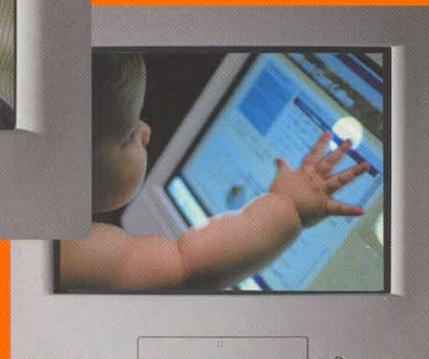
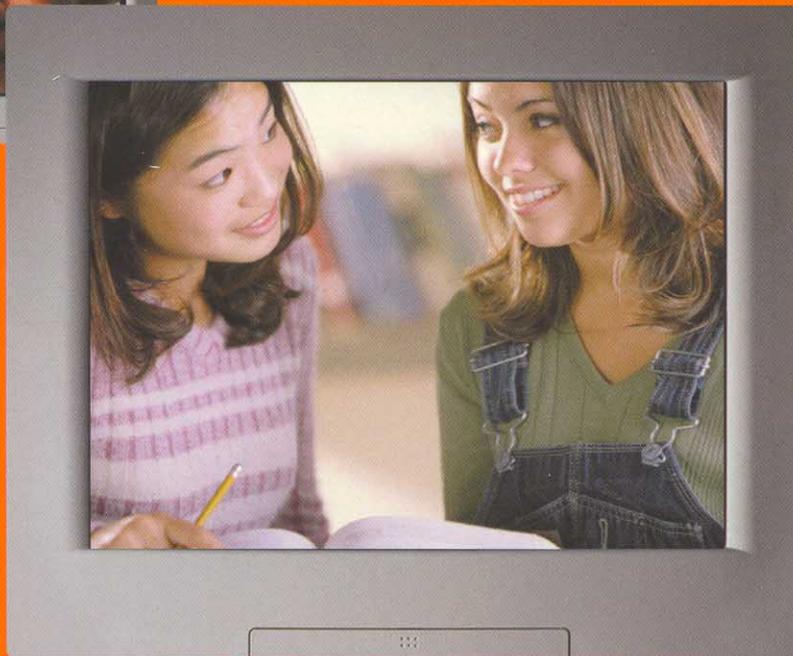


Panorama de la educación 2009

Indicadores de la OCDE



Santillana



Panorama de la educación 2009

INDICADORES DE LA OCDE



ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos de 30 países democráticos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como la gobernanza, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión de las Comunidades Europeas participa en el trabajo de la OCDE.

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

Obra publicada originalmente por la OCDE en inglés y en francés con los títulos:

Education at a Glance 2009: OECD Indicators.

Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE

© OECD 2009

© Para la edición española Santillana Educación S.L., 2009. Torrelaguna, 60. 28043 Madrid.

Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Coordinación: Inés Calzada

Edición: Alberto Martín Baró y María Fernanda Dean Bermejo.

Traducción realizada por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

Dirección de arte: José Crespo

Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejada

Desarrollo gráfico cubierta: José Luis García, Raúl de Andrés

Dirección técnica: Ángel García Encinar

Coordinación técnica: Marisa Valbuena

Composición, confección y montaje: Luis González Prieto

Corrección: Gerardo Zoilo y Juan David Latorre

PRINTED IN SPAIN

Impreso en España por

PRÓLOGO

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

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

Panorama de la educación es el producto de una larga labor de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que participan en el programa de análisis de indicadores de sistemas educativos de la OCDE (INES), y el Secretariado de la OCDE. La preparación de la publicación ha sido coordinada por la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la OCDE, bajo la responsabilidad de Andreas Schleicher, en colaboración con Etienne Albiser, Tracey Burns, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, David Istance, Karinne Logez, Koji Miyamoto, Sophie Vayssettes, Patrick Werquin y Jean Yip. Se ha contado con el apoyo administrativo de Sandrine Meireles y el apoyo editorial de Pedro Lenin García de León, Niccolina Clements, Diana Toledo Figueroa, Elisabeth Villoutreix y Alexandra Wise. Los países miembros han dirigido la elaboración de esta publicación a través del Grupo de Trabajo INES, que ha tenido el apoyo de las redes INES. Al final del libro se facilita la lista con los nombres de los miembros de los diversos organismos y los expertos individuales que han colaborado con esta publicación en particular y con el programa INES de la OCDE.

A pesar de que en los últimos años se han realizado grandes progresos, los países miembros y la OCDE siguen haciendo un esfuerzo para fortalecer la relación entre las necesidades de las políticas y la disponibilidad de datos susceptibles de comparación internacional. Para lograrlo, este programa de trabajo se enfrenta a varios desafíos y compromisos. En primer lugar, los indicadores deben abordar cuestiones educativas prioritarias en las agendas políticas nacionales, en las que las comparaciones internacionales puedan ofrecer valor importante a los análisis y las evaluaciones de ámbito nacional. En segundo lugar, los indicadores deben respetar tanto la posibilidad de comparación internacional como la fidelidad a las peculiaridades nacionales que permitan tener en cuenta las diferencias históricas, institucionales y culturales de cada país. En tercer lugar, es necesario presentar los indicadores de la manera más sencilla posible, sin por ello perder de vista los detalles que reflejan la existencia de

realidades educativas complejas. Por último, aunque se intenta limitar el conjunto de indicadores, este ha de ser lo suficientemente amplio como para que resulte útil a los responsables políticos de países que hacen frente a diferentes desafíos educativos.

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

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

ÍNDICE

	Nombre del indicador en la edición 2008
Prólogo	3
Editorial	13
Introducción	17
Guía del lector	21
CAPÍTULO A RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE	25
Indicador A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?	26 A1
Tabla A1.1.a. Nivel de educación: población adulta (2007)	38
Tabla A1.2.a. Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior (2007)	39
Tabla A1.3.a. Población que ha alcanzado la educación terciaria (2007)	40
Tabla A1.4. Tendencias en el nivel de educación: población de 25 a 64 años (1997-2007)	41
Tabla A1.5. Crecimiento medio anual de la población de 25 a 64 años entre 1998 y 2006	44
Tabla A1.6. Proporción de grupos de edad en trabajos cualificados (ISCO 1-3) por nivel de educación (2006, 1998)	45
Indicador A2 ¿Cuántos estudiantes finalizan la educación secundaria y acceden a la educación terciaria?	46 A2
Tabla A2.1. Tasas de titulación en educación secundaria superior (2007)	59
Tabla A2.2. Tendencias de las tasas de titulación (titulados por primera vez) en educación secundaria superior (1995-2007)	60
Tabla A2.3. Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2007)	61
Tabla A2.4. Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de nuevos ingresados (2007)	62
Tabla A2.5. Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2007)	63
Indicador A3 ¿Cuántos estudiantes finalizan la educación terciaria?	64 A3, A4
Tabla A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria (2007)	76
Tabla A3.2. Tendencias de las tasas de titulación en educación terciaria (1995-2007)	77
Tabla A3.3. Tasa de titulación en diferentes niveles de educación terciaria (2007)	78
Tabla A3.4. Tasas de finalización en educación terciaria (2005)	79
Indicador A4 ¿Cuál es el perfil de los alumnos de 15 años de alto rendimiento en ciencias?	80
Tabla A4.1.a. Puntuación media y porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas	91
Tabla A4.1.b. Porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, por sexo	92

Tabla A4.2a.	Coincidencia de los alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas	93
Tabla A4.2b.	Coincidencia de los alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, por sexo	94
Tabla A4.3.	Entorno socioeconómico de los alumnos, por grupo de rendimiento	96
Tabla A4.4.	Porcentaje de alumnos por grupo de rendimiento, según su condición de inmigrantes.....	97
Tabla A4.5.	Porcentaje de alumnos por grupo de rendimiento, según la lengua que hablan en su hogar.....	98
Indicador A5	¿Cuáles son las actitudes y motivaciones de los alumnos de alto rendimiento en ciencias en PISA 2006?	100
Tabla A5.1a.	Índice de disfrute de las ciencias por los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.....	111
Tabla A5.2a.	Índice de actividades científicas de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.....	112
Tabla A5.3.	Clases regulares de ciencias en el centro educativo y clases de ciencias extracurriculares para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento	113
Tabla A5.4a.	Índice de motivación instrumental y de motivación orientada al futuro para aprender ciencias de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento	115
Tabla A5.5.	Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias, matemáticas y lectura para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.....	116
Tabla A5.6a.	Índices de preparación del centro educativo para carreras científicas y de información sobre carreras científicas para alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.....	118
Tabla A5.7a.	Disfrute del aprendizaje de las ciencias.....	119
Tabla A5.7b.	Actividades científicas.....	119
Tabla A5.7c.	Motivación instrumental para aprender ciencias	119
Tabla A5.7d.	Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias	119
Tabla A5.7e.	Motivación orientada al futuro para aprender ciencias.....	119
Indicador A6	¿Cómo afecta la participación en la educación a la participación en el mercado de trabajo?	120
Tabla A6.1a.	Tasas de empleo y nivel de educación, por sexo (2007).....	131
Tabla A6.2a.	Tendencias de las tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años por nivel de educación (1997-2007)	132
Tabla A6.3a.	Tasas de desempleo y nivel de educación, por sexo (2007)	134
Tabla A6.4a.	Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2007)	135
Indicador A7	¿Cuáles son los beneficios económicos de la educación?	138
Tabla A7.1a.	Ingresos relativos de la población con rentas procedentes del empleo (2007 o último año disponible)	146
Tabla A7.2a.	Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2007)	148

A8

A9

Tabla A7.2b.	Tendencias de los ingresos relativos: hombres (1997-2006).....	149	
Tabla A7.2c.	Tendencias de los ingresos relativos: mujeres (1997-2006).....	150	
Tabla A7.3.	Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2007).....	151	
Indicador A8	¿Cuáles son los incentivos para invertir en educación?	154	A10
Tabla A8.1.	Valor actual neto privado para un individuo que obtiene la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria como parte de la educación inicial, CINE 3/4 (2005).....	167	
Tabla A8.2.	Valor actual neto privado para un individuo que obtiene la educación terciaria como parte de la educación inicial, CINE 5/6 (2005).....	168	
Tabla A8.3.	Valor actual neto público para un individuo que obtiene la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria como parte de la educación inicial (2005).....	169	
Tabla A8.4.	Valor actual neto público para un individuo que obtiene la educación terciaria como parte de la educación inicial (2005).....	170	
Indicador A9	¿Cuáles son los resultados sociales de la educación?	172	
Tabla A9.1.	Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud y el interés político.....	182	
Tabla A9.2.	Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud (con y sin controles de edad, sexo e ingresos).....	182	
Tabla A9.3.	Efectos marginales de la educación en el interés político (con y sin controles de edad, sexo e ingresos).....	183	
Tabla A9.4.	Efectos marginales de la educación en la confianza interpersonal (con y sin controles de edad, sexo e ingresos).....	183	
Tabla A9.5.	Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por sexo.....	184	
Tabla A9.6.	Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por edad.....	185	
Tabla A9.7.	Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por ingresos.....	186	
CAPÍTULO B	RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN	187	
Indicador B1	¿Cuál es el gasto en educación por alumno?	190	B1
Tabla B1.1a.	Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2006).....	204	
Tabla B1.2.	Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2006).....	205	
Tabla B1.3a.	Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (2006).....	206	

Tabla B1.3b.	Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2006).....	207	
Tabla B1.4.	Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con el PIB por habitante (2006).....	208	
Tabla B1.5.	Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel de educación (1995, 2000, 2006).....	209	
Indicador B2	¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?	210	B2
Tabla B2.1.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación (1995, 2000, 2006).....	220	
Tabla B2.2.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación (2006).....	221	
Tabla B2.3.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2006), proporción de la población en las edades básicas de educación primaria a terciaria (curso 2006-2007) y tendencias demográficas (2000-2015).....	222	
Tabla B2.4.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2006).....	223	
Indicador B3	¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?	224	B3
Tabla B3.1.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (2000, 2006).....	233	
Tabla B3.2a.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (2000, 2006).....	234	
Tabla B3.2b.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (2000, 2006).....	235	
Tabla B3.3.	Tendencias de las proporciones relativas del gasto público en instituciones educativas e índice de cambio entre 1995 y 2006 (2000 = 100), para educación terciaria (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).....	236	
Indicador B4	¿Cuál es el gasto público total en educación?	238	B4
Tabla B4.1.	Gasto público total en educación (1995, 2000, 2006).....	243	
Indicador B5	¿Cuánto pagan los alumnos de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?	244	B5
Tabla B5.1a.	Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A a alumnos nacionales (año académico 2006-2007).....	258	
Tabla B5.2.	Distribución de la ayuda financiera a los alumnos en comparación con el importe de tasas de matrícula cobradas en educación terciaria de tipo A (año académico 2006-2007).....	260	
Tabla B5.3.	Ayuda financiera mediante préstamos públicos a alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005).....	261	

Tabla B5.4.	Ayudas públicas a las familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, para educación terciaria (2006).....	263	
Indicador B6	¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?	264	B6
Tabla B6.1.	Gasto en instituciones educativas por categoría de servicios como porcentaje del PIB (2006).....	272	
Tabla B6.2a.	Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos en educación primaria y secundaria (2006).....	273	
Tabla B6.2b.	Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2006).....	274	
Indicador B7	Factores que influyen en el nivel de gasto	276	B7
Tabla B7.1.	Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en el nivel de educación primaria (2006).....	287	
Tabla B7.2.	Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria inferior (2006).....	289	
Tabla B7.3.	Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria superior (2006).....	291	
CAPÍTULO C ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN		293	
Indicador C1	¿Quién participa en la educación?	294	C2
Tabla C1.1.	Tasas de matriculación por edad (2007).....	304	
Tabla C1.2.	Tendencias de las tasas de matriculación (1995-2007).....	305	
Tabla C1.3.	Características de la transición de las edades de 15 a 20 años, por nivel de educación (2007).....	306	
Tabla C1.4.	Pautas de matriculación en educación secundaria superior (2007).....	307	
Tabla C1.5.	Alumnos en educación primaria y secundaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2007).....	308	
Tabla C1.6.	Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2007).....	309	
Indicador C2	¿Quién estudia en el extranjero y dónde?	310	C3
Tabla C2.1.	Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2007).....	329	
Tabla C2.2.	Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2007).....	330	
Tabla C2.3.	Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2007).....	332	
Tabla C2.4.	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por nivel y tipo de educación terciaria (2007).....	334	
Tabla C2.5.	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por campo de estudio (2007).....	335	
Tabla C2.6.	Tendencias del número de estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de origen (2000 a 2007).....	336	

Indicador C3	¿Cuánto éxito tienen los alumnos al pasar de la educación al trabajo?	338	C4
Tabla C3.1a.	Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2007).....	349	
Tabla C3.2a.	Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2007).....	351	
Tabla C3.3.	Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2007).....	353	
Tabla C3.4a.	Tendencias del porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1997-2007).....	355	
Tabla C3.5.	Proporción de desempleados de larga duración entre los desempleados de 25 a 34 años (2003 y 2007).....	357	
Tabla C3.6.	Trabajo a tiempo parcial y trabajo a tiempo parcial involuntario entre los jóvenes de 25 a 34 años por nivel educativo alcanzado (2007).....	358	
CAPÍTULO D EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES			359
Indicador D1	¿Cuánto tiempo pasan los alumnos en clase?	360	D1
Tabla D1.1.	Horas de enseñanza obligatorias y previstas en instituciones públicas (2007).....	368	
Tabla D1.2a.	Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2007).....	369	
Tabla D1.2b.	Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2007).....	370	
Indicador D2	¿Cuáles son la ratio alumnos-profesor y el tamaño de las clases?	372	D2
Tabla D2.1.	Tamaño medio de la clase por tipo de institución y nivel de educación (2007).....	384	
Tabla D2.2.	Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2007).....	385	
Tabla D2.3.	Ratio alumnos-profesor por tipo de institución (2007).....	386	
Tabla D2.4a.	Personal docente y no docente empleado en centros educativos de primaria y secundaria (2007).....	387	
Tabla D2.4b.	Personal docente y no docente empleado en centros educativos de educación terciaria (2007).....	388	
Indicador D3	¿Cuál es la retribución de los profesores?	390	D3
Tabla D3.1.	Retribución de los profesores (2007).....	402	
Tabla D3.2.	Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2007).....	404	
Tabla D3.3a.	Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2007).....	405	
Indicador D4	¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?	408	D4
Tabla D4.1.	Organización de la jornada laboral del profesorado (2007).....	416	
Tabla D4.2.	Número de horas de enseñanza al año (1996, 2007).....	417	
Indicador D5	¿Cuánta valoración e información reciben los profesores sobre su trabajo y qué impacto tienen en ellos y en los centros escolares?	418	

Tabla D5.1.	Frecuencia y tipo de las evaluaciones escolares (2007-2008).....	428
Tabla D5.2.	Resultados de la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo (2007-2008).....	429
Tabla D5.3.	Percepciones de los profesores sobre la valoración o información que recibieron (2007-2008).....	430
Tabla D5.4.	Percepciones de los profesores sobre el impacto personal de su valoración y de la información sobre su trabajo (2007-2008)....	431
Tabla D5.5.	Valoración e información sobre el rendimiento de los profesores y el desarrollo escolar (2007-2008).....	432
Indicador D6	¿Cómo se evalúan las prácticas, ideas y actitudes de los profesores?	434
Tabla D6.1.	Correlación entre el tiempo empleado en las tareas y el clima de disciplina en el aula (2007-2008).....	449
ANEXO 1	Características de los sistemas educativos	451
Tabla X1.1.a.	Tasa de titulación en educación secundaria superior: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007).....	452
Tabla X1.1.b.	Tasa de titulación en educación postsecundaria no terciaria: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007).....	454
Tabla X1.1.c.	Tasa de titulación en educación terciaria: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007).....	455
Tabla X1.2.a.	Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países de la OCDE.....	457
Tabla X1.2.b.	Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países asociados.....	458
Tabla X1.3.	Resumen de los requisitos de finalización para los programas de educación secundaria superior.....	459
ANEXO 2	Estadísticas de referencia	461
Tabla X2.1.	Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (período de referencia: año natural 2006, precios corrientes de 2006).....	462
Tabla X2.2.	Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 2006, precios corrientes de 2006).....	463
Tabla X2.3.a.	Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación (1996, 2007).....	464
Tabla X2.3.b.	Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2007).....	466
Tabla X2.3.c.	Retribuciones de los profesores (2007).....	467
ANEXO 3	Fuentes, métodos y notas técnicas	469
Referencias		471
Personas que han participado en esta publicación		473
Publicaciones relacionadas de la OCDE		477

EDITORIAL

por Barbara Ischinger, Directora de Educación

Cómo invertir e innovar en educación para lograr la recuperación

La edición de este año de *Panorama de la educación* se publica en un momento en el que todas las miradas se centran en la crisis financiera y en sus repercusiones sociales y económicas. Esta edición, que presenta datos hasta el año 2007, no puede calibrar aún el impacto de la crisis en los sistemas educativos, aunque sus indicadores aporten información sobre cómo las inversiones en capital humano pueden contribuir a la recuperación económica.

La educación siempre ha constituido una inversión de importancia clave para el futuro, para los individuos, para las economías y para las sociedades en su conjunto. En todos los países de la OCDE, el rendimiento público neto de una inversión en educación terciaria excede, por término medio, los 50.000 dólares estadounidenses por estudiante (Indicador A8). Además, es probable que, a lo largo de los próximos años, aumenten los incentivos de los individuos para permanecer en el sistema educativo: por ejemplo, los costes de oportunidad de la educación disminuyen a medida que aumentan las dificultades para encontrar un empleo, y los costes de oportunidad o los ingresos perdidos durante el período de estudios suelen ser los mayores gastos en los que incurren los estudiantes (excepto en Estados Unidos, donde las tasas de matriculación son elevadas) (Indicador A8). La disminución de los costes de oportunidad durante el período de estudios también contribuye a reforzar los argumentos de aquellos que defienden una mayor inversión privada en educación. A medida que las personas con un nivel de formación mayor fortalezcan sus nexos con el mercado laboral (Indicador A6), aumentarán también los beneficios de la educación. Por último, sin ser lo menos importante, es previsible que sea más difícil obtener una titulación y acceder al mercado laboral en un período de cambio desfavorable de la coyuntura económica, ya que los empleadores recortan el número de empleos y los jóvenes titulados han de competir con trabajadores más experimentados.

En consecuencia, se deterioran las perspectivas de trabajo para los que tienen un nivel de cualificación menor, lo cual provoca graves consecuencias en el terreno de la equidad. Si bien se ha registrado en la mayoría de los países un aumento continuado de las matriculaciones de estudiantes de 15 a 19 años (Indicador C1), aún queda una importante minoría de alumnos que abandona el sistema educativo sin haber obtenido una cualificación que pueda tomarse como punto de referencia. En los países de la OCDE, más del 40 % de los individuos que ha obtenido un título inferior a la educación secundaria superior no tiene empleo (Indicador A6). Incluso los que han alcanzado niveles más altos de educación se vuelven vulnerables si pierden el empleo. Aproximadamente la mitad de los jóvenes adultos desempleados de 25 a 34 años, con titulaciones en primera y educación secundaria superior, son desempleados de larga duración (Indicador C3). Las oportunidades de educación y formación permanente han sido concebidas a menudo para compensar las deficiencias de la educación inicial, pero lo cierto es que la participación de individuos con titulaciones iniciales sólidas es significativamente mayor que la de los individuos con un nivel de educación menor. Por lo tanto, es frecuente que estas oportunidades no se les presenten a los que más las necesitan.

Por otra parte, si la demanda de educación y cualificaciones continúa aumentando, como parecen indicar los datos de este informe, y siguen debilitándose las perspectivas en el mercado laboral, es

probable que se haga más pronunciado el desnivel de educación entre los grupos de mayor y menor edad. En consecuencia, puede que los adultos de más edad, que suelen estar menos cualificados, se vuelvan mucho más vulnerables a largos períodos crónicos de inactividad económica. Al contrario de lo que sucede con los individuos de 20 a 29 años, que tienen niveles mucho más altos de participación en la educación, menos de un 6 % (un 5,9 %) de la población de 30 a 39 años de los países de la OCDE está matriculado a tiempo completo o parcial (Indicador C1). Aunque en algunos países este porcentaje sea significativamente mayor (más de uno de cada 10 en Australia, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia), en otros la participación en educación de los individuos de 30 a 39 años es inferior al 3 % (Alemania, Corea, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Turquía y el país asociado Federación Rusa). En Alemania, Austria, Corea, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, México, Países Bajos, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suiza y Turquía, el nivel de la participación en educación de los individuos de más de 40 años es aún menor. Ahora que el aprendizaje a lo largo de la vida es más esencial que nunca, es necesario que los responsables políticos de cada país se pregunten si sus sistemas de educación y formación satisfacen de forma adecuada las necesidades de aprendizaje de adultos de más edad, que necesitan adquirir nuevas capacidades.

Pese al gran alcance del impacto de la crisis en el mercado laboral, es posible que sus consecuencias potenciales en la sociedad sean aún más duraderas. El nivel de educación parece estar asociado positivamente a determinados beneficios sociales, como una mejor salud, el interés político y la confianza entre las personas. Estas cuestiones pueden cobrar protagonismo en los debates de los responsables políticos sobre las prioridades de gasto en educación (Indicador A9). Por lo tanto, la educación puede constituir una poderosa herramienta también para moderar las consecuencias sociales.

En un momento en el que es tan importante invertir en conocimientos, destrezas y capacidades relevantes para las economías y las sociedades, se van a ver especialmente presionados los sistemas que se apoyan en gran medida en la formación que combina estudios y prácticas laborales, como parte de la educación y formación profesional a nivel secundario o terciario. Es probable que las empresas que se esfuerzan por reducir costes y evitar los despidos encuentren cada vez más difícil colocar a las personas en formación. Los sistemas difieren en cuanto a la escala de los programas combinados de trabajo y de estudio. En Alemania, Dinamarca, Hungría, Irlanda, Suiza y el país asociado Estonia, alrededor de un 75 % de los estudiantes de la educación secundaria superior se matriculan en programas de formación profesional que combinan estudios y prácticas laborales (Indicador C1). En Australia, Dinamarca, Islandia, Países Bajos y Suiza, se prevé que los jóvenes entre los 15 y los 29 años pasen 3,9 años en programas combinados de educación y empleo (Indicador C3). Por lo tanto, las autoridades educativas y laborales habrán de aportar respuestas políticas a largo plazo, para evitar que disminuyan las oportunidades de recibir una educación y formación profesional eficaz con un componente formativo en el lugar de trabajo.

Aun así, es inevitable que se mire con lupa toda inversión significativa en educación, ya sea pública o privada. Los países de la OCDE en su conjunto gastan un 6,1 % de su PIB colectivo en todos los niveles educativos. En algunos países, como Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia y el país asociado Israel, el porcentaje supera el 7 % (Indicador B2). En 2006, la media del gasto de la OCDE en educación ascendía al 13,3 %, oscilando entre menos de un 10 % en Alemania, Italia y Japón, y un porcentaje mucho más alto, del 22 %, en México. La defensa del papel de la educación en la recuperación no se puede basar simplemente en proteger estos niveles de gasto como un statu quo privilegiado. También será preciso demostrar que la educación es capaz de transformarse y hacer un trabajo mejor, consiguiendo más con menos. Los desarrollos demográficos pueden contribuir a aliviar algunos de los graves problemas presupuestarios, como los de los países en los que se prevé que, a lo largo de la próxima década, haya una disminución de alrededor del 20 % en el número de alumnos

matriculados en los colegios. Estos países se concentran, sobre todo, en Europa Central y del Este y en Asia (Corea, Estonia, Hungría, Polonia, República Checa, República Eslovaca y los países asociados Estonia y Federación Rusa). Además, no todos los países prevén una disminución de los alumnos matriculados en los colegios: para 2015 se prevé un aumento de más del 15 % en la población de 5 a 14 años (Indicador B2) en España, Irlanda y el país asociado Israel. Con respecto a la educación terciaria, no está claro cómo afectarán a un aumento de la matriculación las tendencias demográficas.

En este editorial se identifican algunos de los retos inmediatos a los que puede enfrentarse la educación y se reconoce la necesidad de construir un futuro a más largo plazo. Los países habrán de colaborar estrechamente y con frecuencia para aportar soluciones. Con este fin, la Dirección de Educación de la OCDE ha creado la plataforma de colaboración en Internet «*educationtoday: OECD's education lighthouse for the way out of the crisis*» (educación hoy: observatorio de educación de la OCDE para salir de la crisis). En ella, los países pueden compartir sus experiencias y trabajar conjuntamente en la búsqueda de soluciones para los años venideros.

Barbara Islinger

INTRODUCCIÓN: LOS INDICADORES Y SU ESTRUCTURA

■ Estructura organizativa

Panorama de la educación 2009. Indicadores de la OCDE ofrece un amplio abanico de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre cómo evaluar el actual estado de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y financieros invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje, y sobre el rendimiento de las inversiones realizadas en educación. Los indicadores están organizados por temas y van acompañados de una serie de datos contextuales. Los indicadores de educación se presentan dentro de una estructura organizativa que:

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

La siguiente tabla describe las dos primeras dimensiones:

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

Los siguientes apartados profundizan en las dimensiones de la tabla:

■ Los actores de los sistemas educativos

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

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

En cierta medida, estos niveles corresponden a las entidades de las que se han obtenido los datos, pero su importancia se centra sobre todo en el hecho de que muchas características de los sistemas educativos tienen efectos muy diferentes según el nivel del sistema de que se trate, lo cual debe tenerse en cuenta. Por ejemplo, en el nivel de los alumnos de una clase, la relación entre los resultados de los alumnos y el tamaño de la clase puede ser negativa en el caso de que grupos con pocos alumnos se beneficien de un mayor contacto con los profesores. En el nivel de la clase o del centro escolar, a menudo se tiende a agrupar intencionadamente a los alumnos de forma que aquellos que presentan más dificultades de aprendizaje estén en grupos más reducidos y reciban una atención más individualizada. A nivel del centro escolar, por tanto, es frecuente que la relación que existe entre tamaño de la clase y rendimiento de los alumnos sea positiva, lo que sugiere que el rendimiento de los alumnos de clases relativamente numerosas es mejor que el de los de clases más reducidas. A nivel del sistema educativo en su conjunto, la relación entre los resultados de los alumnos y el tamaño de la clase también puede verse afectado, por ejemplo, por el entorno socioeconómico de los alumnos del centro o por factores asociados a los hábitos de aprendizaje de los diferentes países. Por este motivo, análisis realizados en el pasado a partir de datos exclusivamente de nivel macro han conducido a veces a conclusiones erróneas.

■ Resultados, instrumentos políticos y antecedentes

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

- los indicadores sobre los resultados obtenidos en los sistemas educativos, así como los relacionados con el impacto de los niveles de conocimiento y destreza en los individuos, en las sociedades y en las economías, están agrupados bajo el subtítulo de *rendimiento y resultados de la educación y el aprendizaje*;
- el subtítulo *instrumentos políticos y circunstancias* agrupa las actividades que buscan información sobre los instrumentos políticos o las circunstancias que condicionan el rendimiento y los resultados en cada nivel; y
- por lo general, estos instrumentos políticos y circunstancias tienen *antecedentes*, es decir, factores que definen o limitan las políticas. Estos factores se presentan bajo el subtítulo de *antecedentes o limitaciones*. Conviene señalar que los antecedentes o limitaciones suelen ser específicos para

un determinado nivel del sistema educativo y que los antecedentes a un cierto nivel pueden muy bien constituir instrumentos políticos en un nivel superior. Por ejemplo, para los profesores y los alumnos de un centro escolar, las cualificaciones de los profesores son una limitación determinada, mientras que en el nivel del sistema educativo el perfeccionamiento profesional del cuerpo docente es un instrumento político clave.

■ Cuestiones políticas

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

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

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

Los indicadores presentados en *Panorama de la educación 2009* se ajustan a esta estructura, aunque a menudo se refieren a más de una celda.

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

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

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

El **Capítulo D** analiza *El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares*. En este capítulo, los indicadores sobre horas lectivas, jornada laboral y retribución de los profesores no son únicamente instrumentos políticos que pueden ser utilizados, sino que proporcionan asimismo información contextual referida, por una parte, a la calidad de la enseñanza en el marco educativo y, por otra parte, a los resultados del alumno individual. Asimismo, presenta, por primera vez, datos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) acerca de las ideas y prácticas docentes de los profesores, su satisfacción con el trabajo, además del papel de las valoraciones e informes que reciben y el sistema de evaluación escolar.

GUÍA DEL LECTOR

Cobertura estadística

A pesar de que la falta de datos en muchos países todavía limita el alcance de los indicadores, la cobertura, en principio, abarca la totalidad del sistema educativo (dentro del territorio nacional), independientemente del carácter público o privado de las instituciones implicadas, de sus fuentes de financiación y de los mecanismos utilizados para la prestación de servicios. Con una excepción, que se detallará más adelante, en las estadísticas están incluidas todas las categorías de alumnos y todos los grupos de edad: niños (incluidos los alumnos con necesidades especiales), adultos, ciudadanos del país, ciudadanos extranjeros y alumnos matriculados en programas de educación a distancia, programas de educación especial o programas educativos organizados por ministerios distintos al Ministerio de Educación, a condición de que el programa educativo tenga como principal objetivo la formación del individuo. No obstante, el gasto básico en educación y las cifras de matriculación no incluyen la formación profesional y las enseñanzas técnicas dispensadas en el lugar de trabajo, a menos que se trate de programas de formación que combinen estudios y prácticas laborales consideradas explícitamente como parte del sistema educativo.

En las estadísticas se incluyen también las actividades educativas clasificadas como enseñanza «para adultos» o «no reglada», siempre que impliquen estudios o contenidos curriculares similares a los de la enseñanza reglada o que los programas básicos lleven a la obtención de títulos similares a los de los programas de enseñanza ordinaria correspondientes. No obstante, se han excluido los cursos para adultos que se realizan básicamente por interés general, con fines de enriquecimiento personal o como actividad de tiempo libre.

Cálculo de medias internacionales

En muchos indicadores se presenta una media de los países de la OCDE, mientras que solo algunos muestran un total de la OCDE.

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

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

Nótese que tanto la media de países como el total de la OCDE pueden verse afectados de manera significativa por la falta de datos. Al tratarse de un número de países relativamente bajo, no se ha utilizado ningún método estadístico para compensar esta carencia. En los casos

en los que una categoría de datos no es aplicable a un país determinado (código «a») o el valor de los datos es insignificante para el cálculo correspondiente (código «n»), se ha atribuido el valor cero con el fin de calcular la media de países. En los casos en los que ni el numerador ni el denominador de una ratio es aplicable a un país determinado (código «a»), dicho país no se incluye en la media de países.

En las tablas sobre financiación que utilizan datos de 1995 y 2000, la media de la OCDE y el total de la OCDE han sido calculados para los países que tienen datos disponibles de 1995, 2000 y 2006, lo cual permite realizar una comparación de la media de la OCDE y el total de la OCDE para ese período de tiempo, evitando así distorsiones causadas por la exclusión de ciertos países en diferentes años.

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

■ Clasificación de los niveles educativos

La clasificación de los niveles educativos está basada en la revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, ISCED-97 en inglés). La mayor diferencia entre CINE-97 y la CINE anterior (CINE-76) es la introducción de un marco de clasificación multidimensional que permite la correspondencia entre los contenidos de diversos programas educativos mediante el uso de criterios de clasificación múltiples. CINE es un instrumento para la recogida de estadísticas sobre educación a nivel internacional y en la actualidad distingue entre seis niveles educativos. El glosario que aparece en la página de Internet www.oecd.org/edu/eq2009 describe detalladamente los niveles educativos CINE y el Anexo 1 muestra las edades típicas de obtención de los títulos correspondientes a cada nivel CINE.

■ Símbolos utilizados para los datos que faltan

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

- a* Datos no aplicables porque la categoría no existe en el país.
- c* El número de observaciones no es suficiente para permitir cálculos fiables (es decir, hay menos de un 3 % de alumnos para este apartado o no los suficientes centros escolares para obtener conclusiones válidas). No obstante, estas estadísticas han sido incluidas en el cálculo de las medias nacionales.
- E.T. Error típico.
- m* Datos no disponibles.
- n* Magnitud insignificante o igual a cero.
- w* Datos retirados a petición del país en cuestión.
- x* Datos incluidos en otra categoría o en otra columna de la tabla: por ejemplo, $x(2)$ significa que los datos figuran en la columna 2 de la tabla.
- ~ Media no comparable con otros niveles de educación.

Otros recursos

La página de Internet www.oecd.org/edu/eag2009 proporciona información detallada acerca de los métodos empleados para el cálculo de los indicadores, la interpretación de los mismos en los contextos nacionales respectivos y las fuentes de datos utilizadas. También facilita acceso a los datos de base de los indicadores, así como a un glosario en inglés y francés de los términos técnicos usados en esta publicación.

Todos los cambios introducidos después de la publicación de *Panorama de la educación 2009* aparecen en la página de Internet www.oecd.org/edu/eag2009.

La página de Internet www.pisa.oecd.org ofrece información acerca del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, al que se refieren muchos de los indicadores de esta publicación. El sitio www.oecd.org/edu/talis informa acerca del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), en el que se basan dos indicadores (Indicadores D5 y D6).

Panorama de la educación 2009 utiliza el servicio StatLinks de la OCDE. Todas las tablas y gráficos de la presente edición incorporan un enlace al libro de Excel correspondiente, que contiene los datos base del indicador. Estos enlaces son estables y permanecerán invariables. Además, los usuarios de la versión electrónica de *Panorama de la educación* podrán acceder directamente al libro de Excel en una ventana separada a través de estos enlaces.

Códigos utilizados para las entidades territoriales

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

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

Capítulo



RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE



¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

Este indicador presenta el nivel de formación de la población adulta, obtenido a través de las titulaciones académicas de carácter formal. Como tal, proporciona una muestra del conocimiento y las cualificaciones disponibles para diferentes economías y sociedades nacionales. Este año se han añadido, con el objeto de medir la evolución de las cualificaciones disponibles, datos sobre tendencias de crecimiento en el número de personas con titulaciones educativas de diferentes niveles. Este indicador proporciona asimismo datos relacionados con la oferta y la demanda de trabajadores cualificados en los países de la OCDE.

Resultados clave

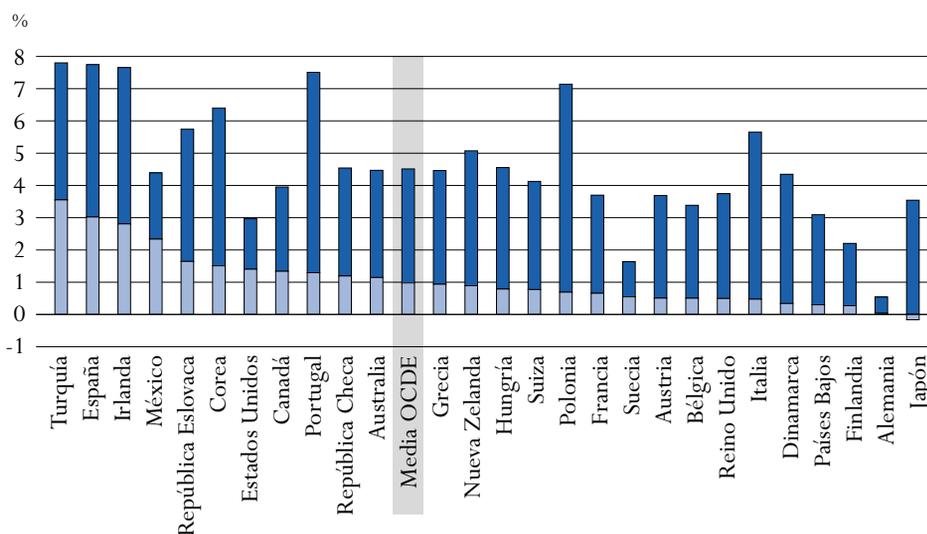
Gráfico A1.1. Media del crecimiento anual de la población con nivel de educación terciaria (1998-2006)

El gráfico muestra la tasa media de crecimiento anual del número de personas de 25 a 64 años de edad con titulaciones superiores en relación con el aumento de los niveles de formación alcanzados y con el crecimiento general de la población.

Tasa media de crecimiento anual del número de individuos con educación terciaria debido a:

- Crecimiento anual de la población
- Crecimiento anual de la población con educación terciaria

El crecimiento general del número de individuos que han completado la educación terciaria aporta una visión complementaria a la de los niveles de titulación por sí solos. Los países cuya población está aumentando no solo tendrán que enfrentarse a un mayor número de individuos jóvenes que desean invertir en educación terciaria, sino también a una demanda general en aumento por el crecimiento de la población. El número de individuos que han obtenido una titulación terciaria ha aumentado en un 7% al año o más en España, Irlanda, Polonia, Portugal y Turquía. En España, Irlanda y Turquía, el crecimiento general de la población ha contribuido a generar una mayor presión en el sistema educativo superior, mientras que no ha supuesto un gran problema en países como Alemania y Japón.



Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia entre la tasa media de crecimiento anual del número de personas con titulaciones terciarias debido al crecimiento general de la población.

Fuente: OCDE. Tabla A1.4 y Tabla A1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Otros puntos destacables de este indicador

- El número de individuos disponibles en el mercado laboral con titulaciones inferiores a la educación secundaria superior decreció entre 1998 y 2006, en algunos países de forma significativa, excepto en Alemania, Estados Unidos, Japón, México, Polonia y Turquía.
- En la mayoría de los países de la OCDE, las cohortes de menor edad obtienen, como norma general, una titulación en educación secundaria superior. Por término medio, la proporción de estudiantes de 25 a 34 años con esta titulación es 22 puntos porcentuales más alta que la de los individuos de 55 a 64 años.
- Desde 1998, también han aumentado significativamente los niveles de titulación en educación terciaria en el grupo de edad de 25 a 34 años, un 34 % como media en los países de la OCDE. Esto indica que se va a producir un aumento continuado de los niveles de titulación en educación terciaria en años venideros. En Corea, Francia, Irlanda y Japón, hay una diferencia de 25 puntos porcentuales o más en titulaciones terciarias entre las cohortes de mayor y menor edad.
- En Hungría, Islandia, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Eslovenia, los individuos jóvenes con educación terciaria tienen bastantes posibilidades de encontrar un trabajo cualificado. En estos países, un 85 % o más de los individuos de 25 a 34 años tiene un empleo cualificado, lo cual indica que hay una fuerte demanda de individuos con un nivel de educación más alto.
- Desde 1998, han mejorado las perspectivas de encontrar un trabajo cualificado de los individuos con titulaciones terciarias en Alemania, Austria, Finlandia y Suiza. Además, los jóvenes trabajadores que no tienen una titulación terciaria parecen tener mejores perspectivas que los trabajadores de más edad para encontrar un trabajo cualificado, lo que refleja la existencia de un desnivel potencial entre la oferta y la demanda de cualificaciones avanzadas en estos países.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población con un buen nivel de educación y de formación es esencial para el bienestar social y económico de los países. La función de la educación es clave, ya que proporciona a los individuos los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitirán participar eficazmente en la vida social y económica. La educación contribuye igualmente a la expansión del conocimiento científico y cultural. El nivel de formación de la población se utiliza habitualmente como indicador del «capital humano», es decir, de las cualificaciones disponibles de la población y de la mano de obra. No obstante, la comparación de niveles de formación entre países presupone que el volumen y la secuencia de conocimientos y destrezas enseñados en cada nivel son similares en todos los países.

La composición por cualificaciones del capital humano disponible varía en gran medida entre unos países y otros, dependiendo de la estructura de su industria y de su nivel general de desarrollo económico. Para tener una idea aproximada de la oferta actual y futura de cualificaciones en el mercado de trabajo, es importante entender la combinación de cualificaciones y los cambios de la estructura de las mismas entre diferentes grupos de edad. Mientras la desfavorable coyuntura económica hace difícil la predicción de futuras necesidades de cualificaciones, crecen los incentivos de los individuos para invertir en educación. Un empeoramiento de las perspectivas del mercado laboral hace prever una disminución de los costes de oportunidad de la educación, tales como los ingresos a los que se renuncia mientras se está estudiando.

El probable aumento de la demanda general de educación va a ir asociado a un aumento de la oferta en el mercado laboral de individuos con un mayor nivel educativo. Observar la evolución de la demanda de estos trabajadores más cualificados en años venideros será una tarea crucial. La Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) permite relacionar lo que se produce en el sistema educativo con las demandas del mercado laboral. La clasificación de ocupaciones está relacionada, en esencia, con el nivel de desarrollo económico y la demanda de cualificaciones específicas y, por lo tanto, sirve para medir las necesidades educativas en general. Suministrar al mercado laboral el nivel y la diversidad de cualificaciones que los empresarios requieren es un asunto de vital importancia en todo sistema educativo. En consecuencia, la equivalencia entre logros educativos y ocupaciones se puede ver como una señal de la demanda de educación.

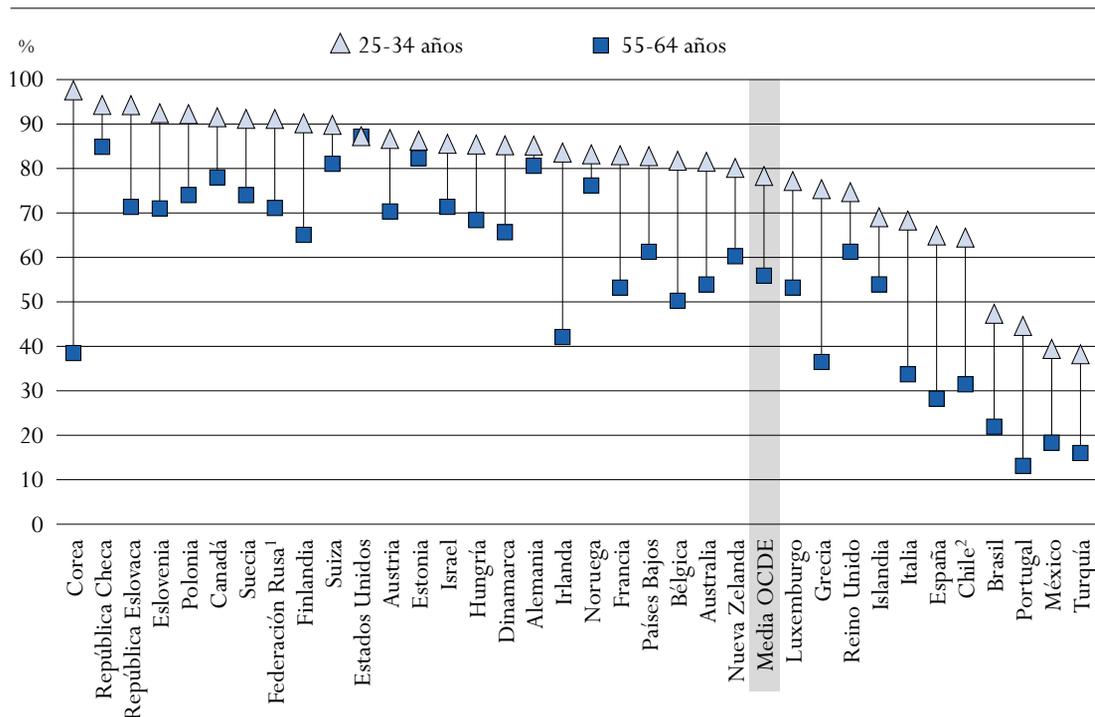
Cuestiones relevantes y aclaraciones

Niveles de educación en los países de la OCDE

Por término medio, en los países de la OCDE, menos de un tercio de los adultos (30 %) ha completado solo un nivel de educación primaria o secundaria inferior, un 44 % de la población adulta ha obtenido una titulación en la educación secundaria superior y más de un cuarto (27 %) ha obtenido una titulación en educación terciaria (Tabla A1.1a). No obstante, hay marcadas diferencias entre los distintos países en la distribución de los niveles de formación de la población.

En 23 de los 29 países de la OCDE —así como en los países asociados Eslovenia, Estonia, Federación Rusa e Israel— un 60 % o más de la población de 25 a 64 años ha completado al menos la educación secundaria superior (Tabla A1.2a). Sin embargo, algunos países muestran un perfil diferente. Por ejemplo, en México, Portugal y Turquía, y en el país asociado Brasil, más de dos tercios de la población de 25 a 64 años no han completado la educación secundaria superior. En general, la comparación de los niveles de formación en los grupos de menor y mayor edad indica un marcado progreso en la obtención de titulaciones en educación secundaria superior, salvo en Estados Unidos (Gráfico A1.2). Por término medio, en los países de la OCDE, la proporción

Gráfico A1.2. Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior (2007)
Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2002.

2. Año de referencia 2004.

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

Fuente: OCDE. Tabla A1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

de personas de 25 a 34 años que ha completado al menos la educación secundaria superior es 22 puntos porcentuales más alta que la de personas de 55 a 64 años. Este aumento ha sido particularmente acusado en Bélgica, Corea, España, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal, así como en el país asociado Chile. Todos estos países han registrado un crecimiento de 30 o más puntos porcentuales.

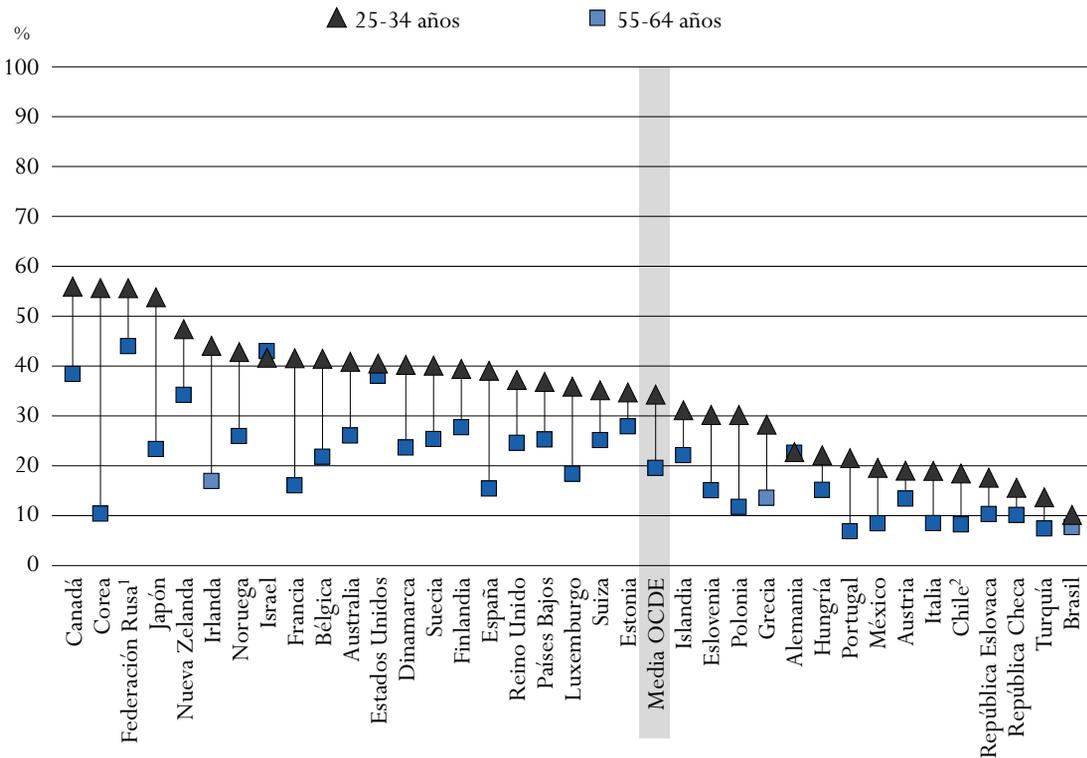
En los países cuya población adulta tiene generalmente un nivel de formación alto son menos pronunciadas las diferencias entre grupos de edad (Tabla A1.2a). En los 10 países de la OCDE donde más del 80 % de los individuos de 25 a 64 años de edad ha finalizado al menos la educación secundaria superior, la diferencia en la proporción de individuos de 25 a 34 años de edad que ha finalizado la educación secundaria superior y la proporción de personas de 55 a 64 años de edad que ha obtenido este nivel es de 13 puntos porcentuales por término medio. En Alemania y Estados Unidos, la proporción de titulaciones en la educación secundaria superior o más es casi idéntica entre todos los grupos de edad. En países en los que hay más margen para los aumentos, el incremento medio de titulaciones en estos grupos de edad suele ser elevado, aunque las situaciones sean muy diferentes. En Noruega, la diferencia entre los individuos de 25 a 34 años y los de 55 a 64 años con titulaciones en la educación secundaria superior es de 7 puntos porcentuales; en Corea, la diferencia llega a los 59 puntos porcentuales.

A1

En casi todos los países, el grupo de personas de 25 a 34 años de edad tiene un nivel de formación más alto que la generación que está a punto de abandonar el mercado laboral (55 a 64 años de edad). Como media en los países de la OCDE, un 34 % de la cohorte más joven ha obtenido una titulación en educación terciaria, alcanzada tan solo por un 20 % de la cohorte de más edad, mientras que esa media es del 28 % en la población total de 25 a 64 años de edad. En los distintos países hay diferencias significativas respecto a la expansión de la educación terciaria. En Corea, Francia, Irlanda y Japón, la diferencia en titulaciones terciarias entre las cohortes de mayor y menor edad es de 25 puntos porcentuales o más (Tabla A1.3a).

Esta rápida expansión del nivel terciario ha colocado a Corea y Japón en el grupo más avanzado, junto a Canadá y el país asociado Federación Rusa, donde más del 50 % de la cohorte de menor edad ha obtenido una titulación en educación terciaria (Gráfico A1.3). Los niveles de titulación de las cohortes de mayor y menor edad han cambiado en 5 puntos porcentuales o menos en Austria, Estados Unidos, República Checa y el país asociado Brasil, y están cercanos al cero o son negativos en Alemania y el país asociado Israel. Los niveles de titulaciones en toda la población siguen estando bastante por encima de la media de la OCDE en Estados Unidos e Israel, mientras que en el caso de los otros cuatro países de este grupo los niveles de titulación están por debajo de la media de la OCDE.

Gráfico A1.3. Población que ha alcanzado al menos el nivel de educación terciaria (2007)
Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2002.

2. Año de referencia 2004.

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

Fuente: OCDE. Tabla A1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tendencias de los niveles de titulación en los países de la OCDE

Las mediciones del progreso de los niveles de titulación en distintas cohortes de edad proporcionan un esbozo de la evolución del capital humano en diferentes países. Las tendencias de los niveles de titulación aportan una imagen más nítida, que permite examinar la evolución de los logros a lo largo del tiempo. En algunas circunstancias, dichas tendencias pueden revelar pequeñas diferencias de análisis de niveles de titulación por cohortes de edad, porque los niveles de titulación no se distribuyen uniformemente dentro de una cohorte de edad. Los niveles de formación también han aumentado como consecuencia de que los adultos de 25 a 64 años han obtenido mayores cualificaciones tras completar la educación inicial. Además, en algunos países la inmigración puede tener una gran influencia en los niveles de titulación a lo largo del tiempo.

En consecuencia, las tendencias de los niveles de titulación a lo largo del tiempo proporcionan una imagen complementaria del progreso del capital humano disponible en la economía y la sociedad. La Tabla A1.4 presenta las tendencias de los niveles de formación en la población adulta (de 25 a 64 años). En 1997, un 37 % de la población de los países de la OCDE, por término medio, no había completado la educación secundaria superior, un 43 % había completado la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria y otro 20 % había completado la educación terciaria. Estas cifras han experimentado un cambio bastante acusado a lo largo de la última década, como consecuencia de los esfuerzos por conseguir que la población acceda a niveles de educación más altos. La proporción de la población adulta que no ha obtenido una titulación en la educación secundaria superior ha descendido a un 30 %, la proporción que ha obtenido una titulación terciaria ha aumentado hasta un 27 %, y la que ha completado la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria se ha mantenido en un 43 %.

Por lo tanto, el gran cambio del nivel de formación de la población adulta a lo largo de la última década se ha situado en los extremos superior e inferior de la distribución de habilidades. La tasa media anual de crecimiento de los niveles de titulación terciaria ha superado el 5 % en Italia, Polonia y Portugal, aun cuando se debe tener en cuenta que, al principio de la década, los niveles generales de titulaciones terciarias en estos países eran bajos. La proporción de la población que no ha finalizado la educación secundaria superior decreció en un 5 % o más por año en Finlandia, Hungría, Polonia y República Checa. Solamente en España y Portugal hubo un crecimiento superior al 5 % de las tasas de crecimiento de las titulaciones en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria.

Los niveles de formación permiten evaluar adecuadamente la distribución de habilidades y la evolución de dicha distribución a lo largo del tiempo. No obstante, como se observa en el Gráfico A1.1, en muchos casos la producción real del sistema educativo puede desviarse significativamente de lo que se evidencia al medir los niveles de titulación. La Tabla A1.5 aporta cálculos de la tasa media anual de crecimiento del total de individuos de la población adulta en diferentes niveles de formación entre 1998 y 2006. El número de individuos con educación terciaria disponibles en el mercado laboral ha crecido un 4,5 % anual, por término medio, en los países de la OCDE. Parte de este crecimiento se debe a la jubilación de los individuos de cohortes de más edad con niveles menores de titulaciones terciarias. No obstante, cabe destacar las inversiones significativas totales en capital humano que se han realizado y el cambio general en la oferta de individuos con altos niveles de titulación durante este período.

El crecimiento medio anual de la población adulta con titulaciones en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria ha quedado bastante rezagado respecto al de la educación terciaria. Este dato refleja el hecho de que muchos individuos ya han alcanzado este nivel de formación. El total de individuos que no han obtenido una titulación en educación secundaria superior ha disminuido en un

1,9 % al año, por término medio, durante este período. Con la excepción de Alemania, Estados Unidos, Japón, México, Polonia y Turquía, el número de individuos disponibles en el mercado laboral con un nivel de formación inferior a la educación secundaria decreció entre 1998 y 2006, y de forma significativa en algunos países.

Niveles de formación y nexos con trabajos cualificados

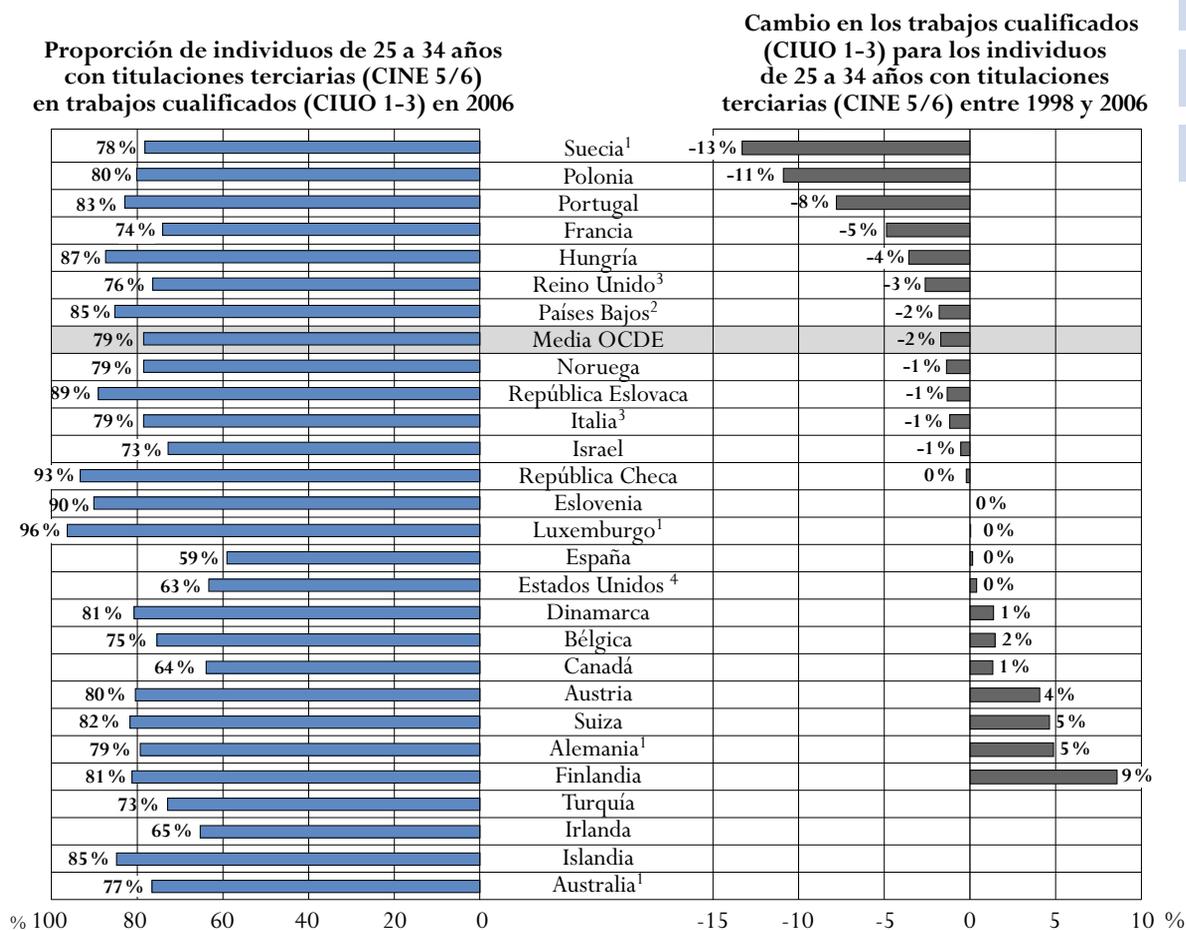
Los gobiernos que quieren expandir la educación terciaria suelen considerar que una economía basada en el conocimiento avanzado necesita más cualificaciones de alto nivel y, por tanto, requiere educar a una proporción mucho mayor de la población activa más allá de la educación secundaria. La capacidad del mercado laboral para acoger a un número creciente de individuos con educación terciaria depende de la estructura de la industria, así como del nivel general de desarrollo económico. La composición de las categorías ocupacionales en un país refleja estos factores en cierta medida. La distribución de las ocupaciones refleja la importancia de diferentes sectores y las cualificaciones de alto nivel en la economía. La clasificación CIUO de ocupaciones permite, por lo tanto, calibrar mejor la equivalencia entre el sistema educativo y el mercado laboral en diferentes países.

Las posibilidades de los individuos con una educación superior de encontrar un trabajo cualificado dependen en gran medida de la equivalencia entre los niveles de titulación terciaria y el número de trabajos cualificados del país, así como de la evolución del cambio de estos dos componentes de la oferta y la demanda a lo largo del tiempo. La Tabla A1.6 presenta la proporción de individuos con titulaciones terciarias e inferiores que tienen trabajos cualificados, por cohortes de edad. Las categorías ocupacionales 1-3 de CIUO se clasifican como trabajos cualificados e incluyen: Miembros de los cuerpos legislativos, altos funcionarios y personal directivo (CIUO 1); Profesionales (CIUO 2); y Técnicos y profesionales asociados (CIUO 3). Para una información más detallada y la distribución de las ocupaciones, véase *Panorama de la educación 2008*. La Tabla A1.6 confirma las expectativas de que una educación superior proporcione un mayor acceso a más ocupaciones cualificadas. En los países de la OCDE, por término medio, alrededor de un cuarto de los que carecen de una titulación terciaria obtiene un trabajo cualificado, mientras que más de un 80 % de los que sí la tienen consiguen ese tipo de trabajo. Las proporciones de individuos con trabajos cualificados se han mantenido relativamente estables durante ese período (1998 y 2006) tanto para los individuos que tienen una titulación terciaria como para los que tienen una inferior. Esto indica que la demanda se ha mantenido con el flujo de individuos con un nivel superior de educación.

Las cohortes de menor edad suelen ser más sensibles a los cambios en la oferta y la demanda de cualificaciones, ya que están intentando establecerse en el mercado laboral. La columna 6 de la Tabla A1.6 muestra el cambio en puntos porcentuales de la proporción de individuos de 25 a 34 años con educación terciaria que tenían trabajos cualificados entre 1998 y 2006. Ha habido una disminución mínima en la proporción de jóvenes individuos que ha conseguido trabajos cualificados durante este período, con grandes diferencias entre unos países y otros. El Gráfico A1.4 muestra estos cambios (a la derecha) y el porcentaje de individuos de la cohorte de edad de 25 a 34 años que tenía un trabajo cualificado en 2006 (a la izquierda).

Los jóvenes con titulaciones terciarias en Suecia, Polonia y Portugal han visto cómo se deterioraba el mercado laboral de trabajos cualificados durante el período, con una disminución de 13, 11 y 8 puntos porcentuales en la proporción de personas de 25 a 34 años con empleos cualificados. En el otro extremo, los jóvenes con titulaciones terciarias de 25 a 34 años en Alemania, Austria, Finlandia y Suiza han visto durante ese período cómo mejoraban entre 4 y 9 puntos porcentuales sus perspectivas de encontrar un trabajo cualificado. Ambos grupos de países han vuelto a la media de la OCDE, en

Gráfico A1.4. Proporción de individuos de 25 a 34 años con titulaciones terciarias (CINE 5/6) en trabajos cualificados (CIUO 1-3) en 2006 y cambio en los trabajos cualificados para los individuos de 25 a 34 años con educación terciaria entre 2006 y 1998



1. 1999 en lugar de 1998.
2. 2000 en lugar de 1998.
3. Italia: el cambio efectuado en la metodología para la realización de encuestas entre 1998 y 2006 afecta a la comparabilidad. Reino Unido: el cambio efectuado en el marco nacional de codificación ocupacional en 2000 afecta a la comparabilidad para CIUO.
4. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO. Los países están clasificados en orden descendente del cambio en la proporción de individuos de 25 a 34 años con educación terciaria en un trabajo cualificado entre 1998 y 2006.

Fuente: OCDE. Tabla A1.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

que los países se agrupan ahora justo a la altura o por encima de la media de la OCDE, con un 79 % de la cohorte más joven de individuos con educación terciaria en empleos cualificados.

Los individuos jóvenes con educación superior de Hungría, Islandia, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Eslovenia siguen teniendo muchas posibilidades de encontrar un trabajo cualificado. En estos países, un 85 % o más de los individuos de 25 a 34 años con titulaciones terciarias tienen un empleo cualificado, lo cual indica que sigue habiendo en el mercado laboral una fuerte demanda de individuos con una educación superior. Los individuos con titulaciones terciarias en Canadá, España, Estados Unidos e Irlanda suelen tener más dificultades para

encontrar un trabajo que se adecue a su nivel de conocimientos y capacidades. Los cambios en la equivalencia de individuos con titulaciones terciarias y los trabajos cualificados indican cambios en la oferta y la demanda de cualificaciones superiores. El grado en que se encuentran los que buscan trabajo y los empresarios que quieren contratar a trabajadores indica la oferta y la demanda en general de estas cualificaciones.

Otro modo de analizar la oferta y la demanda de cualificaciones superiores es observar los cambios que se producen en el acceso a trabajos cualificados por cohortes de edad. Con la perspectiva del aprendizaje permanente cabría esperar que, a medida que los individuos van acumulando más capital humano a lo largo de la vida, más individuos de mayor edad accedan progresivamente a trabajos cualificados. Esto sucede, en particular, en países con sistemas sólidos de formación profesional.

La columna 12 de la Tabla A1.6 muestra la diferencia entre la proporción de individuos de 25 a 34 años y de 45 a 54 años que tienen un trabajo cualificado sin haber alcanzado la educación terciaria. Si se parte de la base de que los individuos adquieren competencias a través de la experiencia laboral y la formación relacionada con el trabajo a lo largo de su vida, cabría esperar que hubiera menos trabajadores jóvenes que de más edad en trabajos cualificados.

Por otra parte, se podría argüir que, si accede al mercado laboral un número demasiado bajo de individuos con educación superior, los empresarios se verán forzados a contratar personas más jóvenes y con menos formación, reduciendo la ventaja asociada a la edad para los individuos con un menor nivel de formación, o incluso haciendo que esta ventaja juegue a favor de las cohortes más jóvenes. Sucede lo contrario cuando demasiados individuos con niveles superiores de educación entran en el mercado laboral: los jóvenes con niveles más bajos de educación se toparán con más dificultades para encontrar un trabajo cualificado, aumentando la ventaja para las cohortes de más edad.

Por regla general, en los países de la OCDE la proporción de la cohorte de edad que desempeña un trabajo cualificado entre los que tienen una titulación inferior a la educación terciaria aumenta en 3 puntos porcentuales entre los grupos de edad de 25 a 34 y de 45 a 54 años, lo que indica que los trabajadores con más experiencia tienen más facilidad para conseguir un trabajo cualificado. En Hungría, República Eslovaca y Suiza, los trabajadores con más experiencia no cuentan con esta ventaja comparativa, y en Alemania, Austria, Finlandia y el país asociado Israel, los que tienen menos experiencia en el mercado laboral tienen más facilidad para conseguir un trabajo cualificado.

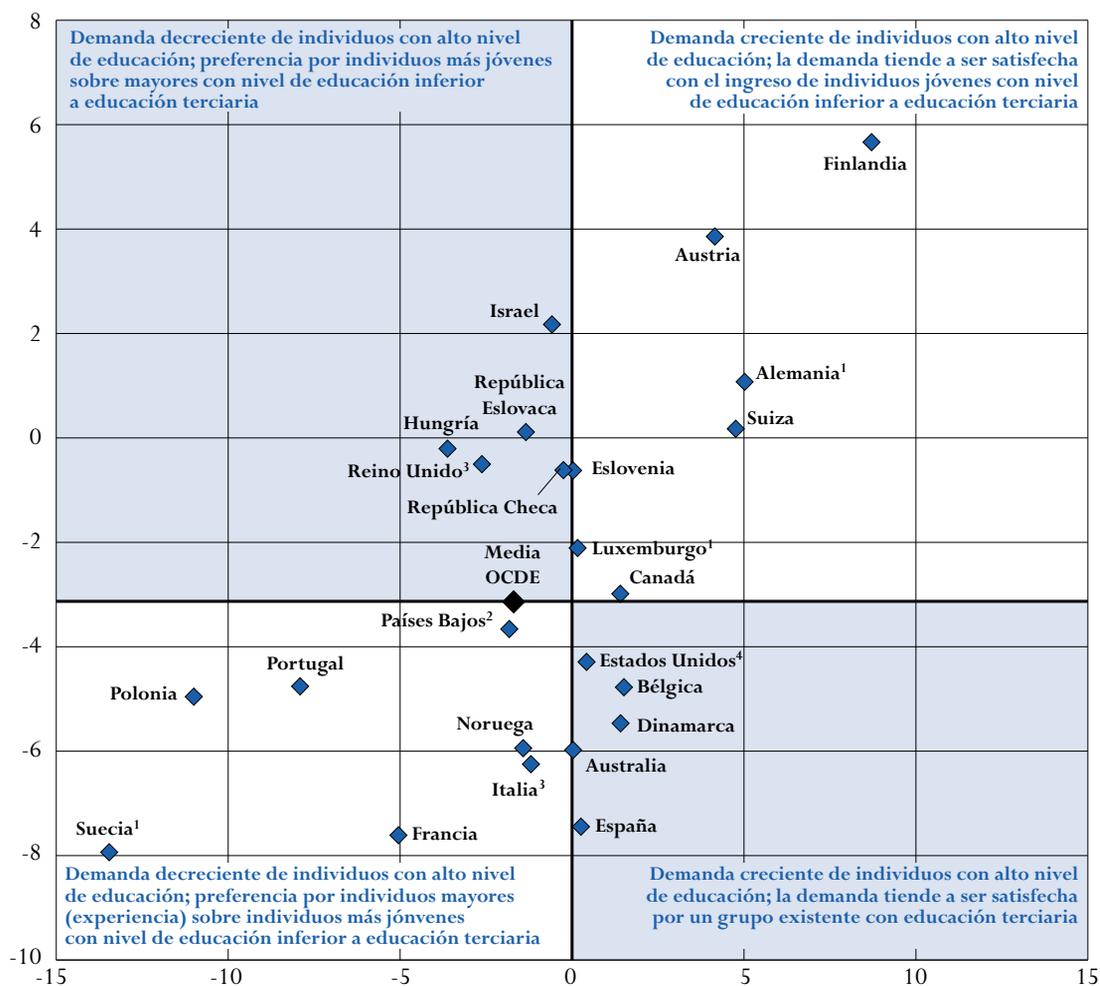
El Gráfico A1.5 combina estos dos enfoques, comparando gráficamente los cambios en la equivalencia del grupo de 25 a 34 años de edad con titulaciones terciarias entre 2006 y 1998 (eje horizontal) con la diferencia en la proporción de los grupos de 25 a 34 años y de 45 a 54 años que no han alcanzado la educación terciaria en trabajos cualificados (eje vertical). La media de la OCDE en cuanto a la ventaja asociada a la edad (un 3 % menos de trabajadores de menor edad que de mayor edad en trabajos cualificados) se utiliza como punto de referencia (se indica por el eje horizontal que cruza el eje vertical en este punto).

Los países situados por debajo del eje horizontal suelen tener una ventaja más marcada asociada a la edad (experiencia) que la media de los países de la OCDE, mientras que en los países situados por encima de esta línea sucede lo contrario. Los jóvenes con titulaciones terciarias en los países situados a la izquierda del eje vertical han visto cómo se deterioraban sus posibilidades de encontrar un trabajo cualificado a lo largo de dicho período; en el caso de los individuos de países situados a la derecha del gráfico, durante ese período han aumentado sus posibilidades de encontrar un trabajo cualificado.

Los jóvenes con titulaciones terciarias en Francia, Polonia, Portugal y Suecia han visto cómo disminuían sus posibilidades de encontrar un trabajo cualificado durante ese período. Además, los jóvenes

Gráfico A1.5. Oferta y demanda de individuos jóvenes (de 25 a 34 años) para trabajos cualificados (CIUO 1-3), 1998-2006

Diferencia en la proporción de individuos de los grupos de edad de 25 a 34 años y de 45 a 54 años con nivel de educación inferior a educación terciaria en trabajos cualificados



Cambio de punto porcentual en la proporción de individuos de 25 a 34 años con educación terciaria en trabajos cualificados entre 2006 y 1998

1. 1999 en lugar de 1998.
 2. 2000 en lugar de 1998.
 3. Italia: el cambio efectuado en la metodología para la realización de encuestas entre 1998 y 2006 afecta a la comparabilidad. Reino Unido: el cambio efectuado en el marco nacional de codificación ocupacional en 2000 afecta a la comparabilidad para CIUO.
 4. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO
- Fuente: OCDE. Tabla A1.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

que no han conseguido una titulación terciaria están en desventaja respecto a trabajadores de más edad a la hora de encontrar un trabajo cualificado. Esto sugiere que la expansión de la educación superior puede haber excedido a la demanda de trabajadores cualificados en los últimos años. No obstante, hay que interpretar los resultados con cautela, ya que algunos países todavía están por encima de la media de la OCDE en la equivalencia de jóvenes con educación superior y trabajos cualificados. También es difícil evaluar la magnitud de la ventaja asociada a la edad (experiencia) para encontrar un trabajo cualificado.

Sin embargo, los países del extremo opuesto pueden mostrar señales más fuertes de que la demanda de individuos con una educación superior ha superado a la oferta. En Alemania, Austria, Finlandia y Suiza, los jóvenes con educación terciaria tienen mayores posibilidades de encontrar un trabajo cualificado a lo largo de dicho período. Además, los jóvenes trabajadores sin educación terciaria han tenido cierta ventaja sobre los trabajadores más experimentados para encontrar trabajos cualificados. Esto indica que los empresarios tienen menos elección y han de contratar trabajadores más jóvenes y menos formados para ocupar estos puestos cualificados.

De nuevo hemos de tener cautela a la hora de interpretar estos datos, ya que los cambios en los sistemas educativos, en las industrias y en la demanda general de cualificaciones específicas pueden hacer que los individuos más jóvenes sean más atractivos para los empresarios que los mayores y más experimentados. Por consiguiente, es importante consultar también otros indicadores del mercado laboral como empleo y desempleo (Indicador A6), ingresos (Indicador A7), incentivos para invertir en educación (Indicador A8) y transición de la formación al trabajo (Indicador C3). No obstante, estos indicadores señalan un mensaje similar para algunos países, como se refleja en esta sección de *Panorama de la educación*.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de población y nivel de educación proceden de las bases de datos de la OCDE y de EUROSTAT, compilados a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Las fuentes nacionales figuran en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

Los perfiles de los niveles de educación se han establecido a partir de los porcentajes de población activa de 25 a 64 años que han completado un nivel de educación específico. Para definir el nivel de educación se ha utilizado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). La descripción de los programas educativos de CINE-97 y de los niveles de educación de CINE-97 para cada país está disponible en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

Alcanzar el nivel de educación secundaria superior significa haber finalizado algún programa de la secundaria superior de tipo A, B o C o de duración similar. La superación de programas de tipo C (destinados al mercado de trabajo) de duración significativamente inferior no se clasifica como nivel de educación secundaria superior.

Los datos de la Tabla A1.6 provienen del grupo de trabajo de la Red INES sobre el Mercado Laboral y los Resultados Económicos y Sociales del Aprendizaje (anteriormente llamada Red B de INES). La información se basa en una recopilación de datos de CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones) y en la información CINE de los países de la OCDE. El CIUO es el sistema de clasificación más empleado para organizar las ocupaciones en distintos grupos, de acuerdo con las tareas y los deberes que implican. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es la que mantiene este sistema.

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

Al igual que otros sistemas de clasificación internacionales, CIUO solamente se modifica cuando se hacen revisiones en profundidad del sistema, lo cual quiere decir que no refleja fielmente cualquier cambio en el mercado laboral a lo largo del tiempo. Los trabajos van evolucionando, así como los

requisitos para desempeñarlos. Desaparecen ciertos tipos de trabajo y aparecen otros, y la naturaleza de estas nuevas ocupaciones no siempre está descrita con detalle en el sistema CIUO. En consecuencia, se han de interpretar con cautela las comparaciones de series temporales del sistema CIUO, teniendo en cuenta las limitaciones inherentes a un sistema de clasificación estático.

Otras referencias

Para más información sobre las categorías CIUO, véase *Panorama de la educación 2008*.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

- *Tabla A1.1b. Nivel de educación: Población de hombres (2007)*
- *Tabla A1.1c. Nivel de educación: Población de mujeres (2007)*
- *Tabla A1.2b. Población de hombres que han alcanzado al menos la educación secundaria superior (2007)*
- *Tabla A1.2c. Población de mujeres que han alcanzado al menos la educación secundaria superior (2007)*
- *Tabla A1.3b. Población de hombres con educación terciaria (2007)*
- *Tabla A1.3c. Población de mujeres con educación terciaria (2007)*

Tabla A1.1a.

Nivel de educación: población adulta (2007)

Distribución de la población de 25 a 64 años por el nivel de educación más alto alcanzado

	Educación infantil y primaria	Educación secundaria inferior	CINE 3C (programa corto)	Educación secundaria superior		Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria			Todos los niveles de educación
				CINE 3C (programa largo)/3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de investigación avanzada	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE										
Alemania	3	13	a	50	3	7	9	14	1	100
Australia	8	24	x(5)	x(5)	31	3	10	24	x(8)	100
Austria	x(2)	18	1	47	6	9	7	10	x(8)	100
Bélgica	14	18	a	10	24	2	18	14	1	100
Canadá	4	9	a	x(5)	26	12	24	25	x(8)	100
Corea	11	12	a	x(5)	43	a	10	24	x(8)	100
Dinamarca	1	22	2	37	6	n	7	25	1	100
España	22	27	a	8	14	n	9	19	1	100
Estados Unidos	4	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	9	30	1	100
Finlandia	10	10	a	a	44	n	15	20	1	100
Francia	13	18	a	31	11	n	11	15	1	100
Grecia	26	11	3	3	26	8	7	15	n	100
Hungría	1	19	a	31	28	2	n	17	n	100
Irlanda	15	17	n	x(5)	25	11	11	21	n	100
Islandia	3	24	9	13	10	11	4	25	1	100
Italia	15	32	1	7	30	1	1	13	n	100
Japón	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	18	23	x(8)	100
Luxemburgo	18	9	7	17	19	4	9	17	1	100
México	47	20	a	a	18	a	a	15	x(8)	100
Noruega	n	21	a	30	11	3	2	31	1	100
Nueva Zelanda	x(2)	21	8	10	9	11	16	25	x(8)	100
Países Bajos	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
Polonia	x(2)	14	a	33	31	4	x(8)	19	x(8)	100
Portugal	56	16	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
Reino Unido	n	14	18	30	7	n	9	22	1	100
República Checa	n	9	a	41	35	a	x(8)	14	x(8)	100
República Eslovaca	1	12	x(4)	35	38	x(5)	1	13	n	100
Suecia	6	10	a	x(5)	47	6	9	23	x(8)	100
Suiza	3	9	1	46	6	3	10	19	3	100
Turquía	61	10	a	8	10	a	x(8)	11	x(8)	100
	<i>Nivel inferior a la educación secundaria superior</i>			<i>Educación secundaria superior</i>			<i>Nivel de educación terciaria</i>			
<i>Media OCDE</i>	30			44			27			
<i>Media UE 19</i>	29			46			24			
Países asociados										
Brasil	48	15	x(5)	x(5)	27	a	x(8)	10	x(8)	100
Chile ¹	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Eslovenia	2	16	a	28	31	a	11	10	2	100
Estonia	1	10	a	5	44	7	11	22	n	100
Federación Rusa ²	3	8	x(4)	16	18	x(4)	34	20	n	100
Israel	12	8	a	9	27	a	15	27	1	100

Nota: Debido a discrepancias en los datos, no se han calculado promedios para cada columna individualmente.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.2a.
Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior¹ (2007)
 Porcentaje por grupo de edad

	Grupo de edad				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Países de la OCDE					
Alemania	84	85	86	85	81
Australia	68	81	70	64	54
Austria	80	87	84	78	70
Bélgica	68	82	75	63	50
Canadá	87	91	90	86	78
Corea	78	97	92	65	39
Dinamarca	75	85	80	71	66
España	51	65	56	44	28
Estados Unidos	88	87	88	89	87
Finlandia	81	90	87	81	65
Francia	69	83	74	63	53
Grecia	60	75	67	53	37
Hungría	79	85	83	79	68
Irlanda	68	83	72	60	42
Islandia	65	69	70	62	54
Italia	52	68	56	48	34
Luxemburgo	66	77	67	62	53
México	33	39	37	29	18
Noruega	79	83	80	77	76
Nueva Zelanda	72	80	74	70	60
Países Bajos	73	83	77	71	61
Polonia	86	92	90	86	74
Portugal	27	44	27	20	13
Reino Unido	68	75	69	66	61
República Checa	91	94	94	89	85
República Eslovaca	87	94	92	86	71
Suecia	85	91	90	83	74
Suiza	86	90	87	85	81
Turquía	29	38	26	22	16
Media OCDE	70	79	74	67	57
Media UE 19	71	81	75	68	57
Países asociados					
Brasil	37	47	37	31	22
Chile ²	50	64	52	44	32
Eslovenia	82	92	84	78	71
Estonia	89	86	94	93	82
Federación Rusa ³	88	91	94	89	71
Israel	80	85	83	77	71

1. Excepto los programas cortos CINE 3C.

2. Año de referencia 2004.

3. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.3a.

Población que ha alcanzado la educación terciaria (2007)

Porcentaje de la población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria de tipo B, de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada, por grupo de edad

	Educación terciaria de tipo B					Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada					Total educación terciaria					
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países de la OCDE	Alemania	9	6	9	10	9	16	16	16	15	14	24	23	26	25	23
	Australia	10	10	9	10	9	24	31	25	22	18	34	41	34	32	27
	Austria	7	6	7	8	7	10	13	12	9	7	18	19	19	17	14
	Bélgica	18	23	19	16	13	14	18	16	12	9	32	41	36	28	22
	Canadá	24	26	26	23	18	25	29	26	21	21	48	56	53	45	39
	Corea	10	22	10	4	1	24	34	30	17	10	35	56	40	21	11
	Dinamarca	7	8	7	6	5	25	32	27	24	19	32	40	34	30	24
	España	9	13	11	6	4	20	26	22	17	12	29	39	32	23	16
	Estados Unidos	9	9	10	10	8	31	31	33	30	30	40	40	42	40	39
	Finlandia	15	8	20	18	15	21	32	22	17	14	36	39	43	36	28
	Francia	11	18	12	8	5	16	24	17	12	11	27	41	29	20	17
	Grecia	7	9	9	6	4	15	19	17	14	10	23	28	26	21	14
	Hungría	n	1	n	n	n	18	21	17	16	16	18	22	17	16	16
	Irlanda	11	14	13	9	6	21	30	22	16	11	32	44	34	25	17
	Islandia	4	3	4	4	2	26	28	31	23	20	30	31	35	28	23
	Italia	1	1	1	1	n	13	18	13	11	9	14	19	14	11	9
	Japón	18	25	22	16	9	23	29	24	25	15	41	54	46	41	24
	Luxemburgo	9	12	8	7	8	18	24	19	15	11	27	36	27	22	19
	México	1	1	1	1	1	15	18	15	14	8	16	19	16	15	9
	Noruega	2	2	2	3	3	32	41	34	28	24	34	43	36	31	26
	Nueva Zelanda	16	14	15	17	17	25	33	26	22	18	41	47	41	39	35
	Países Bajos	2	2	2	2	2	29	35	29	28	24	31	37	31	30	26
	Polonia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	19	30	18	13	12	19	30	18	13	12
	Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	21	14	10	7	14	21	14	10	7
	Reino Unido	9	8	10	10	8	23	29	22	21	17	32	37	32	31	25
	República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	14	14	11	14	15	14	14	11
	República Eslovaca	1	1	1	1	1	13	17	12	13	10	14	17	13	14	11
	Suecia	9	8	9	9	8	23	31	22	20	18	31	40	31	29	26
Suiza	10	9	11	10	9	21	26	23	20	17	31	35	34	30	26	
Turquía	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	14	10	9	8	11	14	10	9	8	
<i>Media OCDE</i>	9	10	10	9	7	20	26	21	18	14	28	34	29	25	20	
<i>Media UE 19</i>	8	9	9	9	7	18	24	19	16	13	24	31	26	22	18	
Países asociados	Brasil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	10	10	10	8	10	10	10	8	
	Chile ¹	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
	Eslovenia	11	12	10	11	9	12	18	13	9	7	22	30	23	19	16
	Estonia	11	9	12	13	10	22	25	22	22	18	33	35	34	35	28
	Federación Rusa ²	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
	Israel	15	13	16	16	16	28	28	30	28	27	44	42	46	44	43

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.4.
Tendencias en el nivel de educación: población de 25 a 64 años (1997-2007)

Porcentaje por grupo de edad

Países de la OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Media del porcentaje de crecimiento anual
		Alemania	Nivel inferior a la educación secundaria superior	17	16	19	18	17	17	17	16	17	17
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	61	61	58	58	59	60	59	59	59	59	60	(0,3)
	Educación terciaria	23	23	23	23	23	23	24	25	25	24	24	0,5
Australia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	47	44	43	41	41	39	38	36	35	33	32	(3,4)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	29	31	31	31	30	30	31	33	33	34	34	1,2
	Educación terciaria	24	25	27	27	29	31	31	31	32	33	34	3,3
Austria	Nivel inferior a la educación secundaria superior	26	26	25	24	23	22	21	20	19	20	20	(3,3)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	63	61	61	62	63	64	64	62	63	63	63	0,4
	Educación terciaria	11	14	14	14	14	15	15	18	18	18	18	3,2
Bélgica	Nivel inferior a la educación secundaria superior	45	43	43	41	41	39	38	36	34	33	32	(3,3)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	30	31	31	31	32	33	33	34	35	35	36	1,4
	Educación terciaria	25	25	27	27	28	28	29	30	31	32	32	2,9
Canadá	Nivel inferior a la educación secundaria superior	22	21	20	19	18	17	16	16	15	14	13	(4,8)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	40	40	40	41	40	40	40	40	39	39	38	(0,6)
	Educación terciaria	37	38	39	40	42	43	44	45	46	47	48	2,6
Corea	Nivel inferior a la educación secundaria superior	38	34	33	32	30	29	27	26	24	23	22	(4,5)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	42	44	44	44	45	45	44	44	44	44	43	(0,1)
	Educación terciaria	20	22	23	24	25	26	29	30	32	33	35	4,9
Dinamarca	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	21	20	21	19	19	19	19	19	18	25	(1,9)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	53	53	52	52	52	49	48	47	47	43	(1,5)
	Educación terciaria	m	25	27	26	28	30	32	33	34	35	32	4,0
España	Nivel inferior a la educación secundaria superior	69	67	65	62	60	59	57	55	51	50	49	(3,6)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	13	13	14	16	16	17	18	19	21	21	22	6,2
	Educación terciaria	19	20	21	23	24	24	25	26	28	28	29	4,7
Estados Unidos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	14	14	13	13	12	13	12	12	12	12	12	(1,3)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	52	52	51	51	50	49	49	49	49	48	48	(0,8)
	Educación terciaria	34	35	36	36	37	38	38	39	39	39	40	1,6
Finlandia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	32	31	28	27	26	25	24	22	21	20	19	(5,1)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	39	39	40	41	42	42	43	43	44	44	44	1,7
	Educación terciaria	29	30	31	32	32	33	33	34	35	35	36	1,9
Francia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	41	39	38	37	36	35	35	34	33	33	31	(2,3)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	39	40	40	41	41	41	41	41	41	41	42	0,3
	Educación terciaria	20	21	21	22	23	24	24	24	25	26	27	3,0
Grecia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	56	54	52	51	50	48	47	44	43	41	40	(3,3)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	29	29	31	31	32	33	34	35	36	37	37	2,9
	Educación terciaria	16	17	17	18	18	19	19	21	21	22	23	3,5
Hungría	Nivel inferior a la educación secundaria superior	37	37	33	31	30	29	26	25	24	22	21	(6,2)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	51	50	54	55	56	57	59	59	59	60	61	2,4
	Educación terciaria	12	13	14	14	14	14	15	17	17	18	18	3,8
Irlanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	50	49	45	54	45	40	38	37	35	34	32	(4,4)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	27	30	35	28	32	35	35	35	35	35	35	2,0
	Educación terciaria	23	21	20	19	24	25	26	28	29	31	32	4,8

Nota: Para las interrupciones en las series temporales, consulte Anexo 3.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

A1

Tabla A1.4. (continuación)
Tendencias en el nivel de educación: población de 25 a 64 años (1997-2007)

Porcentaje por grupo de edad

Países de la OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Media del porcentaje de crecimiento anual
Islandia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	44	45	44	45	43	41	40	39	37	37	35	(2,4)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	35	34	34	32	32	33	31	32	32	34	35	(0,2)
	Educación terciaria	21	21	22	23	25	26	29	29	31	30	30	4,4
Italia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	59	58	58	57	56	52	51	50	49	48	(2,4)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	32	33	33	33	34	38	37	38	38	39	2,3
	Educación terciaria	m	9	9	9	10	10	10	12	12	13	14	5,2
Japón	Nivel inferior a la educación secundaria superior	20	20	19	17	17	m	m	m	m	m	m	
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	49	49	49	49	49	63	63	61	60	60	59	2,4
	Educación terciaria	31	31	32	34	34	37	37	39	40	40	41	3,5
Luxemburgo	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	44	44	47	38	41	37	34	34	34	
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	m	38	38	35	43	45	40	39	42	39	
	Educación terciaria	m	m	18	18	18	19	14	24	27	24	27	
México	Nivel inferior a la educación secundaria superior	72	72	73	71	70	70	70	69	68	68	67	(0,8)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	16	16	15	16	16	16	16	17	18	18	18	1,6
	Educación terciaria	12	12	12	13	13	14	14	15	14	14	15	2,1
Noruega	Nivel inferior a la educación secundaria superior	17	15	15	15	14	14	13	12	23	21	21	
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	57	57	57	57	55	55	56	56	45	46	45	
	Educación terciaria	26	27	28	28	30	31	31	32	33	33	34	
Nueva Zelanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	28	(2,8)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	34	34	34	35	36	35	35	32	30	31	31	(1,2)
	Educación terciaria	27	28	29	29	29	31	32	36	39	39	41	4,2
Países Bajos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	36	45	35	35	32	31	29	28	28	27	(3,1)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	40	32	41	42	43	42	41	42	42	42	0,6
	Educación terciaria	m	24	23	23	23	25	28	30	30	30	31	2,8
Polonia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	23	22	22	20	19	19	17	16	15	14	14	(5,2)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	67	67	67	69	69	69	68	68	68	68	68	0,1
	Educación terciaria	10	11	11	11	12	13	14	16	17	18	19	6,4
Portugal	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	82	81	81	80	80	77	75	74	72	73	(1,6)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	10	10	11	11	11	12	13	14	14	14	5,0
	Educación terciaria	m	8	9	9	9	9	11	13	13	13	14	6,2
Reino Unido	Nivel inferior a la educación secundaria superior	41	40	38	37	37	36	35	34	33	32	32	(2,8)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	37	36	37	37	37	37	37	37	37	38	37	0,4
	Educación terciaria	23	24	25	26	26	27	28	29	30	31	32	3,3
República Checa	Nivel inferior a la educación secundaria superior	15	15	14	14	14	12	14	11	10	10	9	(5,0)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	74	75	75	75	75	76	74	77	77	77	77	0,3
	Educación terciaria	11	10	11	11	11	12	12	12	13	14	14	3,3
República Eslovaca	Nivel inferior a la educación secundaria superior	21	20	18	16	15	14	13	15	14	13	13	(4,7)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	68	70	72	73	74	75	75	72	72	72	73	0,4
	Educación terciaria	10	10	10	10	11	11	12	12	14	14	14	4,1
Suecia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	25	24	23	22	19	18	18	17	16	16	15	(4,9)
	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	48	48	48	47	49	49	49	48	54	54	53	1,3
	Educación terciaria	28	28	29	30	32	33	33	35	30	31	31	1,1

Nota: Para las interrupciones en las series temporales, consulte Anexo 3.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.4. (continuación)
Tendencias en el nivel de educación: población de 25 a 64 años (1997-2007)

Porcentaje por grupo de edad

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Media del porcentaje de crecimiento anual		
Países de la OCDE	Suiza	Nivel inferior a la educación secundaria superior	19	16	16	16	16	15	15	15	15	15	15	(1,3)	
		Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	59	61	61	60	60	59	60	58	57	56	56	56	(1,0)
		Educación terciaria	22	22	23	24	24	25	25	27	28	29	30	30	3,3
	Turquía	Nivel inferior a la educación secundaria superior	79	78	78	77	76	75	74	74	73	72	71	71	(1,1)
		Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	13	14	14	15	15	16	17	17	18	18	18	18	2,8
		Educación terciaria	8	7	8	8	8	9	10	9	10	10	11	11	4,2
	Media OCDE	<i>Nivel inferior a la educación secundaria superior</i>	37	38	37	36	35	34	33	32	31	30	30	30	-3,2
		<i>Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria</i>	43	42	42	42	43	43	43	43	43	43	43	43	1,0
		<i>Educación terciaria</i>	20	20	21	21	22	23	24	25	26	26	27	27	3,4
Media UE 19	<i>Nivel inferior a la educación secundaria superior</i>	36	38	37	37	35	34	33	31	30	29	29	29	-3,5	
	<i>Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria</i>	46	44	44	44	45	46	46	46	46	47	47	47	1,4	
	<i>Educación terciaria</i>	18	19	19	19	20	21	21	23	24	24	24	24	3,6	
Países asociados	Brasil	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	63		
		Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	27	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	10	
	Estonia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	12	12	11	11	12	11	11	
		Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	57	58	57	56	55	56	56	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	30	31	31	33	33	33	33	
	Israel	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	20	18	21	21	20	20	20	
		Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	38	39	34	33	34	37	37	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	42	43	45	46	46	44	44	

Nota: Para las interrupciones en las series temporales, consulte Anexo 3.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.5.
Crecimiento medio anual de la población de 25 a 64 años entre 1998 y 2006
Porcentaje por nivel de educación alcanzado

Países de la OCDE	Nivel inferior a la educación secundaria superior	Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
	(1)	(2)	(3)	(4)
Alemania	0,4	-0,3	0,5	-0,5
Australia	-2,3	2,3	4,5	1,1
Austria	-2,8	0,9	3,7	0,5
Bélgica	-2,8	1,9	3,4	0,5
Canadá	-3,6	0,7	4,0	1,3
Corea	-3,1	1,4	6,4	1,4
Dinamarca	-1,6	-1,2	4,3	0,3
España	-0,8	9,2	7,7	2,9
Estados Unidos	0,1	0,6	3,0	1,4
Finlandia	-4,9	2,0	2,2	0,3
Francia	-1,7	1,0	3,7	0,6
Grecia	-2,5	3,8	4,5	0,9
Hungría	-5,5	3,1	4,6	0,8
Irlanda	-1,9	4,7	7,7	3,0
Islandia	-4,2	-2,1	2,5	2,1
Italia	-2,0	2,7	5,7	0,5
Japón	0,0	2,2	3,4	0,0
México	1,5	4,0	4,4	2,3
Nueva Zelanda	-2,0	-0,4	5,1	1,2
Países Bajos	-2,9	0,9	3,1	0,4
Polonia	1,1	-2,1	7,1	0,6
Portugal	-0,4	6,3	7,5	1,2
Reino Unido	-2,3	0,9	3,7	0,5
República Checa	-3,9	1,5	4,5	1,2
República Eslovaca	-3,2	2,0	5,7	1,6
Suecia	-4,4	1,9	1,6	0,5
Suiza	-0,6	-0,4	4,1	0,7
Turquía	2,3	6,3	7,8	3,4
Media OCDE	-1,9	1,9	4,5	1,1

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

Tabla A1.6.
Proporción de grupos de edad en trabajos cualificados (ISCO 1-3) por nivel de educación (2006, 1998)
 Porcentaje de individuos con educación terciaria (CINE 5/6) y con nivel inferior a educación terciaria (CINE 0-4)
 en trabajos cualificados (ISCO 1-3)

Países de la OCDE		Porcentaje de grupos con educación terciaria (CINE 5/6) en trabajos cualificados					Cambio entre 1998 y 2006	Porcentaje de grupos con nivel inferior a educación terciaria (CINE 0-4) en trabajos cualificados					Diferencia (en puntos porcentuales) entre 25-34 y 45-54	
		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		(11)
Alemania ¹	2006	79	78	78	78	78	5	31	30	30	31	30	1	
	1998	74	75	78	75	76		26	27	28	28	27	-2	
Australia	2006	77	81	83	83	80		30	34	36	35	33	-6	
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m		
Austria	2006	80	75	76	81	77	4	33	31	29	30	31	4	
	1998	76	81	80	82	79		24	24	22	28	24	2	
Bélgica	2006	75	76	82	85	78	2	22	25	27	32	26	-5	
	1998	74	80	85	89	79		19	23	26	34	24	-7	
Canadá	2006	64	65	66	69	66	1	23	26	26	26	25	-3	
	1998	63	67	71	69	66		22	25	26	25	25	-4	
Dinamarca	2006	81	86	88	89	86	1	19	24	25	25	23	-5	
	1998	79	86	88	88	85		16	20	21	19	19	-5	
España	2006	59	65	75	81	66	0	10	16	18	22	16	-7	
	1998	59	74	82	82	69		14	19	20	20	18	-6	
Estados Unidos ⁴	2006	63	65	66	67	65	0	15	18	19	20	18	-4	
	1998	63	66	67	68	66		15	18	19	19	18	-4	
Finlandia	2006	81	81	82	86	82	9	29	25	23	25	25	6	
	1998	73	79	80	89	78		27	28	27	25	27	0	
Francia	2006	74	83	88	91	81	-5	19	23	27	31	24	-8	
	1998	79	88	91	94	85		18	22	29	30	24	-11	
Hungría	2006	87	91	92	92	90	-4	20	20	20	23	20	0	
	1998	91	92	91	92	92		20	20	21	22	20	-1	
Irlanda	2006	65	74	80	80	72		19	25	27	32	25	-9	
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a	
Islandia	2006	85	87	94	88	88		25	30	30	30	29	-5	
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a	
Italia ³	2006	79	86	92	96	86	-1	28	32	34	40	33	-6	
	1998	80	88	92	94	88		20	23	23	21	22	-3	
Luxemburgo ¹	2006	96	96	98	99	97	0	25	27	27	33	27	-2	
	1998	96	96	97	97	97		25	29	28	34	28	-3	
Noruega	2006	79	88	90	91	86	-1	20	26	26	26	25	-6	
	1998	80	88	90	92	86		19	28	28	24	25	-9	
Países Bajos ²	2006	85	89	90	91	88	-2	33	36	37	34	35	-4	
	1998	87	91	92	95	90		36	40	40	44	39	-4	
Polonia	2006	80	92	92	91	87	-11	16	18	21	22	19	-5	
	1998	91	94	94	93	93		19	21	23	15	21	-4	
Portugal	2006	83	90	93	95	88	-8	14	16	19	18	17	-5	
	1998	91	94	94	96	93		12	17	19	16	16	-7	
Reino Unido ³	2006	76	81	82	80	80	-3	28	30	28	26	28	-1	
	1998	79	85	87	83	83		27	29	28	25	27	-1	
República Checa	2006	93	95	95	95	94	0	29	33	29	32	31	-1	
	1998	94	95	95	95	95		27	28	29	31	28	-2	
República Eslovaca	2006	89	92	93	94	92	-1	25	26	24	25	25	0	
	1998	90	95	96	95	94		22	25	28	26	25	-6	
Suecia ¹	2006	78	87	89	91	86	-13	20	29	28	30	27	-8	
	1998	92	94	95	96	94		31	34	38	34	34	-7	
Suiza	2006	82	80	79	81	80	5	34	32	33	32	33	0	
	1998	77	78	82	80	79		33	32	32	30	32	0	
Turquía	2006	73	79	85	83	77		16	18	17	12	16	-1	
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m		
Media OCDE	2006	79	82	85	86	82	-2	23	26	26	28	26	-3	
	1998	80	85	87	88	84		23	25	27	26	25	-4	
Países asociados	Eslovenia	2006	90	93	93	94	92	0	23	25	23	21	23	-1
		1998	90	93	93	94	92		23	25	23	21	23	-1
Israel	2006	73	71	69	67	70	-1	26	24	24	23	25	2	
	1998	73	69	68	68	70		27	25	25	24	26	2	

Nota: La tabla se refiere únicamente a la población con empleo.

1. 1999 en lugar de 1998.

2. 2000 en lugar de 1998.

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

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

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664024334566>

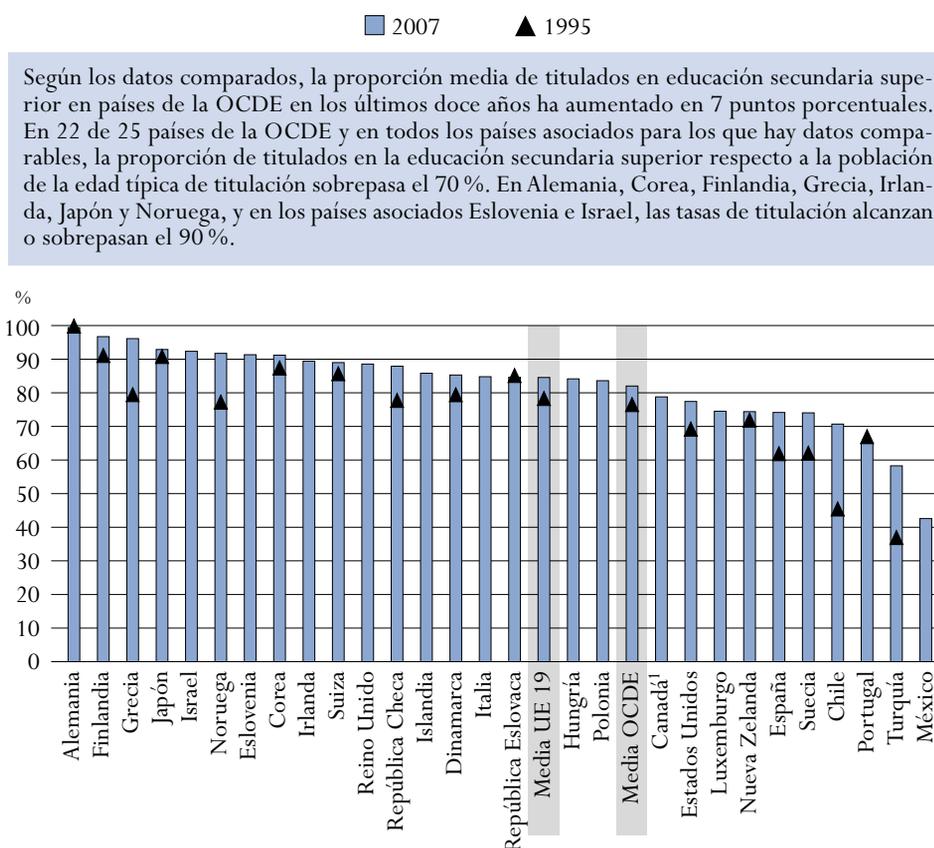
¿CUÁNTOS ESTUDIANTES FINALIZAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ACCEDEN A LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

Este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la titulación en la educación secundaria superior, es decir, el porcentaje de la población en edad típica de finalizar dicho nivel que termina con éxito los programas correspondientes. También muestra el porcentaje de la cohorte más joven que se matriculará en diferentes programas de educación terciaria a lo largo de su vida y el impacto de los estudiantes internacionales y extranjeros.

Resultados clave

Gráfico A2.1. Tasas de titulación en educación secundaria superior (1995, 2007)

El gráfico muestra el número de alumnos que ha completado la educación secundaria superior por primera vez en 1995 y en 2007 (basado en los modelos actuales de graduación), como porcentaje del grupo de edad al que normalmente se finaliza dicho nivel. Este gráfico da una idea de cuántos jóvenes completan actualmente la educación secundaria en comparación con los que la completaban una década antes.



Según los datos comparados, la proporción media de titulados en educación secundaria superior en países de la OCDE en los últimos doce años ha aumentado en 7 puntos porcentuales. En 22 de 25 países de la OCDE y en todos los países asociados para los que hay datos comparables, la proporción de titulados en la educación secundaria superior respecto a la población de la edad típica de titulación sobrepasa el 70%. En Alemania, Corea, Finlandia, Grecia, Irlanda, Japón y Noruega, y en los países asociados Eslovenia e Israel, las tasas de titulación alcanzan o sobrepasan el 90%.

Nota: Las tasas de titulación de 1995 están calculadas como tasas brutas, mientras que las del 2007 están calculadas como tasas de titulación netas (para los países de los que hay datos disponibles).
1. Año de referencia 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en educación secundaria superior en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla A2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Otros puntos destacables de este indicador

- Las mujeres tienen actualmente mayores probabilidades que los hombres de terminar la educación secundaria superior en la mayor parte de los países de la OCDE y países asociados, un cambio de las pautas históricas. Hoy día, las tasas de titulación de mujeres solo son inferiores a las de los hombres en Suiza y Turquía. La diferencia por sexo es mayor en Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y el país asociado Eslovenia, donde las tasas de titulación de las mujeres exceden a las de los hombres en 10 puntos porcentuales o más.
- En la mayor parte de los países, la educación secundaria superior ha sido concebida para preparar a los estudiantes para acceder a la educación universitaria (terciaria de tipo A). No obstante, en Alemania, Austria y Suiza, y el país asociado Eslovenia, los estudiantes tienen más posibilidades de obtener una titulación en programas de educación secundaria superior que dan acceso a la educación terciaria de orientación profesional (programas terciarios de tipo B), donde los cursos suelen ser más cortos y suelen centrarse en el desarrollo de destrezas prácticas, técnicas u ocupacionales.
- Las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A registraron un aumento de 20 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE entre 1995 y 2007. En 2007, en Australia, Finlandia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Eslovaca y Suecia, y el país asociado Federación Rusa, aproximadamente un 65 % o más de los jóvenes accederán a programas terciarios de tipo A.
- Se suelen matricular menos estudiantes en programas terciarios de tipo B que en programas terciarios de tipo A. En los países de la OCDE para los que se dispone de datos, como media un 15 % de jóvenes se matriculará en programas terciarios de tipo B, un 56 % se matriculará en programas terciarios de tipo A y un 2,8 % en programas de investigación avanzada. En Bélgica, y en menor medida en los países asociados Chile y Estonia, el acceso generalizado a los programas terciarios de tipo B compensa unas tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A comparativamente bajas. Nueva Zelanda destaca con unas tasas de ingreso en ambos niveles que son de las más altas de los países de la OCDE.
- Las altas proporciones de estudiantes internacionales influyen en los niveles de tasas de ingreso. En Australia y Nueva Zelanda, el impacto de estudiantes internacionales es tan sobresaliente que su tasa de ingreso se redujo significativamente al excluirse los estudiantes internacionales, provocando su pérdida de las dos primeras posiciones en la clasificación por países.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La creciente demanda de cualificaciones en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la educación secundaria superior en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. La educación secundaria superior sirve de base para los estudios avanzados y las oportunidades de formación, así como de preparación para un acceso directo al mercado laboral. Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la educación secundaria inferior, en los países de la OCDE los jóvenes que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la educación secundaria superior suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral (véanse Indicadores A6 y A7).

El hecho de que las tasas de titulación en la educación secundaria superior sean elevadas no garantiza que un sistema educativo haya proporcionado a sus titulados las competencias básicas y los conocimientos necesarios para acceder al mercado laboral, ya que este indicador no capta la calidad de los resultados educativos. Sin embargo, estas tasas dan una idea de la eficacia con la que los sistemas educativos preparan a los jóvenes para responder a los requisitos mínimos del mercado laboral.

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

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

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Titulaciones en programas de educación secundaria superior

La finalización de la educación secundaria superior se está convirtiendo en norma en la mayoría de los países de la OCDE. Desde 1995, la media de titulaciones en educación secundaria superior de los países de la OCDE con datos comparables ha subido, por término medio, 7 puntos porcentuales. El crecimiento más alto se registró en España, Grecia, Noruega, República Checa, Suecia y Turquía, y el país asociado Chile, mientras que en la última década se ha mantenido estable el nivel de Alemania, Corea, Japón, Nueva Zelanda, Portugal, República Eslovaca y Suiza. En México y Turquía han aumentado considerablemente desde el año 2000 las tasas de titulación en educación secundaria superior, reduciéndose así la diferencia entre estos países y otros de la OCDE (Tabla A2.2).

En 22 de 25 países de la OCDE y en todos los países asociados con datos comparables, las tasas de titulación en la educación secundaria superior exceden el 70%. En Alemania, Corea, Grecia, Finlandia, Irlanda, Japón, Noruega y los países asociados Eslovenia e Israel, las tasas de titulación igualan o

exceden el 90 % (Gráfico A2.1). La proporción por sexo de la población titulada adulta difiere en la mayoría de los países. Históricamente, las mujeres no han tenido suficientes oportunidades o incentivos para alcanzar el mismo nivel de educación que los hombres. En general, las mujeres siempre han sido mayoría entre quienes no continuaban en la educación secundaria superior y minoría en los niveles educativos terciarios. No obstante, estas diferencias entre sexos son más evidentes en grupos de población de más edad, mientras que se han reducido significativamente o invertido en los grupos más jóvenes (véase Indicador A1).

Hoy día, en 23 de 25 países de la OCDE y en todos los países asociados con datos comparables por sexo, las tasas de titulación de las mujeres en la educación secundaria superior superan a las de los hombres. Las excepciones son Suiza y Turquía, donde las tasas de titulación masculina superan a las de la femenina. La diferencia entre sexos es mayor en Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y el país asociado Eslovenia, donde las tasas de titulación de las mujeres superan en 10 puntos porcentuales o más a las de los hombres (Tabla A2.1).

Aunque la titulación en la educación secundaria superior se está convirtiendo en norma, el contenido curricular de los programas correspondientes puede variar, dependiendo del tipo de educación u ocupación para el que estén diseñados. En los países de la OCDE y países asociados, la mayoría de los programas de la educación secundaria superior están diseñados básicamente para preparar a los alumnos para los estudios terciarios, y su orientación puede ser general, preprofesional o profesional (véase Indicador C1).

En 2007, en casi todos los países de la OCDE y países asociados con datos comparables, la tasa de titulación de las mujeres en programas generales supera a la de los hombres. La tasa media de titulación en programas generales en los países de la OCDE es de un 55 % para mujeres y de un 41 % para hombres. Destaca una proporción más alta de mujeres en Austria, Islandia, Italia, Noruega, República Checa, República Eslovaca y los países asociados Eslovenia y Estonia, donde superan a los hombres en una proporción de al menos tres mujeres por cada dos hombres. Corea y Turquía son los únicos países en los que las proporciones de ambos sexos son casi equivalentes. Asimismo, actualmente es mayor el número de mujeres que se gradúa en programas de formación profesional. La media de mujeres que se graduó en programas de formación profesional y preprofesional en los países de la OCDE en 2007 fue del 43 %. Este modelo puede afectar a las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B en años venideros (Tabla A2.1).

Transiciones posteriores a la educación secundaria superior

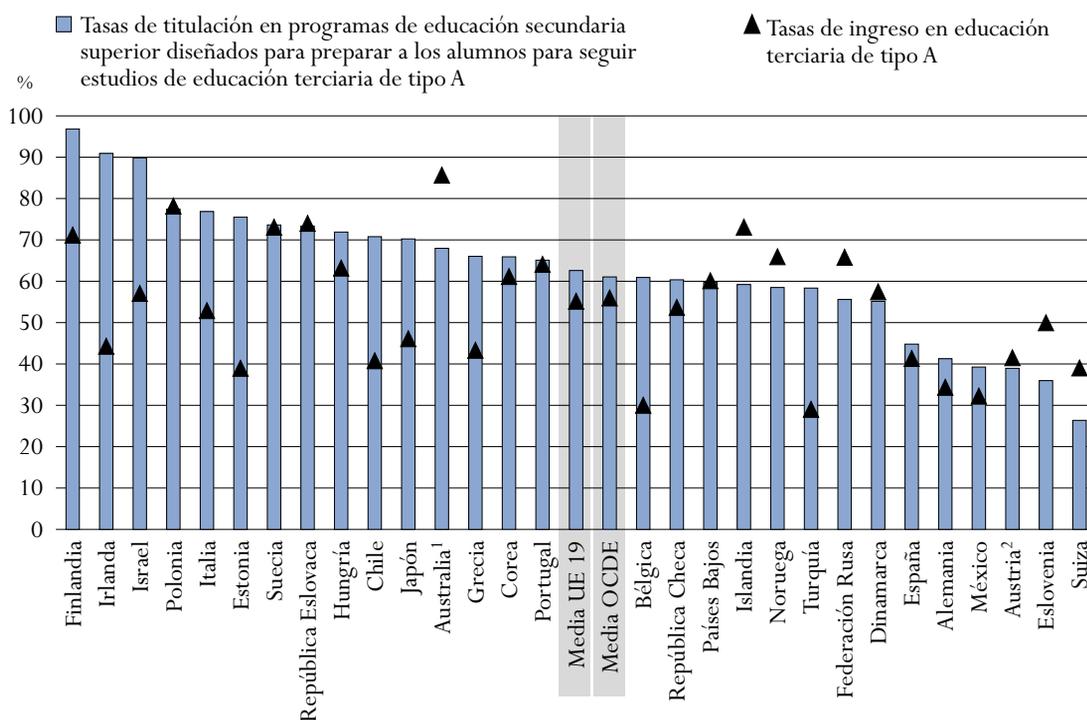
La inmensa mayoría de los alumnos completa programas de educación secundaria superior cuya finalidad es proporcionar el acceso directo a la educación terciaria (CINE 3A y 3B). En todos los países, los alumnos prefieren los programas que dan acceso directo a la educación terciaria de tipo A, excepto en Alemania, Austria y Suiza, así como en el país asociado Eslovenia, donde es más probable que tanto hombres como mujeres completen programas que dan acceso a estudios terciarios de tipo B. En los países de la OCDE, la tasa de graduación en programas CINE 3C (largos) es del 16 % por término medio (Tabla A2.1).

No obstante, es interesante comparar la proporción de alumnos titulados en programas concebidos como preparatorios para el ingreso en programas de educación terciaria de tipo A con la proporción de alumnos que realmente se matricula en estos programas. El Gráfico A2.2 muestra esta comparación y refleja diferencias significativas entre distintos países. Por ejemplo, en los países de la OCDE Bélgica, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón y Turquía, y en los países asociados Chile, Estonia e Israel, es bastante grande la diferencia entre las tasas de titulados en programas de la educación secundaria supe-

A2

rior concebidos para programas A de nivel terciario y la tasa de escolaridad real en este tipo de programas (más de 20 puntos porcentuales). Esto indica que muchos estudiantes que consiguen las calificaciones que necesitan para entrar en la universidad no llegan a matricularse en ella. No obstante, al menos en Bélgica, Japón y en los países asociados Estonia e Israel, dichos programas de educación secundaria superior también proporcionan acceso a programas terciarios de tipo B. Además, Japón tiene «escuelas universitarias junior» que ofrecen programas similares a los terciarios de tipo A, pero se clasifican como programas terciarios de tipo B porque el período de estudio es menor. En el caso de Israel, se puede atribuir la diferencia a la gran diversidad de edades de acceso a la universidad, debida en parte a los dos o tres años de servicio militar que han de cumplir los estudiantes antes de incorporarse a ella. En Finlandia, la educación secundaria superior incluye la formación profesional, en la que muchos titulados acceden al mercado laboral nada más finalizar sus estudios y no continúan sus estudios al nivel terciario. En la educación universitaria finlandesa, por otra parte, hay un sistema de *númerus clausus*, lo cual significa que hay un número limitado de plazas en la universidad. Además, los titulados en educación secundaria superior se toman un descanso de dos o tres años antes de entrar en la universidad o en la escuela politécnica. En Irlanda, la mayoría de los estudiantes de segundo nivel se presentan al examen Leaving Certificate (CINE 3A). Aunque se trata de un curso CINE 3A concebido para el acceso al tercer nivel, no todos los estudiantes que se presentan a este examen lo hacen para acceder a estudios terciarios (universidad o escuela universitaria). Hasta hace poco, los que terminaban el colegio en Irlanda tenían otras alternativas a las que ha podido afectar esta diferencia, como participar en un sólido mercado laboral.

Gráfico A2.2. Acceso a educación terciaria de tipo A de titulados en educación secundaria superior (2007)



1. Año de referencia para las tasas de titulación 2006.

2. Incluye programas CINE 4A («Berufsbildende Höhere Schulen»).

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en programas de educación secundaria superior diseñados para preparar a los alumnos para seguir estudios de educación terciaria de tipo A en 2007.

Fuente: OCDE, Tablas A2.1 y A2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Por el contrario, en Australia, Islandia, Suiza y los países asociados Eslovenia y Federación Rusa, la tasa de titulación en educación secundaria superior es muy inferior a la tasa de ingreso en programas terciarios de tipo A. En Australia, Islandia y Suiza, esto podría deberse al alto número de estudiantes internacionales o extranjeros; las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A aumentan debido a los estudiantes que han completado la educación secundaria superior en su propio país, pero han decidido seguir su formación en el extranjero (véase Indicador C2).

Como se ha mencionado anteriormente, en Suiza y en los países asociados Eslovenia y Federación Rusa, aunque muchos estudiantes buscan obtener una titulación en educación secundaria superior para acceder a programas terciarios de tipo B, algunos pueden decidir posteriormente cursar estudios universitarios, gracias a las conexiones que existen entre ambos tipos de programas terciarios.

Titulaciones en programas de educación postsecundaria no terciaria

En 26 países de la OCDE y 4 países asociados se ofrecen programas postsecundarios no terciarios de varios tipos. Desde el punto de vista de una comparación internacional, dichos programas están a caballo entre la educación secundaria superior y la educación postsecundaria, aunque en un contexto nacional podrían considerarse claramente como de educación secundaria superior o de educación postsecundaria. Pese a que el contenido de dichos programas puede no ser mucho más avanzado que el de los programas de educación secundaria superior, los programas postsecundarios no terciarios sirven para ampliar los conocimientos de los alumnos que ya han obtenido una titulación de la educación secundaria superior. Estos estudiantes suelen ser mayores que los que se matriculan en la educación secundaria superior.

Ejemplos típicos de dichos programas serían los títulos de formación profesional y de oficios, la formación de profesores de educación infantil en Austria y Suiza, o la formación profesional en el sistema dual para los titulados en educación secundaria superior en Alemania. En la mayoría de los países, los programas postsecundarios no terciarios tienen una orientación profesional. En Nueva Zelanda y República Checa, un 20 % o más de la cohorte de edad típica completa un programa de educación postsecundaria no terciaria (Tabla A2.3).

En 11 países de la OCDE y un país asociado, todos los alumnos titulados en educación postsecundaria no terciaria completan programas CINE 4C, concebidos sobre todo para prepararles para acceder directamente al mercado laboral. Aunque la diferencia entre sexos en la media de la OCDE no es apreciable, sí que puede haber grandes diferencias en las proporciones de hombres y mujeres que participan en dichos programas en unos países y otros. Por ejemplo, entre los países donde la tasa de titulación de este nivel de formación excede el 9 %, en Australia y Polonia hay un 40 % más de mujeres que de hombres que ha completado un programa CINE 4C, mientras que en Irlanda se da el caso contrario, puesto que el número de mujeres tituladas es siete veces menor que el de hombres (Tabla A2.3).

Los aprendizajes concebidos para alumnos ya titulados en un programa de la educación secundaria superior también se incluyen en los programas postsecundarios no terciarios. En Alemania, Austria, Dinamarca, República Checa, República Eslovaca, Suiza y los países asociados Eslovenia y Estonia, un 50 % o más de titulados postsecundarios no terciarios ha completado programas concebidos para proporcionar acceso directo a la educación terciaria de tipo A o B (Tabla A2.3).

Acceso general a la educación terciaria

Los titulados en programas de educación secundaria superior y la población activa que quiera actualizar sus capacidades pueden elegir entre una amplia gama de programas de educación terciaria. Cuanto más altas sean las tasas de titulación en educación secundaria superior, más altas serán las tasas de ingreso

A2

previstas en educación terciaria. Este indicador examina la orientación de los alumnos hacia la educación terciaria y ayuda a comprender las elecciones que hacen al final de la educación secundaria superior. Además, dicha orientación es extremadamente importante y va a afectar posteriormente a las tasas de abandono (véase Indicador A3), así como a las tasas de desempleo (véase Indicador A6), en el caso de que los programas propuestos no se ajusten a las necesidades del mercado laboral.

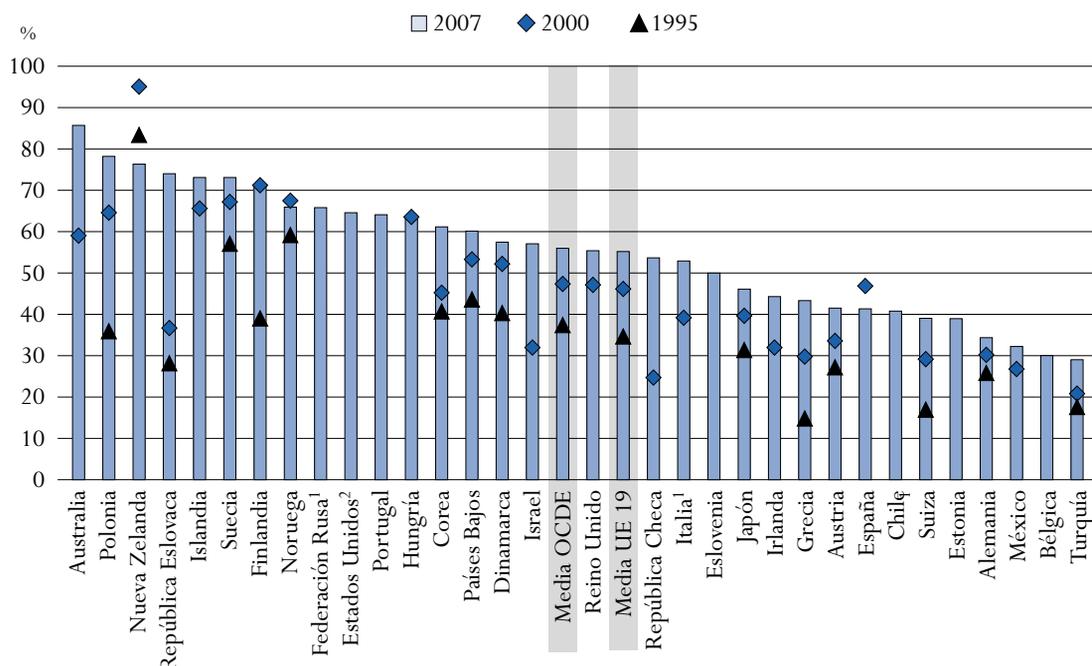
Este indicador distingue entre diferentes categorías de cualificaciones terciarias: programas terciarios de tipo B (CINE 5B), programas terciarios de tipo A (CINE 5A) y programas de investigación avanzada a nivel de doctorado (CINE 6). Los programas terciarios de tipo A tienen una base teórica y han sido concebidos para proporcionar cualificaciones para la entrada en programas de investigación avanzada y profesiones que requieren una alta cualificación. Los programas terciarios de tipo B requieren el mismo nivel de competencia que los programas terciarios de tipo A, pero están más orientados hacia el acceso directo al mercado laboral. Suelen tener una duración más corta que los programas terciarios de tipo A (normalmente de dos o tres años) y no han sido diseñados generalmente para acceder a titulaciones universitarias. La situación institucional de programas puede proporcionar una idea bastante clara de su naturaleza (por ejemplo, institución universitaria o no universitaria de educación superior), pero estas distinciones se han hecho más difusas y, por lo tanto, no se aplican en los indicadores de la OCDE.

Si persisten los actuales modelos de acceso, se calcula que un 56 % de jóvenes adultos de los países de la OCDE va a matricularse en programas terciarios de tipo A a lo largo de su vida. En Australia, Finlandia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Eslovaca y Suecia, así como en el país asociado Federación Rusa, un 65 % o más de los jóvenes adultos acceden a programas de educación terciaria de tipo A. Estados Unidos tiene una tasa de ingreso de un 65 %, pero tanto los programas terciarios de tipo A como los de tipo B se incluyen en las cifras de los programas terciarios de tipo A. Aun cuando en Turquía se ha registrado un gran aumento del número de estudiantes que acceden a programas terciarios de tipo A desde 1995, su tasa de ingreso es solo del 29 %, lo que la sitúa, junto con Alemania, Bélgica y México, en el extremo inferior de la escala (Gráfico A2.3).

En la mayoría de los países de la OCDE, la proporción de personas que acceden a programas de educación terciaria de tipo B suele ser menor, porque estos programas están menos desarrollados. En los países de la OCDE para los que se dispone de datos, una media de un 15 % de jóvenes accede a programas de educación terciaria de tipo B. La media de países de la OCDE difiere, en parte, de la media de los 19 países de la UE (12 %). Las cifras oscilan desde un 3 % o menos en Islandia, Italia, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal y República Eslovaca a un 30 % o más en Bélgica, Japón y los países asociados Eslovenia, Estonia y Federación Rusa, hasta más de un 45 % en Corea, Nueva Zelanda y el país asociado Chile. La proporción de programas terciarios de tipo B en Países Bajos es muy pequeña, pero va a aumentar debido a un nuevo programa de «titulaciones mixtas». Finlandia ya no tiene programas de educación terciaria de tipo B en su sistema educativo (Gráfico A2.4).

En Bélgica y, en menor medida, en los países asociados Chile y Estonia, un amplio acceso a los programas de educación terciaria de tipo B compensa unas tasas de ingreso comparativamente bajas en programas de educación terciaria de tipo A, mientras que en Islandia, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Suecia las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A están muy por encima de la media de la OCDE, y las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B están comparativamente muy por debajo. Las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A de otros países de la OCDE están alrededor de la media de la OCDE, sobre todo en Corea y Reino Unido, y el país asociado Eslovenia, cuyas tasas de ingreso a programas terciarios de tipo B son comparativamente altas. Nueva Zelanda destaca con unas tasas de ingreso en ambos niveles entre

Gráfico A2.3. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A (1995, 2000 y 2007)



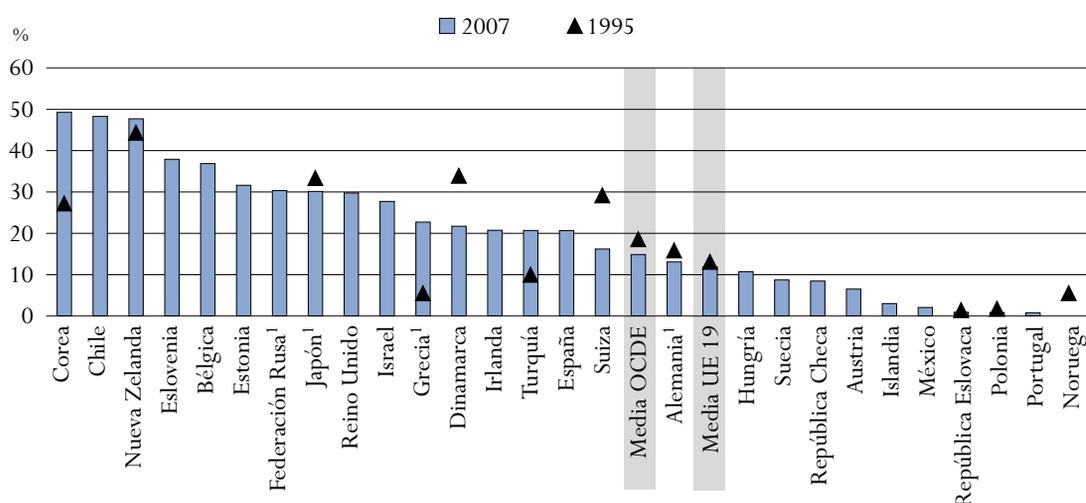
1. La tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.
2. La tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo A incluye la tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo B.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Gráfico A2.4. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B (1995, 2007)



1. La tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo B se calcula como tasa bruta de ingreso.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

las más altas de los países de la OCDE. No obstante, dichas tasas se ven engrosadas, en parte, por una proporción más alta de estudiantes internacionales (Cuadro A2.1).

Como media en todos los países de la OCDE con datos comparables, 9 puntos porcentuales más de jóvenes adultos que en 2000 acceden actualmente a programas terciarios de tipo A y 19 puntos porcentuales más que en 1995. Las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A han aumentado más de 15 puntos porcentuales entre 2000 y 2007 en Australia, Corea, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Israel. España, Noruega y Nueva Zelanda son los únicos países de la OCDE que registran un descenso en el acceso a programas terciarios de tipo A, si bien en España este descenso se ve compensado por un aumento significativo en las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B entre 2000 y 2007. En Nueva Zelanda, el crecimiento y descenso de las tasas de ingreso en el período de 2000 a 2007 reflejó el crecimiento y descenso en el número de estudiantes internacionales a lo largo de ese mismo período.

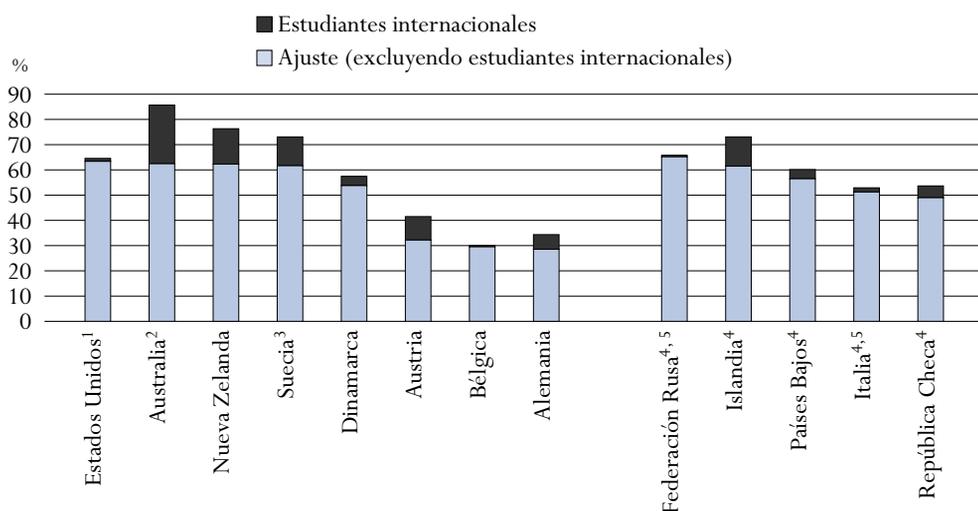
Entre 1995 y 2007, las tasas netas medias de ingreso en los programas terciarios de tipo B han descendido ligeramente en los países de la OCDE, salvo en Corea, Grecia, Nueva Zelanda y Turquía, países en los que aumentaron, y en Polonia y República Eslovaca, donde permanecieron estables. La nueva clasificación de programas terciarios de tipo B como programas terciarios de tipo A en Austria y Dinamarca a partir de 2000 explica parcialmente los cambios registrados en estos países entre 1995 y 2007 (Gráficos A2.3 y A2.4).

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

Cuadro A2.1. El impacto de los estudiantes internacionales en las tasas de ingreso al nivel de educación terciaria de tipo A

Por definición, se cuenta como nuevos matriculados a todos los estudiantes internacionales que se matriculan por primera vez en el país que facilita los datos, con independencia de que hayan recibido formación en otros países anteriormente. El motivo es que es menos probable que los países estén informados de la formación previa de los estudiantes internacionales. Las tasas de ingreso estiman la proporción de la población que va a matricularse en un programa terciario de tipo A a lo largo de su vida. En el Gráfico A2.5 se presentan las tasas de ingreso con ajuste y sin ajuste, para subrayar el impacto de los estudiantes internacionales en las tasas de ingreso al nivel terciario de tipo A (es decir, la tasa de matriculación excluyendo los estudiantes internacionales).

El impacto de los estudiantes internacionales, entre los países con datos disponibles, es significativo en Alemania, Australia, Austria y Nueva Zelanda. En Australia y Nueva Zelanda, con ajustes de 23 y 14 puntos porcentuales respectivamente, el impacto es tan grande que sus tasas de ingreso han bajado de las dos primeras posiciones de la clasificación y han pasado a situarse detrás de Estados Unidos. La tasa de matriculación en Suecia, con un ajuste de 11 puntos porcentuales, también se ve afectada por el impacto de estudiantes internacionales, pero puede haber una ligera sobreestimación de este efecto, ya que Suecia ha incluido los estudiantes de intercambio en el recuento de estudiantes internacionales. Entre los países que facilitan datos sobre estudiantes extranjeros, también hay un gran ajuste (12 puntos porcentuales) en Islandia (Tabla A2.4).

Gráfico A2.5. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A: impacto en los estudiantes internacionales (2007)

1. La tasa de ingreso en educación terciaria de tipo A incluye la tasa de ingreso en educación terciaria de tipo B.

2. Año de referencia 2006.

3. Estudiantes internacionales incluye estudiantes de intercambio.

4. Las tasas de ingreso están calculadas para estudiantes extranjeros (definidos sobre la base del país del que tienen la ciudadanía). Estos datos no son comparables con los datos de tasas de ingreso internacional y por tanto se presentan separadamente.

5. La tasa de ingreso está calculada como tasa de ingreso bruta.

Los países están clasificados en orden descendente según la tasa de ingreso ajustada en educación terciaria de tipo A en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

El mayor impacto de los estudiantes internacionales en indicadores como la tasa de matriculación y la tasa de titulación (véase indicador A3) se observa, como es lógico, en los países que tienen una mayor proporción de estudiantes internacionales. Aunque estos indicadores suelen centrarse en el país del que se trate, pueden ser malinterpretados en los países en los que hay una alta proporción de estudiantes internacionales (por ejemplo, Australia y Nueva Zelanda). En consecuencia, para mejorar la comparabilidad de estos indicadores entre distintos países, se ha de excluir en la medida de lo posible el impacto de los estudiantes internacionales. Por desgracia, muchos países todavía tienen dificultades para recopilar datos fiables sobre estudiantes internacionales, de modo que no siempre es posible realizar ajustes en los indicadores para esos estudiantes.

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

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

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

A2

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

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

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

En muchos países de la OCDE, los alumnos suelen acceder a programas terciarios de tipo A nada más completar la educación secundaria superior. Por ejemplo, en Bélgica, Corea, Irlanda, Italia, Japón, México, Países Bajos, Polonia y el país asociado Eslovenia, un 80 % de los que acceden por primera vez a programas terciarios de tipo A tiene menos de 23 años de edad (Tabla A2.4).

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

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos que corresponden al año académico 2006/2007 proceden del cuestionario UOE de estadísticas de educación que realizó la OCDE en 2008 (para más información, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2009).

Las tasas de titulación para los años 2005, 2006 y 2007 en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A2.1, A2.2, A2.3) se calculan como tasas de titulación netas (es decir, la

suma de las tasas de titulación por edades). Las tasas de titulación netas representan el porcentaje estimado de la cohorte de edad que completará la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (basado en los modelos actuales de titulación). Se presentan las tasas brutas de titulación para los años 1995 y 2000-2004 y en años venideros para los países que no pueden proporcionar datos tan precisos. Para poder calcular las tasas de titulación brutas, los países identifican la edad a la que los jóvenes suelen obtener la titulación. En el Anexo 1 se presenta información sobre los métodos utilizados para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) para cada nivel de educación. Se calculan como cociente entre el número de personas de cualquier edad que finaliza por primera vez un programa de este nivel y la población a la edad teórica de finalización de la educación secundaria superior. Las tasas de titulación tienen en cuenta a los individuos que obtienen el título a la edad teórica (modal), y a los alumnos de más edad (como, por ejemplo, los que acceden a programas de «segunda oportunidad») o a otros de menos edad.

El total de titulados por primera vez (columnas 1 a 3 de la Tabla A2.1 o A2.3) se calcula excluyendo a los estudiantes que han obtenido una titulación en otro programa de educación secundaria superior en años anteriores (u otro programa postsecundario no terciario). La tasa neta de las demás columnas de las tablas se calcula cuando se dispone de datos.

El número de titulados por categoría CINE 3A, 3B y 3C (o 4A, 4B y 4C) sí puede incluir duplicaciones. Por lo tanto, no se pueden sumar las tasas brutas de titulación de estas categorías, ya que algunos individuos finalizan más de un programa de la educación secundaria superior (o postsecundaria no terciaria) y se contarían dos veces. Esta consideración es igualmente aplicable a la tasa de titulación por orientación de programa (general o profesional). No obstante, las edades habituales de titulación no son necesariamente las mismas en los diferentes tipos de programas.

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

En la Tabla A2.2 (tendencias de las tasas de titulación en la educación secundaria superior) y la Tabla A2.5 (tendencias de las tasas de ingreso), los datos para los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en un estudio especial llevado a cabo en los países de la OCDE y cuatro de los seis países asociados en enero de 2007.

La Tabla A2.4 y la Tabla A2.5 muestran la suma de las tasas netas de ingreso para todas las edades. La tasa neta de ingreso para una edad específica se obtiene dividiendo el número de los individuos de esa edad que acceden por primera vez a cada tipo de educación terciaria por la población total del correspondiente grupo de edad. La suma de las tasas netas de ingreso se calcula añadiendo las tasas de cada año de edad. El resultado representa una estimación de la probabilidad de que una persona joven acceda a la educación terciaria a lo largo de su vida, partiendo del supuesto de que persistan las actuales tasas de ingreso por edad específica. La Tabla A2.4 también muestra los percentiles 20, 50 y 80 de la distribución por edades de los que acceden por primera vez a la educación terciaria, es decir, la edad por debajo de la cual acceden un 20, 50 y 80 % de alumnos. Por último, los datos sobre el impacto de los estudiantes internacionales en las tasas de ingreso en la educación terciaria se basan en una encuesta especial llevada a cabo por la OCDE en diciembre de 2008.

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

A2

No todos los países de la OCDE pueden distinguir entre estudiantes que acceden por primera vez a un programa de educación terciaria y los que acceden a otro nivel de educación terciaria, repiten un nivel o ingresan de nuevo tras una ausencia. Por lo tanto, las tasas de primera matriculación en cada nivel de educación terciaria no se pueden añadir a la tasa de ingreso total en la educación terciaria, porque podría producirse una duplicación del número de nuevos ingresados.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

- *Tabla A2.6. Porcentaje de nuevos ingresados en programas de educación terciaria y proporción de mujeres, por campo de estudio (2007)*

Tabla A2.1.
Tasas de titulación en educación secundaria superior (2007)
 Suma de las tasas de titulación para cada año de edad, por destino y orientación del programa y sexo

	Total (titulados por primera vez)			CINE 3A (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo A)		CINE 3B (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo B)		CINE 3C (largo) de duración similar a los programas 3A o 3B		CINE 3C (corto) de duración inferior a los programas 3A o 3B		Programas generales		Programas preprofesionales/profesionales		
	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)	
Países de la OCDE	Alemania	100	99	100	41	47	58	53	a	a	1	n	41	47	58	53
	Australia ¹	m	m	m	68	74	x(10)	x(12)	38	40	x(10)	x(12)	68	74	38	40
	Austria	m	m	m	17	21	51	44	2	2	21	18	17	21	74	64
	Bélgica	m	m	m	61	66	a	a	20	18	11	14	37	42	55	57
	Canadá ¹	79	75	83	76	81	a	a	8	8	a	a	76	81	8	8
	Corea	91	90	93	66	67	a	a	25	25	a	a	66	67	25	25
	Dinamarca	85	78	93	55	66	a	a	47	49	n	n	55	66	47	50
	España	74	67	82	45	53	a	a	19	19	20	22	45	53	39	42
	Estados Unidos	78	77	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	97	92	102	97	102	a	a	a	a	a	a	52	62	87	95
	Francia	m	m	m	52	60	12	11	4	4	45	45	52	60	61	60
	Grecia	96	93	99	66	74	a	a	30	26	x(10)	x(12)	66	74	30	26
	Hungría	84	79	90	72	80	a	a	15	12	x(10)	x(12)	72	80	15	12
	Irlanda	90	84	96	91	98	a	a	5	5	23	36	68	71	52	68
	Islandia	86	69	104	59	76	1	2	37	28	19	26	62	80	54	53
	Italia	85	82	88	77	83	1	1	a	a	22	20	34	45	66	58
	Japón	93	92	94	70	74	1	n	22	20	x(10)	x(12)	70	74	23	20
	Luxemburgo	75	70	79	43	52	10	8	20	18	2	1	28	33	47	46
	México	43	39	46	39	43	a	a	3	4	a	a	39	43	3	4
	Noruega	92	82	102	58	71	a	a	39	35	m	m	58	71	39	35
	Nueva Zelanda	74	66	84	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Países Bajos	m	m	m	60	66	a	a	18	19	21	17	35	38	64	64	
Polonia	84	80	88	77	86	a	a	12	8	a	a	58	69	32	25	
Portugal	65	56	74	65	74	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	46	55	19	19	
Reino Unido	89	86	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	88	86	90	60	70	n	n	27	20	a	a	21	26	67	64	
República Eslovaca	85	82	87	73	80	a	a	19	14	1	2	23	28	71	67	
Suecia	74	72	77	74	76	n	n	1	n	n	n	33	39	41	38	
Suiza	89	90	88	26	29	66	61	6	7	x(10)	x(12)	31	36	67	61	
Turquía	58	63	54	58	54	a	a	a	a	m	m	37	37	21	17	
Media OCDE	82	78	87	61	67	8	7	16	15	10	11	48	55	45	43	
Media UE 19	85	80	89	63	70	8	7	14	13	11	12	43	50	51	50	
Países asociados	Brasil	m	m	m	54	64	5	7	a	a	a	a	54	64	5	7
	Chile	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	32
	Eslovenia	91	85	98	36	43	44	47	25	21	2	1	34	42	72	70
	Estonia	m	m	m	76	83	a	a	a	a	1	1	58	71	19	13
	Federación Rusa	m	m	m	56	x(4)	14	x(7)	21	12	4	2	56	x(16)	38	x(19)
	Israel	92	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	60	67	32	29

Nota: Las columnas que muestran la tasa de titulación masculina en educación secundaria superior (columnas 5, 8, 11, 14, 17, 20) están disponibles para consulta en Internet (véase StatLink).

Para obtener información sobre el método utilizado para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) y las correspondientes edades típicas, consulte Anexo 1.

Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre titulados significan que las tasas de titulación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Tabla A2.2.
 Tendencias de las tasas de titulación (titulados por primera vez) en educación secundaria superior (1995-2007)

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE									
Alemania ¹	100	92	92	94	97	99	100	100	100
Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá ¹	m	m	77	79	83	79	80	79	m
Corea ¹	88	96	100	99	92	94	94	93	91
Dinamarca	80	90	91	93	87	90	82	84	85
España ¹	62	60	66	66	67	66	72	72	74
Estados Unidos	69	70	71	73	74	75	75	77	78
Finlandia	91	91	85	84	90	95	94	94	97
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	80	54	76	85	96	93	100	98	96
Hungría	m	93	83	82	87	86	82	85	84
Irlanda	m	74	77	78	91	92	91	87	90
Islandia	m	67	67	79	79	84	79	87	86
Italia	m	78	81	78	m	82	81	84	85
Japón ¹	91	94	93	92	91	91	93	93	93
Luxemburgo	m	m	m	69	71	69	75	71	75
México	m	33	34	35	37	39	40	42	43
Noruega	77	99	105	97	92	100	89	88	92
Nueva Zelanda ¹	72	80	79	77	78	75	72	74	74
Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polonia	m	90	93	91	86	79	85	81	84
Portugal	67	52	48	50	59	53	51	54	65
Reino Unido ¹	m	m	m	m	m	m	86	88	89
República Checa ¹	78	m	84	83	88	87	89	90	88
República Eslovaca	85	87	72	60	56	83	83	84	85
Suecia	62	75	71	72	76	78	78	76	74
Suiza ¹	86	88	91	92	89	87	89	89	89
Turquía	37	37	37	37	41	55	48	52	58
<i>Media OCDE</i>	<i>77</i>	<i>76</i>	<i>77</i>	<i>77</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>80</i>	<i>81</i>	<i>82</i>
<i>Media OCDE para países con datos de 1995 y 2007</i>	<i>77</i>								<i>84</i>
<i>Media UE 19</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>83</i>	<i>83</i>	<i>85</i>
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	46	63	m	61	64	66	73	71	71
Eslovenia ¹	m	m	m	m	m	m	83	97	91
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	75	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	90	89	93	90	90	92

Nota: Hasta 2004, las tasas de titulación en educación secundaria superior se calcularon como tasas brutas de titulación. A partir de 2005 y para aquellos países de los que hay datos disponibles, las tasas de titulación se calculan como tasas netas de titulación (es decir, como la suma de las tasas de titulación a la edad típica).

1. Las tasas de titulación se han calculado como tasas brutas de titulación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Tabla A2.3.

Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2007)

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

	Total (titulados por primera vez)			CINE 4A (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo A)			CINE 4B (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo B)			CINE 4C		
	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	18,3	17,9	18,6	12,1	11,0	13,3	6,2	7,0	5,4	a	a	a
Australia ¹	m	m	m	a	a	a	a	a	a	17,2	14,1	20,3
Austria	m	m	m	21,6	18,6	24,9	2,6	0,9	4,5	2,3	1,6	3,1
Bélgica	m	m	m	7,2	7,4	7,1	3,1	2,8	3,3	11,4	9,7	13,2
Canadá	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Corea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dinamarca	1,0	1,1	0,8	1,0	1,2	0,8	a	a	a	a	a	a
España	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	3,3	3,1	3,6	a	a	a	a	a	a	7,1	6,2	8,1
Francia	m	m	m	0,7	0,5	0,8	a	a	a	0,8	0,4	1,1
Grecia	10,1	9,6	10,8	a	a	a	a	a	a	10,2	9,6	10,8
Hungría	19,4	18,5	20,4	a	a	a	a	a	a	24,4	22,4	26,5
Irlanda	9,3	16,1	2,4	a	a	a	a	a	a	9,3	16,1	2,4
Islandia	9,3	10,7	7,6	n	n	n	n	n	n	9,6	11,2	7,8
Italia	3,0	2,3	3,8	a	a	a	a	a	a	3,0	2,3	3,8
Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	2,3	3,4	1,1	a	a	a	a	a	a	2,3	3,4	1,1
México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Noruega	4,5	6,3	2,7	1,1	1,6	0,5	a	a	a	3,7	5,1	2,4
Nueva Zelanda	19,9	15,8	23,7	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Países Bajos	m	m	m	a	a	a	a	a	a	1,1	1,5	0,7
Polonia	12,8	10,1	15,6	a	a	a	a	a	a	12,8	10,1	15,6
Portugal	0,7	1,0	0,4	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	22,7	20,4	25,2	22,5	20,1	25,0	a	a	a	0,2	0,2	0,2
República Eslovaca	2,8	3,1	2,4	2,8	3,1	2,4	a	a	a	a	a	a
Suecia	2,2	1,7	2,8	n	n	n	n	n	n	2,2	1,7	2,8
Suiza	9,9	9,2	10,6	5,6	5,9	5,2	5,0	4,0	6,1	a	a	a
Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Media OCDE	7,2	7,2	7,3	3,1	2,9	3,3	0,7	0,6	0,8	4,9	4,8	5,0
Media UE 19	7,7	7,7	7,7	4,0	3,6	4,4	0,7	0,6	0,8	5,1	5,0	5,3
Países asociados												
Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Eslovenia	3,3	2,6	4,0	1,3	0,8	1,9	1,9	1,8	2,1	n	n	n
Estonia	m	m	m	a	a	a	16,5	10,9	22,3	a	a	a
Federación Rusa	m	m	m	a	a	a	a	a	a	5,3	5,6	4,9
Israel	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a

Nota: Para obtener información sobre el método utilizado para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) y las correspondientes edades típicas, consulte Anexo 1.

Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre titulados significan que las tasas de titulación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Tabla A2.4.

Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de nuevos ingresados (2007)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad, por sexo y forma de participación

	Educación terciaria de tipo B				Educación terciaria de tipo A							Programas de investigación avanzada			
	Tasas netas de ingreso				Tasas netas de ingreso				Edad en:			Tasas netas de ingreso			
	H+M	Ajuste ¹	Hombres	Mujeres	H+M	Ajuste ¹	Hombres	Mujeres	Percentil 20 ²	Percentil 50 ²	Percentil 80 ²	H+M	Ajuste ¹	Hombres	Mujeres
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE															
Alemania ⁴	13	m	10	16	34	29	34	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m	m
Australia	m	m	m	m	86	62	75	96	18,7	20,9	26,9	3,0	2,1	3,0	3,0
Austria	7	6	6	7	42	32	38	45	19,4	20,8	23,8	5,5	4,3	5,7	5,3
Bélgica	37	37	30	44	30	30	29	31	18,3	18,7	19,7	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	50	m	47	53	61	m	63	59	18,3	18,8	20,0	2,2	m	2,7	1,6
Dinamarca	22	21	22	21	57	54	45	71	20,7	22,3	27,2	2,3	2,1	2,5	2,1
España	21	m	19	22	41	m	35	48	18,4	19,2	24,3	3,6	m	3,2	4,0
Estados Unidos	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	65	63	57	72	18,4	19,5	27,0	m	m	m	m
Finlandia	a	m	a	a	71	m	62	80	19,7	21,4	26,0	m	m	m	m
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	23	m	21	24	43	m	33	55	18,2	18,9	25,7	4,4	m	4,9	3,9
Hungría	11	m	7	15	63	m	55	71	19,2	20,5	26,3	1,7	m	1,7	1,7
Irlanda	21	m	19	23	44	m	41	48	18,3	19,2	20,9	m	m	m	m
Islandia ³	3	3	3	3	73	61	55	92	20,9	23,0	30-34	1,4	1,2	1,3	1,5
Italia ^{3,4,5}	n	m	n	n	53	51	45	61	19,2	19,8	21,8	2,3	2,2	2,2	2,4
Japón	30	m	23	38	46	m	52	40	18,2	18,6	19,0	1,0	m	1,4	0,6
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	2	m	2	2	32	m	32	32	18,4	19,6	22,8	0,3	m	0,3	0,2
Noruega	n	m	n	1	66	m	52	81	18,9	20,3	30,0	2,7	m	2,7	2,7
Nueva Zelanda	48	41	42	54	76	62	63	90	18,6	21,0	30-34	2,5	1,4	2,6	2,4
Países Bajos ³	n	m	n	n	60	56	56	65	18,4	19,7	22,6	m	m	m	m
Polonia	1	m	n	1	78	m	72	85	19,4	20,3	22,9	m	m	m	m
Portugal	1	m	1	1	64	m	57	72	18,8	20,9	30-34	5,5	m	4,4	6,6
Reino Unido	30	m	21	39	55	m	48	63	18,5	19,5	25,1	2,5	m	2,6	2,3
República Checa ³	8	m	5	12	54	49	47	60	19,6	20,5	24,9	3,4	3,0	3,8	3,0
República Eslovaca	1	m	n	1	74	m	61	87	19,5	20,8	27,2	3,3	m	3,4	3,3
Suecia ⁶	9	9	8	9	73	62	62	85	20,1	22,4	29,3	2,6	0,5	2,6	2,6
Suiza	16	m	19	13	39	m	38	40	20,0	21,7	27,3	4,4	m	4,9	3,9
Turquía	21	m	24	18	29	m	32	26	18,5	19,8	23,6	0,5	m	0,6	0,5
Media OCDE	15		13	17	56		50	63				2,8		2,8	2,7
Media UE 19	12		10	14	55		48	63				3,4		3,4	3,4
Países asociados															
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	49	m	52	45	41	m	39	43	18,6	19,7	25,4	0,3	m	0,3	0,3
Eslovenia	38	m	39	37	50	m	38	63	19,2	19,7	20,8	0,5	m	0,5	0,5
Estonia	32	m	24	40	39	m	32	46	19,1	19,8	23,5	2,3	m	1,8	2,8
Federación Rusa ^{3,4,5,7}	31	30	x(1)	x(1)	66	65	x(5)	x(5)	m	m	m	2,1	m	x(12)	x(12)
Israel	28	m	25	31	57	m	52	63	21,4	23,7	26,8	2,1	m	1,9	2,3

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre nuevos ingresados significan que las tasas de ingreso de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas. Las tasas ajustadas de ingreso intentan compensarlo.

1. Las tasas ajustadas de ingreso corresponden a la tasa de ingreso excluyendo de ella a los estudiantes internacionales.
2. Respectivamente 20, 50 y 80 % de nuevos ingresados están por debajo de esta edad.
3. Las tasas de ingreso están calculadas para estudiantes extranjeros (definidos sobre la base del país del que tienen la ciudadanía). Estos datos no son comparables con la tasa de ingreso internacional y por tanto se presentan separadamente en el Gráfico A2.5.
4. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso.
5. La tasa de ingreso para programas de investigación avanzada está calculada como tasa bruta de ingreso.
6. Estudiantes internacionales incluye estudiantes de intercambio.
7. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

Tabla A2.5.
Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2007)

	Educación terciaria de tipo 5A ¹									Educación terciaria de tipo 5B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE																		
Alemania ²	26	30	32	35	36	37	36	35	34	15	15	15	16	16	15	14	13	13
Australia	m	59	65	77	68	70	82	84	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austria	27	34	34	31	34	37	37	40	42	m	m	m	m	m	8	9	7	7
Bélgica	m	m	32	33	33	34	33	29	30	m	m	36	34	33	35	34	35	37
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	41	45	46	46	47	49	51	59	61	27	51	52	51	47	47	48	50	50
Dinamarca	40	52	54	53	57	55	57	59	57	33	28	30	25	22	21	23	22	22
España	m	47	47	49	46	44	43	43	41	m	15	19	19	21	22	22	21	21
Estados Unidos	m	43	42	64	63	63	64	64	65	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)
Finlandia	39	71	72	71	73	73	73	76	71	32	a	a	a	a	a	a	a	a
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	15	30	30	33	35	35	43	49	43	5	21	20	21	22	24	m	31	23
Hungría	m	64	56	62	69	68	68	66	63	m	1	3	4	7	9	11	10	11
Irlanda	m	32	39	39	41	44	45	40	44	m	26	19	18	17	17	14	21	21
Islandia	m	66	61	72	83	79	74	78	73	m	10	10	11	9	8	7	4	3
Italia ²	m	39	44	50	54	55	56	55	53	m	1	1	1	1	1	a	m	n
Japón	31	40	41	42	43	42	44	45	46	33	32	31	30	31	32	32	32	30
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	27	27	35	29	30	30	31	32	m	1	2	2	2	2	2	2	2
Noruega	59	67	69	75	75	72	76	67	66	5	5	4	3	1	1	n	n	n
Nueva Zelanda	83	95	95	101	107	86	79	72	76	44	52	50	56	58	50	48	49	48
Países Bajos	44	53	54	54	52	56	59	58	60	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Polonia	36	65	68	71	70	71	76	78	78	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	64	m	m	m	m	m	m	m	1	1
Reino Unido	m	47	46	48	48	52	51	57	55	m	29	30	27	30	28	28	29	30
República Checa	m	25	30	30	33	38	41	50	54	m	9	7	8	9	10	8	9	8
República Eslovaca	28	37	40	43	40	47	59	68	74	1	3	3	3	3	2	2	1	1
Suecia	57	67	69	75	80	79	76	76	73	m	7	6	6	7	8	7	10	9
Suiza	17	29	33	35	38	38	37	38	39	29	14	13	14	17	17	16	15	16
Turquía	18	21	20	23	23	26	27	31	29	9	9	10	12	24	16	19	21	21
Media OCDE	37	47	48	52	53	53	55	56	56	18	15	16	16	16	15	15	16	15
<i>Media OCDE para países con datos de 1995, 2000 y 2007</i>	<i>37</i>	<i>49</i>						<i>57</i>		<i>18</i>	<i>18</i>							<i>17</i>
Media UE 19	35	46	47	49	50	52	53	55	55	12	11	13	12	12	12	11	13	12
Países asociados																		
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	32	33	33	34	48	43	41	m	m	36	34	33	35	37	34	49
Eslovenia	m	m	m	m	m	m	40	46	50	m	m	m	m	m	m	49	43	38
Estonia	m	m	m	m	m	m	55	41	39	m	m	m	m	m	m	34	32	32
Federación Rusa ^{2,3}	m	m	m	m	m	m	67	65	66	m	m	m	m	m	m	33	32	31
Israel	m	32	39	39	41	44	55	56	57	m	26	19	m	17	m	25	26	28

1. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A incluye programas de investigación avanzada para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 (excepto para Bélgica).

2. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso.

3. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664035755120>

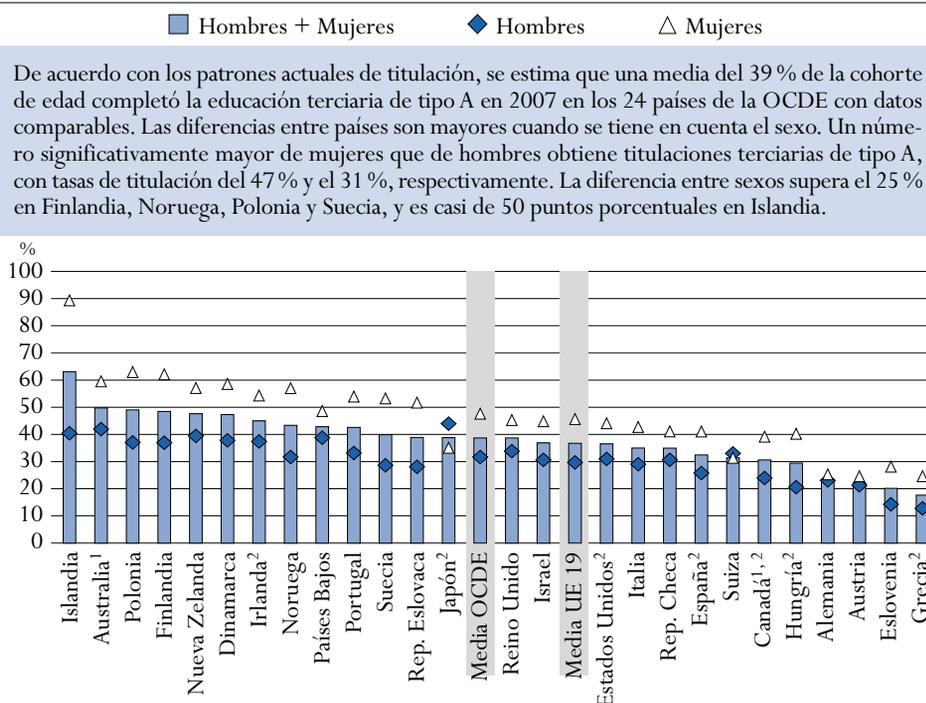
¿CUÁNTOS ESTUDIANTES FINALIZAN LA EDUCACIÓN Terciaria?

La educación terciaria cubre una amplia gama de programas, pero en conjunto funciona como un indicador del ritmo al que los países producen cualificaciones avanzadas. Una titulación universitaria tradicional está asociada con la finalización de programas de educación terciaria de tipo A, mientras que el tipo B se refiere por lo general a cursos más cortos, a menudo orientados hacia la formación profesional. En primer lugar, este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la obtención de titulaciones de educación terciaria, es decir, el porcentaje de la población en edad típica de obtener dicho título que completa los programas correspondientes, así como la evolución del sector desde 1995. Por último, este indicador muestra las tasas actuales de finalización de la educación terciaria en los sistemas educativos, es decir, el porcentaje de alumnos que accede a programas terciarios y los finaliza con éxito. Aunque el «abandono» no es necesariamente un indicador del fracaso desde la perspectiva del estudiante individual, unas tasas de abandono altas pueden indicar que el sistema educativo no está satisfaciendo las necesidades de los estudiantes.

Resultados clave

Gráfico A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A por sexo en 2007 (primera titulación)

El gráfico muestra el número de estudiantes que completan por primera vez programas de educación terciaria de tipo A en 2007 por sexo, como un porcentaje del grupo de referencia.



1. Año de referencia 2006.

2. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de tipo A.

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

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Otros puntos destacables de este indicador

- La tasa de titulados en programas terciarios de tipo A oscila entre el 20 % o menos en Grecia al 45 % o más en Australia, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Islandia, Nueva Zelanda y Polonia. La presencia de un mayor número de estudiantes internacionales en algunos países infla artificialmente la tasa de titulación; cuando se excluyen estos estudiantes, las tasas de titulación ajustadas de Australia y Nueva Zelanda son del 36 % y 37 %, respectivamente.
- Como media en los países de la OCDE, la tasa de titulados en programas terciarios de tipo A ha aumentado 18 puntos porcentuales en los últimos 12 años. Prácticamente en todos los países de los que se cuenta con datos comparables, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A aumentaron entre 1995 y 2007, a menudo de forma sustancial.
- Según los patrones de titulación actuales, se calcula que en los 22 países de la OCDE con datos comparables, una media de un 9 % de una cohorte de edad completó programas de educación terciaria de tipo B en 2007, y una media de un 1,5 % programas orientados a la obtención de cualificaciones en investigación avanzada.
- Como media, en los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos correspondientes a 2005, el 30 % de los estudiantes de educación terciaria no logra completar un programa equivalente a dicho nivel educativo. Se registran grandes diferencias en las tasas de finalización en los países de la OCDE. En Hungría y Nueva Zelanda, más del 40 % de los estudiantes que accede a programas de educación terciaria los abandona sin obtener una titulación (ya sea en un programa de tipo A o B), en contraste con sus homólogos en Alemania, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Francia, Japón y el país asociado Federación Rusa, donde la proporción es inferior al 25 %.
- Empezar pero no finalizar un programa de educación terciaria de tipo A no necesariamente supone un fracaso si el estudiante se beneficia del tiempo dedicado al programa para poder pasar a la vía de educación terciaria de tipo B. En Francia, y en menor medida en Dinamarca y Nueva Zelanda, una parte significativa de los alumnos (15 % en Francia y 3 % en los otros dos países) que no completan un programa de educación terciaria de tipo A logran reorientarse con éxito hacia un programa de tipo B.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La obtención de titulaciones en educación secundaria superior se ha convertido en norma en casi todos los países de la OCDE. Además, la mayor parte de los estudiantes obtiene una titulación en programas de educación secundaria superior concebidos para proporcionar acceso a la educación terciaria, lo que conlleva un aumento de la matriculación en este nivel más alto (véase Indicador A2). Los países con altas tasas de titulación en el nivel terciario de educación son también los que tienen más posibilidades de desarrollar o mantener un colectivo de trabajadores altamente cualificado.

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

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Las tasas de titulación en educación terciaria muestran el ritmo al que el sistema educativo de cada país genera cualificaciones avanzadas. No obstante, la estructura y el ámbito de los programas terciarios varían mucho en diferentes países. Dichas tasas están influidas tanto por el grado de acceso a programas terciarios como por la demanda de mayores cualificaciones en el mercado laboral. También se ven afectadas por la manera en que se organizan las estructuras de titulaciones y cualificaciones en cada país.

Tasas de titulación en educación terciaria

Los programas terciarios de tipo A suelen tener una base teórica y han sido concebidos para el acceso a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren altas cualificaciones. La organización de los programas de educación terciaria de tipo A difiere en los distintos países. El marco institucional pueden ser universidades u otras instituciones. La duración de los programas que permiten obtener una primera titulación terciaria de tipo A oscila entre tres años (por ejemplo, el *Bachelor's degree* en muchas universidades de Irlanda y Reino Unido en la mayoría de los campos de estudio, y la *licence* en Francia) y cinco años o más (por ejemplo, el *Diplom* en Alemania).

En muchos países se da una clara distinción entre las titulaciones universitarias de primer y segundo grado (es decir, programas pregraduados universitarios y programas para graduados universitarios), pero en otros no. En algunos sistemas se obtienen títulos comparables a escala internacional con un máster por medio de un solo programa de larga duración. En consecuencia, para garantizar una adecuada comparación internacional es necesario comparar titulaciones de similar duración acumulada, así como las tasas de finalización de los programas de primera titulación.

A efectos de permitir las comparaciones con independencia de las diferencias en las estructuras nacionales de titulación, las titulaciones de nivel terciario de tipo A se han subdividido de acuerdo con la duración teórica total de los estudios terciarios: el número de años estándar (establecido por ley u otras disposiciones) en que un estudiante puede completar un programa educativo. De acuerdo con dicha clasificación, hay tres grupos: de duración media (de tres a cuatro años), de larga duración (de cinco a seis años) y de muy larga duración (de más de seis años). Las titulaciones obtenidas tras

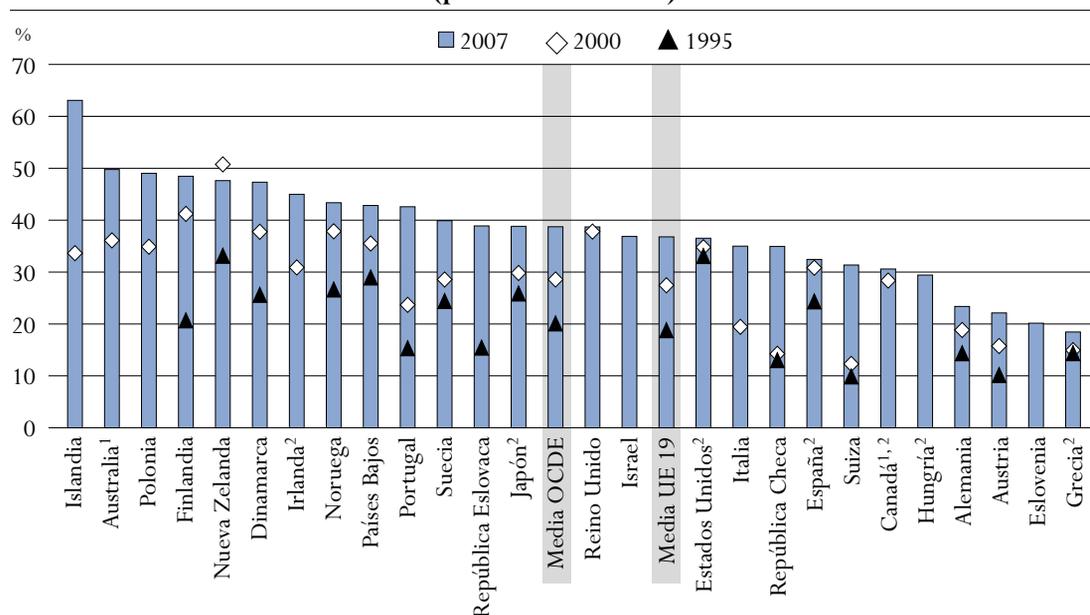
la realización de programas de duración inferior a un período de tres años no se consideran equivalentes a las de educación terciaria de tipo A y, por tanto, no se han incluido en este indicador. Las segundas titulaciones han sido clasificadas según la duración acumulada de los programas de primera y segunda titulación. Han sido excluidos los individuos que ya tienen un primer título.

Tasas de primera titulación en educación terciaria de tipo A

Basándose en patrones actuales de titulación, se calcula que, en los 24 países de la OCDE que cuentan con datos comparables, una media del 39 % de la cohorte de población en edad teórica de obtener títulos terciarios ha finalizado estudios terciarios de tipo A hasta 2007. Esta cifra oscila entre menos del 20 % en Grecia y 45 % o más en Australia, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Islandia, Nueva Zelanda y Polonia. Hay que tener en cuenta, no obstante, que las tasas de titulación en los países con una alta proporción de estudiantes internacionales (por ejemplo, Australia y Nueva Zelanda) están artificialmente infladas por el hecho de que todos los titulados internacionales son, por definición, titulados por primera vez, independientemente de su formación en otros países. Por lo tanto, las tasas de titulación ajustadas —tras excluir los estudiantes internacionales— de Australia y Nueva Zelanda son de un 36 % y un 37 %, respectivamente (Tabla A3.1).

Las disparidades entre países son mayores cuando se tiene en cuenta el sexo. Como media en los países de la OCDE, el número de mujeres que obtiene títulos terciarios de tipo A es significativamente mayor que el número de hombres; la tasa de titulación femenina es del 47 % en comparación con un 31 % en el caso de los hombres. La diferencia entre sexos es igual o superior a 25 puntos porcentuales en Finlandia, Noruega, Polonia y Suecia, y casi de 50 puntos porcentuales en Islandia. En Alemania, Austria y Suiza, los sexos están bastante equilibrados. En Japón, un número significativamente mayor de hombres obtiene títulos de educación terciaria de tipo A (Gráfico A3.1).

Gráfico A3.2. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A en 1995, 2000 y 2007 (primera titulación)



1. Año de referencia 2006 en lugar de 2007.

2. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de tipo A.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla A3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Como media en los países de la OCDE, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A aumentaron en 18 puntos porcentuales en los últimos 12 años. Prácticamente en todos los países con datos comparables, estas tasas aumentaron entre 1995 y 2007, a menudo de manera bastante sustancial.

Entre 1995 y 2007, las tasas de titulación en educación terciaria evolucionaron de modo bastante diferente en los países de la OCDE y países asociados. En Dinamarca, España, Finlandia, Noruega y Nueva Zelanda, los aumentos fueron más marcados entre 1995 y 2000 que entre 2000 y 2007. Nueva Zelanda ha experimentado incluso una disminución de su tasa de titulados desde 2000, debido principalmente a la fluctuación de estudiantes internacionales que entran y salen del país. Sin embargo, en Grecia, Japón, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza, el aumento tuvo lugar principalmente en los últimos siete años (Gráfico A3.2).

Los aumentos más importantes entre 2000 y 2007 se produjeron en República Checa y Suiza, donde la tasa casi se triplicó, y en menor medida en Islandia, Italia y Portugal. En Suiza, el impresionante aumento al principio del siglo XXI reflejó la creación en 1997 de *Fachhochschulen* (universidades técnicas) y su ulterior ampliación a más instituciones y programas. Alemania y Austria, pese al aumento de la tasa de titulación en programas terciarios de tipo A (en Alemania los cursos se han abreviado y se han suavizado las restricciones de *numerus clausus*), siguen estando muy rezagadas respecto a la media de la OCDE. Las tasas de primera titulación en Grecia han fluctuado desde 1995 y han sido las más bajas de los países de la OCDE en 2007. El gobierno ha promulgado recientemente una reforma para mejorar la calidad de los resultados de la educación terciaria (por ejemplo, limitar la duración de los estudios académicos, mejorar la gestión de las universidades). En la República Checa, la tasa de titulación ha crecido con rapidez en los últimos años, debido a la progresiva expansión de la estructura BaMa; en 2004, se registraron 13.000 nuevos licenciados y en 2006, 7.000 nuevos másters «consecuenciales». En 2005 hubo 19.000 nuevos licenciados y en 2007, 11.000 nuevos másters «consecuenciales». En Italia hubo un gran aumento entre 2002 y 2005, debido principalmente a cambios estructurales. La reforma del sistema terciario italiano en 2002 permitió a los estudiantes universitarios que se habían matriculado en programas de mayor duración obtener una titulación tras tres años de estudios.

Entre 2000 y 2007, la tasa de titulación en España, Estados Unidos y Reino Unido no aumentó tanto como en otros países. España ha registrado un descenso del número de titulados en programas terciarios de tipo A durante el período de 2000 a 2007 (no obstante, la tasa de titulación se ha estancado debido a un descenso de la población durante el mismo período), que se ve compensado por un aumento global en tasas de titulación de programas terciarios de tipo B al principio del siglo XXI.

Programas terciarios de tipo A: cuanto más corto es el programa, más altas son las tasas de participación y titulación

La duración de los estudios terciarios suele ser más larga en los países de la UE que en los demás países de la OCDE. Dos tercios del total de los estudiantes de países de la OCDE en educación terciaria de tipo A cursan programas de tres a menos de cinco años de duración, mientras que en los países de la UE lo hace menos de un 56 % (Tabla A3.1).

Las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A suelen ser más altas en países con programas que suelen tener menor duración. Las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A son alrededor del 40 % o más en Australia, Reino Unido y Suecia, donde estos programas suelen tener una duración de tres a menos de cinco años (95 % o más de los titulados cursan programas de tres a menos de cinco años). En contraste, en Alemania y Austria, la mayoría de los alumnos completan programas de al menos cinco años de duración y las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A

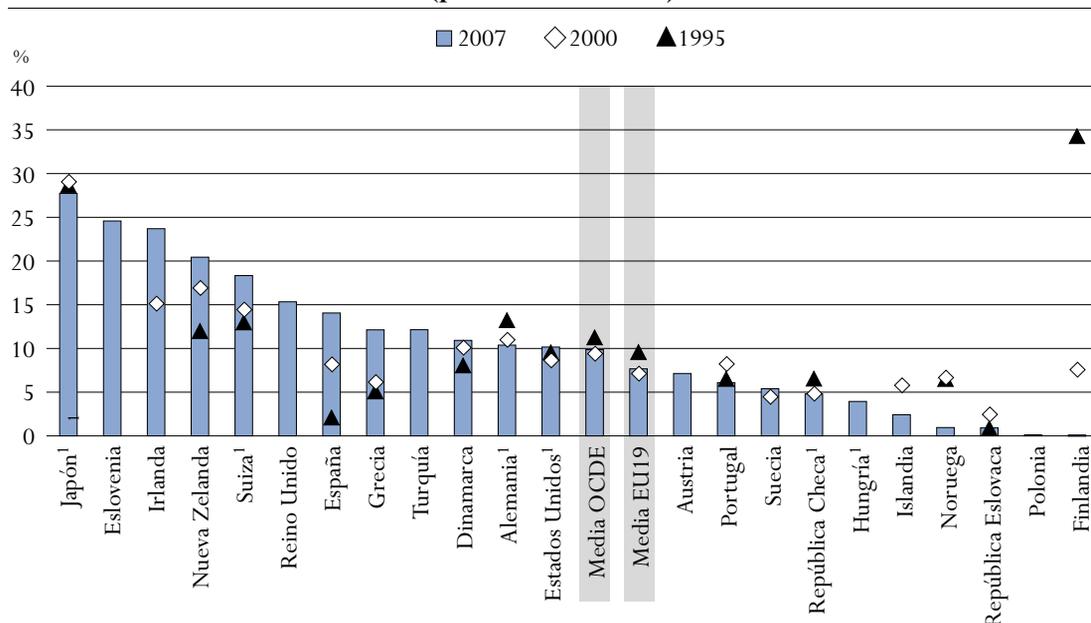
están por debajo del 25 %. En el futuro puede que haya menos programas de larga duración en los países europeos, debido a la aplicación del proceso de Bolonia (véase Cuadro A3.1 en *Panorama de la educación 2008*). Polonia constituye una excepción notable: pese a tener programas de educación terciaria de tipo A tradicionalmente largos, su tasa de titulación en programas terciarios de tipo A es superior al 40 % (Tabla A3.1).

Tasas de primera titulación en educación terciaria de tipo B

Los programas de educación terciaria de tipo B se clasifican en el mismo nivel de competencias que los programas de educación terciaria de tipo A, pero tienen una orientación más profesional y suelen proporcionar un acceso directo al mercado laboral. Suelen ser de menor duración que los programas de tipo A –normalmente de dos a tres años– y en general no han sido concebidos para conducir a titulaciones de nivel universitario. En la cohorte de edad típica de los 22 países de la OCDE con datos comparables, la tasa media de titulación en programas de educación terciaria de tipo B es de un 9 %. De hecho, la titulación en programas de educación terciaria de tipo B es una característica significativa del sistema de educación terciaria solo en unos pocos países, particularmente en Irlanda, Japón, Nueva Zelanda y en el país asociado Eslovenia, donde más del 20 % de los individuos de la cohorte de edad típica obtuvo titulaciones terciarias de tipo B en 2007 (Tabla A3.1).

Las tendencias en la provisión de programas de estudios terciarios de tipo B y la titulación en los mismos varían a pesar de que la media de la OCDE se ha mantenido estable durante los últimos 12 años. Por ejemplo, en España, un acusado aumento de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo B entre 1995 y 2007 es atribuible al desarrollo de nuevos programas de formación profesional de nivel avanzado. En cambio, en Finlandia estos programas se están suprimiendo y, por tanto, la proporción de la cohorte de edad que obtiene estos títulos ha descendido rápidamente (Tabla A3.2).

Gráfico A3.3. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo B en 1995, 2000 y 2007 (primera titulación)



1. La tasa bruta de titulación está calculada para programas de educación terciaria de tipo B. Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo B en 2007. Fuente: OCDE. Tabla A3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Tasas de titulación en investigación avanzada

En los 29 países de la OCDE que cuentan con datos comparables, un 1,5 % de la población obtuvo en 2007 una titulación de investigación avanzada (como, por ejemplo, un doctorado). La proporción oscila entre 0,1 % en el país asociado Chile y más del 2 % en Alemania, Finlandia, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza (Tabla A3.1).

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

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

En 2007, en los países de la OCDE, se calcula que una media de más de un tercio de la cohorte de la población en edad típica de haber obtenido una titulación en educación terciaria de tipo A había alcanzado una primera titulación. La proporción excede el 50 % en Australia, Finlandia, Islandia y Nueva Zelanda. En cambio, la tasa de titulación es menor del 20 % en México, Turquía y el país asociado Chile. El país asociado Eslovenia es el único país en el cual un mayor número de personas obtuvo su primera titulación en programas de mayor orientación profesional (programas de estudios terciarios de tipo B) que en programas con una base más teórica (programas de estudios terciarios de tipo A). En Corea y el país asociado Chile las tasas de titulación son similares para ambos tipos de programas (Tabla A3.3).

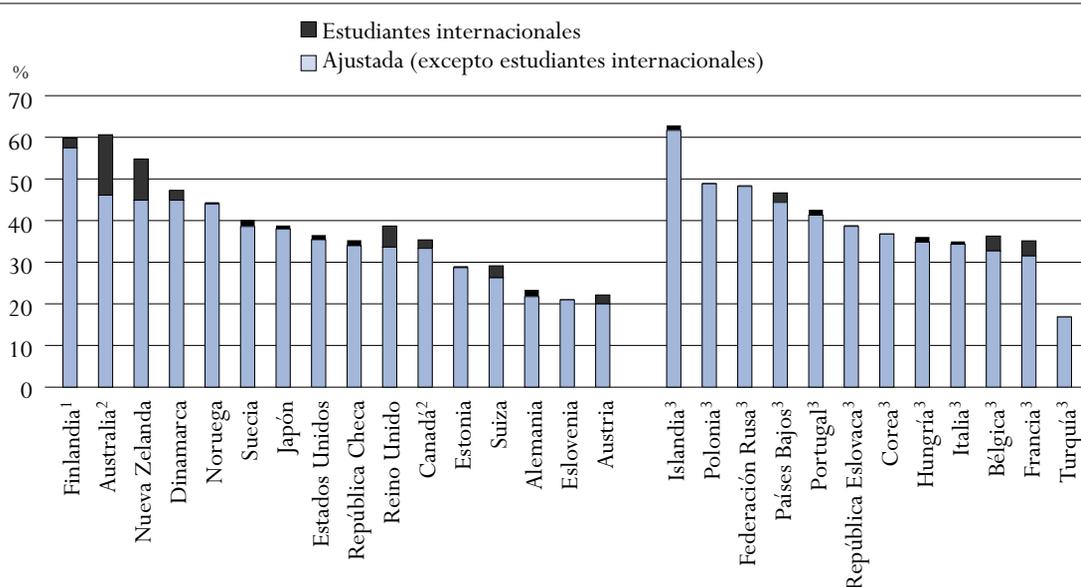
Contribución de los estudiantes internacionales al total de las titulaciones

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

En Australia, Nueva Zelanda y en menor medida en Reino Unido, el impacto de los estudiantes internacionales en la tasa de titulación de programas terciarios de tipo A se ve reflejado en una caída de 15, 10 y 5 puntos porcentuales, respectivamente. Este patrón implica que el total de los titulados nacionales está sobreestimado como proporción de tasas generales de titulación. Esto se da de manera más significativa en programas terciarios de tipo A de segundo grado en Australia y Reino Unido, donde las tasas de titulación registran una caída de 10 y 9 puntos porcentuales cuando se excluyen los titulados internacionales. En programas de investigación avanzada, los titulados internacionales representan más del 40 % del total de las titulaciones en Reino Unido y Suiza. La contribución de estudiantes internacionales al total de las titulaciones también es significativa, aunque en un grado menor (alrededor del 10 % de los titulados), en Austria y Suiza. En países para los cuales no hay datos de movilidad disponibles, la contribución de estudiantes extranjeros es del 10 % o más en Bélgica y Francia (Gráfico A3.4).

Tasas de finalización en educación terciaria

En términos generales, las tasas de finalización en educación terciaria incluyen a los estudiantes que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo A y obtienen una titulación en un programa terciario de tipo A o B, o a aquellos que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo B y obtienen una titulación terciaria de tipo A o B. En los 18 países de la OCDE con datos comparables en 2005, aproximadamente el 30 % de los estudiantes no llega a finalizar los programas equivalentes a este nivel de formación en los que se matricula. Las tasas de finalización varían mucho entre los países de la

Gráfico A3.4. Tasa de titulación en educación terciaria de tipo A (primera titulación): impacto de los estudiantes internacionales (2007)

1. Programas de primeras titulaciones incluyen segundas titulaciones.

2. Año de referencia 2006.

3. Proporción de titulados extranjeros en el total de titulaciones terciarias. Estos datos no son comparables con datos sobre titulados internacionales y, por lo tanto, se presentan por separado.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa ajustada de titulación en programas de primera titulación en programas de educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tabla A3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

OCDE y los países asociados. En Hungría y Nueva Zelanda, más del 40 % de los que se matriculan en un programa terciario lo abandonan sin haber obtenido la titulación (bien sea de tipo A o de tipo B), al contrario que sus homólogos en Alemania, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Francia, Japón y el país asociado Federación Rusa, donde la proporción es inferior al 25 % (Gráfico A3.5).

La diferencia entre la proporción de empleos cualificados y la proporción de personas con educación terciaria (véase Indicador A1) sugiere que los países podrían beneficiarse de un mayor aumento del número de graduados en educación terciaria. Aumentar la proporción de estudiantes que accede a un programa de educación terciaria y que consigue una titulación puede ayudar a mejorar la eficiencia interna de los sistemas educativos terciarios, sobre todo cuando una pequeña proporción de estudiantes de la educación secundaria superior accede a la educación terciaria o cuando la tasa de titulación es relativamente baja en comparación con la media de la OCDE. En términos de tres variables (tasas de ingreso, de titulación y de finalización), dos países pueden tener tasas de titulación similares, pero diferencias significativas en las otras dos variables, de manera que podrían adoptar distintas estrategias para mejorar su eficiencia interna. Por ejemplo, Japón y Suecia tuvieron tasas de primera titulación similares en 2007 (39 % y 40 %, respectivamente), pero también diferencias significativas en las tasas de ingreso y las tasas de finalización en la educación terciaria de tipo A. Mientras que Japón contrapeza una tasa de matrícula en los programas de educación terciaria de tipo A inferior a la media (41 % en 2001 frente a 48 % de media) con el mayor porcentaje de finalización (un 91 %) de los países de la OCDE y países asociados, la tasa de ingreso de Suecia fue muy superior a la media en 2001 (69 %), pero su tasa de finalización fue inferior a la media (69 %) (véase Indicador A2).

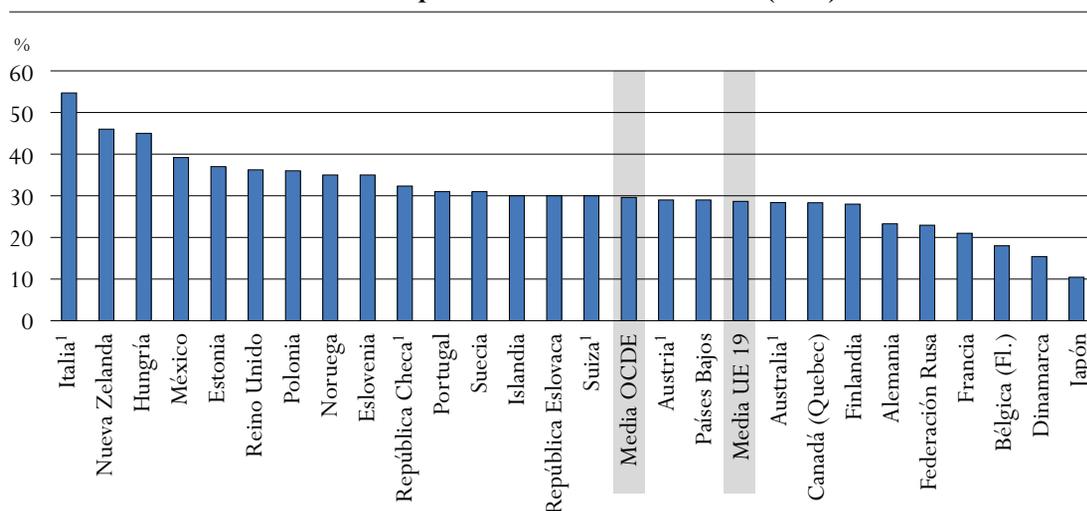
A3

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

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 31 % de los estudiantes de educación terciaria de tipo A no llega a finalizar los programas en los que se matricula. Las tasas de finalización varían mucho entre los países de la OCDE. En Estados Unidos, Hungría, Italia y Nueva Zelanda, menos del 60 % de los estudiantes que se matriculan en programas de educación terciaria de tipo A finalizan con éxito el programa, en contraste con sus homólogos en Dinamarca, Reino Unido y el país asociado Federación Rusa, donde las tasas de finalización son alrededor del 80 % y en Japón del 91 %. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B son, con una media del 64 %, algo inferiores a las de los programas terciarios de tipo A, y de nuevo se observan grandes variaciones entre países. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B oscilan entre más del 80 % en Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca y Japón y menos del 40 % en Estados Unidos y Nueva Zelanda (Tabla A3.4).

Incrementar las tasas de matrícula para mejorar las tasas de finalización en la educación terciaria de tipo A es una cuestión que se debate a menudo en los países de la OCDE cuyas instituciones educativas cobran tasas de matrícula bajas. De hecho, incrementar las tasas de matrícula cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A y la exención de tasas de matrícula por mérito académico son medidas ya aplicadas en algunos países de la OCDE para intentar aumentar el incentivo de los estudiantes para terminar sus estudios rápidamente. Sin embargo, es difícil observar una relación entre las tasas de finalización en programas de educación terciaria de tipo A y el nivel de tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas terciarias de tipo A. Los países con datos de finalización disponibles en los que las tasas cobradas por las instituciones educativas terciarias de tipo A superan los 1.500 dólares estadounidenses son Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido (véase Indicador B5). Las tasas de finalización son significativamente inferiores a la media de la OCDE (69 %) en Estados Unidos y Nueva Zelanda, pero superiores

Gráfico A3.5. Proporción de estudiantes que se matriculan en programas de educación terciaria y que abandonan los estudios antes de obtener al menos su primera titulación terciaria (2005)



1. Solo programas de educación terciaria de tipo A.

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

Fuente: OCDE, Tabla A3.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

al 70 % en los demás. En contraste, Dinamarca no cobra tasas de matrícula y ofrece un elevado nivel de ayudas públicas a los estudiantes, pero tiene unas tasas de finalización (81 %) superiores a la media de la OCDE. Esto no es sorprendente, ya que todos los indicadores sobre educación terciaria, y especialmente los que guardan relación con las tasas de retorno, muestran que en comparación con la finalización de la educación secundaria superior, la finalización de la educación terciaria de tipo A aporta beneficios significativos a los individuos en términos de ingresos y empleo. Esto puede suponer un incentivo de suficiente peso, con independencia del nivel de las tasas de matrícula, para que los estudiantes terminen sus estudios (véase Indicador A10 en *Panorama de la educación 2008*).

En primer lugar, es importante resaltar que empezar un programa de educación terciaria de tipo A, pero no graduarse, no está ligado necesariamente a un fracaso si los estudiantes pueden reorientarse hacia la educación terciaria de tipo B. Por tanto, en Francia y en menor medida en Dinamarca y Nueva Zelanda, una proporción significativa de estudiantes (15 % en Francia y 3 % en los otros dos países) que no han completado estudios terciarios de tipo A son reorientados a un nivel terciario de tipo B. En otras palabras, en Francia, de cada 100 estudiantes que empiezan un programa terciario de tipo A, 64 obtendrán al menos una titulación inicial de educación terciaria de tipo A, 15 serán reorientados a un programa terciario de tipo B y solo 21 abandonarán sin una titulación terciaria. La reorientación es más frecuente en la educación terciaria de tipo B; en Islandia y Nueva Zelanda, un 22 % y un 9 %, respectivamente, de los estudiantes que no completan este nivel son reorientados a un programa terciario de tipo A. Entre estos países, solo Nueva Zelanda cuenta con una gran proporción de estudiantes matriculados en educación terciaria de tipo B (Tabla A3.4).

Por otra parte, en algunos países no todos los programas de educación terciaria de tipo A se cursan para obtener una titulación. Por ejemplo, una persona podría asistir a cursos de un programa dado a tiempo parcial para su propio desarrollo profesional, sin la intención de conseguir la titulación asociada. Otros estudiantes de educación terciaria (por lo general estudiantes maduros) podrían asimismo realizar cursos que no forman parte de un programa para conseguir una titulación con el fin de aumentar sus perspectivas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por último, en algunos países muchos estudiantes logran finalizar algunas partes de un programa de cualificación, pero no terminan todo el programa. No terminar una titulación no significa que se pierdan las cualificaciones y competencias adquiridas y que no sean valoradas por el mercado laboral de esos países. En Suecia, los estudiantes pueden dejar un programa de educación terciaria de tipo A antes de terminarlo, trabajar durante algún tiempo y luego decidir reemprender sus estudios. No pierden el beneficio de los módulos ya completados con anterioridad. En otros países, los estudiantes pueden finalizar todos los módulos en los que participan, sin embargo no matricularse en suficientes módulos para obtener una titulación. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, donde los estudios a tiempo parcial son más frecuentes, se estima que alrededor de uno de cada cinco estudiantes completa todos los módulos en los que se matricula. Sin embargo, nunca se matriculan en suficientes módulos para obtener una titulación. Esto suele ocultar el rendimiento de estudiantes más tradicionales a tiempo completo, que fue en 2005 de un 73 % en el nivel terciario de tipo A (véase Tabla A4.2 en *Panorama de la Educación 2008*).

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

valorada en el mercado laboral, y el beneficio de acceder a la educación terciaria sin graduarse al menos con una titulación inicial se verá debilitado (véase Indicador A1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre las tasas de finalización corresponden al año académico 2006-2007 y se basan en la recopilación de datos UOE sobre las estadísticas de educación elaboradas por la OCDE en 2007 (para más información, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2009).

Los titulados en educación terciaria son aquellos que obtienen una titulación terciaria en el año de referencia específico. Este indicador distingue diferentes categorías de cualificaciones terciarias: 1) cualificaciones terciarias de tipo B (CINE 5B); 2) cualificaciones terciarias de tipo A (CINE 5A); y 3) titulaciones de nivel de doctorado en investigación avanzada (CINE 6). Algunos países no disponen de datos para estas categorías. En tales casos, la OCDE ha asignado a los titulados la categoría más apropiada (véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2009, con una lista de los programas incluidos para cada país en los niveles terciarios de tipo A y B). Para permitir las comparaciones, con independencia de las diferencias en estructuras nacionales de titulación, las titulaciones terciarias de tipo A también se subdividen por las correspondientes duraciones teóricas totales de los estudios.

En las Tablas A3.1 a A3.3 (de 2005 en adelante), las tasas de titulación para los primeros programas de estudios terciarios (programas de estudios terciarios de tipo A, B y programas de investigación avanzada) se calculan como tasas netas de titulación (es decir, la suma de los porcentajes de titulación de cada edad). Las tasas netas de titulación representan el porcentaje estimado de la cohorte de edad que completará la educación terciaria de tipo A o B (basado en los patrones actuales de titulación). En los países que no pueden proporcionar datos tan específicos, se presentan tasas de titulación brutas. Para poder calcular las tasas de titulación brutas, los países informan de la edad típica de titulación (véase Anexo 1). El número de titulados, independientemente de su edad, se divide entre la población de la edad típica para obtener un título terciario. Sin embargo, en muchos países resulta difícil definir una edad típica de titulación, ya que los titulados están repartidos en un amplio rango de edades.

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

Los datos sobre las tasas de finalización (Tabla A3.4) se recopilaron en un estudio especial llevado a cabo en 2007. La tasa de finalización se calcula como la ratio del número de estudiantes que obtiene una primera titulación durante el año de referencia y el número de estudiantes que se matricularon por primera vez para obtener esta titulación n años antes. La n representa al número de años de estudio a tiempo completo que se necesitan para obtener la titulación. El cálculo de la tasa de finalización se define por medio de un análisis de cohorte en la mitad de los países listados en la Tabla A3.4 (método real de cohorte). El cálculo de los demás países refleja los flujos continuos de estudiantes al nivel terciario, debido a la necesidad de coherencia entre el grupo de titulados en el año de referencia y el grupo de estudiantes que se matricularon n años antes (método transversal). Este supuesto, sin embargo, podría constituir una simplificación excesiva (véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2009).

Los estudiantes que abandonan son los que dejan un nivel específico sin obtener la titulación correspondiente. La primera titulación hace referencia a cualquier titulación, independientemente de la duración de los estudios, que se obtiene al final de un programa que no tiene como requisito previo una titulación anterior al mismo nivel.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

- *Tabla A3.5. Porcentaje de titulados en educación terciaria, por campo de estudio (2007)*
- *Tabla A3.6. Porcentaje de mujeres tituladas en educación terciaria, por campo de estudio (2007)*
- *Tabla A3.7. Titulados en ciencias entre los individuos de 25 a 34 años con empleo, por sexo (2007)*
- *Tabla A3.8. Tendencias de las tasas netas de titulación en investigación avanzada (1995-2007)*

Tabla A3.1.

Tasas de titulación en educación terciaria (2007)

Suma de las tasas de titulación para cada año de edad por destino y duración del programa

	Programas de educación terciaria de tipo B (primera titulación)				Programas de educación terciaria de tipo A (primera titulación)								Programas de investigación avanzada Doctorado o equivalente
					Todos los programas				Proporción de titulados según la duración de los programas (en %)				
	De 3 a menos de 5 años		De 5 a 6 años		Más de 6 años								
	H+M	Ajustadas ¹	Hombres	Mujeres	H+M	Ajustadas ¹	Hombres	Mujeres	H+M	H+M	H+M	H+M	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Países de la OCDE	Alemania	10,4	m	7,8	13,0	23,4	21,7	22,2	24,6	41	59	n	2,3
	Australia ²	m	m	m	m	49,8	35,8	41,1	58,8	95	5	n	1,9
	Austria	7,1	m	6,7	7,6	22,1	20,0	20,4	23,9	35	65	n	1,8
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,3
	Canadá ²	m	m	m	m	30,6	m	23,1	38,5	m	m	m	1,0
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,1
	Dinamarca	10,9	10,4	11,5	10,4	47,3	44,1	36,9	57,9	57	42	n	1,3
	España	14,0	m	12,7	15,4	32,4	m	24,9	40,4	46	53	1	0,9
	Estados Unidos	10,1	m	7,4	13,0	36,5	m	30,1	43,4	55	39	6	1,5
	Finlandia	0,1	0,1	0,2	n	48,5	m	36,1	61,4	56	43	1	2,9
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,4
	Grecia	12,1	m	10,7	13,6	17,7	m	11,9	23,9	m	m	m	1,4
	Hungría	3,9	m	2,3	5,7	29,4	m	19,7	39,5	69	31	n	0,7
	Irlanda	23,7	m	24,2	23,1	45,0	m	36,5	53,6	54	46	n	1,4
	Islandia	2,4	2,4	2,2	2,6	63,1	61,6	39,5	88,7	83	17	n	0,2
	Italia ³	m	m	m	m	35,0	34,3	28,2	42,0	71	29	n	1,3
	Japón	27,7	m	20,4	35,5	38,8	m	43,1	34,4	84	16	1	1,1
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,2
	Noruega	1,0	m	0,8	1,1	43,4	m	30,8	56,3	82	12	5	1,5
Nueva Zelanda	20,4	16,6	16,7	23,9	47,6	37,3	38,6	56,4	85	15	n	1,3	
Países Bajos	n	m	n	n	42,8	m	37,9	47,9	m	m	m	1,6	
Polonia	0,1	m	n	0,2	49,0	m	36,2	62,3	28	72	n	1,0	
Portugal	6,1	m	4,3	7,9	42,6	m	32,3	53,2	51	49	n	3,7	
Reino Unido ⁴	15,3	m	10,5	20,2	38,7	m	33,0	44,6	97	3	1	2,1	
República Checa	4,8	4,7	2,8	6,9	34,9	33,7	29,8	40,4	48	43	10	1,4	
República Eslovaca	0,9	m	0,5	1,4	38,9	m	27,2	51,0	29	71	n	1,6	
Suecia	5,4	5,3	4,4	6,4	39,9	37,2	27,8	52,6	96	4	n	3,3	
Suiza	18,3	m	23,2	13,4	31,4	m	32,1	30,7	63	24	13	3,3	
Turquía	12,1	m	13,1	11,2	m	m	m	m	85	14	1	0,3	
Media OCDE	9,4		8,3	10,6	38,7		30,8	46,9	64	34	2	1,5	
Media UE 19	7,7		6,6	8,8	36,7		28,8	44,9	56	43	1	1,7	
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4	
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,1	
	Eslovenia	24,6	m	19,2	30,3	20,2	m	13,4	27,4	67	33	n	1,4
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,8	
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	
	Israel	m	m	m	m	36,9	m	29,8	44,1	100	n	n	1,3

Nota: Para obtener información sobre el método utilizado para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) y las correspondientes edades típicas, consulte Anexo 1. Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre titulados significan que las tasas de titulación para aquellos países que son exportadores netos de estudiantes pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas. Las tasas ajustadas de titulación intentan compensarlo.

1. La tasa ajustada de titulación corresponde a la tasa de titulación excluyendo a los estudiantes internacionales. En Federación Rusa, Islandia, Italia, Países Bajos y República Checa, la definición de estudiantes internacionales se basa en el país del que tienen la ciudadanía. En Suecia, los estudiantes internacionales incluyen estudiantes de intercambio.

2. Año de referencia 2006.

3. Los titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2006.

4. La tasa de titulación en programas de educación terciaria de tipo B incluye algunos titulados que ya se han titulado previamente en este nivel y, por tanto, representa una sobreestimación de la cifra de primeras titulaciones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Tabla A3.2.
Tendencias de las tasas de titulación en educación terciaria (1995-2007)

Suma de las tasas de titulación para cada año de edad, por destino del programa

	Educación terciaria de tipo A									Educación terciaria de tipo B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE																		
Alemania	14	18	18	18	18	19	20	21	23	13	11	11	10	10	10	11	11	10
Australia	m	36	44	49	50	51	50	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austria	10	15	17	18	19	20	20	21	22	m	m	m	m	m	7	8	7	7
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá	27	27	27	27	28	29	35	31	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	25	37	39	41	43	44	46	45	47	8	10	12	13	14	11	10	10	11
España	24	30	31	32	32	33	33	33	32	2	8	11	13	16	17	17	15	14
Estados Unidos	33	34	33	32	32	33	34	36	37	9	8	8	8	9	9	10	10	10
Finlandia	20	41	45	49	48	47	48	48	48	34	7	4	2	1	n	a	a	a
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	14	15	16	18	20	24	25	20	18	5	6	6	7	9	11	12	12	12
Hungría	m	m	m	m	m	29	36	30	29	m	m	m	m	m	3	4	4	4
Irlanda	m	30	29	32	37	39	38	39	45	m	15	20	13	19	20	24	27	24
Islandia	m	33	38	41	45	51	56	63	63	m	6	8	6	7	5	4	4	2
Italia	m	19	21	25	m	36	41	39	35	m	n	1	1	m	n	n	n	m
Japón	25	29	32	33	34	35	36	39	39	28	29	27	27	26	26	27	28	28
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega	26	37	40	38	39	45	41	43	43	6	6	6	5	5	3	2	1	1
Nueva Zelanda	33	50	51	46	49	50	51	52	48	12	17	17	18	20	21	21	24	20
Países Bajos	29	35	35	37	38	40	42	43	43	m	m	m	m	m	m	n	n	n
Polonia	m	34	40	43	44	45	45	47	49	m	m	m	n	n	n	n	n	n
Portugal	15	23	28	30	33	32	32	33	43	6	8	8	7	7	8	9	9	6
Reino Unido ¹	m	37	37	37	38	39	39	39	39	m	m	12	12	14	16	17	15	15
República Checa	13	14	14	15	17	20	25	29	35	6	5	5	4	4	5	6	6	5
República Eslovaca	15	m	m	23	25	28	30	35	39	1	2	2	3	2	3	2	1	1
Suecia	24	28	29	32	35	37	38	41	40	m	4	4	4	4	4	5	5	5
Suiza	9	12	19	21	22	26	27	30	31	13	14	11	11	12	12	8	10	18
Turquía	6	9	9	10	11	11	11	15	m	m	m	m	m	m	m	m	11	12
Media OCDE	20	28	30	31	33	35	36	37	39	11	9	10	9	10	9	9	9	10
Media OCDE para países con datos de 1995 y 2007	18								36	11								11
Media UE 19	18	27	29	30	32	33	35	35	37	9	7	8	7	8	8	8	8	8
Países asociados																		
Brasil	m	10	10	13	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia	m	m	m	m	m	m	18	21	20	m	m	m	m	m	m	24	26	25
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	29	31	32	35	36	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Hasta 2004, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A o B se calcularon como tasas brutas de titulación. A partir de 2005 y para aquellos países de los que hay datos disponibles, las tasas de titulación se calculan como tasas netas de titulación (es decir, como la suma de las tasas de titulación para cada año de edad).

Para obtener información sobre el método utilizado para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) y las correspondientes edades típicas, consulte Anexo 1.

1. La tasa de titulación en programas de educación terciaria de tipo B incluye algunos titulados que ya se han titulado previamente en este nivel y, por lo tanto, representa una sobreestimación de la cifra de primeras titulaciones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Tabla A3.3.

Tasa de titulación en diferentes niveles de educación terciaria (2007)

Suma de las tasas de titulación para la edad típica (incluyendo o excluyendo estudiantes internacionales/extranjeros) por destino del programa

	Programas de educación terciaria de tipo B (primera titulación)		Programas de educación terciaria de tipo A (primera titulación)		Programas de educación terciaria de tipo A (segunda titulación)		Programas de investigación avanzada	
	Tasa de titulación (total de estudiantes)	Tasa ajustada de titulación (excluyendo estudiantes internacionales/extranjeros)	Tasa de titulación (total de estudiantes)	Tasa ajustada de titulación (excluyendo estudiantes internacionales/extranjeros)	Tasa de titulación (total de estudiantes)	Tasa ajustada de titulación (excluyendo estudiantes internacionales/extranjeros)	Tasa de titulación (total de estudiantes)	Tasa ajustada de titulación (excluyendo estudiantes internacionales/extranjeros)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE								
Alemania ⁴	10,4	m	23,4	21,7	2,0	1,4	2,3	2,0
Australia ^{1,2}	16,7	m	60,6	46,1	17,9	7,7	1,9	1,5
Austria ¹	7,1	7,0	22,1	20,0	1,7	1,5	1,8	1,4
Bélgica ³	30,9	28,8	36,3	32,7	10,6	8,2	1,3	0,9
Canadá ^{1,2}	m	m	35,4	33,3	8,5	7,4	1,0	0,9
Corea ³	34,4	34,3	36,9	36,8	3,8	3,7	1,1	1,0
Dinamarca ¹	12,0	11,5	47,3	44,9	17,2	15,4	1,3	1,2
España	14,0	m	28,6	m	1,0	m	0,9	m
Estados Unidos ¹	10,1	10,0	36,5	35,4	16,1	14,5	1,5	1,0
Finlandia ⁴	0,1	0,1	59,8	57,5	0,8	x(4)	2,9	2,6
Francia ³	25,2	24,4	35,1	31,5	13,9	11,0	1,4	1,0
Grecia	12,8	m	20,3	m	5,0	m	1,4	m
Hungría ³	4,5	4,5	36,1	34,8	5,7	5,6	0,7	0,7
Irlanda	23,7	m	45,0	m	17,8	m	1,4	m
Islandia ³	2,6	2,6	62,9	61,7	14,0	13,5	0,2	0,2
Italia ^{3,5}	0,7	0,7	35,0	34,3	19,1	18,6	1,3	1,2
Japón ¹	27,7	26,9	38,8	38,0	5,5	5,0	1,1	0,9
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México	1,3	m	18,6	m	2,8	m	0,2	m
Noruega ¹	1,0	1,0	44,4	44,0	12,0	11,7	1,5	1,4
Nueva Zelanda ¹	24,9	20,4	54,8	44,9	15,9	13,2	1,3	1,1
Países Bajos ³	n	n	46,6	44,4	13,5	12,9	1,6	m
Polonia ³	1,0	m	49,0	48,8	33,9	33,8	1,0	m
Portugal ³	6,1	6,0	42,6	41,3	2,9	2,8	3,7	3,4
Reino Unido ¹	15,3	14,2	38,7	33,6	22,3	13,8	2,1	1,2
República Checa ¹	4,8	m	35,3	34,0	10,9	10,3	1,4	1,3
República Eslovaca ³	0,9	m	38,9	38,6	11,7	11,6	1,6	1,6
Suecia ¹	5,5	5,4	40,2	38,6	3,7	3,1	3,3	3,1
Suiza ⁴	25,0	m	29,1	26,3	9,4	7,6	3,3	1,9
Turquía ³	12,1	12,1	17,0	16,9	2,6	2,6	0,3	0,3
Media OCDE	11,8		38,5		10,4		1,5	
Media UE 19	11,3		37,9		8,7		1,6	
Países asociados								
Brasil	m	m	24,6	m	1,1	m	0,4	m
Chile	15,3	m	15,7	m	2,9	m	0,1	m
Eslovenia ¹	28,5	28,3	21,1	21,0	3,6	3,5	1,4	1,3
Estonia ¹	22,9	22,9	29,0	28,7	10,9	10,5	0,8	0,8
Federación Rusa ³	27,2	27,1	48,5	48,2	0,5	m	1,6	m
Israel	0,0	m	36,9	m	13,9	m	1,3	m

Nota: Para obtener información sobre el método utilizado para calcular las tasas de titulación (tasas brutas frente a tasas netas) y las correspondientes edades típicas, consulte Anexo 1.

Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre titulados significan que las tasas de titulación para aquellos países que son exportadores netos de estudiantes pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas. Las tasas ajustadas de titulación intentan compensarlo.

1. La definición de titulados internacionales se basa en su país de residencia.

2. Año de referencia 2006.

3. La definición de titulados extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía. Estos datos no son comparables con los datos sobre titulados internacionales y por tanto se presentan separadamente en el gráfico A3.4.

4. La definición de titulados internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

5. Los titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

Tabla A3.4.

Tasas de finalización en educación terciaria (2005)

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

Países de la OCDE	Método	Año estudiado para nuevos matriculados		Educación terciaria		Educación terciaria de tipo A		Educación terciaria de tipo B	
		5A	5B	Tasa de finalización (al menos primer programa 5B o 5A) ¹	Abandono sin titulación terciaria	Tasa de finalización 5A (al menos primer programa 5A) ²	Sin completar nivel 5A, pero alumno reorientado con éxito al nivel 5B	Tasa de finalización 5B (al menos primer programa 5B) ³	Sin completar nivel 5B, pero alumno reorientado con éxito al nivel 5A
Alemania	Transversal	2001-02	2003-04	77	23	77	n	77	n
Australia	Transversal	2003-05	m	m	m	72	m	m	m
Austria	Transversal	2000-03	m	m	m	71	m	m	m
Bélgica (Fl.)	Transversal	1998-2001	2003-04	82	18	76	m	88	m
Canadá (Quebec)	Cohortes reales	2000	2000	72	28	75	n	63	n
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ⁴	Cohortes reales	1995-96	1995-96	85	15	81	3	88	3
España	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estados Unidos ⁴	Cohortes reales	1999	2002	47	m	56	m	33	m
Finlandia	Cohortes reales	1995	1995	72	28	72	a	a	a
Francia	Cohortes reales	1996-2003	1996-2003	79	21	64	15	78	2
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	Transversal	2001-04	2004-05	55	45	57	m	44	m
Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islandia	Cohortes reales	1996-97	1996-97	70	30	66	1	55	22
Italia	Cohortes reales	1998-99	1998-99	m	m	45	m	m	m
Japón	Transversal	2000 and 2002	2004	90	10	91	m	87	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	Transversal	2002-03	2004-05	61	39	61	a	64	a
Noruega	Cohortes reales	1994-95	1994-95	65	35	67	m	66	m
Nueva Zelanda	Cohortes reales	1998	1998	54	46	58	3	30	9
Países Bajos	Cohortes reales	1997-98	1997-98	71	29	71	a	m	m
Polonia	Transversal	2001-04	2003-04	64	36	63	m	71	m
Portugal	Transversal	2001-06	2004	69	31	73	m	59	m
Reino Unido	Transversal	2003-04	2003-04	64	36	79	m	43	m
República Checa	Transversal	m	m	m	m	68	m	m	m
República Eslovaca	Transversal	2000-03	2003-04	70	30	70	m	72	m
Suecia	Cohortes reales	1995-96	1995-96	69	31	69	1	m	m
Suiza	Cohortes reales	1996-2001	1996-2001	m	m	70	m	m	m
Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE				69	30	69	~	64	~
Media UE 19				71	29	69	~	62	~
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia	Transversal	2001-02	2001-02	65	35	64	m	67	m
Estonia	Transversal	2003	2003	63	37	67	m	59	m
Federación Rusa	Transversal	2001-02	2002-03	77	23	79	m	76	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

2. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo A representan la proporción de alumnos que se han matriculado en un programa de educación terciaria de tipo A y continúan sus estudios hasta obtener la titulación al menos en un primer programa de educación terciaria de tipo A.

3. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B representan la proporción de alumnos que se han matriculado en un programa de educación terciaria de tipo B y continúan sus estudios hasta obtener la titulación al menos en un primer programa de educación terciaria de tipo B.

4. Solo estudiantes a tiempo completo.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664042306054>

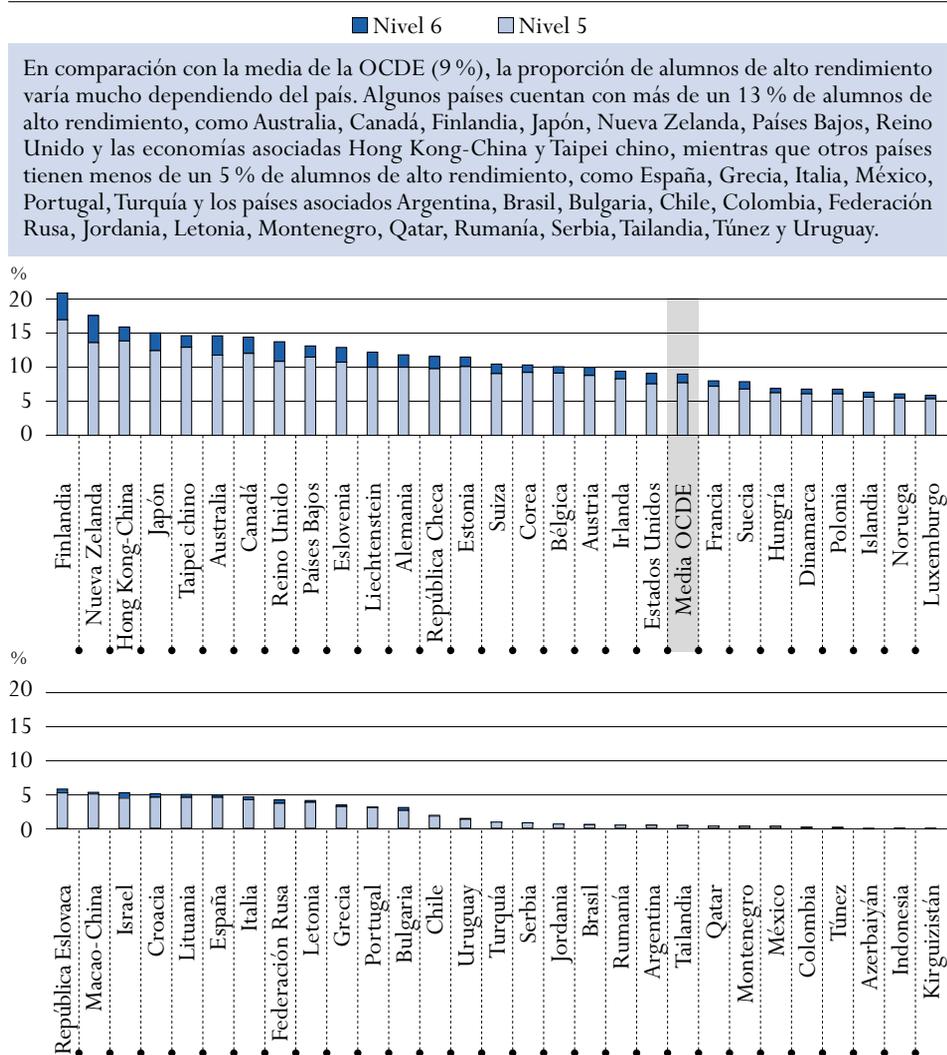
¿CUÁL ES EL PERFIL DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS DE ALTO RENDIMIENTO EN CIENCIAS?

La rápida y creciente demanda de trabajadores con alta cualificación ha llevado a una competición global por el talento. Las habilidades de alto nivel son cruciales para la creación de nuevos conocimientos, tecnologías e innovación y, por consiguiente, un determinante importante de crecimiento económico y desarrollo social. Este indicador analiza a los alumnos de alto rendimiento en ciencias, basándose en los datos de 2006 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

Resultados clave

Gráfico A4.1. Porcentaje de alumnos de alto rendimiento en la escala de ciencias en PISA 2006

El gráfico representa la proporción de alumnos de alto rendimiento en ciencias definida como aquellos alumnos de 15 años que son competentes en los niveles 5 y 6 de la escala de ciencias de PISA 2006.



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A4.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Otros puntos destacables de este indicador

- Por término medio en todos los países de la OCDE, el 18 % de los alumnos consigue un alto rendimiento al menos en una de las áreas curriculares de ciencias, matemáticas o lectura. Sin embargo, solo el 4 % consigue un alto rendimiento en las tres áreas a la vez. Esto pone de manifiesto que la excelencia no consiste sencillamente en que algunos alumnos alcancen un buen rendimiento en todas las áreas, sino en que muchos alumnos tengan distintas fortalezas en diferentes áreas.
- En todas las áreas curriculares y países, las alumnas tienen las mismas probabilidades de alcanzar un alto rendimiento que los alumnos varones. Por término medio en todos los países de la OCDE, la proporción de estudiantes de alto rendimiento en todas las áreas curriculares es muy similar entre varones y mujeres: un 4,1 % de las mujeres y un 3,9 % de los varones consiguen un alto rendimiento en las tres áreas curriculares y un 17,3 % de las mujeres y el 18,6 % de los varones alcanzan un alto rendimiento al menos en un área curricular. No obstante, mientras que la diferencia entre sexos en estudiantes de alto rendimiento solo en ciencias es pequeña (1,1 % de las mujeres y el 1,5 % de los varones), es significativa entre los de alto rendimiento solo en lectura (3,7 % de las mujeres y el 0,8 % de los varones) y en matemáticas (3,7 % de las mujeres y 6,8 % de los varones).
- Un entorno socioeconómico desfavorecido no es un obstáculo insalvable para la excelencia en el rendimiento en ciencias. En el país típico de la OCDE, alrededor de un cuarto de los alumnos de alto rendimiento en ciencias procede de un entorno socioeconómico inferior a la media del país. Algunos sistemas, sin embargo, son más propicios para que estudiantes procedentes de un entorno relativamente desfavorecido se conviertan en alumnos de alto rendimiento: en Austria, Finlandia, Japón y las economías asociadas Hong Kong-China y Macao-China, un tercio o más de los alumnos de alto rendimiento en ciencias procede de un entorno socioeconómico con señales de ser más desfavorecido que la media del país.
- En algunos países, los alumnos de origen inmigrante o de minorías lingüísticas también destacan, aunque en otros países, de manera notable en Alemania, Países Bajos y el país asociado Eslovenia, son considerables las diferencias de rendimiento entre los alumnos de origen inmigrante y los demás.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Mientras que las competencias básicas se consideran generalmente importantes para la asimilación de nuevas tecnologías, las competencias de alto nivel son cruciales para la creación de nuevos conocimientos, tecnologías e innovación. Para los países cercanos a la frontera tecnológica, esto implica que la proporción de trabajadores altamente cualificados en el mercado laboral sea un determinante importante de crecimiento económico y desarrollo social. También hay pruebas crecientes de que los individuos con habilidades de alto nivel generan relativamente gran cantidad de conocimientos y formas de utilizarlos, lo que a su vez indica que invertir en excelencia puede beneficiar a todos. Esto ocurre, por ejemplo, porque las personas altamente cualificadas crean innovaciones en diversas áreas (como organización, marketing, diseño) que benefician a todos o que estimulan el avance tecnológico pionero. Según el Estudio Internacional de Competencia de Adultos en Lectoescritura, el efecto del nivel de habilidad en una desviación estándar por encima de la media sobre el desarrollo económico es alrededor de seis veces mayor que el efecto del nivel de habilidad en una desviación estándar inferior a la media.

Definición y comparación de alumnos de alto rendimiento en PISA

Definiciones utilizadas en este indicador

Alumnos de alto rendimiento en ciencias: estudiantes competentes en los Niveles 5 y 6 de la evaluación de ciencias de PISA 2006 (es decir, superior a 633,33 puntos).

Alumnos de alto rendimiento en lectura: estudiantes competentes en el Nivel 5 de la evaluación de lectura de PISA 2006 (es decir, superior a 625,61 puntos).

Alumnos de alto rendimiento en matemáticas: estudiantes competentes en los Niveles 5 y 6 de la evaluación de matemáticas de PISA 2006 (es decir, superior a 606,99 puntos).

Obsérvese que este indicador utiliza el término ‘alumnos de alto rendimiento’ como una forma abreviada de referirse a estudiantes competentes en los Niveles 5 y 6 de ciencias en PISA 2006. A menos que se especifique lo contrario, ‘alumnos de alto rendimiento’ no incluye necesariamente a alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas. Los puntos límite de cada nivel varían de acuerdo con el área curricular y los niveles de competencia no son equivalentes en todas las áreas curriculares. En otras palabras, no es lo mismo ser competente en los Niveles 5 y 6 en ciencias, matemáticas o lectura. Debido a la diferente naturaleza y contenidos de las tres áreas de evaluación, los puntos límite para los Niveles 5 y 6 de cada asignatura son diferentes y pueden, por ello, dar como resultado proporciones distintas de alumnos de alto rendimiento.

Los alumnos de alto rendimiento pueden identificar, explicar y aplicar de forma consistente conocimientos científicos y conocimientos sobre ciencias en una variedad de situaciones cotidianas complejas. Pueden también relacionar distintas fuentes de información y explicaciones y utilizar las pruebas de dichas fuentes para justificar sus decisiones. Demuestran de forma clara y consistente pensamiento y razonamiento científico avanzado, y utilizan sus conocimientos científicos para apoyar la resolución de situaciones científicas y tecnológicas desconocidas. Los estudiantes de este nivel pueden utilizar conocimientos científicos y desarrollar argumentos en apoyo de recomendaciones y decisiones que giran en torno a situaciones personales, sociales o globales.

Comparación entre alumnos de alto rendimiento y alumnos de buen rendimiento en ciencias

En este indicador se ha utilizado otro grupo de rendimiento para comparar a los alumnos de alto rendimiento en ciencias con estudiantes con un nivel de rendimiento inmediatamente inferior al de los primeros, los ‘alumnos de buen rendimiento’. Los alumnos de buen rendimiento están en el grupo de rendimiento del que pueden surgir, con mayor probabilidad, los futuros alumnos de alto rendimiento.

Los alumnos de buen rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas son estudiantes competentes en el Nivel 4 de la evaluación de ciencias, lectura y matemáticas de PISA 2006.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Distribución de alumnos de alto rendimiento en ciencias entre países

Según se muestra en el Gráfico A4.1, la proporción de alumnos de alto rendimiento en ciencias varía ampliamente entre países y, lo que es llamativo, la excelencia científica solo se relaciona débilmente con el rendimiento medio de los países. A pesar de que por término medio en todos los países de la OCDE el 9 % de los alumnos de 15 años alcanza el Nivel 5 en ciencias, y un poco más del 1 % llega al Nivel 6, estas proporciones varían sustancialmente entre los países. Por ejemplo, entre los países de la OCDE, siete tienen al menos un 13 % de alumnos de alto rendimiento en ciencias, mientras que hay seis con un 5 % o menos. Entre las economías y países asociados, el conjunto de proporciones de estos alumnos de alto rendimiento también varía considerablemente de un país a otro, habiendo varios países casi sin representación en el Nivel 6 de ciencias. De los 57 países participantes, 25 tienen un 5 % o menos de alumnos de 15 años que alcanza los Niveles 5 o 6, mientras que cuatro países tienen al menos un 15 %, es decir, tres veces más. El 20 % y el 18 % de todos los estudiantes de Finlandia y Nueva Zelanda, respectivamente, son alumnos de alto rendimiento en ciencias.

Entre los países con puntuaciones medias similares en la evaluación PISA hay una diferencia notable en el porcentaje de alumnos de alto rendimiento. Por ejemplo, Francia tiene una puntuación media de 495 puntos en ciencias en PISA 2006 y una proporción del 8 % de estudiantes con niveles altos de competencia en ciencias (ambos muy cercanos a la media de la OCDE). Letonia, con 490 puntos, también está cerca de la media de la OCDE en ciencias, pero tiene solo un 4 % de estudiantes con alto rendimiento, lo cual es menos de la mitad de la media del 9 % de la OCDE. A pesar de que Letonia tiene un porcentaje reducido de estudiantes en los niveles más bajos, el resultado podría indicar una falta relativa de un conjunto de talentos altamente cualificados para el futuro. La variabilidad en el porcentaje de alumnos de alto rendimiento en cada país sugiere una diferencia en las capacidades potenciales de los países para dotar de talento local a las futuras industrias basadas en el conocimiento. Se advierte una variabilidad similar en lectura y matemáticas con solo ligeras diferencias en los patrones de estos resultados entre países (Tabla A4.1a).

Alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

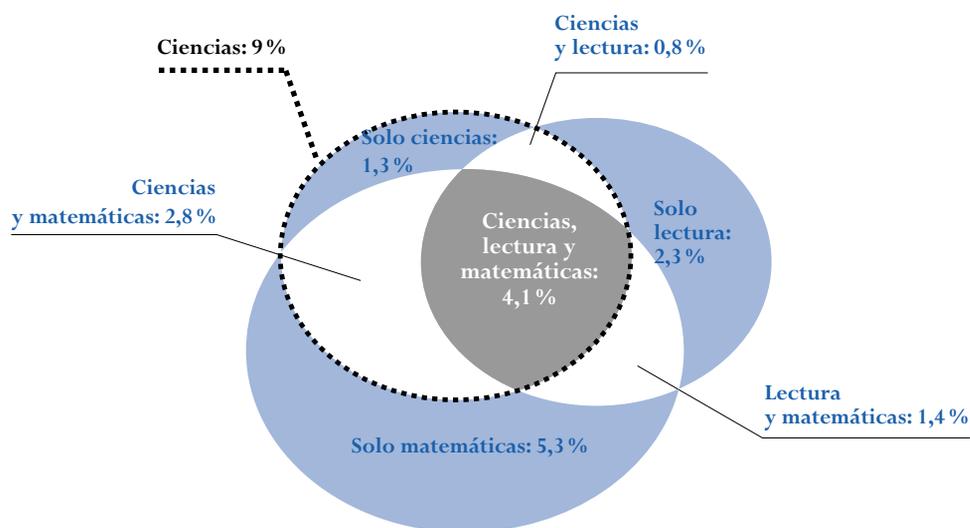
¿En qué medida se extiende el talento de los alumnos de alto rendimiento en ciencias a otras áreas curriculares? El Gráfico A4.2 examina la proporción de alumnos de alto rendimiento en ciencias que también están entre los alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas.

El Gráfico A4.2 ofrece una imagen de los alumnos de alto rendimiento en las tres áreas curriculares en todos los países de la OCDE. Las partes del diagrama sombreadas en azul representan el porcen-

A4

taje de los alumnos de 15 años de alto rendimiento solamente en una de las tres áreas curriculares de la evaluación, es decir, ya sea en ciencias, lectura o matemáticas. Las partes del diagrama sombreadas en gris muestran el porcentaje de alumnos de alto rendimiento en dos de las áreas curriculares de la evaluación. La parte blanca en el medio del diagrama muestra el porcentaje de alumnos de 15 años de alto rendimiento en las tres áreas curriculares de la evaluación.

Gráfico A4.2. Coincidencia de alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas por término medio en la OCDE



Nota: Alumnos que no tienen alto rendimiento en ninguna de las tres materias: 82,1 %.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A4.2a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

En todos los países de la OCDE, el 4 % de los alumnos de 15 años muestra alto rendimiento en las tres áreas curriculares de la evaluación: ciencias, lectura y matemáticas. Alrededor del 3 % de los alumnos es de alto rendimiento tanto en ciencias como en matemáticas, pero no en lectura, mientras que un poco menos del 1 % de alumnos muestra alto rendimiento tanto en ciencias como en lectura, pero no en matemáticas, y más del 1 % de alumnos es de alto rendimiento tanto en lectura como en matemáticas, pero no en ciencias. El porcentaje de alumnos de alto rendimiento tanto en ciencias como en matemáticas es mayor que los porcentajes de alumnos de alto rendimiento en ciencias y lectura o en lectura y matemáticas.

Merece destacarse que no todos los países muestran los mismos patrones (Tabla A4.2a). Hay una variación significativa entre países, por ejemplo, en los porcentajes de alumnos de alto rendimiento en ciencias que son también alumnos de alto rendimiento tanto en lectura como en matemáticas. Dichos alumnos comprenden 9,5 % de los estudiantes de 15 años de Finlandia, 8,9 % de Nueva Zelanda, 7,8 % de Corea, 7,0 % de Canadá, 7,7 % de la economía asociada Hong Kong-China y 7,2 % del país asociado Liechtenstein, mientras que, en cuatro países de la OCDE y 17 economías y países asociados, menos del 1 % de alumnos muestra alto rendimiento en los tres campos.

Representación de varones y mujeres entre los alumnos de alto rendimiento

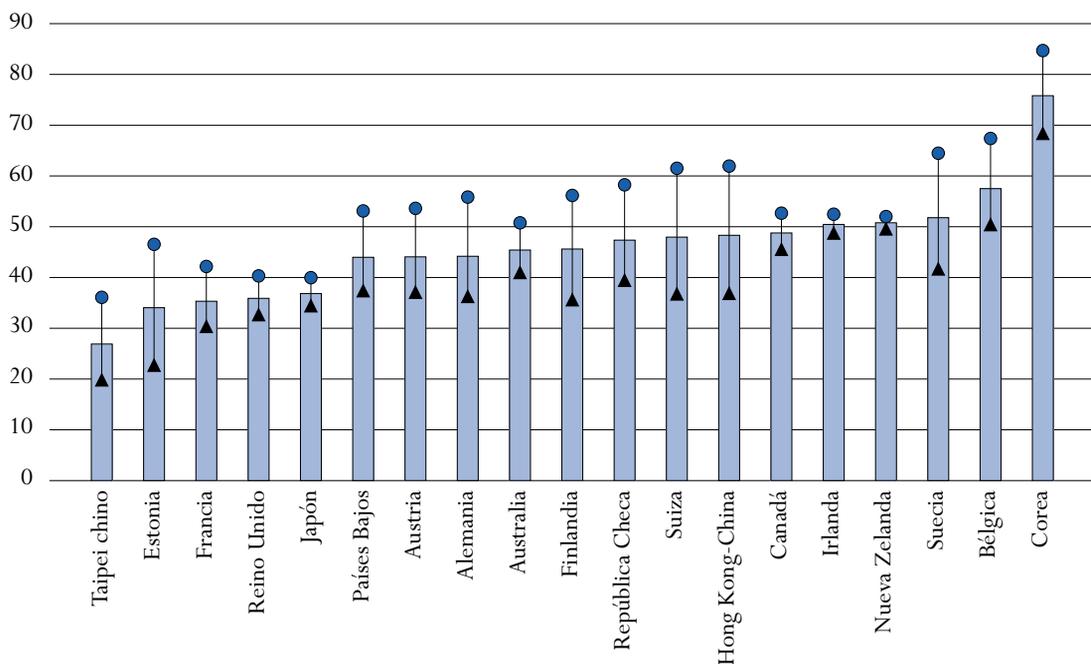
En las tres áreas curriculares y en todos los países, las mujeres tienen las mismas probabilidades de alcanzar un alto rendimiento que los varones. Por término medio en todos los países de la OCDE, la proporción de alumnos de alto rendimiento en todas las áreas curriculares es muy similar entre varones y mujeres: como se muestra en la Tabla A4.2b, el 4,1 % de mujeres y 3,9 % de varones son de alto rendimiento en las tres áreas curriculares, y el 17,3 % de mujeres y 18,6 % de varones son de alto rendimiento al menos en una asignatura. Estos promedios, sin embargo, esconden una variación significativa entre países y algunas diferencias significativas entre sexos en todas las áreas curriculares. A pesar de que la diferencia entre sexos en los alumnos de alto rendimiento solo en ciencias es pequeña (1,1 % de mujeres y 1,5 % de varones), la diferencia entre sexos es significativa entre los alumnos de alto rendimiento solo en lectura (3,7 % de mujeres y 0,8 % de varones) y solo en matemáticas (3,7 % de mujeres y 6,8 % de varones).

A pesar de que no hay diferencias en el rendimiento medio en ciencias de varones y mujeres, los chicos tienden a mostrar una ventaja notable entre los alumnos de alto rendimiento. En ocho de los 17 países de la OCDE al menos un 3 % tanto de varones como de mujeres entre los alumnos de alto rendimiento en ciencias, hay proporciones significativamente más altas de varones entre los

Gráfico A4.3. Coincidencia de alumnos de alto rendimiento por sexo

- Porcentaje de alumnos de ambos sexos de alto rendimiento en ciencias, que también son alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas
- Porcentaje de alumnas de alto rendimiento en ciencias, que también son alumnas de alto rendimiento en lectura y matemáticas
- ▲ Porcentaje de alumnos varones de alto rendimiento en ciencias, que también son alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas

Porcentaje de alumnos de ambos sexos de alto rendimiento en ciencias, que también tienen un alto rendimiento en lectura y matemáticas



Los países están clasificados en orden ascendente según el porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias.

Fuente: Base de datos de OCDE PISA 2006, Tabla A4.2b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

A4

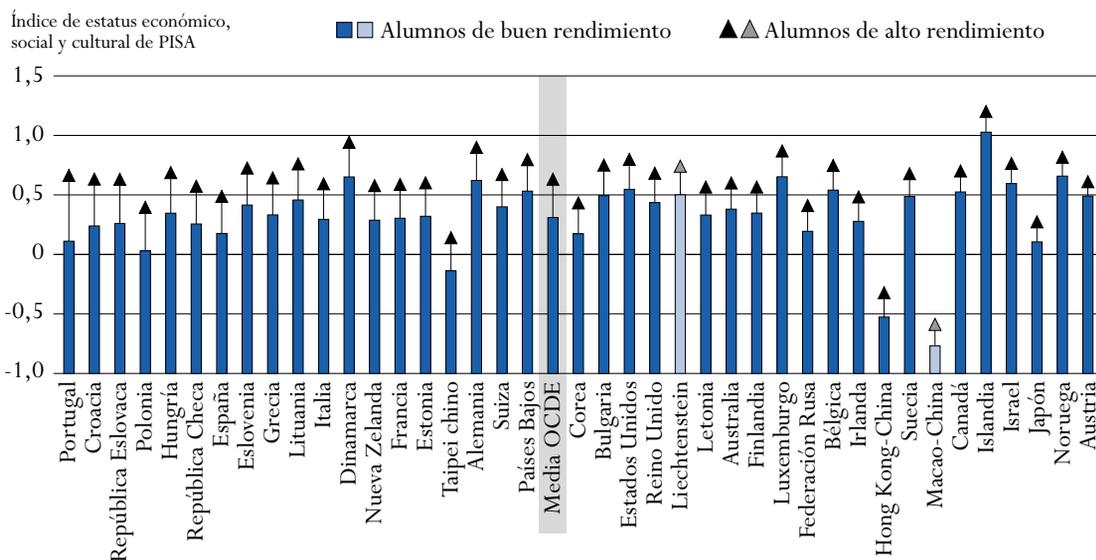
alumnos de alto rendimiento en ciencias (Tabla A4.2b). No hay países en los que haya proporciones significativamente más altas de mujeres entre los alumnos de alto rendimiento en ciencias. Por término medio en todos los países de la OCDE, casi la mitad de los alumnos de alto rendimiento en ciencias (44 %) son alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas, mientras que este es el caso del 50 % de mujeres y del 37 % de varones (Tablas A4.2a y A4.2b). El Gráfico A4.3 muestra los porcentajes de varones y mujeres de alto rendimiento que son también alumnos de alto rendimiento en lectura y matemáticas, en los países con datos comparables.

Entorno socioeconómico de los alumnos de alto rendimiento

El índice de *estatus económico, social y cultural* (EESC) de PISA proporciona una medición integral del entorno socioeconómico del alumno. Este índice se deriva de información que incluye el máximo nivel educativo alcanzado por los padres, el máximo estatus profesional de los padres y bienes del hogar. Al alumno medio de la OCDE se le dio un valor de índice cero y alrededor de dos tercios de la población de alumnos de la OCDE obtuvo valores de índice entre -1 y 1 (es decir, el índice tiene una desviación estándar de 1). Los datos de PISA de las tres evaluaciones realizadas hasta la fecha han demostrado que el entorno socioeconómico y el rendimiento están estrechamente relacionados.

El entorno socioeconómico está relacionado con el rendimiento al menos por dos motivos. Primero, los alumnos de familias con padres más cualificados, con mayores ingresos y mejores recursos materiales, educativos y culturales están mejor posicionados para ofrecer ventajas educativas superiores en el entorno doméstico, así como oportunidades de aprendizaje más ricas fuera del hogar en comparación con los alumnos de entornos menos favorecidos. Segundo, dichas familias tienen frecuentemente muchas más opciones para matricular a sus hijos y elegir centros educativos en los que el alumnado procede de un entorno socioeconómico más favorecido.

Gráfico A4.4. Diferencia en el entorno socioeconómico entre alumnos de alto rendimiento y alumnos de buen rendimiento



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia en el índice de estatus económico, social y cultural de PISA (EESC) entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento.

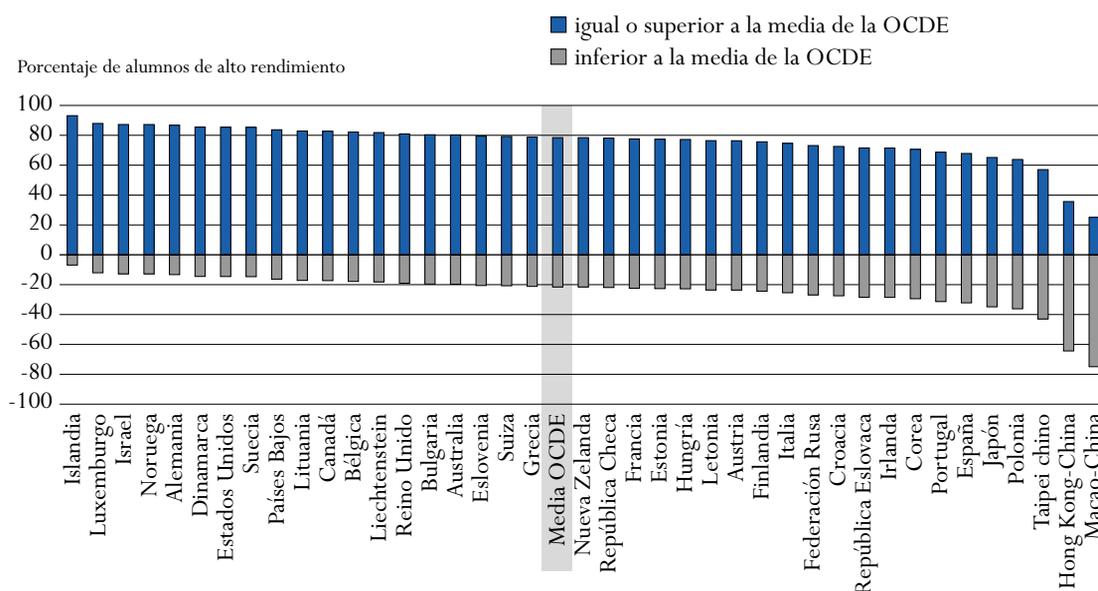
Nota: Las diferencias significativas están señaladas con un tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Los alumnos de alto rendimiento tienden a proceder de un entorno socioeconómico relativamente favorecido (Tabla A4.3). Prácticamente en todos los países de los que se dispone de datos comparables, los alumnos en la categoría de alto rendimiento proceden de familias con entornos socioeconómicos comparativamente favorecidos. En toda la OCDE, el entorno socioeconómico medio de los alumnos de alto rendimiento está alrededor de dos tercios de la desviación estándar por encima de la media del entorno socioeconómico de la OCDE. El Gráfico A4.4 muestra que, incluso comparando a los alumnos de alto rendimiento con los alumnos de buen rendimiento (el grupo de rendimiento desde el que es más probable que surjan los futuros alumnos de alto rendimiento), las diferencias en el entorno socioeconómico en favor de los alumnos de alto rendimiento son estadísticamente significativas en todos los países de la OCDE (por término medio en todos los países de la OCDE la diferencia es una desviación estándar de 0,26). Para cada país, por término medio, los alumnos de alto rendimiento tienden significativamente a proceder de entornos socioeconómicos más favorecidos que los alumnos que no están entre los de alto rendimiento, pero están más cerca de alcanzar esos niveles. En general, las diferencias en el entorno socioeconómico entre los distintos grupos de rendimiento son marcadas: cuanto más favorecido es el entorno socioeconómico, mayor es el rendimiento. Estas diferencias oscilan desde más de la mitad de una desviación estándar en Portugal hasta más de una décima en Austria.

Gráfico A4.5. Porcentaje de alumnos de alto rendimiento con un entorno socioeconómico (EESC) «inferior» o «igual o superior» a la media del EESC de la OCDE



Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de alumnos de alto rendimiento con un entorno socioeconómico inferior a la media de la OCDE.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Sin embargo, no todos los alumnos de alto rendimiento proceden de un entorno socioeconómico favorecido. El Gráfico A4.5 muestra que más de un quinto de los alumnos de alto rendimiento en todos los países de la OCDE procede de un entorno socioeconómico por debajo de la media de la OCDE. En España, Japón, Polonia y Portugal, la proporción de alumnos de alto rendimiento en ciencias cuyo entorno socioeconómico es inferior al promedio de la OCDE supera el 30 % y esa proporción alcanza el 64 % y 75 % en las economías asociadas Hong Kong-China y Macao-China.

A pesar de que un entorno desfavorecido no es una barrera insalvable para la excelencia, la medida en que supone un obstáculo para alcanzarla varía de un país a otro. Considerando el entorno socioeconómico medio de cada país, en un país típico de la OCDE alrededor de un cuarto de los alumnos de alto rendimiento en ciencias procede de un entorno socioeconómico por debajo de la media de su país (Tabla A4.3). En algunos países, la posibilidad de que los alumnos procedentes de entornos relativamente desfavorecidos se conviertan en alumnos de alto rendimiento es aún mayor. Por ejemplo, en Austria, Finlandia, Japón y las economías asociadas Hong Kong-China y Macao-China, un tercio o más de los alumnos de alto rendimiento procede de un entorno socioeconómico más desfavorecido que la media del país. Por otro lado, en Estados Unidos, Francia, Grecia, Luxemburgo y Portugal, así como en los países asociados Bulgaria, Israel y Lituania, el 80 % o más de alumnos de alto rendimiento procede de un entorno socioeconómico más favorecido que la media del país.

Origen inmigrante de los alumnos de alto rendimiento

En algunos países, una proporción significativa de alumnos (o sus padres) nació fuera del país. Los alumnos que no hablan en su hogar la lengua utilizada en la enseñanza constituyen otra minoría importante. Como se muestra en el informe *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2005a), un origen inmigrante puede tener un impacto significativo en el rendimiento del alumno. A pesar de que la proporción de alumnos de origen inmigrante parece no estar relacionada con el rendimiento medio de los países, desde una perspectiva de equidad es importante comprender el efecto de las características de estos orígenes sobre la proporción de alumnos de alto rendimiento.

Esta sección analiza los porcentajes de alumnos de alto rendimiento según su condición de inmigrantes y la lengua que hablan en su hogar en los países y economías donde estos grupos de alumnos representan más de 30 alumnos o el 3 % de la población estudiantil. Los alumnos autóctonos son alumnos que han nacido en el país de la evaluación y tienen al menos un progenitor que ha nacido en el país de la evaluación. Los alumnos de origen inmigrante son alumnos cuyos padres nacieron en un país extranjero.

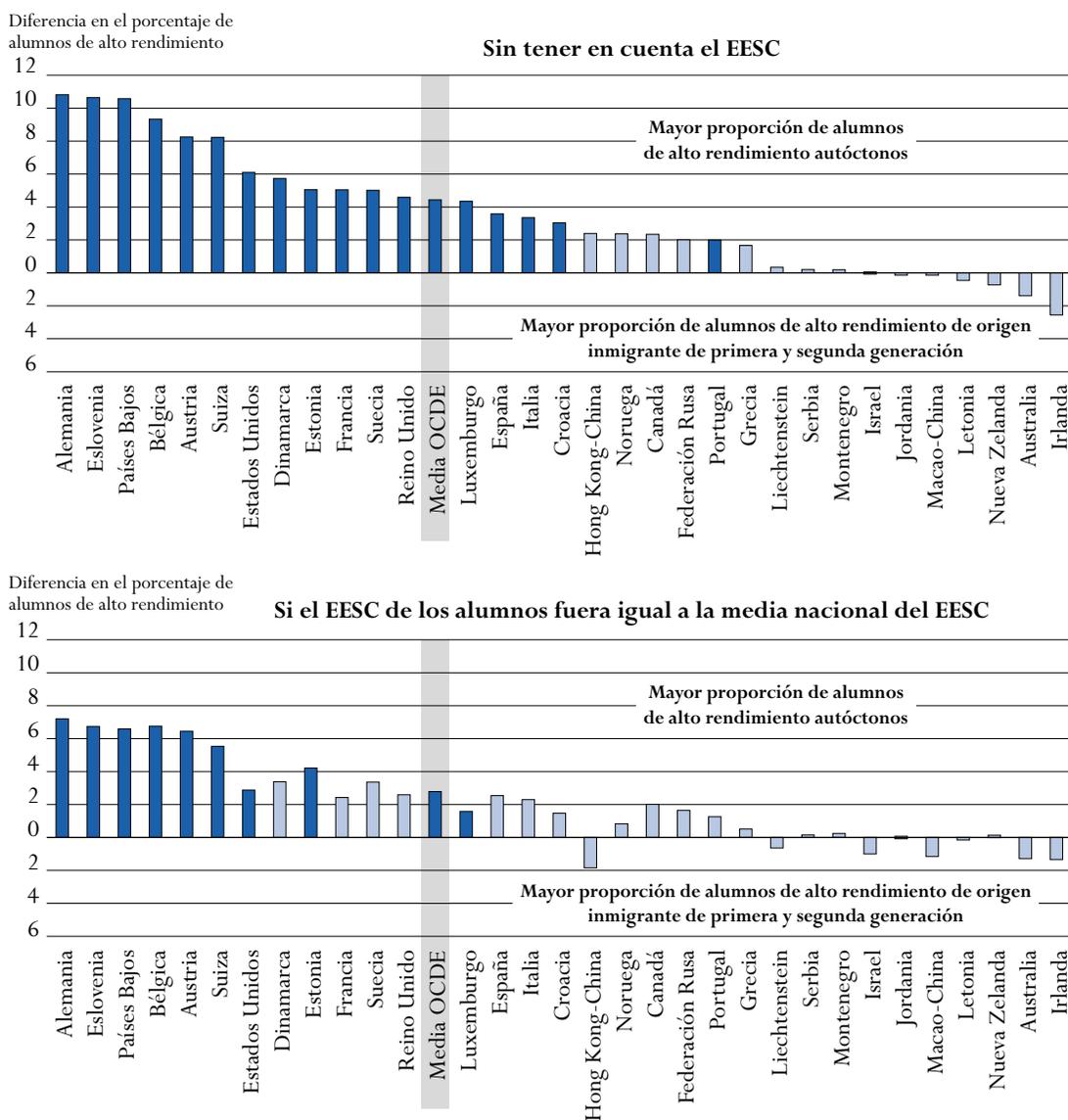
Como se muestra en el Gráfico A4.6, hay más alumnos de alto rendimiento en ciencias entre alumnos autóctonos que entre alumnos de origen inmigrante, pero en parte esto refleja solo diferencias en los entornos socioeconómicos. En efecto, en la mitad de los países comparados, esta diferencia ya no es significativa después de tener en cuenta el entorno socioeconómico de los alumnos. La comparación de alumnos de alto rendimiento entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos muestra resultados diferentes en todos los países. En algunos países, los alumnos de origen inmigrante tienen las mismas probabilidades de alcanzar un alto rendimiento que los alumnos autóctonos. Por ejemplo, en Australia, Canadá, Grecia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda y Portugal, así como en las economías y países asociados Federación Rusa, Hong Kong-China, Israel, Jordania, Letonia, Liechtenstein, Macao-China, Montenegro y Serbia, no hay diferencias significativas en la proporción de alumnos de alto rendimiento autóctonos y de origen inmigrante.

La diferencia de excelencia entre alumnos de origen inmigrante y autóctonos refleja en parte patrones y políticas migratorias diferentes. Los inmigrantes de alto rendimiento se encuentran por lo general en países con políticas de inmigración relativamente selectivas que favorecen a las familias con un mayor nivel educativo y recursos. Por ejemplo, las familias que se trasladan a Australia, Canadá y Nueva Zelanda suelen ser seleccionadas de acuerdo con características que se consideran importantes para la integración, tales como titulación académica y competencias lingüísticas (OECD, 2005a). Sin embargo, otros países no imponen o no pueden imponer tales restricciones. Otra razón para las di-

ferencias son los distintos entornos socioeconómicos. De hecho, en la mayoría de los países la diferencia entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante no es significativa una vez que se consideran los entornos socioeconómicos de los alumnos.

En los países, hablar la lengua nacional o una lengua oficial reconocida en los centros educativos es claramente una ventaja en el aprendizaje y la evaluación. En estos casos, la lengua del hogar del alumno favorece su integración en el medio de instrucción. Por tanto, no es sorprendente que los

Gráfico A4.6. Diferencia en el porcentaje de alumnos de alto rendimiento según su condición de inmigrante



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia en el porcentaje de los alumnos de alto rendimiento entre los alumnos autóctonos y los de origen inmigrante.

Nota: Las diferencias significativas están señaladas con un tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

alumnos de hogares en los que se habla una lengua distinta a la nacional u oficial se enfrenten a desafíos de aprendizaje adicionales, y una menor proporción de estos alumnos tiende a alcanzar el alto rendimiento. En gran medida, este patrón sigue las distinciones entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante. En la mayoría de los países de los que se dispone de datos hay significativamente menos alumnos que no hablan la lengua de la evaluación en su hogar representados entre los alumnos de alto rendimiento en ciencias. Las mayores diferencias a favor tanto de alumnos autóctonos como de alumnos que hablan la lengua de la evaluación en su hogar tienen lugar en Alemania, Países Bajos y el país asociado Eslovenia (Tablas A4.4 y A4.5). En Australia, Canadá, Noruega, Nueva Zelanda y los países asociados Israel y Túnez, hay proporciones similares de alumnos que no hablan la lengua de la evaluación en su hogar y alumnos que sí lo hacen representadas entre los alumnos de alto rendimiento.

Algunos países han tenido más éxito que otros a la hora de promover la excelencia entre las minorías lingüísticas e inmigrantes. Hay lecciones que aprender de estos países que pueden contribuir a mejorar la excelencia y equidad en los resultados educativos.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones proceden de evaluaciones administradas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los datos más recientes y disponibles de PISA se recopilaron durante el año escolar 2006.

La población objetivo estudiada en este indicador han sido los alumnos de 15 años. Operativamente, abarca a los alumnos que tenían desde 15 años y 3 meses (cumplidos) a 16 años y 2 meses (cumplidos) al comienzo del período de la prueba y que estaban matriculados en un centro de educación secundaria, independientemente del curso o del tipo de centro y de si estudiaban a tiempo completo o parcial.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2006, véase *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*, OCDE (2007a), Madrid, y *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD (2009a), París. Los datos del Informe PISA están también disponibles en Internet en: www.pisa.oecd.org.

Tabla A4. 1a.

Puntuación media y porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

	Ciencias						Lectura				Matemáticas								
	Puntuación media		Alumnos de alto rendimiento				Puntuación media		Alumnos de alto rendimiento		Puntuación media		Alumnos de alto rendimiento						
			Nivel 5 (de 633,33 a 707,93 puntos)		Nivel 6 (más de 707,93 puntos)				Nivel 5 (más de 625,61 puntos)				Nivel 5 (de 606,99 a 669,30 puntos)		Nivel 6 (más de 669,30 puntos)				
	Media	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	%	E.T.	%	E.T.			
Países de la OCDE	Alemania	516 (3,8)	10,0 (0,6)	1,8 (0,2)	495 (4,4)	9,9 (0,7)	504 (3,9)	11,0 (0,8)	4,5 (0,5)	527 (2,3)	11,8 (0,5)	2,8 (0,3)	513 (2,1)	10,6 (0,6)	520 (2,2)	12,1 (0,5)	4,3 (0,5)		
	Australia	511 (3,9)	8,8 (0,7)	1,2 (0,2)	490 (4,1)	9,0 (0,7)	505 (3,7)	12,3 (0,8)	3,5 (0,5)	Bélgica	510 (2,5)	9,1 (0,5)	1,0 (0,2)	501 (3,0)	11,3 (0,6)	520 (3,0)	16,0 (0,7)	6,4 (0,4)	
	Canadá	534 (2,0)	12,0 (0,5)	2,4 (0,2)	527 (2,4)	14,5 (0,7)	527 (2,0)	13,6 (0,6)	4,4 (0,4)	Corea	522 (3,4)	9,2 (0,8)	1,1 (0,3)	556 (3,8)	21,7 (1,4)	547 (3,8)	18,0 (0,8)	9,1 (1,3)	
	Dinamarca	496 (3,1)	6,1 (0,7)	0,7 (0,2)	494 (3,2)	5,9 (0,6)	513 (2,6)	10,9 (0,6)	2,8 (0,4)	España	488 (2,6)	4,5 (0,4)	0,3 (0,1)	461 (2,2)	1,8 (0,2)	480 (2,3)	6,1 (0,4)	1,2 (0,2)	
	Estados Unidos	489 (4,2)	7,5 (0,6)	1,5 (0,2)	m	m	474 (4,0)	6,4 (0,7)	1,3 (0,2)	Finlandia	563 (2,0)	17,0 (0,7)	3,9 (0,3)	547 (2,1)	16,7 (0,8)	548 (2,3)	18,1 (0,8)	6,3 (0,5)	
	Francia	495 (3,4)	7,2 (0,6)	0,8 (0,2)	488 (4,1)	7,3 (0,7)	496 (3,2)	9,9 (0,7)	2,6 (0,5)	Grecia	473 (3,2)	3,2 (0,3)	0,2 (0,1)	460 (4,0)	3,5 (0,4)	459 (3,0)	4,2 (0,5)	0,9 (0,2)	
	Hungría	504 (2,7)	6,2 (0,6)	0,6 (0,2)	482 (3,3)	4,7 (0,6)	491 (2,9)	7,7 (0,7)	2,6 (0,5)	Irlanda	508 (3,2)	8,3 (0,6)	1,1 (0,2)	517 (3,5)	11,7 (0,8)	501 (2,8)	8,6 (0,7)	1,6 (0,2)	
	Islandia	491 (1,6)	5,6 (0,5)	0,7 (0,2)	484 (1,9)	6,0 (0,5)	506 (1,8)	10,1 (0,7)	2,5 (0,3)	Italia	475 (2,0)	4,2 (0,3)	0,4 (0,1)	469 (2,4)	5,2 (0,4)	462 (2,3)	5,0 (0,4)	1,3 (0,3)	
	Japón	531 (3,4)	12,4 (0,6)	2,6 (0,3)	498 (3,6)	9,4 (0,7)	523 (3,3)	13,5 (0,8)	4,8 (0,5)	Luxemburgo	486 (1,1)	5,4 (0,3)	0,5 (0,1)	479 (1,3)	5,6 (0,4)	490 (1,1)	8,2 (0,5)	2,3 (0,3)	
	México	410 (2,7)	0,3 (0,1)	0,0 a	410 (3,1)	0,6 (0,1)	406 (2,9)	0,8 (0,2)	0,1 (0,0)	Noruega	487 (3,1)	5,5 (0,4)	0,6 (0,1)	484 (3,2)	7,7 (0,6)	490 (2,6)	8,3 (0,7)	2,1 (0,3)	
	Nueva Zelanda	530 (2,7)	13,6 (0,7)	4,0 (0,4)	521 (3,0)	15,9 (0,8)	522 (2,4)	13,2 (0,7)	5,7 (0,5)	Países Bajos	525 (2,7)	11,5 (0,8)	1,7 (0,2)	507 (2,9)	9,1 (0,6)	531 (2,6)	15,8 (0,8)	5,4 (0,6)	
	Polonia	498 (2,3)	6,1 (0,4)	0,7 (0,1)	508 (2,8)	11,6 (0,8)	495 (2,4)	8,6 (0,7)	2,0 (0,3)	Portugal	474 (3,0)	3,0 (0,4)	0,1 (0,1)	472 (3,6)	4,6 (0,5)	466 (3,1)	4,9 (0,4)	0,8 (0,2)	
	Reino Unido	515 (2,3)	10,9 (0,5)	2,9 (0,3)	495 (2,3)	9,0 (0,6)	495 (2,1)	8,7 (0,5)	2,5 (0,3)	República Checa	513 (3,5)	9,8 (0,9)	1,8 (0,3)	483 (4,2)	9,2 (0,8)	510 (3,6)	12,3 (0,8)	6,0 (0,7)	
	República Eslovaca	488 (2,6)	5,2 (0,5)	0,6 (0,1)	466 (3,1)	5,4 (0,5)	492 (2,8)	8,6 (0,7)	2,4 (0,4)	Suecia	503 (2,4)	6,8 (0,5)	1,1 (0,2)	507 (3,4)	10,6 (0,8)	502 (2,4)	9,7 (0,6)	2,9 (0,4)	
	Suiza	512 (3,2)	9,1 (0,8)	1,4 (0,3)	499 (3,1)	7,7 (0,7)	530 (3,2)	15,9 (0,7)	6,8 (0,6)	Turquía	424 (3,8)	0,9 (0,3)	0,0 a	447 (4,2)	2,1 (0,6)	424 (4,9)	3,0 (0,8)	1,2 (0,5)	
	Media OCDE	500 (0,5)	7,7 (0,1)	1,3 (0,0)	492 (0,6)	8,6 (0,1)	498 (0,5)	10,0 (0,1)	3,3 (0,1)	Economías y países asociados	Argentina	391 (6,1)	0,4 (0,1)	0,0 a	374 (7,2)	0,9 (0,2)	381 (6,2)	0,9 (0,3)	0,1 (0,1)
	Azerbaiyán	382 (2,8)	0,0 a	a a	353 (3,1)	0,1 (0,1)	476 (2,3)	0,6 (0,3)	0,2 (0,1)		Brasil	390 (2,8)	0,5 (0,2)	0,0 (0,0)	393 (3,7)	1,1 (0,3)	370 (2,9)	0,8 (0,3)	0,2 (0,1)
	Bulgaria	434 (6,1)	2,6 (0,5)	0,4 (0,2)	402 (6,9)	2,1 (0,5)	413 (6,1)	2,5 (0,6)	0,6 (0,3)		Chile	438 (4,3)	1,8 (0,3)	0,1 (0,1)	442 (5,0)	3,5 (0,6)	411 (4,6)	1,3 (0,3)	0,1 (0,1)
	Colombia	388 (3,4)	0,2 (0,1)	0,0 a	385 (5,1)	0,6 (0,2)	370 (3,8)	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)		Croacia	493 (2,4)	4,6 (0,4)	0,5 (0,1)	477 (2,8)	3,7 (0,4)	467 (2,4)	4,0 (0,5)	0,8 (0,2)
	Eslovenia	519 (1,1)	10,7 (0,6)	2,2 (0,3)	494 (1,0)	5,3 (0,5)	504 (1,0)	10,3 (0,8)	3,4 (0,4)		Estonia	531 (2,5)	10,1 (0,7)	1,4 (0,3)	501 (2,9)	6,0 (0,6)	515 (2,7)	10,0 (0,6)	2,6 (0,4)
Federación Rusa	479 (3,7)	3,7 (0,5)	0,5 (0,1)	440 (4,3)	1,7 (0,3)	476 (3,9)	5,7 (0,6)	1,7 (0,3)	Hong Kong-China		542 (2,5)	13,9 (0,8)	2,1 (0,3)	536 (2,4)	12,8 (0,8)	547 (2,7)	18,7 (0,8)	9,0 (0,8)	
Indonesia	393 (5,7)	0,0 a	a a	393 (5,9)	0,1 (0,0)	391 (5,6)	0,4 (0,2)	0,0 a	Israel		454 (3,7)	4,4 (0,5)	0,8 (0,2)	439 (4,6)	5,0 (0,5)	442 (4,3)	4,8 (0,5)	1,3 (0,2)	
Jordania	422 (2,8)	0,6 (0,2)	0,0 a	401 (3,3)	0,2 (0,1)	384 (3,3)	0,2 (0,1)	0,0 a	Kirguizistán		322 (2,9)	0,0 a	a a	285 (3,5)	0,1 (0,1)	311 (3,4)	0,0 (0,1)	0,0 a	
Letonia	490 (3,0)	3,8 (0,4)	0,3 (0,1)	479 (3,7)	4,5 (0,5)	486 (3,0)	5,5 (0,5)	1,1 (0,3)	Liechtenstein		522 (4,1)	10,0 (1,8)	2,2 (0,8)	510 (3,9)	9,8 (1,8)	525 (4,2)	12,6 (2,1)	5,8 (1,2)	
Lituania	488 (2,8)	4,5 (0,6)	0,4 (0,2)	470 (3,0)	4,4 (0,5)	486 (2,9)	7,3 (0,8)	1,8 (0,4)	Macao-China		511 (1,1)	5,0 (0,3)	0,3 (0,1)	492 (1,1)	3,0 (0,3)	525 (1,3)	13,6 (0,6)	3,8 (0,4)	
Montenegro	412 (1,1)	0,3 (0,1)	0,0 a	392 (1,2)	0,4 (0,2)	399 (1,4)	0,8 (0,2)	0,1 (0,1)	Qatar		349 (0,9)	0,3 (0,1)	0,0 (0,0)	312 (1,2)	0,6 (0,1)	318 (1,0)	0,5 (0,1)	0,1 (0,0)	
Rumanía	418 (4,2)	0,5 (0,1)	0,0 a	396 (4,7)	0,3 (0,1)	415 (4,2)	1,1 (0,3)	0,1 (0,1)	Serbia		436 (3,0)	0,8 (0,2)	0,0 a	401 (3,5)	0,3 (0,1)	435 (3,5)	2,4 (0,4)	0,4 (0,1)	
Tailandia	421 (2,1)	0,4 (0,1)	0,0 a	417 (2,6)	0,3 (0,1)	417 (2,3)	1,1 (0,2)	0,2 (0,1)	Taipei chino		532 (3,6)	12,9 (0,8)	1,7 (0,2)	496 (3,4)	4,7 (0,6)	549 (4,1)	20,1 (0,9)	11,8 (0,8)	
Túnez	386 (3,0)	0,1 (0,1)	0,0 a	380 (4,0)	0,2 (0,1)	365 (4,0)	0,5 (0,2)	0,0 a	Uruguay		428 (2,7)	1,3 (0,2)	0,1 (0,1)	413 (3,4)	3,1 (0,4)	427 (2,6)	2,6 (0,4)	0,6 (0,2)	

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4. 1b.

Porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, por sexo

	Ciencias						Lectura						Matemáticas																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
	Mujeres		Varones		Diferencia en los porcentajes de los alumnos de alto rendimiento entre varones y mujeres		Mujeres		Varones		Diferencia en los porcentajes de los alumnos de alto rendimiento entre varones y mujeres		Mujeres		Varones		Diferencia en los porcentajes de los alumnos de alto rendimiento entre varones y mujeres																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
	%	E.T.	%	E.T.	Dif.	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Dif.	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Dif.	E.T.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Países de la OCDE	Alemania	9,8 (0,8)	13,7 (1,1)	-3,8	(1,3)	12,9 (1,0)	7,0 (0,8)	6,0	(1,1)	12,0 (0,9)	18,7 (1,4)	-6,6	(1,4)	13,6 (0,8)	15,6 (1,0)	-2,1	(1,3)	13,4 (0,8)	7,9 (0,8)	5,5	(1,2)	13,2 (0,8)	19,5 (1,3)	-6,3	(1,4)	8,6 (0,9)	11,3 (1,0)	-2,6	(1,2)	12,4 (1,2)	5,7 (0,6)	6,7	(1,2)	12,0 (0,9)	19,4 (1,4)	-7,4	(1,4)	8,9 (0,7)	11,2 (0,7)	-2,3	(0,9)	14,1 (1,0)	8,7 (0,6)	5,4	(1,2)	19,5 (1,1)	24,9 (1,1)	-5,4	(1,5)	13,2 (0,7)	15,7 (0,7)	-2,5	(0,9)	17,7 (1,0)	11,3 (0,8)	6,5	(1,1)	14,8 (0,9)	21,0 (1,0)	-6,2	(1,1)	9,5 (1,1)	11,1 (1,4)	-1,6	(1,3)	27,3 (2,0)	16,3 (1,3)	11,0	(2,3)	24,2 (2,0)	29,9 (2,1)	-5,7	(2,6)	Dinamarca	5,8 (0,6)	7,8 (1,0)	-2,0	(1,0)	7,6 (0,8)	4,1 (0,7)	3,5	(0,9)	12,3 (1,0)	15,1 (1,0)	-2,8	(1,2)	España	4,1 (0,5)	5,6 (0,5)	-1,5	(0,6)	2,4 (0,4)	1,1 (0,3)	1,3	(0,5)	5,4 (0,6)	9,0 (0,7)	-3,7	(0,7)	Estados Unidos	8,2 (0,9)	10,0 (1,0)	-1,7	(1,1)	m	m	m	m	6,6 (0,9)	8,6 (1,0)	-1,9	(0,9)	Finlandia	20,2 (1,0)	21,6 (1,1)	-1,4	(1,4)	23,7 (1,3)	9,6 (0,8)	14,1	(1,4)	21,1 (1,1)	27,8 (1,4)	-6,7	(1,7)	Francia	6,5 (0,9)	9,6 (0,9)	-3,2	(1,2)	8,9 (0,9)	5,5 (0,8)	3,3	(0,9)	10,7 (1,0)	14,5 (1,2)	-3,8	(1,5)	Grecia	2,8 (0,5)	4,0 (0,5)	-1,2	(0,7)	4,7 (0,7)	2,3 (0,4)	2,4	(0,7)	3,6 (0,6)	6,4 (0,7)	-2,8	(0,8)	Hungría	5,2 (0,8)	8,4 (1,0)	-3,3	(1,2)	6,5 (0,8)	3,1 (0,5)	3,4	(0,8)	7,9 (1,0)	12,6 (1,2)	-4,6	(1,3)	Irlanda	8,5 (0,8)	10,3 (1,0)	-1,8	(1,1)	14,6 (1,1)	8,7 (1,0)	5,9	(1,4)	8,3 (1,0)	12,3 (1,1)	-4,0	(1,4)	Islandia	6,0 (0,7)	6,6 (0,7)	-0,6	(1,0)	8,3 (0,8)	3,6 (0,6)	4,7	(0,9)	11,9 (1,0)	13,4 (0,9)	-1,5	(1,3)	Italia	3,8 (0,4)	5,4 (0,5)	-1,6	(0,6)	6,7 (0,6)	3,7 (0,4)	3,0	(0,7)	4,1 (0,5)	8,4 (0,7)	-4,3	(0,7)	Japón	13,1 (1,0)	17,0 (1,1)	-3,8	(1,6)	10,7 (1,2)	8,1 (1,0)	2,5	(1,7)	13,9 (1,3)	22,7 (1,5)	-8,8	(2,0)	Luxemburgo	4,4 (0,5)	7,3 (0,6)	-2,9	(0,9)	7,1 (0,7)	4,2 (0,5)	2,9	(0,8)	7,9 (0,7)	13,2 (0,8)	-5,3	(1,0)	México	0,2 (0,1)	0,3 (0,1)	-0,1	(0,1)	0,8 (0,2)	0,3 (0,2)	0,4	(0,2)	0,5 (0,2)	1,2 (0,3)	-0,6	(0,3)	Noruega	5,5 (0,7)	6,7 (0,7)	-1,2	(1,0)	10,4 (1,0)	5,2 (0,7)	5,2	(1,2)	8,6 (0,9)	12,1 (1,0)	-3,4	(1,2)	Nueva Zelanda	16,9 (1,1)	18,4 (1,1)	-1,5	(1,6)	19,1 (1,2)	12,4 (0,9)	6,7	(1,5)	16,1 (1,3)	21,9 (1,3)	-5,8	(1,8)	Países Bajos	11,2 (0,8)	15,0 (1,1)	-3,7	(1,1)	11,1 (0,8)	7,2 (0,8)	3,9	(0,9)	18,6 (1,2)	23,6 (1,3)	-5,0	(1,3)	Polonia	5,4 (0,6)	8,1 (0,7)	-2,7	(0,8)	14,5 (1,1)	8,7 (0,8)	5,8	(1,1)	8,6 (0,7)	12,6 (1,1)	-4,0	(1,1)	Portugal	2,3 (0,3)	4,0 (0,6)	-1,8	(0,6)	5,7 (0,7)	3,5 (0,6)	2,1	(0,8)	3,7 (0,5)	7,9 (0,8)	-4,2	(0,9)	Reino Unido	11,5 (0,8)	16,0 (0,9)	-4,5	(1,1)	10,6 (0,8)	7,5 (0,6)	3,1	(0,8)	8,4 (0,7)	13,9 (0,8)	-5,6	(1,0)	República Checa	11,2 (1,3)	11,9 (1,1)	-0,7	(1,4)	12,9 (1,3)	6,3 (0,7)	6,6	(1,3)	17,1 (1,8)	19,2 (1,3)	-2,0	(2,0)	República Eslovaca	4,8 (0,5)	6,7 (0,8)	-2,0	(0,9)	7,3 (0,8)	3,6 (0,5)	3,7	(0,8)	8,9 (1,2)	13,0 (1,2)	-4,1	(1,4)	Suecia	7,2 (0,8)	8,6 (0,7)	-1,4	(1,1)	14,5 (1,1)	7,0 (0,8)	7,5	(1,0)	11,6 (0,9)	13,5 (1,0)	-1,9	(1,3)	Suiza	9,8 (1,0)	11,1 (0,9)	-1,3	(0,9)	10,4 (1,0)	5,1 (0,6)	5,3	(0,9)	20,3 (1,5)	24,8 (1,2)	-4,5	(1,3)	Turquía	0,9 (0,4)	0,9 (0,4)	0,0	(0,4)	2,9 (0,8)	1,4 (0,5)	1,5	(0,6)	3,2 (1,0)	5,0 (1,4)	-1,7	(0,7)	Economías y países asociados	Media OCDE	8,0 (0,1)	10,0 (0,2)	-2,0	(0,2)	11,0 (0,2)	6,2 (0,1)	4,8	(0,2)	11,2 (0,2)	15,5 (0,2)	-4,4	(0,2)	Argentina	0,5 (0,2)	0,4 (0,2)	0,0	(0,3)	1,3 (0,4)	0,6 (0,3)	0,7	(0,5)	1,1 (0,6)	1,0 (0,3)	0,1	(0,6)	Azerbaiyán	a	0,0 (0,0)	0,0	(0,0)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	-0,2	(0,1)	0,9 (0,3)	0,9 (0,4)	0,0	(0,5)	Brasil	0,4 (0,2)	0,8 (0,3)	-0,4	(0,3)	1,3 (0,4)	0,9 (0,3)	0,4	(0,4)	0,7 (0,3)	1,4 (0,5)	-0,7	(0,4)	Bulgaria	2,8 (0,6)	3,3 (0,8)	-0,6	(0,6)	2,9 (0,7)	1,3 (0,4)	1,6	(0,6)	2,4 (0,7)	3,7 (1,0)	-1,3	(0,6)	Chile	1,3 (0,5)	2,4 (0,6)	-1,1	(0,8)	3,7 (0,7)	3,4 (0,8)	0,3	(0,9)	0,5 (0,2)	2,3 (0,7)	-1,7	(0,8)	Colombia	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	-0,1	(0,2)	0,8 (0,4)	0,4 (0,2)	0,4	(0,4)	0,3 (0,2)	0,6 (0,3)	-0,3	(0,2)	Croacia	4,8 (0,6)	5,4 (0,5)	-0,7	(0,7)	5,6 (0,8)	1,9 (0,4)	3,7	(0,9)	3,0 (0,5)	6,4 (0,7)	-3,4	(0,7)	Eslovenia	13,1 (1,0)	12,7 (1,0)	0,5	(1,6)	7,8 (0,9)	2,7 (0,5)	5,0	(1,1)	12,5 (0,8)	14,8 (1,0)	-2,3	(1,3)	Estonia	11,2 (1,0)	11,8 (1,0)	-0,6	(1,2)	9,2 (1,1)	3,0 (0,4)	6,2	(1,1)	11,1 (1,0)	13,9 (1,1)	-2,9	(1,2)	Federación Rusa	3,4 (0,5)	5,1 (0,7)	-1,7	(0,7)	2,3 (0,4)	1,1 (0,3)	1,2	(0,5)	6,3 (0,9)	8,6 (0,9)	-2,3	(0,8)	Hong Kong-China	14,3 (1,2)	17,6 (1,3)	-3,2	(1,7)	16,8 (1,4)	8,8 (1,1)	8,0	(1,9)	24,6 (1,8)	30,9 (1,6)	-6,4	(2,5)	Indonesia	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0	(0,1)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1	(0,1)	0,2 (0,1)	0,6 (0,3)	-0,4	(0,3)	Israel	3,9 (0,5)	6,6 (0,9)	-2,8	(0,9)	5,4 (0,7)	4,6 (0,7)	0,8	(0,9)	4,2 (0,6)	7,9 (0,8)	-3,7	(0,9)	Jordania	0,7 (0,2)	0,6 (0,3)	0,1	(0,3)	0,3 (0,1)	0,1 (0,1)	0,2	(0,1)	0,1 (0,1)	0,3 (0,2)	-0,2	(0,3)	Kirguizistán	0,0 (0,0)	0,0 (0,1)	0,0	(0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1	(0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0	(0,1)	Letonia	3,9 (0,5)	4,3 (0,6)	-0,5	(0,7)	6,5 (0,8)	2,5 (0,5)	4,1	(0,9)	5,6 (0,7)	7,6 (0,9)	-2,1	(1,1)	Liechtenstein	12,3 (2,5)	12,2 (2,6)	0,1	(3,8)	14,4 (3,3)	4,6 (2,1)	9,8	(4,3)	19,2 (2,9)	17,7 (3,1)	1,5	(4,5)	Lituania	5,4 (0,8)	4,6 (0,7)	0,8	(0,7)	6,5 (0,8)	2,3 (0,4)	4,2	(0,8)	8,3 (1,0)	9,8 (1,0)	-1,5	(1,0)	Macao-China	4,0 (0,5)	6,6 (0,6)	-2,5	(0,8)	3,7 (0,5)	2,4 (0,4)	1,3	(0,8)	14,2 (0,9)	20,6 (1,1)	-6,4	(1,5)	Montenegro	0,2 (0,2)	0,3 (0,2)	-0,1	(0,2)	0,7 (0,3)	0,2 (0,1)	0,5	(0,3)	0,7 (0,3)	0,9 (0,3)	-0,2	(0,5)	Qatar	0,2 (0,1)	0,4 (0,1)	-0,2	(0,2)	0,6 (0,1)	0,5 (0,2)	0,1	(0,2)	0,3 (0,1)	0,9 (0,2)	-0,6	(0,2)	Rumanía	0,2 (0,1)	0,7 (0,3)	-0,5	(0,3)	0,5 (0,2)	0,1 (0,1)	0,3	(0,2)	0,7 (0,3)	1,8 (0,5)	-1,1	(0,5)	Serbia	0,6 (0,2)	1,0 (0,3)	-0,5	(0,3)	0,4 (0,2)	0,2 (0,1)	0,2	(0,3)	2,0 (0,5)	3,7 (0,6)	-1,7	(0,7)	Tailandia	0,4 (0,1)	0,5 (0,2)	-0,1	(0,3)	0,4 (0,2)	0,1 (0,1)	0,3	(0,2)	1,1 (0,3)	1,6 (0,4)	-0,5	(0,5)	Taipei chino	13,4 (1,3)	15,8 (1,3)	-2,4	(2,0)	6,1 (1,0)	3,5 (0,6)	2,6	(1,2)	28,8 (2,1)	34,7 (1,7)	-5,9	(2,6)	Túnez	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	0,0	(0,2)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,0	(0,1)	0,3 (0,2)	0,7 (0,4)	-0,4	(0,4)	Uruguay	1,0 (0,3)	1,9 (0,4)	-0,9	(0,5)	3,7 (0,5)	2,4 (0,5)	1,3	(0,6)	2,1 (0,5)	4,3 (0,6)	-2,1	(0,6)
	Economías y países asociados	Media OCDE	8,0 (0,1)	10,0 (0,2)	-2,0	(0,2)	11,0 (0,2)	6,2 (0,1)	4,8	(0,2)	11,2 (0,2)	15,5 (0,2)	-4,4	(0,2)	Argentina	0,5 (0,2)	0,4 (0,2)	0,0	(0,3)	1,3 (0,4)	0,6 (0,3)	0,7	(0,5)	1,1 (0,6)	1,0 (0,3)	0,1	(0,6)	Azerbaiyán	a	0,0 (0,0)	0,0	(0,0)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	-0,2	(0,1)	0,9 (0,3)	0,9 (0,4)	0,0	(0,5)	Brasil	0,4 (0,2)	0,8 (0,3)	-0,4	(0,3)	1,3 (0,4)	0,9 (0,3)	0,4	(0,4)	0,7 (0,3)	1,4 (0,5)	-0,7	(0,4)	Bulgaria	2,8 (0,6)	3,3 (0,8)	-0,6	(0,6)	2,9 (0,7)	1,3 (0,4)	1,6	(0,6)	2,4 (0,7)	3,7 (1,0)	-1,3	(0,6)	Chile	1,3 (0,5)	2,4 (0,6)	-1,1	(0,8)	3,7 (0,7)	3,4 (0,8)	0,3	(0,9)	0,5 (0,2)	2,3 (0,7)	-1,7	(0,8)	Colombia	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	-0,1	(0,2)	0,8 (0,4)	0,4 (0,2)	0,4	(0,4)	0,3 (0,2)	0,6 (0,3)	-0,3	(0,2)	Croacia	4,8 (0,6)	5,4 (0,5)	-0,7	(0,7)	5,6 (0,8)	1,9 (0,4)	3,7	(0,9)	3,0 (0,5)	6,4 (0,7)	-3,4	(0,7)	Eslovenia	13,1 (1,0)	12,7 (1,0)	0,5	(1,6)	7,8 (0,9)	2,7 (0,5)	5,0	(1,1)	12,5 (0,8)	14,8 (1,0)	-2,3	(1,3)	Estonia	11,2 (1,0)	11,8 (1,0)	-0,6	(1,2)	9,2 (1,1)	3,0 (0,4)	6,2	(1,1)	11,1 (1,0)	13,9 (1,1)	-2,9	(1,2)	Federación Rusa	3,4 (0,5)	5,1 (0,7)	-1,7	(0,7)	2,3 (0,4)	1,1 (0,3)	1,2	(0,5)	6,3 (0,9)	8,6 (0,9)	-2,3	(0,8)	Hong Kong-China	14,3 (1,2)	17,6 (1,3)	-3,2	(1,7)	16,8 (1,4)	8,8 (1,1)	8,0	(1,9)	24,6 (1,8)	30,9 (1,6)	-6,4	(2,5)	Indonesia	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0	(0,1)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1	(0,1)	0,2 (0,1)	0,6 (0,3)	-0,4	(0,3)	Israel	3,9 (0,5)	6,6 (0,9)	-2,8	(0,9)	5,4 (0,7)	4,6 (0,7)	0,8	(0,9)	4,2 (0,6)	7,9 (0,8)	-3,7	(0,9)	Jordania	0,7 (0,2)	0,6 (0,3)	0,1	(0,3)	0,3 (0,1)	0,1 (0,1)	0,2	(0,1)	0,1 (0,1)	0,3 (0,2)	-0,2	(0,3)	Kirguizistán	0,0 (0,0)	0,0 (0,1)	0,0	(0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1	(0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0	(0,1)	Letonia	3,9 (0,5)	4,3 (0,6)	-0,5	(0,7)	6,5 (0,8)	2,5 (0,5)	4,1	(0,9)	5,6 (0,7)	7,6 (0,9)	-2,1	(1,1)	Liechtenstein	12,3 (2,5)	12,2 (2,6)	0,1	(3,8)	14,4 (3,3)	4,6 (2,1)	9,8	(4,3)	19,2 (2,9)	17,7 (3,1)	1,5	(4,5)	Lituania	5,4 (0,8)	4,6 (0,7)	0,8	(0,7)	6,5 (0,8)	2,3 (0,4)	4,2	(0,8)	8,3 (1,0)	9,8 (1,0)	-1,5	(1,0)	Macao-China	4,0 (0,5)	6,6 (0,6)	-2,5	(0,8)	3,7 (0,5)	2,4 (0,4)	1,3	(0,8)	14,2 (0,9)	20,6 (1,1)	-6,4	(1,5)	Montenegro	0,2 (0,2)	0,3 (0,2)	-0,1	(0,2)	0,7 (0,3)	0,2 (0,1)	0,5	(0,3)	0,7 (0,3)	0,9 (0,3)	-0,2	(0,5)	Qatar	0,2 (0,1)	0,4 (0,1)	-0,2	(0,2)	0,6 (0,1)	0,5 (0,2)	0,1	(0,2)	0,3 (0,1)	0,9 (0,2)	-0,6	(0,2)	Rumanía	0,2 (0,1)	0,7 (0,3)	-0,5	(0,3)	0,5 (0,2)	0,1 (0,1)	0,3	(0,2)	0,7 (0,3)	1,8 (0,5)	-1,1	(0,5)	Serbia	0,6 (0,2)	1,0 (0,3)	-0,5	(0,3)	0,4 (0,2)	0,2 (0,1)	0,2	(0,3)	2,0 (0,5)	3,7 (0,6)	-1,7	(0,7)	Tailandia	0,4 (0,1)	0,5 (0,2)	-0,1	(0,3)	0,4 (0,2)	0,1 (0,1)	0,3	(0,2)	1,1 (0,3)	1,6 (0,4)	-0,5	(0,5)	Taipei chino	13,4 (1,3)	15,8 (1,3)	-2,4	(2,0)	6,1 (1,0)	3,5 (0,6)	2,6	(1,2)	28,8 (2,1)	34,7 (1,7)	-5,9	(2,6)	Túnez	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	0,0	(0,2)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,0	(0,1)	0,3 (0,2)	0,7 (0,4)	-0,4	(0,4)	Uruguay	1,0 (0,3)	1,9 (0,4)	-0,9	(0,5)	3,7 (0,5)	2,4 (0,5)	1,3	(0,6)	2,1 (0,5)	4,3 (0,6)	-2,1	(0,6)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4.2a.
Coincidencia de los alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

	Alumnos de 15 años que:										Porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencias, que son también de alto rendimiento en lectura y matemáticas																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	no son de alto rendimiento en ninguna de las tres materias		son de alto rendimiento solo en ciencias		son de alto rendimiento solo en lectura		son de alto rendimiento solo en matemáticas		son de alto rendimiento en ciencias y lectura, pero no en matemáticas			son de alto rendimiento en ciencias y matemáticas, pero no en lectura		son de alto rendimiento en lectura y matemáticas, pero no en ciencias		son de alto rendimiento en las tres materias																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
Países de la OCDE	Alemania	79,6 (1,1)	1,8 (0,2)	2,3 (0,4)	4,9 (0,6)	0,9 (0,2)	3,9 (0,4)	1,4 (0,3)	5,2 (0,5)	44,2 (3,1)	Australia	78,0 (0,8)	2,8 (0,2)	1,6 (0,2)	4,5 (0,4)	1,2 (0,2)	4,0 (0,3)	1,2 (0,1)	6,6 (0,4)	45,4 (1,8)	Austria	79,7 (1,2)	1,1 (0,3)	2,3 (0,3)	6,7 (0,6)	1,1 (0,3)	3,4 (0,4)	1,2 (0,3)	4,4 (0,4)	44,1 (3,2)	Bélgica	74,4 (0,8)	0,6 (0,2)	2,2 (0,2)	10,6 (0,6)	0,5 (0,1)	3,2 (0,3)	2,8 (0,3)	5,8 (0,4)	57,5 (2,4)	Canadá	74,3 (0,8)	2,5 (0,3)	3,6 (0,4)	5,6 (0,4)	1,7 (0,2)	3,2 (0,3)	2,1 (0,3)	7,0 (0,4)	48,8 (2,1)	Corea	66,4 (1,5)	0,2 (0,1)	5,7 (0,6)	10,0 (0,8)	0,6 (0,2)	1,7 (0,4)	7,6 (0,7)	7,8 (0,8)	75,8 (3,2)	Dinamarca	84,0 (0,8)	0,6 (0,2)	1,2 (0,3)	6,7 (0,5)	0,4 (0,1)	2,8 (0,5)	1,3 (0,3)	3,0 (0,5)	43,7 (5,2)	España	90,5 (0,6)	1,5 (0,2)	0,6 (0,1)	3,8 (0,3)	0,2 (0,1)	2,4 (0,3)	0,3 (0,1)	0,8 (0,2)	15,6 (2,8)	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Finlandia	67,2 (1,0)	2,9 (0,3)	3,3 (0,4)	6,9 (0,6)	2,1 (0,3)	6,3 (0,5)	1,7 (0,3)	9,5 (0,5)	45,6 (2,0)	Francia	82,7 (1,0)	1,3 (0,2)	2,7 (0,5)	5,6 (0,5)	0,8 (0,2)	3,1 (0,4)	0,9 (0,2)	2,8 (0,4)	35,3 (3,8)	Grecia	91,8 (0,6)	1,0 (0,2)	1,6 (0,3)	2,8 (0,3)	0,5 (0,2)	1,0 (0,2)	0,4 (0,1)	0,9 (0,2)	25,9 (5,2)	Hungría	86,9 (1,0)	1,1 (0,2)	1,1 (0,3)	4,3 (0,5)	0,4 (0,2)	2,9 (0,4)	0,7 (0,2)	2,4 (0,4)	35,2 (3,8)	Irlanda	82,7 (0,9)	1,5 (0,3)	3,9 (0,5)	2,7 (0,4)	1,7 (0,3)	1,5 (0,3)	1,3 (0,2)	4,8 (0,5)	50,5 (3,8)	Islandia	84,6 (0,7)	0,9 (0,2)	1,5 (0,3)	6,3 (0,4)	0,4 (0,2)	2,3 (0,4)	1,3 (0,3)	2,8 (0,3)	44,4 (4,9)	Italia	89,3 (0,6)	1,2 (0,1)	2,7 (0,3)	2,8 (0,3)	0,6 (0,1)	1,5 (0,2)	0,6 (0,1)	1,3 (0,2)	27,4 (2,7)	Japón	76,0 (1,1)	3,0 (0,3)	1,5 (0,3)	6,3 (0,6)	1,2 (0,2)	5,3 (0,5)	1,1 (0,2)	5,5 (0,5)	36,8 (2,2)	Luxemburgo	86,6 (0,6)	0,7 (0,1)	1,5 (0,2)	5,0 (0,4)	0,6 (0,1)	2,1 (0,3)	1,0 (0,2)	2,5 (0,3)	42,4 (4,0)	México	98,6 (0,2)	0,1 (0,1)	0,4 (0,1)	0,6 (0,2)	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Noruega	85,1 (0,9)	0,8 (0,2)	2,9 (0,5)	4,5 (0,5)	0,7 (0,2)	1,8 (0,3)	1,3 (0,3)	2,7 (0,3)	45,1 (3,6)	Nueva Zelanda	73,2 (1,0)	2,2 (0,3)	3,5 (0,4)	4,5 (0,4)	2,2 (0,3)	4,2 (0,5)	1,2 (0,3)	8,9 (0,6)	50,8 (2,7)	Países Bajos	75,8 (1,0)	1,3 (0,3)	1,2 (0,3)	8,3 (0,8)	0,5 (0,2)	5,5 (0,5)	1,6 (0,3)	5,8 (0,5)	44,0 (3,1)	Polonia	82,6 (0,9)	0,8 (0,2)	5,1 (0,4)	3,6 (0,4)	0,9 (0,2)	1,4 (0,3)	1,9 (0,3)	3,7 (0,4)	54,1 (4,3)	Portugal	91,5 (0,6)	0,4 (0,1)	2,1 (0,3)	2,6 (0,3)	0,4 (0,1)	0,9 (0,2)	0,8 (0,2)	1,5 (0,2)	46,4 (4,8)	Reino Unido	81,8 (0,7)	3,5 (0,3)	1,7 (0,2)	2,2 (0,3)	1,9 (0,3)	3,4 (0,4)	0,5 (0,1)	4,9 (0,3)	35,9 (1,9)	República Checa	78,2 (1,2)	1,2 (0,2)	1,6 (0,2)	7,1 (0,6)	0,6 (0,2)	4,2 (0,5)	1,4 (0,3)	5,5 (0,6)	47,4 (3,2)	República Eslovaca	86,2 (0,9)	0,8 (0,2)	1,6 (0,3)	5,4 (0,7)	0,5 (0,1)	2,2 (0,3)	1,0 (0,2)	2,3 (0,3)	40,6 (3,5)	Suecia	81,9 (1,0)	0,9 (0,3)	3,8 (0,5)	4,5 (0,6)	0,8 (0,2)	2,1 (0,4)	1,9 (0,4)	4,1 (0,3)	51,8 (3,4)	Suiza	75,5 (1,2)	0,7 (0,1)	0,9 (0,2)	11,7 (0,6)	0,3 (0,1)	4,4 (0,4)	1,5 (0,2)	5,0 (0,5)	48,0 (2,8)	Turquía	94,6 (1,3)	0,1 (0,1)	1,1 (0,3)	2,8 (0,8)	0,1 (0,0)	0,4 (0,2)	0,6 (0,3)	0,4 (0,2)	c	c	Media OCDE	82,1 (0,2)	1,3 (0,0)	2,3 (0,1)	5,3 (0,1)	0,8 (0,0)	2,8 (0,1)	1,4 (0,1)	4,1 (0,1)	44,1 (0,7)	Economías y países asociados	Argentina	98,1 (0,4)	0,2 (0,1)	0,7 (0,2)	0,7 (0,3)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Azerbaiyán	99,0 (0,3)	a	a	0,1 (0,1)	0,9 (0,3)	a	a	0,0 (0,0)	a	c	c	Brasil	98,1 (0,4)	0,1 (0,1)	0,7 (0,2)	0,4 (0,1)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	0,2 (0,1)	0,2 (0,1)	c	c	Bulgaria	94,4 (1,0)	1,1 (0,3)	0,9 (0,3)	1,4 (0,4)	0,4 (0,2)	1,0 (0,3)	0,2 (0,1)	0,6 (0,2)	18,3 (5,7)	Chile	94,9 (0,8)	0,8 (0,2)	2,4 (0,5)	0,5 (0,2)	0,4 (0,2)	0,3 (0,1)	0,3 (0,1)	0,4 (0,1)	c	c	Colombia	99,0 (0,4)	0,1 (0,0)	0,5 (0,2)	0,3 (0,2)	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Croacia	91,7 (0,7)	1,4 (0,2)	1,4 (0,3)	1,6 (0,3)	0,8 (0,2)	1,6 (0,2)	0,2 (0,1)	1,3 (0,2)	26,4 (3,8)	Eslovenia	81,9 (0,6)	2,8 (0,3)	0,6 (0,2)	4,3 (0,5)	1,0 (0,2)	5,8 (0,5)	0,3 (0,1)	3,3 (0,4)	25,7 (2,8)	Estonia	83,3 (1,0)	2,5 (0,4)	1,0 (0,3)	3,8 (0,4)	0,7 (0,2)	4,4 (0,4)	0,4 (0,2)	3,9 (0,5)	34,0 (3,2)	Federación Rusa	90,6 (0,9)	1,2 (0,3)	0,6 (0,1)	4,4 (0,6)	0,2 (0,1)	2,2 (0,3)	0,3 (0,1)	0,6 (0,1)	15,3 (3,4)	Hong Kong-China	68,5 (1,1)	1,1 (0,3)	2,2 (0,3)	10,9 (0,6)	0,5 (0,1)	6,6 (0,5)	2,5 (0,4)	7,7 (0,6)	48,3 (2,3)	Indonesia	99,6 (0,2)	a	a	0,0 (0,0)	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	a	a	c	Israel	89,6 (0,9)	1,6 (0,4)	1,8 (0,3)	2,7 (0,4)	0,9 (0,2)	1,1 (0,2)	0,6 (0,3)	1,7 (0,2)	31,7 (3,9)	Jordania	99,1 (0,2)	0,5 (0,2)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Kirguistán	99,9 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	a	a	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	a	a	c	c	Letonia	90,3 (0,8)	0,8 (0,2)	1,9 (0,3)	3,0 (0,3)	0,4 (0,2)	1,4 (0,3)	0,8 (0,2)	1,5 (0,2)	35,8 (5,6)	Liechtenstein	79,2 (2,1)	1,0 (0,6)	1,1 (0,8)	6,5 (1,6)	0,5 (0,5)	3,7 (1,3)	1,1 (0,7)	7,2 (1,4)	59,4 (11,2)	Lituania	88,5 (0,9)	0,7 (0,2)	1,4 (0,3)	4,5 (0,5)	0,3 (0,1)	2,0 (0,4)	0,6 (0,2)	2,0 (0,3)	40,8 (4,9)	Macao-China	81,2 (0,7)	0,5 (0,2)	0,8 (0,2)	11,9 (0,8)	0,1 (0,0)	3,4 (0,4)	0,8 (0,2)	1,3 (0,2)	24,2 (3,6)	Montenegro	98,8 (0,2)	0,0 (0,0)	0,2 (0,1)	0,6 (0,2)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Qatar	99,0 (0,1)	0,1 (0,0)	0,3 (0,1)	0,3 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Rumanía	98,3 (0,4)	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	0,9 (0,2)	0,0 (0,0)	0,3 (0,1)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Serbia	96,8 (0,4)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	2,2 (0,4)	0,0 (0,0)	0,5 (0,2)	0,1 (0,0)	0,1 (0,0)	c	c	Tailandia	98,4 (0,3)	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	1,0 (0,2)	0,0 (0,0)	0,2 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1 (0,1)	c	c	Taipei chino	67,0 (1,4)	0,8 (0,2)	0,2 (0,1)	17,7 (0,9)	0,1 (0,1)	9,8 (0,6)	0,5 (0,1)	3,9 (0,5)	26,9 (2,4)	Túnez	99,3 (0,3)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Uruguay	94,2 (0,5)	0,4 (0,1)	2,0 (0,4)	2,0 (0,3)	0,3 (0,1)	0,4 (0,1)	0,4 (0,1)	0,4 (0,1)	c	c
	Economías y países asociados	Argentina	98,1 (0,4)	0,2 (0,1)	0,7 (0,2)	0,7 (0,3)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Azerbaiyán	99,0 (0,3)	a	a	0,1 (0,1)	0,9 (0,3)	a	a	0,0 (0,0)	a	c	c	Brasil	98,1 (0,4)	0,1 (0,1)	0,7 (0,2)	0,4 (0,1)	0,1 (0,0)	0,2 (0,1)	0,2 (0,1)	0,2 (0,1)	c	c	Bulgaria	94,4 (1,0)	1,1 (0,3)	0,9 (0,3)	1,4 (0,4)	0,4 (0,2)	1,0 (0,3)	0,2 (0,1)	0,6 (0,2)	18,3 (5,7)	Chile	94,9 (0,8)	0,8 (0,2)	2,4 (0,5)	0,5 (0,2)	0,4 (0,2)	0,3 (0,1)	0,3 (0,1)	0,4 (0,1)	c	c	Colombia	99,0 (0,4)	0,1 (0,0)	0,5 (0,2)	0,3 (0,2)	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Croacia	91,7 (0,7)	1,4 (0,2)	1,4 (0,3)	1,6 (0,3)	0,8 (0,2)	1,6 (0,2)	0,2 (0,1)	1,3 (0,2)	26,4 (3,8)	Eslovenia	81,9 (0,6)	2,8 (0,3)	0,6 (0,2)	4,3 (0,5)	1,0 (0,2)	5,8 (0,5)	0,3 (0,1)	3,3 (0,4)	25,7 (2,8)	Estonia	83,3 (1,0)	2,5 (0,4)	1,0 (0,3)	3,8 (0,4)	0,7 (0,2)	4,4 (0,4)	0,4 (0,2)	3,9 (0,5)	34,0 (3,2)	Federación Rusa	90,6 (0,9)	1,2 (0,3)	0,6 (0,1)	4,4 (0,6)	0,2 (0,1)	2,2 (0,3)	0,3 (0,1)	0,6 (0,1)	15,3 (3,4)	Hong Kong-China	68,5 (1,1)	1,1 (0,3)	2,2 (0,3)	10,9 (0,6)	0,5 (0,1)	6,6 (0,5)	2,5 (0,4)	7,7 (0,6)	48,3 (2,3)	Indonesia	99,6 (0,2)	a	a	0,0 (0,0)	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	a	a	c	Israel	89,6 (0,9)	1,6 (0,4)	1,8 (0,3)	2,7 (0,4)	0,9 (0,2)	1,1 (0,2)	0,6 (0,3)	1,7 (0,2)	31,7 (3,9)	Jordania	99,1 (0,2)	0,5 (0,2)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Kirguistán	99,9 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1 (0,1)	0,0 (0,0)	a	a	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	a	a	c	c	Letonia	90,3 (0,8)	0,8 (0,2)	1,9 (0,3)	3,0 (0,3)	0,4 (0,2)	1,4 (0,3)	0,8 (0,2)	1,5 (0,2)	35,8 (5,6)	Liechtenstein	79,2 (2,1)	1,0 (0,6)	1,1 (0,8)	6,5 (1,6)	0,5 (0,5)	3,7 (1,3)	1,1 (0,7)	7,2 (1,4)	59,4 (11,2)	Lituania	88,5 (0,9)	0,7 (0,2)	1,4 (0,3)	4,5 (0,5)	0,3 (0,1)	2,0 (0,4)	0,6 (0,2)	2,0 (0,3)	40,8 (4,9)	Macao-China	81,2 (0,7)	0,5 (0,2)	0,8 (0,2)	11,9 (0,8)	0,1 (0,0)	3,4 (0,4)	0,8 (0,2)	1,3 (0,2)	24,2 (3,6)	Montenegro	98,8 (0,2)	0,0 (0,0)	0,2 (0,1)	0,6 (0,2)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Qatar	99,0 (0,1)	0,1 (0,0)	0,3 (0,1)	0,3 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	c	c	Rumanía	98,3 (0,4)	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	0,9 (0,2)	0,0 (0,0)	0,3 (0,1)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Serbia	96,8 (0,4)	0,2 (0,1)	0,1 (0,1)	2,2 (0,4)	0,0 (0,0)	0,5 (0,2)	0,1 (0,0)	0,1 (0,0)	c	c	Tailandia	98,4 (0,3)	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	1,0 (0,2)	0,0 (0,0)	0,2 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1 (0,1)	c	c	Taipei chino	67,0 (1,4)	0,8 (0,2)	0,2 (0,1)	17,7 (0,9)	0,1 (0,1)	9,8 (0,6)	0,5 (0,1)	3,9 (0,5)	26,9 (2,4)	Túnez	99,3 (0,3)	0,1 (0,0)	0,1 (0,1)	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	c	c	Uruguay	94,2 (0,5)	0,4 (0,1)	2,0 (0,4)	2,0 (0,3)	0,3 (0,1)	0,4 (0,1)	0,4 (0,1)	0,4 (0,1)	c	c																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4. 2b.

Coincidencia de los alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, por sexo

	Mujeres que:										Porcentaje de mujeres de alto rendimiento en ciencias, que son también de alto rendimiento en lectura y matemáticas									
	no son de alto rendimiento en ninguna de las tres materias		son de alto rendimiento solo en ciencias		son de alto rendimiento solo en lectura		son de alto rendimiento solo en matemáticas		son de alto rendimiento en ciencias y lectura, pero no en matemáticas			son de alto rendimiento en ciencias y matemáticas pero no en lectura		son de alto rendimiento en lectura y matemáticas, pero no en ciencias		son de alto rendimiento en las tres materias				
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.			
Países de la OCDE	Alemania	81,2	(1,1)	1,3	(0,4)	4,2	(0,6)	2,8	(0,5)	1,3	(0,3)	1,7	(0,3)	1,9	(0,6)	5,5	(0,6)	55,8	(4,6)	
	Australia	79,1	(0,9)	2,7	(0,4)	3,0	(0,4)	2,7	(0,4)	2,0	(0,3)	2,0	(0,3)	1,6	(0,2)	6,9	(0,5)	50,8	(2,9)	
	Austria	81,0	(1,4)	0,9	(0,4)	4,3	(0,7)	4,2	(0,6)	1,7	(0,4)	1,4	(0,3)	1,8	(0,4)	4,6	(0,4)	53,6	(4,8)	
	Bélgica	75,6	(1,2)	0,5	(0,2)	3,7	(0,5)	8,1	(0,7)	0,7	(0,2)	1,7	(0,3)	3,7	(0,4)	6,0	(0,6)	67,4	(3,5)	
	Canadá	74,9	(1,0)	2,0	(0,4)	5,8	(0,8)	3,6	(0,4)	2,5	(0,4)	1,7	(0,2)	2,6	(0,3)	6,9	(0,5)	52,7	(2,9)	
	Corea	65,8	(2,1)	0,1	(0,1)	9,1	(1,1)	6,2	(0,8)	0,8	(0,3)	0,5	(0,2)	9,4	(1,1)	8,1	(1,1)	84,7	(4,4)	
	Dinamarca	84,8	(1,0)	0,4	(0,2)	2,0	(0,4)	5,5	(0,8)	0,5	(0,2)	1,6	(0,4)	1,8	(0,5)	3,3	(0,5)	57,3	(6,2)	
	España	92,0	(0,7)	1,4	(0,3)	0,9	(0,2)	2,6	(0,3)	0,3	(0,1)	1,6	(0,3)	0,3	(0,1)	0,8	(0,2)	20,5	(4,8)	
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	66,7	(1,3)	2,5	(0,4)	6,1	(0,8)	4,4	(0,7)	3,6	(0,5)	2,8	(0,4)	2,6	(0,4)	11,4	(0,8)	56,2	(2,8)	
	Francia	83,4	(1,2)	0,9	(0,2)	4,2	(0,8)	4,7	(0,6)	0,8	(0,4)	2,1	(0,4)	1,1	(0,3)	2,7	(0,6)	42,2	(6,5)	
	Grecia	92,2	(0,8)	0,8	(0,3)	2,6	(0,4)	1,8	(0,4)	0,7	(0,3)	0,5	(0,2)	0,5	(0,2)	0,8	(0,2)	28,8	(7,8)	
	Hungría	88,6	(1,2)	0,7	(0,3)	2,1	(0,4)	2,9	(0,4)	0,7	(0,3)	1,2	(0,4)	1,1	(0,3)	2,6	(0,5)	50,4	(7,1)	
	Irlanda	82,2	(1,2)	0,8	(0,4)	6,2	(0,8)	1,4	(0,5)	2,3	(0,5)	0,7	(0,3)	1,7	(0,4)	3,2	(0,5)	52,5	(6,2)	
	Islandia	84,2	(1,1)	1,2	(0,4)	2,5	(0,5)	5,3	(0,6)	0,6	(0,3)	1,4	(0,5)	2,0	(0,6)	1,2	(0,3)	53,4	(9,0)	
	Italia	90,0	(0,7)	0,5	(0,2)	4,0	(0,4)	1,6	(0,3)	0,9	(0,2)	0,7	(0,2)	0,6	(0,1)	0,1	(0,1)	30,0	(4,8)	
	Japón	79,0	(1,6)	2,9	(0,4)	2,5	(0,5)	4,2	(0,7)	1,8	(0,3)	3,2	(0,5)	1,2	(0,3)	5,3	(0,7)	40,0	(3,4)	
	Luxemburgo	88,1	(0,7)	0,6	(0,2)	2,7	(0,4)	3,4	(0,6)	0,7	(0,2)	0,8	(0,2)	1,4	(0,3)	2,3	(0,4)	52,2	(5,9)	
	México	98,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,6	(0,1)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	17,3	(16,2)	
	Noruega	84,9	(1,0)	0,6	(0,2)	4,8	(0,9)	3,0	(0,6)	1,0	(0,3)	1,1	(0,4)	1,8	(0,6)	2,8	(0,6)	50,6	(6,8)	
	Nueva Zelanda	72,9	(1,5)	2,2	(0,5)	5,5	(0,6)	3,2	(0,6)	3,3	(0,5)	2,6	(0,6)	1,6	(0,4)	8,8	(0,7)	52,0	(3,2)	
Países Bajos	77,3	(1,1)	1,2	(0,4)	2,2	(0,5)	7,1	(0,9)	0,7	(0,2)	3,3	(0,6)	2,2	(0,4)	6,0	(0,6)	53,1	(4,2)		
Polonia	82,1	(1,2)	0,4	(0,2)	7,7	(0,7)	2,4	(0,4)	1,2	(0,4)	0,6	(0,2)	2,3	(0,4)	3,3	(0,4)	60,1	(5,5)		
Portugal	92,3	(0,8)	0,3	(0,1)	3,2	(0,5)	1,4	(0,4)	0,5	(0,2)	0,3	(0,2)	0,8	(0,3)	1,2	(0,2)	51,8	(8,4)		
Reino Unido	83,8	(0,9)	2,6	(0,4)	2,6	(0,3)	1,4	(0,3)	2,7	(0,4)	1,6	(0,3)	0,7	(0,2)	4,6	(0,5)	40,3	(3,5)		
República Checa	77,6	(1,8)	1,1	(0,3)	3,1	(0,5)	5,9	(0,9)	1,0	(0,3)	2,5	(0,5)	2,2	(0,5)	6,5	(0,9)	58,3	(3,7)		
República Eslovaca	87,3	(1,1)	0,5	(0,2)	2,7	(0,6)	3,9	(0,8)	0,7	(0,2)	1,1	(0,2)	1,4	(0,4)	2,5	(0,4)	52,8	(5,6)		
Suecia	80,6	(1,3)	0,6	(0,3)	6,1	(0,8)	3,4	(0,8)	1,1	(0,3)	0,9	(0,3)	2,7	(0,6)	4,6	(0,5)	64,5	(5,3)		
Suiza	77,0	(1,5)	0,6	(0,2)	1,6	(0,3)	9,3	(0,7)	0,5	(0,2)	2,7	(0,4)	2,4	(0,4)	6,0	(0,7)	61,5	(4,4)		
Turquía	94,9	(1,3)	0,1	(0,1)	1,7	(0,6)	1,7	(0,6)	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	0,8	(0,4)	0,4	(0,2)	42,8	(14,3)		
Media OCDE	82,7	(0,2)	1,1	(0,1)	3,7	(0,1)	3,7	(0,1)	1,2	(0,1)	1,5	(0,1)	1,9	(0,1)	4,1	(0,1)	50,1	(1,2)		
Economías y países asociados	Argentina	97,7	(0,7)	0,1	(0,1)	1,0	(0,3)	0,7	(0,5)	0,0	(0,0)	0,2	(0,2)	0,1	(0,2)	0,1	(0,1)	17,1	(21,0)	
	Azerbaiyán	99,1	(0,3)	a	a	0,0	(0,0)	0,8	(0,3)	a	a	a	a	0,1	(0,0)	a	a	a	a	
	Brasil	98,2	(0,4)	0,1	(0,1)	1,0	(0,3)	0,3	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	41,3	(18,0)	
	Bulgaria	94,5	(1,1)	1,0	(0,4)	1,6	(0,5)	1,0	(0,4)	0,5	(0,3)	0,7	(0,3)	0,2	(0,1)	0,5	(0,2)	19,4	(5,2)	
	Chile	95,5	(0,9)	0,6	(0,3)	2,9	(0,6)	0,1	(0,1)	0,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	13,7	(7,8)	
	Colombia	99,0	(0,5)	0,1	(0,1)	0,7	(0,4)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	29,9	(46,6)	
	Croacia	91,8	(0,9)	1,3	(0,3)	2,5	(0,5)	0,7	(0,3)	1,4	(0,4)	0,6	(0,3)	0,3	(0,2)	1,4	(0,3)	30,2	(6,8)	
	Eslovenia	81,7	(1,0)	2,8	(0,4)	1,1	(0,4)	3,5	(0,7)	1,9	(0,4)	4,2	(0,6)	0,5	(0,2)	4,3	(0,6)	32,5	(3,9)	
	Estonia	83,4	(1,3)	2,3	(0,4)	2,0	(0,5)	2,6	(0,4)	1,2	(0,3)	2,4	(0,5)	0,8	(0,4)	5,2	(0,8)	46,5	(4,9)	
	Federación Rusa	91,5	(0,9)	0,9	(0,2)	1,0	(0,2)	3,8	(0,6)	0,2	(0,1)	1,5	(0,4)	0,3	(0,1)	0,7	(0,2)	21,5	(5,5)	
	Hong Kong-China	70,1	(1,9)	1,0	(0,4)	3,6	(0,5)	8,4	(1,1)	0,7	(0,3)	3,7	(0,5)	3,6	(0,8)	8,9	(0,9)	61,9	(3,7)	
	Indonesia	99,7	(0,2)	1,1	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	4,5	(0,7)	0,0	(0,0)	
	Israel	91,0	(1,1)	1,0	(0,2)	2,5	(0,6)	1,9	(0,4)	1,0	(0,2)	0,5	(0,2)	0,7	(0,3)	1,1	(0,2)	30,7	(6,7)	
	Jordania	99,0	(0,2)	a	a	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	4,6	(9,5)	
	Kirguizistán	99,9	(0,1)	a	a	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	
	Letonia	90,0	(1,0)	0,8	(0,3)	3,0	(0,5)	2,0	(0,5)	0,6	(0,2)	0,7	(0,2)	1,2	(0,3)	1,7	(0,4)	43,5	(7,1)	
	Liechtenstein	77,5	(3,2)	0,8	(0,7)	2,0	(1,5)	6,3	(2,0)	0,8	(0,8)	1,2	(0,9)	2,0	(1,4)	9,7	(2,4)	78,8	(11,7)	
	Lituania	88,0	(1,1)	0,8	(0,3)	2,4	(0,6)	3,2	(0,7)	0,4	(0,2)	1,5	(0,4)	1,0	(0,4)	2,7	(0,5)	49,9	(5,1)	
	Macao-China	83,8	(0,9)	0,6	(0,3)	1,3	(0,3)	9,8	(1,1)	0,1	(0,1)	2,2	(0,4)	1,1	(0,2)	1,1	(0,3)	28,2	(6,6)	
	Montenegro	98,7	(0,3)	0,0	(0,0)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,2	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	40,4	(35,8)	
	Qatar	99,1	(0,2)	0,1	(0,1)	0,4	(0,1)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	35,0	(20,8)	
	Rumanía	98,8	(0,4)	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	0,6	(0,3)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	3,4	(10,2)	
	Serbia	97,5	(0,5)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	1,6	(0,5)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	9,2	(11,2)	
	Tailandia	98,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,9	(0,3)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	19,8	(14,6)	
	Taipei chino	70,0	(2,1)	0,8	(0,2)	0,3	(0,1)	15,6	(1,2)	0,2	(0,1)	7,6	(0,8)	0,8	(0,3)	4,8	(0,8)	36,1	(4,0)	
	Túnez	99,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	
	Uruguay	94,6	(0,6)	0,3	(0,3)	2,7	(0,5)	1,2	(0,4)	0,3	(0,2)	0,1	(0,1)	0,5	(0,2)	0,3	(0,1)	28,2	(15,0)	

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/66407621473>

Tabla A4.2b. (continuación)
Coincidencia de los alumnos de alto rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, por sexo

Países de la OCDE	Varones que:											Porcentaje de varones de alto rendimiento en ciencias, que son también de alto rendimiento en lectura y matemáticas						
	no son de alto rendimiento en ninguna de las tres materias		son de alto rendimiento solo en ciencias		son de alto rendimiento solo en lectura		son de alto rendimiento solo en matemáticas		son de alto rendimiento en ciencias y lectura, pero no en matemáticas		son de alto rendimiento en ciencias y en matemáticas, pero no en lectura		son de alto rendimiento en lectura y matemáticas, pero no en ciencias		son de alto rendimiento en las tres materias			
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%		E.T.	%	E.T.	%	E.T.	
Alemania	78,0	(1,5)	2,2	(0,4)	0,6	(0,2)	6,8	(0,9)	0,5	(0,3)	6,0	(0,7)	0,9	(0,3)	5,0	(0,7)	36,3	(3,6)
Australia	76,9	(1,3)	2,8	(0,3)	0,3	(0,1)	6,3	(0,6)	0,4	(0,1)	6,0	(0,4)	0,8	(0,2)	6,4	(0,7)	41,0	(2,7)
Austria	78,5	(1,5)	1,3	(0,3)	0,4	(0,1)	9,2	(0,9)	0,4	(0,2)	5,3	(0,8)	0,7	(0,3)	4,2	(0,5)	37,1	(4,1)
Bélgica	73,3	(1,1)	0,6	(0,2)	0,9	(0,2)	12,8	(0,8)	0,3	(0,1)	4,6	(0,4)	1,9	(0,3)	5,6	(0,4)	50,4	(3,3)
Canadá	73,7	(1,0)	2,9	(0,4)	1,5	(0,2)	7,5	(0,6)	1,0	(0,3)	4,7	(0,5)	1,7	(0,4)	7,1	(0,5)	45,5	(2,5)
Corea	67,0	(2,1)	0,3	(0,2)	2,4	(0,4)	13,7	(1,2)	0,5	(0,2)	2,8	(0,8)	5,9	(0,8)	7,6	(0,9)	68,4	(4,8)
Dinamarca	83,2	(1,1)	0,8	(0,4)	0,5	(0,3)	7,9	(0,7)	0,4	(0,2)	4,0	(0,8)	0,7	(0,3)	2,6	(0,7)	33,4	(7,2)
España	89,1	(0,8)	1,6	(0,3)	0,2	(0,1)	4,9	(0,5)	0,1	(0,1)	3,3	(0,3)	0,2	(0,1)	0,7	(0,2)	12,1	(2,8)
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	67,7	(1,4)	3,4	(0,5)	0,5	(0,3)	9,4	(0,8)	0,6	(0,2)	9,9	(0,9)	0,8	(0,3)	7,7	(0,7)	35,6	(3,0)
Francia	81,9	(1,3)	1,7	(0,3)	1,2	(0,4)	6,5	(0,9)	0,7	(0,3)	4,3	(0,6)	0,8	(0,3)	2,9	(0,5)	30,4	(4,0)
Grecia	91,3	(0,9)	1,2	(0,3)	0,7	(0,4)	3,8	(0,5)	0,4	(0,1)	1,4	(0,3)	0,3	(0,2)	1,0	(0,3)	23,9	(5,7)
Hungría	85,4	(1,2)	1,5	(0,3)	0,3	(0,2)	5,6	(0,8)	0,3	(0,1)	4,4	(0,8)	0,3	(0,2)	2,3	(0,4)	26,8	(4,3)
Irlanda	83,2	(1,4)	1,9	(0,4)	1,6	(0,5)	3,9	(0,7)	1,1	(0,4)	2,3	(0,4)	1,0	(0,3)	5,0	(0,7)	48,8	(3,7)
Islandia	85,0	(1,0)	1,0	(0,2)	0,5	(0,2)	7,2	(0,8)	0,2	(0,1)	3,1	(0,5)	0,6	(0,3)	2,4	(0,4)	36,5	(4,8)
Italia	88,6	(0,8)	1,3	(0,2)	1,4	(0,2)	4,1	(0,5)	0,4	(0,1)	2,4	(0,3)	0,6	(0,1)	1,4	(0,3)	25,5	(4,1)
Japón	73,0	(1,6)	3,1	(0,5)	0,6	(0,3)	8,4	(0,9)	0,6	(0,2)	7,4	(0,7)	1,1	(0,3)	5,8	(0,7)	34,4	(3,7)
Luxemburgo	85,1	(0,9)	0,9	(0,2)	0,4	(0,2)	6,5	(0,7)	0,4	(0,2)	3,3	(0,5)	0,7	(0,2)	2,7	(0,4)	36,6	(5,7)
México	98,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,9	(0,3)	0,0	(0,0)	0,2	(0,1)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	9,4	(5,8)
Noruega	85,4	(1,2)	1,0	(0,2)	1,2	(0,3)	5,9	(0,7)	0,4	(0,2)	2,6	(0,5)	0,8	(0,2)	2,7	(0,4)	40,8	(4,7)
Nueva Zelanda	73,5	(1,3)	2,2	(0,4)	1,3	(0,4)	5,9	(0,7)	1,1	(0,4)	6,0	(0,7)	0,9	(0,4)	9,1	(0,9)	49,6	(3,8)
Países Bajos	74,3	(1,3)	1,4	(0,3)	0,3	(0,1)	9,4	(1,0)	0,3	(0,2)	7,6	(0,9)	1,0	(0,3)	5,6	(0,7)	37,4	(3,9)
Polonia	83,1	(1,2)	1,2	(0,3)	2,4	(0,4)	4,8	(0,6)	0,6	(0,2)	2,2	(0,4)	1,6	(0,3)	4,1	(0,5)	50,1	(4,8)
Portugal	90,6	(0,9)	0,5	(0,2)	0,8	(0,2)	3,8	(0,4)	0,2	(0,2)	1,5	(0,4)	0,7	(0,3)	1,7	(0,4)	43,1	(7,1)
Reino Unido	79,8	(0,9)	4,4	(0,5)	0,7	(0,2)	3,1	(0,5)	1,2	(0,3)	5,3	(0,6)	0,4	(0,2)	5,2	(0,4)	32,7	(2,2)
República Checa	78,7	(1,4)	1,3	(0,4)	0,5	(0,3)	8,1	(0,7)	0,3	(0,2)	5,6	(0,7)	0,8	(0,3)	4,7	(0,6)	39,5	(3,7)
República Eslovaca	85,2	(1,2)	1,0	(0,4)	0,5	(0,2)	6,9	(0,9)	0,3	(0,1)	3,3	(0,5)	0,6	(0,2)	2,2	(0,4)	32,3	(4,3)
Suecia	83,1	(1,2)	1,2	(0,3)	1,6	(0,4)	5,6	(0,8)	0,6	(0,2)	3,2	(0,6)	1,2	(0,3)	3,6	(0,5)	41,7	(4,8)
Suiza	74,1	(1,3)	0,8	(0,2)	0,2	(0,1)	13,9	(1,0)	0,2	(0,1)	6,1	(0,6)	0,7	(0,2)	4,1	(0,5)	36,8	(3,3)
Turquía	94,3	(1,5)	0,1	(0,1)	0,5	(0,3)	3,7	(1,0)	0,1	(0,0)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,3	(0,3)	34,3	(21,4)
Media OCDE	81,4	(0,2)	1,5	(0,1)	0,8	(0,1)	6,8	(0,1)	0,5	(0,0)	4,1	(0,1)	1,0	(0,1)	3,9	(0,1)	36,9	(1,1)
Economías y países asociados																		
Argentina	98,4	(0,5)	0,2	(0,1)	0,3	(0,3)	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	13,3	(11,2)
Azerbaiyán	98,9	(0,5)	a	a	0,2	(0,1)	0,9	(0,4)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	a	a
Brasil	98,0	(0,6)	0,2	(0,1)	0,4	(0,1)	0,6	(0,2)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	0,2	(0,1)	0,3	(0,2)	33,4	(18,7)
Bulgaria	94,4	(1,1)	1,3	(0,4)	0,4	(0,2)	1,8	(0,5)	0,3	(0,2)	1,2	(0,4)	0,1	(0,1)	0,6	(0,3)	17,2	(8,4)
Chile	94,4	(1,1)	0,9	(0,3)	2,0	(0,6)	0,8	(0,3)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,4	(0,2)	0,6	(0,3)	24,3	(8,8)
Colombia	99,0	(0,3)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	0,4	(0,3)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	13,3	(21,8)
Croacia	91,6	(0,8)	1,5	(0,3)	0,3	(0,1)	2,5	(0,5)	0,2	(0,2)	2,5	(0,4)	0,1	(0,1)	1,3	(0,3)	23,0	(4,4)
Eslovenia	82,1	(0,9)	2,7	(0,6)	0,1	(0,1)	5,0	(0,8)	0,2	(0,2)	7,4	(0,7)	0,1	(0,1)	2,4	(0,5)	18,6	(3,6)
Estonia	83,2	(1,1)	2,7	(0,5)	0,1	(0,1)	4,9	(0,6)	0,2	(0,2)	6,3	(0,7)	0,1	(0,1)	2,7	(0,4)	22,7	(3,0)
Federación Rusa	89,5	(1,1)	1,6	(0,5)	0,2	(0,1)	5,0	(0,7)	0,1	(0,1)	2,9	(0,4)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	11,0	(4,1)
Hong Kong-China	66,9	(1,7)	1,2	(0,3)	0,7	(0,2)	13,5	(1,3)	0,3	(0,1)	9,6	(0,9)	1,3	(0,4)	6,5	(0,9)	36,9	(3,4)
Indonesia	99,4	(0,3)	a	a	0,0	(0,0)	0,5	(0,3)	a	a	0,1	(0,0)	0,1	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Israel	88,2	(1,2)	2,0	(0,5)	1,1	(0,3)	3,5	(0,7)	0,8	(0,2)	1,7	(0,4)	0,6	(0,3)	2,1	(0,4)	32,2	(4,9)
Jordania	99,1	(0,3)	0,4	(0,2)	0,1	(0,1)	0,2	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	2,8	(5,2)
Kirguistán	99,9	(0,1)	0,0	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Letonia	90,6	(1,1)	0,8	(0,2)	0,7	(0,4)	4,0	(0,6)	0,2	(0,1)	2,1	(0,5)	0,3	(0,1)	1,2	(0,3)	28,6	(7,5)
Liechtenstein	81,1	(3,1)	a	a	1,1	(1,0)	6,7	(2,6)	0,6	(0,6)	6,7	(2,6)	a	a	4,3	(2,1)	36,6	(18,6)
Lituania	89,0	(1,1)	0,5	(0,2)	0,5	(0,2)	5,7	(0,7)	0,2	(0,1)	2,5	(0,5)	0,2	(0,2)	1,4	(0,4)	30,6	(7,2)
Macao-China	78,6	(1,1)	0,5	(0,2)	0,3	(0,2)	14,0	(1,2)	0,1	(0,1)	4,6	(0,6)	0,6	(0,3)	1,4	(0,3)	21,8	(5,1)
Montenegro	98,9	(0,3)	0,1	(0,1)	a	a	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	47,1	(29,6)
Qatar	98,8	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,5	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	42,1	(21,7)
Rumanía	97,9	(0,5)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	1,3	(0,3)	0,0	(0,0)	0,5	(0,2)	a	a	0,0	(0,0)	5,1	(6,0)
Serbia	96,0	(0,6)	0,3	(0,2)	0,0	(0,0)	2,8	(0,6)	a	a	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	5,4	(5,5)
Tailandia	98,2	(0,4)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	1,3	(0,4)	a	a	0,3	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	12,2	(16,1)
Taipei chino	64,3	(1,8)	0,9	(0,2)	0,0	(0,0)	19,6	(1,0)	0,1	(0,0)	11,7	(0,9)	0,3	(0,1)	3,1	(0,6)	19,8	(2,6)
Túnez	99,1	(0,4)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,6	(0,4)	a	a	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	10,4	(29,9)
Uruguay	93,7	(0,7)	0,5	(0,2)	1,2	(0,4)	2,8	(0,4)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	0,4	(0,1)	0,6	(0,2)	28,9	(8,6)

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

A4

Tabla A4.3.

Entorno socioeconómico de los alumnos, por grupo de rendimiento

	Índice de estatus económico, social y cultural (EESC) de PISA						Porcentaje de alumnos en cada grupo de rendimiento con el índice EESC de PISA inferior a la media nacional de EESC				Porcentaje de alumnos en cada grupo de rendimiento con el índice EESC de PISA inferior a la media OCDE de EESC							
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre los alumnos de buen rendimiento y los alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en los porcentajes entre los alumnos de buen rendimiento y los alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en los porcentajes entre los alumnos de buen rendimiento y los alumnos de alto rendimiento	
	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Dif.	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Dif.	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	0,62 (0,03)	0,90 (0,04)	-0,28 (0,05)	37,6 (2,1)	25,8 (2,4)	11,8 (3,7)	25,6 (1,5)	13,3 (1,9)	12,3 (2,8)								
	Australia	0,38 (0,02)	0,60 (0,02)	-0,22 (0,03)	39,4 (1,2)	28,3 (1,4)	11,0 (1,9)	30,3 (1,2)	19,7 (1,3)	10,6 (1,8)								
	Austria	0,49 (0,04)	0,61 (0,05)	-0,12 (0,06)	37,6 (2,1)	32,6 (3,3)	5,0 (3,7)	28,7 (1,8)	23,6 (2,6)	5,1 (3,0)								
	Bélgica	0,54 (0,03)	0,75 (0,04)	-0,21 (0,04)	33,8 (1,5)	23,4 (1,8)	10,4 (2,2)	26,2 (1,4)	17,8 (1,6)	8,4 (1,9)								
	Canadá	0,52 (0,02)	0,70 (0,02)	-0,18 (0,03)	40,7 (1,4)	30,5 (1,5)	10,2 (1,8)	26,3 (1,3)	17,3 (1,4)	9,0 (1,7)								
	Corea	0,17 (0,03)	0,43 (0,07)	-0,26 (0,06)	41,8 (2,0)	28,7 (3,4)	13,1 (3,3)	43,0 (2,0)	29,4 (3,5)	13,6 (3,3)								
	Dinamarca	0,65 (0,04)	0,94 (0,06)	-0,29 (0,07)	33,6 (2,0)	23,0 (2,9)	10,6 (3,1)	23,4 (1,8)	14,5 (2,7)	8,9 (3,2)								
	España	0,18 (0,05)	0,49 (0,08)	-0,31 (0,07)	33,3 (2,0)	22,5 (2,6)	10,8 (2,4)	43,9 (2,3)	32,2 (3,3)	11,7 (3,1)								
	Estados Unidos	0,55 (0,05)	0,80 (0,06)	-0,25 (0,06)	29,4 (2,4)	19,2 (3,0)	10,1 (3,6)	25,1 (2,2)	14,6 (2,7)	10,5 (3,1)								
	Finlandia	0,35 (0,03)	0,57 (0,03)	-0,22 (0,04)	43,7 (1,6)	33,5 (2,0)	10,2 (2,4)	32,6 (1,5)	24,4 (1,5)	8,2 (2,0)								
	Francia	0,30 (0,04)	0,59 (0,06)	-0,28 (0,06)	30,2 (2,2)	18,6 (3,3)	11,5 (4,1)	35,9 (2,2)	22,4 (2,9)	13,5 (3,4)								
	Grecia	0,33 (0,05)	0,64 (0,10)	-0,31 (0,11)	32,3 (2,5)	18,2 (3,5)	14,1 (3,7)	37,5 (2,7)	21,2 (3,9)	16,3 (4,5)								
	Hungría	0,35 (0,04)	0,69 (0,06)	-0,34 (0,06)	34,6 (2,0)	20,3 (2,8)	14,3 (3,2)	38,6 (2,2)	22,8 (2,8)	15,8 (3,4)								
	Irlanda	0,28 (0,04)	0,48 (0,05)	-0,21 (0,05)	38,3 (2,5)	27,7 (2,7)	10,6 (2,9)	39,4 (2,4)	28,5 (2,7)	10,9 (2,9)								
	Islandia	1,03 (0,04)	1,20 (0,07)	-0,17 (0,09)	35,3 (2,2)	25,6 (3,3)	9,7 (4,3)	11,5 (1,6)	6,9 (1,9)	4,7 (2,7)								
	Italia	0,29 (0,03)	0,59 (0,06)	-0,30 (0,06)	34,2 (1,9)	22,4 (2,7)	11,9 (3,4)	36,9 (1,9)	25,4 (2,9)	11,5 (3,5)								
	Japón	0,11 (0,03)	0,27 (0,03)	-0,17 (0,04)	44,3 (1,7)	33,7 (2,2)	10,6 (2,8)	45,5 (1,8)	34,9 (2,2)	10,6 (3,0)								
	Luxemburgo	0,65 (0,03)	0,87 (0,06)	-0,22 (0,07)	23,0 (2,1)	15,0 (3,0)	8,0 (4,2)	21,4 (1,9)	12,1 (2,7)	9,3 (3,9)								
	México	0,30 (0,08)	c	c	16,5 (3,1)	c	c	35,1 (3,3)	c	c								
	Noruega	0,66 (0,04)	0,82 (0,06)	-0,16 (0,08)	37,4 (2,7)	26,6 (3,1)	10,8 (4,5)	17,8 (1,9)	12,8 (2,9)	5,0 (3,6)								
	Nueva Zelanda	0,29 (0,03)	0,58 (0,03)	-0,29 (0,04)	40,0 (1,8)	25,1 (1,8)	14,9 (2,5)	34,4 (2,0)	21,6 (1,7)	12,8 (2,5)								
Países Bajos	0,53 (0,04)	0,80 (0,03)	-0,26 (0,05)	35,1 (2,0)	24,2 (1,9)	10,9 (3,1)	26,1 (2,0)	16,3 (1,9)	9,8 (2,9)									
Polonia	0,03 (0,04)	0,40 (0,05)	-0,37 (0,06)	39,4 (2,5)	25,2 (3,0)	14,3 (4,5)	54,5 (2,0)	36,2 (3,0)	18,4 (3,8)									
Portugal	0,11 (0,07)	0,66 (0,11)	-0,55 (0,12)	29,1 (2,2)	18,0 (3,9)	11,1 (4,7)	46,1 (2,6)	31,3 (4,3)	14,7 (4,7)									
Reino Unido	0,44 (0,02)	0,68 (0,03)	-0,25 (0,03)	36,9 (1,5)	24,9 (1,8)	11,9 (2,1)	29,0 (1,4)	19,0 (1,6)	10,0 (1,9)									
República Checa	0,26 (0,03)	0,57 (0,04)	-0,32 (0,04)	38,6 (2,0)	23,0 (1,8)	15,6 (2,3)	37,5 (1,9)	21,9 (1,8)	15,6 (2,3)									
República Eslovaca	0,26 (0,04)	0,63 (0,06)	-0,37 (0,07)	39,4 (2,5)	23,3 (3,3)	16,0 (4,2)	45,8 (2,4)	28,4 (3,9)	17,4 (4,7)									
Suecia	0,49 (0,03)	0,68 (0,05)	-0,19 (0,06)	36,6 (2,0)	24,9 (3,2)	11,8 (4,3)	25,2 (2,0)	14,7 (2,5)	10,5 (3,4)									
Suiza	0,40 (0,03)	0,67 (0,04)	-0,27 (0,05)	35,3 (1,4)	23,5 (2,3)	11,9 (3,0)	32,2 (1,4)	20,7 (2,1)	11,4 (2,8)									
Turquía	-0,07 (0,13)	c	c	17,0 (3,4)	c	c	47,4 (5,9)	c	c									
Media OCDE	0,40 (0,01)	0,66 (0,01)	-0,26 (0,01)	36,1 (0,4)	24,6 (0,5)	11,5 (0,6)	32,9 (0,4)	21,6 (0,5)	11,3 (0,6)									
Economías y países asociados	Argentina	0,46 (0,11)	c	c	14,9 (3,4)	c	27,1 (4,7)	c	c									
	Azerbaián	c	c	c	c	c	c	c	c									
	Brasil	0,30 (0,12)	c	c	9,0 (2,6)	c	29,3 (4,5)	c	c									
	Bulgaria	0,49 (0,07)	0,75 (0,10)	-0,26 (0,11)	24,1 (3,3)	15,8 (4,2)	8,3 (4,9)	30,6 (3,6)	19,6 (4,4)	11,0 (4,9)								
	Chile	0,37 (0,08)	c	c	16,0 (2,5)	c	34,7 (3,5)	c	c									
	Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c									
	Croacia	0,24 (0,04)	0,63 (0,05)	-0,39 (0,07)	39,4 (2,0)	21,3 (3,2)	18,1 (4,2)	45,0 (2,1)	27,5 (3,6)	17,6 (4,2)								
	Eslovenia	0,41 (0,03)	0,73 (0,05)	-0,31 (0,07)	38,4 (1,7)	24,4 (2,7)	13,9 (3,5)	32,9 (1,9)	20,6 (2,9)	12,3 (4,0)								
	Estonia	0,32 (0,04)	0,60 (0,05)	-0,28 (0,06)	41,5 (2,0)	27,1 (3,0)	14,4 (3,6)	36,1 (2,1)	22,6 (2,5)	13,5 (3,3)								
	Federación Rusa	0,19 (0,04)	0,41 (0,07)	-0,22 (0,07)	36,0 (2,6)	22,7 (4,0)	13,4 (4,4)	39,5 (2,8)	26,9 (4,1)	12,6 (4,6)								
	Hong Kong-China	-0,53 (0,05)	-0,32 (0,06)	-0,20 (0,06)	45,0 (2,2)	37,6 (3,1)	7,4 (3,3)	73,3 (2,2)	64,4 (3,3)	8,9 (2,8)								
	Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c								
	Israel	0,60 (0,04)	0,76 (0,05)	-0,17 (0,07)	26,6 (2,7)	17,0 (3,1)	9,6 (4,7)	20,3 (2,4)	12,8 (2,5)	7,5 (3,7)								
	Jordania	0,20 (0,08)	c	c	19,1 (3,2)	c	34,0 (3,9)	c	c	c								
	Kirguistán	c	c	c	c	c	c	c	c	c								
	Letonia	0,33 (0,04)	0,57 (0,08)	-0,23 (0,09)	35,4 (2,3)	23,1 (4,0)	12,3 (4,5)	36,4 (2,3)	23,6 (4,0)	12,9 (4,5)								
	Liechtenstein	0,50 (0,10)	0,74 (0,14)	-0,24 (0,17)	37,2 (5,8)	30,2 (7,8)	7,0 (9,6)	34,4 (6,0)	18,2 (7,3)	16,2 (10,1)								
	Lituania	0,46 (0,05)	0,76 (0,07)	-0,30 (0,07)	33,0 (2,4)	17,8 (3,5)	15,2 (4,2)	31,6 (2,2)	17,2 (3,6)	14,5 (4,3)								
	Macao-China	-0,77 (0,04)	-0,59 (0,08)	-0,18 (0,09)	44,9 (2,1)	40,6 (4,4)	4,3 (5,3)	83,4 (1,5)	74,9 (3,3)	8,5 (4,0)								
	Montenegro	0,61 (0,12)	c	c	23,8 (5,9)	c	23,8 (5,9)	c	c	c								
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c								
	Rumanía	0,54 (0,09)	c	c	16,4 (4,9)	c	27,8 (4,7)	c	c	c								
	Serbia	0,50 (0,07)	c	c	28,2 (3,4)	c	33,0 (3,9)	c	c	c								
	Tailandia	-0,14 (0,11)	c	c	16,3 (2,9)	c	48,1 (4,5)	c	c	c								
Taipei chino	-0,14 (0,03)	0,14 (0,03)	-0,28 (0,04)	40,4 (1,6)	28,5 (1,5)	11,8 (2,2)	57,2 (1,4)	43,0 (1,9)	14,2 (2,3)									
Túnez	c	c	c	c	c	c	c	c	c									
Uruguay	0,45 (0,06)	c	c	16,6 (2,9)	c	31,9 (2,9)	c	c	c									

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4.4.

Porcentaje de alumnos por grupo de rendimiento, según su condición de inmigrantes

	Alumnos autóctonos (alumnos nacidos en el país de la evaluación con al menos uno de sus progenitores nacido en el mismo país)		Alumnos de origen inmigrante		Alumnos autóctonos				Diferencia en los porcentajes de alumnos de alto rendimiento entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante		Si el EESC de los alumnos fuera igual a la media nacional del EESC	
			Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento				Alumnos de alto rendimiento	
			%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	85,8 (1,0)	11,3 (1,8)	3,1 (0,9)	26,5 (1,0)	13,9 (0,8)	10,8 (1,1)	7,2 (1,1)	1,13 (0,32)			
	Australia	78,1 (1,2)	23,8 (1,3)	16,0 (1,8)	25,1 (0,6)	14,6 (0,6)	-1,4 (1,7)	-1,3 (0,13)	-0,11 (0,13)			
	Austria	86,8 (1,2)	10,4 (1,7)	2,9 (0,8)	25,8 (1,2)	11,1 (0,8)	8,3 (1,0)	6,5 (0,26)	1,14 (0,26)			
	Bélgica	86,7 (1,0)	8,3 (1,2)	2,1 (0,5)	27,2 (0,9)	11,4 (0,6)	9,3 (0,7)	6,8 (0,25)	1,41 (0,25)			
	Canadá	78,9 (1,2)	26,2 (1,6)	13,1 (1,3)	28,7 (0,8)	15,4 (0,6)	2,3 (1,4)	2,0 (0,12)	0,18 (0,12)			
	Corea	100,0 (0,0)	c	c	25,7 (0,9)	10,4 (1,1)	c	c	c			
	Dinamarca	92,4 (0,8)	5,4 (1,6)	1,5 (0,8)	20,8 (1,0)	7,3 (0,7)	5,7 (1,0)	3,4 (0,63)	1,01 (0,63)			
	España	93,1 (0,7)	10,2 (2,1)	1,6 (0,8)	18,7 (0,7)	5,2 (0,4)	3,6 (1,0)	2,5 (0,57)	1,06 (0,57)			
	Estados Unidos	84,8 (1,2)	10,1 (1,6)	4,2 (0,9)	20,2 (1,0)	10,3 (0,8)	6,1 (1,0)	2,9 (0,20)	0,53 (0,20)			
	Finlandia	98,5 (0,3)	c	c	32,7 (0,9)	21,3 (0,8)	c	c	c			
	Francia	87,0 (1,0)	12,6 (2,3)	3,8 (1,6)	22,5 (1,1)	8,9 (0,7)	5,0 (1,6)	2,4 (0,45)	0,54 (0,45)			
	Grecia	92,4 (0,7)	7,3 (2,6)	1,9 (1,1)	14,9 (0,9)	3,6 (0,4)	1,7 (1,2)	0,5 (0,66)	0,24 (0,66)			
	Hungría	98,3 (0,3)	c	c	21,1 (0,9)	7,0 (0,6)	c	c	c			
	Irlanda	94,4 (0,5)	20,8 (3,5)	12,0 (2,8)	21,8 (0,9)	9,5 (0,7)	-2,6 (2,8)	-1,3 (0,27)	-0,17 (0,27)			
	Islandia	98,2 (0,2)	c	c	19,5 (0,8)	6,5 (0,5)	c	c	c			
	Italia	96,2 (0,3)	6,7 (1,9)	1,4 (0,8)	15,7 (0,6)	4,8 (0,4)	3,4 (0,8)	2,3 (0,62)	0,94 (0,62)			
	Japón	99,6 (0,1)	c	c	27,0 (1,1)	15,1 (0,8)	c	c	c			
	Luxemburgo	63,9 (0,6)	10,5 (0,8)	3,2 (0,4)	22,6 (1,0)	7,5 (0,5)	4,4 (0,6)	1,6 (0,16)	0,40 (0,16)			
	México	97,6 (0,3)	c	c	3,4 (0,4)	0,3 (0,1)	c	c	c			
	Noruega	93,9 (0,7)	8,1 (2,8)	4,0 (1,6)	18,1 (0,7)	6,4 (0,5)	2,4 (1,6)	0,8 (0,41)	0,17 (0,41)			
Nueva Zelanda	78,7 (1,0)	22,5 (1,7)	18,5 (1,4)	24,6 (0,8)	17,8 (0,8)	-0,7 (1,5)	0,1 (0,10)	0,01 (0,10)				
Países Bajos	88,7 (1,1)	11,3 (2,2)	3,9 (1,2)	28,0 (1,0)	14,5 (0,9)	10,6 (1,3)	6,6 (0,30)	0,91 (0,30)				
Polonia	99,8 (0,1)	c	c	19,6 (0,8)	6,9 (0,5)	c	c	c				
Portugal	94,1 (0,8)	7,2 (2,4)	1,3 (0,9)	15,3 (0,9)	3,3 (0,4)	2,0 (0,9)	1,3 (0,75)	0,99 (0,75)				
Reino Unido	91,4 (0,9)	17,3 (2,3)	9,8 (1,8)	22,6 (0,6)	14,4 (0,6)	4,6 (1,8)	2,6 (0,20)	0,27 (0,20)				
República Checa	98,1 (0,2)	c	c	22,0 (0,9)	11,8 (1,0)	c	c	c				
República Eslovaca	99,5 (0,1)	c	c	18,1 (1,0)	5,8 (0,5)	c	c	c				
Suecia	89,2 (0,9)	9,7 (1,5)	3,5 (1,2)	22,8 (1,0)	8,5 (0,6)	5,0 (1,2)	3,4 (0,36)	0,67 (0,36)				
Suiza	77,6 (0,7)	11,5 (1,2)	4,2 (0,8)	27,2 (1,1)	12,4 (0,9)	8,2 (0,9)	5,5 (0,18)	0,91 (0,18)				
Turquía	98,5 (0,4)	c	c	6,3 (1,2)	0,9 (0,3)	c	c	c				
Media OCDE	90,7 (0,1)	12,6 (0,4)	5,6 (0,3)	22,5 (0,2)	10,0 (0,1)	4,4 (0,3)	2,8 (0,09)	0,61 (0,09)				
Economías y países asociados	Argentina	97,3 (0,3)	c	c	4,2 (0,7)	0,5 (0,1)	c	c	c			
	Azerbaiyán	97,6 (0,5)	c	c	0,4 (0,2)	0,0 (0,0)	c	c	c			
	Brasil	97,6 (0,2)	c	c	3,5 (0,4)	0,6 (0,2)	c	c	c			
	Bulgaria	99,8 (0,1)	c	c	10,5 (1,1)	3,1 (0,6)	c	c	c			
	Chile	99,4 (0,1)	c	c	8,6 (1,0)	2,0 (0,3)	c	c	c			
	Colombia	99,6 (0,1)	c	c	2,0 (0,4)	0,2 (0,1)	c	c	c			
	Croacia	88,0 (0,7)	13,7 (1,8)	2,5 (0,8)	18,4 (0,9)	5,5 (0,5)	3,0 (0,9)	1,5 (0,33)	0,50 (0,33)			
	Eslovenia	89,7 (0,5)	13,4 (2,3)	3,5 (1,1)	23,7 (1,2)	14,1 (0,7)	10,6 (1,3)	6,7 (0,35)	1,01 (0,35)			
	Estonia	88,4 (0,6)	17,8 (2,0)	7,3 (1,4)	27,7 (1,1)	12,3 (0,8)	5,1 (1,5)	4,2 (0,22)	0,56 (0,22)			
	Federación Rusa	91,3 (0,5)	13,2 (2,7)	2,4 (1,1)	15,3 (1,1)	4,4 (0,5)	2,0 (1,2)	1,6 (0,52)	0,64 (0,52)			
	Hong Kong-China	56,2 (1,4)	28,8 (1,5)	14,7 (1,2)	30,5 (1,4)	17,1 (1,2)	2,4 (1,5)	-1,8 (0,12)	-0,14 (0,12)			
	Indonesia	99,8 (0,1)	c	c	1,4 (0,5)	0,0 (0,0)	c	c	c			
	Israel	77,0 (1,2)	14,2 (1,4)	5,6 (1,0)	14,6 (0,9)	5,7 (0,7)	0,1 (1,1)	-1,0 (0,21)	-0,23 (0,21)			
	Jordania	83,2 (0,9)	7,5 (1,4)	0,7 (0,3)	5,4 (0,7)	0,6 (0,2)	0,0 (0,4)	0,1 (0,61)	0,23 (0,61)			
	Kirguistán	97,4 (0,4)	c	c	0,7 (0,2)	0,0 (0,0)	c	c	c			
	Letonia	92,9 (0,6)	16,4 (2,8)	4,6 (1,6)	17,0 (1,0)	4,2 (0,4)	-0,5 (1,6)	-0,1 (0,39)	-0,04 (0,39)			
	Liechtenstein	63,2 (2,7)	16,1 (4,0)	12,2 (2,5)	30,6 (3,3)	12,5 (2,3)	0,3 (3,3)	-0,6 (0,33)	-0,07 (0,33)			
	Lituania	97,9 (0,4)	c	c	17,7 (0,9)	5,0 (0,7)	c	c	c			
	Macao-China	26,4 (0,6)	23,9 (1,0)	5,4 (0,4)	20,7 (1,5)	5,3 (0,8)	-0,1 (0,9)	-1,2 (0,20)	-0,26 (0,20)			
	Montenegro	92,8 (0,5)	6,7 (2,3)	0,6 (0,6)	3,5 (0,4)	0,3 (0,1)	0,2 (0,4)	0,2 (7,53)	11,71 (7,53)			
	Qatar	59,5 (0,5)	4,1 (0,4)	0,9 (0,2)	0,2 (0,1)	0,0 (0,0)	-0,8 (0,2)	m	m			
	Rumanía	99,9 (0,0)	c	c	4,2 (0,8)	0,5 (0,1)	c	c	c			
	Serbia	91,0 (0,5)	5,8 (1,5)	0,6 (0,4)	6,7 (0,6)	0,8 (0,2)	0,2 (0,4)	0,2 (0,87)	0,30 (0,87)			
	Tailandia	99,7 (0,1)	c	c	4,1 (0,4)	0,4 (0,1)	c	c	c			
	Taipei chino	99,4 (0,1)	c	c	28,3 (1,0)	14,9 (0,9)	c	c	c			
	Túnez	99,2 (0,1)	c	c	2,0 (0,5)	0,1 (0,1)	c	c	c			
Uruguay	99,6 (0,1)	c	c	7,1 (0,6)	1,5 (0,2)	c	c	c				

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4.5.

Porcentaje de alumnos por grupo de rendimiento, según la lengua que hablan en su hogar

	La lengua hablada en el hogar la mayor parte del tiempo es DIFERENTE a la lengua de evaluación, otras lenguas oficiales u otros dialectos nacionales		La lengua hablada en el hogar la mayor parte del tiempo es la MISMA que la lengua de evaluación, otras lenguas oficiales u otros dialectos nacionales		La lengua hablada en el hogar la mayor parte del tiempo es DIFERENTE a la lengua de evaluación, otras lenguas oficiales u otros dialectos nacionales				La lengua hablada en el hogar la mayor parte del tiempo es la MISMA que la lengua de evaluación, otras lenguas oficiales u otros dialectos nacionales			
					Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento	
	% de alumnos	E.T.	% de alumnos	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE												
Alemania	9,0	(0,7)	91,0	(0,7)	9,7	(2,1)	1,5	(0,8)	26,5	(1,0)	14,0	(0,8)
Australia	8,0	(0,7)	92,0	(0,7)	21,9	(2,5)	13,7	(2,5)	25,1	(0,6)	15,0	(0,7)
Austria	10,0	(1,1)	90,0	(1,1)	9,8	(2,3)	2,2	(0,7)	25,7	(1,2)	11,1	(0,8)
Bélgica	5,7	(0,5)	94,3	(0,5)	7,6	(1,6)	2,1	(0,9)	26,9	(0,8)	11,4	(0,6)
Canadá	10,6	(0,7)	89,4	(0,7)	24,0	(2,3)	12,4	(1,7)	28,7	(0,7)	15,2	(0,6)
Corea	0,1	c	99,9	(0,0)	c	c	c	c	25,6	(0,9)	10,4	(1,1)
Dinamarca	4,5	(0,5)	95,5	(0,5)	4,2	(1,8)	1,3	(1,1)	20,6	(1,0)	7,3	(0,7)
España	2,6	(0,3)	97,4	(0,3)	c	c	c	c	18,3	(0,8)	5,0	(0,4)
Estados Unidos	10,7	(1,0)	89,3	(1,0)	6,7	(1,3)	2,8	(0,9)	20,0	(1,1)	10,1	(0,8)
Finlandia	1,3	(0,2)	98,7	(0,2)	c	c	c	c	32,5	(0,9)	21,3	(0,8)
Francia	5,4	(0,5)	94,6	(0,5)	13,5	(2,6)	4,8	(1,7)	21,7	(1,1)	8,5	(0,7)
Grecia	3,9	(0,5)	96,1	(0,5)	4,5	(2,5)	0,7	(0,6)	14,6	(0,9)	3,7	(0,4)
Hungría	0,8	(0,2)	99,2	(0,2)	c	c	c	c	21,2	(0,9)	7,0	(0,7)
Irlanda	2,0	(0,3)	98,0	(0,3)	c	c	c	c	21,8	(0,9)	9,6	(0,7)
Islandia	2,2	(0,3)	97,8	(0,3)	c	c	c	c	19,5	(0,8)	6,5	(0,5)
Italia	2,9	(0,3)	97,1	(0,3)	c	c	c	c	16,9	(0,7)	5,2	(0,4)
Japón	0,3	c	99,7	(0,1)	c	c	c	c	27,4	(1,1)	15,5	(0,8)
Luxemburgo	23,7	(0,6)	76,3	(0,6)	7,4	(0,9)	1,5	(0,5)	23,4	(1,0)	8,0	(0,5)
México	0,2	(0,1)	99,8	(0,1)	c	c	c	c	3,2	(0,3)	0,3	(0,1)
Noruega	4,7	(0,5)	95,3	(0,5)	10,0	(2,3)	3,8	(1,6)	17,9	(0,7)	6,4	(0,5)
Nueva Zelanda	8,7	(0,6)	91,3	(0,6)	19,6	(2,3)	15,1	(2,0)	25,1	(0,8)	18,5	(0,8)
Países Bajos	5,9	(0,7)	94,1	(0,7)	11,6	(3,2)	3,4	(1,4)	27,1	(1,0)	13,9	(0,9)
Polonia	0,4	c	99,6	(0,2)	c	c	c	c	19,4	(0,8)	6,8	(0,5)
Portugal	2,3	(0,4)	97,7	(0,4)	c	c	c	c	15,3	(0,9)	3,3	(0,4)
Reino Unido	3,8	(0,6)	96,2	(0,6)	15,2	(2,8)	7,1	(2,0)	22,4	(0,6)	14,3	(0,6)
República Checa	0,8	(0,2)	99,2	(0,2)	c	c	c	c	22,0	(0,9)	11,8	(1,0)
República Eslovaca	0,4	c	99,6	(0,1)	c	c	c	c	18,1	(1,0)	5,8	(0,5)
Suecia	7,8	(0,7)	92,2	(0,7)	9,5	(2,5)	2,9	(1,1)	22,5	(1,0)	8,5	(0,6)
Suiza	12,9	(0,6)	87,1	(0,6)	9,5	(1,5)	3,1	(0,9)	26,8	(1,1)	12,2	(0,9)
Turquía	2,4	(0,4)	97,6	(0,4)	c	c	c	c	6,3	(1,2)	0,9	(0,3)
Media OCDE	5,1	(0,1)	94,9	(0,1)	11,5	(0,6)	4,9	(0,3)	21,4	(0,2)	9,6	(0,1)
Economías y países asociados												
Argentina	0,5	c	99,5	(0,2)	c	c	c	c	4,2	(0,6)	0,5	(0,1)
Azerbaiyán	2,2	(0,7)	97,8	(0,7)	c	c	c	c	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)
Brasil	0,3	(0,1)	99,7	(0,1)	c	c	c	c	3,4	(0,4)	0,6	(0,2)
Bulgaria	4,7	(0,9)	95,3	(0,9)	0,9	(0,8)	0,3	(0,4)	11,0	(1,2)	3,2	(0,6)
Chile	0,2	c	99,8	(0,1)	c	c	c	c	8,4	(1,1)	1,9	(0,4)
Colombia	0,5	c	99,5	(0,2)	c	c	c	c	1,9	(0,4)	0,2	(0,1)
Croacia	0,4	c	99,6	(0,1)	c	c	c	c	17,8	(0,9)	5,1	(0,5)
Eslovenia	5,6	(0,4)	94,4	(0,4)	9,7	(2,9)	2,2	(1,1)	23,6	(1,2)	13,8	(0,6)
Estonia	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	26,4	(0,9)	11,6	(0,8)
Federación Rusa	9,5	(2,0)	90,5	(2,0)	4,8	(1,8)	0,4	(0,5)	16,2	(1,1)	4,6	(0,5)
Hong Kong-China	2,7	(0,7)	97,3	(0,7)	c	c	c	c	30,4	(1,0)	16,4	(1,0)
Indonesia	1,5	(0,3)	98,5	(0,3)	c	c	c	c	1,4	(0,6)	0,0	(0,0)
Israel	11,4	(1,1)	88,6	(1,1)	15,3	(2,4)	6,2	(1,5)	14,4	(0,9)	5,5	(0,7)
Jordania	2,9	(0,3)	97,1	(0,3)	c	c	c	c	5,7	(0,7)	0,6	(0,2)
Kirguistán	1,2	(0,3)	98,8	(0,3)	c	c	c	c	0,7	(0,2)	0,0	(0,0)
Letonia	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	16,8	(1,0)	4,1	(0,4)
Liechtenstein	12,2	(1,6)	87,8	(1,6)	10,2	(5,4)	3,6	(3,4)	28,2	(2,9)	12,9	(2,0)
Lituania	0,1	c	99,9	(0,0)	c	c	c	c	17,6	(0,9)	5,1	(0,7)
Macao-China	3,9	(0,3)	96,1	(0,3)	16,3	(3,9)	2,0	(1,4)	23,2	(0,8)	5,5	(0,4)
Montenegro	2,4	(0,2)	97,6	(0,2)	c	c	c	c	3,6	(0,4)	0,3	(0,1)
Qatar	4,1	(0,2)	95,9	(0,2)	10,1	(2,1)	3,1	(1,2)	1,3	(0,1)	0,2	(0,1)
Rumanía	0,6	c	99,4	(0,2)	c	c	c	c	4,3	(0,8)	0,5	(0,1)
Serbia	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	6,6	(0,6)	0,8	(0,2)
Tailandia	1,6	(0,2)	98,4	(0,2)	c	c	c	c	4,1	(0,4)	0,4	(0,1)
Taipei chino	0,6	(0,1)	99,4	(0,1)	c	c	c	c	28,5	(1,0)	15,2	(0,9)
Túnez	4,7	(0,5)	95,3	(0,5)	3,1	(1,9)	0,6	(0,6)	1,9	(0,5)	0,1	(0,1)
Uruguay	1,4	(0,3)	98,6	(0,3)	c	c	c	c	7,1	(0,6)	1,5	(0,2)

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

Tabla A4.5. (continuación)
Porcentaje de alumnos por grupo de rendimiento, según la lengua que hablan en su hogar

	Diferencia en los porcentajes de alumnos de alto rendimiento entre alumnos que no hablan la lengua de evaluación en su hogar y alumnos que hablan la lengua de evaluación en su hogar		Si el EESC de los alumnos fuera igual a la media nacional del EESC		
			Diferencia en los porcentajes de alumnos de alto rendimiento entre alumnos que no hablan la lengua de evaluación en su hogar y alumnos que hablan la lengua de evaluación en su hogar	Aumento del logit de que ser un alumno de alto rendimiento esté asociado a que los alumnos hablen la lengua de evaluación en su hogar	
				Dif. en %	Coefficiente de regresión logística
	Dif.	E.T.			
Países de la OCDE					
Alemania	12,4	(1,0)	9,6	1,97	(0,54)
Australia	1,2	(2,3)	-0,5	-0,05	(0,20)
Austria	8,9	(1,0)	7,2	1,39	(0,34)
Bélgica	9,3	(1,1)	6,6	1,33	(0,47)
Canadá	2,9	(1,8)	1,8	0,16	(0,17)
Corea	c	c	c	c	c
Dinamarca	6,0	(1,2)	4,1	1,44	(1,10)
España	c	c	c	c	c
Estados Unidos	7,3	(1,0)	3,7	0,75	(0,34)
Finlandia	c	c	c	c	c
Francia	3,7	(1,8)	1,5	0,30	(0,42)
Grecia	3,5	(0,6)	2,5	11,72	(6,41)
Hungría	c	c	c	c	c
Irlanda	c	c	c	c	c
Islandia	c	c	c	c	c
Italia	c	c	c	c	c
Japón	c	c	c	c	c
Luxemburgo	6,5	(0,7)	3,3	0,97	(0,32)
México	c	c	c	c	c
Noruega	2,6	(1,6)	1,6	0,35	(0,47)
Nueva Zelanda	3,5	(2,0)	1,7	0,14	(0,17)
Países Bajos	10,6	(1,4)	7,1	1,07	(0,42)
Polonia	c	c	c	c	c
Portugal	c	c	c	c	c
Reino Unido	7,2	(2,1)	4,4	0,50	(0,31)
República Checa	c	c	c	c	c
República Eslovaca	c	c	c	c	c
Suecia	5,6	(1,3)	4,1	0,90	(0,43)
Suiza	9,1	(1,0)	6,0	1,05	(0,27)
Turquía	c	c	c	c	c
Media OCDE	6,3	(0,4)	4,0	1,50	(0,42)
Economías y países asociados					
Argentina	c	c	c	c	c
Azerbaiyán	c	c	c	c	c
Brasil	c	c	c	c	c
Bulgaria	3,1	(0,7)	1,9	6,41	(7,54)
Chile	c	c	c	c	c
Colombia	c	c	c	c	c
Croacia	c	c	c	c	c
Eslovenia	11,6	(1,3)	0,5	1,39	(0,53)
Estonia	c	c	c	c	c
Federación Rusa	4,3	(0,7)	0,2	7,29	(7,54)
Hong Kong-China	c	c	c	c	c
Indonesia	c	c	c	c	c
Israel	-0,7	(1,7)	-1,9	-0,41	(0,31)
Jordania	c	c	c	c	c
Kirguizistán	c	c	c	c	c
Letonia	c	c	c	c	c
Liechtenstein	9,3	(3,8)	3,4	0,64	(1,12)
Lituania	c	c	c	c	c
Macao-China	3,5	(1,5)	3,6	1,05	(0,81)
Montenegro	c	c	c	c	c
Qatar	-2,9	(1,2)	m	m	m
Rumanía	c	c	c	c	c
Serbia	c	c	c	c	c
Tailandia	c	c	c	c	c
Taipei chino	c	c	c	c	c
Túnez	-0,1	(0,5)	0,0	9,11	(9,58)
Uruguay	c	c	c	c	c

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664076271473>

¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO EN CIENCIAS EN PISA 2006?

Las actitudes y motivaciones de los alumnos tienden a estar estrechamente relacionadas con su rendimiento, como ya se mostró en un análisis previo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Fomentar el interés y la motivación en ciencias, así como preparar e informar a los alumnos sobre carreras científicas, son por tanto importantes objetivos de políticas para transmitir conocimientos y competencias de ciencias a los alumnos, implicarles en cuestiones científicas y fomentarles aspiraciones profesionales relacionadas con las ciencias. Este indicador muestra cómo los alumnos de alto rendimiento en ciencias tienden a ser estudiantes dedicados e involucrados que aspiran a una carrera científica y se consideran bien informados sobre las potenciales oportunidades profesionales en ciencias. Al mismo tiempo, en varios países existe una proporción significativa de alumnos de alto rendimiento que muestran niveles comparativamente bajos de interés por las ciencias.

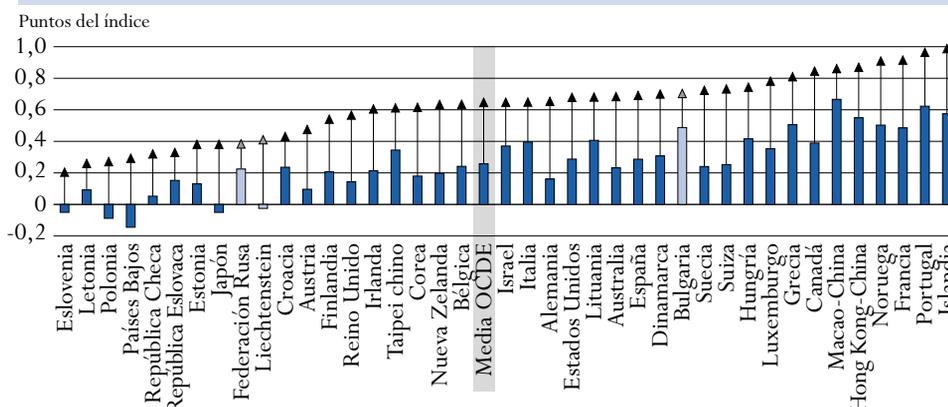
Resultados clave

Gráfico A5.1. Disfrute de las ciencias por los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

Este gráfico muestra la diferencia en el disfrute de las ciencias entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento de 15 años evaluados en PISA 2006, según un índice con una media de cero y una desviación estándar de uno.

■ Alumnos de buen rendimiento ▲ Alumnos de alto rendimiento

Aunque en todos los países de la OCDE los alumnos con buen rendimiento (es decir, los alumnos que alcanzan un Nivel 4 de competencia en la escala de ciencias de PISA) logran una puntuación de un cuarto por encima del promedio de la OCDE en un índice que mide el disfrute de las ciencias, los alumnos de alto rendimiento (es decir, los alumnos que alcanzan los Niveles 5 y 6 de competencia) mostraron un nivel aún mayor de disfrute, dos tercios por encima del promedio de la OCDE en el mismo índice de disfrute. La diferencia a favor de los alumnos de alto rendimiento es estadísticamente significativa en todos los países de la OCDE, con más de 0,45 puntos de índice en Alemania, Australia, Canadá, Suecia y Suiza. Las diferencias más pequeñas se dan en Italia y la República Checa, con 0,25 y 0,27 puntos de índice de diferencia respectivamente. Las economías y países asociados también mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de alto rendimiento, salvo en tres países: Bulgaria, Federación Rusa y Liechtenstein.



Los países están clasificados en orden ascendente del índice de disfrute de las ciencias por los alumnos de alto rendimiento.

Nota: Las diferencias significativas están señaladas con un tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A5.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los alumnos de alto rendimiento en ciencias participan en actividades científicas fuera del centro educativo. Más de un tercio de los alumnos de alto rendimiento ve regularmente o muy a menudo programas científicos en televisión y lee revistas científicas o artículos científicos en la prensa. Una proporción algo menor de los alumnos de alto rendimiento regularmente o muy a menudo visita sitios científicos en Internet (21 %) o toma prestados o compra libros científicos (14 %). Unos cuantos alumnos de alto rendimiento asisten a clubes de ciencias (7 %) o escuchan programas de radio científicos (5 %). El índice de actividades científicas es significativamente mayor entre los alumnos de alto rendimiento que entre los de buen rendimiento.
- Además, los alumnos de alto rendimiento tienden a dedicar más tiempo a estudiar ciencias en el centro educativo y menos tiempo a clases extracurriculares. Por término medio, los alumnos de alto rendimiento reciben cuatro horas de instrucción en ciencias en el centro educativo, media hora más que los alumnos de buen rendimiento. A la inversa, dedican menos tiempo que los alumnos de buen rendimiento a clases extracurriculares de ciencias.
- Los alumnos de alto rendimiento en ciencias se preocupan de estudiar ciencias en su centro educativo y se esfuerzan en las asignaturas de ciencias, en parte porque creen que ello les compensará en su trayectoria académica y profesional futura. Con una puntuación de 0,44 en el índice de motivación instrumental, los alumnos de alto rendimiento tienen una ventaja significativa de 0,30 puntos del índice sobre los alumnos de buen rendimiento. Pero informar de un buen progreso en ciencias parece ser menos importante que en matemáticas.
- Por término medio, en toda la OCDE, los alumnos de alto rendimiento con 0,55 puntos en el índice de motivación orientada al futuro manifiestan con mayor frecuencia que los alumnos de buen rendimiento que realmente piensan cultivar su interés por la ciencia, ya sea cursando estudios científicos más avanzados o trabajando en un campo científico.
- Respecto a sus aspiraciones, los alumnos de alto rendimiento en ciencias refieren considerarse bien preparados para una carrera científica. En todos los países de la OCDE, por ejemplo, más del 80 % de los alumnos de alto rendimiento está de acuerdo en que las asignaturas que estudian y sus profesores les proporcionan el conocimiento y las competencias básicas para una carrera científica. Sin embargo, solo unos pocos alumnos de alto rendimiento en ciencias manifiestan estar bien informados sobre carreras científicas o sobre dónde hallar información acerca de carreras científicas. La diferencia en el índice de información de los alumnos sobre carreras científicas entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento no es muy grande.

Comparación de los alumnos de alto rendimiento con los de buen rendimiento utilizando los índices PISA

Este indicador compara los alumnos de alto rendimiento (los que han logrado Niveles 5 y 6 de competencia en la escala de ciencias de PISA) con los alumnos de buen rendimiento (aquellos con un Nivel 4 de competencia) utilizando diversas medidas, conocidas como los índices PISA. Los alumnos completan un cuestionario sobre sí mismos y su aprendizaje. La información referida por los alumnos se resume en varios índices PISA. En cada índice, al alumno promedio de la OCDE se le otorga un valor cero del índice, y aproximadamente a dos tercios de la población de alumnos de la OCDE se les otorga un valor entre -1 y 1 del índice (es decir, el índice tiene una desviación estándar de 1). Es posible, por tanto, tener valores medios del índice tanto negativos como positivos. Hay que resaltar que, cuando un grupo de rendimiento tiene un valor medio negativo del índice, no significa necesariamente que los alumnos de ese grupo hayan respondido de forma negativa a las preguntas subyacentes, sino más bien que esos alumnos respondieron menos positivamente por término medio a dichas preguntas en comparación con el alumno promedio de la OCDE. Igualmente, los grupos con un índice medio positivo respondieron más positivamente que el promedio de los países de la OCDE. Los porcentajes de alumnos asociados a cada pregunta incluida dentro de un índice sirven para calcular el valor medio del índice. Por ejemplo, el índice de disfrute de la ciencia se derivó del nivel de acuerdo de los alumnos con las siguientes afirmaciones: 1) Generalmente me divierto cuando estoy aprendiendo temas de <ciencia en general>; 2) Me gusta leer sobre <ciencia en general>; 3) Me gusta hacer problemas de <ciencia en general>; 4) Disfruto adquiriendo nuevos conocimientos sobre <ciencia en general>; y 5) Me interesa aprender sobre <ciencia en general>. Se empleó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuesta: «muy de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo», «muy en desacuerdo». Todos los ítems fueron invertidos para la escala TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) y los valores positivos en este nuevo índice de PISA 2006 muestran niveles más elevados de disfrute de la ciencia.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las competencias de alto nivel son cruciales para la generación de nuevos conocimientos, tecnologías e innovación. Para los países cercanos a la frontera tecnológica, supone que la proporción de trabajadores altamente cualificados en el mercado laboral sea un determinante importante de crecimiento económico y desarrollo social. Las actitudes y motivaciones de los alumnos tienden a estar estrechamente relacionadas con su rendimiento. La relación entre las actitudes y motivaciones se ve reforzada por las pruebas que indican que la motivación entre los alumnos de alto rendimiento no está relacionada con factores socioeconómicos, sino que es más bien un reflejo de su disfrute y activa participación en el aprendizaje de las ciencias dentro y fuera del centro educativo. A la vez, en varios países existe una proporción significativa de alumnos de alto rendimiento que muestran niveles comparativamente bajos de interés por las ciencias. Aunque estos sistemas educativos han logrado transmitir conocimientos y competencias científicas a los alumnos, han tenido menos éxito a la hora de involucrarlos en temas científicos y fomentar su aspiración profesional en ciencias. Por tanto, es posible que esos países no desarrollen plenamente el potencial de estos alumnos. Fomentar el interés y la motivación por las ciencias parece, por tanto, ser un importante objetivo de las políticas por derecho propio. La compensación potencial es significativa: una gran y diversa fuente de talento para abordar el reto de una carrera científica.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

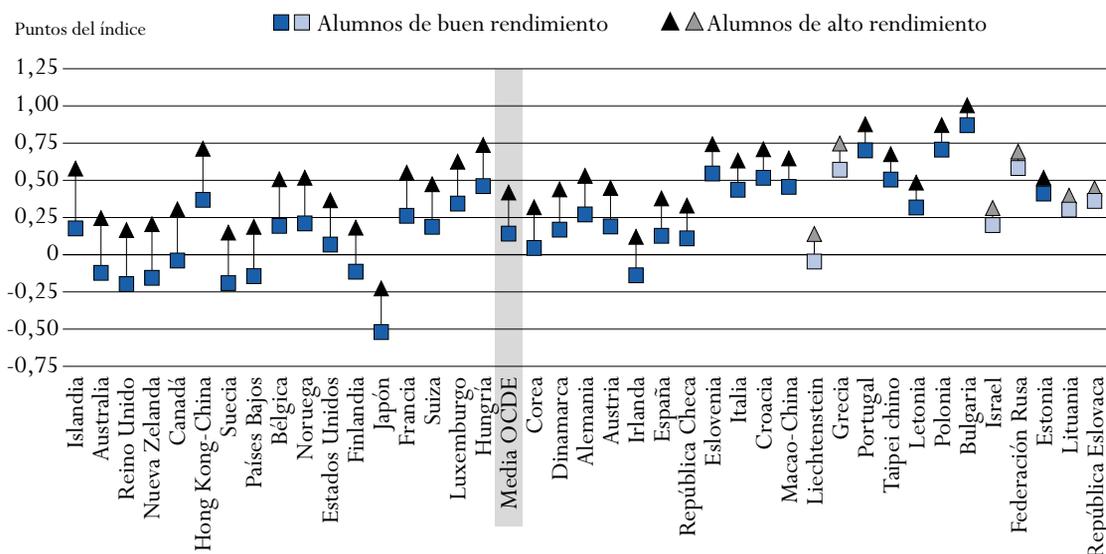
Participación de los alumnos de alto rendimiento en las ciencias

Disfrute de las ciencias

Los alumnos de alto rendimiento en ciencias son estudiantes implicados en las ciencias, refiriendo que disfrutaban aprendiendo ciencias, que quieren aprender más, que sus clases de ciencias son divertidas y que se sienten motivados para obtener buenos resultados en ciencias. Por término medio, el 68 % de los alumnos de alto rendimiento manifiesta estar a gusto haciendo problemas de ciencias (solo el 53 % de los alumnos de buen rendimiento dice lo mismo) y al 75 % le gusta leer sobre ciencias (en comparación con el 60 % de los alumnos de buen rendimiento). Más del 80 % de los alumnos de alto rendimiento dice disfrutar adquiriendo nuevos conocimientos de ciencias, está interesado en aprender sobre ciencias y, en general, se divierte al aprender ciencias (Tablas A5.1b y A5.7a).

Como se muestra en el Gráfico A5.1, en todos los países de la OCDE, el índice de disfrute de los alumnos de alto rendimiento es dos tercios superior al promedio de la OCDE, y la diferencia entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento es estadísticamente significativa en todos los países de la OCDE, con más de 0,45 puntos del índice en Alemania, Australia, Canadá, Suecia y Suiza, hallándose la menor diferencia en Italia con 0,25 puntos del índice. Las economías y países asociados muestran también diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de alto rendimiento, salvo en tres países, donde dichas diferencias no fueron significativas. En Francia, Islandia, Noruega y Portugal, los alumnos de alto rendimiento muestran un índice medio superior a los 0,9 puntos, mientras que los Países Bajos, Polonia y los países asociados Eslovenia y Letonia tienen un índice medio inferior a los 0,3 puntos.

Gráfico A5.2. Actividades científicas de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia en el índice medio entre los alumnos de buen rendimiento y alto rendimiento.

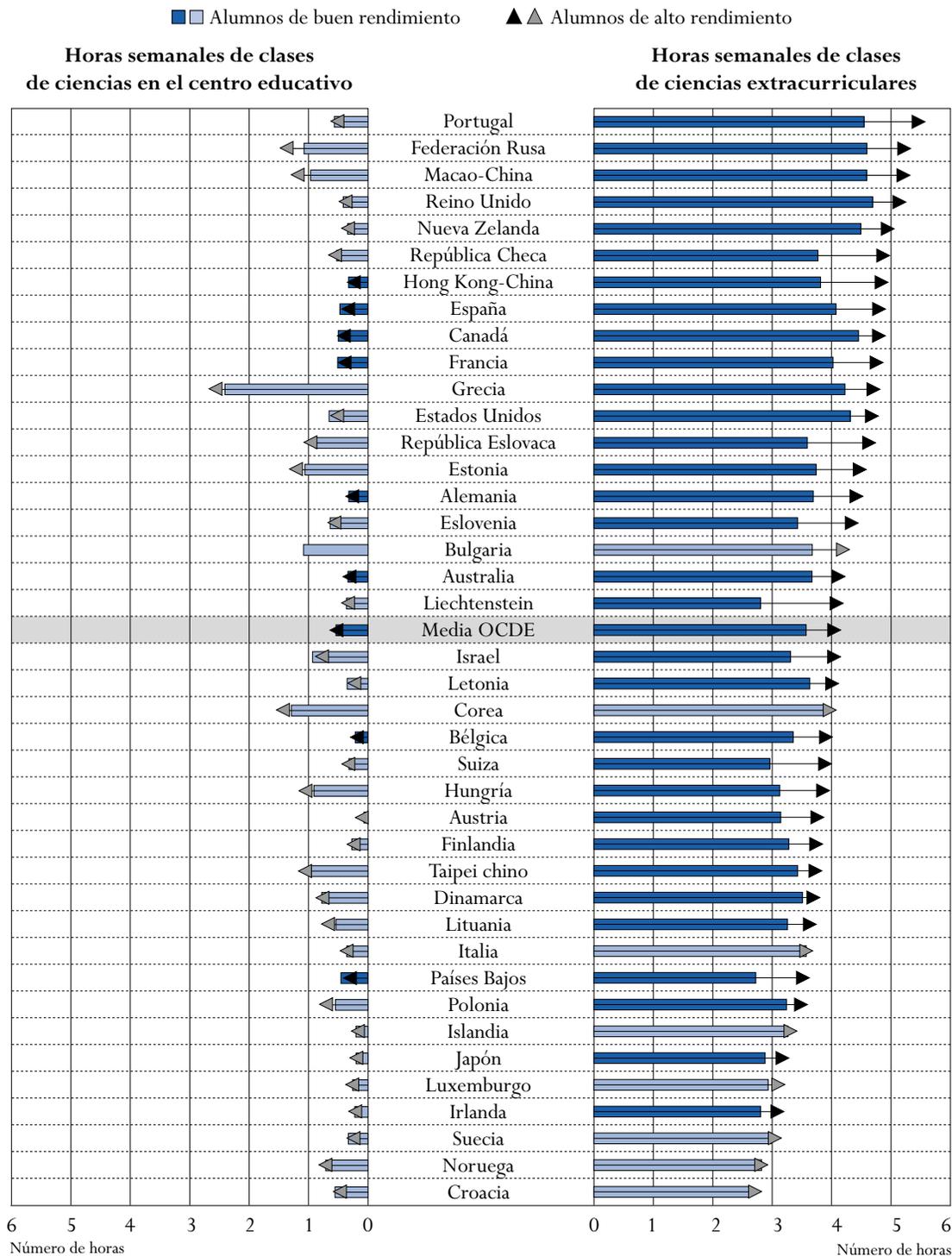
Nota: Las diferencias significativas están señaladas con un tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A5.2a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

A5

Gráfico A5.3. Clases regulares de ciencias en el centro educativo y clases de ciencias extracurriculares para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento



Los países están clasificados en orden descendente del promedio de número de horas semanales de clases de ciencias en el centro educativo para los alumnos de alto rendimiento.

Nota: Las diferencias significativas están señaladas con tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A5.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Actividades científicas extracurriculares

Los alumnos de alto rendimiento participan activamente en actividades científicas extracurriculares. Alrededor de un tercio de los alumnos de alto rendimiento ve regularmente o muy a menudo programas científicos en televisión (32 %) y lee revistas científicas o artículos científicos en la prensa (38 %). Una proporción algo menor de los alumnos de alto rendimiento regularmente o muy a menudo visita sitios científicos en Internet (21 %) o pide prestados o compra libros científicos (14 %). Unos cuantos alumnos de alto rendimiento asisten a clubes científicos (7 %) o escuchan programas de radio sobre ciencias (5 %); sin embargo, estas dos actividades no son muy populares como actividades regulares (menos del 10 % de todos los alumnos, sea cual sea su nivel de rendimiento) (Tabla A5.7b).

Como se ilustra en el Gráfico A5.2, el índice de actividades científicas de los alumnos es por término medio, en todos los países de la OCDE, igual a 0,42 para los alumnos de alto rendimiento (es decir, un cuarto o más de una desviación estándar sobre los alumnos de buen rendimiento), una diferencia que es moderadamente grande y estadísticamente significativa. También de manera significativa, más alumnos de alto rendimiento que alumnos de buen rendimiento manifestaron realizar actividades científicas regularmente en todos los países, salvo en Grecia, República Eslovaca y los países asociados Bulgaria, Federación Rusa, Israel y Liechtenstein.

Dado el fuerte vínculo entre el rendimiento en ciencias y el estatus socioeconómico y la fuerte y directa relación entre el rendimiento en ciencias y la frecuencia de participación en actividades científicas emprendidas por los alumnos en cada uno de los países de la OCDE, se realizó un ajuste según el entorno socioeconómico de los alumnos. Así, aun después de tener en cuenta el entorno socioeconómico (Tabla A5.2a), se observó que todos los países de los que se dispone de datos adecuados, salvo la economía asociada Taipei chino, continúan mostrando una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento.

Tiempo dedicado a aprender ciencias: dentro del centro educativo y clases extracurriculares

El análisis previo de PISA mostró que el tiempo que los alumnos dedican a clases regulares en el centro educativo se relaciona de forma positiva con su rendimiento (OCDE, 2007a). El porcentaje de alumnos de alto rendimiento que recibe clases regulares de ciencias es mayor que el porcentaje de alumnos de buen rendimiento en todos los países, salvo en Italia, donde se registran 2,2 puntos porcentuales a favor de los alumnos de buen rendimiento, y en Islandia y Polonia, donde esta diferencia es inferior a los 0,5 puntos porcentuales.

Por término medio, los alumnos de alto rendimiento reciben cuatro horas de instrucción en ciencias en el centro educativo, media hora más que los alumnos de buen rendimiento (Gráfico A5.3). Este tipo de diferencia se observa incluso en países con la mayor proporción de alumnos de alto rendimiento, como Australia, Canadá, Finlandia, Japón y Nueva Zelanda. En Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suiza y las economías y países asociados Hong Kong-China y Liechtenstein, los alumnos de alto rendimiento recibieron alrededor de una hora o más de clases de ciencias a la semana que los alumnos de buen rendimiento.

Inversamente, en todos los países de la OCDE, solo el 26,4 % de los alumnos de alto rendimiento asiste a clases extracurriculares en comparación con el 30,6 % de los alumnos de buen rendimiento. Además, los alumnos de alto rendimiento dedican menos tiempo que los alumnos de buen rendimiento a clases extracurriculares de ciencias, aunque los niveles absolutos y las diferencias entre estos grupos de rendimiento son modestas, pero aun así significativas. Por países, esta diferencia en el tiempo empleado en clases extracurriculares entre los dos grupos de rendimiento es de más de 10 minutos solo en España, Francia y Países Bajos (Gráfico A5.3).

A5

Motivación en ciencias de los alumnos de alto rendimiento

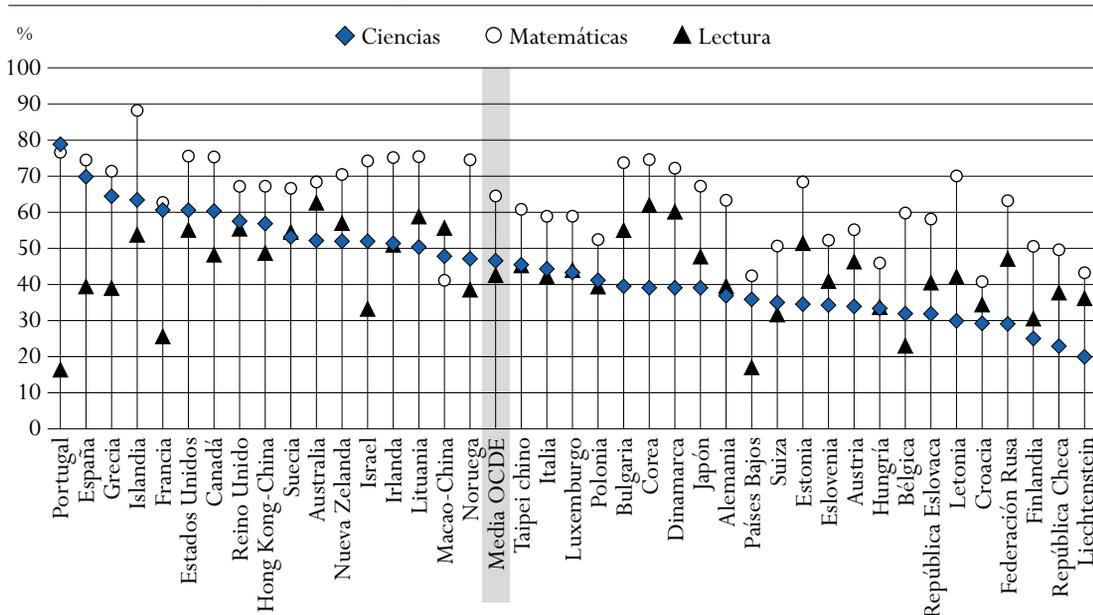
Motivación instrumental para aprender ciencias y la importancia de obtener buenos resultados

Los alumnos de alto rendimiento en ciencias dicen sentirse motivados para aprender ciencias porque creen que ello les ayudará en el futuro en sus estudios o carrera profesional. Los alumnos de alto rendimiento dicen que estudian ciencias porque saben que es útil para ellos (81 %), porque lo que aprenden mejorará sus perspectivas profesionales (76 %) o porque lo necesitan para lo que quieren estudiar más adelante (70 %) (Tabla A5.7c).

Los valores del índice sobre motivación instrumental se calculan según el grado de acuerdo de los alumnos con cada una de las cinco afirmaciones relativas a su motivación para aprender ciencias. Por término medio, en todos los países de la OCDE, el índice de motivación instrumental es superior en los alumnos de alto rendimiento (0,44) que en los de buen rendimiento (0,14). Existen diferencias significativas entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento en todos los países de la OCDE, salvo en Grecia y Portugal (Tabla A5.4a).

La proporción de alumnos de alto rendimiento en ciencias que dicen que sacar buenos resultados en ciencias es muy importante puede ser también un indicador de la importancia académica de las ciencias para los alumnos, independientemente de si la asignatura les interesa o de si disfrutan con las clases. Junto con el grado de importancia que atribuyen a las matemáticas y a las materias de lengua, este dato también puede indicar la importancia relativa de las ciencias para los alumnos de alto rendimiento. A los alumnos se les pidió que respondieran qué importancia tenía para ellos en general obtener buenos resultados en ciencias, matemáticas y lengua. Se les ofreció la posibilidad de elegir una de cuatro respuestas: «muy importante», «importante», «poco importante» o «nada importante».

Gráfico A5.4. Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias, matemáticas y lectura según los alumnos de alto rendimiento

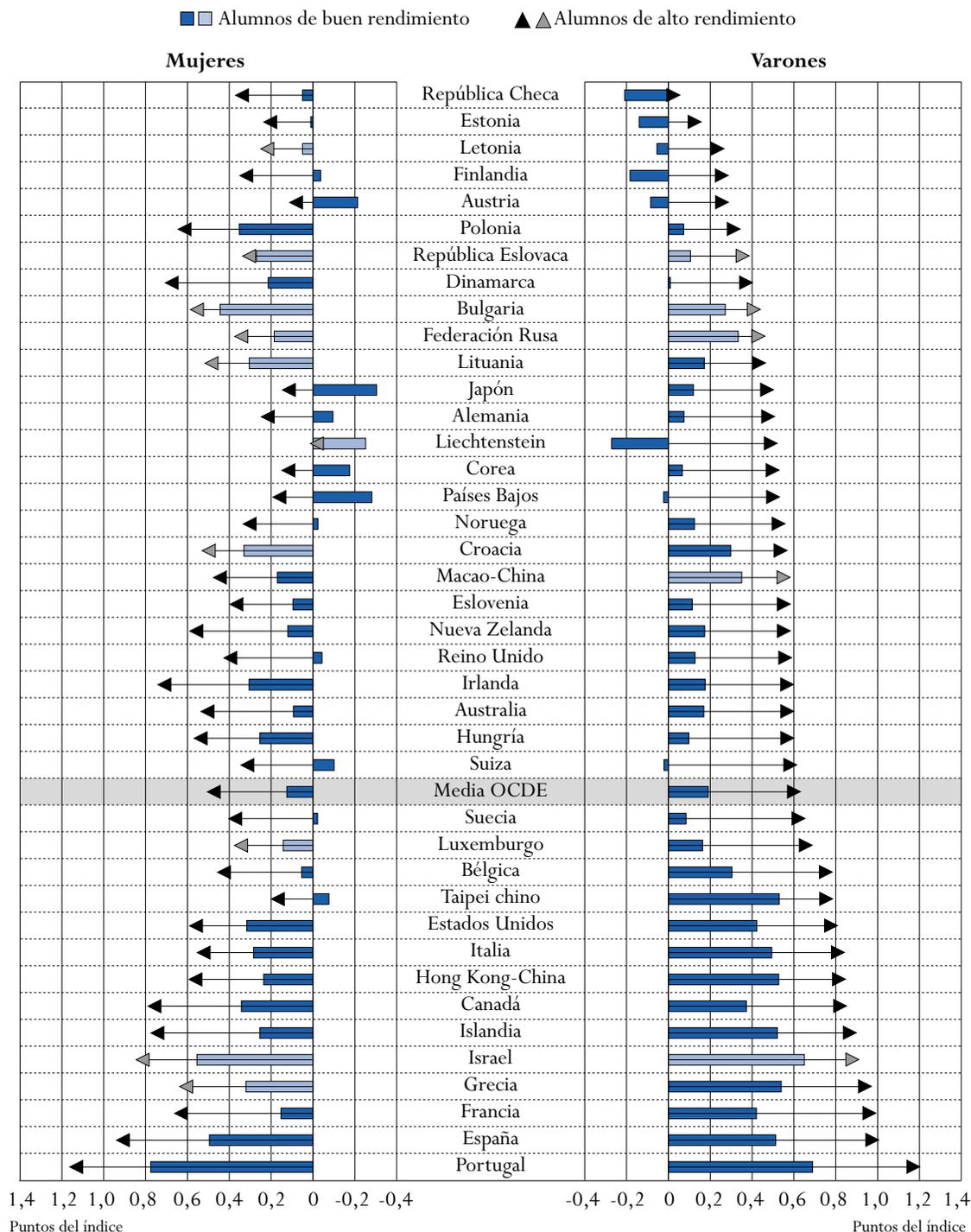


Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de alumnos de alto rendimiento que dicen que conseguir buenos resultados en ciencias es muy importante.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A5.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Gráfico A5.5. Índice de motivación orientada al futuro para aprender ciencias de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento, por sexo



Los países están clasificados en orden ascendente del índice de motivación orientada al futuro para aprender ciencias de los alumnos de alto rendimiento.

Nota: Las diferencias significativas están señaladas en tono más oscuro.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tabla A5.4d, disponible en Internet.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

A5

El Gráfico A5.4 muestra que, entre los alumnos de alto rendimiento en ciencias en todos los países, salvo Portugal, la asignatura en la que es más importante para ellos obtener buenos resultados es matemáticas. En todos los países de la OCDE, por término medio, el 64 % de los alumnos de alto rendimiento en ciencias dijo que obtener buenos resultados en matemáticas es muy importante para ellos, en comparación con el 47 %, que refirió que las ciencias son muy importantes para ellos, y el 41 %, que indicó que las asignaturas de lengua son muy importantes para ellos. Los países con las mayores proporciones de alumnos de alto rendimiento que dijeron que conseguir buenos resultados en ciencias es muy importante para ellos son Portugal (78 %), España (70 %), Grecia (65 %), Islandia (63 %), Francia (61 %), Estados Unidos (61 %) y Canadá (60 %)¹.

Motivación para aprender ciencias orientada al futuro

El índice de motivación orientada al futuro pretende determinar las aspiraciones de los alumnos respecto a los estudios posteriores a la educación secundaria y su activa participación en carreras o proyectos científicos.

Por término medio, en todos los países de la OCDE, el 61 % de los alumnos de alto rendimiento dijo que le gustaría trabajar en una profesión científica y el 56 % dijo que le gustaría estudiar ciencias después de la educación secundaria. En contraste, los alumnos de alto rendimiento mostraron menos entusiasmo en cuanto a trabajar de adultos en proyectos científicos o dedicar su vida a la ciencia avanzada (47 % y 39 % por término medio en todos los países de la OCDE, respectivamente) (Tabla A5.7e).

En los países de la OCDE, la diferencia en el índice de motivación orientada al futuro para aprender ciencias entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento es del 39% de una desviación estándar, una diferencia sustancial y significativa entre los dos grupos de rendimiento adyacentes. Por ejemplo, por término medio, en todos los países de la OCDE, solo el 16% de los alumnos de buen rendimiento dijo que le gustaría estudiar ciencias después de la educación secundaria, en comparación con el 55% de los alumnos de alto rendimiento. Estas diferencias en el índice se observan en todos los países de la OCDE, salvo en Suiza, y oscilan entre el 22% de una desviación estándar en España y el 54% en Hungría (Tabla A5.4a).

Por tanto, es de utilidad comparar las aspiraciones científicas orientadas al futuro por sexo, ya que en el pasado había muchas menos probabilidades de que las mujeres eligieran estudios científicos y carreras científicas en comparación con los varones. El Gráfico A5.5 muestra un valor del índice de 0,61 para los varones frente al valor del índice de 0,47 para las mujeres por término medio en todos los países de la OCDE. La diferencia entre los sexos es estadísticamente significativa. De los 28 países de la OCDE incluidos en esta comparación, 12 muestran que los alumnos varones de alto rendimiento en ciencias tienen unas aspiraciones significativamente mayores que las mujeres de emplear las ciencias en el futuro. Solo en Polonia y en la República Checa las alumnas de alto rendimiento manifiestan una mayor aspiración de emplear las ciencias en el futuro que los alumnos varones de alto rendimiento. En las economías y países asociados Hong Kong-China y Taipei chino hay también diferencias significativas a favor de los varones. Sin embargo, la aspiración global entre los alumnos de alto y buen rendimiento en ciencias es la misma tanto en varones como mujeres en estos países. Al igual que los varones, las alumnas de alto rendimiento manifiestan una mayor aspiración a emplear las ciencias en el futuro que las alumnas de buen rendimiento. Por tanto, el objetivo de aumentar el número de adultos que cursan estudios y realizan actividades científicas fomentando las aspiraciones es válido tanto para los varones como para las mujeres.

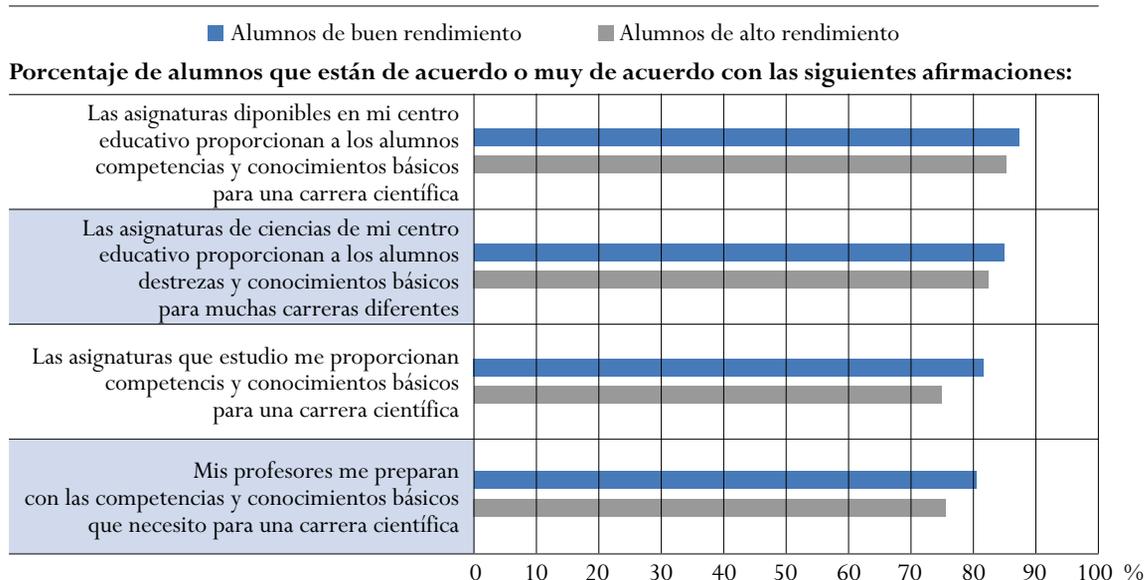
1. Nótese, no obstante, que tanto en el caso de Grecia como de Portugal la proporción de alumnos de alto rendimiento en el total de alumnos es muy pequeña, solo de un 3 %. Así pues, este dato debe interpretarse con cautela en ambos países.

Carreras científicas: preparación en el centro educativo e información de los alumnos

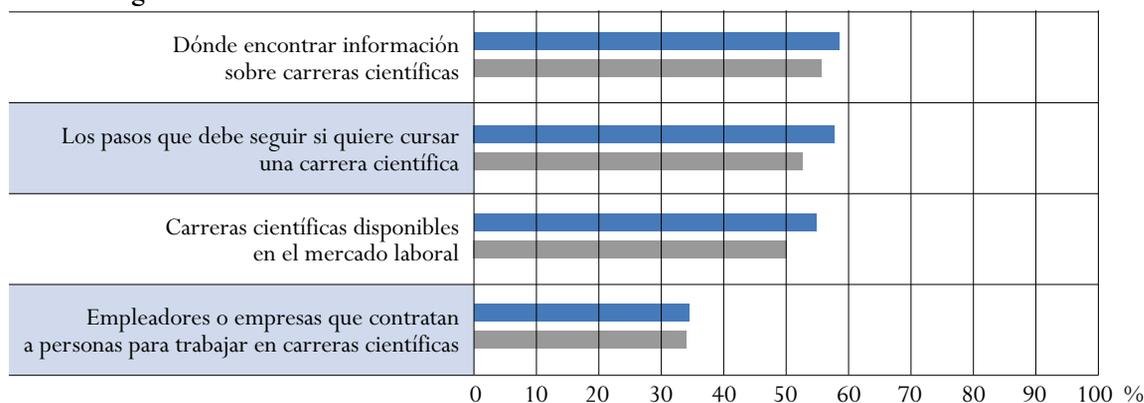
Como se muestra en el Gráfico A5.6, en todos los países de la OCDE, los alumnos de alto rendimiento están de acuerdo en que las asignaturas que estudian (82 %) y los profesores (81 %) y las asignaturas disponibles en su centro educativo (88 %) les ofrecen las competencias y los conocimientos básicos para una carrera científica.

El índice de preparación del centro educativo para carreras científicas muestra que los alumnos de alto rendimiento en ciencias dicen estar significativamente mejor preparados para una carrera científica que los alumnos de buen rendimiento (valores de 0,31 del índice para los alumnos de alto rendimiento y de 0,10 para los de buen rendimiento, por término medio en toda la OCDE) (Tabla A5.6a). Sin embargo, aparecen algunas diferencias por países. Los alumnos de alto rendimiento en Australia, Canadá, Francia y Reino Unido tienen un valor del índice superior a 0,71 (más de 0,4 puntos por encima del promedio de la OCDE de los alumnos de alto rendimiento), mientras que otros países, Corea, Grecia, Japón y la economía asociada Macao-China, tienen un valor del índice

Gráfico A5.6. Carreras científicas para alumnos de buen y alto rendimiento: preparación en el centro educativo e información de los alumnos



Porcentaje de alumnos que dicen que estuvieron muy bien o bastante bien informados sobre los siguientes temas:



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006, Tablas A5.6b y A5.6c, disponibles en Internet.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

A5

inferior a -0,21 (más de 0,5 puntos por debajo del promedio de la OCDE de los alumnos de alto rendimiento). Las diferencias más importantes entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento se encuentran en Australia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza, con más de 0,31 puntos de índice a favor de los alumnos de alto rendimiento. Por otro lado, entre los países de la OCDE, Alemania, Corea, Grecia, Luxemburgo, Polonia y Portugal no muestran diferencias significativas entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento.

Pero el Gráfico A5.6 indica también que solo alrededor de la mitad de los alumnos de alto rendimiento en ciencias dice estar bien informado sobre las carreras científicas disponibles en el mercado laboral, sobre dónde encontrar información acerca de carreras científicas o de los pasos que deben seguir si quieren cursar una carrera científica. Y solo alrededor de un tercio de los alumnos de alto rendimiento se considera bien informado sobre empleadores o empresas que contratan a personas para trabajar en carreras científicas.

Como se muestra en la Tabla A5.6a, hay pocas diferencias entre los alumnos de alto rendimiento y los de buen rendimiento en el índice de información de los alumnos sobre carreras científicas. Los alumnos de alto rendimiento tienen un valor del índice de 0,15, una pequeña ventaja comparada con los alumnos de buen rendimiento, que tienen un valor del índice de 0,06. Los únicos países en donde existe una ventaja significativa a favor de los alumnos de alto rendimiento son Australia, Canadá, Corea, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y la economía asociada Taipei chino.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones de rendimiento se basan en evaluaciones realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los datos más recientes y disponibles de PISA se recopilaron durante el año escolar 2006.

La población objeto de estudio para este indicador fueron alumnos de 15 años. A fines operativos, esto abarca a alumnos que tenían entre 15 años y 3 meses (cumplidos) y 16 años y 2 meses (cumplidos) al principio del período de la prueba y que estaban matriculados en una institución de educación secundaria, con independencia de los niveles de los cursos o del tipo de institución en la que estuvieran matriculados, y con independencia de si acudían a clase a tiempo completo o parcial.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2006, véase *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*, OCDE (2007a), Madrid, y *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD (2009a), París. Los datos del Informe PISA están también disponibles en Internet en: www.pisa.oecd.org.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

- *Tabla A5.1b. Disfrute de las ciencias: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*
- *Tabla A5.2b. Actividades científicas: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*
- *Tabla A5.4b. Motivación instrumental para aprender ciencias: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*
- *Tabla A5.4c. Motivación orientada al futuro para aprender ciencias: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*
- *Tabla A5.4d. Índice de la motivación orientada al futuro para aprender ciencias de los alumnos de buen rendimiento y los de alto rendimiento, por sexo.*
- *Tabla A5.6b. Preparación en el centro educativo sobre carreras científicas: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*
- *Tabla A5.6c. Información de los alumnos sobre carreras científicas: porcentaje de alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento.*

Tabla A5.1a.
Índice de disfrute de las ciencias por los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Índice de disfrute de las ciencias						Correlación entre el índice de disfrute de las ciencias y el índice de actividades científicas de los alumnos	
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre los alumnos de buen rendimiento y los de alto rendimiento		Correl.	E.T.
	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.		
Países de la OCDE	Alemania	0,16 (0,04)	0,65 (0,05)	-0,49 (0,06)	0,63 (0,01)			
	Australia	0,23 (0,02)	0,68 (0,03)	-0,45 (0,04)	0,60 (0,01)			
	Austria	0,10 (0,04)	0,48 (0,07)	-0,38 (0,09)	0,66 (0,01)			
	Bélgica	0,24 (0,03)	0,64 (0,03)	-0,39 (0,04)	0,59 (0,01)			
	Canadá	0,39 (0,03)	0,85 (0,03)	-0,46 (0,04)	0,59 (0,01)			
	Corea	0,18 (0,04)	0,62 (0,06)	-0,44 (0,05)	0,57 (0,01)			
	Dinamarca	0,31 (0,04)	0,70 (0,08)	-0,39 (0,10)	0,62 (0,01)			
	España	0,29 (0,03)	0,69 (0,05)	-0,40 (0,06)	0,57 (0,01)			
	Estados Unidos	0,29 (0,04)	0,68 (0,06)	-0,39 (0,06)	0,57 (0,01)			
	Finlandia	0,21 (0,03)	0,54 (0,03)	-0,33 (0,04)	0,58 (0,01)			
	Francia	0,49 (0,03)	0,92 (0,05)	-0,43 (0,06)	0,59 (0,01)			
	Grecia	0,51 (0,05)	0,81 (0,11)	-0,30 (0,12)	0,60 (0,01)			
	Hungría	0,42 (0,04)	0,74 (0,07)	-0,33 (0,08)	0,62 (0,01)			
	Irlanda	0,21 (0,04)	0,61 (0,05)	-0,39 (0,06)	0,60 (0,01)			
	Islandia	0,58 (0,04)	0,99 (0,06)	-0,41 (0,08)	0,63 (0,01)			
	Italia	0,40 (0,06)	0,65 (0,10)	-0,25 (0,13)	0,56 (0,01)			
	Japón	-0,05 (0,03)	0,38 (0,03)	-0,43 (0,05)	0,60 (0,01)			
	Luxemburgo	0,35 (0,04)	0,78 (0,08)	-0,43 (0,09)	0,59 (0,01)			
	México	0,86 (0,05)	c	c	0,46 (0,02)			
	Noruega	0,50 (0,04)	0,91 (0,06)	-0,41 (0,08)	0,58 (0,01)			
	Nueva Zelanda	0,20 (0,03)	0,63 (0,04)	-0,44 (0,05)	0,60 (0,01)			
	Países Bajos	-0,14 (0,03)	0,29 (0,04)	-0,44 (0,04)	0,60 (0,01)			
	Polonia	-0,09 (0,04)	0,27 (0,06)	-0,36 (0,07)	0,44 (0,01)			
	Portugal	0,62 (0,03)	0,97 (0,06)	-0,34 (0,07)	0,59 (0,01)			
	Reino Unido	0,14 (0,03)	0,57 (0,04)	-0,42 (0,05)	0,57 (0,01)			
	República Checa	0,05 (0,04)	0,32 (0,05)	-0,27 (0,05)	0,62 (0,01)			
	República Eslovaca	0,15 (0,04)	0,33 (0,06)	-0,18 (0,07)	0,60 (0,01)			
	Suecia	0,24 (0,04)	0,72 (0,05)	-0,48 (0,07)	0,57 (0,01)			
Suiza	0,25 (0,04)	0,73 (0,05)	-0,48 (0,08)	0,59 (0,01)				
Turquía	1,02 (0,06)	c	c	0,63 (0,01)				
Media OCDE	0,26 (0,01)	0,65 (0,01)	-0,39 (0,01)	0,59 (0,00)				
Economías y países asociados	Argentina	0,11 (0,10)	c	c	0,57 (0,01)			
	Azerbaiyán	c	c	c	0,39 (0,02)			
	Brasil	0,58 (0,08)	c	c	0,50 (0,01)			
	Bulgaria	0,50 (0,04)	0,70 (0,08)	-0,20 (0,10)	0,48 (0,02)			
	Chile	0,65 (0,06)	c	c	0,56 (0,01)			
	Colombia	c	c	c	0,46 (0,02)			
	Croacia	0,24 (0,04)	0,43 (0,08)	-0,19 (0,08)	0,60 (0,01)			
	Eslovenia	-0,05 (0,04)	0,20 (0,06)	-0,26 (0,07)	0,59 (0,01)			
	Estonia	0,13 (0,04)	0,38 (0,05)	-0,25 (0,06)	0,57 (0,01)			
	Federación Rusa	0,23 (0,03)	0,38 (0,07)	-0,15 (0,08)	0,53 (0,01)			
	Hong Kong-China	0,55 (0,03)	0,87 (0,03)	-0,32 (0,04)	0,60 (0,01)			
	Indonesia	c	c	c	0,32 (0,02)			
	Israel	0,37 (0,02)	0,65 (0,05)	-0,28 (0,05)	0,61 (0,01)			
	Jordania	1,16 (0,06)	c	c	0,42 (0,01)			
	Kirguizistán	c	c	c	0,48 (0,01)			
	Letonia	0,09 (0,04)	0,26 (0,07)	-0,17 (0,08)	0,54 (0,01)			
	Liechtenstein	-0,03 (0,12)	0,41 (0,21)	-0,44 (0,25)	0,61 (0,04)			
	Lituania	0,41 (0,04)	0,68 (0,07)	-0,27 (0,09)	0,49 (0,01)			
	Macao-China	0,67 (0,03)	0,86 (0,09)	-0,19 (0,10)	0,57 (0,01)			
	Montenegro	0,32 (0,11)	c	c	0,52 (0,02)			
	Qatar	c	c	c	0,51 (0,01)			
	Rumanía	0,64 (0,08)	c	c	0,47 (0,03)			
	Serbia	0,08 (0,06)	c	c	0,49 (0,01)			
	Tailandia	1,11 (0,05)	c	c	0,49 (0,01)			
	Taipei chino	0,35 (0,02)	0,61 (0,03)	-0,27 (0,03)	0,57 (0,01)			
	Túnez	c	c	c	0,35 (0,02)			
	Uruguay	0,28 (0,07)	c	c	0,53 (0,01)			

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.2a.

Índice de actividades científicas de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Índice de actividades científicas de los alumnos							
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento después de tener en cuenta el Índice PISA de estatus económico, social y cultural	
	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.	Dif.	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	0,27 (0,03)	0,53 (0,04)	-0,26 (0,06)	-0,22 (0,06)			
	Australia	-0,12 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,37 (0,04)	-0,34 (0,04)			
	Austria	0,19 (0,04)	0,45 (0,05)	-0,26 (0,07)	-0,25 (0,07)			
	Bélgica	0,19 (0,03)	0,51 (0,04)	-0,31 (0,05)	-0,29 (0,05)			
	Canadá	-0,04 (0,03)	0,31 (0,03)	-0,34 (0,04)	-0,32 (0,04)			
	Corea	0,05 (0,04)	0,32 (0,07)	-0,27 (0,06)	-0,22 (0,06)			
	Dinamarca	0,17 (0,04)	0,44 (0,06)	-0,27 (0,08)	-0,24 (0,07)			
	España	0,13 (0,03)	0,38 (0,05)	-0,25 (0,06)	-0,23 (0,06)			
	Estados Unidos	0,07 (0,04)	0,37 (0,05)	-0,30 (0,07)	-0,28 (0,07)			
	Finlandia	-0,11 (0,02)	0,18 (0,03)	-0,30 (0,04)	-0,28 (0,04)			
	Francia	0,26 (0,03)	0,55 (0,05)	-0,29 (0,06)	-0,26 (0,06)			
	Grecia	0,57 (0,04)	0,75 (0,08)	-0,18 (0,09)	-0,14 (0,09)			
	Hungría	0,46 (0,04)	0,74 (0,06)	-0,28 (0,07)	-0,26 (0,07)			
	Irlanda	-0,14 (0,04)	0,12 (0,05)	-0,26 (0,06)	-0,24 (0,06)			
	Islandia	0,18 (0,04)	0,58 (0,06)	-0,40 (0,07)	-0,38 (0,07)			
	Italia	0,44 (0,03)	0,63 (0,04)	-0,20 (0,05)	-0,18 (0,05)			
	Japón	-0,52 (0,03)	-0,23 (0,03)	-0,29 (0,04)	-0,27 (0,04)			
	Luxemburgo	0,34 (0,04)	0,63 (0,05)	-0,28 (0,07)	-0,25 (0,07)			
	México	0,86 (0,05)	c	c	c	c		
	Noruega	0,21 (0,04)	0,52 (0,05)	-0,31 (0,06)	-0,29 (0,06)			
	Nueva Zelanda	-0,16 (0,03)	0,21 (0,03)	-0,36 (0,05)	-0,32 (0,05)			
	Países Bajos	-0,14 (0,03)	0,19 (0,03)	-0,33 (0,04)	-0,29 (0,04)			
	Polonia	0,71 (0,03)	0,87 (0,04)	-0,16 (0,05)	-0,13 (0,05)			
	Portugal	0,70 (0,04)	0,88 (0,07)	-0,18 (0,07)	-0,17 (0,07)			
	Reino Unido	-0,20 (0,03)	0,17 (0,04)	-0,36 (0,04)	-0,33 (0,04)			
	República Checa	0,11 (0,03)	0,33 (0,05)	-0,22 (0,06)	-0,20 (0,06)			
	República Eslovaca	0,36 (0,03)	0,45 (0,05)	-0,08 (0,06)	-0,10 (0,06)			
	Suecia	-0,19 (0,04)	0,15 (0,05)	-0,34 (0,07)	-0,31 (0,07)			
	Suiza	0,19 (0,03)	0,47 (0,04)	-0,29 (0,05)	-0,25 (0,05)			
	Turquía	1,03 (0,06)	c	c	c	c		
	Media OCDE	0,14 (0,01)	0,42 (0,01)	-0,28 (0,01)	-0,25 (0,01)			
	Economías y países asociados	Argentina	0,35 (0,10)	c	c	c	c	
		Azerbaiyán	c	c	c	c	c	
Brasil		0,53 (0,09)	c	c	c	c		
Bulgaria		0,87 (0,03)	1,00 (0,07)	-0,13 (0,08)	-0,10 (0,08)			
Chile		0,67 (0,04)	c	c	c	c		
Colombia		c	c	c	c	c		
Croacia		0,52 (0,03)	0,71 (0,06)	-0,19 (0,08)	-0,18 (0,08)			
Eslovenia		0,55 (0,04)	0,74 (0,04)	-0,20 (0,07)	-0,17 (0,07)			
Estonia		0,41 (0,03)	0,52 (0,03)	-0,11 (0,04)	-0,10 (0,04)			
Federación Rusa		0,58 (0,03)	0,69 (0,07)	-0,11 (0,08)	-0,11 (0,09)			
Hong Kong-China		0,37 (0,03)	0,71 (0,03)	-0,34 (0,05)	-0,31 (0,05)			
Indonesia		c	c	c	c	c		
Israel		0,20 (0,07)	0,31 (0,10)	-0,11 (0,13)	-0,11 (0,13)			
Jordania		1,00 (0,06)	c	c	c	c		
Kirguizistán		c	c	c	c	c		
Letonia		0,32 (0,04)	0,48 (0,06)	-0,17 (0,07)	-0,16 (0,07)			
Liechtenstein		-0,05 (0,10)	0,14 (0,16)	-0,19 (0,19)	-0,13 (0,19)			
Lituania		0,30 (0,04)	0,40 (0,07)	-0,09 (0,08)	-0,09 (0,09)			
Macao-China		0,46 (0,03)	0,65 (0,07)	-0,19 (0,09)	-0,16 (0,09)			
Montenegro		0,80 (0,07)	c	c	c	c		
Qatar		c	c	c	c	c		
Rumanía		0,84 (0,06)	c	c	c	c		
Serbia		0,71 (0,05)	c	c	c	c		
Tailandia		1,33 (0,05)	c	c	c	c		
Taipei chino		0,51 (0,02)	0,68 (0,02)	-0,17 (0,04)	-0,12 (0,04)			
Túnez		c	c	c	c	c		
Uruguay	0,19 (0,08)	c	c	c	c			

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.3.
Clases regulares de ciencias en el centro educativo y clases de ciencias extracurriculares para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Clases regulares de ciencias en el centro educativo										
	Porcentaje de alumnos que reciben clases				Horas semanales de clases de ciencias en el centro educativo						
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia de horas entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento		
	%	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Dif.	E.T.	
Países de la OCDE	Alemania	96,3	(0,9)	98,2	(0,8)	3,69	(0,07)	4,48	(0,10)	-0,74	(0,12)
	Australia	90,5	(0,8)	95,6	(0,7)	3,67	(0,04)	4,18	(0,05)	-0,52	(0,06)
	Austria	91,7	(1,3)	96,4	(1,2)	3,14	(0,09)	3,82	(0,14)	-0,61	(0,13)
	Bélgica	97,3	(0,5)	99,1	(0,4)	3,36	(0,06)	3,97	(0,07)	-0,58	(0,10)
	Canadá	94,0	(0,7)	96,4	(0,6)	4,45	(0,06)	4,86	(0,07)	-0,46	(0,09)
	Corea	98,6	(0,6)	99,3	(0,5)	3,87	(0,09)	4,03	(0,23)	-0,09	(0,18)
	Dinamarca	99,0	(0,5)	99,7	(0,4)	3,51	(0,06)	3,76	(0,11)	-0,23	(0,11)
	España	95,0	(0,7)	97,6	(0,9)	4,08	(0,06)	4,86	(0,11)	-0,83	(0,16)
	Estados Unidos	96,3	(1,0)	97,1	(1,1)	4,31	(0,06)	4,74	(0,09)	-0,35	(0,13)
	Finlandia	98,0	(0,5)	99,1	(0,3)	3,28	(0,05)	3,80	(0,06)	-0,49	(0,08)
	Francia	98,7	(0,4)	99,8	(0,5)	4,02	(0,08)	4,82	(0,09)	-0,87	(0,14)
	Grecia	99,5	(0,3)	100,0	(0,0)	4,23	(0,07)	4,77	(0,15)	-0,56	(0,19)
	Hungría	91,9	(1,5)	94,4	(2,1)	3,13	(0,09)	3,92	(0,14)	-0,82	(0,19)
	Irlanda	92,7	(1,1)	95,9	(1,4)	2,80	(0,05)	3,15	(0,08)	-0,28	(0,11)
	Islandia	98,7	(0,6)	98,6	(0,9)	3,27	(0,05)	3,37	(0,10)	-0,13	(0,14)
	Italia	90,8	(2,1)	88,6	(3,5)	3,57	(0,09)	3,64	(0,18)	-0,15	(0,14)
	Japón	97,7	(0,9)	99,2	(0,5)	2,88	(0,07)	3,23	(0,08)	-0,32	(0,07)
	Luxemburgo	95,4	(0,9)	98,7	(1,0)	2,93	(0,07)	3,17	(0,11)	-0,30	(0,16)
	México	87,0	(2,7)	c	c	3,76	(0,15)	c	c	c	c
	Noruega	99,5	(0,3)	99,6	(0,7)	2,82	(0,04)	2,88	(0,05)	-0,02	(0,07)
	Nueva Zelanda	96,0	(0,7)	97,9	(0,6)	4,49	(0,05)	5,01	(0,05)	-0,48	(0,08)
	Países Bajos	85,0	(1,2)	91,9	(1,5)	2,72	(0,06)	3,58	(0,12)	-0,86	(0,13)
	Polonia	99,2	(0,4)	98,7	(0,7)	3,24	(0,06)	3,55	(0,09)	-0,29	(0,12)
	Portugal	86,7	(1,7)	94,1	(2,2)	4,55	(0,09)	5,53	(0,15)	-1,00	(0,21)
	Reino Unido	99,1	(0,3)	99,4	(0,2)	4,69	(0,04)	5,20	(0,06)	-0,49	(0,08)
	República Checa	93,2	(1,4)	97,3	(1,3)	3,77	(0,10)	4,93	(0,11)	-1,18	(0,13)
	República Eslovaca	96,6	(1,1)	99,6	(0,4)	3,59	(0,13)	4,69	(0,14)	-1,03	(0,22)
	Suecia	98,5	(0,7)	99,1	(0,7)	2,98	(0,04)	3,11	(0,06)	-0,10	(0,08)
Suiza	93,5	(0,9)	98,4	(0,7)	2,96	(0,06)	3,95	(0,10)	-1,00	(0,13)	
Turquía	97,8	(2,3)	c	c	5,57	(0,14)	c	c	c	c	
Media OCDE	95,3	(0,2)	97,5	(0,2)	3,57	(0,01)	4,11	(0,02)	-0,53	(0,03)	
Economías y países asociados	Argentina	96,8	(1,6)	c	c	3,94	(0,23)	c	c	c	c
	Azerbaiyán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasil	99,4	(0,7)	c	c	4,13	(0,13)	c	c	c	c
	Bulgaria	97,3	(1,0)	97,5	(1,5)	3,68	(0,13)	4,25	(0,22)	-0,42	(0,22)
	Chile	96,7	(0,9)	c	c	3,77	(0,13)	c	c	c	c
	Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croacia	91,5	(1,1)	95,1	(1,7)	2,62	(0,07)	2,77	(0,14)	-0,21	(0,18)
	Eslovenia	96,1	(1,0)	98,4	(0,9)	3,43	(0,07)	4,40	(0,09)	-0,88	(0,15)
	Estonia	98,9	(0,5)	99,3	(0,4)	3,74	(0,06)	4,54	(0,10)	-0,83	(0,11)
	Federación Rusa	97,6	(0,7)	99,3	(0,7)	4,60	(0,10)	5,28	(0,12)	-0,49	(0,21)
	Hong Kong-China	71,7	(1,6)	82,8	(1,8)	3,81	(0,10)	4,90	(0,11)	-1,20	(0,16)
	Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israel	85,9	(2,4)	91,1	(3,0)	3,31	(0,12)	4,11	(0,15)	-0,69	(0,21)
	Jordania	98,0	(1,4)	c	c	4,70	(0,15)	c	c	c	c
	Kirguizistán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Letonia	97,6	(0,8)	97,9	(1,5)	3,63	(0,09)	4,07	(0,21)	-0,62	(0,29)
	Liechtenstein	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	2,81	(0,17)	4,15	(0,27)	-1,21	(0,44)
	Lituania	99,3	(0,4)	99,9	(0,2)	3,26	(0,07)	3,70	(0,10)	-0,42	(0,16)
	Macao-China	90,4	(1,0)	93,0	(1,9)	4,59	(0,07)	5,27	(0,14)	-0,62	(0,26)
	Montenegro	98,8	(1,0)	c	c	4,48	(0,17)	c	c	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Rumanía	97,9	(1,0)	c	c	4,17	(0,17)	c	c	c	c
	Serbia	98,6	(0,8)	c	c	4,43	(0,10)	c	c	c	c
	Tailandia	100,0	(0,0)	c	c	5,81	(0,13)	c	c	c	c
	Taipei chino	94,2	(1,2)	97,8	(0,8)	3,43	(0,07)	3,79	(0,06)	-0,36	(0,09)
	Túnez	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Uruguay	92,7	(1,8)	c	c	3,59	(0,13)	c	c	c	c

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.3. (continuación)
Clases regulares de ciencias en el centro educativo y clases de ciencias extracurriculares para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Clases de ciencias extracurriculares										
	Porcentaje de alumnos que reciben clases				Horas semanales de clases de ciencias extracurriculares						
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia de horas entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento		
	%	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Dif.	E.T.	
Países de la OCDE	Alemania	20,6	(1,6)	15,7	(1,7)	0,32	(0,03)	0,22	(0,03)	0,11	(0,04)
	Australia	21,9	(1,0)	17,8	(1,1)	0,34	(0,02)	0,26	(0,02)	0,07	(0,03)
	Austria	4,7	(0,8)	3,8	(1,2)	0,07	(0,02)	0,05	(0,02)	0,01	(0,03)
	Bélgica	14,4	(0,9)	9,1	(1,2)	0,21	(0,02)	0,14	(0,02)	0,08	(0,03)
	Canadá	30,3	(1,2)	23,3	(1,6)	0,50	(0,03)	0,36	(0,03)	0,14	(0,04)
	Corea	59,3	(2,6)	59,1	(4,6)	1,29	(0,07)	1,39	(0,18)	-0,10	(0,16)
	Dinamarca	53,8	(2,1)	48,9	(4,4)	0,78	(0,04)	0,72	(0,08)	0,06	(0,09)
	España	21,5	(1,5)	13,9	(2,3)	0,47	(0,05)	0,28	(0,06)	0,19	(0,07)
	Estados Unidos	39,1	(2,2)	29,8	(2,6)	0,66	(0,06)	0,47	(0,06)	0,18	(0,10)
	Finlandia	20,5	(1,6)	13,7	(1,7)	0,27	(0,03)	0,19	(0,03)	0,08	(0,05)
	Francia	32,6	(2,0)	21,7	(3,3)	0,51	(0,04)	0,34	(0,06)	0,17	(0,08)
	Grecia	77,3	(2,1)	75,2	(4,8)	2,41	(0,10)	2,52	(0,25)	-0,11	(0,26)
	Hungría	49,8	(2,3)	52,6	(3,6)	0,91	(0,05)	1,00	(0,08)	-0,09	(0,09)
	Irlanda	15,6	(1,3)	11,3	(2,2)	0,22	(0,02)	0,17	(0,04)	0,05	(0,05)
	Islandia	14,5	(1,5)	9,2	(2,2)	0,20	(0,03)	0,13	(0,03)	0,08	(0,04)
	Italia	20,7	(1,4)	17,9	(2,8)	0,36	(0,03)	0,32	(0,06)	0,04	(0,08)
	Japón	15,4	(1,2)	12,8	(1,5)	0,20	(0,02)	0,15	(0,02)	0,05	(0,03)
	Luxemburgo	18,0	(1,6)	14,0	(2,5)	0,26	(0,03)	0,22	(0,05)	0,04	(0,06)
	México	31,3	(3,2)	c	c	0,61	(0,09)	c	c	c	c
	Noruega	52,8	(2,2)	47,3	(3,6)	0,71	(0,04)	0,67	(0,08)	0,04	(0,08)
	Nueva Zelanda	21,8	(1,6)	19,3	(1,7)	0,34	(0,03)	0,29	(0,03)	0,05	(0,04)
	Países Bajos	29,4	(1,6)	19,3	(2,3)	0,46	(0,03)	0,25	(0,03)	0,20	(0,05)
	Polonia	37,7	(1,9)	40,2	(2,9)	0,55	(0,04)	0,66	(0,07)	-0,11	(0,09)
	Portugal	26,7	(2,2)	21,3	(3,9)	0,57	(0,05)	0,47	(0,11)	0,10	(0,12)
	Reino Unido	29,8	(1,5)	24,2	(1,9)	0,42	(0,03)	0,33	(0,03)	0,08	(0,04)
	República Checa	32,4	(1,8)	33,1	(2,3)	0,53	(0,04)	0,51	(0,05)	0,02	(0,06)
	República Eslovaca	50,1	(2,7)	50,4	(2,8)	0,89	(0,06)	0,92	(0,09)	-0,03	(0,10)
	Suecia	25,5	(1,9)	16,7	(2,8)	0,33	(0,03)	0,20	(0,04)	0,13	(0,04)
Suiza	21,0	(1,4)	16,4	(1,8)	0,32	(0,02)	0,28	(0,05)	0,04	(0,06)	
Turquía	75,4	(5,6)	c	c	2,90	(0,18)	c	c	c	c	
Media OCDE	30,6	(0,3)	26,4	(0,5)	0,54	(0,01)	0,48	(0,01)	0,06	(0,02)	
Economías y países asociados	Argentina	14,5	(4,4)	c	c	0,24	(0,09)	c	c	c	c
	Azerbaiyán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasil	42,4	(2,3)	43,2	(4,9)	0,83	(0,07)	0,69	(0,12)	0,13	(0,13)
	Bulgaria	57,1	(4,9)	c	c	1,09	(0,15)	c	c	c	c
	Chile	44,1	(3,4)	c	c	0,77	(0,07)	c	c	c	c
	Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croacia	36,6	(1,7)	27,8	(2,8)	0,55	(0,04)	0,43	(0,05)	0,13	(0,08)
	Eslovenia	40,1	(2,0)	36,3	(3,0)	0,64	(0,04)	0,52	(0,05)	0,12	(0,08)
	Estonia	43,4	(1,7)	49,4	(2,3)	1,06	(0,06)	1,17	(0,09)	-0,11	(0,11)
	Federación Rusa	54,9	(2,0)	61,2	(4,2)	1,08	(0,06)	1,33	(0,14)	-0,25	(0,15)
	Hong Kong-China	19,7	(1,3)	14,2	(2,2)	0,33	(0,03)	0,19	(0,04)	0,14	(0,05)
	Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israel	46,4	(2,7)	41,7	(4,0)	0,93	(0,08)	0,73	(0,11)	0,20	(0,14)
	Jordania	59,3	(4,6)	c	c	1,43	(0,16)	c	c	c	c
	Kirguizistán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Letonia	20,7	(5,4)	12,0	(4,5)	0,35	(0,11)	0,19	(0,10)	0,17	(0,15)
	Liechtenstein	26,1	(2,5)	23,4	(4,9)	0,36	(0,04)	0,29	(0,06)	0,07	(0,07)
	Lituania	33,1	(2,3)	35,9	(5,3)	0,54	(0,05)	0,63	(0,14)	-0,09	(0,16)
	Macao-China	46,3	(2,2)	51,1	(3,6)	0,97	(0,08)	1,14	(0,19)	-0,17	(0,24)
	Montenegro	39,8	(5,1)	c	c	0,73	(0,15)	c	c	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Rumanía	54,8	(6,7)	c	c	1,02	(0,13)	c	c	c	c
	Serbia	37,3	(3,3)	c	c	0,72	(0,11)	c	c	c	c
	Tailandia	68,2	(4,8)	c	c	2,33	(0,25)	c	c	c	c
	Taipei chino	38,4	(1,5)	37,4	(1,7)	0,95	(0,04)	1,01	(0,05)	-0,06	(0,07)
	Túnez	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Uruguay	23,2	(2,8)	c	c	0,43	(0,08)	c	c	c	c

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.4a.
Índice de motivación instrumental y de motivación orientada al futuro para aprender ciencias de los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Índice de motivación instrumental para aprender ciencias						Índice de motivación orientada al futuro para aprender ciencias					
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alumnos de alto rendimiento	
	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	-0,01 (0,04)	0,27 (0,05)	-0,27 (0,06)	0,50 (0,03)	0,95 (0,05)	-0,45 (0,05)					
	Australia	0,31 (0,03)	0,65 (0,03)	-0,33 (0,05)	0,13 (0,02)	0,54 (0,03)	-0,41 (0,03)					
	Austria	-0,33 (0,06)	-0,13 (0,07)	-0,20 (0,09)	-0,15 (0,05)	0,18 (0,07)	-0,33 (0,09)					
	Bélgica	-0,10 (0,03)	0,18 (0,04)	-0,29 (0,05)	0,19 (0,03)	0,62 (0,04)	-0,43 (0,05)					
	Canadá	0,46 (0,03)	0,79 (0,04)	-0,33 (0,04)	0,36 (0,02)	0,79 (0,03)	-0,44 (0,04)					
	Corea	-0,06 (0,04)	0,23 (0,10)	-0,29 (0,09)	0,39 (0,04)	0,81 (0,08)	-0,42 (0,09)					
	Dinamarca	0,25 (0,04)	0,50 (0,08)	-0,24 (0,10)	-0,09 (0,04)	0,16 (0,05)	-0,25 (0,05)					
	España	0,44 (0,04)	0,79 (0,05)	-0,35 (0,06)	0,21 (0,03)	0,44 (0,06)	-0,22 (0,07)					
	Estados Unidos	0,44 (0,03)	0,65 (0,06)	-0,22 (0,07)	0,37 (0,04)	0,68 (0,06)	-0,31 (0,07)					
	Finlandia	-0,15 (0,03)	0,24 (0,03)	-0,39 (0,04)	-0,01 (0,04)	0,38 (0,06)	-0,38 (0,09)					
	Francia	0,22 (0,03)	0,68 (0,05)	-0,46 (0,07)	0,10 (0,05)	0,51 (0,09)	-0,40 (0,12)					
	Grecia	0,28 (0,06)	0,50 (0,11)	-0,22 (0,14)	-0,11 (0,03)	0,29 (0,04)	-0,39 (0,05)					
	Hungría	-0,07 (0,05)	0,23 (0,08)	-0,30 (0,09)	0,28 (0,04)	0,83 (0,06)	-0,54 (0,08)					
	Irlanda	0,42 (0,04)	0,71 (0,05)	-0,29 (0,07)	0,43 (0,05)	0,81 (0,12)	-0,38 (0,13)					
	Islandia	0,49 (0,05)	0,86 (0,07)	-0,37 (0,09)	0,04 (0,04)	0,49 (0,04)	-0,45 (0,05)					
	Italia	0,30 (0,03)	0,48 (0,05)	-0,17 (0,06)	0,17 (0,04)	0,56 (0,09)	-0,39 (0,09)					
	Japón	-0,27 (0,03)	0,16 (0,04)	-0,42 (0,05)	0,24 (0,04)	0,64 (0,06)	-0,39 (0,08)					
	Luxemburgo	-0,02 (0,04)	0,27 (0,08)	-0,28 (0,09)	0,39 (0,03)	0,69 (0,06)	-0,30 (0,06)					
	México	0,60 (0,06)	c c	c c	-0,10 (0,03)	0,32 (0,04)	-0,42 (0,05)					
	Noruega	0,09 (0,05)	0,44 (0,07)	-0,35 (0,10)	0,66 (0,06)	c c	c c					
	Nueva Zelanda	0,31 (0,04)	0,64 (0,04)	-0,33 (0,07)	0,15 (0,04)	0,55 (0,08)	-0,39 (0,09)					
	Países Bajos	-0,18 (0,04)	0,18 (0,05)	-0,36 (0,06)	-0,05 (0,04)	0,33 (0,10)	-0,38 (0,08)					
	Polonia	0,18 (0,04)	0,36 (0,05)	-0,18 (0,07)	-0,15 (0,03)	0,36 (0,05)	-0,52 (0,07)					
	Portugal	1,02 (0,04)	1,19 (0,09)	-0,18 (0,11)	0,05 (0,04)	0,43 (0,07)	-0,38 (0,08)					
	Reino Unido	0,30 (0,03)	0,64 (0,04)	-0,35 (0,05)	1,14 (0,09)	c c	c c					
	República Checa	-0,21 (0,04)	-0,02 (0,05)	-0,19 (0,05)	-0,06 (0,04)	0,46 (0,05)	-0,52 (0,07)					
	República Eslovaca	-0,12 (0,04)	0,03 (0,06)	-0,16 (0,07)	0,14 (0,04)	0,56 (0,04)	-0,41 (0,05)					
	Suecia	0,17 (0,04)	0,62 (0,06)	-0,45 (0,07)	0,73 (0,05)	1,16 (0,10)	-0,43 (0,11)					
Suiza	-0,12 (0,03)	0,26 (0,04)	-0,38 (0,05)	0,18 (0,05)	0,34 (0,08)	-0,16 (0,11)						
Turquía	0,78 (0,08)	c c	c c	0,03 (0,03)	0,51 (0,05)	-0,48 (0,06)						
Media OCDE	0,14 (0,01)	0,44 (0,01)	-0,30 (0,01)	0,16 (0,01)	0,55 (0,01)	-0,39 (0,01)						
Economías y países asociados	Argentina	0,44 (0,12)	c c	c c	0,43 (0,11)	c c	c c					
	Azerbaiyán	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Brasil	0,50 (0,10)	c c	c c	0,47 (0,10)	c c	c c					
	Bulgaria	0,32 (0,05)	0,40 (0,10)	-0,08 (0,12)	0,36 (0,06)	0,47 (0,12)	-0,11 (0,13)					
	Chile	0,72 (0,08)	c c	c c	0,56 (0,08)	c c	c c					
	Colombia	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Croacia	0,08 (0,04)	0,19 (0,07)	-0,12 (0,08)	0,31 (0,04)	0,52 (0,08)	-0,21 (0,08)					
	Eslovenia	0,09 (0,04)	0,28 (0,06)	-0,19 (0,08)	0,10 (0,04)	0,46 (0,06)	-0,35 (0,08)					
	Estonia	0,04 (0,03)	0,19 (0,04)	-0,14 (0,05)	-0,07 (0,03)	0,17 (0,04)	-0,23 (0,05)					
	Federación Rusa	0,11 (0,04)	0,18 (0,06)	-0,07 (0,07)	0,26 (0,04)	0,40 (0,07)	-0,14 (0,08)					
	Hong Kong-China	0,22 (0,04)	0,48 (0,04)	-0,26 (0,05)	0,38 (0,04)	0,70 (0,03)	-0,32 (0,05)					
	Indonesia	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Israel	-0,68 (0,06)	-0,87 (0,07)	0,19 (0,08)	0,60 (0,06)	0,86 (0,07)	-0,25 (0,09)					
	Jordania	1,12 (0,05)	c c	c c	1,46 (0,06)	c c	c c					
	Kirguizistán	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Letonia	0,05 (0,04)	0,18 (0,08)	-0,13 (0,08)	0,00 (0,05)	0,23 (0,08)	-0,23 (0,09)					
	Liechtenstein	-0,35 (0,13)	0,14 (0,16)	-0,48 (0,22)	-0,26 (0,11)	0,22 (0,20)	-0,47 (0,26)					
	Lituania	0,42 (0,04)	0,57 (0,07)	-0,15 (0,08)	0,24 (0,04)	0,46 (0,07)	-0,22 (0,07)					
	Macao-China	0,54 (0,04)	0,76 (0,08)	-0,22 (0,09)	0,26 (0,03)	0,51 (0,07)	-0,25 (0,08)					
	Montenegro	0,29 (0,11)	c c	c c	0,30 (0,13)	c c	c c					
	Qatar	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Rumanía	0,44 (0,09)	c c	c c	0,57 (0,07)	c c	c c					
Serbia	0,14 (0,08)	c c	c c	0,45 (0,07)	c c	c c						
Tailandia	1,07 (0,07)	c c	c c	1,09 (0,09)	c c	c c						
Taipei chino	0,35 (0,02)	0,56 (0,03)	-0,21 (0,04)	0,25 (0,02)	0,50 (0,04)	-0,25 (0,04)						
Túnez	c c	c c	c c	c c	c c	c c						
Uruguay	0,26 (0,06)	c c	c c	0,29 (0,07)	c c	c c						

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.5.

Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias, matemáticas y lectura para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en ciencias es muy importante				Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en matemáticas es muy importante				Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en lectura es muy importante				
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	
Países de la OCDE	Alemania	28,6	(1,6)	36,9	(2,4)	62,3	(1,6)	63,3	(2,4)	49,9	(1,7)	39,6	(2,0)
	Australia	38,7	(1,3)	52,2	(1,3)	66,2	(1,3)	68,4	(1,4)	66,3	(1,1)	62,6	(1,6)
	Austria	22,8	(1,8)	33,9	(2,8)	54,4	(1,9)	55,2	(3,0)	49,8	(2,2)	46,3	(3,3)
	Bélgica	22,7	(1,2)	31,9	(2,0)	51,5	(1,4)	59,8	(2,1)	30,0	(1,5)	23,0	(2,0)
	Canadá	46,4	(1,2)	60,3	(1,6)	70,1	(1,3)	75,3	(1,4)	52,4	(1,4)	48,2	(1,6)
	Corea	30,3	(1,8)	39,1	(3,9)	68,5	(1,6)	74,6	(2,5)	59,7	(1,9)	62,0	(4,8)
	Dinamarca	29,6	(2,1)	39,1	(3,7)	67,8	(2,4)	72,2	(3,9)	67,0	(1,6)	60,2	(2,9)
	España	54,0	(2,3)	69,8	(2,5)	67,0	(1,4)	74,5	(2,5)	42,9	(1,2)	39,5	(3,1)
	Estados Unidos	50,3	(1,7)	60,6	(2,7)	71,0	(2,1)	75,6	(2,5)	59,3	(2,4)	55,1	(3,0)
	Finlandia	11,8	(1,0)	25,0	(1,6)	34,0	(1,4)	50,6	(1,6)	28,2	(1,5)	30,6	(1,8)
	Francia	37,9	(1,8)	60,6	(3,1)	55,1	(2,3)	62,7	(3,7)	32,8	(1,8)	25,6	(2,7)
	Grecia	49,9	(2,2)	64,5	(4,0)	64,4	(2,0)	71,4	(4,3)	45,1	(2,3)	39,0	(5,1)
	Hungría	18,3	(1,7)	33,4	(3,0)	35,7	(2,3)	45,9	(3,5)	39,2	(1,8)	33,8	(3,3)
	Irlanda	39,8	(2,0)	51,4	(3,0)	71,3	(1,8)	75,2	(2,6)	59,3	(2,4)	51,0	(3,5)
	Islandia	51,1	(2,1)	63,4	(3,0)	83,6	(1,8)	88,2	(2,8)	57,2	(2,1)	53,8	(3,8)
	Italia	34,1	(2,0)	44,3	(3,0)	56,4	(2,2)	58,9	(3,3)	49,9	(1,6)	42,2	(3,4)
	Japón	29,2	(1,4)	39,1	(1,6)	58,5	(1,8)	67,2	(1,9)	50,2	(1,6)	47,7	(2,3)
	Luxemburgo	31,4	(1,9)	43,3	(3,5)	49,9	(2,1)	58,9	(3,8)	42,8	(2,0)	44,0	(4,4)
	México	48,2	(3,6)	c	c	82,7	(2,2)	c	c	58,2	(3,7)	c	c
	Noruega	37,0	(2,9)	47,1	(4,8)	67,0	(2,4)	74,5	(4,2)	44,8	(2,3)	38,6	(3,5)
	Nueva Zelanda	36,8	(1,9)	52,0	(2,3)	67,0	(1,5)	70,5	(1,9)	59,2	(2,0)	57,0	(2,0)
	Países Bajos	25,3	(1,9)	35,9	(2,8)	40,2	(1,7)	42,4	(2,4)	30,3	(2,0)	17,0	(1,8)
	Polonia	31,1	(1,6)	41,2	(3,1)	48,4	(2,0)	52,4	(3,2)	47,9	(1,9)	39,4	(3,1)
	Portugal	66,6	(2,5)	78,8	(4,5)	68,9	(2,2)	76,6	(4,1)	25,9	(2,0)	16,4	(5,7)
	Reino Unido	43,6	(1,7)	57,5	(2,0)	66,3	(1,8)	67,2	(1,8)	66,3	(1,2)	55,4	(1,9)
	República Checa	16,1	(1,7)	22,9	(2,1)	51,7	(2,1)	49,6	(2,2)	47,7	(1,9)	37,7	(2,2)
	República Eslovaca	20,0	(1,7)	31,9	(2,7)	55,2	(2,4)	58,1	(3,2)	53,9	(2,6)	40,5	(4,0)
	Suecia	34,0	(1,8)	53,1	(3,2)	58,5	(2,0)	66,6	(3,4)	58,7	(2,5)	54,5	(3,2)
	Suiza	20,4	(1,7)	35,0	(2,4)	55,0	(1,7)	50,6	(3,1)	44,9	(1,5)	31,7	(2,1)
	Turquía	61,0	(3,6)	c	c	78,6	(3,3)	c	c	32,3	(3,6)	c	c
	Media OCDE	34,2	(0,3)	46,6	(0,6)	59,5	(0,4)	64,5	(0,6)	48,6	(0,4)	42,6	(0,6)
Economías y países asociados	Argentina	45,4	(4,9)	c	c	59,3	(4,8)	c	c	38,8	(4,1)	c	c
	Azerbaiyán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasil	45,7	(4,1)	c	c	63,5	(4,5)	c	c	58,7	(4,3)	c	c
	Bulgaria	35,5	(2,4)	39,5	(5,8)	71,8	(2,6)	73,7	(3,3)	68,1	(3,2)	55,0	(8,2)
	Chile	57,2	(3,9)	c	c	81,7	(2,6)	c	c	60,7	(3,3)	c	c
	Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croacia	22,0	(1,7)	29,2	(3,4)	40,7	(2,4)	40,8	(3,6)	41,2	(2,2)	34,4	(3,5)
	Eslovenia	22,5	(1,6)	34,3	(2,8)	46,5	(2,0)	52,3	(2,8)	44,2	(1,7)	41,0	(2,6)
	Estonia	26,8	(1,7)	34,5	(2,5)	61,5	(1,9)	68,4	(2,8)	56,1	(1,9)	51,4	(3,0)
	Federación Rusa	23,7	(1,9)	29,1	(4,2)	58,9	(2,4)	63,2	(3,9)	53,2	(2,3)	47,1	(3,9)
	Hong Kong-China	40,3	(1,7)	56,9	(2,1)	59,7	(1,9)	67,2	(1,7)	55,4	(1,8)	48,7	(1,8)
	Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israel	45,3	(2,8)	52,0	(3,9)	75,6	(2,4)	74,2	(3,1)	40,0	(2,6)	33,2	(3,6)
	Jordania	79,1	(2,6)	c	c	80,3	(2,7)	c	c	41,8	(4,5)	c	c
	Kirguizistán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Letonia	18,3	(1,7)	29,9	(4,1)	64,4	(2,6)	70,1	(4,7)	46,6	(2,4)	42,2	(3,6)
	Liechtenstein	23,3	(6,4)	20,0	(6,0)	48,2	(5,9)	43,2	(7,4)	36,0	(6,0)	36,2	(8,2)
	Lituania	39,7	(2,6)	50,4	(4,6)	72,6	(1,9)	75,4	(4,9)	64,0	(2,3)	58,8	(3,9)
	Macao-China	36,5	(2,3)	47,8	(5,2)	41,1	(2,1)	41,1	(5,7)	58,3	(2,4)	55,7	(4,8)
	Montenegro	36,8	(7,3)	c	c	41,9	(6,6)	c	c	53,4	(6,5)	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Rumanía	35,3	(5,3)	c	c	59,8	(5,7)	c	c	57,1	(4,7)	c	c
	Serbia	30,0	(3,9)	c	c	44,3	(3,4)	c	c	37,8	(3,4)	c	c
	Tailandia	85,4	(3,4)	c	c	82,8	(3,2)	c	c	32,3	(5,9)	c	c
	Taipei chino	32,8	(1,3)	45,5	(2,0)	52,1	(1,3)	60,8	(1,6)	45,7	(1,2)	45,3	(1,6)
	Túnez	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Uruguay	44,0	(3,1)	c	c	68,7	(3,8)	c	c	38,4	(4,1)	c	c

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.5. (continuación)

**Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias, matemáticas y lectura
para los alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento**

	Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en ciencias es muy importante o importante				Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en matemáticas es muy importante o importante				Alumnos que piensan que conseguir buenos resultados en lectura es muy importante o importante				
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	
Países de la OCDE	Alemania	80,2	(1,6)	88,7	(1,8)	94,4	(0,7)	95,2	(1,2)	90,7	(1,1)	84,8	(1,6)
	Australia	82,2	(1,0)	91,3	(0,9)	95,6	(0,5)	96,3	(0,6)	95,1	(0,6)	94,8	(0,7)
	Austria	70,0	(2,2)	76,5	(2,7)	91,5	(1,1)	92,2	(1,2)	87,0	(1,4)	83,2	(2,4)
	Bélgica	72,2	(1,3)	84,3	(1,4)	93,3	(1,0)	93,3	(1,2)	78,1	(1,2)	68,2	(2,2)
	Canadá	88,8	(0,9)	94,1	(0,8)	96,0	(0,6)	97,0	(0,7)	90,3	(0,7)	86,8	(1,2)
	Corea	82,2	(1,5)	85,9	(2,2)	91,4	(0,9)	94,4	(1,3)	93,4	(1,0)	91,8	(2,1)
	Dinamarca	78,3	(1,7)	86,5	(2,4)	97,6	(0,7)	97,6	(1,3)	95,2	(0,9)	93,4	(2,4)
	España	87,4	(1,3)	95,1	(1,2)	94,2	(0,9)	95,1	(1,7)	81,1	(1,2)	79,0	(2,2)
	Estados Unidos	88,7	(1,2)	93,6	(1,5)	95,3	(0,9)	97,0	(0,8)	89,7	(1,4)	87,3	(1,8)
	Finlandia	67,9	(1,5)	81,7	(1,7)	88,7	(1,0)	93,3	(0,9)	81,2	(1,3)	80,1	(1,6)
	Francia	79,3	(1,6)	89,5	(1,5)	91,0	(1,0)	92,5	(1,4)	76,4	(1,5)	69,6	(2,8)
	Grecia	85,6	(1,6)	92,0	(3,3)	89,7	(1,3)	95,0	(1,9)	78,6	(1,9)	75,5	(5,1)
	Hungría	68,5	(2,2)	78,8	(3,3)	85,7	(1,4)	87,1	(2,3)	81,9	(1,8)	76,8	(3,4)
	Irlanda	86,2	(1,4)	92,1	(1,4)	96,0	(0,8)	95,3	(1,1)	92,0	(1,1)	86,3	(1,9)
	Islandia	83,8	(1,7)	93,3	(2,2)	98,8	(0,5)	99,0	(0,7)	89,0	(1,4)	90,8	(1,9)
	Italia	87,7	(1,0)	93,0	(1,3)	92,3	(1,1)	95,7	(1,1)	90,9	(0,9)	87,9	(1,5)
	Japón	76,3	(1,4)	84,7	(1,4)	91,6	(0,9)	94,2	(1,0)	88,5	(1,0)	86,2	(1,4)
	Luxemburgo	73,2	(1,7)	84,0	(2,3)	84,8	(1,4)	89,3	(2,5)	82,1	(1,3)	81,1	(2,6)
	México	93,4	(1,3)	c	c	98,8	(0,6)	c	c	93,5	(1,7)	c	c
	Noruega	87,9	(1,4)	94,2	(1,6)	95,4	(0,8)	98,0	(1,1)	84,7	(2,1)	84,7	(3,3)
	Nueva Zelanda	82,8	(1,9)	90,5	(1,1)	96,2	(0,9)	97,0	(0,8)	93,1	(0,8)	91,8	(0,9)
	Países Bajos	76,4	(1,8)	85,1	(2,3)	92,5	(1,0)	94,6	(1,3)	83,4	(1,7)	70,7	(2,3)
	Polonia	81,5	(1,6)	84,0	(2,1)	90,6	(1,1)	90,2	(2,1)	87,7	(1,2)	82,7	(2,5)
	Portugal	94,8	(1,2)	97,0	(1,7)	97,0	(1,0)	98,3	(1,5)	80,4	(2,2)	73,6	(4,5)
	Reino Unido	89,5	(1,2)	93,7	(1,1)	96,3	(0,6)	96,8	(0,6)	95,1	(0,9)	90,9	(1,3)
	República Checa	60,1	(2,3)	71,3	(2,4)	90,3	(1,2)	89,1	(1,3)	89,9	(1,0)	83,0	(1,7)
	República Eslovaca	72,3	(2,2)	80,9	(2,9)	91,0	(1,1)	91,4	(1,9)	90,8	(1,3)	80,6	(2,7)
	Suecia	80,5	(1,6)	91,7	(1,6)	95,0	(0,9)	96,9	(1,1)	93,2	(1,2)	91,9	(1,8)
Suiza	72,6	(1,5)	86,8	(1,6)	91,0	(0,9)	89,1	(1,9)	86,9	(1,2)	81,1	(1,9)	
Turquía	92,1	(1,7)	c	c	96,4	(1,7)	c	c	81,8	(2,6)	c	c	
Media OCDE	79,9	(0,3)	87,9	(0,4)	93,0	(0,2)	94,3	(0,3)	87,4	(0,2)	83,4	(0,5)	
Economías y países asociados	Argentina	90,1	(3,5)	c	c	92,0	(2,7)	c	c	83,5	(3,4)	c	c
	Azerbaiyán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brasil	93,7	(1,9)	c	c	93,2	(2,3)	c	c	91,5	(2,6)	c	c
	Bulgaria	88,3	(2,2)	90,7	(2,8)	93,6	(1,6)	93,0	(2,5)	95,4	(1,2)	86,4	(5,2)
	Chile	93,4	(1,2)	c	c	98,1	(0,7)	c	c	89,2	(1,7)	c	c
	Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croacia	69,0	(2,1)	78,2	(3,4)	79,8	(2,1)	85,2	(3,0)	81,2	(1,5)	74,3	(2,8)
	Eslovenia	75,2	(1,6)	81,9	(2,0)	90,1	(1,1)	93,5	(1,2)	86,1	(1,5)	83,7	(1,7)
	Estonia	85,1	(1,4)	89,6	(1,4)	93,1	(1,0)	95,2	(1,1)	92,9	(0,9)	91,0	(1,4)
	Federación Rusa	76,3	(2,0)	81,5	(3,5)	92,3	(1,6)	93,8	(1,8)	92,3	(1,2)	90,2	(2,3)
	Hong Kong-China	74,8	(1,5)	87,5	(1,4)	95,1	(0,8)	97,2	(0,7)	91,1	(1,0)	89,8	(1,2)
	Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israel	79,8	(2,0)	86,6	(3,0)	95,8	(1,1)	93,2	(2,4)	81,8	(1,9)	72,2	(3,2)
	Jordania	98,7	(0,7)	c	c	97,8	(1,1)	c	c	85,5	(2,6)	c	c
	Kirguizistán	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Letonia	78,3	(1,9)	83,5	(4,0)	95,0	(1,0)	95,4	(1,6)	89,3	(1,2)	80,1	(3,3)
	Liechtenstein	73,0	(5,9)	85,5	(6,8)	89,7	(3,8)	91,9	(4,8)	82,9	(4,8)	86,1	(5,7)
	Lituania	88,5	(1,3)	90,6	(2,2)	97,6	(0,6)	96,7	(1,6)	92,5	(1,1)	90,9	(2,1)
	Macao-China	86,8	(2,0)	93,7	(3,5)	87,7	(2,2)	85,2	(5,8)	91,6	(1,3)	93,0	(2,5)
	Montenegro	80,2	(4,9)	c	c	79,4	(4,6)	c	c	85,5	(4,6)	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Rumanía	91,2	(2,4)	c	c	91,7	(3,2)	c	c	89,1	(3,1)	c	c
	Serbia	79,8	(2,4)	c	c	82,9	(2,5)	c	c	77,7	(2,8)	c	c
	Tailandia	99,0	(0,8)	c	c	99,4	(0,7)	c	c	83,3	(3,5)	c	c
	Taipei chino	82,8	(0,9)	89,4	(0,9)	88,1	(0,8)	91,6	(0,9)	86,5	(0,8)	85,2	(1,3)
	Túnez	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Uruguay	89,2	(2,8)	c	c	96,2	(1,2)	c	c	79,7	(3,0)	c	c

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.6a.

Índices de preparación del centro educativo para carreras científicas y de información sobre carreras científicas para alumnos de buen rendimiento y de alto rendimiento

	Índice de preparación del centro educativo para carreras científicas						Índice de información de los alumnos sobre carreras científicas					
	Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alto rendimiento		Alumnos de buen rendimiento		Alumnos de alto rendimiento		Diferencia en el índice medio entre alumnos de buen rendimiento y alto rendimiento	
	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Dif.	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	0,20 (0,04)	0,31 (0,06)	-0,11 (0,06)	0,06 (0,03)	0,14 (0,05)	-0,08 (0,07)					
	Australia	0,41 (0,03)	0,74 (0,03)	-0,33 (0,04)	0,29 (0,02)	0,48 (0,03)	-0,18 (0,04)					
	Austria	-0,08 (0,06)	0,07 (0,08)	-0,15 (0,07)	-0,05 (0,03)	-0,05 (0,05)	0,00 (0,06)					
	Bélgica	0,03 (0,03)	0,26 (0,04)	-0,23 (0,05)	-0,25 (0,02)	-0,21 (0,03)	-0,04 (0,04)					
	Canadá	0,45 (0,03)	0,74 (0,03)	-0,29 (0,04)	0,32 (0,02)	0,44 (0,04)	-0,13 (0,05)					
	Corea	-0,28 (0,03)	-0,21 (0,09)	-0,07 (0,09)	-0,27 (0,03)	-0,10 (0,06)	-0,17 (0,06)					
	Dinamarca	0,15 (0,05)	0,36 (0,07)	-0,21 (0,09)	0,03 (0,04)	0,13 (0,08)	-0,10 (0,09)					
	España	0,25 (0,03)	0,40 (0,06)	-0,14 (0,07)	0,20 (0,03)	0,24 (0,05)	-0,04 (0,06)					
	Estados Unidos	0,44 (0,04)	0,67 (0,05)	-0,23 (0,05)	0,35 (0,04)	0,43 (0,07)	-0,07 (0,09)					
	Finlandia	0,19 (0,03)	0,35 (0,04)	-0,16 (0,06)	0,13 (0,03)	0,21 (0,03)	-0,09 (0,06)					
	Francia	0,44 (0,04)	0,71 (0,07)	-0,27 (0,07)	0,15 (0,04)	0,23 (0,06)	-0,08 (0,08)					
	Grecia	-0,19 (0,04)	-0,24 (0,12)	0,06 (0,14)	0,43 (0,05)	0,45 (0,10)	-0,02 (0,11)					
	Hungría	0,03 (0,05)	0,26 (0,09)	-0,23 (0,10)	-0,05 (0,03)	0,04 (0,06)	-0,09 (0,07)					
	Irlanda	0,40 (0,04)	0,57 (0,05)	-0,17 (0,07)	0,08 (0,04)	0,22 (0,07)	-0,13 (0,09)					
	Islandia	0,33 (0,04)	0,52 (0,07)	-0,18 (0,09)	0,15 (0,04)	0,32 (0,06)	-0,17 (0,07)					
	Italia	-0,05 (0,04)	0,15 (0,07)	-0,20 (0,06)	0,05 (0,02)	0,06 (0,05)	-0,01 (0,06)					
	Japón	-0,47 (0,04)	-0,21 (0,06)	-0,27 (0,08)	-0,37 (0,03)	-0,34 (0,03)	-0,02 (0,04)					
	Luxemburgo	-0,10 (0,05)	-0,02 (0,08)	-0,07 (0,09)	-0,05 (0,03)	-0,05 (0,07)	0,00 (0,08)					
	México	0,61 (0,08)	c c	c c	-0,14 (0,08)	c c	c c					
	Noruega	-0,15 (0,04)	0,00 (0,06)	-0,15 (0,08)	-0,14 (0,04)	0,02 (0,06)	-0,16 (0,08)					
	Nueva Zelanda	0,35 (0,03)	0,68 (0,03)	-0,34 (0,05)	0,17 (0,04)	0,32 (0,04)	-0,15 (0,05)					
	Países Bajos	-0,15 (0,02)	0,16 (0,04)	-0,31 (0,04)	-0,32 (0,03)	-0,03 (0,04)	-0,29 (0,05)					
	Polonia	-0,07 (0,03)	-0,01 (0,06)	-0,06 (0,06)	0,29 (0,04)	0,39 (0,07)	-0,10 (0,09)					
	Portugal	0,41 (0,05)	0,63 (0,10)	-0,22 (0,12)	0,50 (0,04)	0,48 (0,09)	0,02 (0,10)					
	Reino Unido	0,38 (0,04)	0,75 (0,04)	-0,37 (0,05)	-0,02 (0,03)	0,17 (0,04)	-0,19 (0,05)					
	República Checa	-0,17 (0,04)	0,09 (0,05)	-0,26 (0,06)	-0,11 (0,05)	-0,03 (0,05)	-0,07 (0,08)					
República Eslovaca	-0,14 (0,05)	0,04 (0,09)	-0,18 (0,09)	-0,07 (0,05)	-0,01 (0,06)	-0,06 (0,08)						
Suecia	0,04 (0,05)	0,26 (0,08)	-0,22 (0,10)	-0,08 (0,04)	-0,05 (0,06)	-0,02 (0,07)						
Suiza	0,23 (0,03)	0,59 (0,05)	-0,36 (0,05)	0,13 (0,03)	0,18 (0,05)	-0,05 (0,06)						
Turquía	0,02 (0,11)	c c	c c	1,03 (0,07)	c c	c c						
Media OCDE	0,10 (0,01)	0,31 (0,01)	-0,20 (0,01)	0,06 (0,01)	0,15 (0,01)	-0,09 (0,01)						
Economías y países asociados	Argentina	0,05 (0,11)	c c	c c	-0,42 (0,10)	c c	c c					
	Azerbaián	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Brasil	0,40 (0,09)	c c	c c	0,21 (0,05)	0,23 (0,10)	-0,02 (0,11)					
	Bulgaria	0,40 (0,06)	0,51 (0,08)	-0,11 (0,10)	0,47 (0,08)	c c	c c					
	Chile	0,39 (0,07)	c c	c c	0,38 (0,06)	c c	c c					
	Colombia	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Croacia	0,19 (0,04)	0,31 (0,07)	-0,12 (0,07)	0,12 (0,03)	0,27 (0,07)	-0,14 (0,08)					
	Eslovenia	0,12 (0,03)	0,24 (0,04)	-0,12 (0,06)	0,00 (0,03)	0,06 (0,05)	-0,06 (0,07)					
	Estonia	0,25 (0,03)	0,35 (0,04)	-0,10 (0,05)	-0,13 (0,03)	-0,16 (0,04)	0,03 (0,05)					
	Federación Rusa	0,28 (0,04)	0,40 (0,08)	-0,13 (0,08)	0,39 (0,05)	0,41 (0,06)	-0,02 (0,09)					
	Hong Kong-China	-0,08 (0,04)	0,03 (0,05)	-0,11 (0,07)	0,22 (0,03)	0,25 (0,03)	-0,03 (0,05)					
	Indonesia	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Israel	0,00 (0,06)	0,05 (0,09)	-0,05 (0,11)	0,29 (0,06)	0,31 (0,08)	-0,03 (0,09)					
	Jordania	0,44 (0,07)	c c	c c	0,38 (0,09)	c c	c c					
	Kirguistán	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Letonia	0,25 (0,04)	0,26 (0,08)	-0,01 (0,10)	-0,04 (0,04)	0,00 (0,08)	-0,04 (0,09)					
	Liechtenstein	0,31 (0,13)	0,56 (0,21)	-0,26 (0,24)	0,10 (0,12)	-0,07 (0,18)	0,17 (0,24)					
	Lituania	0,53 (0,04)	0,66 (0,06)	-0,12 (0,07)	0,30 (0,04)	0,37 (0,07)	-0,06 (0,09)					
	Macao-China	-0,23 (0,04)	-0,23 (0,07)	0,00 (0,09)	-0,11 (0,03)	0,00 (0,10)	-0,11 (0,12)					
	Montenegro	0,17 (0,09)	c c	c c	-0,16 (0,09)	c c	c c					
	Qatar	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
	Rumanía	0,33 (0,08)	c c	c c	0,06 (0,08)	c c	c c					
	Serbia	0,01 (0,08)	c c	c c	0,19 (0,07)	c c	c c					
	Tailandia	0,75 (0,06)	c c	c c	0,42 (0,06)	c c	c c					
	Taipei chino	0,22 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,06 (0,04)	0,14 (0,02)	0,23 (0,03)	-0,09 (0,04)					
	Únez	c c	c c	c c	c c	c c	c c					
Uruguay	0,28 (0,06)	c c	c c	-0,17 (0,07)	c c	c c						

Nota: Los valores estadísticamente significativos están señalados en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.7a.
Disfrute del aprendizaje de las ciencias

Porcentaje promedio de alumnos en países de la OCDE que están de acuerdo o muy de acuerdo con lo siguiente:	Alumnos de buen rendimiento (%)	Alumnos de alto rendimiento (%)
Disfrute adquiriendo nuevos conocimientos de ciencias	77,6	87,5
Me interesa aprender ciencias	73,4	84,6
Generalmente me divierto cuando estoy aprendiendo temas de ciencias	72,4	83,1
Me gusta leer sobre ciencias	60,2	74,8
Me gusta hacer problemas de ciencias	52,7	67,6

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.7b.
Actividades científicas

Porcentaje de alumnos que realizan las siguientes actividades regularmente o muy a menudo:	Alumnos de buen rendimiento (%)	Alumnos de alto rendimiento (%)
Leer revistas científicas especializadas o artículos científicos en la prensa	25,8	38,1
Ver programas científicos en TV	23,5	31,9
Visitar sitios de Internet sobre temas científicos	14,6	21,4
Tomar prestados o comprar libros sobre temas científicos	8,3	13,8
Escuchar programas de radio sobre avances científicos	5,3	6,8
Asistir a un club científico	3,5	4,9

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.7c.
Motivación instrumental para aprender ciencias

Porcentaje promedio de alumnos en países de la OCDE que están de acuerdo o muy de acuerdo con lo siguiente:	Alumnos de buen rendimiento (%)	Alumnos de alto rendimiento (%)
Estudio ciencias porque sé que es útil para mí.	73,3	81,4
Estudiar asignaturas de ciencias vale la pena porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales.	66,7	76,4
Esforzarme en las asignaturas de ciencias vale la pena porque me ayudará en el futuro en el trabajo que quiero desempeñar.	65,6	75,0
Lo que aprendo en las asignaturas de ciencias es importante para mí porque lo necesito para lo que quiero estudiar en el futuro.	58,5	69,7
Aprenderé muchas cosas en mis asignaturas de ciencias que me ayudarán a encontrar trabajo.	59,0	67,2

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.7d.
Importancia de conseguir buenos resultados en ciencias

Porcentaje promedio de alumnos en países de la OCDE que dicen que es MUY IMPORTANTE conseguir buenos resultados en las siguientes asignaturas:	Alumnos de buen rendimiento (%)	Alumnos de alto rendimiento (%)
Matemáticas	59,5	64,5
Ciencias	34,2	46,6
Lectura	48,6	42,6

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

Tabla A5.7e.
Motivación orientada al futuro para aprender ciencias

Porcentaje promedio de alumnos en países de la OCDE que están de acuerdo o muy de acuerdo con lo siguiente:	Alumnos de buen rendimiento (%)	Alumnos de alto rendimiento (%)
Me gustaría trabajar en una profesión científica.	45,4	60,8
Me gustaría estudiar ciencias después de la educación secundaria.	38,9	56,0
Me gustaría dedicar mi vida a la ciencia avanzada.	24,4	38,6
Me gustaría trabajar de adulto en proyectos científicos.	31,4	46,6

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664103188707>

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

Este indicador examina la relación entre el nivel de educación alcanzado y el estatus laboral, tanto para hombres como para mujeres. Conjuntamente, la información sobre el empleo y el desempleo ofrece una imagen completa de la participación en el mercado de trabajo. Igualmente, los datos sobre tendencias indican los cambios en el estatus laboral a lo largo del tiempo, así como la variación en el empleo y los riesgos de desempleo de grupos con distintos niveles de educación.

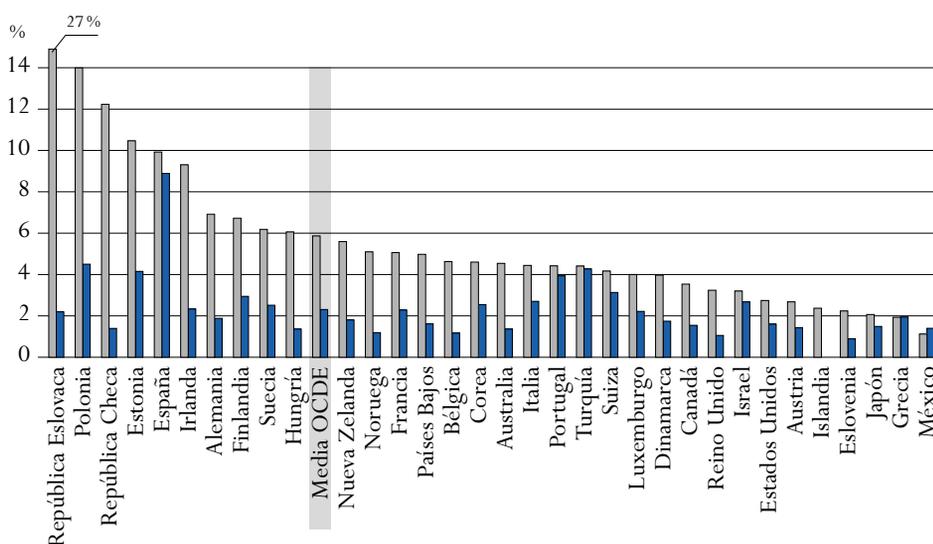
Resultados clave

Gráfico A6.1. Diferencia entre las tasas de desempleo más altas y las más bajas en personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a educación secundaria superior y con educación terciaria (1997-2007)

El gráfico muestra las diferencias en las tasas de desempleo durante los ciclos económicos de las personas con educación terciaria y educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria en la última década.

■ Nivel inferior a educación secundaria superior ■ Educación terciaria

La educación es normalmente un buen seguro contra el desempleo, sobre todo en el contexto de un declive económico. En todos los países, salvo Grecia y México, las tasas de desempleo de las personas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior varían más que para aquellas con educación terciaria, y es sustancialmente así en muchos países. La educación superior mejora las perspectivas laborales en general y además garantiza una vinculación más fuerte con el mercado de trabajo en épocas de dificultades económicas. En algunos países, más notablemente en Polonia, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Estonia, los cambios estructurales de las economías también contribuyen a agrandar las diferencias del riesgo de desempleo entre las personas con un nivel de educación menor o mayor.



Fuente: OCDE. Tabla A6.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Otros puntos destacables de este indicador

- Las tasas de empleo aumentan tanto para hombres como para mujeres con un mayor nivel educativo. Salvo algunas excepciones, la tasa de empleo para titulados de educación terciaria es notablemente mayor que para los que han completado la educación secundaria superior. Para hombres y mujeres, la diferencia entre los titulados en educación secundaria superior y los no titulados es especialmente grande.
- Las personas con un bajo nivel educativo tienen menos probabilidades de participar en el mercado de trabajo y más probabilidades de estar desempleadas. Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres son también mayores entre los grupos con menor nivel educativo. La probabilidad de estar empleado es cerca de 23 puntos porcentuales mayor para los hombres que para las mujeres entre quienes no han completado la educación secundaria superior, pero desciende a menos de 10 puntos para quienes cuentan con la máxima titulación.
- En los países de la OCDE, por término medio, más del 40 % de las personas con un nivel educativo inferior a secundaria no tiene empleo. En Bélgica, Hungría, República Checa, República Eslovaca, Turquía y el país asociado Israel, más de la mitad de la población con un nivel educativo inferior a secundaria no tiene empleo.
- De 1997 a 2007 las tasas de desempleo, como media de todos los países de la OCDE, han mejorado 1,8 puntos porcentuales para los grupos con un nivel educativo de secundaria superior y postsecundaria no terciaria, 1,1 puntos porcentuales para los del nivel educativo inferior a la secundaria superior y 0,8 puntos porcentuales los titulados en educación terciaria. Aunque las diferencias en las tasas de desempleo entre los grupos de educación se han acortado algo, es probable que dichas diferencias vuelvan a aumentar otra vez a medida que el declive económico afecte a los mercados de trabajo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las economías y los mercados de trabajo de los países de la OCDE dependen de una oferta estable de trabajadores cualificados para avanzar en su desarrollo económico. Los indicadores relacionados con los resultados en el mercado de trabajo según el nivel educativo alcanzado muestran la medida en la que la oferta de cualificaciones coincide con la demanda. Sin embargo, la mayoría de los programas educativos tienen largos horizontes de inversión, mientras que los cambios en la demanda laboral pueden surgir rápidamente. Estos y otros factores han de tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados del actual mercado de trabajo.

En épocas de declive económico, los gobiernos desempeñan un papel importante para mitigar las dificultades y preparar a la fuerza laboral para los empleos que estarán disponibles cuando se recupere la actividad económica. Un objetivo clave de cualquier gobierno es garantizar que el desempleo cíclico no se convierta en desempleo estructural, o peor aún, que una gran parte de la población sea arrojada fuera del mercado de trabajo. Una vez que grandes proporciones de la población están fuera de la fuerza laboral, está demostrado que es difícil invertir esta tendencia negativa.

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

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

Sí hay una relación, sin embargo, entre estas dos mediciones, ya que la oferta de mano de obra también depende de las perspectivas reales de encontrar trabajo. Las elevadas tasas de desempleo normalmente desaniman a quienes aspiran a entrar en el mercado de trabajo, y esto es especialmente cierto si las tasas de desempleo han sido altas durante períodos prolongados de tiempo. Las políticas activas de educación y formación son, por tanto, importantes para reducir el desempleo, haciendo a la persona más atractiva para los empleadores y asegurando que no sea forzada a salir del mercado laboral.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Empleo

La previsión del mercado de trabajo de la OCDE sugiere que las tasas de desempleo superarán el 10 % en muchos países de la OCDE a finales de 2010 (véase OECD, 2009b). Las cifras de desempleo y empleo de 2007 publicadas en el *Panorama de la educación* de ese año probablemente sean las más positivas que se observen durante bastante tiempo. Los beneficios de la educación en términos de perspectivas de empleo probablemente se verán reforzados a medida que los resultados del mercado de trabajo para los grupos con un nivel educativo superior e inferior se vayan distanciando en los años venideros.

Las tasas de empleo de hombres y mujeres en todos los países de la OCDE aumentan desde una media del 73,7 % para los hombres y el 50,8 % para las mujeres con la educación secundaria inferior completada, hasta una media del 89,7 % para los hombres y el 79,9 % para las mujeres con titulación terciaria de tipo A (Tabla A6.1a). Las tasas de empleo para las mujeres con un nivel educativo de secundaria inferior son especialmente bajas, y en Hungría, Polonia, República Eslovaca, Turquía y el país asociado Chile, las tasas de empleo son inferiores al 40 %. Las tasas de empleo para las mujeres con un nivel educativo terciario de tipo A equivalen al 75 % o lo superan en todas partes, salvo en Corea, Japón, México y Turquía, pero siguen estando por debajo de las de los hombres en todos los países.

Aparte de la educación, las variaciones de la tasa de empleo de las mujeres son así un factor que contribuye a las diferencias de las tasas de empleo globales de los países. Los países con la mayor tasa global de empleo para las personas de 25 a 64 años —Dinamarca, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia, Suiza y Reino Unido— tienen también las tasas de empleo femenino más altas. La tasa de empleo global para los hombres de 25 a 64 años oscila entre el 78 % o menos en Bélgica, Francia, Hungría, Polonia, Turquía y los países asociados Chile e Israel, y más del 88 % en Islandia, Japón, México, Nueva Zelanda y Suiza (Tabla A6.1a). Por otra parte, las tasas de empleo de las mujeres oscilan entre el 55 % o menos en Grecia, Italia, México y Turquía, y más del 78 % en Islandia, Noruega y Suecia, una potencial indicación de distintos patrones culturales y sociales.

Como se muestra en el Gráfico A6.2, existe una marcada diferencia en las tasas de empleo entre los distintos niveles de educación y entre hombres y mujeres. Con algunas excepciones, la educación claramente mejora las perspectivas de conseguir empleo. Esto es especialmente cierto para las mujeres, en las que la educación secundaria superior mejora las perspectivas de empleo en 19 puntos porcentuales y una educación terciaria en casi 32 puntos porcentuales por encima de aquellas sin la educación secundaria superior.

En Hungría, Italia, República Eslovaca y el país asociado Israel, las tasas de empleo de las mujeres de 25 a 64 años con la educación secundaria superior son al menos 30 puntos porcentuales superiores a las de aquellas con una educación inferior a la secundaria. Las mujeres con educación terciaria parecen tener una especial ventaja en Turquía, donde su tasa de empleo es 35 puntos porcentuales superior a la de las mujeres con la educación secundaria superior (Tabla A6.2c).

Asimismo, en el grupo de hombres de 25 a 64 años, existe una diferencia especialmente grande en las tasas de empleo entre aquellos que completaron la educación secundaria superior y los que no la completaron. Los casos extremos son Hungría, República Checa y República Eslovaca, donde las tasas de empleo de los hombres que han completado la educación secundaria superior son al menos 29 puntos porcentuales más elevadas que para los hombres que no lo han hecho. La diferencia en la tasa de empleo entre los hombres con y sin la educación secundaria superior es de 4 puntos porcentuales o menos en Islandia, México, Portugal y el país asociado Brasil (Gráfico A6.2 y Tabla A6.2b).

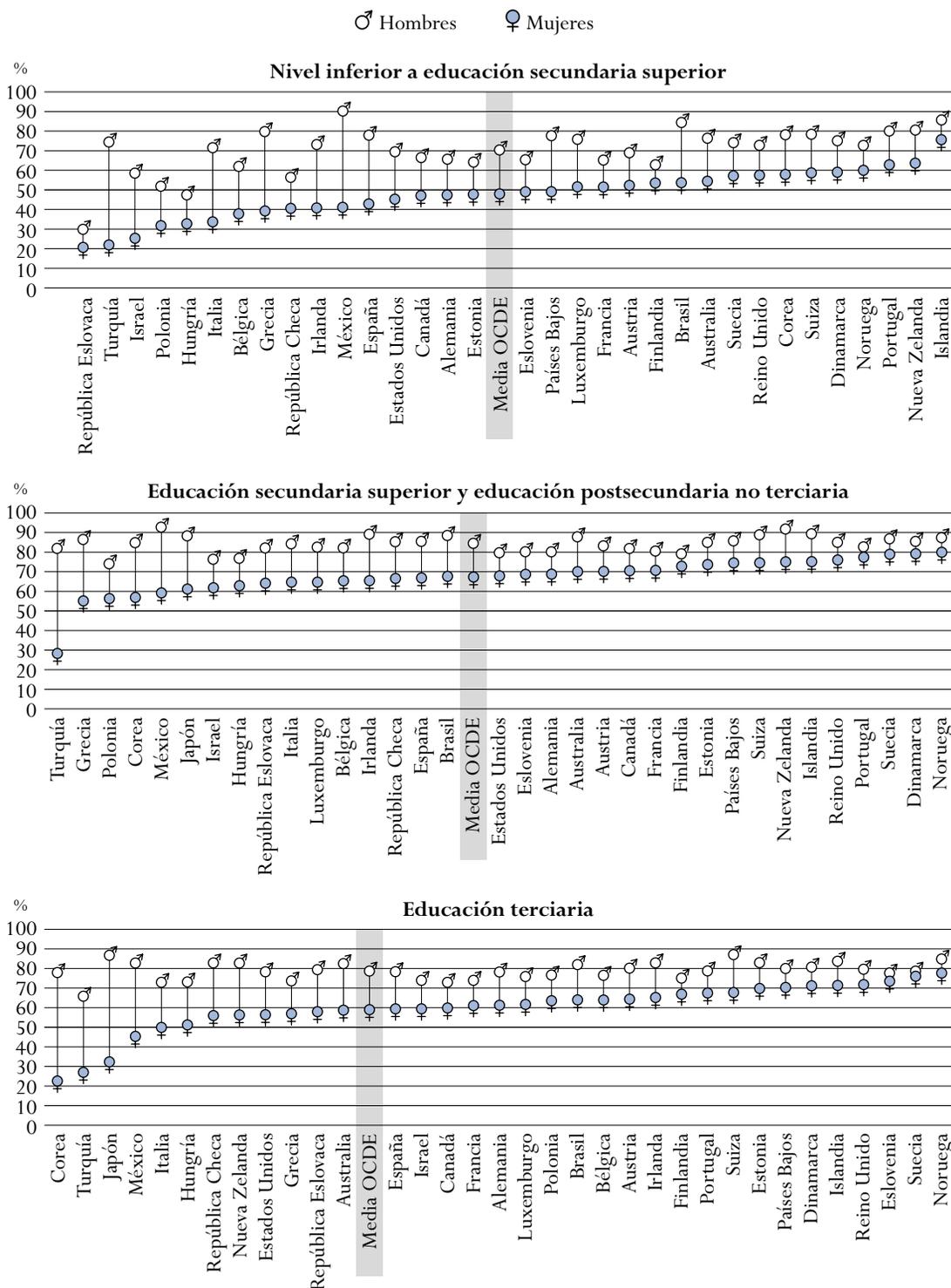
Las tasas de empleo para los varones titulados en educación terciaria también son más elevadas —alrededor de 5 puntos porcentuales como media en los países de la OCDE— que para los varones titulados en la educación secundaria superior. En 2007, la diferencia entre estos dos grupos oscila entre unos pocos puntos porcentuales y 9 puntos porcentuales o más en Alemania, Estados Unidos, Hungría, Polonia y el país asociado Israel (Tabla A6.2b).

Por término medio, en los países de la OCDE, la diferencia entre las tasas de empleo de hombres y mujeres disminuye de manera significativa según se van alcanzando niveles sucesivamente superio-

A6

Gráfico A6.2. Tasas de empleo, por sexo y nivel educativo alcanzado (2007)

Porcentaje de la población de 25 a 64 años que está empleada



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

Fuente: OCDE, Tablas A6.2b y A6.2c, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

res de educación, desde los 22,5 puntos porcentuales en el nivel inferior a la educación secundaria superior, a menos de 10 puntos porcentuales en el nivel terciario (Tablas A6.2b y A6.2c, disponibles en Internet). La diferencia de las tasas de empleo de los hombres y mujeres con educación terciaria es de 5 puntos porcentuales o menos en Dinamarca, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Eslovenia.

Aunque ha habido algunos grandes cambios a lo largo del tiempo en la tasa de empleo en los diferentes niveles de educación entre los países, las diferencias entre dichos grupos han disminuido hasta llegar a niveles mínimos en los últimos años (Tabla A6.2a). En la medida en que las perspectivas laborales de las personas con menos educación son más sensibles a los cambios en las condiciones económicas y en los ciclos empresariales, es probable que dichas diferencias vuelvan a agrandarse.

Las tasas de desempleo disminuyen con un mayor nivel educativo

Las perspectivas de empleo de las personas con distintos niveles educativos dependen en gran medida de los requisitos de los mercados de trabajo y de la oferta de trabajadores con distintas cualificaciones. Las tasas de desempleo indican, por tanto, la coincidencia entre lo que genera el sistema educativo y las cualificaciones demandadas por el mercado de trabajo. Las personas con una menor preparación educativa corren un riesgo especial de marginación económica, puesto que tienen menos probabilidades de participar en el mercado de trabajo y más probabilidades de no tener trabajo, aunque lo busquen activamente.

La Tabla A6.3a muestra las tasas de desempleo de los distintos niveles educativos, por sexo. Como media, en los países de la OCDE, las tasas de desempleo tanto en hombres como mujeres disminuyen a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado. Las tasas de desempleo de los titulados en titulación terciaria de tipo A son inferiores al 4% en la mayoría de los países de la OCDE (3,0% y 3,7% para hombres y mujeres, respectivamente). Las tasas de desempleo para quienes han cursado la educación secundaria inferior aumentan al 8,8% para los hombres y al 10,2% para las mujeres. Las mujeres y los hombres que solo han completado la educación secundaria inferior son especialmente vulnerables en Alemania, Polonia, República Checa y República Eslovaca, donde su tasa de desempleo es del 15% o más. Este es también el caso de las mujeres en Grecia y de los hombres en Hungría.

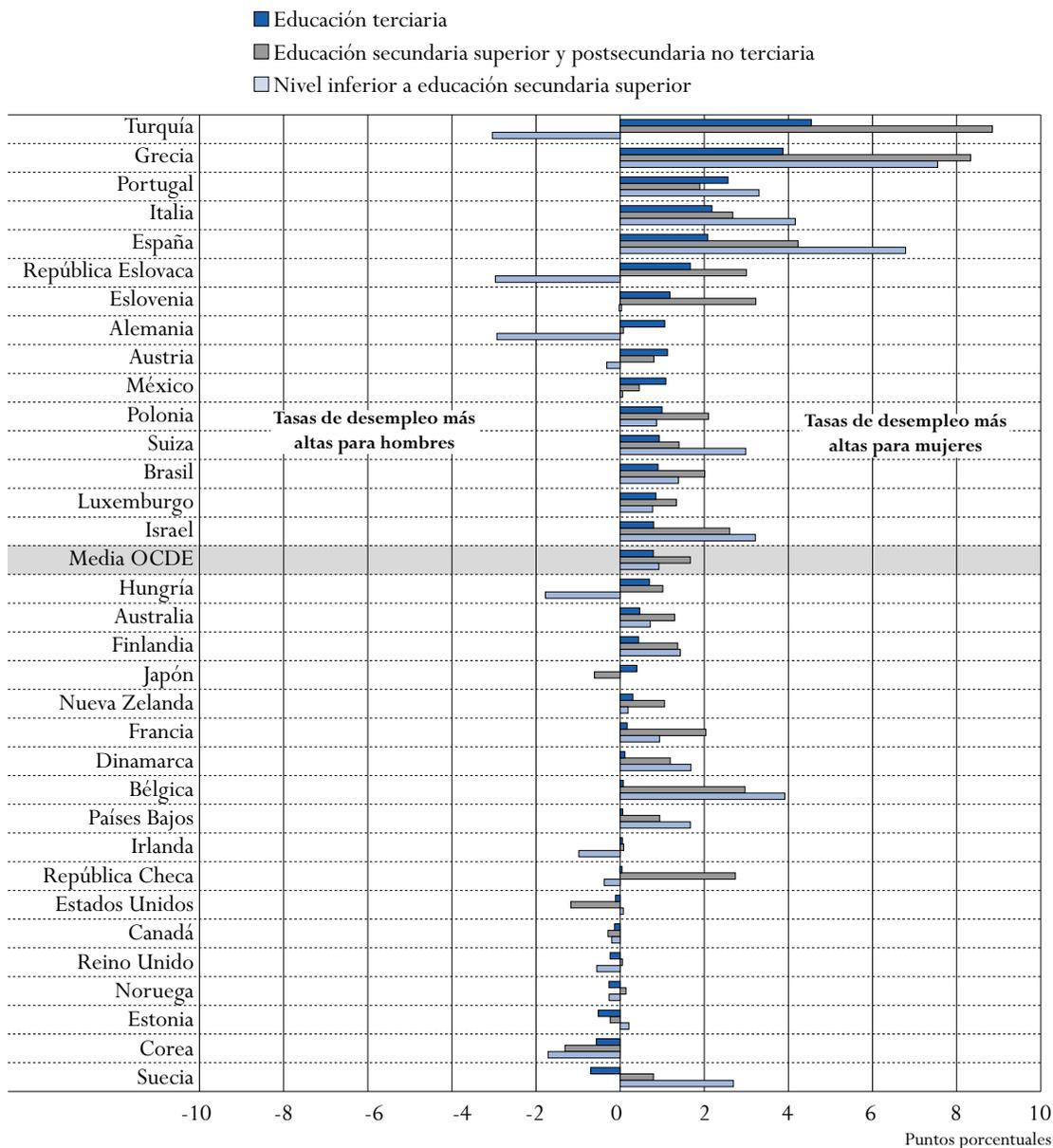
En los países de la OCDE, la educación secundaria superior se suele considerar el nivel mínimo para lograr un puesto competitivo en el mercado laboral. Por término medio, la tasa de desempleo entre quienes han completado la educación secundaria superior es 4 puntos porcentuales menor que entre aquellos que no han completado este nivel (Tabla A6.4a). El riesgo de desempleo asociado a la falta del nivel educativo de la educación secundaria superior depende de la composición industrial y del nivel de desarrollo económico del país. El riesgo es elevado en Hungría y República Checa (10% o más), y especialmente elevado en la República Eslovaca (32,8%). Solo en Corea, Grecia, México, Turquía y el país asociado Brasil, la falta de titulación en la educación secundaria superior no está asociada a un mayor riesgo de desempleo; en estos países la tasa de desempleo es menor para quienes tienen un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior que para quienes tienen el nivel de la educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria.

En los países de la OCDE, por término medio, la población activa masculina de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior tiene más del doble de probabilidades de estar desempleada que los varones de este grupo de edad que han completado la educación secundaria superior (Tabla A6.4b, disponible en Internet). La asociación negativa entre el desempleo y el nivel educativo es similar aunque algo menor para las mujeres (Tabla A6.4c, disponible en Internet).

A6

Las diferencias de la tasa de desempleo entre hombres y mujeres generalmente disminuyen con un mayor nivel educativo (Gráfico A6.3). Entre las mujeres con educación terciaria, las tasas de desempleo son 2 puntos porcentuales superiores a las de los hombres solo en España, Grecia, Italia, Portugal y Turquía. En 11 países de la OCDE, las tasas de desempleo de los hombres con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior son mayores que para las mujeres con el mismo nivel educativo.

Gráfico A6.3. Diferencia entre las tasas de desempleo de mujeres y hombres según el nivel educativo alcanzado (2007)



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia en las tasas de desempleo de mujeres y hombres que han completado educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas A6.4b y A6.4c, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Entre 1997 y 2007, en los países de la OCDE, las tasas de desempleo de las personas con la educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria disminuyeron en 1,8 puntos porcentuales de media (Tabla A6.4a). Las tasas de desempleo de quienes tienen la educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria han mejorado 5 puntos porcentuales o más en España, Finlandia y Suecia. Las tasas de desempleo de las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior también han disminuido en más de 6 puntos porcentuales en España, Finlandia e Irlanda. Sin embargo, las tasas de desempleo de las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior han aumentado drásticamente en la República Checa y la República Eslovaca. Las tasas globales de desempleo en este grupo han mejorado en 1,1 puntos porcentuales en ese período. Para los titulados en educación terciaria, la disminución de la tasa de desempleo es de 0,8 puntos porcentuales.

Aunque las diferencias en las tasas de desempleo entre los grupos educativos han disminuido algo en la última década y, sobre todo, entre los grupos con la educación secundaria superior y educación terciaria, también reflejan la sensibilidad de diversos grupos de educación a los cambios en la demanda global de empleo. Como se muestra en el Gráfico A6.1, las tasas de desempleo de quienes tienen un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior son más cíclicas que las de aquellos que cuentan con educación terciaria. Las tasas de desempleo de quienes han completado la educación terciaria han permanecido en el 4,1 % o por debajo de este porcentaje por término medio en la última década. El grupo más vulnerable de personas son, por tanto, aquellas con un menor nivel educativo, y es probable que las tasas de desempleo de aquellas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior vuelvan a crecer fuertemente a medida que el declive económico empiece a afectar a la población activa.

Las tasas más elevadas de desempleo, en general, y el aumento de las tasas de desempleo en grupos educativos concretos, aportan mayores incentivos a las personas para invertir en educación. En primer lugar, porque los ingresos perdidos mientras se estudia serán inferiores como consecuencia de un mayor desempleo. En segundo lugar, porque unas mejores perspectivas laborales en los grupos con un mayor nivel educativo se sumarán a los beneficios de la ecuación de inversión. A medida que los incentivos para las personas de invertir en educación mejoran, también es importante que los sistemas educativos respondan aumentando el acceso a las instituciones educativas y los recursos de las mismas.

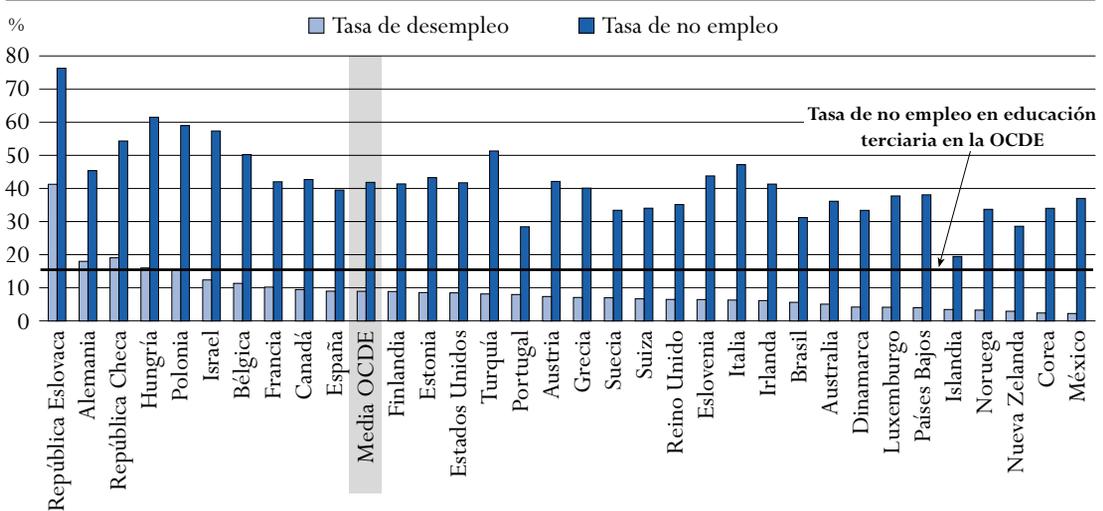
Relación entre las tasas de desempleo y de empleo

Puesto que el riesgo de desempleo en épocas económicas difíciles es normalmente mayor para las personas con menor nivel educativo, también es en este grupo donde la tasa cíclica puede convertirse en un problema estructural, en el que grandes partes de la población en edad laboral no están en el mercado de trabajo y tampoco buscan activamente empleo. Una vez que una persona se encuentra fuera de la población activa durante un período prolongado de tiempo, es, en muchos casos, difícil invertir la situación, debido a la obsolescencia de cualificaciones, el deterioro en los incentivos para buscar empleo y otras barreras para volver a entrar en el mercado de trabajo. El Gráfico A6.4 muestra las tasas de desempleo y no empleo de las personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la secundaria.

La tasa de no empleo (el término opuesto a la tasa de empleo, y que abarca a aquellas personas desempleadas, así como a las que se han quedado fuera del mercado de trabajo) de las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior es considerable, de más del 40 % por término medio en todos los países de la OCDE. En Bélgica, Hungría, República Checa, República Eslovaca, Turquía y el país asociado Israel, más de la mitad de la población con un nivel educativo inferior a secundaria se encuentra en la categoría de no empleada. Una parte de este grupo busca activamente empleo, según refleja la tasa de desempleo de este gráfico. Aunque las tasas de desempleo son consi-

derablemente más elevadas entre los grupos con un nivel educativo inferior a la secundaria que entre los grupos con un mayor nivel educativo, las tasas de desempleo reflejan normalmente solo una fracción de la población no empleada. Sin embargo, conviene resaltar que las tasas de empleo se basan en la población total, mientras que el cálculo de las tasas de desempleo se basan en la población activa total (empleados y desempleados). La base más pequeña para calcular las tasas de desempleo infla el número de personas que buscan activamente empleo en relación con aquellas que no lo hacen.

Gráfico A6.4. Tasas de desempleo y no empleo¹ de las personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior (2007)



1. El no empleo se refiere a 1 menos la tasa de empleo.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de desempleo de quienes han completado un nivel educativo inferior a educación secundaria superior.

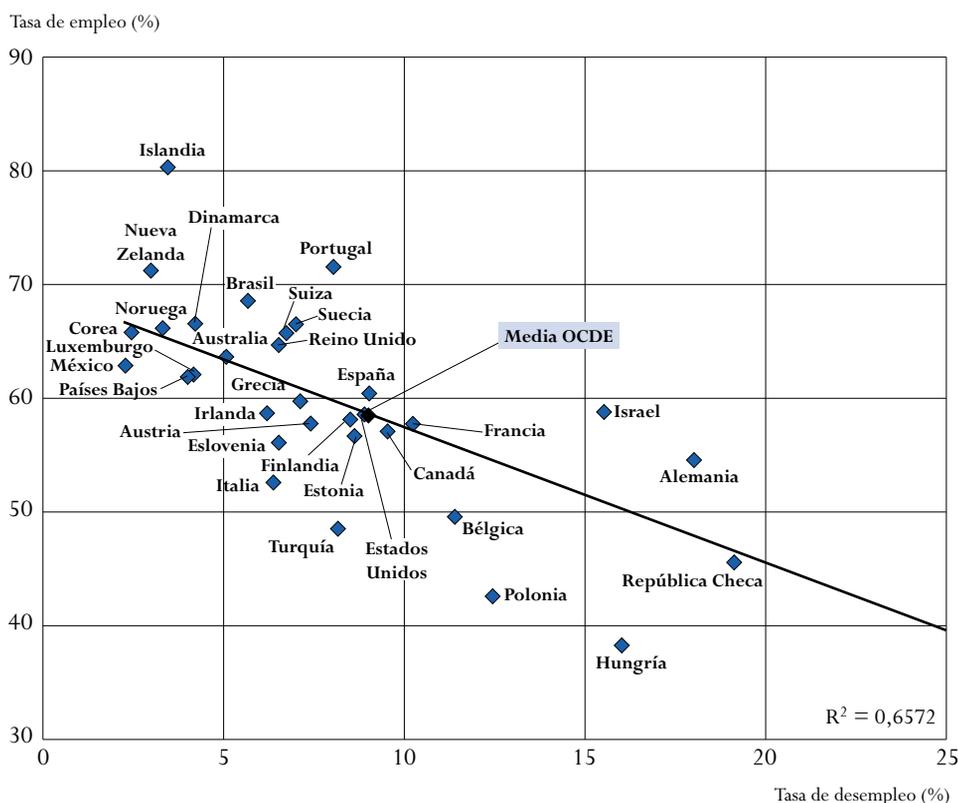
Fuente: OCDE. Tablas A6.2a y A6.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

No obstante, la proporción de la población activa con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior que busca empleo es considerable en algunos países. En Alemania, Hungría, República Checa y República Eslovaca, las tasas de desempleo superan las tasas medias de no empleo de las personas con educación terciaria en los países de la OCDE. En unos pocos países, las tasas de desempleo son marginales, mientras que las tasas de no empleo siguen siendo altas. En Corea, México, Noruega y Países Bajos, las tasas de desempleo entre las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior son del 4 % o menos, mientras que las tasas de no empleo siguen superando el 30 %. Algunas de estas diferencias pueden, como ya se ha indicado, estar ligadas a las tasas de participación de la población activa femenina y pueden explicarse hasta cierto punto por las diferencias en los patrones culturales y sociales de los países.

Otra explicación, naturalmente, es que la falta de trabajo, según las tasas de desempleo, desanima tanto a mujeres como a hombres a intentar entrar en el mercado de trabajo. Las diferencias de las tasas de empleo entre las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y las personas con educación terciaria respaldan hasta cierto punto la noción del no empleo como una elección forzosa. El Gráfico A6.5 examina la cuestión de si quienes tienen un nivel educativo inferior se ven forzados a salir del mercado de trabajo; para ello relaciona las tasas de empleo con las de desempleo de las personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la secundaria y tiene en cuenta el hecho de que los desempleados son solo una fracción de los no empleados.

Gráfico A6.5. Relación entre las tasas de empleo y desempleo en las personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior (2007)



Nota: La República Eslovaca ha sido excluida del gráfico para preservar la legibilidad.
 Fuente: OCDE. Tablas A6.2a y A6.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Las tasas de empleo de quienes tienen un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior dependen mucho de las tasas de desempleo. A medida que aumenta el desempleo, disminuye el empleo. Parece que gran parte de esta relación se debe a la falta de empleos adecuados, que aumenta el número de personas fuera del mercado de trabajo (no empleadas). La relación entre empleo y desempleo es notablemente mayor para quienes no han completado la educación secundaria superior ($R^2=66\%$) que para quienes han completado la educación secundaria superior y la educación terciaria. Por tanto, no estar empleado parece ser más una elección forzosa para los grupos con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior que para los grupos con un mayor nivel educativo.

Se debe tener cierta precaución al interpretar este gráfico, ya que parte de la relación se debe a la diferencia en la población base empleada para calcular estas dos tasas (a saber, población total y población activa). Sin embargo, el patrón es cualitativamente similar al utilizar desempleados frente a población total en vez de desempleados frente a población activa. En las personas con un nivel educativo terciario, entran en juego algunos efectos techo, pero en general estas correlaciones entre países indican que una parte sustancial del empleo y del no empleo es resultado de la falta de trabajos adecuados.

Conceptos y criterios metodológicos

Bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las conferencias de expertos en estadísticas laborales, se establecieron los conceptos y las definiciones para medir la participación de la población activa y ahora se utilizan como referencia común (OIT, 1982).

La tasa de empleo se refiere al número de personas empleadas como porcentaje de la población en edad laboral.

La tasa de desempleo se refiere a las personas desempleadas como porcentaje de la población activa.

Los desempleados se definen como personas que, durante la semana de referencia de la encuesta, se encuentran sin trabajo, buscan empleo activamente y están disponibles para empezar a trabajar en ese momento. Los empleados se definen como aquellas personas que, durante la semana de referencia de la encuesta: 1) trabajan a cambio de un salario (asalariados) o de un beneficio (autónomos y trabajadores familiares no remunerados) durante al menos una hora; o 2) tienen un puesto de trabajo, pero están ausentes temporalmente del mismo (por accidente, enfermedad, vacaciones, huelga o cierre patronal, permiso de formación o educación, permiso de maternidad o paternidad, etc.).

Otras referencias

OECD (2009b), *OECD Economic Outlook, Interim Report*, marzo 2009, OECD, París.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

- *Tabla A6.1b. Tasas de empleo y nivel educativo (2007)*
- *Tabla A6.2b. Tendencias de las tasas de empleo de los hombres de 25 a 64 años, por nivel educativo (1997-2007)*
- *Tabla A6.2c. Tendencias de las tasas de empleo de las mujeres de 25 a 64 años, por nivel educativo (1997-2007)*
- *Tabla A6.2d. Tendencias de las tasas de empleo de las personas de 55 a 64 años, por nivel educativo (1997-2007)*
- *Tabla A6.3b. Tasas de desempleo y nivel educativo (2007)*
- *Tabla A6.4b. Tendencias de las tasas de desempleo masculino, por nivel educativo (1997-2007)*
- *Tabla A6.4c. Tendencias de las tasas de desempleo femenino, por nivel educativo (1997-2007)*

Tabla A6. 1a.

Tasas de empleo y nivel de educación, por sexo (2007)

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

		Educación infantil y primaria	Educación secundaria inferior	CINE 3C (programas cortos)	Educación secundaria superior		Educación post-secundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles de educación	
					CINE 3C (programas largos)/3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada		
					(1)	(2)					(3)
Países de la OCDE	Alemania	Hombres 56,0	68,0	a	80,4	63,3	84,8	88,1	89,6	80,7	
	Mujeres	33,6	50,2	a	68,3	54,8	77,6	80,1	80,9	67,3	
	Australia	Hombres	64,7	81,1	x(5)	x(5)	87,9	86,8	90,5	91,5	85,7
	Mujeres	36,2	59,9	x(5)	x(5)	68,7	78,9	76,0	80,8	67,7	
	Austria	Hombres	x(2)	68,1	83,1	82,1	81,0	89,8	86,8	92,8	82,5
	Mujeres	x(2)	51,4	61,2	67,9	69,1	79,8	83,8	81,2	67,2	
	Bélgica	Hombres	49,5	70,1	a	81,2	82,2	84,1	87,4	88,9	77,5
	Mujeres	28,4	45,9	a	63,3	65,7	73,3	81,0	83,5	62,1	
	Canadá	Hombres	54,7	71,1	a	x(5)	81,4	82,5	86,5	86,4	81,6
	Mujeres	33,5	53,6	a	x(5)	69,5	73,2	79,7	80,1	72,5	
	Corea	Hombres	74,0	81,6	a	x(5)	84,8	a	89,7	88,7	85,3
	Mujeres	58,1	57,8	a	x(5)	56,5	a	61,9	60,9	58,3	
	Dinamarca	Hombres	52,5	75,4	79,5	86,1	80,8	c	89,3	90,6	84,5
	Mujeres	43,4	58,0	72,0	80,0	74,3	c	84,1	86,0	76,1	
	España	Hombres	68,0	84,9	a	87,8	84,5	91,5	89,3	89,0	82,7
	Mujeres	32,4	52,2	a	65,6	67,2	69,6	74,7	81,5	58,8	
	Estados Unidos	Hombres	71,9	67,7	x(5)	x(5)	79,7	x(5)	86,0	89,9	81,9
	Mujeres	42,1	47,3	x(5)	x(5)	67,6	67,6	x(5)	77,8	78,2	69,6
	Finlandia	Hombres	51,8	73,3	a	a	79,0	c	83,6	89,8	78,2
	Mujeres	45,4	61,3	a	a	72,6	c	82,3	84,5	73,9	
Francia	Hombres	51,5	74,4	a	80,1	82,1	c	88,6	86,0	77,6	
Mujeres	39,4	60,7	a	69,1	73,3	c	82,9	78,7	67,1		
Grecia	Hombres	75,4	86,3	85,3	89,7	85,2	88,2	84,6	88,0	83,8	
Mujeres	35,7	46,7	62,6	60,1	50,6	68,1	75,7	79,7	53,7		
Hungría	Hombres	18,8	49,6	a	74,9	79,6	81,2	86,5	86,5	73,3	
Mujeres	5,9	34,6	a	58,6	65,7	64,5	81,7	75,4	58,1		
Irlanda	Hombres	62,1	82,7	c	a	88,4	90,4	91,1	91,6	84,1	
Mujeres	31,6	48,7	c	a	63,9	69,4	78,3	85,0	64,2		
Islandia	Hombres	68,9	87,7	87,0	89,3	80,8	93,5	91,8	88,8		
Mujeres	61,0	75,8	78,3	79,7	72,6	71,7	80,6	86,5	78,6		
Italia	Hombres	51,9	78,3	81,3	84,6	84,2	86,9	81,5	86,7	78,5	
Mujeres	16,9	42,8	53,7	60,3	65,2	71,1	70,0	75,1	51,5		
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	88,2	a	93,9	93,2	90,4	
Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	61,2	a	64,7	68,8	63,1		
Luxemburgo	Hombres	69,4	86,0	82,7	81,0	85,3	77,6	84,8	89,2	81,9	
Mujeres	51,0	50,2	53,2	57,3	68,8	73,0	78,6	82,1	63,8		
México	Hombres	88,7	93,4	a	92,0	92,6	a	92,1	91,4	90,9	
Mujeres	38,6	47,6	a	59,7	59,1	a	77,3	72,6	48,4		
Noruega	Hombres	c	72,7	a	87,3	86,2	91,7	93,7	92,2	85,9	
Mujeres	c	60,5	a	79,6	78,7	88,3	93,6	88,6	78,9		
Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	77,6	88,6	89,9	92,3	92,3	91,1	91,4	88,5	
Mujeres	x(2)	59,7	73,0	74,2	75,5	75,1	77,4	78,6	73,0		
Países Bajos	Hombres	66,9	81,6	x(4)	82,5	88,3	85,4	86,9	90,2	85,2	
Mujeres	35,3	53,6	x(4)	70,1	77,2	77,4	84,9	85,1	70,0		
Polonia	Hombres	x(2)	51,8	a	70,8	77,6	84,7	x(8)	88,3	73,3	
Mujeres	x(2)	31,6	a	50,1	59,4	64,6	x(8)	81,7	58,0		
Portugal	Hombres	78,4	85,6	x(5)	x(5)	82,2	87,0	x(8)	89,3	81,4	
Mujeres	60,0	73,3	x(5)	x(5)	78,0	64,3	x(8)	83,7	68,2		
Reino Unido	Hombres	c	60,4	83,0	84,6	86,2	c	88,6	90,2	82,8	
Mujeres	c	43,2	69,0	76,1	75,8	c	84,3	86,5	72,8		
República Checa	Hombres	c	58,1	a	83,2	88,5	x(5)	x(8)	91,4	84,4	
Mujeres	c	40,9	a	61,4	70,7	x(5)	x(8)	77,9	64,6		
República Eslovaca	Hombres	c	31,7	x(4)	77,6	87,8	a	76,9	90,1	78,4	
Mujeres	c	21,3	x(4)	57,1	68,3	a	74,6	79,3	58,7		
Suecia	Hombres	65,7	78,3	a	x(5)	86,6	87,8	87,0	90,1	85,3	
Mujeres	43,9	65,1	a	x(5)	78,8	80,2	85,5	89,0	79,2		
Suiza	Hombres	73,6	81,1	c	89,6	82,7	85,9	94,8	93,0	89,6	
Mujeres	51,8	59,7	63,1	74,5	72,8	80,0	87,8	82,4	73,9		
Turquía	Hombres	73,4	78,8	a	83,6	80,6	a	x(8)	82,9	77,1	
Mujeres	22,0	20,6	a	29,4	27,4	a	x(8)	63,5	26,4		
Media OCDE	Hombres	63,1	73,7	82,4	84,4	83,7	85,9	88,1	89,7	82,7	
Mujeres	38,5	50,8	63,6	65,6	67,0	73,5	79,2	79,9	64,9		
Media UE 19	Hombres	58,4	70,8	80,8	82,6	82,8	84,7	86,3	89,4	80,8	
Mujeres	35,9	49,0	60,2	65,4	68,4	71,6	80,1	81,9	65,0		
Países asociados	Brasil	Hombres	83,8	86,8	x	x	88,5	x	x(8)	91,0	86,1
	Mujeres	52,2	57,7	x	x	67,3	x	x(8)	81,9	60,4	
	Chile¹	Hombres	24,4	63,2	x(5)	x(5)	71,8	a	81,1	84,3	74,3
	Mujeres	8,8	26,8	x(5)	x(5)	59,6	a	69,5	80,0	60,8	
	Eslovenia	Hombres	35,8	70,1	a	77,4	83,6	a	86,7	90,7	79,5
	Mujeres	30,6	51,1	a	65,7	70,4	a	83,8	89,5	69,3	
	Estonia	Hombres	c	67,2	a	69,8	86,6	88,5	89,2	92,5	83,9
	Mujeres	c	49,4	a	60,2	73,1	80,3	79,3	88,0	75,7	
	Israel	Hombres	52,2	66,0	a	81,9	74,0	a	85,9	87,5	76,8
	Mujeres	17,8	40,1	a	64,4	60,5	a	73,1	83,2	63,4	

1. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Tabla A6. 2a.

Tendencias de las tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años por nivel de educación (1997-2007)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE	Alemania											
	Inferior a la educación secundaria superior	45,7	46,1	48,7	50,6	51,8	50,9	50,2	48,6	51,6	53,8	54,6
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	68,2	67,9	69,9	70,4	70,5	70,3	69,7	69,5	70,6	72,5	74,4
	Terciaria	82,3	82,2	83,0	83,4	83,4	83,6	83,0	82,7	82,9	84,3	85,5
Australia	Inferior a la educación secundaria superior	59,5	59,5	59,1	60,8	59,9	60,0	61,0	60,6	62,9	63,5	63,9
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	76,1	75,9	76,2	76,7	78,0	77,8	78,7	78,8	79,8	80,4	80,5
	Terciaria	83,4	83,8	82,0	82,9	83,1	83,5	83,2	83,3	84,4	84,4	84,8
Austria	Inferior a la educación secundaria superior	52,8	52,6	53,3	53,7	53,5	54,4	55,0	52,2	53,3	55,7	57,9
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75,6	75,0	75,6	74,8	74,8	75,3	75,6	73,9	74,3	75,8	76,9
	Terciaria	86,0	85,8	86,2	87,5	86,6	86,0	85,0	82,5	84,5	85,9	86,8
Bélgica	Inferior a la educación secundaria superior	47,5	47,5	49,1	50,5	49,0	48,8	48,9	48,8	49,0	49,0	49,8
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	73,4	72,0	74,5	75,1	73,9	73,8	72,8	73,1	74,0	73,2	74,2
	Terciaria	83,9	84,3	85,4	85,3	84,5	83,7	83,6	83,9	84,2	83,6	84,9
Canadá	Inferior a la educación secundaria superior	52,5	53,5	54,4	55,0	54,4	55,3	56,4	57,1	56,4	56,9	57,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	73,9	74,5	75,4	76,1	75,4	75,9	76,3	76,7	76,3	76,0	76,5
	Terciaria	81,7	82,3	82,4	82,7	81,9	82,0	82,0	82,2	82,2	82,6	82,9
Corea	Inferior a la educación secundaria superior	71,2	66,1	66,9	68,0	67,8	68,4	66,5	66,4	65,9	66,2	66,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	71,7	66,5	66,4	68,7	69,3	70,5	69,6	70,1	70,1	70,3	70,7
	Terciaria	80,2	76,1	74,6	75,4	75,7	76,1	76,4	76,7	76,8	77,2	77,2
Dinamarca	Inferior a la educación secundaria superior	m	60,9	61,7	62,2	61,5	61,2	62,6	61,7	61,5	62,8	66,6
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	79,1	80,7	81,0	81,0	80,3	79,8	79,9	79,9	81,3	82,5
	Terciaria	m	87,5	87,9	88,6	87,2	86,0	85,2	85,5	86,4	87,4	87,8
España	Inferior a la educación secundaria superior	48,2	49,5	51,0	53,8	55,1	55,7	56,6	57,6	58,6	59,8	60,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	66,6	67,5	69,6	72,1	71,8	71,6	72,4	73,2	74,7	75,9	76,3
	Terciaria	75,5	76,3	77,6	79,7	80,7	80,8	81,6	81,9	82,4	83,4	84,4
Estados Unidos	Inferior a la educación secundaria superior	55,2	57,6	57,8	57,8	58,4	57,0	57,8	56,5	57,2	58,0	58,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75,7	75,8	76,2	76,7	76,2	74,0	73,3	72,8	72,8	73,3	73,6
	Terciaria	85,4	85,3	84,6	85,0	84,4	83,2	82,2	82,0	82,5	82,7	83,3
Finlandia	Inferior a la educación secundaria superior	54,7	56,2	58,6	57,3	58,2	57,7	57,9	57,1	57,9	58,4	58,6
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	72,2	73,1	74,3	74,9	75,5	74,4	74,4	74,4	75,2	75,6	76,2
	Terciaria	82,6	83,2	84,7	84,4	85,1	85,1	85,0	84,2	84,1	85,0	85,2
Francia	Inferior a la educación secundaria superior	56,3	56,3	56,4	57,0	57,7	57,8	58,9	59,1	58,6	58,1	58,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75,0	75,0	75,1	75,8	76,5	76,7	76,3	75,7	75,7	75,6	75,8
	Terciaria	81,3	81,6	81,8	83,1	83,7	83,3	83,3	82,9	83,0	83,0	83,5
Grecia	Inferior a la educación secundaria superior	57,4	57,3	57,1	57,9	57,6	58,5	59,7	58,2	59,2	59,5	59,9
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	63,3	64,6	64,7	64,7	65,2	65,7	66,8	68,0	69,1	69,7	69,6
	Terciaria	80,2	80,8	81,1	81,4	80,4	81,3	81,9	82,0	82,0	83,3	82,9
Hungría	Inferior a la educación secundaria superior	36,2	36,2	35,8	35,8	36,6	36,7	37,4	36,9	38,1	38,2	38,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	70,7	70,9	72,1	72,1	71,9	71,7	71,4	70,9	70,4	70,4	70,2
	Terciaria	81,4	81,0	82,1	82,4	82,6	82,0	82,7	82,9	83,0	81,8	80,4
Irlanda	Inferior a la educación secundaria superior	50,3	53,4	54,4	60,7	58,4	56,7	56,6	57,5	58,4	58,7	58,7
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	68,7	71,7	74,8	77,0	77,3	76,6	75,6	75,9	76,7	77,3	77,1
	Terciaria	81,9	85,2	87,2	87,2	87,0	86,3	86,1	86,2	86,8	86,5	86,7
Islandia	Inferior a la educación secundaria superior	83,8	85,6	87,2	87,3	87,2	86,4	83,7	81,6	83,0	83,6	80,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	88,0	88,6	90,5	89,0	89,7	89,4	88,7	87,8	88,2	88,6	83,2
	Terciaria	94,6	94,7	95,1	95,0	94,7	95,4	92,7	92,0	92,0	92,0	88,6
Italia	Inferior a la educación secundaria superior	m	47,8	48,0	48,6	49,4	50,5	50,7	51,7	51,7	52,5	52,8
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	70,1	70,3	71,2	72,1	72,3	72,4	73,5	73,5	74,4	74,5
	Terciaria	m	80,8	80,7	81,4	81,6	82,2	82,0	81,2	80,4	80,6	80,2
Japón	Inferior a la educación secundaria superior	69,6	68,8	68,2	67,1	67,5	m	m	m	m	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75,3	75,8	74,2	73,8	74,4	71,9	71,8	72,0	72,3	73,1	74,3
	Terciaria	80,7	79,5	79,2	79,0	79,8	79,1	79,2	79,3	79,4	79,8	80,0
Luxemburgo	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	56,5	58,3	60,0	59,3	60,3	59,1	61,8	60,8	62,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	73,9	74,6	74,8	73,6	73,3	72,6	71,7	73,4	73,9
	Terciaria	m	m	85,0	84,3	85,5	85,2	82,3	84,1	84,0	85,2	84,5
México	Inferior a la educación secundaria superior	61,8	61,3	61,4	60,7	60,5	61,3	60,9	62,2	61,8	62,8	63,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	70,5	69,8	69,9	71,2	70,4	70,4	70,3	71,0	71,9	73,6	73,9
	Terciaria	84,0	83,7	82,4	83,1	81,6	81,4	81,8	82,1	82,0	83,3	83,1

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Tabla A6.2a. (continuación)
Tendencias de las tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años por nivel de educación (1997-2007)
 Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Países de la OCDE	Noruega	Inferior a la educación secundaria superior	66,7	67,7	67,1	65,3	63,3	64,2	64,1	62,1	64,3	64,7	66,3
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	83,3	83,9	82,9	82,7	82,7	81,5	79,6	78,8	82,4	83,1	84,0
		Terciaria	90,2	90,2	90,2	89,9	89,6	89,5	88,8	89,3	88,8	89,2	90,4
	Nueva Zelanda	Inferior a la educación secundaria superior	63,6	63,0	64,1	65,2	66,4	67,4	67,8	69,3	70,4	70,4	71,4
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	80,5	79,4	80,0	80,2	80,4	81,4	81,6	82,9	84,5	84,5	84,8
		Terciaria	82,4	81,6	82,0	82,3	83,8	83,0	82,7	83,4	84,3	84,6	83,8
	Países Bajos	Inferior a la educación secundaria superior	m	55,3	60,7	57,6	58,8	60,7	59,4	59,4	59,5	60,6	61,9
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	76,8	79,5	79,4	80,0	79,8	78,8	77,9	77,9	79,1	80,3
		Terciaria	m	85,4	87,2	86,3	86,3	86,5	85,9	85,3	85,6	86,4	87,7
	Polonia	Inferior a la educación secundaria superior	50,3	49,1	46,6	42,8	41,5	39,1	38,2	37,5	37,7	38,6	41,0
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	70,7	71,1	69,7	66,6	64,8	62,5	61,6	61,3	61,7	62,9	65,2
		Terciaria	86,7	87,2	86,6	84,5	84,1	83,1	82,6	82,3	82,7	83,5	84,5
	Portugal	Inferior a la educación secundaria superior	m	71,6	71,9	72,8	73,0	72,8	72,2	71,9	71,5	71,7	71,6
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	80,0	81,9	83,2	82,6	82,3	81,6	80,3	79,3	80,2	79,8
		Terciaria	m	89,3	90,0	90,7	90,8	88,5	87,3	88,0	87,3	86,4	85,9
Reino Unido	Inferior a la educación secundaria superior	64,7	64,5	65,0	65,3	65,5	65,3	66,0	65,4	65,5	65,2	64,9	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	79,2	80,1	80,5	81,1	80,9	81,1	81,5	81,2	81,6	81,3	80,9	
	Terciaria	87,2	87,1	87,7	87,8	88,1	87,6	87,8	87,7	88,0	88,1	87,8	
República Checa	Inferior a la educación secundaria superior	51,1	49,5	46,9	46,9	46,7	45,3	46,0	42,3	41,2	43,9	45,7	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	79,7	78,2	76,4	75,5	75,7	76,2	75,8	74,8	75,5	75,6	76,1	
	Terciaria	89,3	88,7	87,4	86,8	87,8	87,1	86,5	86,4	85,8	85,1	85,2	
República Eslovaca	Inferior a la educación secundaria superior	38,9	37,4	33,2	30,9	30,5	28,2	28,5	22,0	21,7	23,5	23,7	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75,9	75,1	72,5	70,6	70,2	70,5	71,2	70,3	70,8	71,9	73,2	
	Terciaria	89,8	88,6	87,0	85,6	86,7	86,6	87,1	83,6	84,0	84,9	84,1	
Suecia	Inferior a la educación secundaria superior	67,2	66,4	66,5	68,0	68,8	68,2	67,5	67,0	66,1	66,9	66,6	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	78,6	79,3	79,6	81,7	81,9	81,8	81,3	80,7	81,3	81,9	83,1	
	Terciaria	85,0	85,5	85,6	86,7	86,9	86,5	85,8	85,4	87,3	87,3	88,6	
Suiza	Inferior a la educación secundaria superior	68,0	68,8	68,3	64,5	69,6	68,2	66,3	65,4	65,3	64,5	66,0	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	79,6	80,8	80,9	81,4	81,3	81,1	80,5	79,9	80,0	80,2	81,1	
	Terciaria	89,1	90,3	90,7	90,4	91,3	90,6	89,7	89,7	90,0	90,2	90,0	
Turquía	Inferior a la educación secundaria superior	56,9	57,4	55,8	53,1	51,9	50,5	49,1	50,1	49,1	49,0	48,7	
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	66,8	66,0	63,9	64,0	62,4	61,8	61,1	61,5	63,2	62,7	62,4	
	Terciaria	81,7	81,3	79,0	78,5	78,3	76,3	74,9	75,2	76,1	75,5	75,6	
	Media OCDE	<i>Inferior a la educación secundaria superior</i>	57,2	57,5	57,7	57,8	58,0	57,5	57,5	56,7	57,2	57,8	58,4
	<i>Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria</i>	74,4	74,6	75,1	75,4	75,4	75,1	74,8	74,6	75,2	75,8	76,2	
	<i>Terciaria</i>	84,3	84,5	84,5	84,7	84,8	84,4	83,9	83,8	84,1	84,4	84,5	
	Media UE 19	<i>Inferior a la educación secundaria superior</i>	51,5	53,2	53,8	54,2	54,4	54,1	54,4	53,8	54,6	55,4	
	<i>Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria</i>	72,7	73,7	74,5	74,8	74,8	74,5	74,3	74,1	74,4	75,2	75,8	
	<i>Terciaria</i>	83,8	84,5	85,0	85,1	85,2	84,8	84,5	84,1	84,5	84,8	85,1	
Países asociados	Brasil	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68,8	
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76,9	
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85,8	
	Eslovenia	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	55,6	54,2	55,9	56,1	55,9	56,2
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	74,0	72,7	74,4	74,6	74,1	75,1
		Terciaria	m	m	m	m	m	86,1	86,1	86,8	87,0	88,2	87,7
	Estonia	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	44,1	49,0	50,9	50,0	56,5	56,7
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	71,9	72,9	72,6	73,6	78,1	79,4
		Terciaria	m	m	m	m	m	81,6	80,3	82,4	84,5	87,7	87,4
	Israel	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	43,5	42,7	40,4	41,2	41,8	42,7
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	66,6	65,9	66,4	66,6	67,5	69,2
		Terciaria	m	m	m	m	m	79,1	79,3	79,2	80,3	81,2	83,0

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Tabla A6. 3a.

Tasas de desempleo y nivel de educación, por sexo (2007)

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

		Educa- ción in- fantil y primaria (1)	Educa- ción secun- daria inferior (2)	CINE 3C (programas cortos) (3)	Educa- ción secundaria superior		Educa- ción postse- cundaria no ter- ciaria (6)	Educa- ción ter- ciaria		Todos los niveles de educa- ción (9)	
					CINE 3C (programas largos)/3B (4)	CINE 3A (5)		Tipo B (7)	Tipo A y programas de inves- tigación avanzada (8)		
Países de la OCDE	Alemania	Hombres 25,3	18,0	a	8,5	9,0	5,8	3,1	3,6	8,1	
	Mujeres	25,9	15,0	a	9,0	7,8	4,6	4,5	4,5	8,6	
	Australia	Hombres	5,6	4,4	x(5)	x(5)	2,5	c	2,5	1,8	2,9
	Mujeres	9,3	4,7	a	a	4,2	c	c	3,2	2,1	3,7
	Austria	Hombres	x(2)	7,8	c	3,0	4,2	c	c	2,3	3,3
	Mujeres	x(2)	7,6	c	4,0	4,4	c	c	c	3,6	4,3
	Bélgica	Hombres	13,7	7,9	a	6,3	4,5	c	3,2	c	5,7
	Mujeres	14,9	13,1	a	8,2	7,9	c	2,9	c	c	7,2
	Canadá	Hombres	10,6	9,2	a	x(5)	5,6	5,6	4,4	3,5	5,3
	Mujeres	12,1	8,4	a	x(5)	5,2	5,4	4,1	3,5	4,8	
	Corea	Hombres	3,2	3,4	a	x(5)	3,8	a	4,8	2,5	3,4
	Mujeres	1,3	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,1	2,3	2,3	
	Dinamarca	Hombres	c	3,2	c	1,6	4,7	c	2,8	2,9	2,6
	Mujeres	c	5,1	c	3,1	3,7	c	3,1	3,0	3,5	
	España	Hombres	7,6	5,8	c	4,5	5,3	2,9	3,9	3,8	5,3
	Mujeres	14,1	12,9	c	10,0	8,7	14,3	7,9	5,2	9,5	
	Estados Unidos	Hombres	c	9,1	x(5)	x(5)	5,1	x(5)	3,2	1,9	4,3
	Mujeres	c	c	x(5)	x(5)	3,9	x(5)	2,9	1,8	3,4	
	Finlandia	Hombres	8,8	8,0	a	a	5,5	c	3,6	3,2	5,3
	Mujeres	9,1	10,2	a	a	6,9	c	4,0	3,6	5,8	
Francia	Hombres	10,1	9,6	a	4,9	5,6	c	4,5	4,9	6,2	
Mujeres	12,6	9,8	a	7,2	6,7	c	3,9	5,7	7,3		
Grecia	Hombres	4,5	4,6	c	c	3,8	5,9	4,1	c	4,3	
Mujeres	10,5	15,3	c	c	11,7	12,6	10,3	c	c	11,1	
Hungría	Hombres	38,1	16,0	a	6,3	4,0	5,6	c	2,1	6,3	
Mujeres	56,9	14,1	a	8,6	4,9	9,6	2,8	2,8	6,9		
Irlanda	Hombres	7,9	5,5	c	a	3,7	3,1	2,5	c	4,1	
Mujeres	c	4,9	c	a	3,5	3,9	3,1	c	c	3,4	
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Italia	Hombres	6,4	4,6	8,2	2,3	3,0	8,0	5,1	3,0	3,9	
Mujeres	9,7	8,9	12,0	6,0	5,3	9,9	6,0	5,2	6,7		
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,4	a	3,8	2,5	3,7	
Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	3,8	a	3,4	2,8	3,5		
Luxemburgo	Hombres	c	5,9	c	2,4	c	c	c	c	c	
Mujeres	c	c	c	c	3,4	c	c	c	c	c	
México	Hombres	2,1	2,4	a	2,3	2,5	a	1,1	3,4	2,5	
Mujeres	2,0	2,9	a	2,4	2,9	a	2,0	4,5	2,8		
Noruega	Hombres	c	3,4	a	c	c	c	c	c	c	
Mujeres	c	3,2	a	c	c	c	c	c	c	c	
Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	3,3	1,8	c	1,8	1,1	1,9	2,1	2,0	
Mujeres	x(2)	3,5	2,2	3,0	1,8	c	c	2,4	2,3	2,6	
Países Bajos	Hombres	5,0	2,7	x(4)	2,6	2,1	c	2,2	1,7	2,3	
Mujeres	5,6	4,8	x(4)	3,7	3,0	c	c	c	1,8	3,1	
Polonia	Hombres	x(2)	15,1	a	9,4	5,9	5,3	x(8)	3,3	7,7	
Mujeres	x(2)	16,0	a	12,3	8,7	7,3	7,3	x(8)	4,3	8,8	
Portugal	Hombres	6,5	6,6	x(5)	x(5)	5,7	c	x(8)	5,1	6,3	
Mujeres	9,6	10,5	x(5)	x(5)	7,7	c	x(8)	7,6	9,1		
Reino Unido	Hombres	c	9,0	5,4	4,0	3,4	c	2,5	2,3	4,2	
Mujeres	c	8,0	5,3	4,0	3,6	c	2,2	2,1	3,9		
República Checa	Hombres	c	19,2	a	3,9	1,9	x(8)	x(8)	1,5	3,7	
Mujeres	c	18,9	a	8,6	3,7	x(8)	x(8)	1,5	6,4		
República Eslovaca	Hombres	c	41,8	x(4)	9,7	4,3	a	c	c	8,5	
Mujeres	c	38,9	x(4)	15,0	7,2	a	c	c	c	11,7	
Suecia	Hombres	6,5	5,7	a	x(5)	3,9	4,0	4,3	3,6	4,2	
Mujeres	11,1	7,6	a	x(5)	4,5	5,8	3,3	3,0	4,4		
Suiza	Hombres	c	4,9	c	2,3	c	c	c	2,1	2,4	
Mujeres	c	7,7	c	3,6	5,6	c	c	c	2,9	4,1	
Turquía	Hombres	9,0	8,1	a	6,4	8,1	x(8)	x(8)	5,4	8,0	
Mujeres	5,2	11,5	a	15,0	16,9	x(8)	x(8)	9,9	8,4		
Media OCDE	Hombres	10,1	8,8	5,1	4,7	4,4	4,7	3,3	3,0	4,7	
	Mujeres	13,1	10,2	6,5	7,3	5,7	8,1	4,0	3,7	5,8	
Media UE 19	Hombres	11,7	10,4	6,8	5,0	4,5	5,1	3,5	3,1	5,1	
	Mujeres	16,4	12,3	8,6	7,7	6,0	8,5	4,6	3,8	6,8	
Países asociados	Brasil	Hombres	3,7	4,9	a	7,4	4,6	c	x(8)	2,6	4,1
	Mujeres	7,1	10,4	a	c	9,5	c	x(8)	3,8	7,9	
	Chile ¹	Hombres	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
	Mujeres	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4	
	Eslovenia	Hombres	c	5,5	0,0	3,1	2,8	0,0	2,7	2,5	3,4
	Mujeres	c	5,7	0,0	5,8	6,5	0,0	3,1	4,3	5,5	
	Estonia	Hombres	c	8,7	a	c	4,5	c	c	c	4,5
	Mujeres	c	8,8	a	c	4,9	c	4,1	c	c	
Israel	Hombres	14,3	8,5	a	5,2	6,4	a	3,7	3,1	5,8	
Mujeres	16,1	13,4	a	9,4	8,4	a	5,6	3,4	6,5		

1. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Tabla A6.4a.
Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2007)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Alemania	Inferior a la educación secundaria superior	15,4	15,4	15,9	13,9	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2	19,9	18,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	9,9	10,3	8,8	8,1	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0	9,9	8,3
	Terciaria	5,7	5,5	5,0	4,2	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5	4,8	3,8
Australia	Inferior a la educación secundaria superior	9,6	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3	5,6	5,1
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	6,1	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	3,3	3,9	3,4	3,8	3,0
	Terciaria	3,5	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5	2,3	2,2
Austria	Inferior a la educación secundaria superior	6,6	6,8	5,9	6,2	6,2	6,7	7,8	7,8	8,6	7,9	7,4
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	3,3	3,7	3,2	2,9	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9	3,7	3,3
	Terciaria	2,5	1,9	1,8	1,5	1,5	1,8	2,0	2,9	2,6	2,5	2,4
Bélgica	Inferior a la educación secundaria superior	12,5	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4	12,3	11,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	6,7	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9	6,7	6,2
	Terciaria	3,3	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7	3,7	3,3
Canadá	Inferior a la educación secundaria superior	12,9	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8	9,3	9,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	8,1	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9	5,6	5,4
	Terciaria	5,4	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6	4,1	3,9
Corea	Inferior a la educación secundaria superior	1,4	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9	2,6	2,4
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	2,4	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8	3,5	3,3
	Terciaria	2,3	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9	2,9	2,9
Dinamarca	Inferior a la educación secundaria superior	m	7,0	7,0	6,9	6,2	6,4	6,7	8,2	6,5	5,5	4,2
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0	2,7	2,5
	Terciaria	m	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7	3,2	2,9
España	Inferior a la educación secundaria superior	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0	9,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9	6,8
	Terciaria	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5	4,8
Estados Unidos	Inferior a la educación secundaria superior	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3	8,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6	4,5
	Terciaria	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5	2,1
Finlandia	Inferior a la educación secundaria superior	15,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,2	11,3	10,7	10,1	8,9
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	11,9	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	8,3	7,9	7,4	7,0	6,1
	Terciaria	6,5	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,1	4,5	4,4	3,7	3,6
Francia	Inferior a la educación secundaria superior	15,0	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	10,4	10,7	11,1	11,0	10,2
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	9,6	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	6,6	6,7	6,6	6,6	5,9
	Terciaria	7,0	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	5,3	5,7	5,4	5,1	4,9
Grecia	Inferior a la educación secundaria superior	6,5	7,5	8,4	8,0	7,7	7,4	7,1	8,2	8,2	7,2	7,1
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	9,6	10,7	11,4	11,3	10,2	10,1	9,5	10,0	9,3	8,7	8,0
	Terciaria	7,3	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0	6,1	5,8
Hungría	Inferior a la educación secundaria superior	12,6	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4	14,8	16,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	6,9	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0	6,1	5,9
	Terciaria	1,7	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3	2,2	2,6
Irlanda	Inferior a la educación secundaria superior	14,5	11,6	9,2	5,6	5,2	5,9	6,3	6,1	6,0	5,7	6,1
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	6,5	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2	3,5
	Terciaria	4,0	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0	2,2	2,3
Islandia	Inferior a la educación secundaria superior	4,4	3,2	2,0	2,6	2,6	3,2	3,3	2,5	2,3	c	3,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	2,7	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,4
	Terciaria	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2,2
Italia	Inferior a la educación secundaria superior	m	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9	6,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	8,1	7,9	7,2	6,6	6,4	6,1	5,4	5,2	4,6	4,1
	Terciaria	m	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8	4,2
Japón	Inferior a la educación secundaria superior	3,9	4,4	5,6	5,9	5,9	m	m	m	m	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	3,4	3,3	4,5	4,6	4,8	5,6	5,7	5,1	4,9	4,6	4,2
	Terciaria	2,3	2,7	3,3	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,1	3,0	2,9
Luxemburgo	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	3,4	3,1	1,7	3,8	3,3	5,7	5,1	4,9	4,1
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	1,1	1,4	1,0	1,2	2,6	3,7	3,2	3,8	2,8
	Terciaria	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2	2,9	3,0
México	Inferior a la educación secundaria superior	2,6	2,3	1,5	1,5	1,6	1,7	1,8	2,2	2,3	2,2	2,2
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	4,2	3,2	2,7	2,2	2,3	2,3	2,2	3,1	3,0	2,5	2,7
	Terciaria	2,9	3,1	3,4	2,4	2,6	3,0	3,1	3,7	3,8	3,0	3,8

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

Tabla A6.4a. (continuación)

Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2007)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE	Noruega											
	Inferior a la educación secundaria superior	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7	3,3
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1	1,3
	Terciaria	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8	1,4
	Nueva Zelanda											
	Inferior a la educación secundaria superior	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1	2,9
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,1	1,9
	Terciaria	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4	2,2
	Países Bajos											
	Inferior a la educación secundaria superior	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8	4,0
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5	2,7
	Terciaria	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3	1,8
Polonia												
Inferior a la educación secundaria superior	13,8	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8	27,1	21,5	15,5	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	9,9	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4	16,6	12,7	8,7	
Terciaria	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0	3,8	
Portugal												
Inferior a la educación secundaria superior	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6	8,0	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1	6,8	
Terciaria	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4	6,6	
Reino Unido												
Inferior a la educación secundaria superior	8,4	7,5	7,1	6,6	6,1	6,0	5,2	5,3	5,1	6,3	6,5	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	5,5	4,4	4,4	4,0	3,5	3,6	3,5	3,3	3,1	3,8	3,9	
Terciaria	3,1	2,6	2,6	2,1	2,0	2,4	2,3	2,2	2,1	2,2	2,3	
República Checa												
Inferior a la educación secundaria superior	12,1	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	18,3	23,0	24,4	22,3	19,1	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	3,4	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,0	6,4	6,2	5,5	4,3	
Terciaria	1,2	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	2,2	1,5	
República Eslovaca												
Inferior a la educación secundaria superior	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0	41,3	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0	8,5	
Terciaria	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6	3,3	
Suecia												
Inferior a la educación secundaria superior	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3	7,0	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1	4,2	
Terciaria	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2	3,4	
Suiza												
Inferior a la educación secundaria superior	6,0	5,7	4,7	4,8	3,4	4,3	5,9	7,1	7,2	7,5	6,7	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	3,1	2,9	2,5	2,2	2,1	2,4	3,2	3,7	3,7	3,3	3,0	
Terciaria	4,4	2,8	1,7	1,4	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2	2,1	
Turquía												
Inferior a la educación secundaria superior	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3	8,2	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0	8,8	
Terciaria	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9	6,9	
Media OCDE												
<i>Inferior a la educación secundaria superior</i>	10,1	9,4	9,3	9,0	8,6	9,4	9,7	10,3	10,5	10,0	9,0	
<i>Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria</i>	6,7	6,4	6,1	5,7	5,5	5,8	6,0	6,3	6,0	5,5	4,8	
<i>Terciaria</i>	4,1	4,0	3,8	3,5	3,3	3,7	4,0	4,1	3,9	3,5	3,3	
Media UE 19												
<i>Inferior a la educación secundaria superior</i>	13,3	11,4	11,4	11,1	10,6	11,4	11,7	12,8	13,0	12,1	11,1	
<i>Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria</i>	8,4	7,4	6,9	6,6	6,3	6,5	6,8	7,1	6,8	6,2	5,4	
<i>Terciaria</i>	4,7	4,4	4,1	3,8	3,5	3,8	4,1	4,3	4,2	3,7	3,5	
Países asociados	Brasil											
	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5,6
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7,0
	Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3
	Eslovenia											
	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0	6,5
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6	4,3
	Terciaria	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0	3,2
	Estonia											
	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7	8,6
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7	4,6
	Terciaria	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2	2,4
Israel												
Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8	12,4	
Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7	7,2	
Terciaria	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5	3,8	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664108032182>

¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS ECONÓMICOS DE LA EDUCACIÓN?

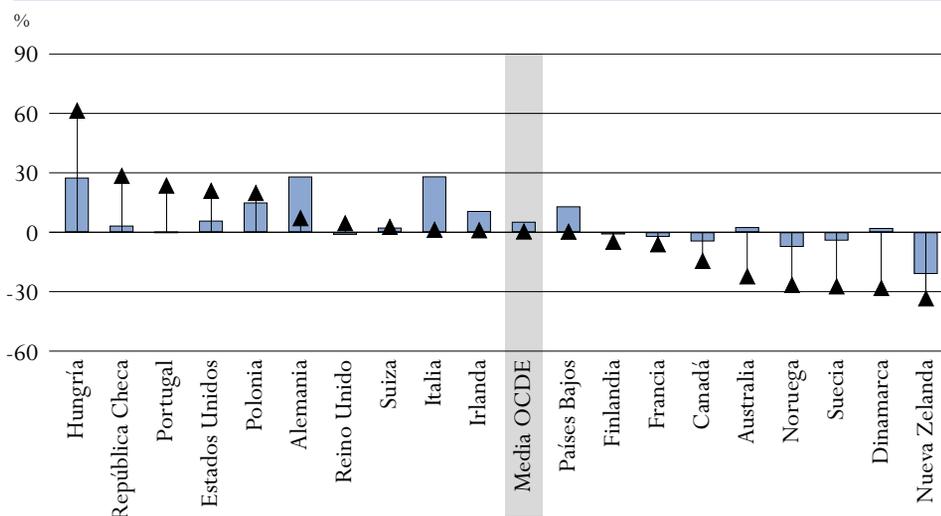
Este indicador examina los ingresos relativos de trabajadores con distintos niveles de educación de 25 países de la OCDE y de los países asociados Brasil, Eslovenia e Israel. Las diferencias en los ingresos antes de impuestos entre los distintos grupos de educación aportan una buena indicación de la oferta y la demanda de la educación. Junto con los datos de los ingresos a lo largo del tiempo, estas diferencias señalan de manera contundente si los sistemas educativos se ajustan a la demanda del mercado de trabajo.

Resultados clave

Gráfico A7.1. Crecimiento de los ingresos relativos medios en el nivel terciario de educación entre 1997 y 2007 y desviación de los ingresos relativos medios de la media de la OCDE en el nivel terciario de educación (2007)

- Crecimiento en puntos porcentuales entre la media 1997 y la media 2007
- ▲ Desviación de la media 2007 de 19 países de la OCDE

Los ingresos de las personas con educación terciaria en relación con quienes tienen solo la educación secundaria superior ofrecen un buen indicador de la oferta y la demanda de personas con educación superior, así como de los incentivos para invertir en educación superior. Algunos países han experimentado un considerable incremento en la ventaja salarial de las personas con educación terciaria durante el periodo estudiado. En Alemania, Hungría e Italia, los ingresos relativos han crecido en más de 20 puntos porcentuales y, por consiguiente, los tres países se colocan por encima de la ventaja salarial media de todos los países de la OCDE. Las personas con educación terciaria en Canadá, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia han visto descender sus ingresos relativos y esto ha hecho que su ventaja de ingresos descienda aún más por debajo de la media de la OCDE. Las personas con educación terciaria en Estados Unidos, Polonia, Portugal y República Checa siguen obteniendo grandes recompensas por lograr una educación superior.



Nota: Diferencia entre los ingresos relativos al nivel de educación terciaria para los años 1997, 1998 y 1999 y la media para los años 2005, 2006 y 2007.

Diferencia entre la media de los ingresos relativos al nivel de educación terciaria para los años 2005, 2006 y 2007 para cada país y la media de la OCDE basada en los 19 países de los que hay datos disponibles.

Los países están clasificados en orden descendente de la desviación de la media OCDE.

Fuente: OCDE. Tabla A7.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los ingresos aumentan con cada nivel de educación. Las personas que han finalizado la educación secundaria superior, la educación postsecundaria no terciaria o la educación terciaria disfrutan de considerables ventajas en sus ingresos en comparación con aquellas del mismo sexo que no han finalizado la secundaria superior. La prima media sobre el sueldo de quienes poseen una educación terciaria es considerable en la mayoría de los países y supera el 50 % en 17 de 28 países.
- Los hombres con una titulación terciaria de tipo A o un programa de investigación avanzada tienen en Hungría y el país asociado Brasil una ventaja económica que supera el 100 % con un margen importante; y en Estados Unidos, Polonia, Portugal, República Checa y el país asociado Israel, donde ganan un 80 % o más que los que cuentan solo con la educación secundaria superior o con educación postsecundaria no terciaria. En Corea, Hungría, Irlanda, Reino Unido y el país asociado Brasil, las mujeres tienen una ventaja similar.
- La ventaja en los ingresos relacionados con el nivel educativo alcanzado se amplía con la edad. Los ingresos para las personas con educación terciaria son relativamente más elevados a una edad mayor en todos los países, salvo en Australia, Italia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Turquía y el país asociado Israel. Para quienes tienen una educación inferior a la secundaria superior, la desventaja económica generalmente aumenta con la edad.
- Salvo algunas excepciones, las mujeres ganan menos que los hombres con niveles educativos similares. En todos los niveles de educación, los ingresos medios de las mujeres entre los 30 y los 44 oscilan entre el 51 % en Corea y el 88 % en el país asociado Eslovenia con respecto a los de los hombres. Sin embargo, para las mujeres con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior en Estados Unidos y Nueva Zelanda, y para aquellas con la educación secundaria superior en la República Checa, la diferencia en los ingresos ha disminuido en más de 10 puntos porcentuales en la última década.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una manera de que los mercados ofrezcan incentivos a las personas para desarrollar y mantener las cualificaciones adecuadas es mediante las diferencias salariales, en concreto, mediante unos mayores ingresos para las personas con mayores niveles de educación. Al mismo tiempo, la educación implica unos costes que deben contraponerse a esos mayores ingresos. Este indicador examina los ingresos relativos asociados a los diversos niveles de educación y la variación de dichos ingresos en el tiempo.

La ventaja de ingresos en los distintos niveles de educación no solo aporta incentivos para invertir en educación, sino que proporciona información sobre la oferta y la demanda de educación. Una ventaja de ingresos elevada y en alza puede, en muchos casos, indicar que hay una oferta reducida de personas con un alto nivel educativo, y por supuesto se da el caso contrario si la ventaja de ingresos es baja y descendente. La consecuencia de haber demasiado pocas personas con un alto nivel educativo en el mercado de trabajo aumenta la desigualdad de los ingresos y, si se mantiene una oferta limitada, es posible que el precio de quienes cuentan con una educación superior les coloque fuera del mercado global de altas cualificaciones.

No obstante, a más largo plazo, cualquiera de los límites de precio conducirá a ajustes de la oferta de personas cualificadas según la demanda. Los ingresos relativos y los datos sobre las tendencias de la ventaja económica en concreto son, por tanto, importantes indicadores del ajuste entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Diferenciales de ingresos y nivel de educación

Los diferenciales de ingresos son medidas clave de los incentivos económicos disponibles para que una persona invierta en un nivel educativo superior. Pueden reflejar también las diferencias en la oferta de programas educativos en distintos niveles (o las barreras para acceder a los mismos). La ventaja económica de completar la educación terciaria puede observarse comparando los ingresos anuales medios de los titulados en educación terciaria con los ingresos anuales medios de los que tienen la secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria. La desventaja económica resultante de no completar la educación secundaria superior es evidente tras una comparación similar de los ingresos medios.

Las variaciones en los ingresos relativos (antes de impuestos) entre los países reflejan diversos factores, incluyendo la demanda de cualificaciones del mercado de trabajo, la legislación sobre el salario mínimo, el poder de los sindicatos, la cobertura de convenios colectivos, la oferta de trabajadores con diversos niveles de educación y la incidencia relativa del trabajo a tiempo parcial y estacional.

Aun así, los diferenciales de ingresos son uno de los indicadores más directos de si la oferta de personas cualificadas satisface la demanda, sobre todo teniendo en cuenta los cambios en el tiempo. El Gráfico A7.2 muestra una fuerte relación positiva entre el nivel educativo alcanzado y los ingresos medios. En todos los países, los titulados en educación terciaria ganan más en general que los titulados en la secundaria superior y en educación postsecundaria no terciaria.

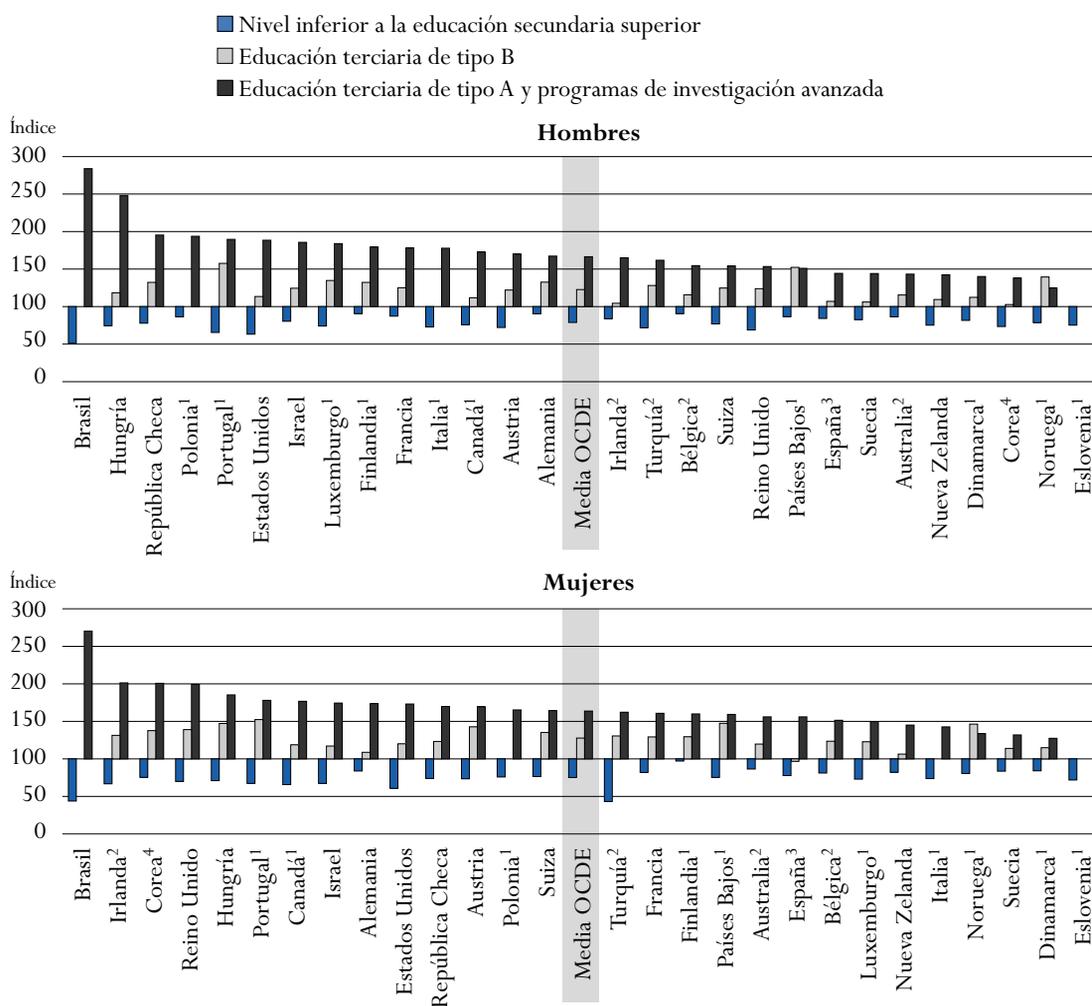
La diferencia de ingresos entre las personas con educación terciaria –sobre todo terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada– y las que tienen solo la secundaria superior es generalmente más pronunciada que la diferencia entre las personas con secundaria superior y las personas con secundaria inferior o menos. Esto sugiere que, en muchos países, la secundaria superior (y, con un número reducido de excepciones, la educación postsecundaria no terciaria) forma una línea divisoria por encima de la cual una formación adicional conlleva un valor añadido considerable. A medida que los costes de inver-

sión privada por encima de la secundaria superior normalmente aumentan de manera considerable en la mayoría de los países, un valor añadido garantiza una oferta adecuada de personas dispuestas a invertir tiempo y dinero en estudios superiores.

Los hombres con una titulación terciaria de tipo A o un programa de investigación avanzada tienen mayores ingresos en Hungría y el país asociado Brasil, donde la ventaja económica supera el 100 % con un margen sustancial; y en Estados Unidos, Polonia, Portugal, República Checa y el país asociado Israel, donde ganan un 80 % o más que los titulados en secundaria superior y en educación postse-

Gráfico A7.2. Ingresos relativos procedentes del empleo (2007 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo de la población de 25 a 64 años (educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100) del último año disponible



- 1. Año de referencia 2006.
- 2. Año de referencia 2005.
- 3. Año de referencia 2004.
- 4. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente de los ingresos relativos de la población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria de tipo A (incluyendo programas de investigación avanzada).

Fuente: OCDE. Tabla A7.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

A7

cundaria no terciaria. Las mujeres tienen una ventaja similar en Corea, Hungría, Irlanda, Reino Unido y el país asociado Brasil.

Las mujeres con un nivel educativo inferior a la secundaria superior están en desventaja, sobre todo en Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Portugal, Reino Unido, Turquía y los países asociados Brasil e Israel, con el 70 % o menos de los ingresos que las que tienen la educación secundaria superior. En Estados Unidos, Portugal, Reino Unido y el país asociado Brasil, los hombres con un nivel educativo inferior a la secundaria superior se encuentran en una situación similar.

La ventaja económica de los titulados en educación terciaria ha aumentado en la mayoría de los países en los últimos diez años, lo que indica que la demanda de personas con un mayor nivel educativo sigue superando la oferta en la mayoría de los países (Tabla A7.2a). En Alemania, Hungría e Italia, la ventaja económica ha crecido sustancialmente en este período. A la vez, en estos países los niveles de educación terciaria son también bajos en comparación con el promedio de la OCDE (véase Indicador A1).

En algunos países se ha registrado un descenso de esta ventaja económica en los últimos diez años. Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia han experimentado una disminución marginal de la ventaja de ingresos de las personas con educación terciaria. Es difícil saber si esta disminución indica un debilitamiento de la demanda o si estas cifras reflejan el hecho de que titulados en educación terciaria más jóvenes con salarios iniciales relativamente bajos han entrado en el mercado de trabajo.

Educación e ingresos relativos en las distintas edades

La Tabla A7.1a muestra cómo los ingresos relativos varían con la edad. La diferencia de ingresos relativos para las personas con educación terciaria entre los 55 y los 64 años comparadas con la población total (25 a 64 años) es más amplia en general; por término medio, el diferencial de ingresos aumenta 13 puntos porcentuales en el índice. Estos beneficios de la educación se muestran en el Gráfico A7.3. Mientras que las oportunidades de empleo a una edad avanzada aumentan en la mayor parte de los países para las personas con educación terciaria (véase Indicador A6), también se incrementan las ventajas económicas. Los ingresos son relativamente más elevados a una edad mayor en todos los países, excepto en Australia, Italia, Nueva Zelanda, Turquía, Reino Unido y el país asociado Israel.

Para las personas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior, la desventaja económica aumenta con la edad en todos los países, salvo en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Suecia y el país asociado Israel. La creciente desventaja económica para las personas de edad más avanzada con un nivel educativo inferior a la secundaria superior es menos marcada que la ventaja económica para las personas con educación terciaria, lo que indica que la educación terciaria es la clave para obtener mayores ingresos a una edad más avanzada. En la mayoría de los países, por tanto, la educación terciaria no solo aumenta la perspectiva de tener empleo a una edad más avanzada, sino que también está asociada a unos mayores ingresos y diferenciales de productividad durante toda la vida laboral.

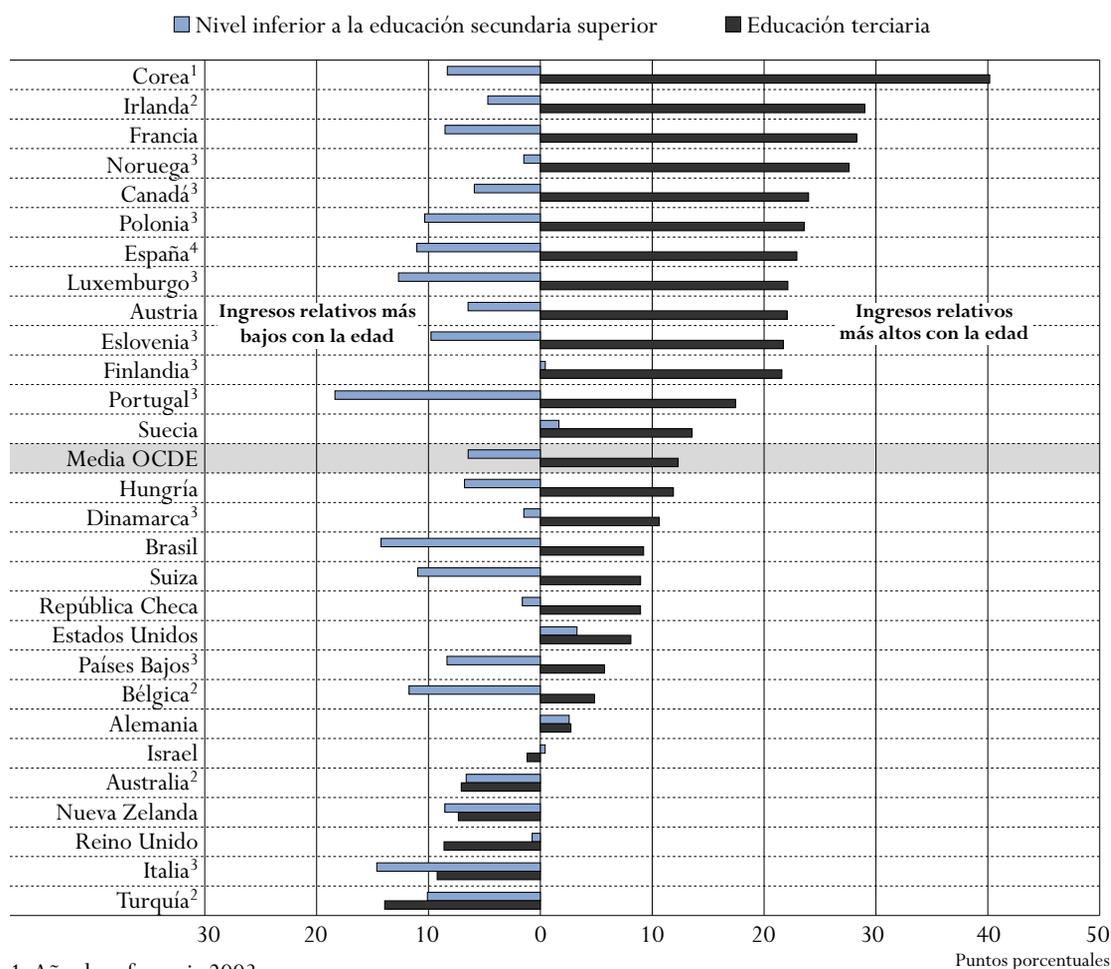
Educación y diferencia de los ingresos según el sexo

Para las personas de 25 a 64 años, las compensaciones económicas de la educación terciaria benefician más a las mujeres que a los hombres en Alemania, Australia, Austria, Canadá, Corea, España, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suiza. Ocurre lo contrario en los demás países, con la excepción de Turquía, donde —con relación a la secundaria superior— los ingresos de hombres y mujeres están igualmente reforzados por la educación terciaria (Tabla A7.1a).

Tanto los hombres como las mujeres con secundaria superior, educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria cuentan con ventajas económicas sustanciales (en comparación con las personas del mismo sexo que no han terminado la secundaria superior), pero el diferencial de ingresos entre

Gráfico A7.3. Diferencia de ingresos relativos entre la población de 55 a 64 años y la población de 25 a 64 años (2007 o último año disponible)

Ingresos relativos para la educación secundaria superior y la educación postsecundaria no terciaria



- 1. Año de referencia 2003.
- 2. Año de referencia 2005.
- 3. Año de referencia 2006.
- 4. Año de referencia 2004.

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

Fuente: OCDE. Tabla A7.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

los hombres y las mujeres con el mismo nivel educativo sigue siendo considerable. En todos los países, y en todos los niveles de educación, las mujeres en el grupo de edad de 30 a 44 años ganan menos que sus homólogos masculinos (Tabla A7.1b, disponible en Internet). En el conjunto de todos los niveles de educación (es decir, dividiendo ingresos totales por el número total de perceptores de ingresos, por sexo), los ingresos medios de las mujeres entre los 30 y los 44 años oscilan entre el 51 % en Corea y el 88 % en Eslovenia con respecto a los de los hombres.

No obstante, este diferencial relativo debe interpretarse con precaución, ya que en la mayoría de los países los datos de ingresos incluyen el trabajo a tiempo parcial, a menudo una importante caracte-

A7

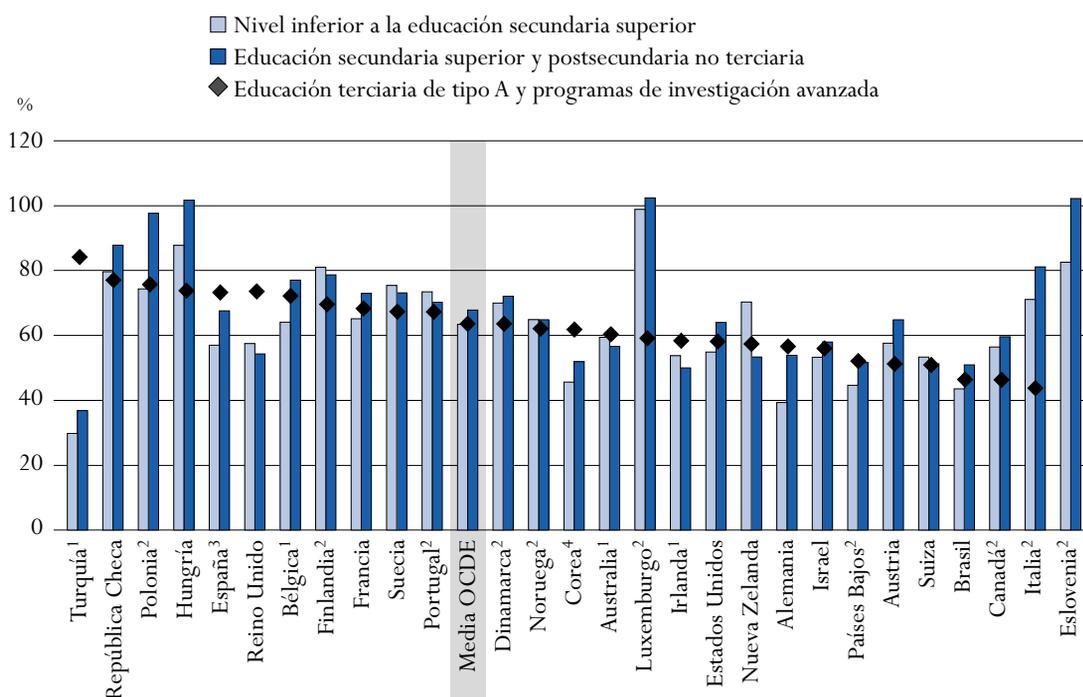
rística del empleo femenino y que puede variar significativamente de un país a otro. En Hungría, Luxemburgo y Polonia, donde el trabajo a tiempo parcial y los ingresos de parte del año se excluyen del cálculo, los ingresos de las mujeres de 30 a 44 años alcanzan el 82, 85 y 78 %, respectivamente, de los de los hombres.

La diferencia de ingresos entre hombres y mujeres presentada en el Gráfico A7.4 se debe en parte a las diferencias de las profesiones, al tiempo de permanencia en la población activa y a la incidencia del trabajo a tiempo parcial. Sin embargo, entre el grupo de 55 a 64 años, la diferencia entre los ingresos de los hombres y las mujeres es grande en la mayoría de los países. Excepciones notables son las mujeres con secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria en Hungría, Luxemburgo, Polonia y el país asociado Eslovenia, y las mujeres con un nivel educativo inferior a la secundaria superior en Luxemburgo, que ganan lo mismo que sus homólogos masculinos.

Aunque la diferencia de ingresos global entre hombres y mujeres es generalmente más pronunciada en la cohorte de mayor edad, el diferencial de ingresos entre hombres y mujeres en general ha disminuido en algunos países en los últimos años (Tabla A7.3). Los cambios más notables han tenido

Gráfico A7.4. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2007 o último año disponible)

Ingresos medios de las mujeres como porcentaje de los ingresos medios de los hombres (grupo de edad de 55 a 64), por nivel de educación



- 1. Año de referencia 2005.
- 2. Año de referencia 2006.
- 3. Año de referencia 2004.
- 4. Año de referencia 2003.

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

Fuente: OCDE, Tabla A7.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

lugar para las mujeres con un nivel educativo inferior a la secundaria superior en Estados Unidos y Nueva Zelanda, y para las mujeres con secundaria superior en la República Checa, donde la diferencia de ingresos se ha reducido en más de 10 puntos porcentuales en la última década.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de ingresos en la Tabla A7.1a se basan en un período de referencia anual en Austria, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, República Checa, Suecia, Turquía y en los países asociados Brasil y Eslovenia. La referencia de ingresos es semanal en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y mensual en Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Polonia, Suiza y en el país asociado Israel. Los datos sobre los ingresos son antes de impuestos, aunque los ingresos de Bélgica, Corea y Turquía son netos. Los datos de ingresos de personas que trabajan a tiempo parcial están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, mientras que los datos sobre ingresos durante una parte del año están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo y Polonia.

Los datos de ingresos mostrados en este indicador difieren de diversas formas en los distintos países. Por tanto, los resultados deben interpretarse con cautela. En concreto, en los países que informan de ingresos anuales, las diferencias en la incidencia del trabajo estacional entre las personas con diferentes niveles de educación tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no se refleja en los datos de los países que facilitan información sobre ingresos semanales o mensuales. De igual modo, la prevalencia de los ingresos por trabajos a tiempo parcial o por trabajos temporales en la mayoría de los países sugiere que hay que tener precaución al interpretar los diferenciales de ingresos de los países, sobre todo entre hombres y mujeres.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

- *Tabla A71b. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2007 o último año disponible)*
- *Tabla A7.4a. Distribución de la población de 25 a 64 años, por nivel de ingresos y nivel de educación (2007 o último año disponible)*
- *Tabla A7.4b. Distribución de la población masculina de 25 a 64 años, por nivel de ingresos y nivel de educación (2007 o último año disponible)*
- *Tabla A7.4c. Distribución de la población femenina de 25 a 64 años, por nivel de ingresos y nivel de educación (2007 o último año disponible)*

Tabla A7.1a.

Ingresos relativos de la población con rentas procedentes del empleo (2007 o último año disponible)
*Por nivel de educación y sexo de la población de 25 a 64 años, de 25 a 34 años y de 55 a 64 años
educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100)*

Países de la OCDE			Nivel inferior a la educación secundaria superior			Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria			Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Toda la educación terciaria		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Alemania	2007	Hombres	90	91	93	109	118	111	133	127	131	167	152	160	158	148	151
	2007	Mujeres	84	74	68	114	112	121	109	120	110	174	159	169	159	153	161
	2007	H+M	91	89	93	107	109	103	131	119	148	172	151	169	162	146	164
Australia	2005	Hombres	86	90	81	105	107	104	115	116	113	143	127	143	136	124	133
	2005	Mujeres	86	82	85	104	99	105	120	115	123	156	149	154	146	142	143
	2005	H+M	81	88	74	96	98	94	110	112	106	139	131	134	131	126	124
Austria	2007	Hombres	72	71	70	132	113	140	122	111	118	170	137	220	151	129	177
	2007	Mujeres	73	69	62	125	128	132	143	118	155	169	160	176	160	149	167
	2007	H+M	67	68	60	122	114	131	130	113	127	170	143	212	155	134	177
Bélgica	2005	Hombres	91	95	82	98	95	108	116	111	113	155	135	156	137	124	139
	2005	Mujeres	81	85	68	108	105	103	124	122	117	151	144	147	134	131	128
	2005	H+M	89	95	78	100	98	102	115	112	112	155	137	160	133	123	138
Canadá	2006	Hombres	76	84	70	111	118	106	112	123	124	173	152	212	142	137	175
	2006	Mujeres	66	67	67	101	106	106	119	122	117	177	177	166	146	151	139
	2006	H+M	75	83	69	110	113	108	111	118	118	171	155	206	140	137	164
Corea	2003	Hombres	73	87	71	m	m	m	103	99	64	138	127	182	127	117	169
	2003	Mujeres	75	126	62	m	m	m	138	121	131	201	165	219	176	148	206
	2003	H+M	67	100	58	m	m	m	111	105	70	156	138	195	141	125	181
Dinamarca	2006	Hombres	82	80	83	92	44	94	112	118	111	140	112	152	133	113	143
	2006	Mujeres	84	77	81	85	40	92	115	127	111	127	122	134	126	123	131
	2006	H+M	82	81	81	97	45	104	115	122	112	128	110	142	125	112	136
España	2004	Hombres	84	94	76	83	100	m	107	111	143	144	130	155	132	123	153
	2004	Mujeres	78	86	64	95	103	177	97	106	120	156	154	170	141	139	162
	2004	H+M	85	94	74	89	104	133	104	108	138	144	135	158	132	126	155
Estados Unidos	2007	Hombres	63	69	69	111	108	106	113	119	112	188	171	188	180	165	181
	2007	Mujeres	61	59	59	109	106	114	120	121	112	173	169	171	167	165	165
	2007	H+M	65	69	68	109	105	110	114	117	113	180	164	188	172	160	181
Finlandia	2006	Hombres	91	89	92	m	m	m	132	129	133	179	140	216	162	138	181
	2006	Mujeres	97	90	95	m	m	m	129	128	126	160	148	193	146	144	155
	2006	H+M	94	93	95	m	m	m	124	116	128	167	133	212	149	130	170
Francia	2007	Hombres	87	91	82	125	94	157	125	122	132	178	150	196	158	138	182
	2007	Mujeres	82	96	73	88	104	73	129	132	132	161	154	185	147	144	166
	2007	H+M	84	94	76	94	94	81	123	122	127	168	147	197	150	136	178
Hungria	2007	Hombres	74	77	71	128	121	132	118	99	103	248	217	255	247	216	255
	2007	Mujeres	71	75	61	115	113	114	147	116	182	185	177	187	185	177	187
	2007	H+M	72	76	65	120	117	122	134	106	154	211	193	223	211	193	223
Irlanda	2005	Hombres	84	88	76	96	124	76	104	95	140	165	136	204	147	125	187
	2005	Mujeres	67	55	82	93	113	93	131	121	126	201	183	240	178	166	201
	2005	H+M	86	84	81	95	122	80	110	102	124	175	150	210	155	137	184
Italia	2006	Hombres	73	88	65	m	m	m	m	m	m	178	130	189	178	130	189
	2006	Mujeres	74	81	57	m	m	m	m	m	m	143	130	104	143	130	104
	2006	H+M	76	91	61	m	m	m	m	m	m	155	124	146	155	124	146
Luxemburgo	2006	Hombres	74	80	62	m	m	m	135	129	140	184	154	236	158	142	183
	2006	Mujeres	73	71	60	m	m	m	123	124	110	150	146	138	134	133	121
	2006	H+M	74	78	62	m	m	m	132	127	136	177	152	225	153	139	175
Noruega	2006	Hombres	79	76	77	116	109	123	139	124	142	125	74	153	126	77	151
	2006	Mujeres	81	76	77	117	113	129	146	143	149	134	127	148	134	127	148
	2006	H+M	78	76	77	122	117	129	149	126	165	123	91	151	125	93	152

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

Tabla A7.1a. (continuación)
Ingresos relativos de la población con rentas procedentes del empleo (2007 o último año disponible)
 Por nivel de educación y sexo de la población de 25 a 64 años, de 25 a 34 años y de 55 a 64 años
 educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100)

			Nivel inferior a la educación secundaria superior			Educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria			Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Toda la educación terciaria			
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Nueva Zelanda	2007	Hombres	75	83	66	104	111	93	109	103	89	142	140	139	130	128	121	
	2007	Mujeres	82	76	87	95	111	88	106	101	115	145	140	150	127	126	128	
	2007	H+M	75	80	67	115	119	106	98	95	86	137	133	140	121	120	113	
Países Bajos	2006	Hombres	87	92	82	100	100	100	152	150	148	151	136	157	151	136	157	
	2006	Mujeres	75	76	71	100	100	100	147	157	137	159	151	159	159	151	159	
	2006	H+M	85	91	77	100	100	100	153	151	159	154	140	160	154	140	160	
Polonia	2006	Hombres	86	85	79	114	110	119	m	m	m	194	169	216	194	169	216	
	2006	Mujeres	76	82	60	116	115	112	m	m	m	165	157	168	165	157	168	
	2006	H+M	84	86	73	109	106	114	m	m	m	173	155	197	173	155	197	
Portugal	2006	Hombres	66	74	49	95	97	92	158	148	161	190	170	201	183	165	192	
	2006	Mujeres	67	73	51	105	109	105	152	150	147	178	173	194	173	169	179	
	2006	H+M	68	76	50	99	103	95	155	148	157	182	168	206	177	164	194	
Reino Unido	2007	Hombres	69	68	70	m	m	m	124	112	115	153	148	147	145	140	137	
	2007	Mujeres	70	67	74	m	m	m	139	131	149	199	191	200	181	179	183	
	2007	H+M	70	72	70	m	m	m	127	116	123	169	160	161	157	151	148	
República Checa	2007	Hombres	78	81	77	m	m	m	132	125	136	195	162	200	192	158	198	
	2007	Mujeres	74	78	70	m	m	m	123	117	135	170	155	176	165	148	173	
	2007	H+M	73	79	71	m	m	m	122	114	132	187	157	194	183	151	191	
Suecia	2007	Hombres	83	79	83	123	85	125	106	97	113	144	117	159	135	113	147	
	2007	Mujeres	84	77	86	109	85	127	114	94	121	132	126	148	127	121	138	
	2007	H+M	84	79	86	122	83	133	105	95	112	134	116	153	126	112	140	
Suiza	2007	Hombres	77	81	68	109	84	134	125	118	113	154	126	165	144	123	147	
	2007	Mujeres	76	74	70	118	104	160	135	144	137	164	161	167	156	157	158	
	2007	H+M	75	78	64	113	91	149	140	132	133	168	140	185	159	138	168	
Turquía	2005	Hombres	72	77	60	m	m	m	128	154	121	162	178	133	153	171	129	
	2005	Mujeres	43	37	49	m	m	m	131	93	m	162	150	307	154	133	307	
	2005	H+M	69	70	59	m	m	m	125	131	128	157	166	138	149	156	135	
Media OCDE		Hombres	79	83	74	108	102	113	123	119	122	166	144	181	156	138	168	
		Mujeres	75	76	70	105	104	114	128	123	130	164	155	175	153	146	163	
		H+M	78	83	71	107	102	111	123	118	127	162	144	178	151	137	164	
Países asociados	Brasil	2007	Hombres	51	58	38	m	m	m	m	m	284	251	282	284	251	282	
		2007	Mujeres	44	50	32	m	m	m	m	m	m	270	268	261	270	268	261
		2007	H+M	51	58	37	m	m	m	m	m	m	268	248	277	268	248	277
Eslovenia	2006	Hombres	75	77	67	m	m	m	m	m	m	m	m	210	173	228		
	2006	Mujeres	72	77	54	m	m	m	m	m	m	m	m	188	169	192		
	2006	H+M	74	79	64	m	m	m	m	m	m	m	m	193	162	215		
Israel	2007	Hombres	80	77	83	125	122	120	124	123	125	186	170	182	165	155	163	
	2007	Mujeres	67	55	76	138	159	173	117	120	111	174	176	177	155	161	151	
	2007	H+M	83	79	83	127	130	132	115	115	112	172	160	175	153	147	152	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

Tabla A7.2a.

Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2007)

Por nivel de educación, para la población de 25 a 64 años (educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Países de la OCDE	Alemania											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90	91
	Educación terciaria	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164	162
	Australia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m	m
	Educación terciaria	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m	m
	Austria											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66	67
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157	155
	Bélgica											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m	m
	Canadá											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	77	80	79	76	77	78	78	77	75	m
	Educación terciaria	m	143	144	145	146	139	140	139	138	140	m
	Corea											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m	m
	Educación terciaria	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m	m
	Dinamarca											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	85	86	86	m	87	88	82	82	82	82	m
	Educación terciaria	123	124	124	m	124	124	127	126	125	125	m
	España											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m	m
	Educación terciaria	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m	m
	Estados Unidos											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66	65
	Educación terciaria	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176	172
	Finlandia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	97	96	96	95	95	95	94	94	m	94	m
	Educación terciaria	148	148	153	153	150	150	148	149	m	149	m
	Francia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85	84
	Educación terciaria	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149	150
	Hungría											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73	72
	Educación terciaria	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219	211
	Irlanda											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	75	79	m	89	m	76	m	85	86	m	m
	Educación terciaria	146	142	m	153	m	144	m	169	155	m	m
	Italia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	58	m	78	m	78	m	79	m	76	m
	Educación terciaria	m	127	m	138	m	153	m	165	m	155	m
	Luxemburgo											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	78	m	m	m	74	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	145	m	m	m	153	m
	Noruega											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	85	84	84	m	79	79	78	78	78	78	m
	Educación terciaria	138	132	133	m	131	130	131	130	129	125	m
	Nueva Zelanda											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	77	76	76	74	74	m	76	74	78	78	75
	Educación terciaria	148	136	139	133	133	m	127	121	125	115	121
	Países Bajos											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	83	m	m	m	m	84	m	m	m	85	m
	Educación terciaria	141	m	m	m	m	148	m	m	m	154	m
	Polonia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	84	82	m	81	81	m	82	m	84	m
	Educación terciaria	m	156	161	m	166	172	m	179	m	173	m
	Portugal											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	62	62	62	m	m	m	m	67	67	68	m
	Educación terciaria	176	177	178	m	m	m	m	178	177	177	m
	Reino Unido											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	69	66	69	69	70	68	69	69	71	71	70
	Educación terciaria	158	157	162	160	160	157	162	157	158	160	157
	República Checa											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74	73
	Educación terciaria	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183	183
	Suecia											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	90	89	89	m	86	87	87	87	86	85	84
	Educación terciaria	129	130	131	m	131	130	128	127	126	126	126
	Suiza											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	70	73	75	75	76	75	74	74	75	74	75
	Educación terciaria	155	155	153	152	155	154	156	156	155	156	159
	Turquía											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m	m
Países asociados	Brasil											
	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	268
	Eslovenia											
Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	73	m	74	m	
Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	198	m	193	m	
Israel												
Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78	83	
Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151	153	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

Tabla A7.2b.
Tendencias de los ingresos relativos: hombres (1997-2006)

Por nivel de educación, para la población de 25 a 64 años (educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Países de la OCDE	Alemania	Nivel inferior a la educación secundaria superior	88	77	80	80	m	84	90	91	93	92	90
		Educación terciaria	131	126	138	141	m	140	150	149	151	163	158
	Australia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	87	m	86	m	84	m	m	m	86	m	m
		Educación terciaria	136	m	139	m	142	m	m	m	136	m	m
	Austria	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	76	72	72
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	149	155	151
	Bélgica	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	93	m	92	90	91	91	m	m
		Educación terciaria	m	m	m	128	m	132	132	137	137	m	m
	Canadá	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	77	80	80	76	79	79	78	78	76	m
		Educación terciaria	m	143	144	151	150	143	143	140	140	142	m
	Corea	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	88	m	m	m	m	73	m	m	m	m
		Educación terciaria	m	132	m	m	m	m	127	m	m	m	m
	Dinamarca	Nivel inferior a la educación secundaria superior	86	87	87	m	87	87	82	82	82	82	m
		Educación terciaria	130	132	133	m	132	131	134	133	133	133	m
	España	Nivel inferior a la educación secundaria superior	78	82	m	m	79	m	m	84	m	m	m
		Educación terciaria	154	152	m	m	138	m	m	132	m	m	m
	Estados Unidos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	69	65	63	64	m	63	63	62	64	63	63
		Educación terciaria	168	176	167	178	m	178	177	179	183	183	180
Finlandia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	94	93	93	92	92	92	92	91	m	91	m	
	Educación terciaria	159	159	167	169	163	163	160	161	m	162	m	
Francia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	88	88	88	m	m	88	88	89	90	89	87	
	Educación terciaria	158	159	159	m	m	159	151	154	152	157	158	
Hungría	Nivel inferior a la educación secundaria superior	74	72	73	75	75	78	77	76	76	75	74	
	Educación terciaria	213	218	238	232	232	245	255	253	253	259	247	
Irlanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	72	78	m	84	m	71	m	85	84	m	m	
	Educación terciaria	131	131	m	138	m	141	m	171	147	m	m	
Italia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	54	m	71	m	74	m	78	m	73	m	
	Educación terciaria	m	138	m	143	m	162	m	188	m	178	m	
Luxemburgo	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	79	m	m	m	74	m	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	149	m	m	m	158	m	
Noruega	Nivel inferior a la educación secundaria superior	85	85	85	m	80	80	79	79	78	79	m	
	Educación terciaria	138	133	135	m	134	133	134	134	134	126	m	
Nueva Zelanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	82	76	76	76	76	m	m	m	m	76	75	
	Educación terciaria	148	137	140	130	130	m	137	129	131	120	130	
Países Bajos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	86	m	m	m	m	84	m	m	m	87	m	
	Educación terciaria	139	m	m	m	m	143	m	m	m	151	m	
Polonia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	86	85	m	85	84	m	86	m	86	m	
	Educación terciaria	m	175	182	m	185	194	m	204	m	194	m	
Portugal	Nivel inferior a la educación secundaria superior	60	61	60	m	m	m	m	64	64	66	m	
	Educación terciaria	178	178	180	m	m	m	m	183	183	183	m	
Reino Unido	Nivel inferior a la educación secundaria superior	77	75	76	74	73	72	71	70	72	73	69	
	Educación terciaria	147	149	155	152	147	147	152	146	146	148	145	
República Checa	Nivel inferior a la educación secundaria superior	75	75	75	m	m	m	m	79	79	81	78	
	Educación terciaria	178	178	178	m	m	m	m	193	190	194	192	
Suecia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	88	87	87	m	84	85	85	85	84	83	83	
	Educación terciaria	135	136	138	m	141	139	137	135	135	135	135	
Suiza	Nivel inferior a la educación secundaria superior	79	80	80	79	84	79	78	78	80	78	77	
	Educación terciaria	135	136	134	135	140	137	140	139	140	138	144	
Turquía	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	67	72	m	m	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	139	153	m	m	
Países asociados	Brasil	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	284	
	Eslovenia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	74	m	75	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	217	m	210	
Israel	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	74	76	80	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	159	166	165	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

A7

Tabla A7.2c.

Tendencias de los ingresos relativos: mujeres (1997-2006)

Por nivel de educación, para la población de 25 a 64 años (educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Países de la OCDE	Alemania	Nivel inferior a la educación secundaria superior	87	85	83	72	m	73	81	81	77	83	84
		Educación terciaria	129	128	123	137	m	137	145	148	151	153	159
	Australia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	85	m	89	m	84	m	m	m	86	m	m
		Educación terciaria	137	m	146	m	146	m	m	m	146	m	m
	Austria	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	74	71	73
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	156	158	160
	Bélgica	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	82	m	83	81	82	81	m	m
		Educación terciaria	m	m	m	132	m	140	132	137	134	m	m
	Canadá	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	68	68	69	66	65	68	69	68	66	m
		Educación terciaria	m	147	145	145	149	141	144	147	144	146	m
	Corea	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	69	m	m	m	m	75	m	m	m	m
		Educación terciaria	m	141	m	m	m	m	176	m	m	m	m
Dinamarca	Nivel inferior a la educación secundaria superior	88	89	90	m	90	90	85	85	84	84	m	
	Educación terciaria	122	124	123	m	124	123	127	126	126	126	m	
España	Nivel inferior a la educación secundaria superior	64	66	m	m	64	m	m	78	m	m	m	
	Educación terciaria	145	137	m	m	125	m	m	141	m	m	m	
Estados Unidos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	62	63	61	62	m	63	66	62	63	63	61	
	Educación terciaria	166	163	163	164	m	165	167	166	167	170	167	
Finlandia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	100	99	99	99	98	98	97	97	m	97	m	
	Educación terciaria	143	143	145	146	146	146	146	146	m	146	m	
Francia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	80	79	79	m	m	81	81	82	81	82	82	
	Educación terciaria	146	145	145	m	m	146	146	145	142	146	147	
Hungría	Nivel inferior a la educación secundaria superior	66	67	68	71	71	71	72	71	72	72	71	
	Educación terciaria	154	159	167	164	164	176	192	190	188	189	185	
Irlanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	57	59	m	65	m	60	m	68	67	m	m	
	Educación terciaria	156	145	m	163	m	153	m	168	178	m	m	
Italia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	61	m	84	m	78	m	73	m	74	m	
	Educación terciaria	m	115	m	137	m	147	m	138	m	143	m	
Luxemburgo	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	74	m	m	m	73	m	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	131	m	m	m	134	m	
Noruega	Nivel inferior a la educación secundaria superior	84	84	83	m	81	81	81	81	81	81	m	
	Educación terciaria	140	136	135	m	135	135	137	136	135	134	m	
Nueva Zelanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	69	74	75	72	72	m	m	m	m	88	82	
	Educación terciaria	143	129	129	136	136	m	129	126	128	123	127	
Países Bajos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	71	m	m	m	m	72	m	m	m	75	m	
	Educación terciaria	143	m	m	m	m	155	m	m	m	159	m	
Polonia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	77	76	m	74	73	m	74	m	76	m	
	Educación terciaria	m	145	148	m	155	159	m	166	m	165	m	
Portugal	Nivel inferior a la educación secundaria superior	62	62	63	m	m	m	m	66	66	67	m	
	Educación terciaria	168	171	170	m	m	m	m	173	173	173	m	
Reino Unido	Nivel inferior a la educación secundaria superior	69	67	68	69	73	69	69	72	71	70	70	
	Educación terciaria	180	176	178	176	187	177	182	180	181	182	181	
República Checa	Nivel inferior a la educación secundaria superior	72	72	72	m	m	m	m	73	72	73	74	
	Educación terciaria	170	170	170	m	m	m	m	160	161	163	165	
Suecia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	89	89	88	m	87	87	88	87	86	85	84	
	Educación terciaria	125	125	126	m	129	129	128	127	126	126	127	
Suiza	Nivel inferior a la educación secundaria superior	72	73	72	72	73	74	76	77	76	76	76	
	Educación terciaria	154	150	146	144	148	148	151	153	148	159	156	
Turquía	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	46	43	m	m	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	164	154	m	m	
Países asociados	Brasil	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	44	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	270	
	Eslovenia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	71	m	72	m	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	190	m	188	m	
Israel	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	72	67	67	
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	157	150	155		

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

Tabla A7.3.
Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2007)
 Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres de 25 a 64 años, por nivel de educación

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Alemania	Nivel inferior a la educación secundaria superior	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56	55
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62	59
	Educación terciaria	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58	59
Australia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m	m
	Educación terciaria	62	m	67	m	63	m	m	m	65	m	m
Austria	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58	60
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59	58
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60	62
Bélgica	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m	m
Canadá	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	52	51	52	51	50	52	52	53	53	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	59	60	60	59	61	60	59	60	61	m
	Educación terciaria	m	61	60	58	58	60	61	61	62	62	m
Corea	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m	m
	Educación terciaria	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m	m
Dinamarca	Nivel inferior a la educación secundaria superior	73	73	73	m	74	75	73	74	73	73	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	72	71	71	m	71	73	71	71	71	71	m
	Educación terciaria	68	66	66	m	67	68	67	67	67	67	m
España	Nivel inferior a la educación secundaria superior	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m	m
	Educación terciaria	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m	m
Estados Unidos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65	64
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65	66
	Educación terciaria	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60	61
Finlandia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	78	77	77	76	76	76	76	76	m	77	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	74	72	72	71	71	72	72	72	m	72	m
	Educación terciaria	66	65	62	61	63	64	66	65	m	64	m
Francia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68	70
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74	75
	Educación terciaria	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69	70
Hungría	Nivel inferior a la educación secundaria superior	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93	87
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96	91
	Educación terciaria	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70	68
Irlanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	46	48	m	46	m	48	m	49	44	m	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	59	63	m	60	m	57	m	61	55	m	m
	Educación terciaria	70	70	m	71	m	62	m	60	67	m	m
Italia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	70	m	76	m	70	m	67	m	67	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	62	m	65	m	66	m	71	m	66	m
	Educación terciaria	m	52	m	62	m	60	m	52	m	53	m
Luxemburgo	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	80	m	m	m	87	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	86	m	m	m	88	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	75	m	m	m	75	m
Noruega	Nivel inferior a la educación secundaria superior	60	60	61	m	63	64	66	66	65	65	m
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	61	61	62	m	62	63	64	64	63	63	m
	Educación terciaria	63	62	62	m	63	64	65	65	63	67	m

Nota: Los datos sobre ingresos en empleos a tiempo parcial están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, y los datos sobre ingresos durante una parte del año están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo y Portugal.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

A7

Tabla A7.3. (continuación)

Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2007)*Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres de 25 a 64 años, por nivel de educación*

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007		
Países de la OCDE	Nueva Zelanda	Nivel inferior a la educación secundaria superior	52	61	65	61	61	m	m	m	m	72	69	
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	62	63	67	64	64	m	64	63	62	63	63	
		Educación terciaria	60	59	61	67	67	m	60	62	61	64	61	
		Países Bajos	Nivel inferior a la educación secundaria superior	46	m	m	m	m	49	m	m	m	48	m
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	56	m	m	m	m	58	m	m	m	55	m	
		Educación terciaria	57	m	m	m	m	62	m	m	m	58	m	
		Polonia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	73	72	m	72	73	m	73	m	71	m
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	81	81	m	83	84	m	84	m	81	m	
		Educación terciaria	m	68	66	m	69	68	m	68	m	69	m	
		Portugal	Nivel inferior a la educación secundaria superior	72	71	71	m	m	m	73	73	73	m	
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	70	71	71	m	
		Educación terciaria	66	66	65	m	m	m	m	67	67	67	m	
	Reino Unido	Nivel inferior a la educación secundaria superior	47	48	49	50	52	53	55	55	53	56		
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	53	54	54	54	52	55	55	54	56	56	55		
	Educación terciaria	65	64	62	63	66	67	66	66	69	56	69		
	República Checa	Nivel inferior a la educación secundaria superior	66	66	66	m	m	m	74	74	73	75		
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80	79		
	Educación terciaria	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67	68		
	Suecia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	73	74	74	m	74	74	75	75	74	73		
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	72	72	73	m	71	72	73	73	73	73	72		
	Educación terciaria	67	66	67	m	65	67	68	69	68	68	68		
	Suiza	Nivel inferior a la educación secundaria superior	49	51	50	53	51	53	55	55	54	55		
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	54	55	56	58	58	56	56	56	57	56	57		
	Educación terciaria	61	61	61	62	61	60	61	62	60	65	62		
	Turquía	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	52	47	m	m		
	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m	m		
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m	m		
Países asociados	Brasil	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	m	49		
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58		
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55		
	Eslovenia	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	84	m	82	m	
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	88	m	86	m	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	77	m	77	m	
	Israel	Nivel inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56	52	
		Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64	63	
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57	59	

Nota: Los datos sobre ingresos en empleos a tiempo parcial están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo y Polonia, Portugal y República Checa, y los datos sobre ingresos durante una parte del año están excluidos en Eslovenia, Hungría, Luxemburgo y Portugal.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664140647056>

¿CUÁLES SON LOS INCENTIVOS PARA INVERTIR EN EDUCACIÓN?

Este indicador examina los incentivos para invertir en educación mediante la estimación del valor de la educación en 21 países de la OCDE. Los retornos económicos de la educación se calculan para las inversiones realizadas en la educación inicial y abarcan los principales costes y beneficios asociados a esta decisión de inversión. Los valores descontados de la inversión privada y pública en la educación corresponden a la secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria y a la educación terciaria.

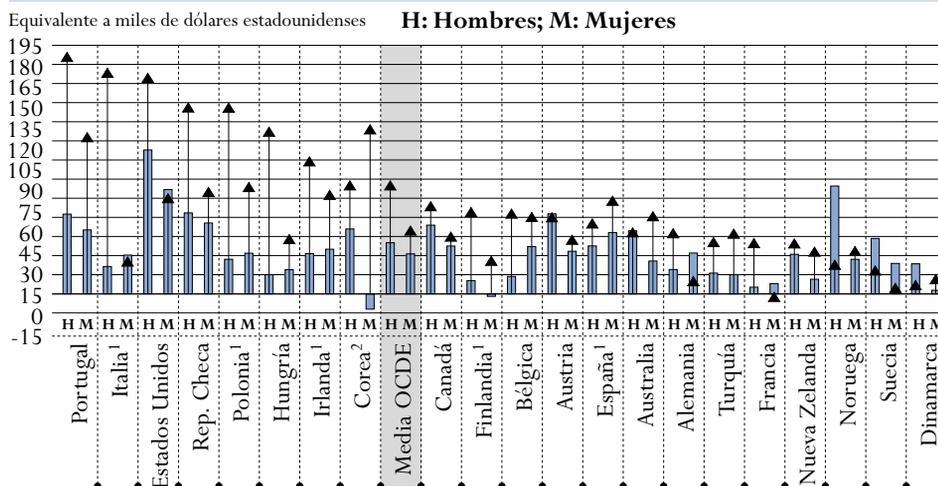
Resultados clave

Gráfico A8.1. Retornos económicos para un individuo que obtiene la educación secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria (CINE 3/4) y para un individuo que obtiene una educación terciaria (CINE 5/6) como parte de la educación inicial (2005)

El gráfico muestra el valor actual neto de las inversiones en educación descontadas a un tipo de interés del 5 %.

- Valor actual neto privado de invertir en la educación secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria
- ▲ Valor actual neto privado de invertir en educación terciaria

La inversión en educación terciaria genera compensaciones económicas sustanciales en la mayoría de los países de la OCDE. Los hombres de Estados Unidos, Italia y Portugal que invierten en educación terciaria pueden esperar ganar más de 150.000 dólares estadounidenses durante toda su vida laboral. Los retornos para las mujeres que invierten en educación terciaria superan los 100.000 dólares estadounidenses en Corea y Portugal. Salvo algunas excepciones, los retornos de invertir en educación terciaria son mayores que los de invertir en secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria. Por término medio en todos los países de la OCDE, una educación terciaria genera un valor actual neto que aproximadamente duplica el de la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria. Para los hombres, los retornos son de 82.000 dólares estadounidenses en comparación con 40.000 dólares estadounidenses, y para las mujeres, 52.000 dólares estadounidenses frente a 28.000 dólares estadounidenses. Por tanto, los incentivos de continuar la educación terciaria son grandes para hombres y mujeres en la mayoría de los países.



1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente del valor actual neto para hombres que adquieren inmediatamente el nivel de educación terciaria. Los flujos de caja están descontados a un tipo de interés del 5 %.

Fuente: OCDE, Tablas A8.1 y A8.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

Otros puntos destacables de este indicador

- Tanto los retornos públicos como los privados son normalmente mayores para la educación terciaria que para la secundaria superior o para la educación postsecundaria no terciaria, lo cual refleja que la educación secundaria superior se ha convertido en la norma en los países de la OCDE. No obstante, el valor de la secundaria superior o de la educación postsecundaria no terciaria sigue siendo considerable en Noruega para los hombres y en Estados Unidos tanto para los hombres como para las mujeres, ya que en este país la ganancia descontada neta supera los 80.000 dólares estadounidenses.
- En la secundaria superior, la red de seguridad social en algunos países disuade a las mujeres de invertir en estudios superiores. Las prestaciones sociales eliminan algunas de las diferencias de renta entre las personas que han completado la educación secundaria superior y las que no lo han hecho. Los efectos negativos de las prestaciones sociales son especialmente marcados en Dinamarca y Nueva Zelanda, donde los retornos para las mujeres se reducen en 25.000 dólares estadounidenses o más.
- La educación terciaria aporta recompensas sustanciales en la mayoría de los países y el valor actual de la ventaja de ingresos brutos de los hombres supera los 300.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos e Italia durante toda la vida laboral. La recompensa de invertir en educación terciaria es normalmente inferior para las mujeres, salvo en Australia, Corea, Dinamarca, España, Noruega y Turquía, donde los retornos de la inversión global son mayores para las mujeres que para los hombres.
- En todos los países de la OCDE, por término medio, el valor invertido en educación terciaria para un individuo varón es de 67.000 dólares estadounidenses, teniendo en cuenta el gasto público y el privado, así como los costes indirectos en forma de pérdida de ingresos privados y públicos e impuestos. En Alemania, Austria y Estados Unidos, estos costes de inversión superan los 100.000 dólares estadounidenses.
- El retorno público neto de una inversión en educación terciaria para un estudiante varón supera, por término medio en todos los países de la OCDE, los 50.000 dólares estadounidenses. Esto es casi el doble de la inversión realizada por el sector público y, como tal, ofrece un fuerte incentivo para ampliar la educación superior en la mayoría de los países, ya sea mediante financiación pública o privada.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Los retornos económicos de la educación son factores clave en las decisiones de los individuos de invertir tiempo y dinero en educación más allá de la enseñanza escolar obligatoria. Los beneficios económicos que conlleva la finalización de niveles superiores de educación motivan a los individuos para posponer el consumo de hoy a la espera de futuras retribuciones. Desde la perspectiva de la adopción de políticas, es crucial conocer los incentivos económicos para entender el flujo de individuos en el sistema educativo.

El problema al que se enfrentan los responsables de la adopción de políticas es el hecho de que los cambios en las políticas educativas tardan, por lo general, algún tiempo en producir un impacto sobre el mercado de trabajo. Los grandes cambios en la demanda de educación pueden aumentar los ingresos y retornos de forma considerable antes de que haya oferta suficiente. Este hecho constituye una clara señal, tanto para los individuos como para el sistema educativo, de la necesidad de inversiones adicionales.

Aparte de las diferencias de ingresos, que en su mayor parte vienen determinadas por el mercado de trabajo, los componentes principales de los retornos de la educación están directamente relacionados con la adopción de políticas: acceso a la educación, impuestos y costes en educación para el individuo. Retornos privados muy elevados indican la posibilidad de que la educación necesite expandirse aumentando el acceso y facilitando la concesión de créditos a los individuos en lugar de disminuir los costes de la educación. Por otro lado, retornos bajos indican la ausencia de incentivos para invertir en educación, ya sea debido a que la educación no está retribuida en el mercado de trabajo, o debido a que los costes, en término de tasas de matrícula, pérdidas de ingresos y tributación, son relativamente elevados.

Los beneficios económicos de la educación fluyen no solo hacia el individuo, sino también hacia la sociedad en forma de menores prestaciones sociales y a través de los impuestos adicionales pagados por el individuo una vez que entra en el mercado de trabajo. Los retornos públicos de la educación, que tienen en cuenta los costes y beneficios de la educación para los gobiernos, facilitan información adicional sobre los retornos globales de la educación. Al diseñar las políticas es importante considerar el equilibrio entre los retornos privados y los públicos. Este indicador presta especial atención a los incentivos para invertir en educación desde la perspectiva individual y pública, así como a los incentivos para hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Retornos económicos de la inversión en educación

La relación entre la educación y los ingresos puede ser evaluada en un marco de análisis de inversión. El individuo incurre en costes cuando invierte en educación (costes directos, tales como tasas de matrícula, y costes indirectos, tales como la pérdida de ingresos durante su período de estudios). Los beneficios globales de esta inversión pueden ser evaluados mediante la estimación del valor económico de la inversión, que básicamente mide el grado en el que los costes de la obtención de niveles superiores de educación se traducen en niveles superiores de ingresos.

Aquí se ha utilizado el valor actual neto (VAN) de la inversión total, o el valor actual (VA) al referirse a los distintos componentes o flujos de caja. Dentro de este marco, los costes y beneficios de distintos períodos se trasladan en el tiempo al inicio de la inversión. Esto se hace descontando todos los flujos de caja de nuevo al principio de la inversión con un tipo de interés requerido (tasa de descuento). La elección del tipo de interés es por lo general una cuestión complicada, ya que debe reflejar no solo el horizonte temporal global de la inversión, sino también el coste de los préstamos o el riesgo percibido de la inversión. Para simplificar las cosas, y facilitar la interpretación de los resultados, se aplica el mismo tipo de descuento en todos los países de la OCDE.

El tipo de descuento empleado aquí se ha fijado en el 5 %, reflejando en gran medida el interés que se puede esperar obtener, en circunstancias normales, invirtiendo en bonos del estado a largo plazo en la mayoría de los países de la OCDE. Descontar el coste y los beneficios del valor actual con este tipo de interés permite que los retornos económicos de la inversión global y los valores de los distintos componentes sean comparables a lo largo del tiempo y en todos los países.

Un valor actual neto positivo de una inversión en educación representa el valor adicional que uno puede esperar ganar en comparación con una inversión en bonos del estado. Un valor actual neto negativo indica que sería mejor invertir en bonos que matricularse en educación. Sin embargo, muchos gobiernos cuentan con planes que ofrecen ayudas y préstamos a los alumnos con tipos de interés inferiores a los empleados en este ejercicio. Estas subvenciones pueden, en muchos casos, convertir la inversión y el valor para el individuo en positivo aun cuando en ocasiones se documenten retornos negativos en este indicador.

Los cálculos del valor actual neto (VAN) se basan en el mismo método que los cálculos de la tasa interna de retorno (TIR) utilizada en anteriores ediciones del *Panorama de la educación*; la principal diferencia entre estos dos métodos es cómo se fija el tipo de interés. Para los cálculos realizados en el marco del TIR, el tipo de interés se eleva al nivel al cual los beneficios económicos equivalen al coste de la inversión; para los cálculos del VAN, el tipo de descuento se fija al inicio del análisis, y los beneficios económicos y los costes se valoran a continuación de acuerdo con el tipo de interés elegido. El valor actual neto cuenta con algunas ventajas frente al TIR en el sentido de que es más fácil de comunicar y más idóneo para inversiones a largo plazo. El TIR normalmente favorece las inversiones a corto plazo con grandes flujos de caja cercanos en el tiempo a la inversión y, por tanto, clasifica las inversiones de distinta manera que las evaluadas mediante VAN. Así pues, el valor actual neto es más adecuado para las inversiones educativas, que normalmente abarcan varias décadas.

Este indicador se analiza desde dos puntos de vista: retornos económicos para el individuo, que refleja solo sus ingresos y gastos, y retornos económicos para el gobierno (valor actual neto público). Los retornos del gobierno comprenden la recaudación de mayores impuestos sobre la renta y cotizaciones sociales, menores prestaciones sociales para los individuos con bajos ingresos, así como los costes cubiertos por el gobierno para la educación de los individuos. Estos retornos privados y públicos se han calculado para los 21 países de la OCDE.

Incentivos del individuo para invertir en educación

Educación secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria

Los diferentes costes y beneficios constituyen los componentes del valor de la educación, y como tales describen los factores clave de los retornos en los diferentes países. Para visualizar los factores principales que influyen en los retornos de la educación, cada coste y beneficio es descontado con carácter retroactivo con un tipo de descuento del 5 %. La Tabla A8.1 muestra el valor de cada componente y el valor actual neto de la inversión global de un individuo que complete la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria.

El Gráfico A8.2 muestra estos componentes para las mujeres que invierten en la secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria. En este nivel educativo, los costes directos de la educación son, por lo general, insignificantes (excepto en Alemania, donde los costes directos superan los 5.000 dólares estadounidenses) y el principal coste de la inversión consiste en la pérdida de ingresos. Dependiendo del nivel salarial y de la posibilidad de encontrar empleo, la pérdida de ingresos varía notablemente de un país a otro. En España y Polonia, los ingresos perdidos son inferiores a los 10.000 dólares estadounidenses, mientras que en Austria los ingresos perdidos superan los 35.000 dólares estadounidenses.

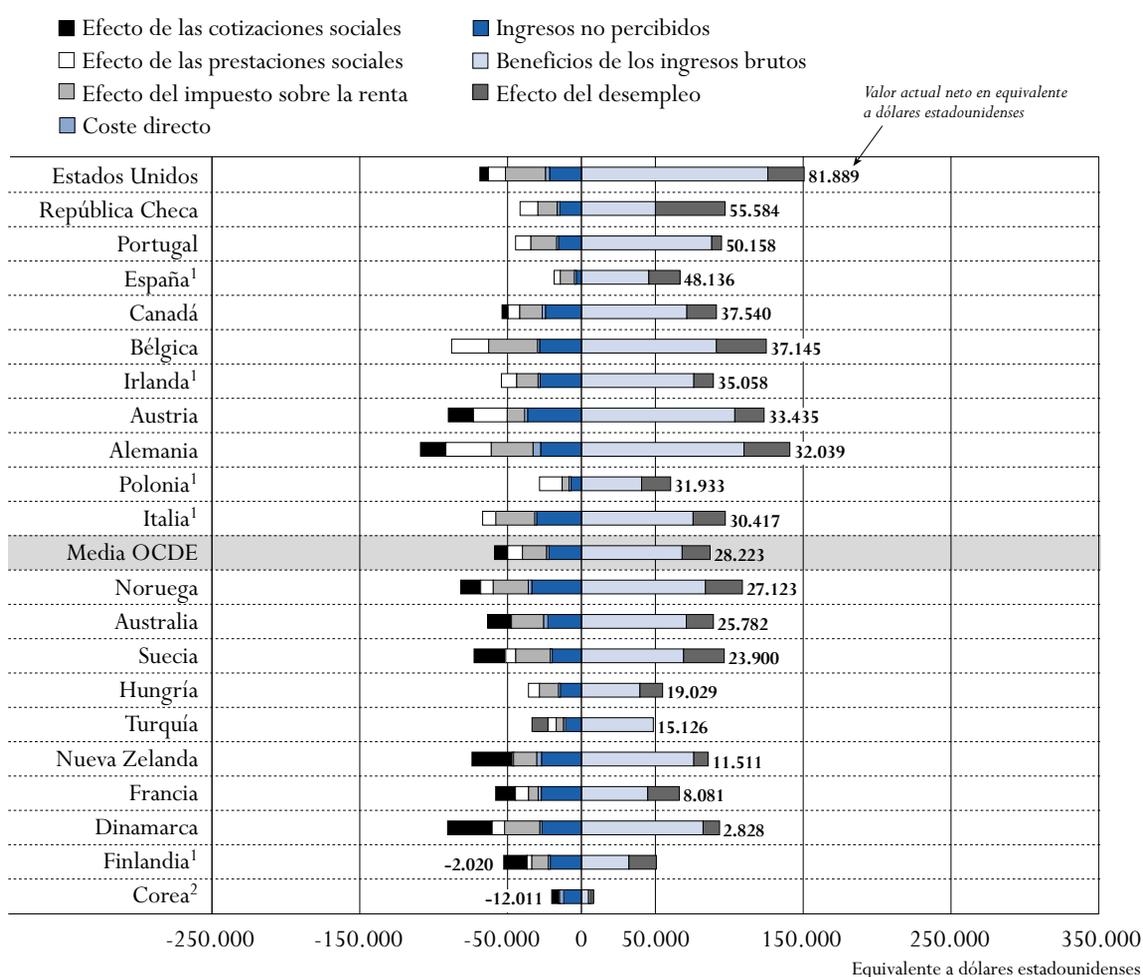
A8

Unas buenas perspectivas en el mercado de trabajo para los jóvenes sin la secundaria superior tienen, por tanto, el efecto de reducir los incentivos para invertir en estudios superiores.

Los efectos de los ingresos brutos y los efectos del desempleo componen el lado de los beneficios. En Alemania, Austria y Estados Unidos, el efecto de ingresos brutos descontados supera los 100.000 dólares estadounidenses durante la vida laboral de una mujer que complete la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria. Los efectos del desempleo tienen un papel importante en Alemania, Bélgica y República Checa, donde las mejores perspectivas de trabajo durante toda la vida laboral se valoran en 30.000 dólares estadounidenses o más.

Los efectos de los impuestos sobre la renta, cotizaciones sociales y prestaciones reducen el lado de los beneficios, y por término medio en todos los países una mujer que invierta en la secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria puede esperar ganar aproximadamente 28.000 dólares

Gráfico A8.2. Componentes del valor actual neto privado para las mujeres que completan la educación secundaria superior o la postsecundaria no terciaria, CINE 3/4 (2005)



1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5%.

Los países están clasificados en orden descendente del valor actual neto.

Fuente: OCDE, Tablas A8.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

estadounidenses durante su vida laboral. Sin embargo, esto varía significativamente entre países; en Estados Unidos alcanzar este nivel de educación genera más de 80.000 dólares estadounidenses, mientras que en Finlandia y Corea el valor esperado es negativo al descontar los flujos de caja al 5 %.

Los hombres obtienen generalmente un mejor retorno económico de la secundaria superior o de la educación postsecundaria no terciaria que las mujeres. El impacto de los distintos componentes que conforman la inversión es normalmente mayor, salvo los efectos de prestaciones cuando la red de seguridad del país disuade a las mujeres de invertir en educación superior. Las prestaciones sociales eliminan algunas de las diferencias de renta entre las personas que han completado la educación secundaria superior y las que no lo han hecho. Las prestaciones sociales hacen que los incentivos económicos para invertir en educación superior sean especialmente bajos en Dinamarca y Nueva Zelanda, donde los retornos de las mujeres se reducen en 25.000 dólares estadounidenses o más. Las fuertes redes sociales en algunos países pueden, por tanto, reducir los incentivos para invertir en educación superior.

Educación terciaria

El Gráfico A8.3 muestra los componentes de los retornos de la educación terciaria para los hombres en distintos países. Con relación a la secundaria superior y a la educación postsecundaria no terciaria, el impacto de los beneficios de desempleo es menos pronunciado que el diferencial de ingresos, y los impuestos y los costes directos de la educación desempeñan un papel considerablemente mayor.

Al igual que en la secundaria superior y en la educación postsecundaria no terciaria, los retornos de la educación terciaria se ven impulsados en gran medida por la ventaja de los ingresos; otros componentes son menos importantes para explicar las diferencias entre los países de la OCDE. Esto sugiere que las políticas de educación deben monitorizar y hacer coincidir la oferta con la demanda de la educación. Los componentes ilustrados en el Gráfico A8.3 muestran, no obstante, la importancia de factores específicos en distintos países y, por tanto, indican áreas en las que las políticas pueden ayudar a mejorar los incentivos.

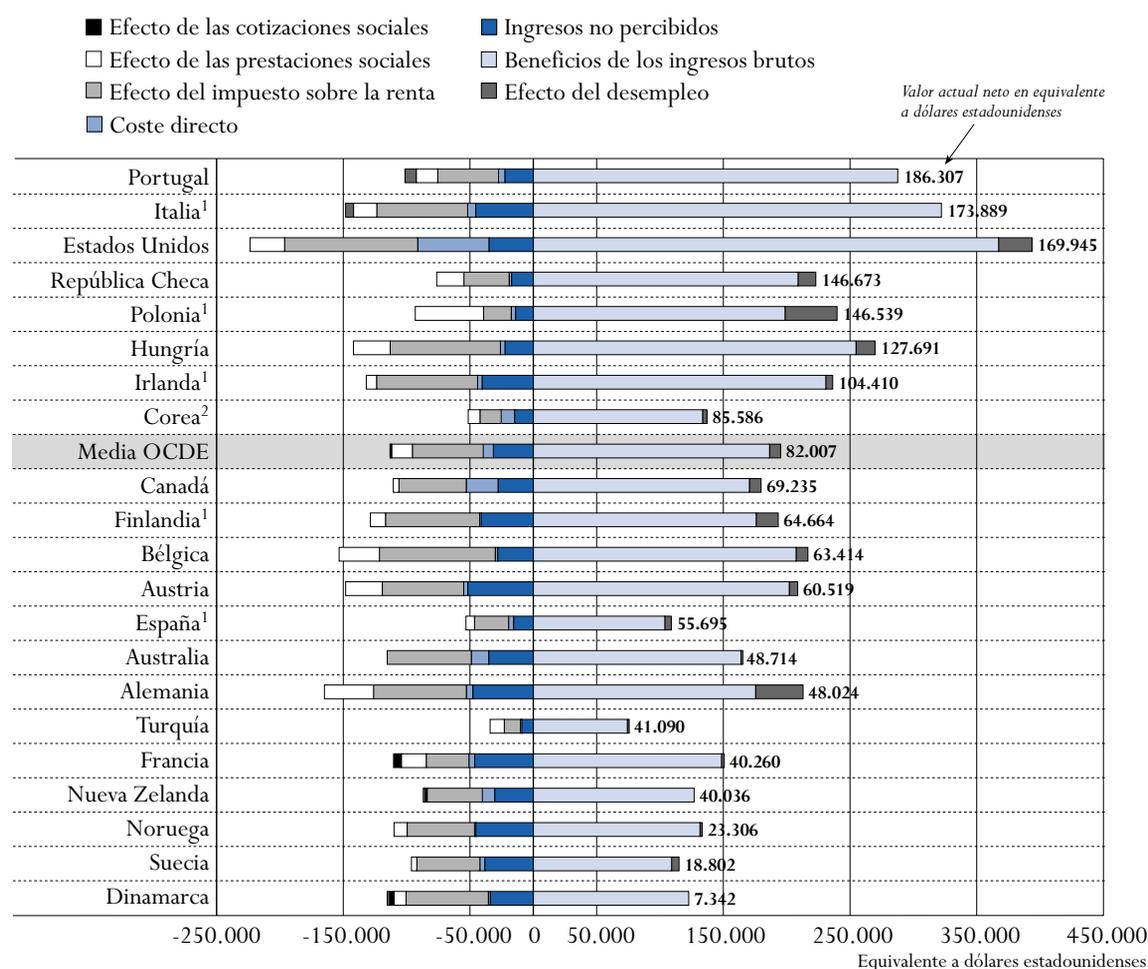
La educación terciaria aporta una recompensa considerable en Estados Unidos, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal y República Checa, donde la inversión genera más de 100.000 dólares estadounidenses, lo que supone un fuerte incentivo para seguir estudiando. El valor actual de la ventaja de ingresos brutos supera los 300.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos e Italia. La recompensa de la educación terciaria es notablemente menor en Dinamarca, Francia, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia, donde los retornos son de 40.000 dólares estadounidenses o menos. La recompensa de invertir en educación terciaria es normalmente inferior para las mujeres, salvo en Australia, Corea, Dinamarca, España, Noruega y Turquía, donde los retornos son mayores para las mujeres que para los hombres (Tabla A8.2).

Existe cierta compensación entre impuestos y los costes directos de la educación (tasas de matriculación). Los países con tasas de matriculación bajas o inexistentes permiten a los individuos devolver las subvenciones públicas más adelante en la vida mediante planes fiscales progresivos. En los países en los que una proporción mayor de la inversión recae en el individuo (en forma de tasas de matriculación) se acrecienta también para el individuo una mayor proporción del diferencial de ingresos. En general, existe una relación positiva, aunque débil, entre los costes directos privados de la educación y el valor global de la educación (valor actual neto de la inversión).

Tasa de retorno pública de las inversiones en educación

Los retornos públicos son una manera de examinar el efecto que tienen sobre las cuentas del sector público las decisiones de los individuos de invertir en educación y el efecto de las políticas que afectan a estas inversiones. De igual modo, para justificar una intervención de los gobiernos para mejorar

Gráfico A8.3. Componentes del valor actual neto privado para los hombres que completan la educación terciaria, CINE 5/6 (2005)



1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5 %.

Los países están clasificados en orden descendente del valor actual neto.

Fuente: OCDE, Tabla A8.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

las tasas de retorno privadas de la educación, es importante considerar los retornos públicos con el fin de tener una visión completa de los retornos globales de la educación.

Con respecto al sector público, los costes de la educación incluyen los gastos directos en educación (tales como el pago directo de la remuneración de los profesores, el pago directo de la construcción de edificios escolares, la compra de libros de texto, etc.) y las transferencias públicas al sector privado (como las subvenciones públicas a las familias en forma de becas y otras ayudas, y a otras entidades privadas para la provisión de formación en el lugar de trabajo, etc.). Los costes públicos en educación también incluyen la pérdida de impuestos sobre la renta de los alumnos por ingresos no percibidos. Los beneficios incluyen una mayor recaudación de impuestos sobre unas rentas más altas y el pago de seguros sociales, así como menores prestaciones sociales debido a rentas más altas.

Cuadro A8.1. Estimación de los retornos de la educación

Existen esencialmente dos planteamientos en la estimación de los retornos económicos de la educación: el que se basa en la teoría de la inversión, surgida de los estudios financieros, y el que se basa en un enfoque econométrico, surgido de los estudios de la economía del trabajo.

La base del planteamiento de la inversión es el tipo de descuento (el valor temporal del dinero), que hace posible la comparación de los costes o pagos (flujos de caja) en un período determinado. El tipo de descuento puede ser estimado aumentándolo hasta el nivel en el que los beneficios financieros igualen a los costes, lo cual sería la tasa interna de retorno, o fijando el tipo de descuento a un tipo requerido que tenga en cuenta los riesgos que conlleva la inversión, lo cual sería el cálculo del valor actual neto, expresándose las ganancias en unidades monetarias.

El planteamiento econométrico asumido en la economía del trabajo tiene su origen en Mincer (1974), según el cual los retornos de la educación son estimados en una regresión que relaciona los ingresos con los años de educación, experiencia y ocupación en el mercado de trabajo. Este modelo básico fue ampliado en estudios posteriores para incluir los niveles educativos, los efectos en el empleo y variables adicionales de control tales como el sexo, características del trabajo (tiempo parcial, tamaño de la empresa, acuerdos de contratación, uso de conocimientos especiales, etc.), con el fin de llegar a un efecto «neto» de la educación sobre los ingresos.

La diferencia principal entre los dos planteamientos radica en que el planteamiento de la inversión mira al futuro (aunque es frecuente el uso de datos históricos), mientras que el planteamiento econométrico intenta establecer la aportación real de la educación a los ingresos mediante el control de otros factores que puedan influir en los ingresos y en los retornos. Esta diferencia tiene implicaciones en lo que respecta a las presunciones e interpretaciones de los retornos de la educación. Dado que el planteamiento de la inversión se centra en los incentivos en el momento de la decisión de invertir, es prudente no excluir el efecto (control) de otros factores, dado que estos son parte de los retornos que el individuo puede esperar recibir al decidir invertir en educación. En otras palabras, es difícil prever la experiencia en el mercado de trabajo, ocupación en una empresa determinada, si se trabajará a tiempo parcial, para una gran empresa, en el sector público o en un trabajo en el que no sean necesarias las competencias adquiridas. Naturalmente, el sexo es conocido en el momento de la decisión de invertir y es un componente importante en el análisis de la inversión.

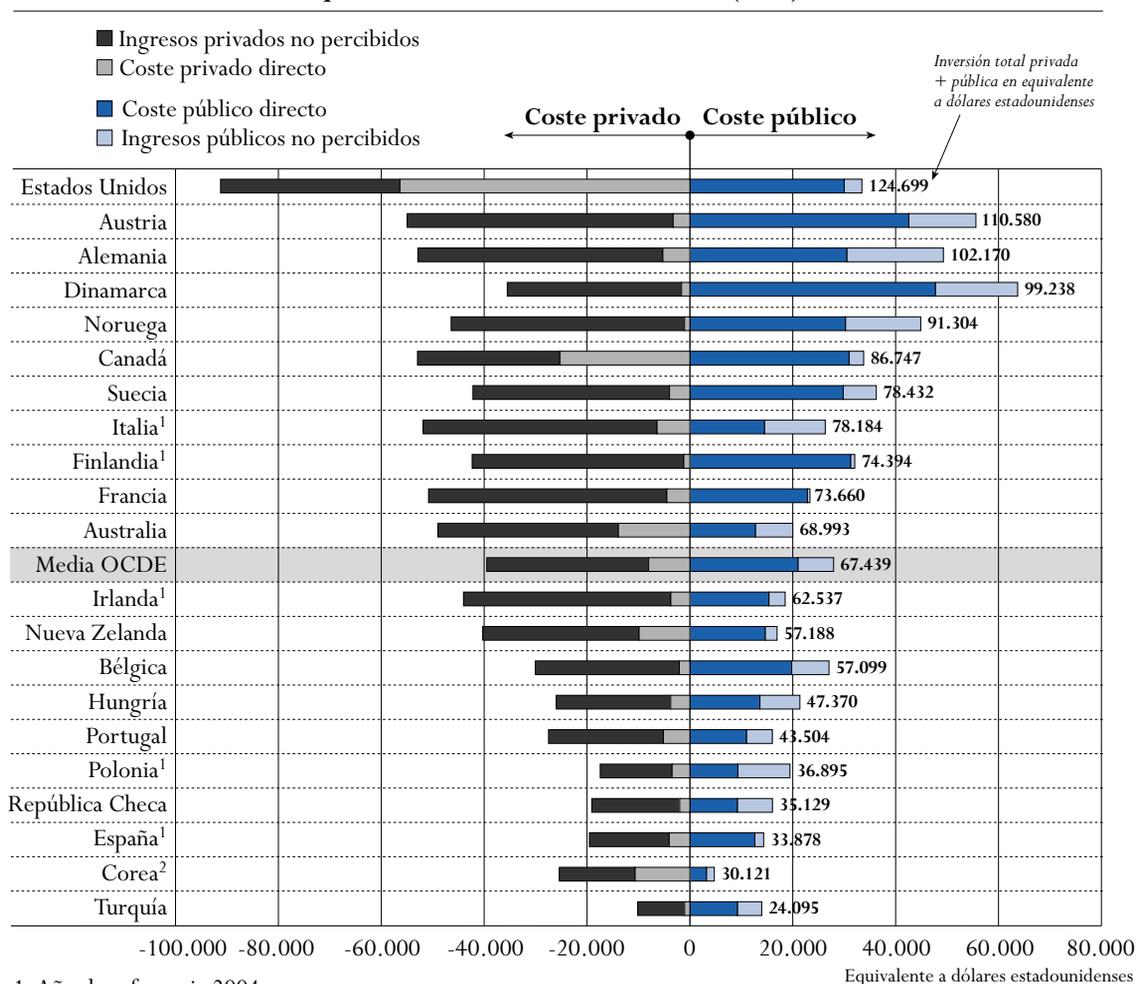
Dependiendo del impacto de las variables de control, del grado de inclinación de las curvas de ingresos y del modo en el que los flujos de caja sean distribuidos a lo largo del período, los resultados de los dos planteamientos pueden presentar diferencias muy notables. Dependiendo de otros supuestos subyacentes, los retornos pueden diferir entre los distintos modelos y también dentro de un mismo modelo. Por ejemplo, los flujos de caja pueden ser objeto de diferentes cálculos y, dependiendo del método elegido, los retornos pueden presentar diversas variaciones. Por consiguiente, no resulta aconsejable con carácter general la comparación de las tasas de retorno obtenidas en estudios diferentes. El uso de una metodología constante que aplica los mismos supuestos con datos sistemáticamente extraídos de fuentes comparables permite una comparación fiable de todos los países, aun cuando las tasas de retorno difieran ligeramente con otro planteamiento.

A8

En la práctica, el aumento de los niveles de educación dará lugar a un complejo conjunto de efectos fiscales en el lado de los beneficios, más allá de los efectos del aumento de ingresos en función de los sueldos y de los pagos al gobierno. Por ejemplo, las personas con un mayor nivel de educación tienen, por lo general, mejor salud, lo que disminuye el gasto público en prestaciones médico-sanitarias y, por consiguiente, el gasto público total. Dado que los ingresos aumentan generalmente con el nivel de educación alcanzado, se produce un mayor consumo de bienes y servicios por las personas con un nivel más alto de educación, lo cual da lugar a unos efectos fiscales que van más allá del impuesto sobre la renta y las aportaciones a la seguridad social. No obstante, los datos sobre los impuestos y los gastos relativos a dichos efectos indirectos de la educación no están fácilmente disponibles para su inclusión en los cálculos de la tasa de retorno.

Las Tablas A8.3 y A8.4 muestran los retornos públicos relativos a personas que obtienen la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria y la educación terciaria, respectivamente, como

Gráfico A8.4. Inversión pública frente a privada para un hombre que obtiene la educación terciaria (2005)



1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5%.

Los países están clasificados en orden descendente del coste total público + privado.

Fuente: OCDE. Tablas A8. 2 y A8. 4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

parte de la educación inicial. El Gráfico A8.4 muestra los costes públicos y privados de los hombres que invierten en educación terciaria. Por término medio en todos los países de la OCDE, el valor invertido en un individuo varón que completa la educación terciaria es de 67.000 dólares estadounidenses, teniendo en cuenta el gasto público y el privado, así como los costes indirectos en forma de pérdida de ingresos privados y públicos y de impuestos. En Alemania, Austria y Estados Unidos, los costes del valor actual de la inversión superan los 100.000 dólares estadounidenses.

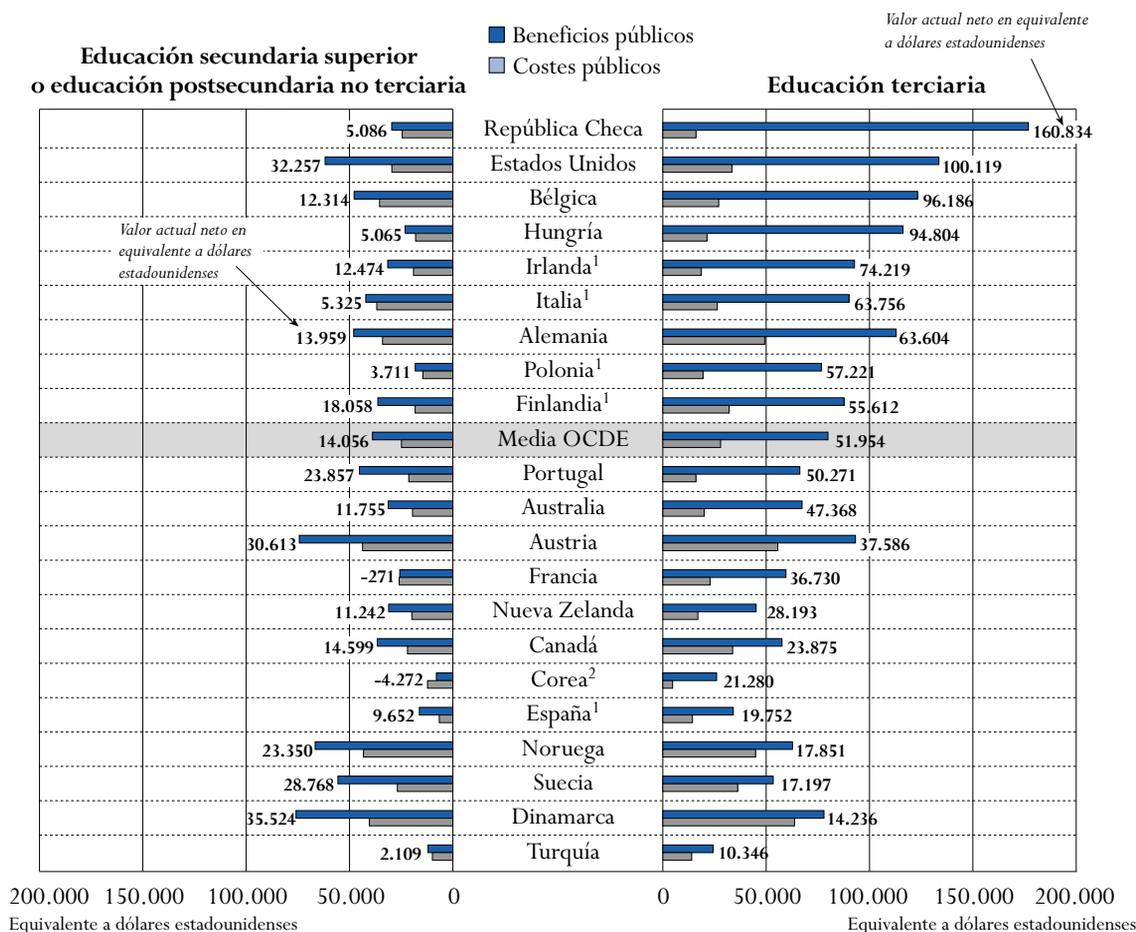
Los costes directos de la educación son soportados generalmente por el sector público, excepto en Australia, Canadá, Corea y Estados Unidos, donde las tasas de matriculación constituyen una proporción significativa de los costes globales de la inversión privada en educación terciaria. Junto con la pérdida de ingresos públicos en forma de impuestos y cotizaciones sociales, los costes directos e indirectos de la inversión pública superan los 40.000 dólares estadounidenses en Alemania, Austria, Dinamarca y Noruega para un hombre con educación terciaria. En Corea, España y Turquía, el coste de la inversión pública total no supera los 15.000 dólares estadounidenses. Por término medio en los países de la OCDE, el valor actual total de la inversión pública para un hombre que obtiene una titulación terciaria es de 28.000 dólares estadounidenses.

Aunque la inversión pública en educación terciaria es considerable en muchos países, los costes de la inversión privada superan a los del gobierno en la mayoría de los países. En Alemania, Austria, Canadá, Estados Unidos, Francia e Italia, un individuo debe invertir más de 50.000 dólares estadounidenses para obtener una titulación terciaria, teniendo en cuenta costes directos e indirectos. En Estados Unidos, esta cifra es superior a los 90.000 dólares estadounidenses, con costes directos tales como las tasas de matriculación, que suponen una parte significativa de la inversión. En todos los demás países, la pérdida de ingresos es el componente principal. La decisión de continuar la educación en el nivel terciario es, por tanto, un reto, ya que es mucho lo que está en juego, sobre todo para los jóvenes de entornos menos favorecidos.

Para un individuo, la pérdida de ingresos supone una parte sustancial de los costes globales de la inversión, sobre todo en países con largos estudios terciarios, como Alemania y Austria (véase Indicador B1). La pérdida de ingresos también depende del nivel salarial que se puede esperar recibir y, más notablemente, de la probabilidad de encontrar un empleo. Puesto que el mercado de trabajo para los adultos jóvenes probablemente se deteriore en los próximos años (Indicador C3), los costes de inversión caerán y, por tanto, se incrementará el retorno para la educación terciaria. Así pues, los incentivos para invertir en educación tanto desde una perspectiva privada como pública se verán reforzados en la mayoría de los países de la OCDE.

La inversión en educación también genera retornos públicos en forma de impuestos sobre la renta, mayores cotizaciones a la seguridad social y menores prestaciones sociales como consecuencia de un nivel de renta más elevado. El Gráfico A8.5 compara los costes y los beneficios económicos para un hombre que invierta en secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria y en educación terciaria desde una perspectiva pública. Los retornos públicos de la inversión en secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria son positivos en todos los países, salvo en Francia y Corea, donde el valor actual neto es marginalmente negativo. En los países de la OCDE, la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria genera una media de retorno neto de 14.000 dólares estadounidenses, y en Austria, Dinamarca, Estados Unidos y Suecia esta cifra es cercana o superior a los 30.000 dólares estadounidenses. Los retornos públicos para una mujer que invierta en secundaria superior o en educación postsecundaria no terciaria es marginalmente inferior, de 10.000 dólares estadounidenses como media en los países de la OCDE (Tabla A8.3).

Gráfico A8.5. Costes y beneficios públicos de un hombre que completa la educación secundaria superior o la postsecundaria no terciaria y la educación terciaria (2005)



1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5%.

Los países están clasificados en orden descendente del valor actual neto de la obtención de educación terciaria.

Fuente: OCDE, Tablas A8.3 y A8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

Los retornos públicos de la educación terciaria son sustancialmente superiores a los de la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria, en parte porque una mayor cuota de los costes de inversión son soportados por los individuos mismos. Los principales factores son, sin embargo, un mayor nivel de impuestos y cotizaciones sociales, y menos prestaciones sociales como consecuencia de un nivel de renta más elevado para las personas con titulación terciaria. En Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Hungría y República Checa, estos beneficios superan los 100.000 dólares estadounidenses durante toda la vida laboral de un individuo (Gráfico A8.5).

Considerando todos los países, la media del retorno público neto de una inversión en educación terciaria supera los 50.000 dólares estadounidenses para un hombre, teniendo en cuenta los costes principales y los beneficios de este nivel de educación. Esta cifra es casi el doble de la inversión pública realizada en educación terciaria en todos los países de la OCDE, y como tal ofrece un fuerte incentivo para que los gobiernos amplíen la educación superior.

En conclusión, parece existir espacio para una mayor expansión de la educación superior en la mayoría de los países, ya sea mediante financiación pública o privada. Como se muestra en este indicador, con un tipo de descuento del 5 % la mayor parte de la inversión en educación produce unos retornos privados y públicos sustanciales en la mayoría de los países. Por consiguiente, financiar dichas inversiones al 5 % tiene sentido tanto desde una perspectiva pública como privada. La inversión pública en educación y, sobre todo, en el nivel terciario sería racional incluso incurriendo en un déficit de las finanzas públicas. Como se indica aquí, emitir bonos del estado para financiar dichas inversiones produce unos retornos significativos y mejora las finanzas públicas a largo plazo. Los retornos públicos y privados de la educación terciaria acabarán disminuyendo en muchos países con elevados retornos a medida que la oferta satisfaga la demanda, pero desde el punto de vista de la equidad este puede ser un resultado deseable.

Conceptos y criterios metodológicos

En el cálculo del valor actual neto (VAN) privado, los costes de la inversión privada incluyen la pérdida de ingresos después de impuestos, ajustada a la probabilidad de encontrar un empleo (tasa de desempleo), y el gasto privado directo en educación. Ambos flujos de inversión tienen en cuenta la duración de los estudios. En el lado de los beneficios, se han utilizado los perfiles de edad-ganancia para calcular el diferencial de ingresos de distintos grupos de educación (inferior a la secundaria superior; secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria; y educación terciaria). Estos diferenciales de ingresos brutos se han ajustado según las diferencias en los impuestos sobre la renta y cotizaciones sociales, así como prestaciones sociales (prestaciones que incluyen ayudas para la vivienda y asistencia social relativa al nivel de renta) para llegar al diferencial de ingresos netos. A continuación se han ajustado los flujos de caja según la probabilidad de encontrar un empleo (tasas de desempleo). Estos cálculos se han realizado de forma separada para hombres y mujeres con el fin de tener en cuenta las diferencias en el diferencial de ingresos y las tasas de desempleo.

Para calcular el VAN público, los costes públicos incluyen la recaudación de impuestos perdida durante los años de estudios (impuesto sobre la renta y cotizaciones sociales) y el gasto público (teniendo en cuenta la duración de los estudios). Los beneficios para el sector público son impuestos adicionales y recaudación de cotizaciones sociales asociadas a un mayor nivel de ingresos y ahorro de prestaciones, por ejemplo, ayudas para la vivienda y asistencia social que el sector público no necesita abonar por encima de un nivel determinado de ingresos.

Es importante considerar algunas de las amplias limitaciones conceptuales de la estimación de los retornos económicos aquí realizada:

- Los datos incluidos son solo valores contables. Los resultados difieren, sin duda, de las estimaciones econométricas que dependerían, por ejemplo, del planteamiento de la función de los ingresos, más que de un flujo durante toda la vida de ingresos derivados de los ingresos medios. Las estimaciones se refieren solo a los niveles de educación formal completados. No reflejan los efectos del aprendizaje fuera de la educación formal.
- El planteamiento utilizado aquí estima los ingresos futuros de los individuos con distintos niveles de educación, basándose en el conocimiento de cómo los ingresos brutos actuales medios varían según el nivel de educación alcanzado y la edad. Sin embargo, la relación entre los distintos niveles de educación y los ingresos puede ser distinta en el futuro. Cambios tecnológicos, económicos y sociales podrían alterar la relación de los niveles salariales con el nivel de educación alcanzado.

- Las diferencias de los retornos entre los países reflejan en parte las distintas condiciones institucionales y no de mercado que afectan a los ingresos, como condiciones institucionales que limitan la flexibilidad de los ingresos relativos. Al estimar los beneficios, se ha tenido en cuenta el efecto de la educación sobre el incremento de la probabilidad de encontrar un empleo cuando se desea trabajar. Sin embargo, esto también hace que la estimación sea sensible a la etapa del ciclo económico en la cual se recopilieron los datos. Puesto que los individuos con un mayor nivel de educación normalmente tienen un vínculo más fuerte con el mercado de trabajo, el valor de la educación en general aumenta en épocas de poco crecimiento económico.

Los cálculos también incluyen diversos supuestos restrictivos necesarios para una comparación internacional. Para calcular la inversión en educación, la pérdida de ingresos se ha normalizado al nivel del salario mínimo legal o su equivalente en aquellos países donde los datos de ingresos incluyen trabajo a tiempo parcial (en los casos en los que no se disponía de un salario mínimo nacional, se seleccionó el salario fijado en los convenios colectivos). Este supuesto parece contrarrestar los ingresos tan bajos registrados en el grupo de 15 a 24 años, que condujeron a estimaciones excesivamente elevadas en anteriores ediciones del *Panorama de la educación*. En Hungría, Polonia, Portugal y República Checa se utilizaron ingresos reales para el cálculo de la pérdida de ingresos, ya que el trabajo a tiempo parcial se excluye de estas recopilaciones de datos sobre ingresos.

Para garantizar la posibilidad de establecer comparaciones, los cálculos de impuestos, cotizaciones sociales y prestaciones sociales se basan en la hipótesis de que la persona en cuestión está soltera y sin hijos. Esta restricción es necesaria en gran medida debido a que las normas que rigen el tener derecho a una amplia gama de prestaciones sociales varían mucho según el estado civil (y, a veces, según otros criterios). Para ampliar la cobertura de los países, cuando no se disponía de datos de las Tablas B1.3a y B1.3b, se ha estimado la edad de inicio de la educación y la duración de los estudios sobre la base de la previsión de vida escolar (véase Indicador C1) o de la mejor estimación proporcionada por otras fuentes de datos.

El análisis podía ampliarse de diversas maneras, dependiendo de los datos disponibles. En concreto, sería útil contar con datos más diferenciados y comparables sobre los costes por alumno, la disponibilidad de préstamos para estudios y el interés cobrado por dichos préstamos. La estimación de los cambios en la recaudación de impuestos sobre el valor añadido resultantes de los mayores ingresos obtenidos gracias a la consecución de un mayor nivel de educación contribuiría también a una evaluación más completa del impacto sobre las cuentas públicas. Los cálculos no tienen en cuenta que aquellas personas con altos ingresos a menudo generan mayores niveles de rentas a partir de los 64 años como resultado de tener un plan de pensiones superior.

Para los métodos empleados en el cálculo de los tasas de retorno, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2009.

Otras referencias

Mincer, J. (1974), *Schooling, experience, and earnings*, National Bureau of Economic Research (NBER), Nueva York.

Tabla A8.1.

Valor actual neto privado para un individuo que obtiene la educación secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria como parte de la educación inicial, CINE 3/4 (2005)

	Coste directo		Ingresos no percibidos		Beneficios de los ingresos brutos		Efecto del impuesto sobre la renta		Efecto de las cotizaciones sociales		Efecto de las prestaciones sociales		Efecto del desempleo		Valor actual neto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Alemania	-5.085	-5.085	-27.421	-27.631	51.356	109.920	-21.356	-28.291	-20.773	-30.735	-5.861	-17.182	48.275	31.043	19.134	32.039
Australia	-2.810	-2.810	-22.021	-22.719	73.492	70.932	-29.991	-21.803	0	0	-1.282	-16.141	32.094	18.324	49.482	25.782
Austria	-2.032	-2.032	-38.001	-36.463	146.283	103.739	-35.039	-11.710	-31.945	-22.855	-7.317	-17.035	30.856	19.791	62.805	33.435
Bélgica	-1.441	-1.441	-32.999	-28.338	63.700	91.261	-30.534	-33.010	-17.237	-25.074	0	0	32.171	33.748	13.659	37.145
Canadá	-2.161	-2.161	-23.450	-24.386	91.065	71.299	-27.634	-15.208	-7.546	-7.870	-1.368	-4.123	25.011	19.989	53.918	37.540
Corea²	-2.865	-2.865	-11.898	-11.980	68.412	4.787	-2.892	555	-5.088	-515	0	-4.777	5.282	2.783	50.950	-12.011
Dinamarca	-578	-578	-27.078	-27.534	111.279	82.278	-43.456	-23.892	-11.003	-8.422	-21.465	-30.149	15.888	11.126	23.587	2.828
España¹	-481	-481	-5.925	-4.348	52.086	45.557	-12.389	-9.490	-3.833	-4.210	0	0	8.146	21.107	37.604	48.136
Estados Unidos	-2.689	-2.689	-21.168	-21.572	180.543	126.069	-42.737	-27.179	-15.178	-11.526	-3.874	-5.803	18.033	24.588	112.929	81.889
Finlandia¹	-138	-138	-22.955	-22.309	50.777	32.073	-19.850	-11.118	-4.436	-3.206	-12.018	-15.866	19.051	18.542	10.432	-2.020
Francia	-2.119	-2.119	-30.492	-27.181	41.450	44.826	-9.575	-6.471	-8.688	-8.892	-7.433	-13.413	22.141	21.332	5.284	8.081
Hungría	-577	-577	-15.805	-15.024	38.406	39.545	-15.715	-12.844	-7.380	-7.415	0	0	16.116	15.343	15.046	19.029
Irlanda¹	-599	-599	-29.199	-28.740	66.937	76.038	-25.960	-14.476	-5.552	-10.369	0	0	25.992	13.203	31.618	35.058
Italia¹	-1.114	-1.114	-35.954	-30.570	89.302	75.509	-32.910	-26.257	-9.243	-8.934	0	0	11.406	21.783	21.487	30.417
Noruega	-2.372	-2.372	-33.342	-33.625	133.548	83.842	-46.232	-23.682	-14.535	-8.476	-5.868	-13.572	53.406	25.008	84.606	27.123
Nueva Zelanda	-3.113	-3.113	-28.129	-27.056	83.873	75.997	-26.409	-15.778	-1.130	-1.026	-3.537	-27.132	9.496	9.620	31.051	11.511
Polonia¹	-194	-194	-9.622	-8.202	31.601	40.648	-4.240	-4.697	-13.975	-15.287	0	0	23.567	19.665	27.137	31.933
Portugal	-11	-11	-20.562	-16.867	123.842	88.143	-31.103	-17.324	-14.081	-10.389	0	0	4.485	6.606	62.570	50.158
República Checa	-1.722	-1.722	-15.426	-14.635	44.843	50.019	-15.791	-13.086	-13.795	-12.108	0	0	65.414	47.116	63.524	55.584
Suecia	-19	-19	-19.592	-21.107	93.464	69.113	-30.240	-23.335	-8.283	-6.800	-17.103	-21.409	25.278	27.458	43.505	23.900
Turquía	-324	-324	-10.837	-11.750	37.719	48.598	-6.185	-5.005	-5.950	-5.624	0	0	1.886	-10.770	16.308	15.126
Media países	-1.545	-1.545	-22.946	-22.002	79.713	68.104	-24.297	-16.386	-10.460	-9.987	-4.149	-8.886	23.524	18.924	39.840	28.223

H = Hombre. M = Mujer.

Nota: Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5%.

Se asume que los ingresos no percibidos por todos los individuos se refieren al salario mínimo, excepto en aquellos países que informan de salarios percibidos por tiempo completo: Hungría, Polonia, Portugal y República Checa.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Fuente: OECD. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

Tabla A8.2.

Valor actual neto privado para un individuo que obtiene la educación terciaria como parte de la educación inicial, CINE 5/6 (2005)

	Coste directo		Ingresos no percibidos		Beneficios de los ingresos brutos		Efecto del impuesto sobre la renta		Efecto de las cotizaciones sociales		Efecto de las prestaciones sociales		Efecto del desempleo		Valor actual neto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Alemania	-5.256	-5.256	-47.631	-50.100	175.411	110.150	-73.155	-36.203	-38.857	-26.756	0	0	37.512	18.616	48.024	10.450
Australia	-13.901	-13.901	-35.094	-35.046	163.861	148.634	-66.312	-49.491	0	0	159	11.177	48.714	61.374
Austria	-3.249	-3.249	-51.723	-52.581	201.993	173.711	-64.185	-48.959	-29.009	-32.560	0	0	6.692	6.554	60.519	42.915
Bélgica	-2.054	-2.054	-27.996	-26.929	207.374	172.292	-91.380	-68.762	-31.855	-40.146	0	0	9.325	26.390	63.414	60.792
Canadá	-25.266	-25.266	-27.697	-29.045	170.510	137.899	-53.072	-34.480	-4.496	-12.012	0	0	9.256	8.267	69.235	45.365
Corea ²	-10.651	-10.651	-14.726	-15.135	133.568	172.827	-16.574	-6.372	-9.451	-12.071	0	0	3.420	917	85.586	129.516
Dinamarca	-1.626	-1.626	-33.883	-33.186	122.635	84.122	-64.918	-31.670	-9.562	-7.298	-3.485	-2.059	-1.819	3.700	7.342	11.983
España ¹	-4.016	-4.016	-15.522	-14.145	103.748	108.691	-26.848	-26.843	-6.805	-8.051	0	0	5.139	17.859	55.695	73.495
Estados Unidos	-56.365	-56.365	-34.886	-36.137	367.211	229.096	-104.997	-56.829	-27.382	-18.614	0	0	26.363	14.341	169.945	75.492
Finlandia ¹	-1.187	-1.187	-41.149	-42.711	175.858	110.290	-74.179	-40.040	-12.108	-7.728	0	-5.327	17.428	13.095	64.664	26.392
Francia	-4.488	-4.488	-46.325	-43.953	148.491	99.338	-33.569	-21.435	-19.792	-14.998	-6.155	-27.301	2.097	10.928	40.260	-1.908
Hungría	-3.734	-3.734	-22.248	-20.924	254.678	139.576	-87.002	-64.061	-28.976	-20.605	0	0	14.972	13.180	127.691	43.432
Irlanda ¹	-3.708	-3.708	-40.309	-40.226	230.823	178.118	-79.558	-47.702	-8.278	-12.219	0	0	5.441	3.896	104.410	78.158
Italia ¹	-6.385	-6.385	-45.482	-42.922	322.079	136.591	-71.534	-46.797	-18.529	-12.391	0	0	-6.260	-2.290	173.889	25.806
Noruega	-1.044	-1.044	-45.383	-45.330	131.511	118.313	-53.094	-33.806	-10.404	-9.714	0	0	1.721	5.613	23.306	34.032
Nueva Zelanda	-9.877	-9.877	-30.361	-30.106	126.923	102.431	-43.436	-23.223	-1.500	-1.248	-160	-6.059	-1.553	1.654	40.036	33.571
Polonia ¹	-3.459	-3.459	-13.980	-10.974	198.632	112.422	-21.810	-12.976	-53.933	-38.026	0	0	41.089	37.279	146.539	84.266
Portugal	-5.145	-5.145	-22.341	-17.563	287.624	219.720	-47.917	-57.449	-17.015	-23.085	0	0	-8.900	6.878	186.307	123.357
República Checa	-1.979	-1.979	-17.106	-15.333	208.896	121.571	-35.660	-25.627	-21.519	-17.640	0	0	14.043	19.426	146.673	80.418
Suecia	-3.969	-3.969	-38.222	-38.463	109.112	66.853	-49.721	-20.212	-4.297	-5.104	0	0	5.899	5.993	18.802	5.097
Turquía	-1.024	-1.024	-9.112	-7.930	74.185	72.423	-12.727	-13.409	-11.259	-12.398	0	0	1.026	10.033	41.090	47.695
Media países	-8.018	-8.018	-31.484	-30.892	186.434	134.051	-55.793	-36.493	-17.382	-15.841	-467	-1.940	8.717	11.119	82.007	51.986

H = Hombre. M = Mujer.

Nota: Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5 %.

Se asume que los ingresos no percibidos por todos los individuos se refieren al salario mínimo, excepto en aquellos países que informan de salarios percibidos por tiempo completo: Hungría, Polonia, Portugal y República Checa.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

Tabla A8.3.

Valor actual neto público para un individuo que obtiene la educación secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria como parte de la educación inicial (2005)

	Coste directo público		Ingresos públicos no percibidos		Efecto del impuesto sobre la renta		Ingresos de las cotizaciones sociales		Ingresos de las prestaciones sociales		Efecto del desempleo		Valor actual neto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Alemania	-22.915	-22.915	-11.117	-11.117	13.292	24.935	10.793	24.331	5.861	17.182	18.045	9.760	13.959	42.176
Australia	-14.340	-14.340	-5.178	-5.178	23.083	18.624	0	0	1.282	16.141	6.907	3.179	11.755	18.426
Austria	-33.528	-33.528	-10.161	-10.161	31.643	11.505	26.410	19.320	7.317	17.035	8.931	3.740	30.613	7.911
Bélgica	-25.972	-25.972	-9.486	-9.486	23.483	27.501	12.939	22.639	0	0	11.349	7.945	12.314	22.626
Canadá	-19.181	-19.181	-2.768	-2.768	24.435	13.920	5.845	6.597	1.368	4.123	4.900	2.561	14.599	5.252
Corea²	-10.973	-10.973	-1.279	-1.279	2.843	-556	4.725	325	0	4.777	412	190	-4.272	-7.516
Dinamarca	-27.190	-27.190	-13.210	-13.210	38.946	21.038	9.132	6.986	21.465	30.149	6.381	4.290	35.524	22.063
España¹	-5.901	-5.901	-669	-669	11.560	8.883	3.319	2.884	0	0	1.342	1.933	9.652	7.130
Estados Unidos	-27.182	-27.182	-2.350	-2.350	40.075	24.174	13.809	9.664	3.874	5.803	4.031	4.867	32.257	14.976
Finlandia¹	-17.712	-17.712	-533	-533	15.714	7.815	3.257	2.069	12.018	15.866	5.315	4.440	18.058	11.944
Francia	-25.960	-25.960	-6	-6	7.399	4.800	5.695	6.028	7.433	13.413	5.168	4.536	-271	2.811
Hungría	-12.235	-12.235	-5.795	-5.541	13.561	11.304	5.213	5.359	0	0	4.322	3.597	5.065	2.483
Irlanda¹	-16.149	-16.149	-2.900	-2.900	22.914	13.901	4.337	10.022	0	0	4.272	922	12.474	5.796
Italia¹	-27.152	-27.152	-9.675	-9.675	30.740	23.536	8.200	6.946	0	0	3.214	4.709	5.325	-1.637
Noruega	-30.570	-30.570	-12.714	-12.714	36.018	20.057	10.398	6.548	5.868	13.572	14.350	5.553	23.350	2.446
Nueva Zelanda	-17.546	-17.546	-2.288	-2.288	24.463	13.971	1.016	911	3.537	27.132	2.060	1.921	11.242	24.102
Polonia¹	-7.837	-7.837	-6.667	-5.802	2.886	3.714	8.022	10.322	0	0	7.307	5.948	3.711	6.345
Portugal	-17.367	-17.367	-3.961	-3.418	30.472	16.776	13.590	9.667	0	0	1.122	1.270	23.857	6.928
República Checa	-15.405	-15.405	-9.096	-7.577	7.915	7.984	5.655	6.256	0	0	16.017	10.954	5.086	2.212
Suecia	-22.563	-22.563	-4.296	-4.296	24.864	17.821	6.530	4.891	17.103	21.409	7.129	7.423	28.768	24.685
Turquía	-4.599	-4.599	-5.308	-5.308	5.905	6.417	5.667	7.210	0	0	444	-2.998	2.109	722
Media países	-19.156	-19.156	-5.688	-5.537	20.582	14.196	7.836	8.046	4.149	8.886	6.334	4.130	14.056	10.566

H = Hombre. M = Mujer.

Nota: Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5 %.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

Tabla A8.4.

Valor actual neto público para un individuo que obtiene la educación terciaria
como parte de la educación inicial (2005)

	Coste directo público		Ingresos públicos no percibidos		Efecto del impuesto sobre la renta		Ingresos de las cotizaciones sociales		Ingresos de las prestaciones sociales		Efecto del desempleo		Valor actual neto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Alemania	-30.501	-30.501	-18.783	-18.783	65.039	33.048	31.770	22.852	0	0	16.079	6.938	63.604	13.554
Australia	-12.728	-12.728	-7.271	-7.271	67.246	48.855	0	0	0	0	120	2.501	47.368	31.357
Austria	-42.561	-42.561	-13.047	-13.047	62.721	48.018	27.964	31.383	0	0	2.509	2.119	37.586	25.911
Bélgica	-19.787	-19.787	-7.262	-7.262	88.530	62.569	30.552	36.565	0	0	4.154	9.774	96.186	81.858
Canadá	-30.950	-30.950	-2.834	-2.834	51.408	33.442	3.981	11.444	0	0	2.271	1.738	23.875	12.839
Corea ²	-3.210	-3.210	-1.535	-1.535	16.412	6.388	9.216	12.058	0	0	398	51	21.280	13.752
Dinamarca	-47.726	-47.726	-16.003	-16.003	65.470	30.576	9.769	6.887	3.485	2.059	-759	1.506	14.236	-22.702
España ¹	-12.633	-12.633	-1.707	-1.707	26.253	25.049	6.571	7.045	0	0	1.268	3.258	19.752	21.012
Estados Unidos	-29.995	-29.995	-3.452	-3.452	100.352	55.429	25.741	17.914	0	0	7.472	3.574	100.119	43.469
Finlandia ¹	-31.234	-31.234	-825	-825	70.330	38.061	11.252	7.186	0	6.932	6.088	3.883	55.612	24.003
Francia	-22.840	-22.840	-8	-8	33.346	20.177	19.513	13.530	6.199	27.305	521	2.739	36.730	40.903
Hungría	-13.606	-13.606	-7.782	-7.285	83.331	60.670	27.254	18.865	0	0	5.607	5.277	94.804	63.921
Irlanda ¹	-15.358	-15.358	-3.162	-3.162	82.740	50.459	8.544	13.286	0	0	1.454	802	74.219	46.027
Italia ¹	-14.483	-14.483	-11.834	-11.834	72.942	46.791	19.255	12.602	0	0	-2.125	-189	63.756	32.887
Noruega	-30.242	-30.242	-14.635	-14.635	52.085	32.960	10.079	9.348	0	0	565	1.453	17.851	-1.116
Nueva Zelanda	-14.627	-14.627	-2.322	-2.322	43.843	22.973	1.520	1.232	168	6.130	-389	346	28.193	13.732
Polonia ¹	-9.321	-9.321	-10.134	-8.435	18.900	10.616	44.864	29.085	0	0	12.912	11.980	57.221	33.925
Portugal	-10.988	-10.988	-5.030	-3.925	49.943	56.682	18.771	22.900	0	0	-2.425	2.306	50.271	66.975
República Checa	-9.224	-8.547	-6.820	-5.557	105.460	22.936	61.528	15.252	0	0	9.890	5.155	160.834	29.239
Suecia	-29.806	-29.806	-6.434	-6.434	47.562	18.852	3.830	4.687	0	0	2.045	1.777	17.197	-10.923
Turquía	-9.233	-9.233	-4.726	-4.726	12.674	12.126	11.273	11.117	0	0	358	2.971	10.346	12.255
Media países	-21.003	-20.970	-6.934	-6.716	57.933	35.080	18.250	14.535	469	2.020	3.239	3.331	51.954	27.280

H = Hombre. M = Mujer.

Nota: Los flujos de caja (componentes) están descontados a un tipo de interés del 5 %.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664146203473>

¿CUÁLES SON LOS RESULTADOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN?

Este nuevo indicador examina la relación que existe entre el nivel de educación y las medidas sociales de bienestar (es decir, los resultados sociales) de 21 países de la OCDE. Se centra en tres resultados que reflejan la salud y la cohesión de la sociedad: la autoevaluación de la salud, el interés político y la confianza interpersonal. Muestra cómo estos resultados varían entre distintos niveles de educación, con y sin ajustes en diferencias individuales de sexo, edad e ingresos. También describe cómo los resultados sociales varían entre grupos de sexo, edad e ingresos y si estas diferencias cambian dependiendo del nivel de educación.

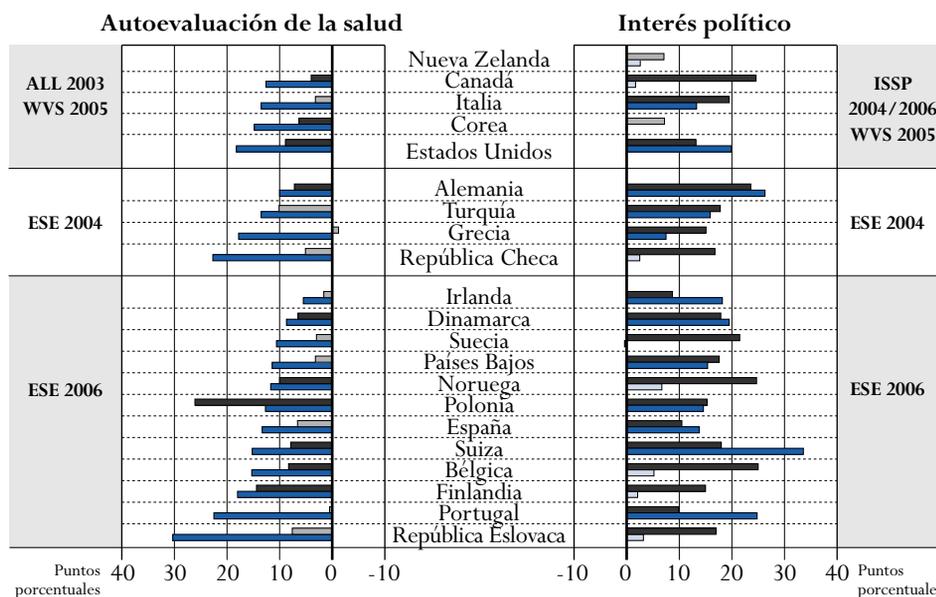
Resultados clave

Gráfico A9.1. Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud y el interés político

El gráfico presenta el aumento del porcentaje de individuos que expresan tener una mejor salud y un mayor interés político asociados al ascenso desde un nivel de educación al siguiente más alto.

Estadísticamente significativos	Estadísticamente no significativos
■ Desde secundaria superior a terciaria	■ Desde secundaria superior a terciaria
■ Desde niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior	■ Desde niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior

Un aumento de la educación alcanzada al ascender desde un nivel educativo al siguiente más alto se asocia por lo general positivamente con la autoevaluación de la salud y el interés político. En el caso de la autoevaluación de la salud, la asociación es mayor y más consistente en el nivel inferior de educación. En el caso del interés político, la asociación es mayor y más consistente en el nivel educativo superior.



Los países están agrupados de acuerdo con las fuentes de datos: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Encuesta sobre la Alfabetización de los Adultos y sus Competencias para la Vida (ALL, por sus siglas en inglés) 2003, Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP, por sus siglas en inglés) 2004 y 2006, y Encuesta Mundial de Valores (WVS, por sus siglas en inglés) 2005; dentro de cada fuente de datos, los países están clasificados en orden descendente de los efectos marginales generados por el movimiento de individuos desde los niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior en cuanto a la autoevaluación de la salud.

Fuente: Tabla A9.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Otros puntos destacables de este indicador

- El nivel de educación se asocia de manera positiva con la autoevaluación de la salud, el interés político y la confianza interpersonal. Es decir, los adultos con un nivel de educación más elevado son en general más propensos que los adultos con un nivel educativo inferior a autoevaluar su salud por lo menos como «buena», a interesarse al menos bastante por la política y a creer que la mayor parte de la gente intenta ser justa. En la autoevaluación de la salud, un aumento de la educación alcanzada desde los niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior se asocia con un aumento mayor y más consistente de los resultados, en comparación con un aumento en el nivel de educación de secundaria superior a educación terciaria, en todos los países de la muestra exceptuando Polonia. En interés político y confianza interpersonal, un aumento del nivel de educación desde secundaria superior a educación terciaria se asocia ampliamente con aumentos mayores y más consistentes en resultados sociales, en comparación con un aumento de la educación alcanzada en el nivel inferior.
- La relación entre nivel de educación y resultados sociales se mantiene generalmente tras realizar los ajustes por sexo y edad. Por lo tanto, la relación no parece estar motivada por diferencias educativas entre grupos de sexo o edad. Por ejemplo, aunque los adultos jóvenes tienden a tener mejor salud y mejor educación que los adultos mayores, la relación entre el nivel de educación y la autoevaluación de la salud persiste cuando se comparan adultos de la misma edad y sexo.
- La relación entre logros educativos y resultados sociales se debilita en general tras controlar los ingresos familiares, lo cual sugiere que los ingresos son una vía para explicar esta relación. Sin embargo, en la mayor parte de los países, la relación entre educación y resultados sociales se mantiene fuerte después de aplicar ajustes por ingresos familiares. Por tanto, lo que los individuos adquieren potencialmente mediante la educación (por ejemplo, competencias y características psicosociales como actitudes y capacidad de recuperación) puede desempeñar un papel importante para mejorar los resultados sociales, independientemente del efecto que tenga la educación sobre los ingresos.
- Existen diferencias de los resultados sociales entre grupos de sexo, edad e ingresos, independientemente del nivel de educación. Mientras que los hombres tienen en general una mejor percepción de su salud y un mayor interés político, las mujeres tienden a expresar mayor confianza interpersonal. El grupo más joven (es decir, de 30 años) es más propenso a autoevaluar su salud como buena, mientras que el grupo de mayor edad (es decir, de 60 años) es más propenso a expresar niveles superiores de interés político y confianza interpersonal. En la mayor parte de los países, una fracción mayor de individuos con elevados ingresos autoevalúan su salud como buena y expresan mayor interés político y confianza interpersonal en comparación con los individuos de bajos ingresos. Lo que es más interesante, las diferencias en cuanto a la autoevaluación de la salud por sexo, edad e ingresos parecen ser menores en los niveles superiores de educación que en los inferiores. Esto implica que la educación puede servir potencialmente para moderar las desigualdades en el estado de salud entre sexos, edades y niveles de ingresos. No existe una reducción clara de las disparidades en los niveles educativos superiores en lo que se refiere a interés político y confianza interpersonal.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La salud se encuentra entre los objetivos políticos clave de todos los países de la OCDE. Esto se refleja en el gasto relativamente alto en salud, que actualmente asciende al 9 % del PIB en los países de la OCDE (OECD, 2007c). Aunque los recursos añadidos dedicados a la atención sanitaria han ayudado, por lo general, a la gente a vivir más tiempo, la naturaleza de los problemas de salud ha cambiado, con aumentos recientes en afecciones crónicas debilitantes, tales como enfermedades cardíacas, diabetes y depresión. Los esfuerzos para combatir estas tendencias dependen en parte de cambios en las elecciones de estilos de vida de los individuos, elecciones que pueden mejorar con las competencias cognitivas y psicosociales que se desarrollan mediante la educación.

La cohesión social, a menudo reflejada en niveles de participación cívica y social, es también objeto de interés en los países de la OCDE. La disminución de determinadas formas de participación cívica e interés político plantea un desafío al mantenimiento de instituciones democráticas y procesos políticos que funcionen adecuadamente. La educación puede desempeñar un papel importante para mantener la cohesión social al fomentar las competencias, actitudes y confianza en uno mismo que sustentan la interacción social y política.

El proyecto *Resultados sociales del aprendizaje* del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI, por sus siglas en inglés) llevó a cabo una valoración exhaustiva de los aspectos contextuales para la adopción de políticas en 11 países de la OCDE (OECD, 2009c). La valoración sugiere que a los países les preocupan tanto las condiciones de salud como la cohesión social, y reconocen el importante papel que puede desempeñar la educación para mejorar los resultados en ambos sentidos. Sin embargo, este reconocimiento no se veía generalmente reflejado en la escala o los contenidos de los programas e intervenciones educativas existentes. Uno de los propósitos que tiene la presentación de este indicador es el de estimular el debate entre las partes interesadas sobre el papel potencial que puede desempeñar la educación en la mejora de la salud y la cohesión en nuestros países.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Nivel educativo alcanzado y resultados sociales

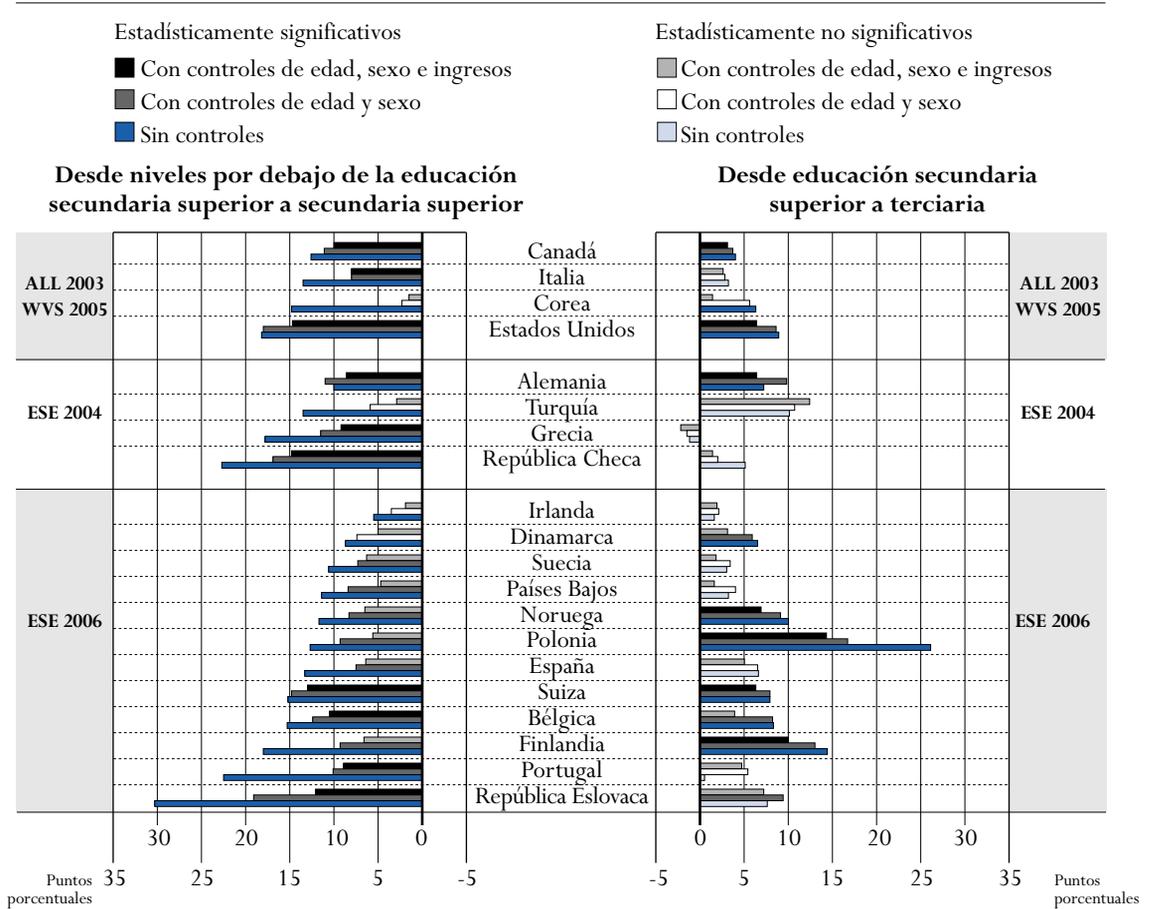
La educación puede afectar a la vida de las personas de maneras que van más allá de lo medible en forma de resultados económicos tales como ingresos obtenidos en el mercado laboral (véase Indicador A7). Estos efectos potenciales incluyen diversos resultados sociales tales como salud, participación civil, interés político, criminalidad y felicidad. En la edición de este año del *Panorama de la educación* nos centramos en tres resultados sociales para los cuales se dispone de microdatos comparables en un gran número de países; estos son: autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal. Cada uno de estos conjuntos de datos incluye medidas del nivel de educación que permiten comparar los resultados en relación con el nivel de educación alcanzado.

La educación puede tener un impacto sobre las *condiciones de salud* de los individuos al ayudarles a elegir estilos de vida más saludables, gestionar mejor la enfermedad y evitar condiciones perjudiciales para su salud, tales como trabajos peligrosos y el estrés derivado de la pobreza. La educación puede tener un efecto directo al mejorar las competencias individuales, las actitudes hacia el riesgo y la autoeficacia, o indirecto mediante los ingresos que permiten mejorar las condiciones de vida (por ejemplo, la nutrición) y el acceso a la atención sanitaria. La educación puede aumentar directamente el *compromiso civil y político* al proporcionar información y experiencia relevante y al desarrollar competencias, valores, actitudes y creencias que fomentan la participación cívica. La educación también puede aumentar indirectamente la participación al elevar el estatus social de los individuos, lo cual puede permitirles un mejor acceso al poder social y político. La educación puede afectar directamente a la *confianza interpersonal* porque puede ayudar a los individuos a comprender y abrazar los valores de la cohesión social y la diversidad.

La educación también puede elevar indirectamente la confianza interpersonal porque las personas con niveles superiores de educación son más propensas a vivir y trabajar entre aquellos con niveles igualmente altos de educación, entornos en los que la criminalidad y el comportamiento antisocial tienden a ser menores; en las personas con niveles más bajos de educación se suele dar la tendencia opuesta.

La literatura empírica documenta asociaciones positivas entre la educación y tanto la salud como la «participación cívica y social» (por ejemplo, OECD, 2007b). El Gráfico A9.1 sugiere que la relación entre la educación, por un lado, y la autoevaluación de la salud y el interés político, por otro, es, desde luego, generalmente positiva y consistente en un gran número de países. La relación también es generalmente positiva, pero menos consistente, en el caso de la confianza interpersonal (Gráfico A9.4). En Estados Unidos, Polonia y Suiza, la relación entre educación y los tres indicadores es fuerte y estadísticamente significativa.

Gráfico A9.2. Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud (con y sin controles de edad, sexo e ingresos)



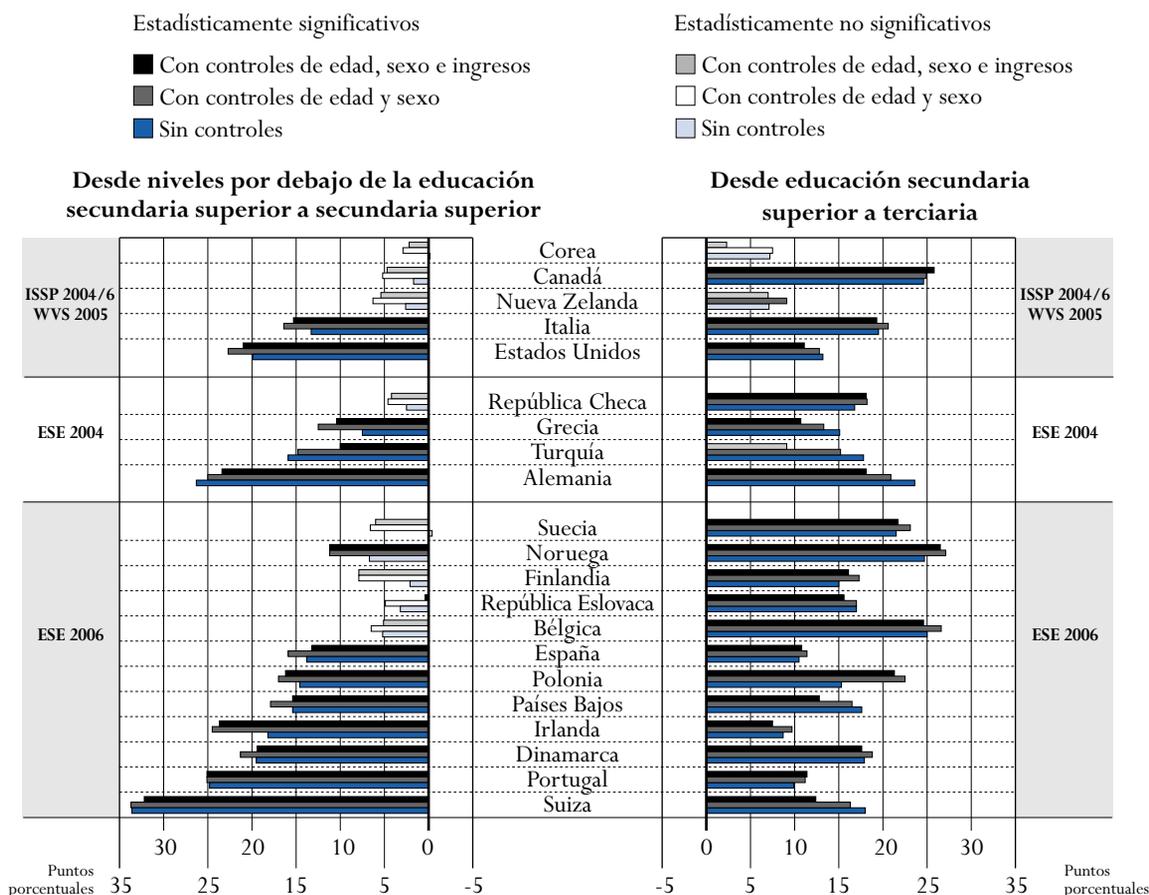
Nota: Los cálculos se basan en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) también se han examinado y arrojan resultados muy similares.

Los países están agrupados de acuerdo con las fuentes de datos: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Encuesta sobre la Alfabetización de los Adultos y sus Competencias para la Vida (ALL, por sus siglas en inglés) 2003 y Encuesta Mundial de Valores (WVS, por sus siglas en inglés) 2005; dentro de cada fuente de datos, los países están clasificados en orden descendente de los efectos marginales generados por el movimiento de individuos desde los niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior (sin utilizar controles). El indicador de Corea se basa en la WVS 2005, mientras que los de Canadá, Estados Unidos e Italia se basan en la ALL 2003.

Fuente: Tabla A9.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Gráfico A9.3. Efectos marginales de la educación en el interés político (con y sin controles de edad, sexo e ingresos)



Nota: Los cálculos se basan en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) también se han examinado y arrojan resultados muy similares.

Los países están agrupados de acuerdo con las fuentes de datos: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP, por sus siglas en inglés) 2004 y 2006, y Encuesta Mundial de Valores (WVS, por sus siglas en inglés) 2005; dentro de cada fuente de datos, los países están clasificados en orden descendente de los efectos marginales generados por el movimiento de individuos desde los niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior (sin utilizar controles). El indicador de Corea se basa en la WVS 2005, mientras que el de Canadá se basa en el ISSP 2006 y los de Estados Unidos y Nueva Zelanda se basan en el ISSP 2004.

Fuente: Tablas A9.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).

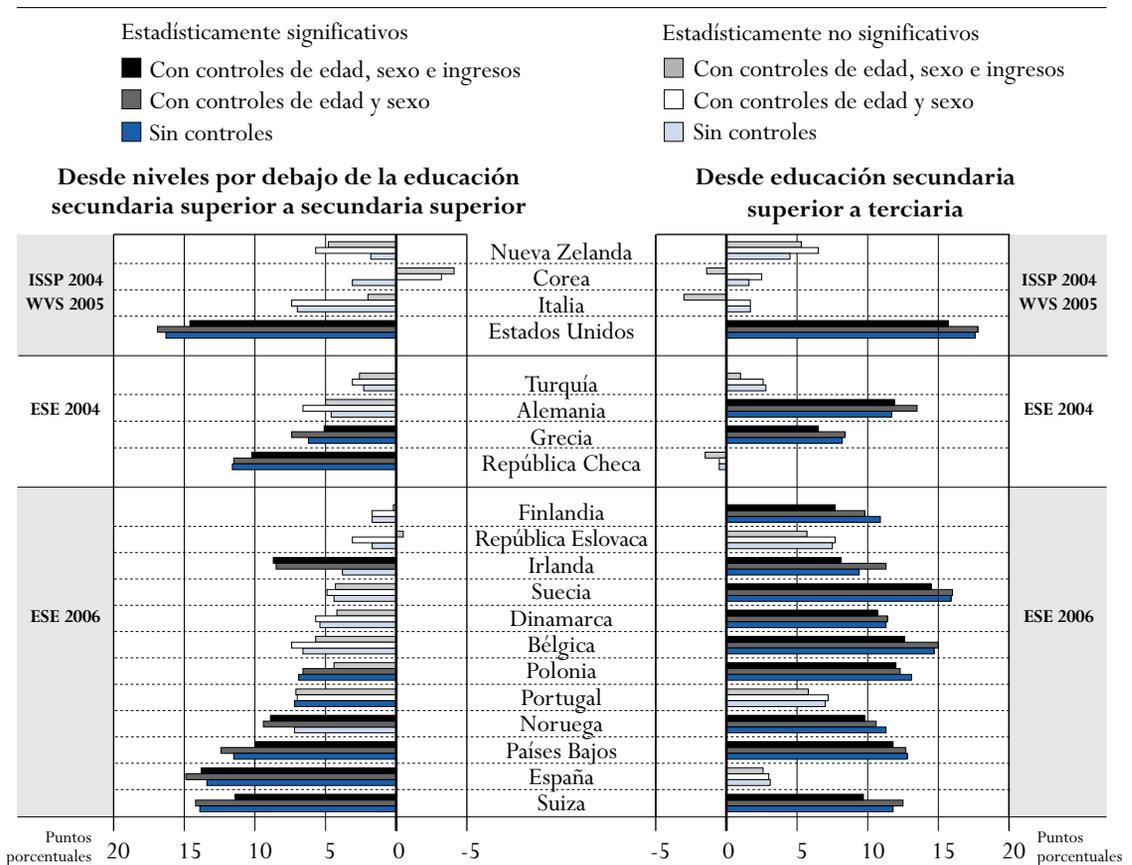
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Cabe preguntarse si la relación positiva entre educación y autoevaluación de la salud se debe en gran medida a la edad, lo cual podría ser cierto si, por ejemplo, las cohortes más jóvenes autoevalúan sus condiciones de salud como mejores y también estuvieran mejor educadas en comparación con las cohortes mayores (Gráfico A1.3). Asimismo, también cabe preguntarse si la relación positiva entre educación y confianza interpersonal está motivada por diferencias de sexo, lo cual podría ser cierto si las mujeres tendieran a confiar más en los demás y estuvieran mejor educadas en comparación con los hombres (lo cual sucede en muchos países, entre los cuales se encuentran Canadá y Noruega; Tabla A1.3b y Tabla A1.3c, disponibles en Internet). Para tener en cuenta estas diferencias de sexo y edad, los Gráficos A9.2, A9.3 y A9.4 proporcionan estimaciones basadas en regresiones ajustadas a sexo y edad. Sugieren que la relación existente entre el nivel de educación y los resultados sociales

generalmente se mantiene fuerte incluso después de tener en cuenta el sexo y la edad. Esto es así para los tres indicadores en Estados Unidos y Suiza.

¿Son los ingresos una vía importante para explicar la relación entre el nivel de educación y los resultados sociales? Los Gráficos A9.2, A9.3 y A9.4 sugieren que la asociación decrece por lo general después de controlar los ingresos familiares, lo cual señala la importancia del efecto de la educación sobre los ingresos. Sin embargo, los mismos gráficos también sugieren que la relación entre el nivel de educación y los resultados sociales se mantiene generalmente incluso cuando se comparan adultos del mismo nivel de ingresos, lo cual es consistente con los efectos directos de la educación (es decir, competencias y características psicosociales) sobre los resultados sociales. Esto es así en un gran número de países, que incluyen Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Grecia, Italia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Suiza.

Gráfico A9.4. Efectos marginales de la educación en la confianza interpersonal (con y sin controles de edad, sexo e ingresos)



Nota: Los cálculos se basan en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) también se han examinado y arrojan resultados muy similares.

Los países están agrupados de acuerdo con las fuentes de datos: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP, por sus siglas en inglés) 2004 y 2006, y Encuesta Mundial de Valores (WVS, por sus siglas en inglés) 2005; dentro de cada fuente de datos, los países están clasificados en orden descendente de los efectos marginales generados por el movimiento de individuos desde los niveles por debajo de la secundaria superior a secundaria superior (sin utilizar controles). El indicador de Corea se basa en la WVS 2005, mientras que los de Estados Unidos y Nueva Zelanda se basan en el ISSP 2004.

Fuente: Tablas A9.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

A9

Efectos marginales de la educación sobre los resultados sociales

En última instancia, a los responsables políticos les interesa comprender las características de la educación (por ejemplo, contenidos del currículo, estilos de enseñanza y ambiente escolar) que tienen impacto sobre aspectos del bienestar de los individuos, tales como salud y cohesión social. Aunque tratar esto iría más allá del alcance de lo que los indicadores pueden decir, los Gráficos A9.1–A9.4 presentan información sobre los niveles educativos que se relacionan con resultados sociales (es decir, efectos marginales), que puede ayudar a explicar cuáles son las experiencias de aprendizaje o las destrezas que son relevantes a estos efectos.

En lo que se refiere a autoevaluación de la salud, los Gráficos A9.1 y A9.2 sugieren que los efectos marginales son generalmente mayores y más consistentes en el nivel educativo inferior (es decir, al pasar de una educación por debajo de la secundaria superior a la secundaria superior) que en el nivel educativo superior (es decir, al pasar de la secundaria superior a educación terciaria). En Bélgica, por ejemplo, el paso de un individuo desde una educación por debajo de la secundaria superior a la secundaria superior se asocia con un aumento de 15 puntos porcentuales en la probabilidad de mostrar buenas condiciones de salud (o de formar parte de los individuos que las muestran), mientras que el paso de un individuo desde la secundaria superior a la educación terciaria se asocia solo con un aumento de 8 puntos porcentuales. Esto sugiere que las experiencias de aprendizaje en la secundaria superior pueden ser especialmente importantes para mejorar los resultados relacionados con la salud; esto es así incluso después de controlar factores como sexo, edad e ingresos.

En lo que se refiere al interés político, los Gráficos A9.1 y A9.3 sugieren que los efectos marginales son generalmente mayores y más consistentes en el nivel educativo superior que en el nivel educativo inferior. En Italia, por ejemplo, el paso de un individuo desde la secundaria superior a la educación terciaria se asocia con un aumento de 20 puntos porcentuales en la probabilidad de que exprese interés por la política, mientras que el paso de un individuo desde una educación por debajo de la secundaria superior a la secundaria superior se asocia con un aumento de 13 puntos porcentuales. Esto sugiere que las experiencias del aprendizaje en el nivel de educación terciaria pueden ser particularmente importantes para estimular el interés político. Una vez más, esto es así incluso después de controlar factores como sexo, edad e ingresos.

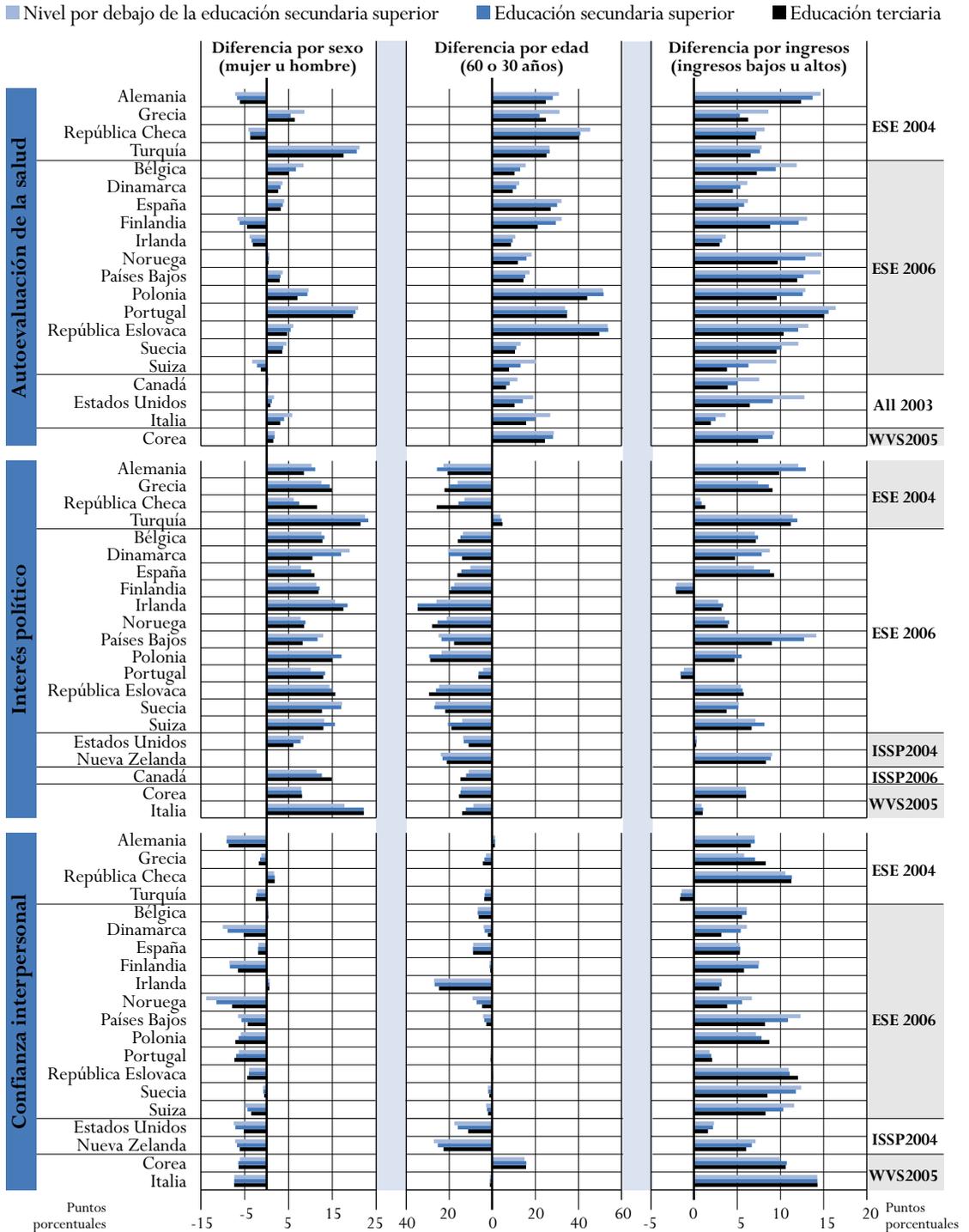
En cuanto a confianza interpersonal, el Gráfico A9.4 sugiere que los efectos marginales son mayores y más consistentes en el nivel educativo superior que en el nivel educativo inferior. Esto es especialmente cierto en el caso de Alemania, Dinamarca, Finlandia y Suecia. En tanto en cuanto los ingresos se asocian con la elección que hace un individuo de su zona de residencia y ocupación, los efectos marginales «ajustados a los ingresos» reflejan los efectos directos de la educación sobre la confianza interpersonal. El Gráfico A9.4 muestra que controlar los ingresos cambia muy poco los efectos marginales, lo cual sugiere que las experiencias de aprendizaje en el nivel terciario de educación pueden ser especialmente relevantes para fomentar la confianza interpersonal. Esto puede incluir, por ejemplo, el reconocimiento de la importancia de la diversidad y el cuestionamiento de los propios preconceptos.

Educación y diferencias por grupos de sexo, edad e ingresos

¿Existen diferencias en los resultados sociales por sexo, edad e ingresos? Si es así, ¿puede la educación servir para moderar dichas diferencias? El Gráfico A9.5 presenta las diferencias de sexo, edad e ingresos en la predicción de la probabilidad de arrojar resultados sociales positivos. La primera columna de este gráfico sugiere que existen *diferencias de sexo* en estos resultados sociales en cada nivel

Gráfico A9.5. Probabilidades previstas de que los individuos expresen valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal

Diferencias de las probabilidades previstas en puntos porcentuales



Los países están agrupados de acuerdo con las fuentes de datos: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP, por sus siglas en inglés) 2004 y 2006, y Encuesta Mundial de Valores (WVS, por sus siglas en inglés) 2005; dentro de cada fuente de datos, los países están clasificados en orden alfabético.

Fuente: Tablas A9.5, A9.6 y A9.7. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

educativo alcanzado. Mientras que los hombres muestran por lo general valores superiores en autoevaluación de la salud e interés político, las mujeres tienden a expresar una mayor confianza interpersonal. La segunda columna de este gráfico sugiere que también existe una *diferencia de edad* (al comparar personas de 30 y 60 años de edad) en estos resultados sociales en cada nivel educativo alcanzado. Mientras que las personas de 30 años tienden a comunicar una mejor salud, las de 60 años son más propensas a mostrar un mayor interés político y una mayor confianza interpersonal. La tercera columna del gráfico sugiere que hay también una *diferencia de ingresos* (al comparar grupos de ingresos por encima y por debajo de la media) en los resultados sociales en cada nivel de educación alcanzado. En la mayor parte de los países, el grupo de ingresos más elevados tiende a informar de valores superiores en salud, interés político y confianza interpersonal que el grupo de ingresos inferiores.

Más importante aún, el Gráfico A9.5 muestra cómo estas diferencias varían entre distintos niveles de logro educativo. El gráfico muestra que, en interés político y confianza interpersonal, estas diferencias generalmente cambian muy poco. Sin embargo, en el caso de la autoevaluación de la salud, la educación puede contribuir potencialmente a moderar diferencias por sexo, edad e ingresos.

Conceptos y criterios metodológicos

Este indicador está basado en el trabajo de desarrollo sobre los resultados económicos, sociales y laborales del aprendizaje, llevado a cabo por la Red INES (anteriormente denominada Red B de INES), en colaboración con el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI). Las metodologías adoptadas (es decir, los efectos marginales) se basan en el trabajo llevado a cabo por el proyecto del CERI Resultados Sociales del Aprendizaje. Para consultar los detalles del cálculo de los efectos marginales, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009.

Los indicadores se calculan utilizando microdatos de la Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006, Encuesta sobre la Alfabetización de los Adultos y sus Competencias para la Vida (ALL) 2003, Encuesta Mundial de Valores (WVS) 2005 y el Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP) 2004 y 2006. La elección de encuestas refleja los siguientes aspectos:

- *Cobertura de países*: un objetivo importante consistía en elegir encuestas en las cuales se incluyera un gran número de países de la OCDE.
- *Resultados sociales comparables*: se seleccionaron encuestas que permitieran comparar las variables de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal.
- *Variables de nivel de educación comparables*: solo se utilizan microdatos en los cuales la distribución de niveles de educación no difiere en más de 10 puntos porcentuales de los publicados en años comparables en *Panorama de la educación*. Se hicieron unas pocas excepciones siguiendo la recomendación del representante del país en cuestión en la Red INES [es decir, Canadá (ISSP), Finlandia (ESE), Corea (WVS) y Noruega (ESE)].
- *Restricción de edad*: se utilizaron encuestas realizadas a adultos entre 25 y 64 años de edad.
- *Tamaño de la muestra*: se utilizaron encuestas con un mínimo de 1.000 observaciones.

La autoevaluación de la salud se refleja en el porcentaje de adultos que autoevalúan su salud por lo menos como «buena». ESE (2004 y 2006), ALL (2003) y WVS (2005) proporcionan esta información utilizando en sus encuestas las siguientes preguntas (el texto en **negrita** indica las respuestas que se han contado para obtener el porcentaje final):

ESE (2004, 2006)	¿En general, cómo es su salud? ¿Diría que es muy buena, buena , pasable, mala, muy mala?
ALL (2003)	¿En general, diría que su salud es excelente, muy buena , pasable, mala?
WVS (2005)	¿En general, cómo describiría su salud últimamente? ¿ Muy buena, buena , pasable, mala?

El interés político se refleja en el porcentaje de adultos que dicen estar por lo menos «bastante interesados» en la política. ESE (2004, 2006), ISSP (2004, 2006) y WVS (2005) proporcionan esta información utilizando en sus encuestas las siguientes preguntas (el texto en negrita indica las respuestas que se han contado para obtener el porcentaje final):

ESE (2004, 2006)	¿Cuánto le interesa la política? Mucho, bastante , poco, nada.
ISSP (2004, 2006)	¿Cuánto le interesa personalmente la política? Mucho, bastante , algo, no mucho, nada.
WVS (2005)	¿Cuánto diría que le interesa la política? Mucho, algo , no mucho, nada.

La confianza interpersonal la refleja el porcentaje de adultos que creen que la mayoría de las personas intentan ser justas. ESE (2004, 2006), ISSP (2004) y WVS (2005) proporcionan esta información utilizando en sus encuestas las siguientes preguntas (el texto en negrita indica las respuestas que se han contado para obtener el porcentaje final):

ESE (2004, 2006)	¿Cree que la mayoría de la gente intentaría aprovecharse de usted si tuviera la ocasión, o intentaría ser justa? (Escala de 0 a 10, 0 = la mayoría de la gente intentaría aprovecharse, y 10 = la mayoría de la gente intentaría ser justa). Las respuestas de 6 a 10 estaban codificadas como confianza interpersonal.
ISSP (2004)	¿Con qué frecuencia cree que la gente intentaría aprovecharse de usted si tuviera la ocasión y con qué frecuencia intentaría ser justa? Intentaría aprovecharse casi siempre, intentaría aprovecharse la mayor parte de las veces, intentaría ser justa la mayor parte de las veces, intentaría ser justa casi siempre .
WVS (2005)	¿Cree que la mayor parte de la gente intentaría aprovecharse de usted si tuviera la ocasión, o intentaría ser justa? (Escala de 1 a 10, 1 = la gente intentaría aprovecharse de usted, y 10 = la gente intentaría ser justa). Las respuestas de 6 a 10 estaban codificadas como confianza interpersonal.

Otras referencias

OECD (2007b), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, París.

OECD (2007c), *Health at a Glance 2007: OECD Indicators -2007 Edition*, OECD, París.

OECD, *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires* (sin publicar).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

- **Tabla A9.8. Proporciones observadas de individuos que expresan resultados positivos en autoevaluación de su salud, interés político y confianza interpersonal**

Tabla A9.1.

Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud y el interés político

Países de la OCDE	Autoevaluación de la salud		Interés político		Fuentes de datos
	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y secundaria superior	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y educación terciaria	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y secundaria superior	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y educación terciaria	
Alemania	0,100	0,072	0,263	0,236	ESE 2004
Bélgica	0,153	0,083	0,052	0,250	ESE 2006
Canadá	0,126	0,04	0,017	0,246	ALL 2003 / ISSP 2006
Corea	0,148	0,063	-0,001	0,072	WVS 2005
Dinamarca	0,087	0,065	0,195	0,179	ESE 2006
España	0,133	0,066	0,138	0,105	ESE 2006
Estados Unidos	0,182	0,089	0,199	0,132	ALL 2003 / ISSP 2004
Finlandia	0,180	0,144	0,021	0,150	ESE 2006
Grecia	0,178	-0,012	0,075	0,151	ESE 2004
Irlanda	0,055	0,016	0,182	0,087	ESE 2006
Italia	0,135	0,032	0,133	0,195	ALL 2003 / WVS 2005
Noruega	0,117	0,100	0,067	0,247	ESE 2006
Nueva Zelanda	m	m	0,026	0,071	ISSP 2004
Países Bajos	0,114	0,032	0,154	0,176	ESE 2006
Polonia	0,127	0,261	0,146	0,153	ESE 2006
Portugal	0,225	0,005	0,248	0,099	ESE 2006
República Checa	0,227	0,051	0,025	0,168	ESE 2004
República Eslovaca	0,303	0,076	0,032	0,170	ESE 2006
Suecia	0,106	0,030	-0,004	0,215	ESE 2006
Suiza	0,152	0,079	0,336	0,180	ESE 2006
Turquía	0,135	0,101	0,159	0,178	ESE 2004
Media países	0,149	0,070	0,117	0,165	

Nota: Las celdas señaladas en gris son estadísticamente significativas y distintas a cero en el nivel del 5 %. Los cálculos están basados en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) arrojan resultados similares.

Fuente: Encuesta Social Europea (ESE) 2004 y 2006; Encuesta sobre la Alfabetización de los Adultos y sus Competencias para la Vida (ALL) 2003; Encuesta Mundial de Valores (WVS) 2005; Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP) 2004 y 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.2.

Efectos marginales de la educación en la autoevaluación de la salud (con y sin controles de edad, sexo e ingresos)

Países de la OCDE	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y secundaria superior			Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y educación terciaria			Fuentes de datos
	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	
Alemania	0,100	0,110	0,086	0,072	0,098	0,064	ESE 2004
Bélgica	0,153	0,124	0,105	0,083	0,082	0,039	ESE 2006
Canadá	0,126	0,111	0,100	0,040	0,037	0,031	ALL 2003
Corea	0,148	0,023	0,015	0,063	0,056	0,014	WVS 2005
Dinamarca	0,087	0,074	0,050	0,065	0,059	0,031	ESE 2006
España	0,133	0,075	0,064	0,066	0,065	0,050	ESE 2006
Estados Unidos	0,182	0,180	0,147	0,089	0,086	0,064	ALL 2003
Finlandia	0,180	0,093	0,066	0,144	0,130	0,100	ESE 2006
Grecia	0,178	0,115	0,092	-0,012	-0,015	-0,022	ESE 2004
Irlanda	0,055	0,035	0,019	0,016	0,021	0,019	ESE 2006
Italia	0,135	0,080	0,080	0,032	0,028	0,026	ALL 2003
Noruega	0,117	0,083	0,065	0,100	0,091	0,069	ESE 2006
Países Bajos	0,114	0,084	0,047	0,032	0,040	0,016	ESE 2006
Polonia	0,127	0,093	0,056	0,261	0,167	0,143	ESE 2006
Portugal	0,225	0,101	0,089	0,005	0,054	0,047	ESE 2006
República Checa	0,227	0,169	0,148	0,051	0,020	0,014	ESE 2004
República Eslovaca	0,303	0,191	0,121	0,076	0,094	0,072	ESE 2006
Suecia	0,106	0,073	0,063	0,030	0,034	0,018	ESE 2006
Suiza	0,152	0,148	0,130	0,079	0,079	0,063	ESE 2006
Turquía	0,135	0,059	0,029	0,101	0,107	0,124	ESE 2004
Media países	0,149	0,101	0,079	0,070	0,067	0,049	

Nota: Las celdas señaladas en gris son estadísticamente significativas y distintas a cero en el nivel del 5 %. Los cálculos están basados en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) arrojan resultados similares.

Fuente: ESE 2004 y 2006; ALL 2003; WVS 2005. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.3.
Efectos marginales de la educación en el interés político
(con y sin controles de edad, sexo e ingresos)

	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y secundaria superior			Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y educación terciaria			Fuentes de datos
	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	
Alemania	0,263	0,25	0,234	0,236	0,209	0,181	ESE 2004
Bélgica	0,052	0,065	0,051	0,25	0,266	0,246	ESE 2006
Canadá	0,017	0,052	0,047	0,246	0,249	0,258	ISSP 2006
Corea	-0,001	0,029	0,022	0,072	0,075	0,023	WVS 2005
Dinamarca	0,195	0,213	0,194	0,179	0,188	0,176	ESE 2006
España	0,138	0,159	0,132	0,105	0,114	0,108	ESE 2006
Estados Unidos	0,199	0,227	0,21	0,132	0,128	0,111	ISSP 2004
Finlandia	0,021	0,079	0,079	0,15	0,173	0,161	ESE 2006
Grecia	0,075	0,125	0,104	0,151	0,133	0,107	ESE 2004
Irlanda	0,182	0,245	0,237	0,087	0,097	0,075	ESE 2006
Italia	0,133	0,164	0,153	0,195	0,206	0,193	WVS 2005
Noruega	0,067	0,112	0,112	0,247	0,271	0,265	ESE 2006
Nueva Zelanda	0,026	0,063	0,054	0,071	0,091	0,07	ISSP 2004
Países Bajos	0,154	0,179	0,154	0,176	0,165	0,128	ESE 2006
Polonia	0,146	0,17	0,162	0,153	0,225	0,213	ESE 2006
Portugal	0,248	0,251	0,251	0,099	0,112	0,114	ESE 2006
República Checa	0,025	0,046	0,042	0,168	0,182	0,181	ESE 2004
República Eslovaca	0,032	0,049	0,004	0,17	0,17	0,156	ESE 2006
Suecia	-0,004	0,066	0,06	0,215	0,231	0,217	ESE 2006
Suiza	0,336	0,337	0,322	0,18	0,163	0,124	ESE 2006
Turquía	0,159	0,148	0,1	0,178	0,152	0,091	ESE 2004
Media países	0,117	0,144	0,130	0,165	0,171	0,152	

Nota: Las celdas señaladas en gris son estadísticamente significativas y distintas a cero en el nivel del 5 %. Los cálculos están basados en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) arrojan resultados similares.

Fuente: ESE 2004 y 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 y 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.4.
Efectos marginales de la educación en la confianza interpersonal
(con y sin controles de edad, sexo e ingresos)

	Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y secundaria superior			Diferencia en el resultado entre el nivel por debajo de la secundaria superior y educación terciaria			Fuentes de datos
	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	Sin controles	Controles de edad y sexo	Controles de edad, sexo e ingresos	
Alemania	0,046	0,066	0,05	0,117	0,135	0,119	ESE 2004
Bélgica	0,066	0,074	0,057	0,147	0,15	0,126	ESE 2006
Corea	0,031	-0,032	-0,041	0,016	0,025	-0,014	WVS 2005
Dinamarca	0,054	0,057	0,042	0,113	0,114	0,107	ESE 2006
España	0,134	0,149	0,138	0,031	0,03	0,026	ESE 2006
Estados Unidos	0,163	0,169	0,146	0,176	0,178	0,157	ISSP 2004
Finlandia	0,017	0,017	0,002	0,109	0,098	0,077	ESE 2006
Grecia	0,062	0,074	0,051	0,082	0,084	0,065	ESE 2004
Irlanda	0,038	0,085	0,087	0,094	0,113	0,081	ESE 2006
Italia	0,07	0,074	0,02	0,017	0,017	-0,03	WVS 2005
Noruega	0,072	0,094	0,089	0,113	0,106	0,098	ESE 2006
Nueva Zelanda	0,018	0,057	0,048	0,045	0,065	0,053	ISSP 2004
Países Bajos	0,115	0,124	0,1	0,128	0,127	0,118	ESE 2006
Polonia	0,069	0,066	0,044	0,131	0,123	0,12	ESE 2006
Portugal	0,072	0,07	0,071	0,07	0,072	0,058	ESE 2006
República Checa	0,116	0,115	0,102	-0,005	-0,005	-0,015	ESE 2004
República Eslovaca	0,017	0,031	-0,005	0,075	0,077	0,057	ESE 2006
Suecia	0,044	0,049	0,043	0,159	0,16	0,145	ESE 2006
Suiza	0,139	0,142	0,114	0,118	0,125	0,097	ESE 2006
Turquía	0,023	0,031	0,026	0,028	0,026	0,01	ESE 2004
Media países	0,068	0,076	0,059	0,088	0,091	0,073	

Nota: Las celdas señaladas en gris son estadísticamente significativas y distintas a cero en el nivel del 5 %. Los cálculos están basados en regresiones lineales. Los modelos no-lineales (modelos Probit) arrojan resultados similares.

Fuente: ESE 2004 and 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.5.

Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por sexo

Países de la OCDE	Educación	Autoevaluación de la salud		Interés político		Confianza interpersonal	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Alemania	Inferior a la educación secundaria superior	0,585	0,514	0,279	0,381	0,501	0,410
	Secundaria superior	0,681	0,613	0,523	0,634	0,556	0,464
	Educación terciaria	0,751	0,690	0,731	0,816	0,673	0,586
Bélgica	Inferior a la educación secundaria superior	0,662	0,746	0,277	0,402	0,460	0,464
	Secundaria superior	0,772	0,839	0,330	0,462	0,526	0,530
	Educación terciaria	0,844	0,896	0,581	0,708	0,658	0,661
Canadá	Inferior a la educación secundaria superior	0,793	0,798	0,178	0,292	m	m
	Secundaria superior	0,886	0,889	0,220	0,347	m	m
	Educación terciaria	0,919	0,921	0,464	0,612	m	m
Corea	Inferior a la educación secundaria superior	0,789	0,808	0,377	0,456	0,733	0,672
	Secundaria superior	0,794	0,813	0,396	0,476	0,692	0,627
	Educación terciaria	0,845	0,860	0,465	0,546	0,700	0,636
Dinamarca	Inferior a la educación secundaria superior	0,703	0,740	0,377	0,566	0,804	0,704
	Secundaria superior	0,769	0,801	0,593	0,763	0,844	0,755
	Educación terciaria	0,826	0,852	0,806	0,911	0,933	0,880
España	Inferior a la educación secundaria superior	0,621	0,661	0,168	0,246	0,388	0,369
	Secundaria superior	0,692	0,728	0,300	0,402	0,527	0,507
	Educación terciaria	0,758	0,791	0,408	0,517	0,553	0,533
Estados Unidos	Inferior a la educación secundaria superior	0,659	0,676	0,400	0,484	0,502	0,427
	Secundaria superior	0,813	0,826	0,632	0,709	0,664	0,593
	Educación terciaria	0,886	0,895	0,762	0,823	0,829	0,777
Finlandia	Inferior a la educación secundaria superior	0,692	0,626	0,291	0,404	0,798	0,713
	Secundaria superior	0,746	0,684	0,368	0,489	0,802	0,718
	Educación terciaria	0,858	0,813	0,548	0,666	0,873	0,808
Grecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,766	0,853	0,215	0,340	0,155	0,143
	Secundaria superior	0,874	0,929	0,322	0,466	0,215	0,200
	Educación terciaria	0,845	0,910	0,453	0,602	0,297	0,279
Irlanda	Inferior a la educación secundaria superior	0,855	0,816	0,204	0,360	0,468	0,475
	Secundaria superior	0,881	0,846	0,441	0,625	0,551	0,558
	Educación terciaria	0,896	0,864	0,542	0,717	0,660	0,666
Italia	Inferior a la educación secundaria superior	0,775	0,833	0,155	0,332	0,509	0,435
	Secundaria superior	0,868	0,908	0,290	0,511	0,555	0,481
	Educación terciaria	0,906	0,936	0,488	0,710	0,548	0,474
Noruega	Inferior a la educación secundaria superior	0,727	0,734	0,236	0,314	0,747	0,609
	Secundaria superior	0,792	0,797	0,336	0,425	0,833	0,719
	Educación terciaria	0,869	0,873	0,615	0,701	0,913	0,834
Nueva Zelanda	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	0,525	0,526	0,677	0,605
	Secundaria superior	m	m	0,580	0,582	0,725	0,657
	Educación terciaria	m	m	0,661	0,662	0,778	0,717
Países Bajos	Inferior a la educación secundaria superior	0,710	0,747	0,442	0,571	0,639	0,574
	Secundaria superior	0,777	0,809	0,616	0,733	0,746	0,688
	Educación terciaria	0,799	0,829	0,785	0,868	0,850	0,807
Polonia	Inferior a la educación secundaria superior	0,471	0,567	0,223	0,371	0,285	0,226
	Secundaria superior	0,546	0,639	0,378	0,549	0,336	0,272
	Educación terciaria	0,748	0,818	0,619	0,769	0,446	0,375
Portugal	Inferior a la educación secundaria superior	0,392	0,601	0,177	0,277	0,313	0,249
	Secundaria superior	0,493	0,696	0,416	0,549	0,384	0,315
	Educación terciaria	0,530	0,728	0,535	0,665	0,455	0,381
República Checa	Inferior a la educación secundaria superior	0,511	0,469	0,091	0,153	0,322	0,340
	Secundaria superior	0,691	0,653	0,122	0,196	0,437	0,455
	Educación terciaria	0,701	0,664	0,296	0,411	0,418	0,436
República Eslovaca	Inferior a la educación secundaria superior	0,459	0,520	0,262	0,405	0,300	0,260
	Secundaria superior	0,647	0,702	0,298	0,447	0,307	0,267
	Educación terciaria	0,741	0,788	0,470	0,626	0,371	0,327
Suecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,729	0,774	0,396	0,568	0,640	0,632
	Secundaria superior	0,798	0,835	0,474	0,645	0,686	0,678
	Educación terciaria	0,815	0,851	0,718	0,845	0,829	0,823
Suiza	Inferior a la educación secundaria superior	0,755	0,722	0,202	0,333	0,597	0,549
	Secundaria superior	0,876	0,854	0,517	0,673	0,713	0,670
	Educación terciaria	0,938	0,925	0,676	0,805	0,813	0,778
Turquía	Inferior a la educación secundaria superior	0,491	0,703	0,288	0,513	0,234	0,212
	Secundaria superior	0,530	0,736	0,397	0,629	0,268	0,244
	Educación terciaria	0,653	0,829	0,543	0,758	0,298	0,273
Media países	Inferior a la educación secundaria superior	0,657	0,695	0,282	0,406	0,476	0,434
	Secundaria superior	0,746	0,780	0,418	0,553	0,545	0,505
	Educación terciaria	0,806	0,837	0,594	0,719	0,625	0,592

Nota: Las proporciones previstas están determinadas basándose en el modelo Probit que relaciona el resultado con el nivel de educación alcanzado, sexo, edad e ingresos. Los cálculos se hicieron utilizando las medias de los países de edad e ingresos.

Fuente: ESE 2004 y 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 y 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.6.
Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por edad

Países de la OCDE	Educación	Autoevaluación de la salud			Interés político			Confianza interpersonal		
		30 años	45 años	60 años	30 años	45 años	60 años	30 años	45 años	60 años
		Alemania	Inferior a la educación secundaria superior	0,752	0,567	0,443	0,197	0,257	0,422	0,535
	Secundaria superior	0,825	0,663	0,544	0,418	0,496	0,673	0,589	0,529	0,575
	Educación terciaria	0,874	0,736	0,625	0,636	0,708	0,842	0,703	0,648	0,690
Bélgica	Inferior a la educación secundaria superior	0,725	0,669	0,569	0,210	0,282	0,345	0,418	0,469	0,484
	Secundaria superior	0,823	0,778	0,693	0,256	0,336	0,402	0,483	0,535	0,550
	Educación terciaria	0,884	0,849	0,780	0,495	0,587	0,654	0,618	0,666	0,680
Canadá	Inferior a la educación secundaria superior	0,827	0,806	0,709	0,167	0,149	0,275	m	m	m
	Secundaria superior	0,908	0,895	0,826	0,208	0,187	0,328	m	m	m
	Educación terciaria	0,936	0,926	0,871	0,446	0,417	0,592	m	m	m
Corea	Inferior a la educación secundaria superior	0,871	0,799	0,585	0,271	0,447	0,414	0,764	0,761	0,613
	Secundaria superior	0,875	0,804	0,592	0,288	0,467	0,434	0,725	0,722	0,566
	Educación terciaria	0,910	0,853	0,665	0,350	0,536	0,503	0,733	0,729	0,575
Dinamarca	Inferior a la educación secundaria superior	0,748	0,731	0,621	0,300	0,335	0,504	0,768	0,819	0,807
	Secundaria superior	0,808	0,794	0,696	0,509	0,549	0,711	0,812	0,856	0,846
	Educación terciaria	0,858	0,847	0,763	0,743	0,774	0,882	0,915	0,940	0,934
España	Inferior a la educación secundaria superior	0,757	0,584	0,435	0,109	0,206	0,209	0,366	0,378	0,454
	Secundaria superior	0,813	0,657	0,511	0,214	0,352	0,356	0,504	0,516	0,593
	Educación terciaria	0,862	0,727	0,590	0,308	0,464	0,468	0,530	0,542	0,618
Estados Unidos	Inferior a la educación secundaria superior	0,740	0,656	0,548	0,331	0,417	0,465	0,420	0,514	0,594
	Secundaria superior	0,869	0,811	0,726	0,561	0,649	0,693	0,586	0,675	0,745
	Educación terciaria	0,925	0,884	0,820	0,702	0,776	0,810	0,771	0,837	0,882
Finlandia	Inferior a la educación secundaria superior	0,838	0,699	0,516	0,219	0,271	0,394	0,779	0,814	0,791
	Secundaria superior	0,874	0,752	0,579	0,288	0,347	0,479	0,784	0,818	0,795
	Educación terciaria	0,940	0,862	0,729	0,458	0,524	0,656	0,859	0,885	0,868
Grecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,888	0,751	0,576	0,133	0,243	0,293	0,129	0,173	0,158
	Secundaria superior	0,949	0,863	0,729	0,217	0,356	0,414	0,183	0,238	0,218
	Educación terciaria	0,934	0,833	0,685	0,330	0,489	0,550	0,258	0,323	0,301
Irlanda	Inferior a la educación secundaria superior	0,874	0,875	0,766	0,105	0,221	0,363	0,342	0,487	0,610
	Secundaria superior	0,897	0,898	0,801	0,283	0,463	0,628	0,421	0,570	0,688
	Educación terciaria	0,911	0,912	0,823	0,375	0,565	0,720	0,534	0,677	0,780
Italia	Inferior a la educación secundaria superior	0,884	0,765	0,614	0,124	0,147	0,211	0,503	0,511	0,513
	Secundaria superior	0,941	0,862	0,743	0,244	0,278	0,366	0,549	0,557	0,559
	Educación terciaria	0,960	0,900	0,802	0,433	0,474	0,572	0,542	0,550	0,552
Noruega	Inferior a la educación secundaria superior	0,804	0,731	0,621	0,123	0,267	0,333	0,687	0,762	0,777
	Secundaria superior	0,856	0,795	0,697	0,194	0,372	0,446	0,785	0,845	0,857
	Educación terciaria	0,915	0,872	0,795	0,441	0,651	0,719	0,881	0,921	0,928
Nueva Zelanda	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	m	0,452	0,481	0,690	0,535	0,677	0,805
	Secundaria superior	m	m	m	0,508	0,537	0,738	0,590	0,725	0,841
	Educación terciaria	m	m	m	0,592	0,620	0,802	0,654	0,778	0,879
Países Bajos	Inferior a la educación secundaria superior	0,774	0,728	0,599	0,342	0,420	0,589	0,610	0,647	0,652
	Secundaria superior	0,832	0,793	0,678	0,514	0,595	0,748	0,720	0,752	0,756
	Educación terciaria	0,850	0,813	0,704	0,701	0,769	0,877	0,831	0,855	0,857
Polonia	Inferior a la educación secundaria superior	0,718	0,466	0,204	0,131	0,224	0,365	0,294	0,275	0,296
	Secundaria superior	0,778	0,542	0,261	0,252	0,380	0,543	0,345	0,325	0,348
	Educación terciaria	0,906	0,744	0,465	0,478	0,620	0,764	0,456	0,433	0,458
Portugal	Inferior a la educación secundaria superior	0,578	0,383	0,240	0,158	0,175	0,200	0,348	0,267	0,354
	Secundaria superior	0,676	0,484	0,327	0,387	0,413	0,449	0,423	0,334	0,429
	Educación terciaria	0,708	0,521	0,361	0,506	0,532	0,569	0,494	0,402	0,500
República Checa	Inferior a la educación secundaria superior	0,733	0,504	0,278	0,046	0,089	0,174	0,325	0,317	0,328
	Secundaria superior	0,863	0,685	0,453	0,065	0,119	0,221	0,440	0,431	0,443
	Educación terciaria	0,869	0,695	0,465	0,188	0,292	0,445	0,421	0,412	0,424
República Eslovaca	Inferior a la educación secundaria superior	0,693	0,450	0,157	0,164	0,281	0,410	0,297	0,305	0,297
	Secundaria superior	0,838	0,638	0,299	0,192	0,318	0,452	0,304	0,312	0,304
	Educación terciaria	0,895	0,733	0,398	0,339	0,492	0,631	0,367	0,376	0,367
Suecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,799	0,722	0,667	0,300	0,350	0,564	0,633	0,637	0,652
	Secundaria superior	0,856	0,791	0,743	0,373	0,426	0,640	0,678	0,682	0,697
	Educación terciaria	0,870	0,809	0,763	0,625	0,676	0,842	0,824	0,827	0,837
Suiza	Inferior a la educación secundaria superior	0,863	0,739	0,658	0,125	0,214	0,263	0,603	0,581	0,630
	Secundaria superior	0,941	0,866	0,809	0,393	0,535	0,597	0,718	0,698	0,741
	Educación terciaria	0,974	0,932	0,895	0,556	0,691	0,745	0,817	0,802	0,835
Turquía	Inferior a la educación secundaria superior	0,606	0,441	0,339	0,267	0,333	0,228	0,219	0,241	0,251
	Secundaria superior	0,644	0,480	0,377	0,373	0,447	0,328	0,252	0,276	0,286
	Educación terciaria	0,754	0,606	0,501	0,518	0,593	0,469	0,282	0,307	0,318
Media países	<i>Inferior a la educación secundaria superior</i>	<i>0,774</i>	<i>0,653</i>	<i>0,507</i>	<i>0,204</i>	<i>0,277</i>	<i>0,367</i>	<i>0,479</i>	<i>0,505</i>	<i>0,529</i>
	<i>Secundaria superior</i>	<i>0,843</i>	<i>0,743</i>	<i>0,604</i>	<i>0,321</i>	<i>0,410</i>	<i>0,507</i>	<i>0,545</i>	<i>0,570</i>	<i>0,592</i>
	<i>Educación terciaria</i>	<i>0,887</i>	<i>0,803</i>	<i>0,675</i>	<i>0,487</i>	<i>0,583</i>	<i>0,672</i>	<i>0,625</i>	<i>0,645</i>	<i>0,664</i>

Nota: Las proporciones previstas están determinadas basándose en el modelo Probit que relaciona el resultado con el nivel de educación alcanzado, sexo, edad e ingresos. Los cálculos se hicieron utilizando las medias de los países de sexo e ingresos.

Fuente: ESE 2004 and 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 y 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Tabla A9.7.

Proporciones previstas de individuos que expresan valores positivos de autoevaluación de la salud, interés político y confianza interpersonal, por ingresos

Países de la OCDE	Educación	Autoevaluación de la salud		Interés político		Confianza interpersonal	
		Bajos ingresos	Altos ingresos	Bajos ingresos	Altos ingresos	Bajos ingresos	Altos ingresos
Alemania	Inferior a la educación secundaria superior	0,480	0,626	0,275	0,396	0,435	0,505
	Secundaria superior	0,580	0,718	0,519	0,649	0,490	0,560
	Educación terciaria	0,660	0,784	0,727	0,826	0,611	0,677
Bélgica	Inferior a la educación secundaria superior	0,643	0,761	0,303	0,374	0,443	0,504
	Secundaria superior	0,756	0,851	0,359	0,433	0,508	0,569
	Educación terciaria	0,832	0,904	0,611	0,682	0,642	0,697
Canadá	Inferior a la educación secundaria superior	0,766	0,841	0,227	0,227	m	m
	Secundaria superior	0,867	0,917	0,276	0,276	m	m
	Educación terciaria	0,904	0,943	0,533	0,533	m	m
Corea	Inferior a la educación secundaria superior	0,782	0,875	0,413	0,472	0,691	0,791
	Secundaria superior	0,788	0,879	0,432	0,492	0,647	0,755
	Educación terciaria	0,839	0,913	0,502	0,562	0,656	0,762
Dinamarca	Inferior a la educación secundaria superior	0,689	0,751	0,430	0,517	0,731	0,792
	Secundaria superior	0,757	0,810	0,645	0,723	0,780	0,834
	Educación terciaria	0,815	0,860	0,841	0,889	0,896	0,927
España	Inferior a la educación secundaria superior	0,580	0,642	0,189	0,258	0,388	0,441
	Secundaria superior	0,653	0,711	0,328	0,416	0,527	0,581
	Educación terciaria	0,724	0,775	0,439	0,531	0,553	0,606
Estados Unidos	Inferior a la educación secundaria superior	0,615	0,742	0,426	0,429	0,452	0,475
	Secundaria superior	0,780	0,871	0,657	0,660	0,618	0,640
	Educación terciaria	0,861	0,926	0,782	0,785	0,795	0,811
Finlandia	Inferior a la educación secundaria superior	0,593	0,724	0,361	0,341	0,724	0,800
	Secundaria superior	0,654	0,775	0,444	0,423	0,729	0,804
	Educación terciaria	0,790	0,878	0,624	0,603	0,817	0,874
Grecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,785	0,871	0,225	0,299	0,134	0,192
	Secundaria superior	0,886	0,939	0,335	0,421	0,189	0,260
	Educación terciaria	0,860	0,922	0,466	0,557	0,266	0,349
Irlanda	Inferior a la educación secundaria superior	0,817	0,853	0,258	0,286	0,466	0,498
	Secundaria superior	0,847	0,879	0,511	0,545	0,549	0,581
	Educación terciaria	0,865	0,895	0,612	0,644	0,658	0,687
Italia	Inferior a la educación secundaria superior	0,786	0,822	0,254	0,262	0,403	0,546
	Secundaria superior	0,876	0,901	0,420	0,431	0,449	0,591
	Educación terciaria	0,912	0,931	0,627	0,636	0,442	0,585
Noruega	Inferior a la educación secundaria superior	0,637	0,785	0,258	0,294	0,643	0,710
	Secundaria superior	0,712	0,841	0,362	0,402	0,749	0,804
	Educación terciaria	0,808	0,905	0,641	0,680	0,856	0,894
Nueva Zelanda	Inferior a la educación secundaria superior	m	m	0,478	0,568	0,613	0,684
	Secundaria superior	m	m	0,534	0,623	0,665	0,732
	Educación terciaria	m	m	0,617	0,700	0,724	0,785
Países Bajos	Inferior a la educación secundaria superior	0,643	0,789	0,437	0,578	0,541	0,664
	Secundaria superior	0,718	0,845	0,611	0,739	0,658	0,767
	Educación terciaria	0,742	0,862	0,781	0,872	0,783	0,865
Polonia	Inferior a la educación secundaria superior	0,449	0,578	0,287	0,335	0,216	0,287
	Secundaria superior	0,524	0,650	0,456	0,511	0,260	0,338
	Educación terciaria	0,730	0,825	0,692	0,739	0,361	0,448
Portugal	Inferior a la educación secundaria superior	0,446	0,610	0,232	0,220	0,268	0,286
	Secundaria superior	0,549	0,705	0,493	0,477	0,336	0,356
	Educación terciaria	0,585	0,736	0,612	0,596	0,404	0,425
República Checa	Inferior a la educación secundaria superior	0,469	0,551	0,129	0,136	0,300	0,405
	Secundaria superior	0,653	0,726	0,168	0,176	0,411	0,525
	Educación terciaria	0,664	0,735	0,370	0,383	0,393	0,505
República Eslovaca	Inferior a la educación secundaria superior	0,416	0,548	0,323	0,377	0,227	0,336
	Secundaria superior	0,605	0,726	0,362	0,419	0,233	0,344
	Educación terciaria	0,704	0,808	0,541	0,598	0,290	0,410
Suecia	Inferior a la educación secundaria superior	0,690	0,811	0,457	0,509	0,574	0,698
	Secundaria superior	0,764	0,865	0,537	0,588	0,622	0,740
	Educación terciaria	0,783	0,878	0,769	0,807	0,782	0,866
Suiza	Inferior a la educación secundaria superior	0,698	0,793	0,241	0,312	0,523	0,639
	Secundaria superior	0,837	0,900	0,570	0,652	0,646	0,749
	Educación terciaria	0,914	0,952	0,722	0,789	0,758	0,841
Turquía	Inferior a la educación secundaria superior	0,546	0,624	0,325	0,439	0,244	0,229
	Secundaria superior	0,585	0,661	0,438	0,557	0,279	0,263
	Educación terciaria	0,703	0,768	0,584	0,696	0,310	0,294
Media países	Inferior a la educación secundaria superior	0,626	0,730	0,311	0,363	0,451	0,524
	Secundaria superior	0,720	0,808	0,450	0,505	0,517	0,590
	Educación terciaria	0,785	0,860	0,624	0,672	0,600	0,665

Nota: Las proporciones previstas están determinadas basándose en el modelo Probit que relaciona el resultado con el nivel de educación alcanzado, sexo, edad e ingresos. Los cálculos se hicieron utilizando las medias de los países de sexo y edad.

Fuente: ESE 2004 y 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 y 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664176010158>

Capítulo

B

RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN



Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este indicador según las tres dimensiones siguientes:

- La primera dimensión —representada en el diagrama de abajo por el eje horizontal— define el destino de los gastos. Los recursos destinados no solo a los centros escolares y a las universidades, sino también a los ministerios de Educación y otros organismos que tienen por vocación impartir o apoyar la enseñanza, constituyen uno de los componentes de esta dimensión, como ejemplo de otros gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión —representada en el diagrama de abajo por el eje vertical— se refiere a los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en enseñanza o en educación. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no solo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios complementarios dirigidos a ayudar a los estudiantes y a sus familias. A modo de ejemplo se pueden citar la comida, el transporte, el alojamiento, etc. Además, conviene señalar que la parte de los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo puede ser relativamente importante en la enseñanza terciaria. Los gastos en bienes y servicios de educación no se verifican en su totalidad dentro de las instituciones educativas. Las familias, en efecto, pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.

	■ Fondos públicos	■ Fondos privados	■ Fondos privados subvencionados
	Gastos en instituciones educativas (ejemplo: colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)		Gastos en educación fuera de las instituciones educativas (ejemplo: compras privadas de bienes y servicios de educación, incluidas las clases particulares)
Gastos en servicios educativos básicos	■	Ejemplo: gastos públicos en servicios de educación en las instituciones educativas	■
	■	Ejemplo: gastos privados subvencionados en servicios de educación en las instituciones educativas	■
Gastos en investigación y desarrollo	■	Ejemplo: gastos públicos en investigación en las instituciones de educación terciaria	
	■	Ejemplo: fondos de la industria privada destinados a investigación y desarrollo en las instituciones educativas	
Gastos en servicios de educación aparte de la enseñanza	■	Ejemplo: gastos públicos en servicios complementarios (comida, transporte escolar o alojamiento en el campus)	■
	■	Ejemplo: gastos privados en tasas por servicios complementarios	■

- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– clasifica los orígenes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados, las celdas de la tabla están coloreadas en gris.

Diagramas de cobertura

Para los Indicadores B1, B2 y B3

Para los Indicadores B4 y B5

Para el Indicador B6

¿CUÁL ES EL GASTO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO?

INDICADOR B1

Este indicador ofrece una evaluación de la inversión por alumno. El gasto en instituciones educativas por alumno depende en gran medida de la retribución de los profesores (véanse Indicadores B6 y D3), de los sistemas de pensiones, de las horas de instrucción y docencia (véanse Indicadores B7, D1 y D4), del coste de los materiales pedagógicos y de las instalaciones, de la orientación de los programas ofrecidos a los alumnos (por ejemplo, general o profesional) y del número de alumnos matriculados en el sistema educativo (véase Indicador C1). Las políticas concebidas con el fin de atraer a nuevos profesores o reducir el tamaño medio de la clase o modificar las dotaciones de personal (véase Indicador D2) también han provocado cambios a lo largo del tiempo en el gasto por alumno en instituciones educativas.

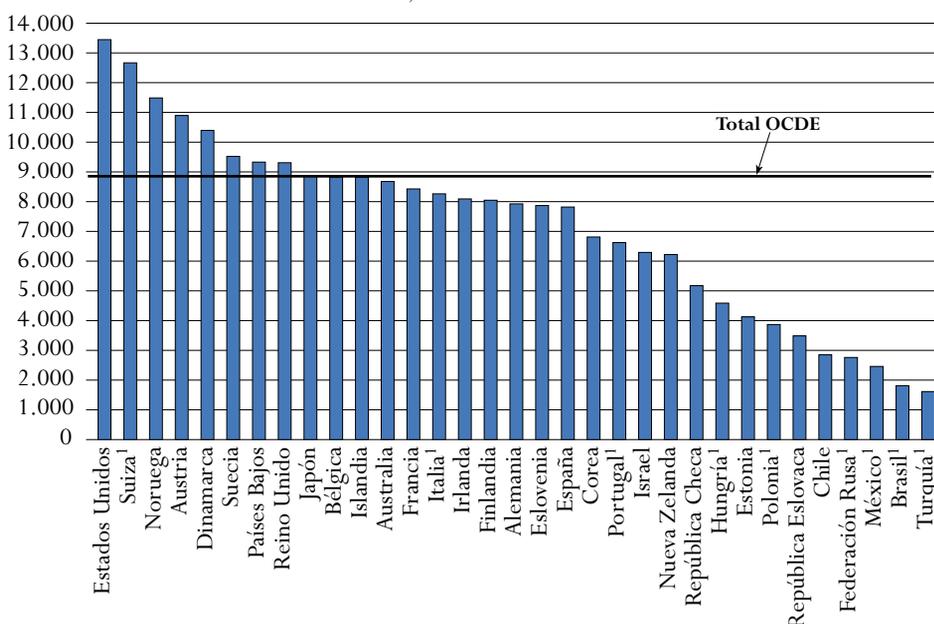
Resultados clave

Gráfico B1.1. Gasto anual en instituciones educativas por alumno desde la educación primaria hasta la terciaria (2006)

El gasto en instituciones educativas por alumno da la medida del coste unitario en la educación formal. Este gráfico muestra el gasto anual en instituciones educativas por alumno en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante las paridades de poder adquisitivo y en equivalente a alumnos a tiempo completo

El conjunto de los países de la OCDE invierte anualmente 8.857 dólares estadounidenses por alumno desde la educación primaria hasta la educación terciaria: 6.517 dólares estadounidenses por alumno de primaria, 7.966 dólares estadounidenses por alumno de educación secundaria y 15.791 dólares estadounidenses por alumno de terciaria. Según la media de todos los países de la OCDE, estos invierten casi dos veces más por alumno de educación terciaria que de primaria. Con todo, estas medias enmascaran grandes diferencias en el gasto entre países.

Gasto por alumno (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Otros puntos destacables de este indicador

- Excluyendo las actividades de I+D y servicios complementarios, el gasto en servicios básicos educativos de las instituciones terciarias representa, como media, 8.418 dólares estadounidenses por alumno y va desde 5.000 dólares estadounidenses o menos en Hungría, Polonia, República Eslovaca y Turquía a más de 10.000 dólares estadounidenses en Austria, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Suiza y el país asociado Brasil.
- Los países de la OCDE invierten una media de 93.775 dólares estadounidenses por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y secundaria. El gasto acumulado para cada alumno de primaria y secundaria oscila desde menos de 40.000 dólares estadounidenses en México, República Eslovaca y en los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, hasta 100.000 dólares estadounidenses o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Suiza y Reino Unido.
- Existe una clara relación positiva entre el gasto en instituciones educativas por alumno y el PIB por habitante en los niveles de primaria y secundaria, que resulta menos evidente en el de terciaria. Sin embargo, los países con un gasto bajo en instituciones educativas por alumno pueden mostrar una distribución de la inversión con relación al PIB por habitante similar a aquellos países con un alto nivel de inversión por alumno. Por ejemplo, Corea y Portugal –países con un gasto en instituciones educativas por alumno y un PIB por habitante inferiores a la media de la OCDE– invierten en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria una mayor proporción de dinero por alumno con relación al PIB por habitante que la media de la OCDE.
- El gasto en instituciones educativas por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países una media del 40 % entre 1995 y 2006, un período con un número relativamente estable de alumnos. No ha sucedido lo mismo en educación terciaria, donde el gasto por alumno ha disminuido en un tercio de los países de la OCDE y países asociados, ya que los niveles de gasto no aumentan al mismo ritmo que el número creciente de alumnos. Sin embargo, entre 2000 y 2006, el gasto en instituciones educativas de nivel terciario por alumno aumentó en 11 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE tras haber permanecido estable desde 1995 hasta 2000. Esto da muestra de los esfuerzos gubernamentales para atender a la expansión de la educación terciaria mediante inversiones sustanciales.
- Cinco de los 11 países (México, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza) en los que la matriculación de alumnos en educación terciaria se incrementó en más de 20 puntos entre 2000 y 2006 han aumentado su gasto en instituciones educativas de nivel terciario en una proporción como mínimo similar en el mismo período, mientras que Hungría, Irlanda, Islandia y los países asociados Brasil, Chile e Israel no lo han hecho.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Un centro educativo eficaz requiere una combinación adecuada de personal formado y capaz, unas instalaciones idóneas y alumnos motivados y dispuestos a aprender. La demanda de una educación de calidad, que puede significar unos costes por alumno más elevados, debe confrontarse con otras demandas sobre el gasto público y la carga fiscal total. De ello resulta la importancia que tiene para el debate público la cuestión de si los recursos destinados a la educación producen beneficios adecuados a las inversiones realizadas. Aunque resulta difícil evaluar el volumen óptimo de recursos necesarios para preparar a cada alumno para la vida y el trabajo en las sociedades modernas, las comparaciones internacionales del gasto en educación por alumno (véanse conceptos y criterios metodológicos al final de este indicador) pueden proporcionar un punto de partida para la comparación de recursos educativos.

Los responsables políticos han de equilibrar la importancia de mejorar la calidad de los servicios educativos con la conveniencia de ampliar el acceso a las oportunidades educativas, especialmente a la educación terciaria. El estudio comparado de la evolución de las tendencias del gasto educativo por alumno muestra que en muchos países de la OCDE el aumento del número de alumnos matriculados, especialmente en el nivel de educación terciaria, no siempre ha ido acompañado de un aumento de la inversión educativa.

Además, son importantes las decisiones acerca de la distribución de fondos entre los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, algunos países de la OCDE hacen hincapié en un acceso amplio a la educación terciaria, mientras que otros invierten en un acceso casi universal a la educación para niños de tan solo tres o cuatro años de edad.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto público y privado directo en instituciones educativas, con relación al número de alumnos en equivalente a tiempo completo matriculados en estas instituciones. Las ayudas públicas destinadas a los gastos de manutención de los alumnos han sido excluidas para poder comparar los datos a nivel internacional. De algunos países de la OCDE no existen datos acerca del gasto por alumno en instituciones educativas privadas, y otros países no ofrecen información completa acerca de las instituciones privadas independientes. En estos casos, solo se ha tenido en cuenta el gasto en centros públicos y en centros privados concertados. Nótese que la variación del gasto en instituciones educativas por alumno puede reflejar no solo la variación de los recursos materiales facilitados a los alumnos (por ejemplo, variaciones en la proporción de alumnos por profesor), sino también la de los niveles relativos de retribución y precios. En primaria y secundaria, el gasto en educación se destina principalmente a los servicios de enseñanza; en educación terciaria, el gasto en otros servicios —en especial los relacionados con actividades de I+D o servicios complementarios— puede suponer una importante proporción del gasto general.

Gasto en educación por alumno en equivalente a dólares estadounidenses

El gasto anual por alumno en instituciones educativas desde la educación primaria hasta la educación terciaria sirve para evaluar la inversión realizada en cada alumno. El conjunto de países de la OCDE invierte anualmente una media de 8.857 dólares estadounidenses por alumno matriculado desde la educación primaria a la terciaria. En 2006, en 11 de los 33 países de la OCDE y países asociados, el gasto en instituciones educativas osciló entre 7.000 y 9.000 dólares estadounidenses por alumno, y se situó entre 4.000 dólares estadounidenses por alumno o menos en México, Polonia, República Eslovaca, Turquía y en los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, y más de 10.000 dólares estadounidenses por alumno en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suiza (Tabla B1.1a). Los factores que influyen en el

gasto por alumno varían en los distintos países (para más detalles véase Indicador B7). Entre los cinco países con el gasto más elevado en instituciones educativas por alumno, Suiza es el país en el que el salario de los profesores es el más elevado en educación secundaria (véase Indicador D3), Estados Unidos tiene el nivel más elevado de gasto privado en educación terciaria, mientras que Austria, Dinamarca y Noruega están entre los países con la proporción más baja de alumnos por profesor (véase Indicador D2).

Aunque el gasto global por alumno es similar en algunos países de la OCDE, la forma de asignar los recursos a los diferentes niveles educativos varía enormemente. El conjunto de países de la OCDE invierte 6.517 dólares estadounidenses por alumno en educación primaria, 7.966 dólares estadounidenses por alumno en educación secundaria y 15.791 dólares estadounidenses por alumno en educación terciaria. En educación terciaria, estas medias se ven influidas por el elevado gasto en algunos países grandes de la OCDE, en particular Canadá y Estados Unidos. El gasto en instituciones educativas por alumno en un país típico de la OCDE (representado por la media simple de todos los países de la OCDE) asciende a 6.437 dólares estadounidenses en primaria, 8.006 dólares estadounidenses en secundaria y 12.336 dólares estadounidenses en terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2).

Estas medias ocultan amplias diferencias del gasto en educación por alumno en los países de la OCDE y países asociados. En educación primaria y secundaria, el gasto en instituciones educativas oscila, sobre la base de un coeficiente de 12, desde menos de 1.130 dólares estadounidenses por alumno en Turquía hasta 13.676 dólares estadounidenses en Luxemburgo en educación primaria, y desde 1.538 dólares estadounidenses en el país asociado Brasil hasta 18.144 dólares estadounidenses en Luxemburgo en educación secundaria. El gasto en instituciones educativas por alumno de terciaria oscila entre 4.063 dólares estadounidenses en el país asociado Estonia hasta más de 20.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos y Suiza (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2).

Estas comparaciones están basadas en paridades de poder adquisitivo para el PIB y no en el tipo de cambio del mercado. Por lo tanto, reflejan la cantidad de divisas nacionales necesarias para producir la misma cantidad de bienes y servicios en un país determinado que los producidos con dólares estadounidenses en Estados Unidos.

Gasto por alumno en servicios educativos básicos

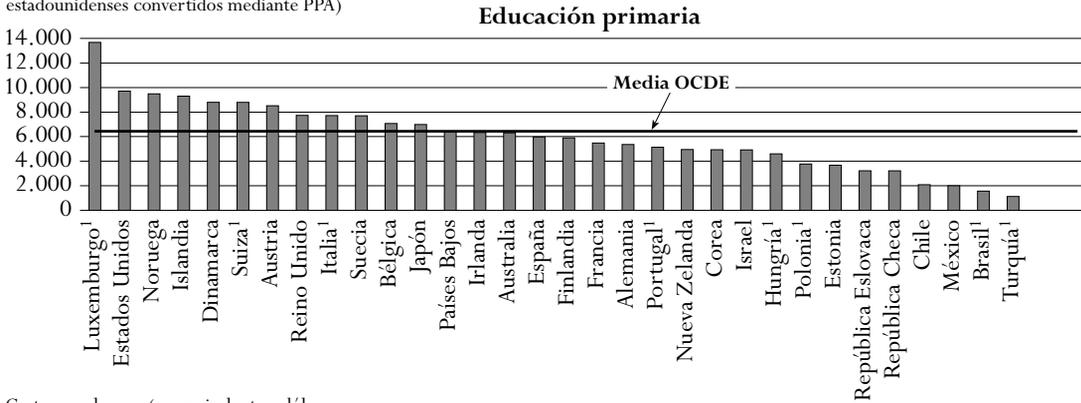
Por término medio, los países de la OCDE de los que se dispone de datos invierten 6.219 dólares estadounidenses en servicios educativos básicos en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto corresponde al 85 % del gasto total en instituciones educativas por alumno en estos niveles. En 14 de los 34 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles, los servicios complementarios proporcionados por centros de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria suponen menos del 5 % del gasto total por alumno. Esta proporción supera el 10 % del gasto total por alumno en Corea, Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia.

En el nivel de educación terciaria se observan mayores diferencias en el gasto por alumno en instituciones educativas dedicado a servicios básicos en comparación con el gasto total, en parte debido a que el gasto en I+D representa una proporción significativa del gasto educativo. Los países de la OCDE en los que la mayor parte de la I+D se realiza en instituciones educativas terciarias tienden a presentar gastos más elevados por alumno que aquellos países en los que una gran parte de la I+D se realiza en otras instituciones educativas públicas o en la industria. Excluyendo las actividades de I+D y los servicios complementarios, el gasto en servicios educativos básicos de las instituciones terciarias representa una media de 8.418 dólares estadounidenses por alumno y oscila entre 5.000 dólares estadounidenses o menos en Hungría, Polonia, República Eslovaca, Turquía y el país asociado Estonia y más de 10.000 dólares estadounidenses en Austria, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Suiza y el país asociado Brasil (Tabla B1.2).

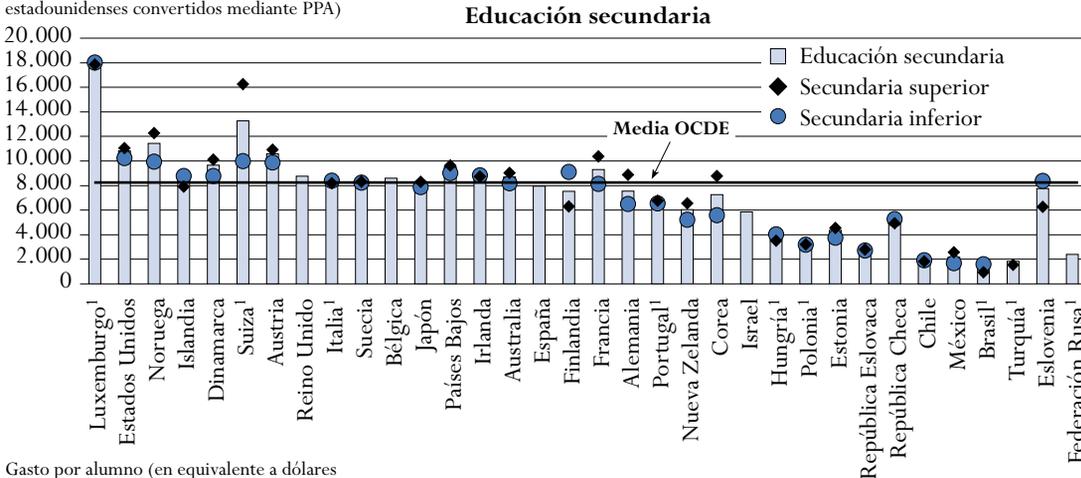
Gráfico B1.2. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por nivel de educación (2006)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

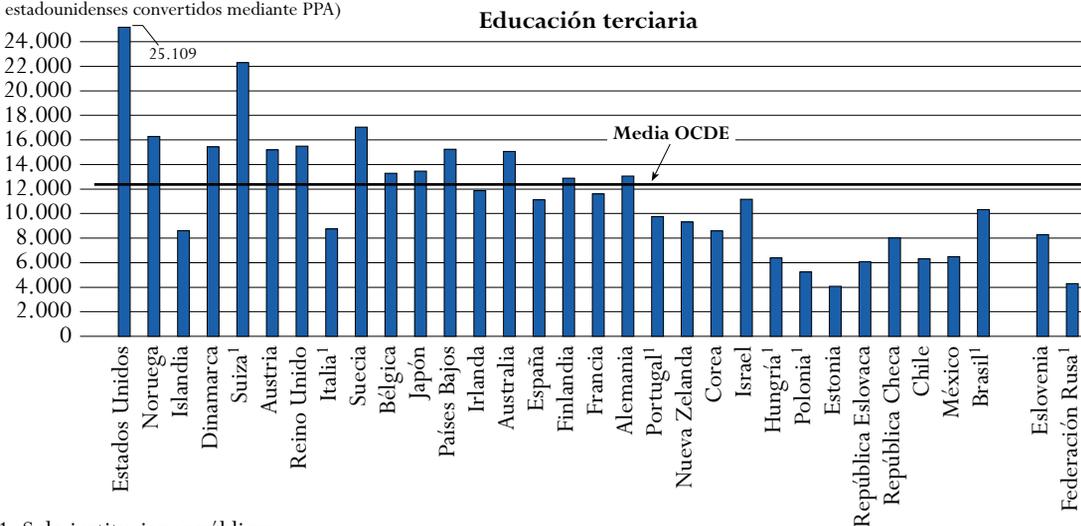
Gasto por alumno (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



Gasto por alumno (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



Gasto por alumno (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

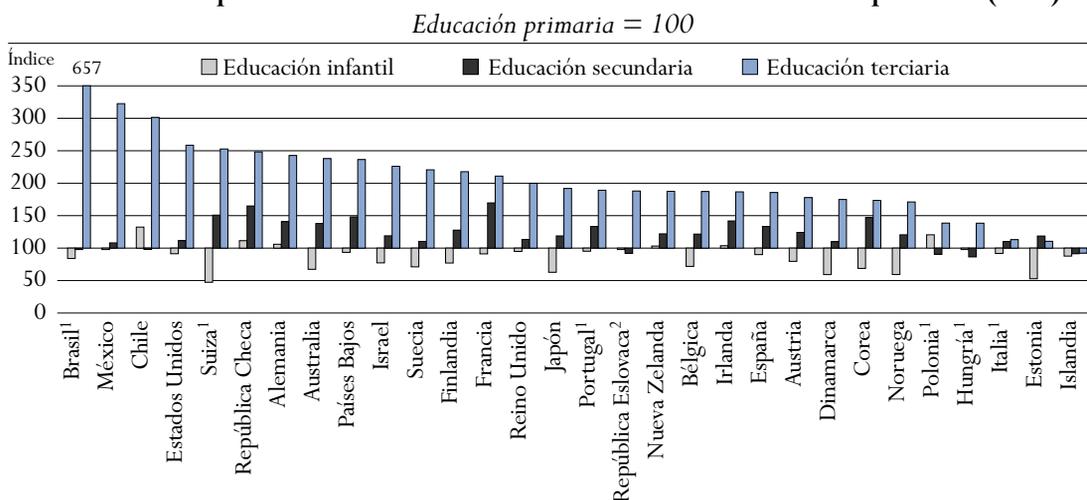
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

El gasto medio en I+D y servicios complementarios en educación terciaria representa respectivamente el 30 % y el 4 % del gasto total terciario en instituciones educativas por alumno. En 12 de los 20 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos sobre I+D y servicios complementarios separados del gasto total –Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza–, el gasto en I+D y servicios complementarios en las instituciones terciarias representa aproximadamente un tercio o más del gasto total terciario en instituciones educativas por alumno. En términos de gasto por alumno, estos datos se pueden traducir en cantidades significativas, ya que en Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza, el gasto en I+D y servicios complementarios supone más de 5.000 dólares estadounidenses por alumno (Tabla B1.2).

Gasto en instituciones educativas por alumno en los diferentes niveles de educación para todos los servicios

En todos los países de la OCDE, el gasto en instituciones educativas por alumno aumenta notablemente de la educación primaria a la terciaria. La cantidad y el patrón del gasto refleja en gran medida las diferencias en cuanto a la localización y la modalidad de los servicios educativos ofrecidos. En esencia, la educación se sigue prestando todavía en marcos tradicionales, (generalmente) con organización, currículo, estilo de enseñanza y gestión similares. Estos rasgos comunes tendían a generar a su vez pautas similares de gasto unitario desde la educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria. Durante la última década, sin embargo, el incremento en el uso de fondos privados en la educación terciaria ha aumentado la diferencia entre la cantidad y el patrón del gasto en este nivel y en comparación con otros niveles educativos (véase Indicador B3).

Gráfico B1.3. Gasto en instituciones educativas por alumno en diversos niveles de educación para todos los servicios en relación con la educación primaria (2006)



Nota: Una ratio de 300 para educación terciaria significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria es tres veces el gasto por alumno en educación primaria.

Una ratio de 50 para educación infantil significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación infantil es la mitad del gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria.

1. Solo instituciones públicas.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria en relación con la educación primaria.

Fuente: OCDE, Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Al comparar la distribución del gasto en los diferentes niveles educativos se observa el énfasis relativo que los diversos países de la OCDE ponen en la educación de los distintos niveles, así como los costes relativos que supone la provisión de educación en esos niveles. Aunque el gasto en instituciones educativas por alumno aumenta con el nivel educativo en casi todos los países de la OCDE y países asociados, los tamaños relativos de los diferenciales varían notablemente entre países (Tabla B1.1a y Gráfico B1.3). En educación secundaria, la media del gasto educativo por alumno es 1,2 veces mayor que la de la educación primaria, y supera el 1,5 en Francia, República Checa, Suiza y Turquía. En Suiza, este aumento se debe fundamentalmente a las variaciones en las retribuciones de los profesores. En los otros tres países es resultado del aumento del número de horas de enseñanza recibidas por los alumnos y de un descenso significativo, en comparación con la media de los países de la OCDE, del número de horas de docencia impartidas por los profesores entre la educación primaria y la secundaria (véanse Indicadores B7, D1, D3 y D4).

Los países de la OCDE invierten como media dos veces más en instituciones educativas por alumno en educación terciaria que en educación primaria, pero los patrones de gasto varían notablemente de un país a otro, básicamente debido a que las políticas educativas de los diferentes países varían en mayor medida en la educación terciaria (véase Indicador B5). Por ejemplo, Hungría, Islandia, Italia, Polonia y el país asociado Estonia invierten menos de 1,5 veces más en un alumno de educación terciaria que en uno de primaria, mientras que México y los países asociados Brasil y Chile invierten más de 3 veces en un alumno de educación terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.3).

Gasto en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y secundaria

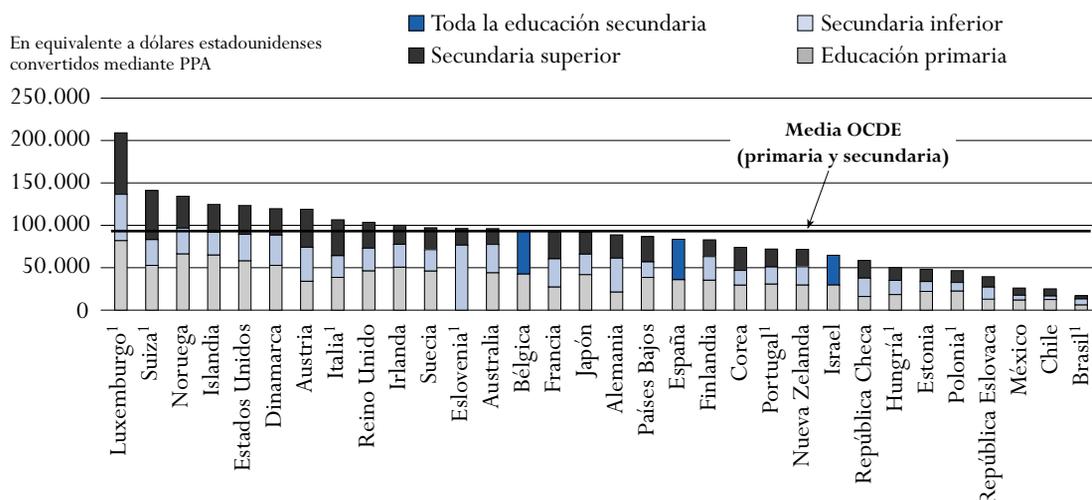
Los países de la OCDE invierten como media 93.775 dólares estadounidenses por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria. Aunque la duración teórica de dichos estudios es bastante similar (entre 12 y 13 años en 30 de los 36 países de la OCDE y países asociados), el gasto acumulado en instituciones educativas por alumno varía considerablemente y puede oscilar entre menos de 40.000 dólares estadounidenses en México, República Eslovaca y en los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, y 100.000 dólares estadounidenses o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido y Suiza (Tabla B1.3a y Gráfico B1.4).

Gasto en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración media de los estudios de educación terciaria

Tanto la duración típica como la intensidad de los estudios de educación terciaria varían entre unos países y otros de la OCDE. Por esta razón, las diferencias entre países en el gasto anual en servicios educativos por alumno (como se muestra en el Gráfico B1.2) no reflejan necesariamente la variación del coste total que supone educar a un alumno representativo de educación terciaria. Hoy día, los alumnos pueden elegir entre una amplia gama de instituciones educativas y opciones de matriculación con el fin de encontrar la mejor solución para sus objetivos de titulación, sus capacidades y sus intereses personales. Muchos alumnos deciden seguir estudios a tiempo parcial, mientras que otros combinan trabajo y estudios. Los alumnos pueden asistir a más de una institución educativa antes de obtener un título. Estas pautas de matriculación pueden afectar a la interpretación del gasto en instituciones educativas por alumno.

En particular, un gasto anual comparativamente bajo en instituciones educativas por alumno puede dar como resultado un coste total comparativamente elevado en educación terciaria, si la duración típica de los estudios terciarios es larga. El Gráfico B1.5 muestra el gasto medio por alumno a lo

Gráfico B1.4. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (2006)
 Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el período medio de duración de los estudios, expresado en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Solo instituciones públicas.

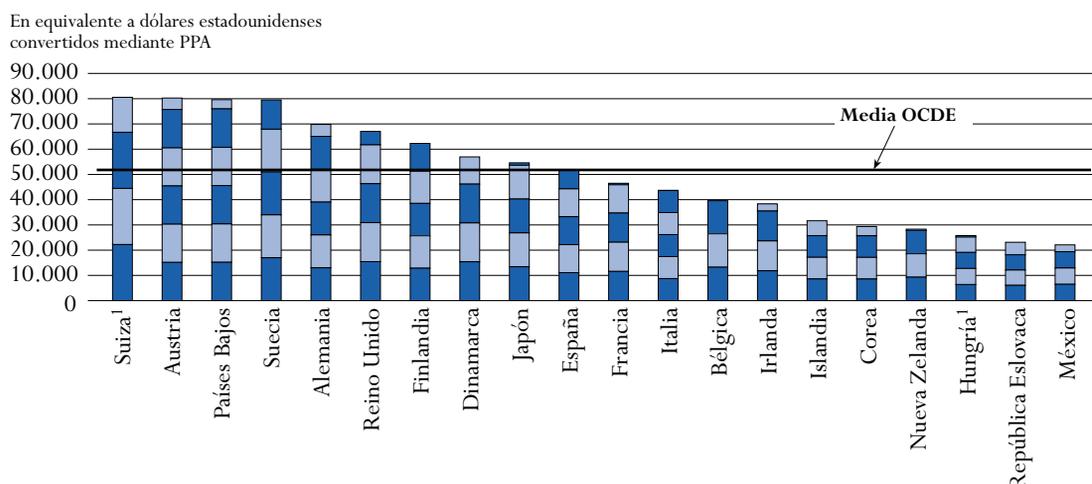
Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de educación primaria y secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1. 3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Gráfico B1.5. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración media de los estudios terciarios (2006)

Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el período medio de duración de los estudios, expresado en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: Cada segmento de la barra representa el gasto anual en instituciones educativas por alumno. El número de segmentos representa el período medio de duración de los estudios de educación terciaria.

1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno durante el período medio de duración de los estudios de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1. 3b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

largo de los estudios de educación terciaria. Las cifras se refieren a todos los alumnos en los que se ha invertido dinero, incluyendo aquellos que no completan sus estudios. Aunque los cálculos están basados en un número de suposiciones simplificadas y, por lo tanto, deberían ser manejados con cuidado (véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009), existen algunos cambios sorprendentes entre el gasto anual y el agregado en el orden de clasificación de los países de la OCDE y países asociados.

Por ejemplo, el gasto anual por alumno de educación terciaria en Japón es casi el mismo que en Alemania: 13.418 dólares estadounidenses en Japón y 13.016 dólares estadounidenses en Alemania (Tabla B1.1a). Sin embargo, debido a las diferencias en la estructura de la titulación terciaria (véase Indicador A3), la duración media de los estudios de educación terciaria en Alemania supera en poco más de un año a la de Japón (5,4 años en Alemania y 4,1 años en Japón). En consecuencia, el gasto acumulado por cada alumno de educación terciaria es casi 15.000 dólares estadounidenses inferior en Japón que en Alemania: 54.611 dólares estadounidenses frente a 69.814 dólares estadounidenses (Gráfico B1.5 y Tabla B1.3b).

El coste total de los estudios terciarios de tipo A en Suiza (128.647 dólares estadounidenses) es más de dos veces mayor que en los demás países analizados, con la excepción de Alemania, Austria, Japón y Países Bajos (Tabla B1.3b). Estas cifras deben interpretarse, sin duda, teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la estructuración de las titulaciones de cada país, así como las posibles diferencias entre los países de la OCDE en lo que se refiere al nivel académico de los títulos que reciben los alumnos al salir de la universidad. Aunque las tendencias son similares en los estudios de educación terciaria de tipo B, el coste total de estos estudios tiende a ser mucho más bajo que el de los estudios de nivel terciario de tipo A, debido en gran parte a que su duración es menor.

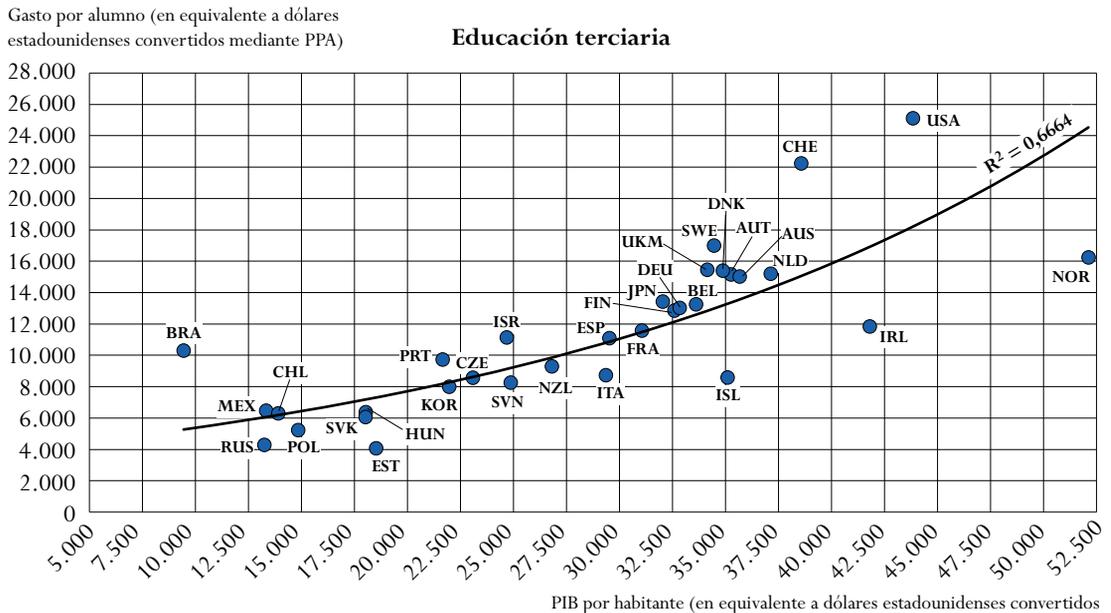
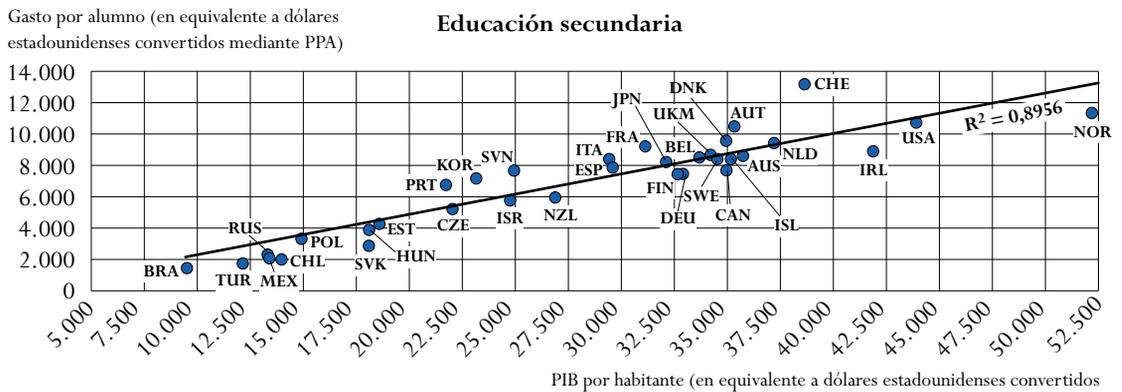
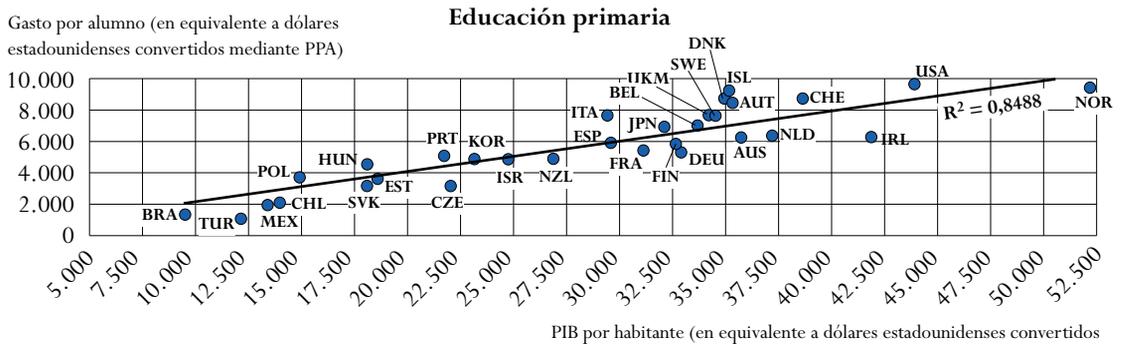
Gasto en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante

El gasto en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante es una unidad de medida del gasto que tiene en cuenta la riqueza relativa de los países de la OCDE. Puesto que la educación es universal en los niveles inferiores, el gasto en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante en dichos niveles puede interpretarse como los recursos invertidos en la población escolar con relación a la capacidad de pago de un país. En los niveles superiores, esta medida se ve afectada por una combinación de renta nacional, gasto y tasas de matrícula. En el nivel de educación terciaria, por ejemplo, los países de la OCDE pueden ocupar una posición relativamente elevada si invierten una proporción grande de su riqueza en educar a un número relativamente pequeño de alumnos.

El gasto en instituciones educativas por alumno representa por término medio un 20 % del PIB por habitante en la educación primaria, un 25 % en la educación secundaria y un 40 % en la terciaria (Tabla B1.4). Los países con niveles bajos de gasto en instituciones educativas por alumno pueden a pesar de ello reflejar distribuciones de gasto en relación con el PIB por habitante similares a las de los países con niveles altos de inversión por alumno. Por ejemplo, Corea y Portugal –países donde tanto la inversión en instituciones educativas por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria como el PIB por habitante están por debajo de la media de los países de la OCDE– invierten más por alumno en relación con el PIB que la media de los países de la OCDE. De forma similar, Estados Unidos y Suiza invierten más del 50 % del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria, una de las proporciones más altas después de Brasil. Brasil tiene la proporción más alta, al invertir el 109 % del PIB por habitante por cada alumno de educación terciaria, pero los alumnos de educación terciaria representan solamente el 3 % de los alumnos matriculados en todos los niveles educativos combinados en Brasil (Tablas B1.2 y B1.6).

Gráfico B1.6. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante (2006)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por nivel educativo



Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizada en este gráfico.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B1.4 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

La relación entre el PIB por habitante y el gasto en instituciones educativas por alumno es compleja. Como cabe esperar, existe una clara relación positiva entre el gasto en instituciones educativas por alumno en la educación primaria y secundaria y el PIB por habitante; los países más pobres de la OCDE tienden a gastar menos por alumno que los países más ricos de la OCDE. Aunque la relación es en general positiva en estos niveles, se observan variaciones incluso entre países con niveles de PIB por habitante similares, especialmente entre aquellos que sobrepasan los 30.000 dólares estadounidenses. Australia y Austria, por ejemplo, tienen niveles similares de PIB por habitante, pero invierten proporciones de su PIB por habitante muy diferentes en los niveles educativos de primaria y secundaria. En Australia, las proporciones son respectivamente 18 % y 24 %, y se encuentran cercanas a la media de los países de la OCDE (20 % y 25 %). En Austria, por el contrario, son 24 % y 30 %, respectivamente, lo que las sitúa entre las más altas (Tabla B1.4 y Gráfico B1.6).

Una mayor variación se aprecia en el gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria, y la relación entre la riqueza relativa de los países y sus niveles de inversión es más variable también. Islandia y Suiza, por ejemplo, tienen niveles similares de PIB por habitante, pero muestran niveles de inversión en educación terciaria muy diferentes (Tabla B1.4 y Gráfico B1.6).

Cambio en el gasto en instituciones educativas por alumno entre 1995, 2000 y 2006

El gasto en instituciones educativas tiende a aumentar con el tiempo en términos reales en la medida en que la retribución de los profesores (principal componente de los costes) aumenta en línea con los ingresos generales de las poblaciones de todos los países. El tamaño de la población en edad escolar influye tanto en la tasa de matriculación como en la cantidad de recursos y esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Cuanto mayor sea la población en edad escolar, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. La Tabla B1.5 y el Gráfico B1.7 muestran, en índices y a precios constantes, los efectos de los cambios en la matriculación y el gasto total entre 1995, 2000 y 2006.

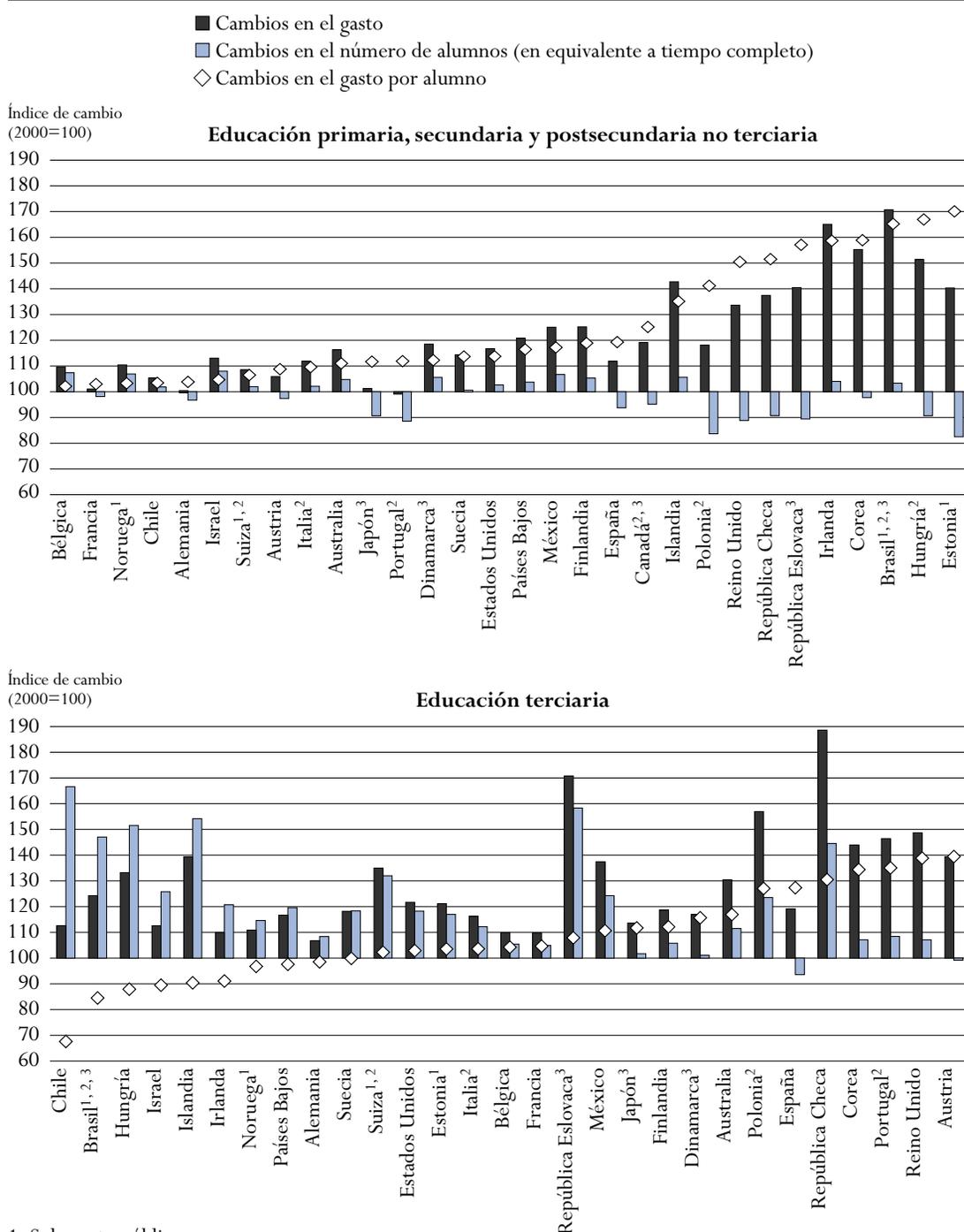
El gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países, por término medio, en un 40 % entre 1995 y 2006, un período en el que hubo un número relativamente estable de alumnos en estos niveles. La tasa de incremento fue bastante similar durante la primera y segunda mitad de este período de tiempo; solo Noruega, República Checa y Suiza mostraron una disminución entre 1995 y 2000, seguida de un aumento entre 2000 y 2006 (Tabla B1.5).

Entre 2000 y 2006, en 22 de los 30 países de la OCDE y países asociados sobre los que existen datos disponibles, el gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó al menos en el 10 % y superó el 30 % en Corea, Hungría, Irlanda, Islandia, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y los países asociados Brasil y Estonia. A pesar de este incremento, en 2006, todos estos países excepto Irlanda, Islandia y Reino Unido, tenían un nivel de gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria por debajo del promedio de los países de la OCDE. En Alemania, Bélgica, Francia, Noruega y los países asociados Chile e Israel (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7), el gasto en instituciones educativas por alumno de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentaron solo un 5 % o menos entre 2000 y 2006.

La variación de las matriculaciones no parece haber sido la causa principal de los cambios producidos en el gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en la mayoría de los países de la OCDE y países asociados. Sin embargo, en España, Hungría, Japón, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Estonia, una disminución de más del 5 % en el número de matrículas coincidió con un aumen-

Gráfico B1.7. Cambios en el número de alumnos y en el gasto en instituciones educativas por alumno, por nivel de educación (2000, 2006)

Índice de cambio entre 2000 y 2006 (2000 = 100, precios constantes de 2006)



1. Solo gasto público.

2. Solo instituciones públicas.

3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden ascendente de los cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

to significativo del gasto en instituciones educativas por alumno entre 2000 y 2006. En España, Japón y Portugal, la disminución de las matriculaciones fue simultánea a un ligero incremento en el gasto en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria; en los otros países esta situación tuvo lugar al mismo tiempo que un fuerte aumento en el gasto (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

La pauta es diferente en el nivel de educación terciaria, donde el gasto por alumno disminuyó en algunos casos entre 1995 y 2006, ya que la inversión no fue paralela al incremento en el número de alumnos. El gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria permaneció estable durante el período de 1995 a 2000, pero aumentó en un 11 % de media en los países de la OCDE desde 2000 a 2006, ya que los gobiernos realizaron inversiones sustanciales en la educación terciaria. Corea, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca siguieron esta pauta e incrementaron su gasto en instituciones educativas en más de un 40 % entre 2000 y 2006. Sin embargo, el aumento en el gasto por alumno entre 2000 y 2006 no logró contrarrestar el descenso entre 1995 y 2000 en República Checa y República Eslovaca. Solamente en Hungría, Noruega y el país asociado Israel se produjo un descenso en el gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria entre la primera y la segunda mitad de este período. Sin embargo, en el caso de Noruega esto se debe a la utilización del deflactor del PIB, que se vio seriamente afectado por cambios en el precio del petróleo (Tabla B1.5).

Entre 2000 y 2006, de los 29 países de la OCDE y países asociados de los que existen datos disponibles, Alemania, Hungría, Irlanda, Islandia, Noruega, Países Bajos, Suecia y los países asociados Brasil, Chile e Israel, registraron una disminución del gasto en educación terciaria por alumno. En todos estos países excepto Alemania, este descenso fue principalmente el resultado de una escalada (del 10 % o más) en el número de estudiantes terciarios (Gráfico B1.7). Cinco de los once países de la OCDE y los países asociados en los que el número de estudiantes matriculados en educación terciaria aumentó en más del 20 % entre 2000 y 2006 (México, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza) aumentaron su gasto en educación terciaria durante ese período al menos en la misma proporción. Los demás –Hungría, Irlanda, Islandia y los países asociados Brasil, Chile e Israel– no lo hicieron. Austria y España fueron los únicos países en los cuales el número de alumnos de educación terciaria descendió entre 2000 y 2006, y sus cambios en el gasto por alumno entre 2000 y 2006 fueron superiores a la media del 11 % de los países de la OCDE (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2006 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2008 (para obtener más detalles, consulte el Anexo 3 en la página de Internet www.oecd.org/edu/eag2009).

El gasto en instituciones educativas por alumno en un nivel particular de educación se calcula dividiendo el gasto total en instituciones educativas en ese nivel por la correspondiente cifra de matriculaciones de alumnos en equivalente a tiempo completo. Solo se han tenido en cuenta los programas e instituciones educativas para los que había datos disponibles tanto de matriculación como de gasto. El gasto en divisas nacionales se ha convertido al equivalente en dólares estadounidenses dividiendo la cifra en divisa nacional por el índice de paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. La razón por la que se usa el tipo de cambio PPA es porque el tipo de cambio del mercado se ve afectado por diferentes factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que tienen poco que ver con el poder adquisitivo nacional relativo actual en diferentes países de la OCDE (para más detalles, consulte el Anexo 2).

La media de la OCDE se calcula como la media simple de todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos. El total de la OCDE refleja el valor del indicador si se considera el área OCDE como una totalidad (para más detalles, consulte la Guía del lector).

La Tabla B1.5 muestra los cambios del gasto en instituciones educativas por alumno entre los ejercicios fiscales de 1995, 2000 y 2006. A los países de la OCDE se les pidió que recabaran datos de 1995 y 2000 según las definiciones y la cobertura de la recopilación de datos UOE de 2007. Todos los datos acerca del gasto, así como el PIB de 1995 y 2000, han sido ajustados a los precios de 2006 utilizando el deflactor de precios del PIB.

El gasto en instituciones educativas por alumno con relación al PIB por habitante se calcula expresando el gasto en instituciones educativas por alumno en unidades de moneda nacional como porcentaje del PIB por habitante, también en moneda nacional. En los casos en los que los datos del gasto en educación y del PIB pertenecen a distintos períodos de referencia, los datos del gasto se adaptan al mismo período de referencia que los del PIB, usando los mismos índices de inflación para el país de la OCDE en cuestión (véase Anexo 2).

El gasto acumulado para la duración media de los estudios de educación terciaria (Tabla B1.3b) se calcula multiplicando el gasto del año en curso por la duración típica de los estudios de educación terciaria. La metodología empleada para la estimación de la duración típica de los estudios de educación terciaria aparece detallada en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009). Para la estimación de la duración de la educación terciaria, los datos se basan en una encuesta específica realizada en los países de la OCDE en 2006.

La clasificación de países de la OCDE según el gasto anual en servicios educativos por alumno se ve afectada por las diferentes formas en que cada país define la matriculación a tiempo completo, a tiempo parcial y en equivalente a tiempo completo. Algunos países de la OCDE consideran que todos los alumnos en educación terciaria son alumnos a tiempo completo, mientras que otros países determinan la intensidad de participación de un alumno por el número de créditos que este obtiene tras completar unidades específicas de cursos durante un período de referencia determinado. Los países de la OCDE que ofrecen cifras exactas de matriculación a tiempo parcial tienen un mayor gasto aparente por alumno en equivalente a tiempo completo que los países de la OCDE que no pueden distinguir entre diferentes modalidades de asistencia a clase.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

- *Tabla B1.1b. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en servicios básicos (2006)*
- *Tabla B1.6. Distribución del gasto (como porcentaje) en instituciones educativas comparado con el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo (2006)*
- *Tabla B1.7. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por tipo de programa (2006)*

Tabla B1.1a.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2006)

 En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación,
y en equivalente a alumnos a tiempo completo

	Educación infantil (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I+D)			Desde educación primaria hasta terciaria	
			Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE											
Alemania	5.683	5.362	6.632	9.163	7.548	8.559	7.352	13.926	13.016	7.996	7.925
Australia	4.252	6.311	8.319	9.315	8.700	8.113	8.828	16.070	15.016	9.982	8.678
Austria	6.783	8.516	10.011	11.205	10.577	x(4)	13.006	15.284	15.148	10.541	10.895
Bélgica	5.082	7.072	x(5)	x(5)	8.601	x(5)	x(9)	x(9)	13.244	8.496	8.827
Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7.774	x(7)	m	22.810	m	m	m
Corea	3.393	4.935	5.719	9.060	7.261	a	4.653	10.844	8.564	7.517	6.811
Dinamarca	5.208	8.798	8.909	10.400	9.662	x(4,9)	x(9)	x(9)	15.391	m	10.395
España	5.372	5.970	x(5)	x(5)	7.955	a	9.798	11.342	11.087	7.845	7.819
Estados Unidos	8.867	9.709	10.369	11.334	10.821	m	x(9)	x(9)	25.109	22.384	13.447
Finlandia	4.544	5.899	9.241	6.585	7.533	x(5)	n	12.845	12.845	7.951	8.048
Francia	4.995	5.482	8.265	10.655	9.303	m	9.714	12.180	11.568	8.016	8.428
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ²	4.516	4.599	4.161	3.793	3.978	4.778	4.272	6.469	6.367	4.843	4.588
Irlanda	6.569	6.337	8.964	9.024	8.991	6.212	x(9)	x(9)	11.832	8.407	8.092
Islandia	8.154	9.299	8.910	8.196	8.493	x(5)	x(9)	x(9)	8.579	m	8.823
Italia ²	7.083	7.716	8.527	8.474	8.495	m	6.920	8.738	8.725	5.628	8.263
Japón	4.389	6.989	8.004	8.589	8.305	x(4,9)	8.634	15.022	13.418	m	8.872
Luxemburgo ²	x(2)	13.676	18.144	18.144	18.144	m	m	m	m	m	m
México	1.978	2.003	1.814	2.856	2.165	a	x(9)	x(9)	6.462	5.393	2.460
Noruega	5.625	9.486	10.075	12.559	11.435	x(5)	x(9)	x(9)	16.235	10.730	11.487
Nueva Zelanda	5.113	4.952	5.347	6.838	6.043	5.734	6.533	10.101	9.288	8.010	6.222
Países Bajos	6.006	6.425	9.149	9.918	9.516	10.238	n	15.196	15.196	9.717	9.330
Polonia ²	4.545	3.770	3.315	3.498	3.411	3.586	x(9)	x(9)	5.224	4.468	3.868
Portugal ²	4.897	5.138	6.677	7.052	6.846	m	x(9)	x(9)	9.724	7.208	6.624
Reino Unido	7.335	7.732	8.868	8.693	8.763	x(4)	x(9)	x(9)	15.447	9.714	9.309
República Checa	3.586	3.217	5.399	5.217	5.307	1.943	3.333	8.437	7.989	6.464	5.174
República Eslovaca	3.156	3.221	2.841	3.081	2.963	x(4)	x(4)	6.056	6.056	5.324	3.485
Suecia	5.475	7.699	8.365	8.610	8.496	4.991	x(9)	x(9)	16.991	8.855	9.523
Suiza ²	4.166	8.793	10.121	16.540	13.268	10.129	4.101	23.593	22.230	12.783	12.667
Turquía ²	m	1.130	a	1.834	1.834	a	x(9)	x(9)	m	4.648	1.614
Media OCDE	5.260	6.437	7.544	8.486	8.006	4.592	~	~	12.336	8.455	7.840
Total OCDE	5.553	6.517	~	~	7.966	~	~	~	15.791	13.163	8.857
Media UE 19	5.343	6.479	7.967	8.344	8.116	5.039	~	~	11.520	7.592	7.682
Países asociados											
Brasil ²	1.315	1.566	1.726	1.225	1.538	a	x(9)	x(9)	10.294	10.067	1.811
Chile ³	2.764	2.088	2.051	2.111	2.090	a	3.562	8.130	6.292	m	2.849
Eslovenia	7.209	x(3)	8.510	6.550	7.759	x(4)	x(9)	x(9)	8.251	6.762	7.869
Estonia	1.941	3.675	3.884	4.831	4.360	5.426	3.301	4.462	4.063	m	4.126
Federación Rusa ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	2.399	x(5)	2.790	4.838	4.279	3.948	2.761
Israel	3.803	4.923	x(5)	x(5)	5.858	4.850	8.780	11.680	11.132	m	6.293

1. Año de referencia 2005.

2. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria. En Italia, excepto en educación terciaria).

3. Año de referencia 2007.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Tabla B1.2.
Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2006)
 En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación,
 y en equivalente a alumnos a tiempo completo

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria				
	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	I + D	Total	
								(1)
Países de la OCDE	Alemania	6.818	167	6.985	7.339	658	5.020	13.016
	Australia	7.173	286	7.459	9.321	661	5.034	15.016
	Austria	9.466	444	9.910	10.454	88	4.606	15.148
	Bélgica	7.694	286	7.980	8.153	343	4.748	13.244
	Canadá ^{1, 2, 3}	7.343	431	7.774	15.858	1.517	5.434	22.810
	Corea	5.465	624	6.089	7.476	41	1.047	8.564
	Dinamarca ¹	9.270	a	9.270	x(7)	a	x(7)	15.391
	España	6.732	284	7.016	7.820	m	3.242	11.087
	Estados Unidos	9.460	808	10.267	19.476	2.908	2.725	25.109
	Finlandia	6.148	743	6.891	7.951	n	4.894	12.845
	Francia	6.719	994	7.712	7.349	667	3.552	11.568
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría ³	3.826	363	4.188	4.579	264	1.524	6.367
	Irlanda	7.125	194	7.318	8.407	x(7)	3.425	11.832
	Islandia	x(3)	x(3)	8.877	x(7)	x(7)	x(7)	8.579
	Italia ^{3, 4}	7.917	288	8.204	5.537	256	2.932	8.725
	Japón ¹	x(3)	x(3)	7.661	x(7)	x(7)	x(7)	13.418
	Luxemburgo ^{1, 3}	x(3)	x(3)	15.440	m	m	m	m
	México	2.072	m	2.072	5.393	m	1.069	6.462
	Noruega	x(3)	x(3)	10.448	10.638	92	5.505	16.235
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	5.589	8.010	x(7)	1.278	9.288
	Países Bajos	8.109	n	8.109	9.717	n	5.478	15.196
	Polonia ³	3.550	18	3.568	4.467	1	756	5.224
	Portugal ³	5.928	39	5.967	7.208	x(7)	2.515	9.724
	Reino Unido	6.858	1.448	8.306	8.425	1.289	5.733	15.447
	República Checa	4.179	353	4.532	6.376	88	1.524	7.989
República Eslovaca ¹	2.631	402	3.032	4.201	1.122	732	6.056	
Suecia	7.296	827	8.123	8.855	n	8.136	16.991	
Suiza ³	x(3)	x(3)	11.129	12.783	x(4)	9.447	22.230	
Turquía ³	1.249	36	1.286	4.648	x(4)	m	4.648	
<i>Media OCDE</i>	<i>6.219</i>	<i>411</i>	<i>7.283</i>	<i>8.418</i>	<i>526</i>	<i>3.765</i>	<i>12.336</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>6.486</i>	<i>403</i>	<i>7.364</i>	<i>7.302</i>	<i>341</i>	<i>3.676</i>	<i>11.520</i>	
Países asociados	Brasil ^{1, 3}	x(3)	x(3)	1.550	10.067	x(4)	227	10.294
	Chile ⁵	1.951	138	2.089	x(7)	x(7)	x(7)	6.292
	Eslovenia	7.451	308	7.759	6.736	26	1.489	8.251
	Estonia	x(3)	x(3)	4.147	4.063	x(4)	m	4.063
	Federación Rusa ³	x(3)	x(3)	2.399	x(7)	x(7)	331	4.279
	Israel	5.080	243	5.322	9.902	1.230	n	11.132

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
 2. Solo educación terciaria de tipo A y año de referencia 2005.
 3. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria. En Italia, excepto en educación terciaria).
 4. Excepto educación postsecundaria no terciaria.
 5. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Tabla B1.3a.

Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (2006)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación

	Duración media teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (en años)				Gasto acumulado por alumno durante la duración teórica media de los estudios de educación primaria y secundaria (en dólares estadounidenses)				
	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Total educación primaria y secundaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Toda la educación secundaria	Total educación primaria y secundaria
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	4,0	6,0	3,0	13,0	21.447	39.794	27.489	67.282	88.729
Australia	7,0	4,0	2,0	13,0	44.174	33.275	18.630	51.905	96.079
Austria	4,0	4,0	4,0	12,0	34.066	40.042	44.822	84.864	118.930
Bélgica	6,0	2,0	4,0	12,0	42.434	x(8)	x(8)	51.605	94.039
Canadá ¹	6,0	2,0	4,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	93.288
Corea	6,0	3,0	3,0	12,0	29.612	17.156	27.181	44.337	73.950
Dinamarca	6,0	4,0	3,0	13,0	52.786	35.635	31.200	66.834	119.621
España	6,0	4,0	2,0	12,0	35.821	x(8)	x(8)	47.731	83.552
Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	12,0	58.251	31.107	34.003	65.110	123.361
Finlandia	6,0	3,0	3,0	12,0	35.392	27.722	19.754	47.476	82.868
Francia	5,0	4,0	3,0	12,0	27.412	33.061	31.966	65.027	92.439
Grecia	6,0	3,0	3,0	12,0	m	m	m	m	m
Hungría ²	4,0	4,0	4,0	12,0	18.398	16.645	15.172	31.817	50.215
Irlanda	8,0	3,0	2,5	13,5	50.698	26.892	22.559	49.451	100.149
Islandia	7,0	3,0	4,0	14,0	65.095	26.730	32.786	59.515	124.610
Italia ²	5,0	3,0	5,0	13,0	38.580	25.582	42.369	67.951	106.531
Japón	6,0	3,0	3,0	12,0	41.937	24.012	25.767	49.779	91.716
Luxemburgo ²	6,0	3,0	4,0	13,0	82.055	54.431	72.575	127.006	209.060
México	6,0	3,0	3,0	12,0	12.018	5.443	8.568	14.011	26.029
Noruega	7,0	3,0	3,0	13,0	66.399	30.226	37.678	67.904	134.303
Nueva Zelanda	6,0	4,0	3,0	13,0	29.714	21.387	20.513	41.900	71.614
Países Bajos	6,0	2,0	3,0	11,0	38.550	18.298	29.755	48.052	86.603
Polonia ²	6,0	3,0	4,0	13,0	22.620	9.946	13.991	23.937	46.557
Portugal ²	6,0	3,0	3,0	12,0	30.828	20.032	21.157	41.189	72.017
Reino Unido	6,0	3,0	3,5	12,5	46.393	26.605	30.424	56.959	103.352
República Checa	5,0	4,0	4,0	13,0	16.087	21.595	20.867	42.462	58.548
República Eslovaca	4,0	5,0	4,0	13,0	12.885	14.204	12.324	26.528	39.413
Suecia	6,0	3,0	3,0	12,0	46.193	25.095	25.829	50.924	97.116
Suiza ²	6,0	3,0	3,5	12,5	52.759	30.363	57.890	88.253	141.013
Turquía ²	8,0	a	3,0	11,0	m	a	m	m	m
Media OCDE	5,9	3,2	3,3	12,4	38.985	~	~	54.808	93.775
Países asociados									
Brasil ²	4,0	4,0	3,0	11,0	6.265	6.905	3.675	10.580	16.844
Chile ³	6,0	2,0	4,0	12,0	12.526	4.102	8.445	12.546	25.072
Eslovenia ²	6,0	3,0	3,0	12,0	x(6)	76.588	19.651	96.239	96.239
Estonia	6,0	3,0	3,0	12,0	22.050	11.652	14.493	26.145	48.194
Federación Rusa ²	4,0	5,0	2,0	11,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	26.394
Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	29.535	x(8)	x(8)	35.148	64.683

1. Año de referencia 2005.

2. Solo instituciones públicas.

3. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Tabla B1.3b.
Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2006)
 En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por tipo de programa

Países de la OCDE	Método ¹	Duración media de los estudios de educación terciaria (en años)			Gasto acumulado por alumno durante la duración media de los estudios terciarios (en dólares estadounidenses)		
		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Alemania	MC	2,37	6,57	5,36	17.432	91.466	69.814
Australia	MC	m	2,87	m	m	46.121	m
Austria	MC	2,78	5,60	5,30	36.156	85.590	80.283
Bélgica	MC	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	39.599
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Corea	MC	2,07	4,22	3,43	9.631	45.762	29.374
Dinamarca	FA	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	56.946
España	MC	2,15	5,54	4,66	21.065	62.835	51.665
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	MC	a	4,85	4,85	a	62.298	62.298
Francia ²	MC	3,00	4,74	4,02	29.143	57.734	46.504
Grecia	MC	5,00	5,26	5,25	m	m	m
Hungría ³	MC	2,00	4,05	4,05	8.544	26.201	25.786
Irlanda	MC	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	38.334
Islandia	MC	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	31.655
Italia	FA	m	5,14	5,01	m	44.916	43.711
Japón	MC	2,11	4,51	4,07	18.218	67.750	54.611
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m
México	FA	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	22.100
Noruega	m	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	MC	1,87	3,68	3,05	12.216	37.171	28.327
Países Bajos	MC	a	5,24	5,24	a	79.625	79.625
Polonia ³	MC	m	3,68	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Reino Unido ²	MC	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	67.082
República Checa	m	m	m	m	m	m	m
República Eslovaca	FA	2,47	3,90	3,82	m	22.555	23.133
Suecia	MC	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	79.517
Suiza ³	MC	2,19	5,45	3,62	8.968	128.647	80.568
Turquía ³	MC	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	m
Media OCDE		2,28	4,50	4,11	~	~	50.547

1. El Método Cadena (MC) o una Fórmula de Aproximación (FA) han sido usados para calcular la duración media de los estudios terciarios.

2. La duración media de los estudios terciarios se ha estimado basándose en datos nacionales.

3. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Tabla B1.4.
Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios
en relación con el PIB por habitante (2006)

Por nivel de educación, en equivalente a alumnos a tiempo completo

	Educación infantil (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I+D)			Desde educación primaria hasta terciaria		
			Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Países de la OCDE	Alemania	17	16	20	28	23	22	42	40	24	24	
	Australia	m	18	23	26	24	23	45	42	28	24	
	Austria	19	24	28	32	30	x(4)	37	43	30	31	
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	39	25	26	
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	m	62	m	m	
	Corea	15	21	25	39	31	a	20	47	37	33	
	Dinamarca	15	25	26	30	28	x(4,9)	x(9)	x(9)	44	m	30
	España	18	20	x(5)	x(5)	27	a	33	38	38	27	26
	Estados Unidos	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	51	31
	Finlandia	14	18	28	20	23	x(5)	n	39	39	24	25
	Francia	16	18	27	34	30	m	31	39	37	26	27
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría ²	25	26	23	21	22	27	24	36	35	27	25
	Irlanda	16	15	21	22	22	15	x(9)	x(9)	28	20	19
	Islandia	23	26	25	23	24	x(5)	x(9)	x(9)	24	m	25
	Italia ²	24	26	29	29	29	m	24	30	30	19	28
	Japón	14	22	25	27	26	x(4,9)	27	47	42	m	28
	Luxemburgo ²	x(2)	18	24	24	24	x(5)	m	m	m	m	m
	México	15	15	14	21	16	a	x(9)	x(9)	48	40	18
	Noruega	11	18	19	24	22	x(5)	x(9)	x(9)	31	21	22
Nueva Zelanda	19	18	20	26	23	21	24	38	35	30	23	
Países Bajos	16	17	25	27	26	28	a	41	41	26	25	
Polonia ²	31	25	22	24	23	24	30	35	35	30	26	
Portugal ²	23	24	31	33	32	m	x(9)	x(9)	45	33	31	
Reino Unido	21	23	26	25	26	x(4)	x(9)	x(9)	45	28	27	
República Checa	16	15	25	24	24	9	15	38	36	29	24	
República Eslovaca	18	18	16	17	16	x(4)	x(4)	34	34	30	19	
Suecia	16	22	24	25	25	14	x(9)	x(9)	49	26	28	
Suiza ²	11	23	26	43	34	26	11	61	58	33	33	
Turquía ²	m	9	a	15	15	a	x(9)	x(9)	m	38	13	
<i>Media OCDE</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>23</i>	<i>26</i>	<i>25</i>	<i>15</i>	<i>22</i>	<i>42</i>	<i>40</i>	<i>29</i>	<i>26</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>26</i>	<i>24</i>	<i>11</i>	<i>24</i>	<i>42</i>	<i>38</i>	<i>29</i>	<i>24</i>	
Países asociados	Brasil ²	14	17	18	13	16	a	x(9)	x(9)	109	107	19
	Chile ³	20	15	15	15	15	a	26	58	45	m	20
	Eslovenia	29	x(3)	34	26	31	x(4)	x(9)	x(9)	33	27	32
	Estonia	10	20	21	26	24	29	18	24	22	m	22
	Federación Rusa ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	18	x(5)	21	37	32	30	21
	Israel	15	20	x(5)	x(5)	24	20	36	47	45	m	25

1. Año de referencia 2005.

2. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria. En Italia, excepto en educación terciaria).

3. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

Tabla B1.5.

Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel de educación (1995, 2000, 2006)

Índice de cambio entre 1995, 2000 y 2006 (deflactor del PIB 2000 = 100, precios constantes)

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
	Cambios en el gasto (2000 = 100)		Cambios en el número de alumnos (2000 = 100)		Cambios en el gasto por alumno (2000 = 100)		Cambios en el gasto (2000 = 100)		Cambios en el número de alumnos (2000 = 100)		Cambios en el gasto por alumno (2000 = 100)	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Países de la OCDE												
Alemania	94	100	97	97	97	104	95	107	104	108	91	99
Australia	74	116	94	105	79	111	91	130	83	111	110	117
Austria	93	106	m	97	m	109	97	139	91	100	107	139
Bélgica	m	110	m	107	m	102	m	110	m	105	m	104
Canadá ^{1, 2, 3}	106	119	m	95	m	125	75	124	m	m	m	m
Corea	m	155	107	98	m	159	m	144	68	107	m	134
Dinamarca ¹	84	119	96	106	87	112	91	117	96	101	95	116
España	99	112	119	94	84	119	72	119	100	94	72	127
Estados Unidos	80	117	95	103	83	114	70	122	92	118	77	103
Finlandia	89	125	93	105	96	119	90	119	89	106	101	112
Francia	90	101	m	98	m	103	91	110	m	105	m	105
Grecia ¹	64	m	107	m	60	m	66	m	68	m	97	m
Hungría ³	100	151	105	91	95	167	74	133	58	152	128	88
Irlanda	82	165	105	104	78	159	57	110	86	121	66	91
Islandia	m	143	99	106	m	135	m	139	79	154	m	90
Italia ³	101	112	102	102	99	110	79	116	99	112	80	104
Japón ¹	98	101	113	91	86	112	88	114	99	102	88	112
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	81	125	93	107	87	117	77	137	77	124	101	111
Noruega ⁴	94	110	89	107	107	103	107	111	100	115	106	97
Nueva Zelanda ⁴	71	106	m	m	m	m	104	131	m	m	m	m
Países Bajos	82	121	97	104	84	116	95	117	96	120	99	98
Polonia ³	70	118	110	84	64	141	59	157	55	124	107	127
Portugal ³	76	99	105	89	72	112	73	146	77	108	96	135
Reino Unido	86	134	87	89	99	150	97	149	89	107	109	139
República Checa	116	137	107	91	109	152	101	189	64	145	159	130
República Eslovaca ¹	97	140	105	89	92	157	81	171	72	158	113	108
Suecia	81	114	86	101	94	114	81	118	83	118	98	100
Suiza ^{3, 4}	101	109	95	102	107	106	74	135	95	132	78	102
Turquía ^{3, 4}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE	88	121	100	98	89	124	83	130	84	118	99	111
Media UE 19	89	121	101	97	87	126	82	131	83	117	101	113
Países asociados												
Brasil ^{1, 3, 4}	82	171	85	103	96	165	78	124	79	147	98	84
Chile ⁵	54	105	88	102	62	103	61	113	76	167	80	68
Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia ⁴	80	140	96	83	83	170	71	121	60	117	118	104
Federación Rusa	m	174	m	m	m	m	m	258	m	m	m	m
Israel	85	113	89	108	96	105	77	113	74	126	104	89

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

3. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria. En Italia, excepto en educación terciaria).

4. Solo gasto público.

5. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>

¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LA EDUCACIÓN?

INDICADOR B2

El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB muestra las prioridades educativas de un país en relación con el reparto general de sus recursos. El pago de las tasas de matrícula y la inversión educativa realizada por entidades privadas que no sean las propias familias (Indicador B5) tienen un fuerte impacto sobre las diferencias en la cantidad global de recursos económicos que los países de la OCDE invierten en sus sistemas educativos, especialmente en el nivel de educación terciaria.

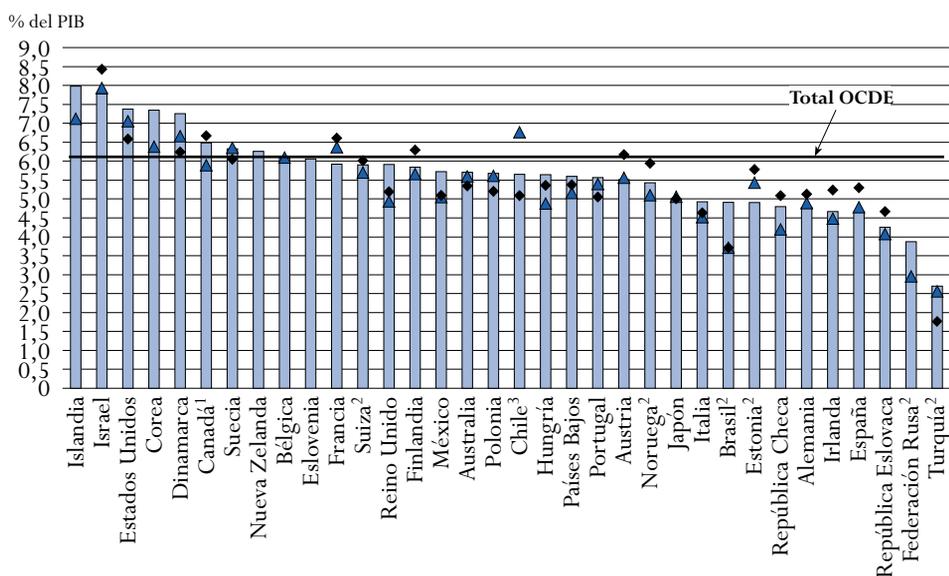
Resultados clave

Gráfico B2.1. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB en todos los niveles de educación (1995, 2000, 2006)

Este gráfico mide la inversión en educación mediante la proporción de la renta nacional que cada país destinó al gasto en instituciones educativas en 1995, 2000 y 2006. Refleja tanto el gasto directo como el indirecto en instituciones educativas proveniente de fuentes de financiación públicas y privadas.

■ 2006 ▲ 2000 ◆ 1995

Los países de la OCDE gastan el 6,1 % de su PIB colectivo en instituciones educativas. El aumento del gasto en educación entre 1995 y 2006 descendió por debajo del crecimiento de la renta nacional en casi la mitad de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos.



1. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.
2. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
3. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqa2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

Otros puntos destacables de este indicador

- Alrededor del 60 % del gasto conjunto en instituciones educativas o el 3,7 % del PIB conjunto del área de la OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En relación con su PIB, Islandia gasta casi el doble que la República Eslovaca.
- La educación terciaria representa casi un tercio del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas (1,9 % del PIB conjunto). En Canadá y Estados Unidos el gasto en este nivel alcanza hasta un 40 % del gasto en instituciones educativas.
- Canadá, Corea y Estados Unidos invierten entre el 2,5 % y el 2,9 % de su PIB en educación terciaria. Corea, Estados Unidos y el país asociado Chile (1,7 %) muestran las proporciones más altas de gasto privado en educación terciaria (entre 1,4 % y 1,9 % del PIB). En relación con el PIB, Estados Unidos gasta en educación terciaria más del triple que Italia y la República Eslovaca y casi cuatro veces más que Turquía y los países asociados Brasil y Federación Rusa.
- La cifra de personas que actualmente consigue completar la secundaria superior y la educación terciaria es más elevada que nunca, y en muchos países este aumento se ha visto acompañado de un volumen masivo de inversiones financieras. En todos los niveles de educación en conjunto, el gasto público y privado en educación aumentó en todos los países al menos un 10 % en términos reales entre 1995 y 2006, y aumentó como media un 44 % en los países de la OCDE. En tres cuartos de estos países, el aumento es mayor en educación terciaria que en los niveles de primaria hasta postsecundaria no terciaria conjuntamente.
- Al comparar los cambios del gasto en instituciones educativas con los cambios del PIB, aparece un cuadro más claro: en 13 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos, el gasto para todos los niveles de educación como porcentaje del PIB descendió entre 1995 y 2000 y ascendió de nuevo entre 2000 y 2006.
- Como promedio, en los países de la OCDE, el gasto en todos los niveles educativos aumentó relativamente más que el PIB entre 1995 y 2006. El aumento del gasto en instituciones educativas con relación al PIB superó los 0,7 puntos porcentuales a lo largo de esta década en Dinamarca, Estados Unidos, Reino Unido, Turquía y el país asociado Brasil.
- Nueve de los trece países con una proporción de la población superior a la media matriculada en educación primaria y secundaria inferior (Australia, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, México, Nueva Zelanda y el país asociado Brasil) también tienen un gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB superior a la media de la OCDE.
- Los pronósticos sobre el tamaño relativo de la población en edad escolar ayudan a predecir cambios en el número de alumnos y en los recursos necesarios. Se espera que entre 2000 y 2015, el tamaño de la población entre 5 y 14 años de edad disminuya en 28 de 36 países de la OCDE y países asociados.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Este indicador mide la proporción relativa de riqueza que un país invierte en instituciones educativas. El gasto en instituciones educativas es una inversión que puede fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, y reducir las desigualdades sociales. En relación con el PIB, el gasto en instituciones educativas indica la prioridad que un país determinado concede a la educación en función de la asignación de sus recursos globales. La proporción de los recursos financieros totales que un país dedica a educación depende de las decisiones tomadas por el gobierno, las empresas, los alumnos y sus familias, y está parcialmente condicionada por el tamaño de la población en edad escolar del país y el número de alumnos matriculados en educación. Si la inversión en educación consigue obtener suficiente rentabilidad pública y privada, se convierte en un incentivo que hace aumentar la matriculación y la inversión total.

El indicador también ofrece un repaso comparativo de los cambios de la inversión en educación a lo largo del tiempo. Al evaluar la cantidad que se invierte en educación, los gobiernos deben valorar también las demandas de aumento del gasto en áreas tales como las retribuciones de los profesores y las instalaciones educativas. Este indicador puede servir de punto de referencia, ya que muestra cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo el volumen del gasto en educación en diversos países de la OCDE en términos absolutos y en relación con la riqueza nacional.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto en centros educativos, universidades y otras instituciones públicas y privadas implicadas en la oferta de servicios educativos y en el apoyo a los mismos (por ejemplo, servicios educativos ofrecidos por empresas como parte de programas duales). El gasto en instituciones no se limita al gasto en servicios de enseñanza, sino que también incluye el gasto público y privado en servicios complementarios para alumnos y familias (como alojamiento y transporte), cuando estos servicios se ofrecen a través de instituciones educativas. En cuanto a la educación terciaria, este indicador incluye el gasto en investigación y desarrollo, que también puede ser significativo, cuando son las instituciones educativas las que llevan a cabo la investigación.

No todo el gasto en bienes y servicios de educación tiene lugar en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y materiales educativos en comercios o buscar profesores particulares para sus hijos fuera de las instituciones educativas. En la educación terciaria, los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos y los ingresos no percibidos también pueden suponer una proporción significativa de los costes de la educación. Sin embargo, los gastos que se hacen fuera de las instituciones educativas están excluidos de este indicador, aunque se subvencionen con fondos públicos. Las subvenciones públicas para gastos educativos al margen de las instituciones se tratan en los Indicadores B4 y B5.

Inversión global con relación al PIB

Todos los países de la OCDE invierten una proporción sustancial de sus recursos nacionales en educación. Teniendo en cuenta las fuentes de financiación pública y privada, el conjunto de los países de la OCDE invierte un 6,1 % de su PIB colectivo en instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y terciaria. Teniendo en cuenta las ajustadas restricciones que se están aplicando actualmente a los presupuestos públicos, un gasto tan elevado se ve sometido a un minucioso escrutinio por parte de los gobiernos, que buscan maneras de reducir o limitar el crecimiento del gasto.

Los países con el gasto más elevado en instituciones educativas son Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia y el país asociado Israel, donde al menos el 7 % del PIB se destina a inversiones públicas

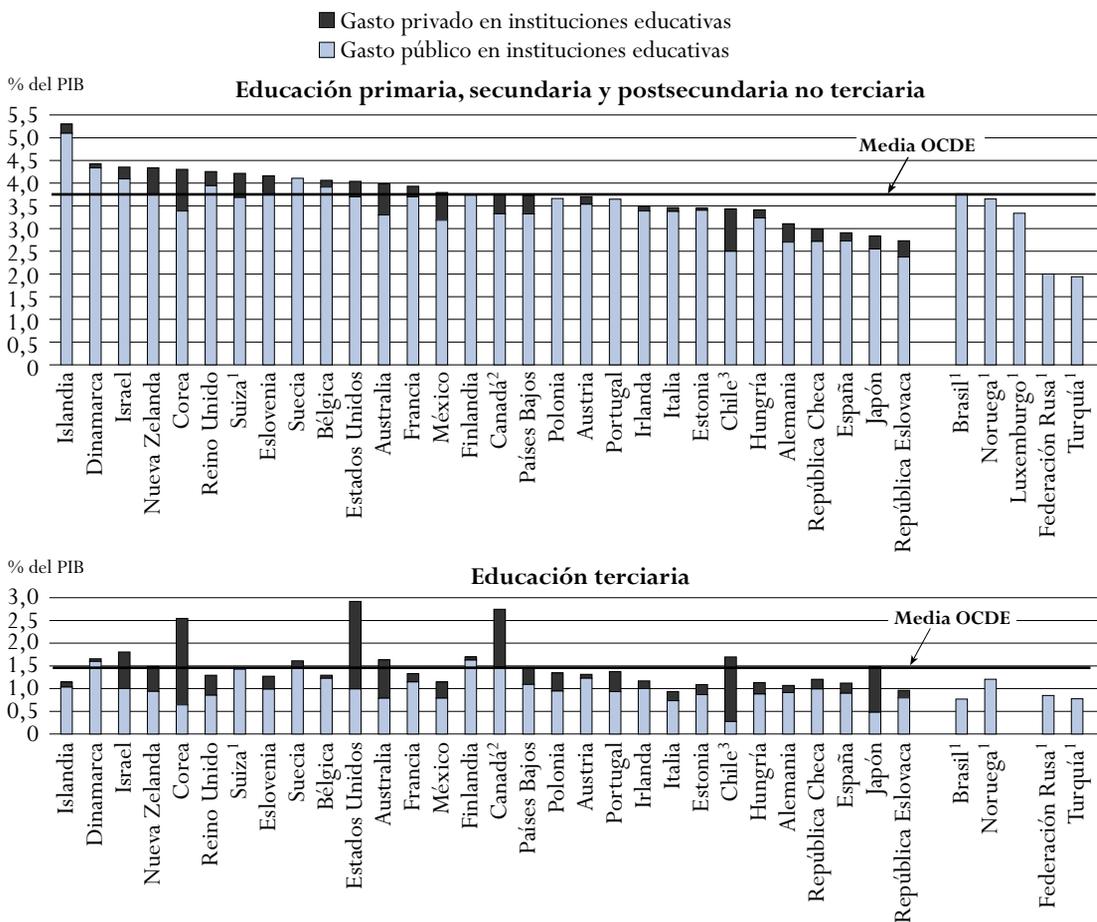
y privadas en instituciones educativas. Siete de los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos, así como 3 de 6 países asociados, invierten menos del 5 % del PIB en instituciones educativas; en Turquía y en el país asociado Federación Rusa, la cifra es la más baja, el 2,7 % y el 3,9 %, respectivamente (Tabla B2.1).

Gasto en instituciones educativas por nivel de educación

Las diferencias más destacables entre países en cuanto a su gasto en instituciones educativas se dan en el nivel de educación infantil. Ahí, las inversiones oscilan entre menos de un 0,1 % del PIB en Australia y un 0,8 % o más en Dinamarca, Hungría, Islandia y el país asociado Israel (Tabla B2.2). Las diferencias en el nivel de educación infantil pueden deberse principalmente a las tasas de participación de los niños más pequeños (véase Indicador C1), pero a veces también son el resultado del grado en

Gráfico B2.2. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2006)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel de educación y fuente de financiación



1. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
2. Año de referencia 2005.
3. Año de referencia 2007.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto procedente de fuentes públicas y privadas en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

el que la educación infantil privada queda cubierta por este indicador. En Irlanda, por ejemplo, la mayor parte de la educación infantil se ofrece en instituciones privadas que aún no aparecen registradas en las estadísticas de ese país. Además, las instituciones educativas incluidas en este indicador no son las únicas que ofrecen educación infantil de calidad, ya que también se ofrece en instituciones de carácter menos formal. Por lo tanto, las conclusiones en cuanto al acceso y la calidad de la educación y la atención infantil han de realizarse con cautela.

En los países de la OCDE, como media, el 65 % del gasto en instituciones educativas (o el 60 % del gasto conjunto) se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Debido a que la matriculación en educación primaria y secundaria inferior es prácticamente universal en los países de la OCDE, y a las elevadas tasas de participación en la secundaria superior (véase Indicador C1), tales niveles absorben el grueso del gasto en instituciones educativas: un 3,7 % del PIB conjunto de la OCDE. Al mismo tiempo, un gasto en educación por alumno notablemente más elevado en los niveles de secundaria superior y educación terciaria hace que la inversión global en los mismos sea más elevada de lo que la cifra de matriculaciones por sí sola podría sugerir.

El gasto en educación terciaria supone casi una tercera parte del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas. En este nivel educativo, las carreras y opciones disponibles para los alumnos, la duración de los estudios y la organización de la enseñanza varían considerablemente entre países de la OCDE, lo que conduce a diferencias significativas en cuanto al gasto asignado a la educación terciaria. Por un lado, Canadá, Corea, Estados Unidos y el país asociado Israel invierten entre un 1,8 % y 2,9 % de su PIB en instituciones terciarias y están entre los que dedican una mayor proporción de gasto privado a educación terciaria. Por otro lado, la proporción del PIB invertido en instituciones terciarias en Bélgica, Francia, Islandia, México, Reino Unido y los países asociados Brasil y Eslovenia es inferior a la media de la OCDE; estos países se encuentran entre los países de la OCDE en los que la proporción del PIB invertido en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es superior a la media de la OCDE (Tabla B2.1 y Gráfico B2.2).

Cambios del gasto global en educación entre 1995, 2000 y 2006

Hoy día, la cantidad de personas que obtienen un título en secundaria superior y en educación terciaria es mayor que nunca (véase Indicador A1), y en muchos países esta expansión se ha visto acompañada de un volumen masivo de inversión económica. Para todos los niveles de educación en conjunto, la inversión pública y privada en educación aumentó en todos los países al menos un 10 % entre 1995 y 2006 en términos reales y creció como media un 44 % en los países de la OCDE (véase Tabla B2.5 disponible en Internet).

Las diferencias entre países están en parte relacionadas con las diferencias de población en edad escolar, pero una interpretación sólida debe tener en cuenta también las tendencias de la renta nacional. Por ejemplo, en Irlanda el gasto en todos los niveles de educación en conjunto aumentó más del 90 % entre 1995 y 2006, pero el PIB ha aumentado más del doble en el mismo período, lo cual hizo disminuir el gasto en instituciones educativas como proporción del PIB (Tabla B2.5 disponible en Internet).

Como media, en los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos para 1995 y 2006, el gasto para todos los niveles de educación en conjunto aumentó más de lo que lo hizo el PIB. El incremento del gasto en instituciones educativas como proporción del PIB superó los 0,7 puntos porcentuales en Dinamarca (de 6,2 % a 7,3 %), Estados Unidos (de 6,6 % a 7,4 %), Reino Unido (de 5,2 % a 5,9 %), Turquía (de 1,7 % a 2,7 %) y el país asociado Brasil (de 3,7 % a 4,9 %). Sin embargo, el aumento del gasto en instituciones educativas tendió a quedarse por detrás del crecimiento de la renta nacional en la otra mitad de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos

disponibles. Las diferencias más notables se encuentran en Austria, España, Francia y los países asociados Estonia e Israel, donde la proporción del PIB invertido en instituciones educativas disminuyó 0,6 puntos porcentuales o más entre 1995 y 2006 (Tabla B2.1), principalmente como resultado de la disminución del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Al comparar los cambios del gasto en instituciones educativas con los cambios del PIB antes y después de 2000, se obtiene un cuadro más claro: en 13 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos disponibles, el gasto para todos los niveles educativos como porcentaje del PIB disminuyó entre 1995 y 2000 y después aumentó del 2000 al 2006. Sin embargo, el gasto en instituciones educativas para todos los niveles educativos como porcentaje del PIB aumentó en los dos períodos quinquenales en 6 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que se cuenta con datos comparables –Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Polonia, Portugal y Turquía– y disminuyó en estos dos períodos quinquenales en otros 6 países (Alemania, Austria, España, Francia y los países asociados Estonia e Israel). De los tres países restantes (Japón, Suecia y el país asociado Chile), solo en Chile el gasto como porcentaje del PIB mostró un aumento claro entre 1995 y 2000, seguido de una disminución significativa después de 2000.

Entre 1995 y 2006, el gasto en los distintos niveles educativos evolucionó de manera bastante diferente. Desde educación primaria a postsecundaria no terciaria, el gasto en instituciones educativas como proporción del PIB disminuyó en 16 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos disponibles. En educación terciaria, el gasto en instituciones educativas como proporción del PIB aumentó entre 1995 y 2006 solo en Alemania, Finlandia, Francia, Irlanda, Noruega, Países Bajos y el país asociado Israel.

En 21 de los 28 países de la OCDE y países asociados para los que hay datos disponibles, el gasto en educación terciaria entre 1995 y 2006 creció en una proporción mayor en comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto está ciertamente asociado al aumento proporcionalmente mayor de alumnos en educación terciaria comparado con la estabilización del número de alumnos en niveles más bajos (Tabla B1.5). Las únicas excepciones a este patrón son Australia, Dinamarca, Países Bajos, Reino Unido, Turquía y los países asociados Brasil y Chile. En Canadá, España, Estados Unidos, República Checa, Suiza y el país asociado Estonia, el nivel de aumento del gasto en educación terciaria excedió el de los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en más de 0,7 puntos porcentuales (Tabla B2.1).

Relación entre el gasto nacional en instituciones educativas y los patrones demográficos

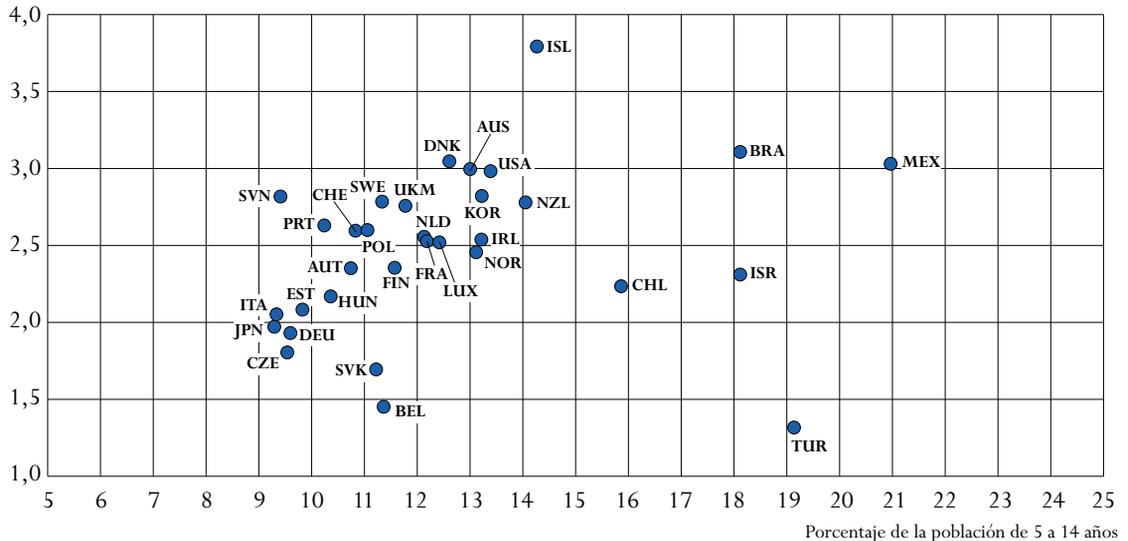
La cantidad de recursos nacionales destinada a la educación depende de diversos factores interrelacionados de oferta y demanda, como la estructura demográfica de la población, las tasas de matriculación, la renta per cápita, el nivel nacional de la remuneración del profesorado y la organización y provisión de la enseñanza. Por ejemplo, es posible que los países de la OCDE con elevados niveles de gasto matriculen a un gran número de alumnos, mientras que los países con un nivel bajo de inversión puedan estar limitando el acceso a los niveles superiores de la educación o proporcionando servicios educativos de una manera especialmente eficiente. La distribución de las matriculaciones entre los diversos sectores y campos de estudio también puede variar, así como la duración de los estudios y la escala y organización de la investigación educativa pertinente. Por último, las grandes diferencias del PIB entre los países de la OCDE implican que un porcentaje similar de PIB invertido en educación puede traducirse en cantidades absolutas por alumno muy distintas (véase Indicador B1).

El tamaño de la población en edad escolar de un país en concreto determina la demanda potencial de educación y formación inicial: cuanto mayor sea esa población, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. En los países de la OCDE con rentas nacionales comparables, un país en el que la población en edad escolar sea relativamente grande tendrá que invertir un mayor porcentaje de su PIB en educación para que los niños en edad escolar y los jóvenes tengan la oportunidad de recibir la misma cantidad de educación que los de los otros países de la OCDE en igualdad de circunstancias. En cambio, si esta población es relativamente pequeña, el país deberá invertir menos de su riqueza en instituciones educativas para lograr resultados similares.

La comparación del gasto en instituciones de educación primaria y secundaria inferior como porcentaje del PIB con la cantidad de población de edades comprendidas entre los 5 y los 14 años (que se corresponden en gran medida con las edades de la población escolar de primaria y secundaria inferior) muestra lo siguiente. En los países con datos disponibles para estas dos medidas, 9 de los 13 países con una proporción por encima de la media de población matriculada en educación primaria y secundaria inferior (Australia, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, México, Nueva Zelanda y el país asociado Brasil) tienen también un gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por encima de la media (Gráfico B2.3). En cambio, Alemania, Italia, Japón, República Checa y los países asociados Eslovenia y Estonia, que cuentan con las proporciones más bajas de población entre 5 y 14 años de edad matriculada en el sistema educativo (menos del 10%), tienen un gasto en instituciones educativas por debajo de la media, excepto en el caso de Eslovenia (Tabla B2.3 y Gráfico B2.3).

Gráfico B2.3. Gasto en instituciones educativas de primaria y secundaria inferior como porcentaje del PIB y proporción de la población de 5 a 14 años de edad (2006)

Gasto en instituciones educativas de primaria y secundaria inferior como porcentaje del PIB



Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizada en este gráfico.

Fuente: OCDE. Tablas B2.2 y B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

Se hace menos evidente una relación similar entre el gasto y la proporción de la población con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años y los 20 y los 29 años, que se corresponde en gran medida con las edades de la población en secundaria superior y educación terciaria. Esto puede ser el resultado de varios factores, tales como el hecho de que la edad de los alumnos en estos niveles varía mucho más que en los niveles educativos inferiores. Además, la proporción de la población en edad escolar no determina por sí misma el nivel de gasto. Esto también es así en el caso de la educación primaria y secundaria inferior. Países que tengan proporciones similares de población en el sistema educativo pueden gastar proporciones diferentes de su PIB en instituciones educativas, dependiendo de la prioridad que den a la educación o del modo en el que distribuyan el gasto educativo entre niveles de educación (Tabla B2.3 y Gráfico B2.3). Por ejemplo, la proporción de la población matriculada en primaria y secundaria inferior es bastante similar en Polonia y en la República Eslovaca (11,1 % y 11,3 %, respectivamente), pero Polonia gasta 0,9 puntos porcentuales más de su PIB en instituciones educativas que la República Eslovaca (2,6 % y 1,7 %, respectivamente).

Los pronósticos sobre el tamaño relativo de la población en edad escolar dan una idea de los cambios futuros en el número de alumnos y en los recursos que serán necesarios para sostenerlos. El tamaño de la población de edades comprendidas entre los 5 y los 14 años disminuirá en 28 de los 36 países de la OCDE y países asociados entre 2000 y 2015. Estas tendencias pueden generar difíciles desafíos para gestionar la capacidad excedente en los centros educativos, la reorganización de los mismos e incluso cierres. Estos parecen ser los desafíos más grandes durante la próxima década en Corea, Hungría, Polonia, República Checa, República Eslovaca y los países asociados Estonia y Federación Rusa. Se espera que las cifras de alumnos en primaria y secundaria inferior disminuyan en estos países casi un 20 % (Tabla B2.3). Sin embargo, algunos países también pueden enfrentarse a desafíos relacionados con un aumento de la población en edad escolar. Esto es especialmente cierto en el caso de España, Irlanda y el país asociado Israel, dado que se espera que la población con edades entre los 5 y los 14 años aumente más de un 15 % hasta 2015. El país asociado Israel puede enfrentarse a desafíos particulares, dado que en 2006 ya se encuentra entre los tres países de la OCDE y países asociados que gastan una mayor proporción de su PIB en educación primaria, secundaria y postsecundaria (4,4 % del PIB).

Estas tendencias varían más entre los grupos de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años y los 20 y los 29 años, los grupos de edad que se corresponden en gran medida con la secundaria superior y educación terciaria, aunque los pronósticos señalan una disminución de la población de un 6 % y un 3 %, respectivamente, entre 2000 y 2015. Sin embargo, en estos niveles, los pronósticos de la población han de ser interpretados con precaución. De hecho, en los niveles educativos inferiores (primaria y secundaria inferior) las tasas de matriculación se acercan al 100 % en los países de la OCDE (véase indicador C1) y el número de alumnos está estrechamente relacionado con los cambios demográficos. Esto no es así en la secundaria superior y en educación terciaria (Tabla B2.3).

Gasto en instituciones educativas según fuentes de financiación

Un mayor gasto en educación en respuesta al crecimiento de las matriculaciones implica una carga económica más pesada para la sociedad en su conjunto, pero dicha carga no recae únicamente en la financiación pública. Como media, del 6,1 % del PIB conjunto dedicado a la educación en el área de la OCDE, más de tres cuartas partes del gasto provienen de fuentes públicas (Tabla B2.4). La mayor parte de la financiación es de origen público en todos los países y el sector público constituye casi la única fuente de financiación en Finlandia y Suecia (más del 97 % de la financiación es de fuentes públicas). Sin embargo, el desglose del gasto educativo por fuente de financiación y nivel de educación muestra más diferencias entre los diversos países (véase indicador B3).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2006 y proceden de la recopilación UOE de datos estadísticos sobre educación gestionada por la OCDE en 2008 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2009). El gasto en instituciones educativas que considera este indicador incluye el gasto en instituciones educativas formativas y no formativas. Las instituciones educativas formativas son aquellas que ofrecen directamente programas de instrucción (es decir, enseñanza) a individuos organizados en grupos o mediante educación a distancia. No se incluyen empresas u otras instituciones que ofrecen cursos de formación de corta duración o clases particulares. Sin embargo, el gasto de empresas que ofrecen formación o enseñanza a alumnos como parte de programas de formación profesional dual sí se incluyen. Las instituciones educativas no formativas ofrecen servicios administrativos, de asesoría o profesionales a otras instituciones educativas, pero no matriculan a alumnos directamente. Ejemplos de estas instituciones son los ministerios o departamentos de educación nacionales, estatales o provinciales; otros organismos encargados de gestionar asuntos educativos en los diferentes niveles de la administración u organismos análogos en el sector privado; y organizaciones que ofrecen servicios relacionados con la educación tales como orientación profesional o psicológica, pruebas de nivel, exámenes, becas para los alumnos, desarrollo de planes de estudios, investigación educativa, servicios y mantenimiento de edificios, transporte escolar, así como comidas y alojamiento para los estudiantes.

Esta definición de las instituciones asegura que el gasto en servicios, que en algunos países de la OCDE son proporcionados por los centros educativos y universidades, y en otros por agencias ajenas a los mismos, se calcule partiendo de una base comparable.

La distinción según fuentes de financiación se basa en la fuente inicial de la financiación y no refleja transferencias posteriores de fuentes públicas a privadas o viceversa. Por este motivo, las subvenciones a familias y a otras entidades, tales como las subvenciones para las tasas de matrícula y otros pagos a instituciones educativas, han sido incluidas dentro del gasto público en este indicador. Los pagos realizados por las familias y otras entidades privadas a instituciones educativas incluyen las tasas de matrícula y otras tasas netas después de haber deducido las subvenciones públicas. En el Indicador B5 se ofrece un análisis detallado de las subvenciones públicas.

La media de la OCDE se calcula como la media simple de todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos. El total de la OCDE refleja el valor del indicador considerando el área de la OCDE en su conjunto (para más detalles, consúltese la Guía del lector).

La Tabla B2.1 muestra el gasto en instituciones educativas para los ejercicios fiscales 1995, 2000 y 2006. Los datos referentes al gasto de 1995 y 2000 se han obtenido a partir de un estudio especial actualizado en 2008; el gasto de 1995 ha sido ajustado a los métodos y definiciones empleados en la recopilación UOE de estadísticas educativas de 2008. En las comparaciones que tienen en cuenta diferentes años, la media de la OCDE solamente se refiere a aquellos países de la OCDE de los que se dispone de datos para todos los años de referencia indicados.

Los pronósticos de población se han tomado de la Base de Datos de Población de Naciones Unidas. Los cambios del tamaño de las respectivas poblaciones durante el período entre 2000 y 2015 se expresan como porcentajes relativos al tamaño de la población en 2000 (índice = 100). Las estadísticas incluyen a los residentes en el país, independientemente de su ciudadanía y de su situación educativa o laboral.

El cambio pronosticado del número de alumnos se estima a partir de los cambios previstos en la población de la siguiente manera: entre 5 y 14 años para primaria y secundaria inferior, entre 15 y 19 años para secundaria superior, entre 20 y 29 años para educación terciaria.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

- *Tabla B2.5. Cambio del gasto en instituciones educativas y del PIB (1995, 2000, 2006)*

Tabla B2.1.
Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación
(1995, 2000, 2006)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por año

	2006			2000			1995		
	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación
Países de la OCDE									
Alemania	3,1	1,1	4,8	3,3	1,1	4,9	3,4	1,1	5,1
Australia	4,0	1,6	5,7	4,0	1,5	5,6	3,6	1,6	5,3
Austria	3,7	1,3	5,5	3,9	1,1	5,5	4,3	1,2	6,2
Bélgica	4,1	1,3	6,1	4,1	1,3	6,1	m	m	m
Canadá ^{1,2}	3,7	2,7	6,5	3,3	2,3	5,9	4,3	2,1	6,7
Corea	4,3	2,5	7,3	3,6	2,3	6,4	m	m	m
Dinamarca ²	4,4	1,7	7,3	4,1	1,6	6,6	4,0	1,6	6,2
España	2,9	1,1	4,7	3,2	1,1	4,8	3,8	1,0	5,3
Estados Unidos	4,0	2,9	7,4	3,9	2,7	7,0	3,8	2,3	6,6
Finlandia	3,8	1,7	5,8	3,6	1,7	5,6	4,0	1,9	6,3
Francia	3,9	1,3	5,9	4,3	1,3	6,4	4,5	1,4	6,6
Grecia ²	m	m	m	2,7	0,8	3,6	2,0	0,6	2,6
Hungría	3,4	1,1	5,6	2,9	1,1	4,9	3,5	1,0	5,3
Irlanda	3,5	1,2	4,7	2,9	1,5	4,5	3,8	1,3	5,2
Islandia ²	5,3	1,1	8,0	4,8	1,1	7,1	m	m	m
Italia	3,5	0,9	4,9	3,2	0,9	4,5	3,5	0,7	4,6
Japón ²	2,8	1,5	5,0	3,0	1,4	5,0	3,1	1,3	5,0
Luxemburgo ^{2,3}	3,3	m	m	m	m	m	m	m	m
México	3,8	1,1	5,7	3,5	1,0	5,0	3,7	1,0	5,1
Noruega ³	3,7	1,2	5,4	3,8	1,2	5,1	4,3	1,6	5,9
Nueva Zelanda	4,3	1,5	6,3	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	3,7	1,5	5,6	3,4	1,4	5,1	3,4	1,6	5,4
Polonia	3,7	1,3	5,7	3,9	1,1	5,6	3,6	0,8	5,2
Portugal	3,6	1,4	5,6	3,9	1,0	5,4	3,6	0,9	5,0
Reino Unido	4,3	1,3	5,9	3,5	1,0	4,9	3,6	1,1	5,2
República Checa	3,0	1,2	4,8	2,8	0,8	4,2	3,5	0,9	5,1
República Eslovaca ²	2,7	1,0	4,3	2,7	0,8	4,1	3,1	0,7	4,7
Suecia	4,1	1,6	6,3	4,3	1,6	6,3	4,1	1,5	6,0
Suiza ³	4,2	1,4	5,9	4,2	1,1	5,7	4,6	0,9	6,0
Turquía ³	1,9	0,8	2,7	1,8	0,8	2,5	1,2	0,5	1,7
<i>Media OCDE</i>	3,7	1,4	5,7	~	~	~	~	~	~
<i>Total OCDE</i>	3,7	1,9	6,1	~	~	~	~	~	~
<i>Media UE 19</i>	3,6	1,3	5,5	~	~	~	~	~	~
<i>Media de la OCDE para países con datos de 1995, 2000 y 2006 (24 países)</i>	3,6	1,4	5,5	3,5	1,3	5,2	3,7	1,3	5,4
Países asociados									
Brasil ³	3,8	0,8	4,9	2,6	0,7	3,7	2,6	0,7	3,7
Chile ⁴	3,4	1,7	5,7	4,4	2,0	6,7	3,2	1,7	5,1
Eslovenia	4,2	1,3	6,1	m	m	m	m	m	m
Estonia ³	3,5	1,1	4,9	3,9	1,0	5,4	4,2	1,0	5,8
Federación Rusa ³	2,0	0,8	3,9	1,7	0,5	2,9	m	m	m
Israel	4,4	1,8	7,8	4,5	1,9	7,9	4,9	1,8	8,4

1. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).

4. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

Tabla B2.2.
Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación (2006)
Procedente de fuentes públicas y privadas¹

	Educación infantil (para niños de 3 años o más)	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de educación (incluyendo programas no asignados)
		Toda la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación primaria y educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Educación postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	0,5	3,1	1,9	1,0	0,2	1,1	0,1	1,0	4,8
Australia	0,1	4,0	3,0	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	5,7
Austria	0,5	3,7	2,4	1,3	n	1,3	0,1	1,2	5,5
Bélgica ²	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,1
Canadá ³	x(2)	3,7	x(2)	x(2)	x(7)	2,7	1,0	1,7	6,5
Corea	0,2	4,3	2,8	1,5	a	2,5	0,5	2,0	7,3
Dinamarca	0,7	4,4	3,1	1,4	x(4, 6)	1,7	x(6)	x(6)	7,3
España	0,6	2,9	x(2)	x(2)	a	1,1	x(6)	x(6)	4,7
Estados Unidos	0,4	4,0	3,0	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	7,4
Finlandia	0,4	3,8	2,4	1,4	x(4)	1,7	n	1,7	5,8
Francia	0,7	3,9	2,5	1,4	n	1,3	0,3	1,1	5,9
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	0,8	3,4	2,2	1,1	0,1	1,1	n	1,1	5,6
Irlanda	n	3,5	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,7
Islandia	0,9	5,3	3,8	1,5	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	8,0
Italia	0,5	3,5	2,1	1,4	n	0,9	n	0,9	4,9
Japón	0,2	2,8	2,0	0,9	x(4, 6)	1,5	0,3	1,2	5,0
Luxemburgo ⁴	x(2)	3,3	2,5	0,8	m	m	m	m	m
México	0,6	3,8	3,0	0,8	a	1,1	x(6)	x(6)	5,7
Noruega ⁴	0,3	3,7	2,5	1,2	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	5,4
Nueva Zelanda	0,3	4,3	2,8	1,4	0,2	1,5	0,2	1,2	6,3
Países Bajos	0,4	3,7	2,6	1,2	n	1,5	a	1,5	5,6
Polonia	0,6	3,7	2,6	1,1	n	1,3	n	1,3	5,7
Portugal	0,4	3,6	2,6	1,0	m	1,4	x(6)	x(6)	5,6
Reino Unido	0,3	4,3	2,8	1,5	n	1,3	x(6)	x(6)	5,9
República Checa	0,5	3,0	1,8	1,1	n	1,2	n	1,2	4,8
República Eslovaca	0,5	2,7	1,7	1,0	x(4)	1,0	x(4)	1,0	4,3
Suecia	0,6	4,1	2,8	1,3	n	1,6	x(6)	x(6)	6,3
Suiza ⁴	0,2	4,2	2,6	1,6	0,1	1,4	n	1,4	5,9
Turquía ⁴	m	1,9	1,3	0,6	a	0,8	x(6)	x(6)	2,7
<i>Media OCDE</i>	<i>0,5</i>	<i>3,7</i>	<i>2,5</i>	<i>1,2</i>	<i>n</i>	<i>1,4</i>	<i>0,2</i>	<i>1,3</i>	<i>5,7</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>0,4</i>	<i>3,7</i>	<i>2,6</i>	<i>1,1</i>	<i>n</i>	<i>1,9</i>	<i>0,2</i>	<i>1,2</i>	<i>6,1</i>
<i>Media UE 19</i>	<i>0,5</i>	<i>3,6</i>	<i>2,3</i>	<i>1,2</i>	<i>n</i>	<i>1,3</i>	<i>0,0</i>	<i>1,2</i>	<i>5,5</i>
Países asociados									
Brasil ⁴	0,4	3,8	3,1	0,6	a	0,8	x(6)	x(6)	4,9
Chile ⁵	0,5	3,4	2,2	1,2	a	1,7	0,4	1,3	5,7
Eslovenia	0,6	4,2	2,8	1,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,1
Estonia	0,4	3,5	2,1	1,2	0,2	1,1	0,3	0,8	4,9
Federación Rusa ⁴	0,5	2,0	x(2)	x(2)	x(2)	0,8	0,2	0,7	3,9
Israel	0,9	4,4	2,3	2,0	n	1,8	0,4	1,5	7,8

1. Incluye fuentes de financiación internacionales.

2. La columna 3 se refiere solo a educación primaria y la columna 4 se refiere a toda la educación secundaria.

3. Año de referencia 2005.

4. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).

5. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

Tabla B2.3.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2006), proporción de la población en las edades básicas de educación primaria a terciaria (curso 2006-2007) y tendencias demográficas (2000-2015)
Gasto en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas; proporción en 2006 e índice de cambio entre 2000, 2005 y 2015 de la población de 5 a 14, de 15 a 19 y de 20 a 29 años

	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2006)			Porcentaje de la población (curso 2006/2007)			Cambio en el tamaño de la población (2000 = 100)					
	Educación primaria y secundaria inferior	Secundaria superior	Educación terciaria	Edades 5-14	Edades 15-19	Edades 20-29	Edades 5-14		Edades 15-19		Edades 20-29	
							2005	2015	2005	2015	2005	2015
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países de la OCDE												
Alemania	1,9	1,0	1,1	9,6	5,8	11,9	93	80	104	89	100	101
Australia	3,0	0,9	1,6	13,0	6,9	14,0	101	99	105	105	101	111
Austria	2,4	1,3	1,3	10,8	6,0	12,7	97	87	99	93	99	101
Bélgica ¹	1,5	2,6	1,3	11,4	6,1	12,4	100	94	102	99	99	99
Canadá ¹	x(2)	3,7	2,7	12,1	6,7	13,8	97	90	104	98	105	114
Corea	2,8	1,5	2,5	13,3	6,6	15,1	97	70	85	81	92	81
Dinamarca	3,1	1,4	1,7	12,7	5,9	11,4	106	99	110	125	88	96
España	x(2)	2,9	1,1	9,4	5,1	14,6	99	116	89	79	100	72
Estados Unidos	3,0	1,0	2,9	13,4	7,1	14,0	101	104	108	109	106	121
Finlandia	2,4	1,4	1,7	11,6	6,2	12,6	97	91	96	91	105	105
Francia	2,5	1,4	1,3	12,2	6,4	12,8	100	104	101	99	98	97
Grecia ¹	m	m	m	9,5	5,3	13,8	94	91	82	73	94	73
Hungría	2,2	1,1	1,1	10,4	6,2	14,4	91	77	95	78	92	76
Irlanda	2,5	0,7	1,2	13,3	6,8	16,9	99	120	92	89	113	101
Islandia	3,8	x(1)	1,1	14,3	7,5	14,5	100	98	105	105	102	107
Italia	2,1	1,4	0,9	9,4	5,0	11,5	98	98	93	90	86	75
Japón	2,0	0,9	1,5	9,3	5,0	12,0	96	88	88	81	87	69
Luxemburgo ¹	2,5	0,8	m	12,5	5,9	12,6	107	107	113	133	100	121
México	3,0	0,8	1,1	21,0	10,0	17,6	98	91	96	100	95	101
Noruega ¹	2,5	1,2	1,2	13,2	6,6	12,1	104	98	112	120	92	106
Nueva Zelanda	2,8	1,4	1,5	14,1	7,6	13,2	100	98	114	111	101	116
Países Bajos	2,6	1,2	1,5	12,2	6,1	12,0	101	96	106	107	93	95
Polonia	2,6	1,1	1,3	11,1	7,3	16,8	83	66	87	59	109	89
Portugal	2,6	1,0	1,4	10,3	5,5	13,9	99	101	87	82	97	76
Reino Unido	2,8	1,5	1,3	11,8	6,6	13,2	97	93	108	100	101	111
República Checa	1,8	1,1	1,2	9,6	6,3	14,8	84	76	94	66	92	74
República Eslovaca	1,7	1,0	1,0	11,3	7,4	16,9	85	69	91	65	102	85
Suecia	2,8	1,3	1,6	11,4	6,8	12,0	92	89	116	98	96	114
Suiza ¹	2,6	1,6	1,4	10,9	6,0	12,2	100	87	106	107	99	112
Turquía ¹	1,3	0,6	0,8	19,2	8,7	18,4	102	97	97	101	105	106
Media OCDE	2,5	1,2	1,4	12,1	6,5	13,8	97	93	100	94	98	97
Media UE 19	2,3	1,2	1,3	12,6	6,7	14,5	96	91	97	91	99	95
Países asociados												
Brasil ¹	3,1	0,6	0,8	18,2	9,1	17,4	99	105	96	95	110	108
Chile ¹	2,2	1,2	1,7	15,9	8,8	15,9	95	84	111	100	103	122
Eslovenia	2,8	1,3	1,3	9,5	5,9	14,4	87	80	91	67	99	78
Estonia	2,1	1,2	1,1	9,9	7,7	14,9	75	73	105	60	104	96
Federación Rusa ¹	x(2)	2,0	0,8	9,6	7,8	16,8	73	72	98	53	109	93
Israel	2,3	2,0	1,8	18,2	8,1	15,6	109	125	104	121	106	114

1. Se pueden consultar las notas sobre gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB en la Tabla B2.2.

 Fuente: Base de datos de OCDE y Naciones Unidas. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

Tabla B2.4.
Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación
y nivel de educación (2006)
Procedente de fuentes públicas y privadas

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de educación			
	Públicas ¹	Privadas ²	Total	Públicas ¹	Privadas ²	Total	Públicas ¹	Privadas ²	Total	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Alemania	2,7	0,4	3,1	0,9	0,2	1,1	4,1	0,7	4,8
	Australia	3,3	0,7	4,0	0,8	0,8	1,6	4,1	1,6	5,7
	Austria	3,5	0,2	3,7	1,2	0,1	1,3	5,2	0,4	5,5
	Bélgica	3,9	0,2	4,1	1,2	0,1	1,3	5,9	0,2	6,1
	Canadá ^{3,4}	3,3	0,4	3,7	1,5	1,3	2,7	4,8	1,7	6,5
	Corea	3,4	0,9	4,3	0,6	1,9	2,5	4,5	2,9	7,3
	Dinamarca ⁴	4,3	0,1	4,4	1,6	0,1	1,7	6,7	0,6	7,3
	España	2,7	0,2	2,9	0,9	0,2	1,1	4,2	0,5	4,7
	Estados Unidos	3,7	0,3	4,0	1,0	1,9	2,9	5,0	2,4	7,4
	Finlandia	3,7	n	3,8	1,6	0,1	1,7	5,7	0,1	5,8
	Francia	3,7	0,2	3,9	1,1	0,2	1,3	5,5	0,4	5,9
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	3,2	0,2	3,4	0,9	0,3	1,1	5,1	0,5	5,6
	Irlanda	3,4	0,1	3,5	1,0	0,2	1,2	4,4	0,3	4,7
	Islandia	5,1	0,2	5,3	1,0	0,1	1,1	7,2	0,8	8,0
	Italia	3,4	0,1	3,5	0,7	0,2	0,9	4,6	0,3	4,9
	Japón ⁴	2,6	0,3	2,8	0,5	1,0	1,5	3,3	1,7	5,0
	Luxemburgo ⁴	3,3	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,2	0,6	3,8	0,8	0,4	1,1	4,6	1,1	5,7
	Noruega	3,7	m	m	1,2	m	m	5,4	m	m
	Nueva Zelanda	3,8	0,6	4,3	0,9	0,5	1,5	5,0	1,3	6,3
	Países Bajos	3,3	0,4	3,7	1,1	0,4	1,5	4,8	0,8	5,6
	Polonia	3,7	n	3,7	0,9	0,4	1,3	5,2	0,5	5,7
	Portugal	3,6	n	3,6	0,9	0,4	1,4	5,1	0,4	5,6
	Reino Unido	3,9	0,3	4,3	0,9	0,4	1,3	5,2	0,7	5,9
	República Checa	2,7	0,3	3,0	1,0	0,2	1,2	4,2	0,6	4,8
	República Eslovaca ⁴	2,4	0,4	2,7	0,8	0,2	1,0	3,6	0,6	4,3
	Suecia	4,1	n	4,1	1,4	0,2	1,6	6,2	0,2	6,3
Suiza	3,7	0,5	4,2	1,4	m	m	5,4	m	m	
Turquía	1,9	m	m	0,8	m	m	2,7	m	m	
<i>Media OCDE</i>	3,4	0,3	3,8	1,0	0,5	1,5	4,9	0,8	5,8	
<i>Total OCDE</i>	3,4	0,3	3,7	0,9	1,1	2,0	4,7	1,5	6,2	
<i>Media UE 19</i>	3,4	0,2	3,6	1,1	0,2	1,3	5,0	0,5	5,5	
Países asociados	Brasil	3,8	m	m	0,8	m	m	4,9	m	m
	Chile ⁵	2,5	0,9	3,4	0,3	1,4	1,7	3,1	2,5	5,7
	Eslovenia	3,8	0,4	4,2	1,0	0,3	1,3	5,3	0,8	6,1
	Estonia	3,4	0,1	3,5	0,9	0,2	1,1	4,6	0,3	4,9
	Federación Rusa	2,0	m	m	0,8	m	m	3,9	m	m
	Israel	4,1	0,3	4,4	1,0	0,8	1,8	6,2	1,6	7,8

1. Incluye ayudas públicas a familias, imputables a instituciones educativas, así como el gasto directo de fuentes internacionales en instituciones educativas.

2. Ayudas públicas netas imputables a instituciones educativas.

3. Año de referencia 2005.

4. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

5. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664243822887>

¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A EDUCACIÓN?

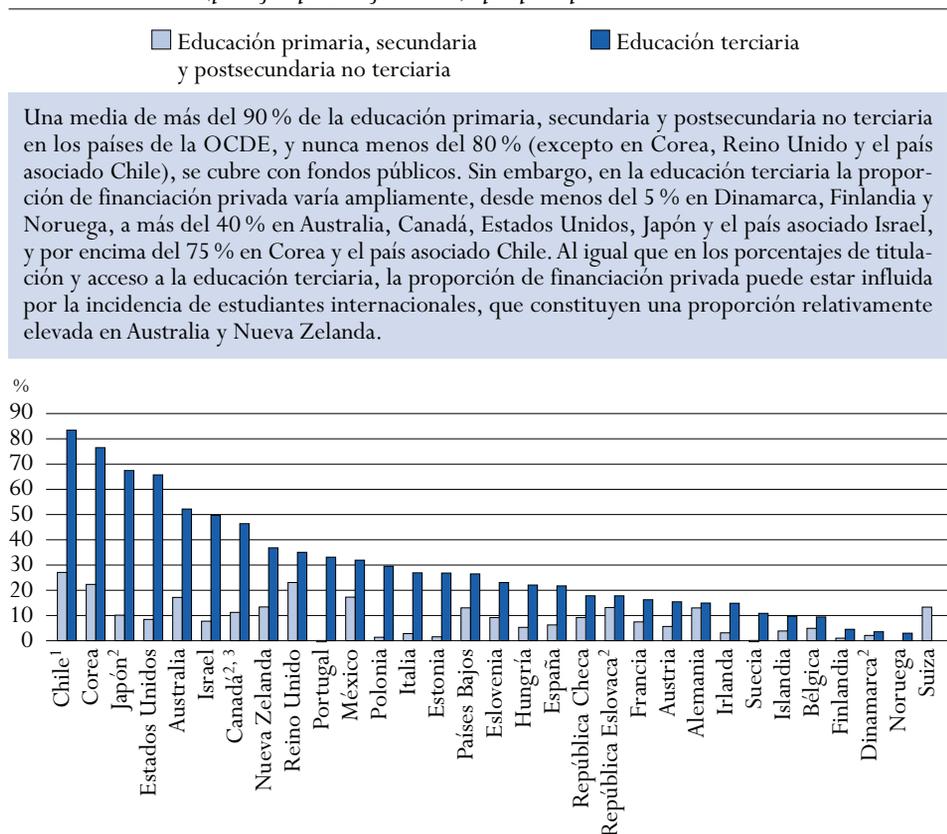
INDICADOR B3

Este indicador analiza qué proporción de recursos públicos y privados se asigna a instituciones educativas en cada nivel de educación. Desglosa asimismo la financiación privada, distinguiendo entre gasto familiar y gasto de otras entidades privadas. Este indicador aporta algo de luz a la tan debatida cuestión del reparto de la financiación de las instituciones educativas entre sector público y entidades privadas, particularmente en la educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico B3.1. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2006)

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 a través de fuentes privadas, incluyendo financiación pública mediante subvenciones a las familias, tasas privadas de servicios educativos u otro gasto privado (por ejemplo, alojamiento) que pase por la institución.



1. Año de referencia 2007.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en tabla B1.1a para más información.

3. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto privado en instituciones educativas de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1995 y 2006, en todos los países de los que se dispone de datos comparables, la financiación pública de todos los niveles de educación en su conjunto ha aumentado. Sin embargo, el gasto privado aumentó incluso más en casi tres cuartas partes de estos países. No obstante, en 2006, una media del 85 % del gasto en todos los niveles de educación en su conjunto era aún de fuentes públicas.
- La proporción de gasto privado en educación terciaria aumentó sustancialmente en algunos países entre 1995 y 2006, pero no fue así en los demás niveles de educación.
- Como media en los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre las tendencias, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuyó ligeramente de un 78 % en 1995 a un 76 % en 2000 y a un 72 % en 2005 y 2006. Esta tendencia está principalmente influida por los países no europeos en los que las tasas de matrícula son en general más elevadas y las empresas participan más activamente ofreciendo becas para la financiación de las instituciones terciarias.
- El aumento de la inversión privada ha ido a la par del aumento de la financiación pública. Sin embargo, en 7 de los 11 países de la OCDE con mayor aumento del gasto público en educación terciaria entre 2000 y 2006 no se cobran tasas de matrícula o estas son bajas, excepto en Corea, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido.
- En comparación con otros niveles de educación, son las instituciones de educación terciaria y, en menor medida, las de educación infantil las que reciben la mayor proporción de financiación privada, con un 27 % y un 19 %, respectivamente.
- En educación terciaria, las familias cubren la mayor parte del gasto privado en la mayoría de los países de los que se dispone de datos, excepto en Austria, Canadá y Suecia, donde el gasto privado de otras entidades distintas a las familias es más significativo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La cuestión del reparto de costes entre los partícipes del sistema educativo y la sociedad en su conjunto está actualmente siendo debatida en numerosos países de la OCDE. Es una cuestión especialmente relevante para la educación infantil y terciaria, donde es menos frecuente una financiación pública completa o casi completa.

A medida que nuevos grupos de clientes participan en el abanico más amplio de programas educativos y eligen entre más oportunidades del número creciente de proveedores, los gobiernos buscan nuevos socios con el objeto de movilizar los recursos necesarios para financiar la educación y compartir más equitativamente costes y beneficios. Como resultado, los recursos públicos proporcionan cada vez más solo una parte (aunque muy significativa) de la inversión en educación, mientras que la importancia de la financiación privada ha aumentado. Algunos partícipes manifiestan su temor a que el equilibrio se altere hasta el extremo de disuadir a los alumnos potenciales. Por lo tanto, los cambios en las proporciones de financiación pública y privada en un país proporcionan información importante sobre los cambios de modelo y de los niveles de participación en el sistema educativo.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Los gobiernos pueden asignar fondos públicos directamente a instituciones educativas o conceder subvenciones a entidades privadas con fines educativos. Por lo tanto, al analizar la proporción pública y privada del gasto educativo, es importante distinguir entre las fuentes iniciales de financiación y los compradores directos finales de los bienes y servicios educativos.

El gasto público inicial incluye tanto los fondos asignados directamente a instituciones educativas como las subvenciones a entidades privadas con fines educativos. El gasto privado inicial engloba las tasas de matrícula y otros pagos realizados por alumnos o familias a instituciones educativas, descontando la parte de tales pagos cubierta por ayudas públicas. El gasto público final incluye las adquisiciones públicas directas de recursos educativos y los pagos a instituciones educativas y otras entidades privadas. El gasto privado final incluye las tasas de matrícula y otros pagos privados a instituciones educativas.

No todo el gasto en bienes y servicios educativos tiene lugar en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y material en comercios o recurrir a los servicios de un profesor particular para sus hijos fuera de las instituciones educativas. En educación terciaria, tanto los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos, como los ingresos no percibidos pueden ser parte importante del coste de la educación. Todos estos gastos que se realizan fuera de las instituciones no educativas están excluidos de este indicador, aunque sean objeto de ayudas públicas. Las ayudas públicas para gastos educativos al margen de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Gasto público y privado en instituciones educativas en todos los niveles de educación

La financiación de las instituciones educativas sigue siendo principalmente pública, aunque existe una parte sustancial y creciente de financiación privada en la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 85 % de todos los fondos de las instituciones educativas provienen directamente de fuentes públicas. Además, el 1,9 % se canaliza a las instituciones educativas mediante ayudas públicas a las familias (Tabla B3.1).

En todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos comparables, la financiación privada de instituciones educativas representa como media el 15 % de todos los fondos. Esta proporción varía considerablemente entre países y solo nueve países de la OCDE y dos países asociados registran una proporción de financiación privada superior a la media de la OCDE. No obstante, en Australia, Canadá, Reino Unido y el país asociado Israel, los fondos privados representan alrededor de una cuarta parte de todo el gasto en educación y sobrepasan el 30 % en Corea, Estados Unidos, Japón y el país asociado Chile (Tabla B3.1).

En todos los países de los que se dispone de datos comparables, para todos los niveles de educación en su conjunto la financiación pública aumentó entre 2000 y 2006. Sin embargo, la inversión privada aumentó más todavía en casi tres cuartas partes de los países. Por consiguiente, la reducción de la proporción de financiación pública fue de más de 5 puntos porcentuales en Canadá, México, Portugal, Reino Unido y República Eslovaca. Esta reducción se debe principalmente al aumento significativo de las tasas de matrícula que cobraron las instituciones de educación terciaria durante el período 2000-2006.

Es notable que las reducciones de la proporción del gasto público en relación con el gasto total en instituciones educativas y, por consiguiente, el aumento de la proporción del gasto privado, por lo general, no han ido de la mano de recortes (en términos reales) del gasto público en educación (Tabla B3.1). De hecho, muchos países de la OCDE con el mayor aumento del gasto privado han registrado también el mayor aumento de la financiación pública de la educación. Esto indica que un aumento del gasto privado no tiende a reemplazar a la inversión pública, sino que la complementa.

No obstante, la proporción de gasto privado en instituciones educativas y su variación de unos países a otros depende del nivel educativo de que se trate.

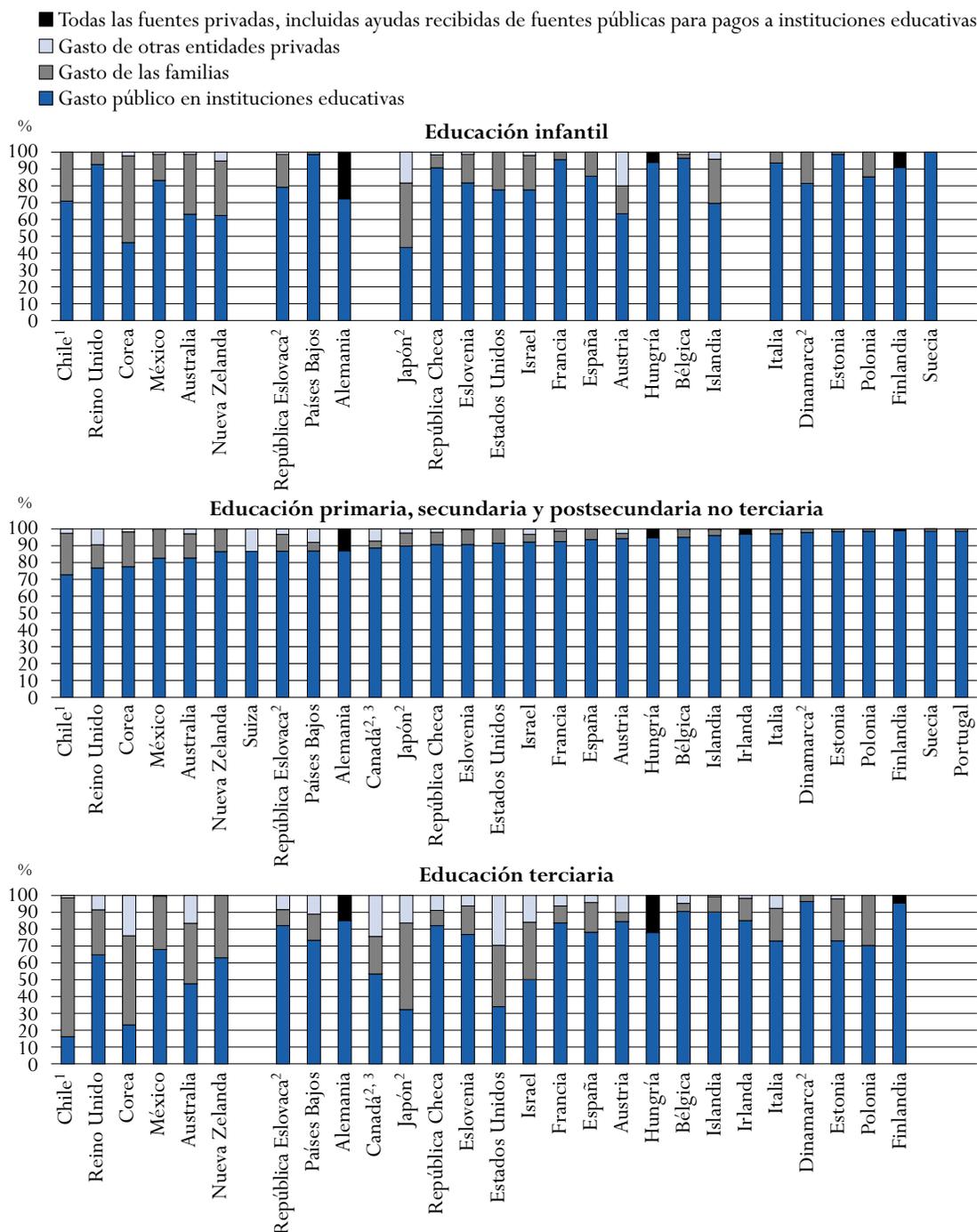
Gasto público y privado en instituciones educativas de educación infantil, primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

La inversión en educación infantil es de vital importancia a efectos de construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida y asegurar después un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje en el centro educativo. En educación infantil, la aportación privada al total de pagos a las instituciones es por término medio del 19 %, lo cual es superior al porcentaje para todos los niveles de educación en su conjunto. Sin embargo, esta proporción varía ampliamente entre países, oscilando de un 5 % o menos en Bélgica, Francia, Países Bajos, Suecia, y el país asociado Estonia, a muy por encima del 25 % en Alemania, Australia, Austria, Islandia, Nueva Zelanda y el país asociado Chile, hasta más del 50 % en Corea y Japón (Tabla B3.2a).

En los países de la OCDE y países asociados, la financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es esencialmente pública. En los países de la OCDE alcanza una media del 91 %. No obstante, la financiación privada supera el 10 % en Alemania, Australia, Canadá, Corea, Japón, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, República Eslovaca, Suiza y el país asociado Chile (Tabla B3.2a y Gráfico B3.2). La importancia de la financiación pública probablemente refleja el hecho de que la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se consideran habitualmente un bien público. En la mayoría de los países en todos estos niveles, la proporción más alta de gasto privado procede de las familias y comprende principalmente gastos de matrícula. Sin embargo, en Alemania, Países Bajos y Suiza, la mayor parte del gasto privado procede de contribuciones de empresas, en el marco del sistema de formación de aprendices en alternancia de la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (véase Cuadro B3.1).

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público y privado en instituciones educativas (2006)

Por nivel de educación



1. Año de referencia 2007.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de gasto público en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE, Tablas B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

Cuadro 3.1. Financiación privada de las prácticas laborales de los programas educativos

Muchos países ofrecen programas educativos que combinan la formación teórica con las prácticas laborales (como los programas para aprendices). Sin embargo, una comparación rápida (llevada a cabo por los Países Bajos) entre los países con algún sistema de formación en alternancia ha mostrado que 9 de 14 países de la OCDE (Australia, Austria, comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Francia, Hungría, Islandia, Noruega y República Checa) no pueden incluir la financiación privada de las empresas relacionada con estos programas entre los indicadores publicados en *Panorama de la educación*, excepto en el caso de Alemania, Finlandia, Países Bajos (por primera vez este año), Reino Unido y Suiza.

La importancia del componente de práctica laboral varía significativamente entre países y alcanza una proporción significativa sobre el gasto total en algunos de ellos. Entre los países de los que se dispone de datos, en Alemania, Países Bajos y Suiza, una proporción importante del total de alumnos (en torno a un 20 % en Países Bajos, 50 % en Alemania y 60 % en Suiza) están matriculados en programas que combinan la formación teórica y la práctica laboral, y el gasto asociado representa entre el 0,3 y el 0,5 % del PIB (véase el Indicador B2). La comparabilidad internacional de los datos parece bastante buena para estos tres países. Es necesario realizar estudios más amplios sobre este punto que incluyan también otros países y tengan en cuenta las diferencias que existen en la organización y financiación de este tipo de educación según países.

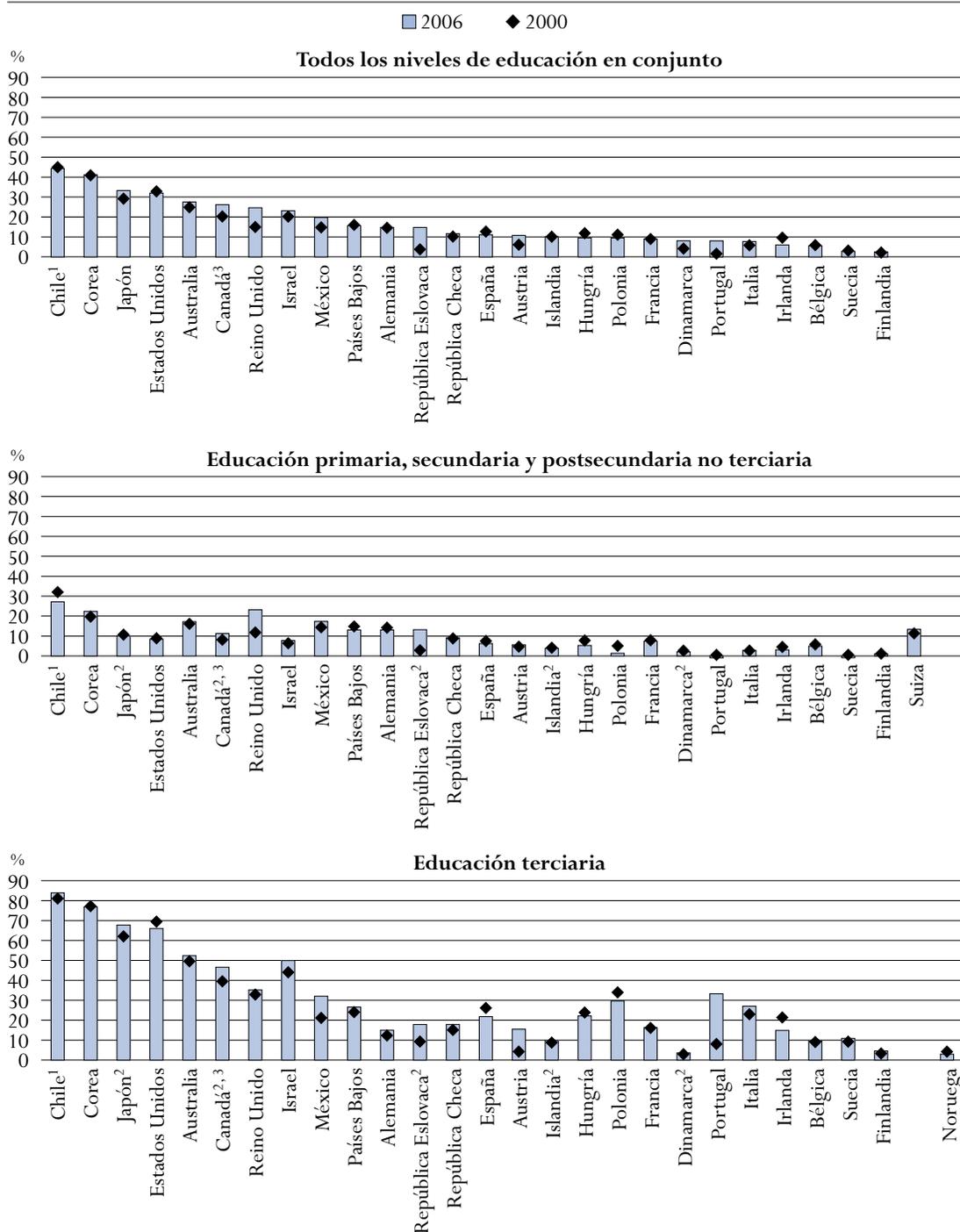
Estos programas de los Países Bajos son programas de formación profesional inicial y repercuten especialmente sobre el gasto total de la educación secundaria. Las prácticas laborales de estos programas varían en importancia, ocupando entre el 20 y el 80 % del currículo total, y se realizan en empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro. El gasto de la formación de alumnos en estas empresas y organizaciones se considera financiación privada de la educación. Se limita a los gastos en la formación en sí (la compensación a los instructores y el coste de los materiales y equipos de prácticas). Se incluye también el gasto específico de la formación de los instructores de las empresas. No incluye salarios ni otras compensaciones pagadas a los alumnos o aprendices, puesto que se asume que estos gastos compensan la capacidad productiva de los alumnos. Esto último corresponde a las directrices de la UOE.

Para más detalles sobre programas de formación profesional, consulte el Indicador C1.

Entre 2000 y 2006, en 15 de los 27 países de la OCDE de los que se dispone de datos comparables, se observa una ligera disminución de la proporción de financiación pública en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En estos países, el aumento de la proporción privada es superior a los 2 o más puntos porcentuales en Canadá (de 7,6 % a 11,3 %), Corea (de 19,2 % a 22,4 %), México (de 13,9 % a 17,3 %), Reino Unido (de 11,3 % a 23,2 %), República Eslovaca (de 2,4 % a 13,2 %) y Suiza (de 10,8 % a 13,4 %). El cambio en la dirección opuesta, hacia la financiación pública, es notable en los otros nueve países; sin embargo, la proporción de financiación pública aumentó 2 o más puntos porcentuales solo en Hungría (de 92,7 % a 94,7 %), Polonia (de 95,4 % a 98,6 %) y el país asociado Chile (de 68,4 % a 72,8 %) (Gráfico B3.3 y Tabla B3.2a).

Gráfico B3.3. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2000, 2006)

Porcentaje



1. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de gasto privado en instituciones educativas en 2006 para todos los niveles de educación.

Fuente: OCDE, Tablas B3.1, B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

A pesar de tales diferencias en la proporción de financiación pública en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 2000 y 2006, el gasto público en instituciones educativas ha aumentado en todos los países de los que se dispone de datos comparables. En contraste con las tendencias generales, el aumento del gasto público ha estado acompañado de una disminución del gasto privado en Alemania, Polonia, Suecia y el país asociado Chile, en todos los niveles de educación en su conjunto. Sin embargo, la proporción de gasto privado en instituciones educativas representa menos del 5 % en 2006 en estos países, excepto en Alemania y el país asociado Chile.

Gasto público y privado en instituciones educativas terciarias

En educación terciaria, los altos retornos privados en forma de mejores empleos y oportunidades para conseguir ingresos más elevados (véase Indicador A7) sugieren que se podría justificar una mayor contribución de los individuos y de otras entidades privadas a los costes de este nivel de educación, siempre y cuando, por supuesto, los gobiernos puedan asegurar el acceso de los alumnos a la financiación con independencia de su situación económica (véase Indicador B5). En todos los países de la OCDE y países asociados, la proporción privada de gasto en educación es mucho mayor en el nivel terciario que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y representa como media el 27 % del gasto total en instituciones educativas a este nivel (Tablas B3.2a y B3.2b).

La proporción de gasto en instituciones terciarias cubierta por individuos, empresas y otras fuentes privadas, incluyendo pagos privados subvencionados, oscila desde menos del 5 % en Dinamarca, Finlandia y Noruega, a más del 40 % en Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y el país asociado Israel, y a más del 75 % en Corea y el país asociado Chile (Gráfico B3.2 y Tabla B3.2b). En Corea, alrededor del 80 % de los alumnos de educación terciaria están matriculados en universidades privadas, en las que más del 70 % de los presupuestos se cubre con las tasas de matrícula. La contribución de entidades privadas distintas de las familias a la financiación de las instituciones educativas es, como media, mayor en la educación terciaria que en los demás niveles de educación.

En una quinta parte de los países de la OCDE y países asociados —Australia, Austria, Canadá, Corea, Estados Unidos, Japón, Países Bajos, Suecia y el país asociado Israel—, la proporción del gasto en instituciones terciarias cubierta por entidades privadas distintas de las familias representa el 10 % o más.

En muchos países de la OCDE, el crecimiento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C1) es una respuesta a la fuerte demanda, tanto individual como social. La proporción de financiación pública en la educación terciaria en los países de la OCDE representó como media el 73 % en 2006. En promedio, de los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre tendencias para todos los años de referencia, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuyó ligeramente de un 78 % en 1995 a un 76 % en 2000 y a un 72 % en 2005 y 2006. Esta tendencia se debe en gran medida a la influencia de los países no europeos, en los que las tasas de matrícula son en general más altas y donde las empresas participan de forma más activa al ofrecer ayuda financiera a instituciones terciarias (Tabla B3.3, Gráfico B3.3 e Indicador B5).

En 12 de los 22 países de la OCDE y países asociados con datos comparables de 1995 y 2006, la proporción privada aumentó en 3 o más puntos porcentuales. Este aumento supera los 9 puntos porcentuales en Australia, Austria, Italia, México, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca y los países asociados Chile e Israel. Solo Irlanda y República Checa —y en menor grado España y Noruega— muestran una disminución significativa de la proporción privada asignada a instituciones educativas terciarias (Tabla B3.3). En Australia, el aumento en la proporción del gasto privado en instituciones terciarias entre 1995 y 2006 se debe principalmente a los cambios del *Higher Education Contribution Scheme / Higher Education Loan Programme* (HECS/HELP) (Plan de Contribución a Estudios Superiores/

Programa de Préstamos para Estudios Superiores) que tuvieron lugar en 1997, mientras que la principal razón para la disminución en Irlanda es la supresión de las tasas de matrícula en los programas de titulación terciaria inicial que se ha implantado de forma gradual en la última década (para más detalles véanse Indicador B5 y Anexo 3).

El aumento del gasto privado en instituciones educativas ha ido en general de la mano de aumentos (en términos reales) del gasto público en educación terciaria, al igual que para todos los niveles de educación en su conjunto. La inversión pública en educación terciaria ha aumentado en todos los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos de 2000 a 2006, independientemente de los cambios en el gasto privado, excepto en Japón y el país asociado Chile (Tabla B3.2b). Particularmente, en 6 de los 11 países de la OCDE –Hungria, Islandia, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza– con los aumentos más altos del gasto público en educación terciaria, las instituciones no cobran o cobran bajas tasas de matrícula y la finalización de estudios es relativamente baja (véanse Indicadores A1 y B5). En contraste, en Corea, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido, donde el gasto público también ha aumentado significativamente, hay una fuerte dependencia de la financiación privada en educación terciaria (véase Tabla B3.2b).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2006 y proceden de la recopilación UOE de datos estadísticos sobre educación, gestionada por la OCDE en 2008 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2009).

La proporción pública y privada del gasto en instituciones educativas se expresa en porcentajes del gasto total originado, o generado, en los sectores respectivos. El gasto privado incluye todo el gasto directo en instituciones educativas, parcialmente cubierto o no por subvenciones públicas. Las ayudas públicas destinadas a familias, y que están incluidas en el gasto privado, aparecen por separado.

Una porción de los presupuestos de las instituciones educativas está relacionada con los servicios complementarios ofrecidos a los alumnos, incluyendo servicios asistenciales (manutención, alojamiento y transporte). Parte del coste de estos servicios se cubre mediante tasas pagadas por los alumnos, que también están incluidas en el indicador.

Por otras entidades privadas se entienden las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro, incluyendo asociaciones religiosas, benéficas y organizaciones empresariales y sindicales. También se incluye el gasto de las empresas privadas en programas de prácticas laborales y de aprendices llevados a cabo por los centros de formación.

Los datos del gasto de 1995 y 2000 proceden de un estudio especial actualizado en 2008 en el que se han ajustado dichos gastos de 1995 y 2000 a los métodos y definiciones empleados en la recopilación actual de datos UOE.

Tabla B3.1.
Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (2000, 2006)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

	2006					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2006 del gasto en instituciones educativas	
	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹
		Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE									
Alemania	85,2	x(4)	x(4)	14,8	m	85,6	14,4	103	107
Australia	72,4	20,7	6,8	27,6	0,2	75,3	24,7	115	134
Austria	89,2	4,8	6,0	10,8	4,4	94,0	6,0	106	202
Bélgica	94,4	4,5	1,1	5,6	1,7	94,3	5,7	112	109
Canadá ²	73,8	11,7	14,5	26,2	m	79,9	20,1	108	152
Corea	58,8	31,5	9,6	41,2	2,0	59,2	40,8	151	153
Dinamarca	91,9	4,5	3,5	8,1	m	96,0	4,0	115	242
España	88,9	10,1	1,0	11,1	0,4	87,4	12,6	121	105
Estados Unidos	68,0	20,3	11,8	32,0	m	67,3	32,7	120	116
Finlandia	97,5	x(4)	x(4)	2,5	n	98,0	2,0	122	153
Francia	90,9	6,8	2,3	9,1	1,6	91,2	8,8	103	107
Grecia	m	m	m	m	m	93,8	6,2	m	m
Hungría	90,5	x(4)	x(4)	9,5	n	88,3	11,7	152	121
Irlanda	94,0	5,6	0,4	6,0	m	90,5	9,5	151	92
Islandia	89,8	8,9	1,3	10,2	m	90,0	10,0	144	147
Italia	92,3	6,0	1,7	7,7	1,2	94,3	5,7	111	141
Japón	66,7	21,8	11,5	33,3	m	71,0	29,0	101	123
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	80,2	19,6	0,2	19,8	1,0	85,3	14,7	123	176
Noruega	m	m	m	m	m	95,0	5,0	120	m
Nueva Zelanda	79,9	19,7	0,4	20,1	m	m	m	111	m
Países Bajos	84,3	7,5	8,2	15,7	1,7	84,1	15,9	120	118
Polonia	90,5	9,5	m	9,5	m	89,0	11,0	128	109
Portugal	92,0	6,7	1,4	8,0	m	98,6	1,4	101	608
Reino Unido	75,3	16,0	8,7	24,7	12,3	85,2	14,8	117	220
República Checa	88,4	7,9	3,7	11,6	m	89,9	10,1	145	170
República Eslovaca	85,2	10,7	4,0	14,8	0,2	96,4	3,6	127	585
Suecia	97,3	0,1	2,7	2,7	n	97,0	3,0	118	106
Suiza	m	m	m	m	m	92,1	7,9	112	138
Turquía	m	m	m	m	m	98,6	1,4	m	m
Media OCDE	84,7	~	~	15,3	1,9	~	~	121	177
Media UE 19	89,9	~	~	10,1	2,1	~	~	121	194
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	157	m
Chile ³	55,6	42,4	2,0	44,4	1,8	55,2	44,8	114	112
Eslovenia	87,0	11,4	1,6	13,0	0,7	m	m	m	m
Estonia	93,0	6,5	0,5	7,0	1,3	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	190	m
Israel	76,8	16,3	6,8	23,2	2,2	80,0	20,0	110	133

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas.

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

3. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

Tabla B3.2a.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (2000, 2006)

Distribución de las fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

	Educación infantil (para niños de 3 años o más)					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria								
	2006					2006					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2006 del gasto en instituciones educativas	
	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹
		Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹			Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
Países de la OCDE														
Alemania	72,2	x(4)	x(4)	27,8	a	87,0	x(9)	x(9)	13,0	m	86,3	13,7	101	96
Australia	63,1	36,5	0,4	36,9	n	82,8	14,3	3,0	17,2	n	84,4	15,6	114	128
Austria	63,4	16,6	20,0	36,6	17,0	94,3	3,0	2,6	5,7	1,1	95,8	4,2	104	144
Bélgica	96,4	3,5	0,2	3,6	0,3	95,1	4,8	0,1	4,9	1,2	94,7	5,3	110	102
Canadá ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	88,7	4,0	7,3	11,3	x(6)	92,4	7,6	114	176
Corea	46,3	51,5	2,3	53,7	14,1	77,6	20,6	1,8	22,4	1,1	80,8	19,2	149	181
Dinamarca ³	81,4	18,6	n	18,6	m	97,9	2,1	m	2,1	m	97,8	2,2	119	115
España	85,7	14,3	m	14,3	n	93,7	6,3	m	6,3	m	93,0	7,0	113	100
Estados Unidos	77,6	22,4	a	22,4	a	91,5	8,5	a	8,5	a	91,6	8,4	117	118
Finlandia	90,8	x(4)	x(4)	9,2	n	99,0	x(9)	x(9)	1,0	n	99,3	0,7	125	185
Francia	95,5	4,5	n	4,5	n	92,5	6,2	1,3	7,5	1,6	92,6	7,4	101	102
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	n	m	m	91,7	8,3	m	m
Hungría	93,8	x(4)	x(4)	6,2	n	94,7	x(9)	x(9)	5,3	n	92,7	7,3	155	110
Irlanda	m	m	m	m	m	96,9	x(9)	x(9)	3,1	m	96,0	4,0	167	128
Islandia	69,6	26,2	4,2	30,4	n	96,1	3,6	0,2	3,9	n	96,4	3,6	142	152
Italia	93,5	6,5	n	6,5	n	97,2	2,4	0,4	2,8	0,3	97,8	2,2	115	148
Japón ³	43,4	38,3	18,4	56,6	m	89,9	7,6	2,5	10,1	m	89,8	10,2	101	101
Luxemburgo	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	83,2	16,7	0,1	16,8	0,2	82,7	17,2	0,1	17,3	1,3	86,1	13,9	120	156
Noruega	90,5	9,5	m	9,5	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	110	m
Nueva Zelanda	62,4	32,4	5,3	37,6	m	86,6	13,3	0,1	13,4	m	m	m	106	m
Países Bajos	98,6	1,4	a	1,4	1,0	86,9	5,1	7,9	13,1	2,2	85,7	14,3	123	110
Polonia	85,3	14,7	m	14,7	n	98,6	1,4	m	1,4	m	95,4	4,6	122	35
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	99,9	0,1	99	93
Reino Unido	92,7	7,3	n	7,3	n	76,8	13,7	9,5	23,2	15,8	88,7	11,3	115	273
República Checa	90,7	7,7	1,6	9,3	m	90,8	7,2	2,1	9,2	m	91,7	8,3	136	153
República Eslovaca ³	79,2	20,2	0,6	20,8	0,2	86,8	10,0	3,2	13,2	0,2	97,6	2,4	124	776
Suecia	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,9	0,1	114	95
Suiza	m	m	m	m	a	86,6	n	13,4	13,4	0,7	89,2	10,8	109	138
Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	144	m
Media OCDE	80,7	~	~	19,3	1,6	91,2	~	~	8,8	1,5	~	~	120	157
Media UE 19	88,0	~	~	12,0	2,6	93,4	~	~	6,6	0,6	~	~	122	170
Países asociados														
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171	m
Chile ⁴	70,9	29,1	m	29,1	n	72,8	24,6	2,6	27,2	0,1	68,4	31,6	112	91
Eslovenia	81,7	18,2	0,1	18,3	n	90,8	8,7	0,5	9,2	1,0	m	m	m	m
Estonia	98,8	1,2	n	1,2	m	98,5	1,4	0,1	1,5	m	m	m	140	m
Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	174	m
Israel	77,6	20,5	2,0	22,4	n	92,2	4,6	3,2	7,8	1,5	94,1	5,9	111	148

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada neta resultante, han de restarse las ayudas públicas (columnas 5, 10) de la financiación privada (columnas 4, 9). Para calcular la financiación pública total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columnas 5, 10) a la financiación pública directa (columnas 1, 6).

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

Tabla B3.2b.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (2000, 2006)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

	Educación terciaria									
	2006					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2006 del gasto en instituciones educativas		
	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas ¹	
		Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
Países de la OCDE	Alemania	85,0	x(4)	x(4)	15,0	m	88,2	11,8	102	135
	Australia	47,6	35,8	16,6	52,4	0,6	51,0	49,0	122	139
	Austria	84,5	5,4	10,1	15,5	8,9	96,3	3,7	122	580
	Bélgica	90,6	4,7	4,7	9,4	4,0	91,5	8,5	109	122
	Canadá ^{2,3}	53,4	22,2	24,4	46,6	0,6	61,0	39,0	108	148
	Corea	23,1	52,8	24,0	76,9	2,1	23,3	76,7	143	144
	Dinamarca ³	96,4	3,6	n	3,6	n	97,6	2,4	116	174
	España	78,2	17,6	4,2	21,8	1,8	74,4	25,6	125	102
	Estados Unidos	34,0	36,3	29,7	66,0	m	31,1	68,9	133	117
	Finlandia	95,5	x(4)	x(4)	4,5	n	97,2	2,8	116	195
	Francia	83,7	10,1	6,2	16,3	2,4	84,4	15,6	109	114
	Grecia	m	m	m	m	m	99,7	0,3	m	m
	Hungría	77,9	x(4)	x(4)	22,1	n	76,7	23,3	135	127
	Irlanda	85,1	13,2	1,7	14,9	m	79,2	20,8	119	79
	Islandia	90,2	9,1	0,7	9,8	m	91,8	8,2	137	165
	Italia	73,0	19,3	7,7	27,0	5,0	77,5	22,5	108	138
	Japón ³	32,2	51,4	16,4	67,8	m	38,5	61,5	95	125
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	67,9	31,6	0,4	32,1	0,9	79,4	20,6	118	214
	Noruega	97,0	3,0	m	3,0	m	96,3	3,7	111	88
	Nueva Zelanda	63,0	37,0	m	37,0	m	m	m	131	m
	Países Bajos	73,4	15,5	11,1	26,6	0,8	76,5	23,5	111	131
	Polonia	70,4	29,6	m	29,6	m	66,6	33,4	166	139
	Portugal	66,7	27,6	5,7	33,3	m	92,5	7,5	102	624
	Reino Unido	64,8	26,6	8,6	35,2	n	67,7	32,3	138	157
	República Checa	82,1	9,0	8,9	17,9	m	85,4	14,6	183	233
	República Eslovaca ³	82,1	9,4	8,5	17,9	0,5	91,2	8,8	152	345
	Suecia	89,1	n	10,9	10,9	a	91,3	8,7	114	146
Suiza	m	m	m	m	a	m	m	135	m	
Turquía	m	m	m	m	m	95,4	4,6	137	m	
<i>Media OCDE</i>	<i>72,6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>27,4</i>	<i>1,6</i>	<i>77,8</i>	<i>22,2</i>	<i>125</i>	<i>187</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>81,1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>18,9</i>	<i>1,8</i>	<i>85,2</i>	<i>14,8</i>	<i>125</i>	<i>208</i>	
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	124	m	
	Chile ⁴	16,1	82,5	1,4	83,9	5,9	19,5	80,5	93	117
	Eslovenia	76,9	16,9	6,2	23,1	n	m	m	m	m
	Estonia	73,1	24,9	2,0	26,9	6,0	m	m	121	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	258	m
	Israel	50,1	34,0	16,0	49,9	5,3	56,5	43,5	100	129

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada neta resultante, han de restarse las ayudas públicas (columna 5) de la financiación privada (columna 4). Para calcular la financiación pública total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columna 5) a la financiación pública directa (columna 1).

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

Tabla B3.3.

 Tendencias de las proporciones relativas del gasto público¹ en instituciones educativas e índice de cambio entre 1995 y 2006 (2000 = 100), para educación terciaria (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Proporción del gasto público en instituciones educativas (%)							Índice de cambio entre 1995 y 2006 del gasto público en instituciones educativas (2000 = 100, precios constantes)						
	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006
Países de la OCDE														
Alemania	89,2	88,2	m	m	m	85,3	85,0	96	100	m	m	m	102	102
Australia	64,8	51,0	48,7	48,0	47,2	47,8	47,6	115	100	105	107	111	115	122
Austria	96,1	96,3	91,6	92,7	93,7	92,9	84,5	96	100	103	109	120	129	122
Bélgica	m	91,5	86,1	86,7	90,4	90,6	90,6	m	100	98	97	99	101	109
Canadá ²	56,6	61,0	56,4	m	55,1	53,4	m	69	100	98	m	105	108	m
Corea	m	23,3	14,9	23,2	21,0	24,3	23,1	m	100	68	127	109	136	143
Dinamarca ²	99,4	97,6	97,9	96,7	96,7	96,7	96,4	93	100	123	113	120	115	116
España	74,4	74,4	76,3	76,9	75,9	77,9	78,2	72	100	111	117	119	119	125
Estados Unidos	37,4	31,1	39,5	38,3	35,4	34,7	34,0	85	100	119	130	131	132	133
Finlandia	97,8	97,2	96,3	96,4	96,3	96,1	95,5	91	100	104	108	114	114	116
Francia	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,6	83,7	93	100	103	104	105	106	109
Grecia ²	m	99,7	99,6	97,9	97,9	96,7	m	63	100	154	194	195	228	m
Hungría	80,3	76,7	78,7	78,5	79,0	78,5	77,9	78	100	124	140	122	129	135
Irlanda	69,7	79,2	85,8	83,8	82,6	84,0	85,1	49	100	103	98	102	109	119
Islandia ²	m	91,8	91,4	90,1	90,3	90,5	90,2	m	100	118	121	128	142	137
Italia	82,9	77,5	78,6	72,1	69,4	69,6	73,0	85	100	111	100	101	100	108
Japón ²	35,1	38,5	35,3	36,6	36,6	33,7	32,2	80	100	94	101	102	93	95
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	77,4	79,4	71,0	69,1	68,9	69,0	67,9	75	100	119	113	111	119	118
Noruega	93,7	96,3	96,3	96,7	m	m	97,0	107	100	117	122	124	117	111
Nueva Zelanda	m	m	62,5	61,5	60,8	59,7	63,0	104	100	112	117	114	120	131
Países Bajos	79,4	76,5	74,9	74,4	75,0	73,3	73,4	99	100	103	105	108	111	111
Polonia	m	66,6	69,7	69,0	72,9	74,0	70,4	89	100	148	151	180	193	166
Portugal	96,5	92,5	91,3	91,5	86,0	68,1	66,7	76	100	99	109	89	101	102
Reino Unido	80,0	67,7	72,0	70,2	69,6	66,9	64,8	115	100	123	122	123	m	138
República Checa	71,5	85,4	87,5	83,3	84,7	81,2	82,1	86	100	122	138	145	147	183
República Eslovaca ²	95,4	91,2	85,2	86,2	81,3	77,3	82,1	86	100	112	126	150	127	152
Suecia	93,6	91,3	90,0	89,0	88,4	88,2	89,1	84	100	107	111	113	111	114
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	74	100	124	131	131	133	135
Turquía	96,3	95,4	90,1	95,2	90,0	m	m	55	100	113	119	110	m	137
<i>Media OCDE</i>	<i>79,7</i>	<i>77,8</i>	<i>76,0</i>	<i>76,5</i>	<i>74,2</i>	<i>72,8</i>	<i>73,3</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>120</i>	<i>121</i>	<i>124</i>	<i>125</i>
<i>Media de los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años de referencia</i>	<i>78,2</i>	<i>75,9</i>	<i>75,7</i>	<i>74,8</i>	<i>73,8</i>	<i>71,9</i>	<i>71,6</i>	<i>87</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>117</i>	<i>119</i>	<i>122</i>	<i>127</i>
<i>Media de los países de la UE 19 con datos disponibles para todos los años de referencia</i>	<i>85,1</i>	<i>83,9</i>	<i>84,0</i>	<i>83,0</i>	<i>82,0</i>	<i>79,8</i>	<i>79,7</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>117</i>	<i>120</i>	<i>124</i>	<i>131</i>
Países asociados														
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	78	100	102	109	101	118	124
Chile ³	25,1	19,5	19,3	17,0	15,5	15,9	16,1	78	100	112	102	99	92	93
Eslovenia	m	m	m	m	75,7	76,5	76,9	m	100	m	m	m	m	m
Estonia	m	m	m	m	m	69,9	73,1	71	100	m	m	112	112	121
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	100	143	169	173	225	258
Israel	59,2	56,5	53,4	59,3	49,6	48,7	50,1	81	100	96	108	93	95	100

1. El gasto público en instituciones educativas no incluye financiación procedente de fuentes internacionales.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664257001651>

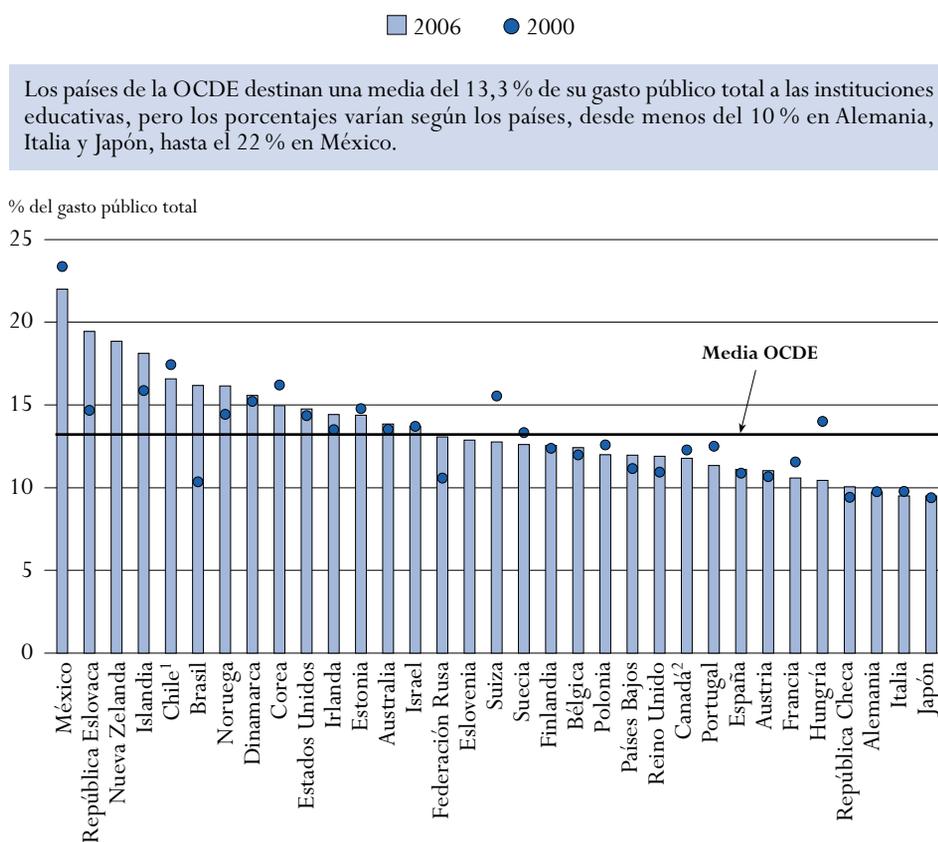
¿CUÁL ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total indica el valor que se concede a la educación en relación con otras áreas que reciben financiación pública como la sanidad, la seguridad social, la defensa y la seguridad. Aporta un contexto importante para los demás indicadores del gasto, especialmente para el Indicador B3 (porcentajes público y privado del gasto educativo), y proporciona asimismo datos cuantitativos de un instrumento político en sí mismo de primera magnitud.

Resultados clave

Gráfico B4.1. Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total (2000, 2006)

El gráfico muestra el gasto público directo en instituciones educativas y las ayudas públicas a las familias (incluidas las ayudas a los alumnos para su subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, por año. Esta información debe interpretarse teniendo en cuenta el tamaño del sector público y la importancia de su responsabilidad en los diversos países.



1. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total en educación para todos los niveles educativos como porcentaje del gasto público total en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla B4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664366200117>

Otros puntos destacables de este indicador

- La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la financiación pública en otras áreas es escasa.
- Entre 1995 y 2006, los presupuestos públicos como porcentaje del PIB tendieron a aumentar ligeramente. La educación asumió una cuota creciente del gasto público total en la mayoría de los países y creció como media tan rápidamente como el PIB. En Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Eslovaca y los países asociados Brasil y Chile se han producido cambios especialmente significativos en la financiación pública a favor de la educación.
- El principal aumento del gasto público en educación con respecto al gasto público total tuvo lugar entre 1995 y 2000 (0,9 puntos porcentuales), mientras que entre 2000 y 2006, se incrementó en 0,3 puntos porcentuales.
- En los países de la OCDE, el volumen medio de la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria triplica el de la educación terciaria, lo que se debe principalmente a las tasas casi universales de escolarización en los niveles inferiores a la educación terciaria, pero también a que la proporción de la financiación privada tiende a ser más elevada en el nivel terciario. Esta ratio varía de unos países a otros, desde menos del doble en Canadá, Finlandia y Noruega hasta cinco veces en Corea. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente elevada de financiación privada que se invierte en educación terciaria en este país.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Si los beneficios públicos de un servicio específico son superiores a los beneficios privados, el mercado por sí solo puede ser incapaz de proporcionar dicho servicio de forma adecuada y, por lo tanto, hacer necesaria la intervención de los gobiernos. La educación es un área en la que todos los gobiernos intervienen para proporcionar financiación o dirigir la prestación de servicios. Puesto que no existen garantías de que los mercados faciliten un acceso equitativo a las oportunidades educativas, la financiación pública de los servicios educativos asegura que la educación esté al alcance de todos los miembros de la sociedad.

Este indicador se centra en el gasto público en educación, pero evalúa también cómo ha evolucionado este gasto a lo largo del tiempo. Desde la segunda mitad de la década de 1990, la mayoría de los países de la OCDE han hecho grandes esfuerzos para consolidar los presupuestos públicos. La educación ha tenido que competir con muchos otros sectores cubiertos por los presupuestos de la administración para obtener el apoyo financiero de los poderes públicos. Con el fin de analizar esta evolución, este indicador evalúa los cambios del gasto público en educación en términos absolutos y los compara con los cambios experimentados por los presupuestos públicos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto público total en educación, que incluye el gasto público directo en instituciones educativas, así como las ayudas públicas a las familias (por ejemplo, becas y préstamos a los alumnos para las tasas de matriculación y su subsistencia) y a otras entidades privadas (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que ofrecen programas de prácticas). A diferencia de los indicadores precedentes, este indicador incluye también ayudas públicas que no son atribuibles a los pagos de las familias a instituciones educativas, como las ayudas destinadas a gastos de subsistencia de los alumnos.

Los países de la OCDE difieren en la manera de asignar fondos públicos a la educación. La asignación de fondos públicos a las instituciones educativas puede ser directa o indirecta, a través de programas gubernamentales o de las familias; también los recursos públicos pueden limitarse igualmente a la adquisición de servicios educativos o destinarse a financiar los gastos de subsistencia de los alumnos.

El gasto público total en todos los servicios, excluyendo la educación, comprende también la amortización de deuda (por ejemplo, pagos de intereses), que no se incluye en el gasto público en educación. Esto se debe a que algunos países no pueden diferenciar el pago de intereses por educación del pago de intereses por otros servicios. Esto significa que el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total podría estar subestimado en aquellos países donde el pago de intereses representa una proporción elevada del gasto público total en todos los servicios.

Finalmente, es importante analizar la inversión pública en educación junto con la inversión privada, tal como muestra el Indicador B3, para apreciar el panorama completo de la inversión en educación.

Nivel global de recursos públicos invertidos en educación

Los países de la OCDE destinaron en 2006 a la educación una media del 13,3 % del gasto público total. Sin embargo, los valores varían según los distintos países, desde menos del 10 % en Alemania, Italia y Japón, hasta el 22 % en México (Gráfico B4.1). Al igual que en el caso del gasto en educación con relación al PIB por habitante, estos valores deben ser interpretados en función de la demografía de los alumnos y de las tasas de matrícula.

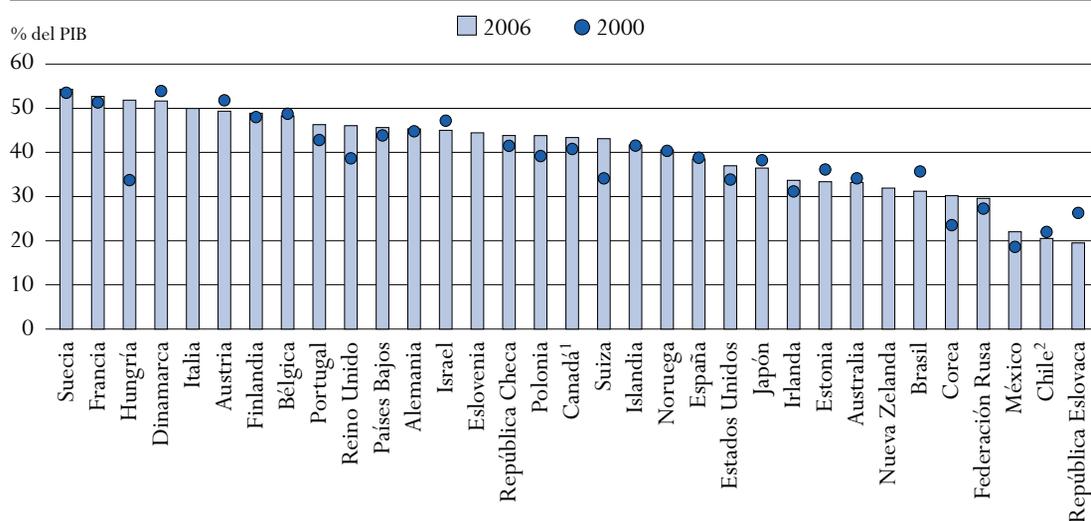
La proporción del sector público en la financiación de los diversos niveles educativos varía considerablemente entre los países de la OCDE. En 2006, los países de la OCDE y los países asociados destinaron entre un 6,3 % (Alemania) y un 15,1 % (México) del gasto público total a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y entre un 1,6 % (Italia) y un 5,1 % (Noruega y Nueva Zelanda) a educación terciaria. En los países de la OCDE, como media, el volumen de la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria casi triplica el de la educación terciaria, lo que se debe principalmente a las tasas de matrícula (véase Indicador C1) y a la estructura demográfica de la población, o a que la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta ratio varía de un país a otro, desde el doble en Canadá, Finlandia y Noruega hasta más de cinco veces en Corea. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente alta de fondos privados que se destinan a la educación terciaria en Corea (Tabla B4.1).

La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la financiación pública en otras áreas es escasa. Si se examina el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos (evaluando el gasto público en relación con el PIB).

Si se comparan la cuantía de los presupuestos públicos en relación con el PIB y el porcentaje del gasto público dedicado a la educación en los países de la OCDE, resulta evidente que, incluso en países con niveles bastante reducidos de gasto público, la prioridad que se concede a la educación es muy grande. Por ejemplo, los porcentajes de gasto público destinados a educación en Corea, México, República Eslovaca y los países asociados Brasil y Chile se hallan entre los más elevados de la OCDE (Gráfico B4.1); sin embargo, el gasto público total representa un porcentaje relativamente bajo del PIB (Gráfico B4.2).

Aunque la pauta general no es clara, existen indicios que sugieren que los países con índices elevados de gasto público invierten proporcionalmente menos en educación; solo uno de los diez países que

Gráfico B4.2. Gasto público total en todos los servicios como porcentaje del PIB (2000, 2006)



Nota: Este gráfico representa el gasto público en todos los servicios y no solo el gasto público en educación.

1. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

2. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total como porcentaje del PIB en 2006.

Fuente: OCDE. Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664366200117>

B4

más recursos públicos asignan a servicios públicos en general, Dinamarca, se encuentra entre los diez países que más invierten en educación (Gráficos B4.1 y B4.2).

Entre 1995 y 2006, en general el gasto público en educación creció más rápidamente que el gasto público total y al mismo ritmo que la renta nacional: la proporción media de gasto público destinada a educación aumentó durante este período en 21 de los 27 países con datos comparables tanto en 1995 como en 2006. Al mismo tiempo, en estos 27 países, el gasto público en educación como porcentaje del PIB disminuyó ligeramente. Sin embargo, el aumento principal del gasto público en educación con respecto al gasto público total tuvo lugar entre 1995 y 2000, mientras que el gasto en educación creció al mismo ritmo que el gasto en otras áreas públicas entre 2000 y 2006. Aunque el proceso de consolidación presupuestaria ha afectado tanto a la educación como a otros sectores, la proporción de presupuestos públicos destinada a educación en los países de la OCDE creció de un 12,0 % en 1995 a un 13,3 % en 2006. Las cifras sugieren que los mayores aumentos relativos en el porcentaje de gasto público en educación durante este período tuvieron lugar en Dinamarca (aumentando de un 12,2 % a un 15,6 %), Estados Unidos (de 12,6 a 14,8 %), Irlanda (de 12,2 a 14,4 %), Nueva Zelanda (de 16,5 % a 18,9 %), Países Bajos (de 9,1 % a 12,0 %), República Eslovaca (de 14,1 % a 19,5 %) y en los países asociados Brasil (de 11,2 % a 16,2 %) y Chile (de 14,5 % a 16,6 %).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2006 y proceden de la recopilación UOE de datos estadísticos sobre educación, realizada por la OCDE en 2008 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009).

El gasto en educación se expresa como porcentaje del gasto público total de un país y como porcentaje del PIB. El gasto público en educación incluye el gasto en instituciones educativas y las ayudas para la subsistencia de los alumnos y otros gastos privados fuera de las instituciones. El gasto público en educación incluye el gasto de todas las entidades públicas, incluidos los otros ministerios aparte del Ministerio de Educación, los gobiernos locales y regionales y otros organismos públicos.

El gasto público total corresponde a la suma de los gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de gobierno: central, regional y local. El gasto corriente incluye el gasto de consumo final, los pagos de rentas de propiedades, las ayudas y otras transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, asistencia social, pensiones y otras prestaciones sociales). Las cifras del gasto público total se han tomado de la base de datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (véase Anexo 2) y se basan en el Sistema de Contabilidad Nacional de 1993.

El glosario que aparece en www.oecd.org/edu/eag2009 incluye definiciones de lo que son instituciones públicas, instituciones dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366200117>

- *Tabla B4.2. Distribución del gasto público total en educación (2006)*
- *Tabla B4.3a. Fuentes iniciales de los fondos públicos de educación y compradores finales de los recursos educativos por nivel de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2006)*
- *Tabla B4.3b. Fuentes iniciales de los fondos públicos de educación y compradores finales de los recursos educativos por nivel de gobierno en educación terciaria (2006)*

Tabla B4.1.

Gasto público total en educación (1995, 2000, 2006)

Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas públicas a familias (incluyendo las destinadas a gastos de subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del PIB y del gasto público total, por nivel de educación y año

	Gasto público ¹ en educación como porcentaje del gasto público total					Gasto público ¹ en educación como porcentaje del PIB				
	2006			2000	1995	2006			2000	1995
	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación
Países de la OCDE										
Alemania	6,3	2,5	9,7	9,8	8,5	2,8	1,1	4,4	4,4	4,6
Australia	10,3	3,4	13,9	13,6	13,6	3,4	1,1	4,6	4,7	5,0
Austria	7,2	3,0	11,0	10,7	10,8	3,6	1,5	5,4	5,6	6,1
Bélgica	8,2	2,7	12,4	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
Canadá ^{2,3}	7,7	4,1	11,8	12,4	12,7	3,3	1,8	5,1	5,1	6,2
Corea	11,3	2,2	15,0	16,3	m	3,4	0,7	4,5	3,9	m
Dinamarca ³	9,4	4,4	15,6	15,3	12,2	4,8	2,3	8,0	8,3	7,3
España	7,2	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	1,0	4,3	4,3	4,6
Estados Unidos	10,0	3,9	14,8	14,4	12,6	3,7	1,4	5,5	4,9	4,7
Finlandia	7,9	4,0	12,6	12,5	11,0	3,9	1,9	6,1	6,0	6,8
Francia	7,1	2,3	10,6	11,6	11,5	3,8	1,2	5,6	6,0	6,3
Grecia	m	m	m	7,3	5,6	m	m	m	3,4	2,6
Hungría	6,5	2,0	10,4	14,1	12,9	3,4	1,0	5,4	4,8	5,2
Irlanda	11,0	3,4	14,4	13,6	12,2	3,7	1,1	4,9	4,3	5,0
Islandia	12,4	3,3	18,1	15,9	m	5,2	1,4	7,6	6,7	m
Italia	6,9	1,6	9,5	9,8	9,0	3,4	0,8	4,7	4,5	4,7
Japón ³	7,0	1,7	9,5	9,5	m	2,6	0,6	3,5	3,6	3,6
Luxemburgo ^{3,4}	8,8	m	m	m	m	3,4	m	m	m	m
México	15,1	3,8	22,0	23,4	22,2	3,3	0,8	4,8	4,4	4,2
Noruega	9,8	5,1	16,2	14,5	15,5	4,0	2,1	6,6	5,9	7,9
Nueva Zelanda	12,7	5,1	18,9	m	16,5	4,1	1,6	6,0	6,8	5,6
Países Bajos	7,8	3,3	12,0	11,2	9,1	3,6	1,5	5,5	5,0	5,1
Polonia ⁴	8,6	2,2	12,0	12,7	11,9	3,8	1,0	5,3	5,0	5,2
Portugal ⁴	8,0	2,2	11,3	12,6	11,7	3,7	1,0	5,3	5,4	5,1
Reino Unido	8,7	2,4	11,9	11,0	11,4	4,0	1,1	5,5	4,3	5,0
República Checa	6,5	2,3	10,1	9,5	8,7	2,8	1,0	4,4	4,0	4,8
República Eslovaca ³	12,5	4,6	19,5	14,7	14,1	2,4	0,9	3,8	3,9	4,6
Suecia	8,1	3,4	12,6	13,4	10,7	4,4	1,9	6,8	7,2	7,1
Suiza ⁴	8,7	3,4	12,8	15,6	13,5	3,7	1,5	5,5	5,4	5,7
Turquía ⁴	m	m	m	m	m	1,9	0,9	2,9	m	m
Media OCDE	9,0	3,1	13,3	12,9	12,0	3,5	1,3	5,3	5,1	5,3
Media UE 19	8,1	2,9	12,2	13,1	10,7	3,6	1,3	5,4	5,1	5,3
Países asociados										
Brasil ⁴	12,3	2,7	16,2	10,4	11,2	3,8	0,8	5,1	3,8	3,9
Chile ⁵	12,2	2,5	16,6	17,5	14,5	2,5	0,5	3,4	3,9	3,0
Eslovenia	9,0	2,8	12,9	m	m	4,0	1,2	5,7	m	m
Estonia	10,6	2,8	14,4	14,9	13,9	3,5	0,9	4,8	5,4	5,8
Federación Rusa ⁴	6,8	2,9	13,1	10,6	m	2,0	0,8	3,9	2,9	m
Israel	9,1	2,3	13,7	13,8	13,3	4,1	1,0	6,2	6,5	6,9

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye las ayudas públicas a familias para gastos de subsistencia que no tienen lugar en instituciones educativas. Así pues, las cifras presentadas aquí son más elevadas que las cifras del gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.1b.

2. Año de referencia 2005 en lugar de 2006.

3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Solo instituciones públicas.

5. Año de referencia 2007 en lugar de 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366200117>

¿CUÁNTO PAGAN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

INDICADOR B5

Este indicador analiza la relación entre las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones, el gasto público directo e indirecto en instituciones educativas y las ayudas públicas concedidas a las familias para gastos de subsistencia de los alumnos. Considera si estas ayudas económicas a las familias se conceden en forma de becas o préstamos y plantea preguntas fundamentales para el siguiente debate: ¿Son las becas o ayudas y los préstamos más comunes en aquellos países donde las tasas de matrícula cobradas por las instituciones son más elevadas? ¿Son los préstamos un medio adecuado para aumentar la eficacia de los recursos económicos invertidos en educación y trasladar parte del coste de la educación a los beneficiarios de la inversión en educación? ¿Son los préstamos a los alumnos menos comunes que las becas como medio para incentivar a los alumnos con rentas bajas a continuar sus estudios?

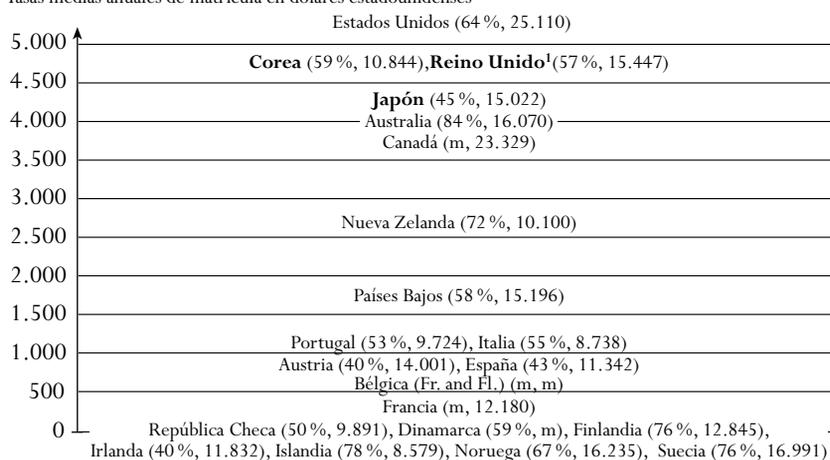
Resultados clave

Gráfico B5.1. Tasas medias anuales de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A para alumnos nacionales a tiempo completo (año académico 2006/07)

El gráfico muestra las tasas de matrícula anuales en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA. Los países en **negrita** indican que las tasas de matrícula se refieren a instituciones públicas, aunque más de dos tercios de los alumnos están matriculados en instituciones privadas. Se añade junto a los nombres de los países la tasa neta de ingreso y el gasto por alumno (en dólares estadounidenses) en los programas de educación terciaria de tipo A.

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos en las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A. En ocho países de la OCDE las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula; sin embargo, en un tercio de los países las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones públicas a los alumnos nacionales superan los 1.500 dólares estadounidenses. Entre los 19 países de la UE de los que se dispone de datos, solo Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido (en instituciones dependientes del gobierno) aplican unas tasas de matrícula anuales superiores a los 1.100 dólares estadounidenses por alumno a tiempo completo.

Tasas medias anuales de matrícula en dólares estadounidenses



Nota: Este gráfico no tiene en cuenta becas, subsidios o préstamos que compensan total o parcialmente las tasas de matrícula del alumno.

1. Las instituciones públicas no existen en este nivel de educación y la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones dependientes del gobierno.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B5.1a y A2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3. (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países, las tasas de matrícula cobradas por las instituciones terciarias de tipo B son más bajas que las cobradas por las instituciones terciarias de tipo A. En consonancia, los titulados superiores de educación terciaria de tipo A ganan considerablemente más que los titulados superiores de educación terciaria de tipo B en todos estos países.
- Por término medio se destina un 19 % del gasto público en educación terciaria a las ayudas destinadas a los alumnos, las familias y otras entidades privadas. En Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Chile, las ayudas públicas a las familias equivalen aproximadamente al 25 % o más del presupuesto público para la educación terciaria.
- El bajo coste de las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A no implica sistemáticamente un bajo porcentaje de alumnos beneficiarios de ayudas públicas. En educación terciaria de tipo A, el coste de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas públicas a los alumnos nacionales es casi insignificante en los países nórdicos y en la República Checa; sin embargo, más del 55 % de los alumnos matriculados en la educación terciaria de tipo A en estos países pueden beneficiarse también de becas o ayudas y préstamos públicos. Además Finlandia, Noruega y Suecia están entre los siete países con una mayor tasa de ingreso en la educación terciaria de tipo A.
- Los países de la OCDE en los que los alumnos deben abonar tasas de matrícula y pueden beneficiarse de ayudas públicas especialmente elevadas no dan muestra de niveles inferiores de acceso a la educación terciaria de tipo A en comparación con la media de la OCDE. Por ejemplo, Australia (84 %) y Nueva Zelanda (72 %) registran los mayores porcentajes de acceso a la educación terciaria de tipo A, y Estados Unidos (64 %) y Países Bajos (58 %) están por encima de la media de la OCDE. Las elevadas tasas de acceso a la educación terciaria de tipo A en Australia y Nueva Zelanda se deben también a la alta proporción de estudiantes internacionales.
- Algunos estudios concluyen que los préstamos son útiles para apoyar la educación terciaria en alumnos de ingresos medios y superiores, pero ineficaces en alumnos de bajos ingresos, mientras que con las becas sucede exactamente lo contrario. Las becas y los préstamos están particularmente desarrollados en Australia, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Chile. Globalmente, facilitar préstamos públicos a una proporción significativa de alumnos resulta más costoso a los gobiernos de los países donde el nivel medio de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones es más alto.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las decisiones tomadas por las autoridades competentes sobre los importes cobrados en concepto de tasas de matrícula por las instituciones académicas influyen tanto en el coste de los estudios terciarios para los alumnos como en los recursos disponibles para las instituciones de educación terciaria. Las ayudas a los alumnos y sus familias actúan también como un instrumento político que los gobiernos pueden utilizar para estimular la participación en la educación —particularmente entre los alumnos de familias con bajo nivel de ingresos—, cubriendo parte de los costes de la educación, así como otros gastos relacionados con los mismos. De este modo, los gobiernos pueden abordar cuestiones tales como acceso a los estudios terciarios e igualdad de oportunidades. Por consiguiente, se deberá juzgar el éxito de estas ayudas, al menos en parte, mediante el análisis de los indicadores de participación, permanencia y finalización de los estudios. Además, las ayudas públicas desempeñan un papel importante en la financiación indirecta de las instituciones académicas.

Canalizar la financiación de las instituciones a través de los alumnos puede ayudar también a aumentar la competencia entre las instituciones. Dado que las ayudas para los costes de subsistencia de los alumnos pueden servir como sustituto de los ingresos laborales, las ayudas públicas pueden mejorar los resultados académicos al permitir que los alumnos trabajen menos.

Las ayudas públicas adoptan diversas formas: ayudas basadas en ingresos, asignaciones familiares para todos los alumnos, deducciones fiscales para alumnos o sus progenitores, u otras transferencias a las familias. Las ayudas no condicionadas (tales como las desgravaciones fiscales o asignaciones familiares) pueden ser un estímulo menos eficaz para los alumnos con bajo nivel de ingresos que las ayudas en función de los ingresos. No obstante, pueden contribuir a atenuar los desequilibrios económicos existentes entre las familias con y sin hijos estudiando.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas y privadas de educación terciaria de tipo A. Este indicador no distingue las tasas de matrícula por el tipo de programa, pero sí presenta una visión general de las tasas de matrícula en educación terciaria de tipo A según la clase de institución y el porcentaje de alumnos que recibe o no becas o asignaciones completas o parciales para cubrir dichas tasas de matrícula. Las cantidades de las tasas de matrícula y el correspondiente porcentaje de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación terciaria de tipo A y no abarcan todas las instituciones educativas.

Este indicador también muestra la proporción de gasto público en educación terciaria transferida a los alumnos, familias y otras entidades privadas. Algunos de estos fondos se invierten indirectamente en instituciones educativas, por ejemplo, cuando las ayudas se emplean para cubrir las tasas de matrícula. Otras ayudas para la educación, tales como las destinadas a cubrir los costes de subsistencia de los alumnos, no guardan relación con las instituciones académicas.

El indicador distingue entre becas y otras asignaciones, que son ayudas públicas no reembolsables, y préstamos, que deben devolverse. Pero no diferencia entre los diversos tipos de ayudas o de préstamos, tales como becas, asignaciones familiares y pagos en especie.

Los gobiernos también pueden apoyar a los alumnos y sus familias mediante asignaciones para gastos de alojamiento, desgravaciones o bonificaciones fiscales para la educación. Estas ayudas no se consideran en este indicador y, por consiguiente, puede darse el caso de que las ayudas económicas estén sustancialmente subestimadas en algunos países.

El indicador presenta el volumen total de préstamos a los alumnos con el fin de ofrecer información sobre el nivel de ayuda que reciben los alumnos actuales. El monto bruto de los préstamos, incluidas becas y asignaciones, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los beneficiarios actuales de la educación. El pago de intereses y la devolución del principal por parte de los prestatarios serán tenidos en cuenta al efecto de evaluar el costo neto de los préstamos concedidos a los alumnos por entidades públicas y privadas. No obstante, por lo general, los susodichos pagos no son efectuados por los alumnos actuales, sino por los antiguos alumnos. Además, en la mayoría de los países, la devolución de los préstamos no revierte en las autoridades educativas, por lo que estas no pueden disponer de los mismos para financiar otros gastos en educación. Sin embargo, se tiene en cuenta alguna información parcial sobre los sistemas de devolución, dado que los mismos pueden reducir sustancialmente los costos reales del préstamo. Los indicadores de la OCDE tienen en cuenta el importe íntegro (bruto) de las becas y préstamos en los debates sobre la ayuda económica a los alumnos actuales.

Es también práctica habitual que los gobiernos avalen la devolución de los préstamos concedidos a los alumnos por las instituciones privadas. En algunos países de la OCDE, esta forma de ayuda pública indirecta es tan importante o más que la ayuda económica directa a los alumnos. En todo caso, y por razones comparativas, el indicador solo tiene en cuenta los importes relativos a las transferencias públicas a entidades privadas para préstamos privados (no el valor total de los préstamos generados). No obstante, en algunas de las tablas se ofrece información cualitativa que puede arrojar alguna luz sobre esta clase de ayuda pública.

Algunos países de la OCDE también tienen dificultades para cuantificar el importe de los préstamos concedidos a los alumnos. Por lo tanto, los datos sobre los préstamos a los alumnos deberán ser interpretados con cautela.

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A a alumnos nacionales y extranjeros

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y los países asociados en las tasas medias de matrícula cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A a los alumnos nacionales. Las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula en los cinco países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), así como en Irlanda y República Checa. En cambio, en una tercera parte de los países de la OCDE y países asociados, las tasas anuales de matrícula cobradas a los alumnos nacionales por instituciones públicas (o instituciones dependientes del gobierno) superan los 1.500 dólares estadounidenses. En Estados Unidos, las tasas de matrícula de alumnos nacionales cobradas por las instituciones públicas superan los 5.000 dólares estadounidenses. Entre los 19 países de la UE de los que se dispone de datos, solo Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido tienen unas tasas anuales de matrícula superiores a los 1.100 dólares estadounidenses por alumno nacional a tiempo completo (Tabla B5.1a y Gráfico B5.1).

Las políticas nacionales relativas a las tasas de matrícula y a las ayudas financieras a los alumnos abarcan, en términos generales, a todos los alumnos que estudian en las instituciones académicas del país. Aun cuando el enfoque del presente indicador se centra principalmente en los alumnos nacionales, las políticas de los países también tienen en cuenta a los alumnos internacionales: ya sea en forma de alumnos nacionales de un país que se desplazan al extranjero para proseguir sus estudios, o alumnos que entran en el país para realizar estudios. Las diferencias entre los alumnos nacionales y no nacionales en el importe de las tasas que los alumnos deben abonar o en las ayudas económicas que los alumnos pueden percibir influyen, junto con otros factores, en el flujo de alumnos internacionales. Por un lado, el importe de las tasas puede atraer a alumnos a algunos países o, por el contrario, puede ser un impedimento para que los alumnos estudien en otros países (véase Indicador C2).

Las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas públicas pueden diferir entre los alumnos inscritos en el mismo programa. Varios países distinguen el importe de la tasa de matrícula cobrada según la nacionalidad de los alumnos. En Austria, por ejemplo, la tasa media de matrícula cobrada por las instituciones públicas a los alumnos que no son nacionales de un Estado miembro de la UE o del EEE es el doble que la tasa cobrada a los alumnos nacionales de estos países. Este tipo de diferenciación también se da en Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y el país asociado Eslovenia (véase Indicador C2) y, desde el año académico 2006-2007, también en Dinamarca. En esos países, la variación de las tasas de matrícula según la nacionalidad o el lugar de residencia es siempre significativa (véase Indicador C2).

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones privadas

Las tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones privadas varían considerablemente entre los distintos países de la OCDE y países asociados, así como dentro de los propios países. La mayoría de los países de la OCDE y países asociados cobran unas tasas de matrícula más elevadas en las instituciones privadas que en las públicas. Finlandia, Irlanda y Suecia son los únicos países en donde no se cobran tasas de matrícula ni en las instituciones públicas ni en las privadas. Las diferencias en los países tienden a ser mayores en aquellos con un mayor porcentaje de alumnos matriculados en instituciones privadas de educación terciaria de tipo A independientes. En cambio, las tasas de matrícula cobradas por las instituciones públicas y por las instituciones dependientes del gobierno difieren menos en la mayoría de los países, siendo incluso similares en el caso de Austria. Esto se debe en parte a la mayor autonomía de las instituciones privadas independientes en comparación con las instituciones públicas y dependientes del gobierno.

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones terciarias de tipo B a alumnos nacionales

Se observan grandes diferencias también entre los países de la OCDE y países asociados con relación a las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones en la educación terciaria de tipo B. En los países nórdicos, así como en Irlanda y República Checa, donde no se cobran tasas de matrícula en las instituciones terciarias de tipo A, tampoco se cobran generalmente tasas de matrícula en las instituciones terciarias de tipo B, o son muy reducidas, pero su sector terciario de tipo B es bastante limitado (con menos del 10 % de los alumnos terciarios a tiempo completo). Entre otros países cuyas instituciones terciarias de tipo B matriculan a una pequeña proporción de alumnos a tiempo completo (el 15 % o menos), Austria, Dinamarca y España son los únicos en los que estas instituciones no cobran tasas de matrícula o cobran tasas insignificantes. Australia presenta la particularidad de una pequeña proporción de alumnos terciarios a tiempo completo matriculados en educación terciaria de tipo B (el 10 %, dos tercios de ellos en instituciones públicas), pero también tiene las tasas medias de matrícula (aproximadamente 2.400 dólares estadounidenses) más altas de toda la OCDE y países asociados, excepto Corea, aunque permanecen por debajo de las que cobran las instituciones de educación terciaria de tipo A (aproximadamente 4.035 dólares estadounidenses) (Tabla B5.1a y Tabla B5.1b disponible en Internet).

En 15 países de la OCDE y países asociados, al menos el 15 % de alumnos terciarios a tiempo completo está matriculado en educación de tipo B. En los siete de estos países para los que existen datos disponibles con relación a las tasas de matrícula, las instituciones públicas de educación terciaria de tipo B cobran por término medio entre 1.780 dólares estadounidenses y 3.370 dólares estadounidenses para alumnos nacionales, excepto en Irlanda (donde no se pagan tasas de matrícula). En Corea y Japón, donde el 37 % y el 25 %, respectivamente, de los alumnos terciarios a tiempo completo

están matriculados en instituciones terciarias de tipo B, la mayor parte de los alumnos están matriculados en instituciones privadas con tasas de matrícula que ascienden a más de 5.000 dólares estadounidenses por término medio (Tabla B5.1b disponible en Internet). En esos siete países de la OCDE y países asociados, las tasas de matrícula cobradas por instituciones terciarias de tipo B son más bajas que las cobradas por instituciones terciarias de tipo A. Esto se debe principalmente a que los titulados en educación terciaria de tipo A ganan considerablemente más que los titulados en educación terciaria de tipo B en todos esos países (Tablas A7.1 y B5.1a, y Tabla B5.1b disponible en Internet).

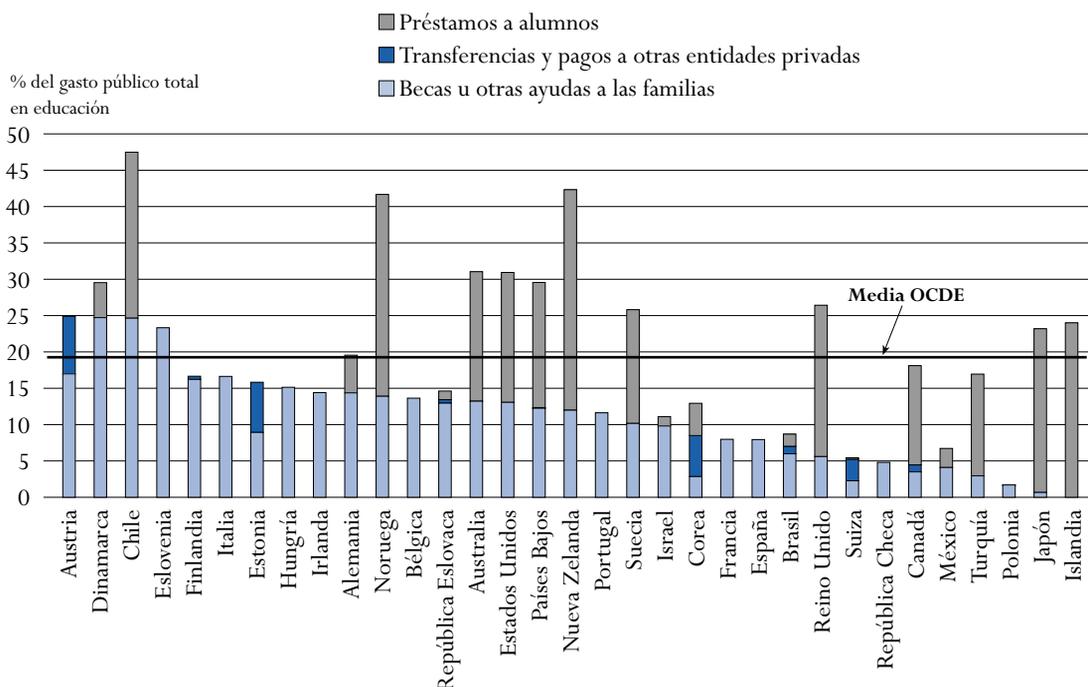
Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas

Los países de la OCDE invierten una media del 0,4 % de su PIB en ayudas a familias y otras entidades privadas para el conjunto de todos los niveles de educación. El porcentaje de los presupuestos en educación destinado a ayudas a las familias y entidades privadas es mucho mayor en educación terciaria que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y representa el 0,3 % del PIB. Las ayudas públicas en educación terciaria más altas en relación con el PIB se dan en Noruega (0,9 %), seguida de Dinamarca (0,7 %), Nueva Zelanda (0,7 %), Suecia (0,5 %), Austria (0,4 %), Países Bajos (0,4 %) y Estados Unidos (0,4 %) (Tabla B5.4 y Tabla B5.5 disponible en Internet).

Los países de la OCDE invierten, como media, el 19 % de sus presupuestos públicos para educación terciaria en ayudas a familias y a otras entidades privadas (Gráfico B5.2). En Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Chile,

Gráfico B5.2. Ayudas públicas para la educación terciaria (2006)

Ayudas públicas para la educación a las familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación, por tipo de ayuda



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de becas u otras asignaciones a familias y transferencias y pagos a otras entidades privadas en el gasto total público en educación.

Fuente: OCDE. Tabla B5.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

las ayudas públicas representan un 25 % o más del gasto público en educación terciaria. Solo Polonia y República Checa invierten menos del 5 % del total de su gasto público en educación terciaria en ayudas (Tabla B5.4).

Diferencias de enfoque entre países en la financiación de la educación terciaria

La forma en la que los diferentes países financian la educación terciaria presenta variaciones considerables. Esta sección ofrece una taxonomía de los diferentes modelos de financiación de la educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados para los que se dispone de datos. Los países han sido clasificados según dos parámetros: el primero es la proporción de coste compartido, es decir, el nivel de contribución que se exige al alumno o a su familia en la educación terciaria de tipo A, y el segundo hace referencia a las ayudas públicas que reciben los alumnos en este nivel de educación.

No existe un único modelo en los países de la OCDE ni en los países asociados para la financiación de las instituciones de educación terciaria de tipo A. Algunos países en los que se cobran tasas de matrícula similares por parte de las instituciones de educación de tipo A pueden presentar diferencias en el porcentaje de alumnos que se benefician de las ayudas públicas o en el importe medio de dichas ayudas (Tablas B5.1a, B5.2 y B5.4, y Gráfico B5.3). No obstante, al comparar las tasas de matrícula que cobran las instituciones y las ayudas públicas que reciben los alumnos, además de otros factores tales como el acceso a la educación terciaria, nivel de gasto público en educación terciaria o el nivel de imposición fiscal sobre la renta, se pueden distinguir cuatro grupos de países. Los ingresos procedentes de los impuestos sobre la renta (OECD, 2006a) están altamente relacionados con el nivel de gasto público disponible para la educación y pueden proporcionar información sobre la posibilidad de financiar ayudas públicas a los alumnos.

Modelo 1. Países sin tasas de matrícula o con tasas de matrícula bajas y con importantes sistemas de ayuda a los alumnos

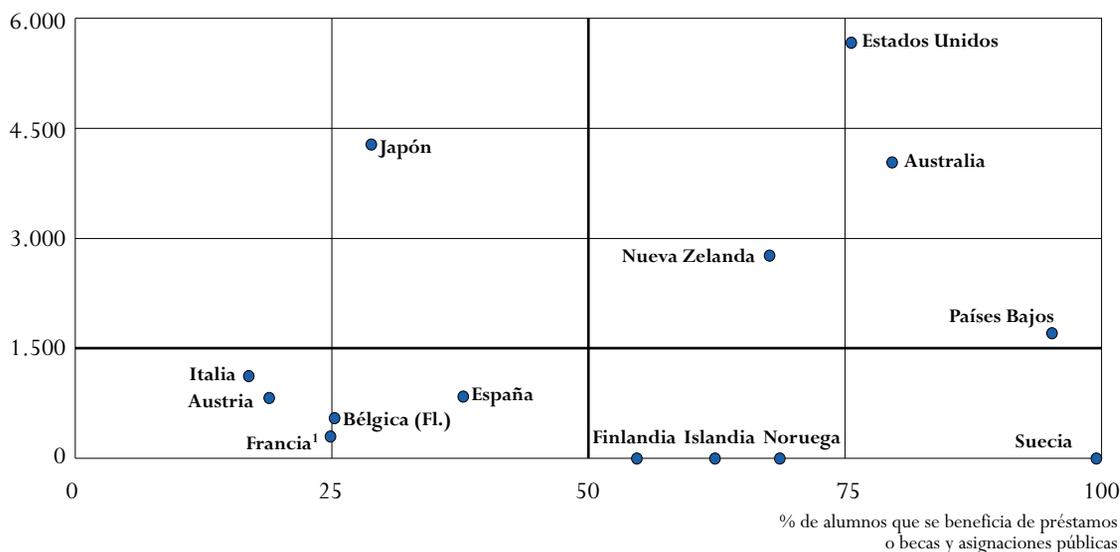
Este grupo incluye a los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), la República Checa y Turquía, en los que las tasas de matrícula no suponen un obstáculo financiero (o que de suponerlo sería de bajo coste) para el acceso a los estudios terciarios y en los que incluso existe un elevado nivel de ayudas a los alumnos. El porcentaje medio de acceso a los estudios terciarios de tipo A correspondiente a este grupo, el 60 %, se sitúa por encima de la media de la OCDE (véase Indicador A2). Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones de educación pública a los alumnos nacionales son casi insignificantes (países nórdicos y República Checa) o de bajo coste (Turquía) en los estudios terciarios de tipo A y, al mismo tiempo, más del 55 % de los alumnos matriculados en estudios terciarios de tipo A en este grupo puede beneficiarse de becas, asignaciones o préstamos públicos para la financiación de sus estudios o de sus gastos de subsistencia (Tablas B5.1a y B5.2, y Gráfico B5.3).

En los países nórdicos, los porcentajes netos de acceso a la educación terciaria de tipo A son significativamente superiores a la media de la OCDE y se sitúan, por término medio, en el 71 %. Asimismo, los niveles de gasto público en educación terciaria con relación al PIB y la imposición fiscal sobre la renta en estos países están entre los más altos de la OCDE y países asociados. Esta forma de financiación de la educación terciaria refleja la particular visión que se tiene al respecto en el marco social de estos países. La financiación pública de la educación terciaria se considera como la puesta en práctica de la importancia que se da en estos países a valores tales como la igualdad de oportunidades y la igualdad social, rasgos sobresalientes de las sociedades nórdicas. La provisión de educación terciaria gratuita a los ciudadanos subyace, como concepto, en la noción en sí de educación existente en estos países. En su modelo actual, la financiación de ambos, instituciones y alumnos, se basa en el principio de que el acceso a la educación terciaria es un derecho, no un privilegio (OECD [2008b], Capítulo 4).

Gráfico B5.3. Relaciones entre las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas y la proporción de alumnos que se benefician de préstamos o becas y asignaciones públicas en educación terciaria de tipo A (año académico 2006-2007)

Para alumnos nacionales a tiempo completo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

Tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas en dólares estadounidenses



1. Tasas medias de matrícula de 176 a 1.173 dólares estadounidenses para programas universitarios dependientes del Ministerio de Educación.

Fuente: OCDE. Tablas B5.1a y B5.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

La República Checa y Turquía presentan un diseño diferente: escaso acceso a los estudios terciarios de tipo A en comparación con la media de la OCDE (especialmente en el caso de Turquía) —a pesar de un incremento en 25 y 10 puntos porcentuales, respectivamente, en 2000-2006—, combinado con bajos niveles (en comparación con la media de la OCDE) de gasto público y de ingresos recaudados mediante la imposición fiscal sobre la renta como porcentaje del PIB en comparación con la media de la OCDE (véanse Indicadores B4 y A2 y OECD [2006a]). En estos dos países, más de tres cuartas partes de los alumnos matriculados en programas de educación terciaria de tipo A obtienen becas o asignaciones en la República Checa, o préstamos en Turquía (véase Tabla B5.1c en *Panorama de la educación 2008*), pero la cantidad media de estas formas de financiación pública es inferior a las que ofrecen los países nórdicos y a la media de la OCDE, lo que muestra que estos dos países se encuentran en una situación próxima a la de los países incluidos en el modelo 4.

Modelo 2. Países con tasas de matrícula elevadas y con sistemas bien desarrollados de ayuda a los alumnos

Un segundo grupo lo constituyen Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y el país asociado Chile, en los que existen barreras potencialmente elevadas para el acceso a los estudios terciarios de tipo A, pero en los que también se conceden importantes ayudas públicas a los alumnos de este nivel. Es de destacar que el porcentaje medio de acceso a los estudios terciarios de tipo A correspondiente a este grupo de países, 68 %, está ligeramente por encima de la media de la OCDE y por encima de la mayoría de los países (excepto los países nórdicos) con tasas de matrícula bajas.

Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones de estudios terciarios de tipo A superan los 1.500 dólares estadounidenses en todos estos países, a la vez que más del 68 % de los alumnos de estudios terciarios de tipo A recibe ayudas públicas (en los cuatro países de los que se dispone de información: Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Países Bajos) (véanse Tablas B5.1a y B5.2). Los sistemas de ayuda a los alumnos están fuertemente desarrollados y, en términos generales, cubren las necesidades de la población estudiantil. El porcentaje de ayudas públicas sobre el gasto público en educación terciaria es superior a la media de la OCDE (19 %) en seis de los siete países: Australia (31 %), Estados Unidos (31 %), Nueva Zelanda (42 %), Países Bajos (30 %), Reino Unido (26 %) y el país asociado Chile (47 %), y el porcentaje de Canadá casi llega a la media (Tabla B5.4). El acceso a los estudios terciarios de tipo A en estos países no es inferior al que se registra en los países del grupo precedente. Por ejemplo, Australia (84 %) y Nueva Zelanda (72 %) tienen dos de los índices más elevados de acceso a los estudios terciarios de tipo A, y Estados Unidos (64 %), Países Bajos (58 %) y Reino Unido (57 %) se sitúan por encima de la media de la OCDE (55 %) en 2006, mientras que el país asociado Chile (43 %) está por debajo de la media de la OCDE, si bien el acceso a los estudios terciarios de tipo A en este país se incrementó en aproximadamente 10 puntos porcentuales entre 2000 y 2006 (Tabla A2.5). Por último, estos países invierten más por alumno de educación terciaria en servicios básicos que la media de la OCDE y tienen una recaudación por imposición fiscal sobre la renta en términos de porcentaje de PIB relativamente elevada en comparación con la media de la OCDE. El caso de los Países Bajos es una excepción en lo referente al nivel de imposición fiscal sobre la renta, y el país asociado Chile es una excepción para ambos indicadores (véanse Tabla B1.1b y OECD [2006a]).

Modelo 3. Países con tasas de matrícula elevadas y sistemas poco desarrollados de ayuda a los alumnos

Corea y Japón presentan un diseño diferente: mientras que la financiación compartida está extendida y es uniforme en términos generales entre los alumnos, los sistemas de ayuda a los alumnos están menos desarrollados que en los modelos 1 y 2, lo que supone una carga económica considerable para los alumnos y sus familias. En ambos países, las instituciones de educación terciaria de tipo A cobran elevadas tasas de matrícula (más de 4.200 dólares estadounidenses) y solo un porcentaje relativamente bajo de alumnos se beneficia de ayudas públicas (una cuarta parte de los alumnos se beneficia de las ayudas públicas en Japón, y solo un 13 % del total del gasto público dedicado a educación terciaria se destina a ayudas públicas en Corea). Los índices de acceso a los estudios terciarios de tipo A en estos dos países son del 59 y 45 %, respectivamente, que está ligeramente por encima de la media de la OCDE en Corea y por debajo de la media en Japón. En Japón, algunos alumnos que obtienen resultados académicos destacados en sus estudios, pero que tienen dificultades para financiarlos, pueden beneficiarse de unas tasas de estudios o de matrícula inferiores o quedar exentos del pago de las mismas en su totalidad. El acceso de los alumnos a los estudios terciarios de tipo A en estos países está por debajo de la media de la OCDE o solo ligeramente por encima; no obstante, este factor queda compensado por una tasa de ingreso a los programas de estudios terciarios de tipo B superior a la media de la OCDE (véase Indicador A2). Ambos países se sitúan entre los de menor nivel de gasto público en porcentaje del PIB asignado a la educación terciaria (véase Tabla B4.1). Este hecho explica en parte el bajo porcentaje de alumnos que pueden beneficiarse de los préstamos públicos. La recaudación por imposición fiscal sobre la renta, en términos de porcentaje del PIB, se sitúa también entre las de menor nivel en los países de la OCDE. No obstante, en Japón, las ayudas públicas para alumnos están por encima de la media de la OCDE y representan aproximadamente un 23 % del gasto público total en educación terciaria; el gasto por alumno de educación terciaria está también por encima de la media de la OCDE. Corea es el caso opuesto en lo referente a ambos indicadores (Tabla B5.4).

Modelo 4. Países con tasas de matrícula bajas y sistemas poco desarrollados de ayuda a los alumnos

El cuarto y último grupo incluye a todos los demás países europeos de los que se dispone de datos (Austria, Bélgica, España, Francia, Irlanda, Italia, Portugal y Polonia). En estos países existen barreras financieras relativamente bajas para el acceso a los estudios terciarios, junto con unas ayudas relativamente bajas a los alumnos, destinadas principalmente a grupos específicos. El nivel de dependencia de los recursos públicos para la financiación de la educación terciaria es alto y los niveles de participación están habitualmente por debajo de la media de la OCDE. Es de destacar que el índice medio de acceso a los estudios terciarios de tipo A en este grupo de países, un 48 %, es relativamente bajo (aunque, en el caso de Bélgica, se contrarresta con altos índices de acceso a estudios terciarios de tipo B). De igual modo, el gasto por alumno en la educación terciaria de tipo A es también comparativamente bajo en este grupo de países (véanse Indicador B1 y Gráfico B5.1). Estos datos indican que, aunque unas tasas de matrícula elevadas pueden suponer barreras a la participación de los alumnos, la ausencia de tasas de matrícula en sí misma, que generalmente se asocia con mayor accesibilidad a la educación, no es condición suficiente para mitigar los desafíos que suponen el acceso y la calidad de los estudios terciarios de tipo A.

Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones públicas en los países de este modelo nunca superan los 1.200 dólares estadounidenses y el porcentaje de alumnos que se benefician de las ayudas públicas se sitúa por debajo del 40 % en los países de los que se dispone de datos (Tablas B5.1a y B5.2). En estos países, los alumnos y sus familias pueden beneficiarse de ayudas facilitadas por entidades ajenas al Ministerio de Educación (por ejemplo, asignaciones para alojamiento, desgravaciones o deducciones fiscales para la educación) que no forman parte del presente análisis. Por ejemplo, en Francia las asignaciones para alojamiento pueden representar un importe total equivalente al 90 % de las becas o ayudas, y en torno a un tercio de los alumnos se benefician de estas asignaciones. En Polonia, un rasgo digno de mención lo constituye el hecho de que el coste compartido se lleva a cabo mediante acuerdos, de tal forma que algunos alumnos tienen sus estudios costeados al cien por cien por medio de las finanzas públicas, mientras que otros tienen que costearse ellos solos enteramente sus estudios. En otras palabras, la carga de las contribuciones privadas recae en parte de la población estudiantil, en vez de ser compartida entre todos (Indicador B3 y *Panorama de la educación 2008*). Estos países no disponen de sistemas de préstamos (préstamos públicos o préstamos garantizados por el Estado) o estos solo están a disposición de un reducido porcentaje de alumnos (Tabla B5.2). Además, el nivel de gasto público y de recaudación por imposición fiscal sobre la renta en términos de porcentaje sobre el PIB presentan una variación significativamente mayor entre los países incluidos en este grupo con respecto a los otros grupos, aunque las políticas en materia de tasas de matrícula y ayudas públicas no son necesariamente los principales factores en la decisión de los alumnos de acceder o no a la educación terciaria de tipo A.

Los países de la OCDE emplean distintas combinaciones de becas y préstamos para subvencionar los costes de la educación de los alumnos

Una cuestión clave en muchos países de la OCDE es si la ayuda económica a las familias debe concederse fundamentalmente en forma de becas o de préstamos. Los gobiernos subvencionan los costes de subsistencia o costes educativos de los alumnos mediante diversas combinaciones de becas y préstamos. Los partidarios de los préstamos a los alumnos sostienen que el dinero empleado en tal concepto es más rentable: si el importe invertido en becas se usara en su lugar para garantizar o subvencionar préstamos, el total de ayudas disponibles para los alumnos sería mayor y se incrementarían en términos generales las posibilidades de acceso a los estudios. Además, los préstamos dirigen una

parte del coste de la educación precisamente hacia quien más se beneficia de la inversión en educación. Los detractores de los préstamos sostienen que estos son menos eficaces que las becas para estimular a los alumnos de bajo nivel económico a continuar sus estudios. Asimismo sostienen que los préstamos pueden ser menos rentables de lo previsto, debido a las diversas ayudas que reciben los prestatarios y las entidades crediticias, por una parte, y a los gastos de gestión que generan, por otra. Las diferencias culturales entre países y dentro de ellos también pueden condicionar la decisión de los alumnos de recurrir a un préstamo. Así, Usher (2006), al analizar el resumen de la información publicada por St John (2003) sobre acceso a la educación terciaria en Estados Unidos, llega a la conclusión de que los préstamos resultan de utilidad para financiar la educación terciaria entre los alumnos con ingresos medios y altos, pero no son adecuados para los alumnos de ingresos bajos, exactamente lo contrario de lo que sucede con las becas (para más información, consulte *Panorama de la educación 2008*).

El Gráfico B5.2 muestra el porcentaje de gasto público en educación invertido en préstamos, asignaciones y becas, además de otras ayudas a las familias en educación terciaria. Las asignaciones y becas incluyen ayudas a las familias y otras ayudas específicas, pero excluyen las deducciones fiscales que constituyen una parte del sistema de ayudas en Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza (véase Gráfico B5.3 en *Panorama de la educación 2006*). Más de un tercio de los 33 países de la OCDE y países asociados que informan sobre este particular dependen exclusivamente de becas o asignaciones y transferencias o pagos a otras entidades privadas. El resto de los países de la OCDE conceden tanto asignaciones o becas como préstamos a los alumnos (excepto Islandia, que solo concede préstamos a los alumnos), y ambos tipos de ayudas están especialmente desarrollados en Australia, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Chile. En general, las ayudas más cuantiosas a los alumnos son las de los países que ofrecen préstamos; en la mayoría de los casos, estos países gastan solo en ayudas y becas un porcentaje superior a la media de sus presupuestos (Gráfico B5.2 y Tabla B5.4). Otros países –Bélgica (comunidad flamenca), Finlandia, Hungría, Polonia y el país asociado Estonia – carecen de un sistema de préstamos públicos, pero ofrecen préstamos privados avalados por el Estado (Tabla B5.3).

Implementación de los sistemas de préstamos públicos e importes de los mismos

Los sistemas de préstamos públicos son relativamente nuevos en la mayoría de los países informantes; su desarrollo tuvo lugar en las décadas de 1960 y 1980, en respuesta a un masivo aumento del número de matriculaciones en la educación de nivel terciario. Desde entonces, los sistemas de préstamos públicos han venido siendo desarrollados especialmente en Australia y Suecia, en donde el 75 % o más de los alumnos se benefician de un préstamo público durante sus estudios terciarios de tipo A. Los sistemas públicos de préstamos también han tenido una evolución satisfactoria en Islandia (63 % de los alumnos obtuvieron un préstamo) y Noruega (65 %), dos de los países –junto con Suecia– en los que las instituciones académicas de este nivel no cobran tasas de matrícula a los alumnos. En cambio, en Estados Unidos, que tiene los mayores niveles de tasas de matrícula en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A, menos del 55 % de los alumnos se benefician de un préstamo público en un año determinado. No obstante, el total acumulado de alumnos que se benefician de un préstamo alguna vez a lo largo de sus estudios resulta superior.

El apoyo económico que los alumnos reciben en forma de préstamos públicos durante sus estudios no puede analizarse únicamente en función del porcentaje de alumnos que obtiene préstamos. El apoyo a los alumnos también depende del importe que pueden obtener en forma de préstamos públicos. En países de los que se dispone de datos comparables, el importe bruto medio anual de

préstamo público a disposición de cada uno de los alumnos es superior a 4.000 dólares estadounidenses aproximadamente en la mitad de los países y oscila desde menos de 2.000 dólares estadounidenses en Bélgica (comunidad francófona) y Turquía, hasta más de 5.400 dólares estadounidenses en Estados Unidos, Islandia, Japón, México, Países Bajos y Reino Unido (Tabla B5.3, año de referencia 2004-2005).

La comparación de las tasas medias de matrícula con el importe medio de los préstamos debe interpretarse con cautela, dado que en un determinado programa educativo el importe del préstamo puede variar notablemente entre alumnos, incluso cuando las tasas de matrícula de los programas son habitualmente similares. Sin embargo, este dato puede ofrecer una perspectiva sobre la posibilidad de que los préstamos cubran las tasas de matrícula y los gastos de subsistencia. Cuanto más elevadas son las tasas medias de matrícula que cobran las instituciones, mayor será la necesidad de financiación para los alumnos mediante préstamos públicos, con el fin de reducir los obstáculos financieros que pudieran impedir el acceso a la educación terciaria. La presión financiera para que el Estado financie a los alumnos aumenta al mismo tiempo que el importe de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones. En los países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre el importe bruto anual de los préstamos, el importe medio de los préstamos públicos es superior a la media de las tasas de matrícula cobradas en las instituciones públicas en todos ellos, lo cual demuestra que los préstamos públicos sirven también para financiar una parte de los gastos de subsistencia de los alumnos durante sus estudios.

En los países con una tasa media de matrícula superior a 1.500 dólares estadounidenses en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A, el importe medio del préstamo supera el doble de la media de las tasas de matrícula en Países Bajos y Reino Unido. Sin embargo, la diferencia de los importes debería ser compensada en los Países Bajos por el hecho de que tan solo una cuarta parte de los alumnos se benefician de un préstamo (no se dispone de esta información sobre el Reino Unido). Las mayores diferencias entre la media de tasas de matrícula y el importe medio de los préstamos se observan en los países nórdicos, donde las instituciones no cobran tasas de matrícula y un elevado porcentaje de alumnos se benefician anualmente de un préstamo público de un importe medio que oscila aproximadamente entre 2.500 dólares estadounidenses en Dinamarca, casi 7.000 dólares estadounidenses en Islandia y cerca de 9.000 dólares estadounidenses en Noruega (Tabla B5.1a y B5.3).

El importe que los alumnos pueden obtener no es el único apoyo relacionado con los préstamos públicos. Los sistemas de préstamos públicos también ofrecen ayuda financiera a través de los tipos de interés que tienen que pagar los alumnos, sistemas de devolución o incluso mecanismos de remisión o condonación (Tabla B5.3).

Ayuda financiera mediante tipos de interés

La ayuda financiera mediante tipos reducidos de interés de los préstamos públicos o privados presenta dos aspectos: pueden existir diferencias entre los tipos de interés que deberán ser soportados por los alumnos durante sus estudios y después de concluirlos. La comparación de los tipos de interés entre los países resulta muy difícil, dado que se desconoce la estructura de los tipos de interés (públicos y privados), y puede variar significativamente de un país a otro, de tal modo que un determinado tipo de interés puede ser considerado elevado en un país y bajo en otro. Sin embargo, las diferencias de los tipos de interés durante los estudios y después de los mismos parecen destinadas a la disminución de la carga que dicho endeudamiento representa para el alumno durante sus estudios. Por ejemplo, en Canadá, Islandia, Noruega y Nueva Zelanda no existe un tipo nominal de interés

sobre el préstamo público durante el período de los estudios, mientras que, una vez finalizados los mismos, los alumnos titulados deberán abonar un tipo de interés correspondiente al endeudamiento del Estado o un tipo superior. Por ejemplo, Nueva Zelanda ofreció préstamos sin intereses para aquellos que (y mientras) estuvieran residiendo en Nueva Zelanda durante el curso 2006-2007, pero cobró intereses en los préstamos a alumnos extranjeros. Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y el país asociado Estonia no establecen diferencias entre los tipos de interés soportados por los alumnos durante sus estudios y una vez finalizados los mismos. En Australia no se cobran intereses por los préstamos, sino que se aplica un índice a la parte del préstamo que permanece sin pagar 11 meses o más, para garantizar que se mantenga el valor real del préstamo (Tabla B5.3).

Devolución de los préstamos

La devolución de los préstamos públicos puede convertirse en una fuente sustancial de ingresos para los Estados y disminuir de forma significativa el coste de los programas de préstamos. Los datos actuales referidos al gasto familiar en educación como parte del gasto privado (Indicador B3) no tienen en cuenta las devoluciones efectuadas por beneficiarios anteriores de préstamos públicos.

Estas devoluciones pueden representar una carga significativa para los particulares e influir en su decisión de cursar estudios terciarios. El plazo de devolución varía de un país a otro y oscila entre un plazo inferior a 10 años en Bélgica (comunidad francófona), Nueva Zelanda, Turquía y el país asociado Estonia, y un plazo igual o superior a 20 años en Islandia, Noruega y Suecia.

Entre los 13 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre los métodos de devolución de préstamos, cuatro estados anglófonos (Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y, en determinadas circunstancias, Estados Unidos), además de Islandia y Países Bajos, establecen los métodos de devolución en función del nivel económico de los alumnos titulados (con un plazo máximo de amortización de hasta 15 años en el caso de los Países Bajos). También en estos países las tasas medias de matrícula cobradas por sus instituciones superan los 1.500 dólares estadounidenses y el importe medio de los préstamos se sitúa entre los más elevados de los países que cuentan con un sistema de préstamos públicos (Tabla B5.3).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio económico 2006 y proceden de la recopilación UOE de datos estadísticos sobre educación, realizada por la OCDE en 2008 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009). Los datos sobre las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas y las ayudas financieras a los alumnos (Tabla B5.1a y Tabla B5.1b disponible en Internet) fueron recabados mediante una encuesta especial llevada a cabo en 2007 y actualizada en 2008, y se refieren al curso académico 2006-2007. Los importes de las tasas de matrícula y de los préstamos en divisa nacional se muestran en equivalente a dólares estadounidenses obtenido dividiendo la cantidad expresada en la divisa nacional por el coeficiente de PPA (paridad de poder adquisitivo) para el PIB. Los importes de las tasas de matrícula y los correspondientes porcentajes de alumnos deben ser interpretados con cautela, ya que representan la media ponderada de los principales programas de educación terciaria de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas.

Las ayudas públicas a las familias incluyen las siguientes categorías: 1) asignaciones o becas; 2) préstamos públicos a alumnos; 3) asignaciones familiares o por hijo supeditadas a la situación del alumno; 4) ayudas públicas en metálico o en especie, expresamente destinadas a alojamiento, transporte, gastos médicos, libros y materiales, actividades sociales y recreativas y otros fines; y 5) ayudas en forma de préstamos de bajo interés de entidades crediticias privadas.

Los gastos generados por la concesión de préstamos a alumnos se presentan en cifras brutas, es decir, sin haberse practicado las deducciones por las devoluciones del préstamo o el pago de intereses efectuados por los prestatarios (alumnos o familias). Esto se debe a que el importe bruto de los préstamos, incluso de las becas y asignaciones, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación.

Los costes públicos destinados a préstamos privados garantizados por el Estado se incluyen en concepto de ayudas a otras entidades privadas. A diferencia de los préstamos públicos, solo se incluye el coste neto de estos préstamos.

No se incluye el valor de las deducciones o desgravaciones fiscales a familias y alumnos.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

- *Tabla B5.1b. Tasas de matrícula anuales estimadas cobradas por las instituciones terciarias de tipo B a estudiantes nacionales (año académico 2006-2007)*
- *Tabla B5.5. Ayudas públicas a las familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2006)*

Tabla B5.1a.

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A¹ a alumnos nacionales (año académico 2006-2007)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

Países de la OCDE	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo A	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo A matriculados en:			Tasas medias anuales de matrícula en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario
		(1) Instituciones públicas	(2) Instituciones privadas dependientes del gobierno	(3) Instituciones privadas independientes	(4) Instituciones públicas	(5) Instituciones privadas dependientes del gobierno	(6) Instituciones privadas independientes	
Alemania	87	m	m	m	m	m	m	
Australia	87	97	a	3	4.035	a	7.902	El 93 % de los alumnos nacionales en instituciones públicas estudia en centros subvencionados y paga una media de 3.719 dólares estadounidenses en concepto de tasas de matrícula, incluyendo las ayudas HECS/HELP.
Austria ²	84	88	12	n	825	825	n	
Bélgica (Fl.)	52	50	50	m	x(5)	De 514 a 583	m	Las tasas de matrícula se refieren a alumnos matriculados en programas de primer grado (licenciatura) y segundo grado (máster). La información no se refiere a otros programas ulteriores (por ejemplo, máster tras máster). Esta información se refiere a alumnos sin beca (los alumnos con beca se benefician de tasas de matrícula más bajas).
Bélgica (Fr.) ³	m	m	m	n	m	m	m	
Canadá	96	m	m	m	3.705	x(4)	x(4)	
Corea	62	22	a	78	4.717	a	8.519	Solo tasas de matrícula en programas de primer grado. No se incluyen las tasas de admisión en la universidad, pero sí las ayudas.
Dinamarca ⁴	89	100	n	a	Sin tasas	m	a	
España	81	88	a	12	844	a	m	
Estados Unidos	81	67	a	33	5.666	a	20.517	Incluidos alumnos no nacionales.
Finlandia	100	89	11	a	Sin tasas	Sin tasas	a	No se incluyen las cuotas obligatorias de socio para las asociaciones de alumnos.
Francia	72	87	x(3)	13	De 176 a 1.173	m	m	Las tasas de matrícula en instituciones públicas se refieren a programas universitarios que dependen del Ministerio de Educación.
Grecia	59	100	a	a	m	m	m	
Hungría	90	88	12	a	m	m	m	
Irlanda	74	98	a	2	Sin tasas	a	Sin tasas	Las tasas de matrícula exigidas por las instituciones las paga directamente el gobierno y los alumnos no tiene que pagarlas.
Islandia	98	79	21	a	Sin tasas	De 2.058 a 6.449	a	Los préstamos subvencionados que cubren las tasas de matrícula están a disposición de todos los alumnos. Apenas existen becas y asignaciones.
Italia	97	92	a	8	1.123	a	3.866	La tasas medias anuales de matrícula no tienen en cuenta las becas o ayudas que cubren totalmente esas tasas, pero no pueden excluirse las reducciones parciales de las tasas.
Japón	73	25	a	75	4.279	a	6.695	No incluye la tasa de admisión que el centro cobra para el primer curso (una media de 2.271 dólares estadounidenses).

1. No se tienen en cuenta las becas o asignaciones que los alumnos puedan recibir.

2. Incluye alumnos en programas de investigación avanzada.

3. Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas y en las privadas, pero la distribución de los alumnos difiere entre ambas instituciones; por tanto, la media ponderada no es la misma.

4. Media ponderada para toda la educación terciaria.

5. Tasas de matrícula en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Tabla B5. 1a. (continuación)
Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A¹
a alumnos nacionales (año académico 2006-2007)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países de las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo A	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo A matriculados en:			Tasas medias anuales de matrícula en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario	
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)
Países de la OCDE	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m		
	México	96	66	a	34	m	a	m	
	Noruega	96	88	12	n	Sin tasas	5.124	n	Las tasas de alumnos son representativas de la institución privada CINE 5 dominante en Noruega.
	Nueva Zelanda	78	98	2	n	2.765	m	n	
	Países Bajos	100	100	a	n	1 707	a	m	
	Polonia	95	m	a	m	m	a	m	
	Portugal ⁵	93	74	a	26	1.180	4.774	m	
	Reino Unido	88	a	100	n	a	4.694	m	Los alumnos procedentes de hogares con bajos ingresos tienen acceso a becas y ayudas que no deben devolver. Los préstamos para tasas de matrícula y gastos de mantenimiento están a disposición de todos los alumnos elegibles.
	República Checa	84	m	a	m	Sin tasas	a	m	La tasa media de matrícula en instituciones públicas es insignificante, ya que estas tasas solo las pagan los alumnos que estudian largo tiempo (1 año más que la duración estándar del programa); aproximadamente un 4 % de los alumnos.
	República Eslovaca	96	m	m	m	m	m	m	
Suecia	87	93	7	n	Sin tasas	Sin tasas	m	No se incluyen las cuotas obligatorias de socio para las asociaciones de alumnos.	
Suiza	84	m	m	m	m	m	m		
Turquía	69	m	a	m	m	a	m		
Países asociados	Brasil	93	m	a	m	m	a	m	
	Chile	66	m	m	m	m	m	m	
	Eslovenia	66	m	m	m	m	m	668	En instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno: los alumnos a tiempo completo de primer y segundo nivel no pagan tasas de matrícula. Pero los alumnos a tiempo completo de tercer nivel pagan una media entre 3.158 y 4.032 dólares estadounidenses.
	Estonia	62	m	m	m	a	m	m	
	Federación Rusa	73	m	a	m	m	a	m	
Israel	75	a	m	m	a	m	m		

1. No se tienen en cuenta las becas o asignaciones que los alumnos puedan recibir.
 2. Incluye alumnos en programas de investigación avanzada.
 3. Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas y en las privadas, pero la distribución de los alumnos difiere entre ambas instituciones; por tanto, la media ponderada no es la misma.
 4. Media ponderada para toda la educación terciaria.
 5. Tasas de matrícula en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Tabla B5.2.

Distribución de la ayuda financiera a los alumnos en comparación con el importe de tasas de matrícula cobradas en educación terciaria de tipo A (año académico 2006-2007)

	Distribución de la ayuda financiera a los alumnos: Porcentaje de alumnos que:				Distribución de becas o ayudas para tasas de matrícula Porcentaje de alumnos que:			
	únicamente se benefician de préstamos públicos	únicamente se benefician de becas o ayudas	se benefician de préstamos públicos Y becas o ayudas	NO se benefician de préstamos públicos NI de becas o ayudas	reciben becas o ayudas más elevadas que las tasas de matrícula	reciben becas o ayudas de cuantía equivalente a las tasas de matrícula	reciben becas o ayudas que cubren parcialmente las tasas de matrícula	NO reciben becas o ayudas para tasas de matrícula
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE								
Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m
Australia ¹	76	n	4	20	n	n	4,8	95,2
Austria	a	19	a	81	18,4	n	1,2	80,4
Bélgica (Fl.) ²	a	23	a	77	22,8	x(5)	x(5)	77,2
Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ²	m	m	m	m	m	m	m	m
España	n	38	n	62	18,7	4,3	15,2	61,9
Estados Unidos ²	17	22	38	24	m	m	m	m
Finlandia ²	a	55	a	45	a	a	a	a
Francia ²	a	25	a	75	m	m	m	m
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	14	34	9	43	m	m	m	m
Irlanda	a	m	a	m	a	a	a	a
Islandia	63	m	m	37	a	a	a	100,0
Italia	n	17	n	83	7,9	3,2	5,4	83,5
Japón	28	1	n	72	a	a	a	100,0
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega ²	7	4	59	31	m	m	m	m
Nueva Zelanda	42	3	24	32	45,4	x(5)	x(5)	54,6
Países Bajos	11	65	19	5	70,0	n	14,0	16,0
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	m	m	a	m	m	m	m	m
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia ²	n	25	75	n	a	a	a	a
Suiza	2	11	m	87	m	m	m	m
Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados								
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia	a	33	n	67	m	m	m	m
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluye alumnos extranjeros.

2. Distribución de alumnos en toda la educación terciaria.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Tabla B5.3.
Ayuda financiera mediante préstamos públicos a alumnos de educación terciaria de tipo A
(año académico 2004–2005)

Alumnos nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

Países de la OCDE	Año de creación de un sistema público de créditos en el país	Proporción de alumnos a los que se ha concedido un préstamo (en %) (año académico 2006–2007)	Importe bruto anual medio de préstamo disponible para cada alumno (en dólares estadounidenses)	Ayuda mediante una tasa de interés reducida		Reembolso				Deuda al titularse	
				Tipo de interés durante los estudios	Tipo de interés después de los estudios	Sistema de reembolso	Umbral de ingresos mínimos anuales (en dólares estadounidenses)	Duración del período usual de amortización (en años)	Importe medio anual del reembolso (en dólares estadounidenses)	Porcentaje de titulados con deuda (en %)	Deuda media cuando se obtiene la titulación (en dólares estadounidenses)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australia ¹	1989	80	3.450	Sin tipo de interés nominal	Sin tipo de interés nominal (índice PIB)	Dependiendo de ingresos	25.750	m	m	67% (titulados nacionales)	m
Bélgica (Fl.) ²	a	a	m	1/3 del tipo de interés real aportado por los alumnos (2%)	1/3 del tipo de interés real aportado por los alumnos (2%)	m	m	m	m	m	m
Bélgica (Fr.) ³	1983	m	1.380	4,0%	4,0%	Estilo hipoteca	-	5	250	a	a
Canadá ⁴	1964	m	3.970	Sin tipo de interés nominal	Tipo de interés pagado por el alumno (6,7%)	Estilo hipoteca	-	10	950	m	m
Dinamarca ⁵	1970	m	2.500	4,0%	Tipo flexible fijado por el Banco Central más 1%	Estilo hipoteca	-	10-15	830	49	10.430
Estados Unidos	1970s	55	6.430	5% (interés con ayudas para alumnos de bajos ingresos)	5% (interés con ayudas para alumnos de bajos ingresos)	Estilo hipoteca	-	10	m	65 (año académico 1999-2000)	19.400 (año académico 1999-2000)
Finlandia ²	1969	a	Hasta 2.710 al año	1,0%	Tasa de interés total acordada con el banco privado; ayuda en el pago del interés a los individuos con bajos ingresos	Estilo hipoteca	-	m	1.330	39	6.160
Hungría ²	2001	23	1.717	11,95%	11,95%	Estilo hipoteca	-	m	640	m	m
Islandia	1961	63	6.950	Sin tasa de interés nominal	1,0%	Una parte fija y otra dependiendo de ingresos	-	22	3,75% de los ingresos	m	m

1. Incluye a los países de la Commonwealth.

2. Préstamo garantizado por el Estado más que préstamo público.

3. Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que devolverlo.

4. Préstamo fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados garantizados por el gobierno.

5. La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. El importe medio del préstamo incluye a los alumnos extranjeros.

6. Importe medio del préstamo para los alumnos de un primer programa de cualificación CINE 5A.

7. Importe medio del préstamo para los alumnos de educación terciaria.

8. El importe anual bruto del préstamo se refiere a los alumnos de Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Tabla B5.3. (continuación)
Ayuda financiera mediante préstamos públicos a alumnos de educación terciaria de tipo A
(año académico 2004-2005)

Alumnos nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Año de creación de un sistema público de créditos en el país	Proporción de alumnos a los que se ha concedido un préstamo (en %) (año académico 2006-2007)	Importe bruto anual medio de préstamo disponible para cada alumno (en dólares estadounidenses)	Ayuda mediante una tasa de interés reducida		Reembolso				Deuda al titularse	
				Tipo de interés durante los estudios	Tipo de interés después de los estudios	Sistema de reembolso	Umbral de ingresos mínimos anuales (en dólares estadounidenses)	Duración del período usual de amortización (en años)	Importe medio anual del reembolso (en dólares estadounidenses)	Porcentaje de titulados con deuda (en %)	Deuda media cuando se obtiene la titulación (en dólares estadounidenses)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Japón ⁶	1943	28	5.950	Sin tipo de interés nominal ni real	Maximo 5%, el resto pagado por el gobierno	Estilo hipoteca	-	15	1.270	m	m
México ⁷	1970	m	10 480	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega	1947	65	Máximo 8.960	Sin tipo de interés nominal	Coste del empréstito	Estilo hipoteca (con excepciones)	-	20	1.789	m	21.316
Nueva Zelanda	1992	66	4.320	Sin tipo de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (máximo 7%)	Dependiendo de ingresos	10.990	6,7	10% del importe de los ingresos por encima del umbral de ingresos	57% (titulados nacionales)	15.320
Países Bajos	1986	30	5.730	Coste del empréstito del gobierno (3,05%), devolución aplazada hasta finalizar los estudios	Coste del empréstito del gobierno (3,05%)	Dependiendo de ingresos	17.490	15	m	m	12.270
Polonia ²	1998	m	Máximo 3.250	Sin tipo de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (de 2,85 a 4,2%)	Estilo hipoteca	-	m (doble de duración que el período de beneficios)	1.950 (+ interés)	11	3.250 - 19.510
Reino Unido ⁸	1990	m	5.480	Sin tipo de interés nominal (2,6%)	Sin tipo de interés real (2,6%)	Dependiendo de ingresos	24.240	m	9% del importe de los ingresos por encima del umbral de ingresos	79% de los alumnos elegibles	14.220
Suecia	1965	75	4.940	2,80%	2,80%	Dependiendo de ingresos	4.290	25	860	83	20.590
Turquía	1961	m	1.800	m	m	Estilo hipoteca	-	1-2	1.780	20	3.560
País asociado Estonia ²	1995	n	2.260	5%, el resto pagado por el gobierno	5%, el resto pagado por el gobierno	Estilo hipoteca	a	7-8	m	m	m

- Incluye a los países de la Commonwealth.
- Préstamo garantizado por el Estado más que préstamo público.
- Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que devolverlo.
- Préstamo fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados garantizados por el gobierno.
- La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. El importe medio del préstamo incluye a los alumnos extranjeros.
- Importe medio del préstamo para los alumnos de un primer programa de cualificación CINE 5A.
- Importe medio del préstamo para los alumnos de educación terciaria.
- El importe anual bruto del préstamo se refiere a los alumnos de Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

Tabla B5.4.

Ayudas públicas a las familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, para educación terciaria (2006)

Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas a familias y a otras entidades privadas

	Gasto público directo para las instituciones	Ayudas públicas para educación a entidades privadas					Total	Ayudas para la educación a entidades privadas como porcentaje del PIB
		Ayuda financiera a los alumnos						
		Becas u otras ayudas a las familias	Préstamos a alumnos	Total	Becas u otras ayudas a las familias imputables a las instituciones educativas	Transferencias y pagos a otras entidades privadas		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Países de la OCDE								
Alemania	80,5	14,4	5,2	19,5	m	n	19,5	0,22
Australia	69,0	13,2	17,8	31,0	0,9	n	31,0	0,35
Austria	75,1	17,0	m	17,0	m	7,9	24,9	0,37
Bélgica	86,4	13,6	n	13,6	3,8	n	13,6	0,18
Canadá ¹	81,9	3,5	13,6	17,1	m	1,0	18,1	0,32
Corea	87,1	2,8	4,4	7,3	2,1	5,6	12,9	0,09
Dinamarca	70,5	24,7	4,8	29,5	n	n	29,5	0,67
España	92,1	7,9	n	7,9	2,1	n	7,9	0,08
Estados Unidos	69,1	13,1	17,9	30,9	m	m	30,9	0,44
Finlandia	83,3	16,2	n	16,2	n	0,4	16,7	0,32
Francia	92,0	8,0	a	8,0	m	a	8,0	0,10
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	84,9	15,1	n	15,1	n	n	15,1	0,16
Irlanda	85,6	14,4	n	14,4	m	n	14,4	0,16
Islandia	76,0	m	24,0	24,0	m	n	24,0	0,33
Italia	83,4	16,6	n	16,6	5,7	n	16,6	0,13
Japón ²	76,8	0,7	22,5	23,2	m	n	23,2	0,14
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México	93,3	4,1	2,6	6,7	1,3	n	6,7	0,06
Noruega	58,3	13,9	27,8	41,7	m	n	41,7	0,86
Nueva Zelanda	57,7	12,0	30,3	42,3	m	n	42,3	0,69
Países Bajos	70,4	12,3	17,2	29,5	0,7	0,1	29,6	0,44
Polonia ³	98,3	1,7	a	1,7	m	m	1,7	0,02
Portugal	88,4	11,6	a	11,6	m	m	11,6	0,12
Reino Unido	73,6	5,6	20,8	26,4	x(4)	n	26,4	0,29
República Checa	95,2	4,8	a	4,8	m	n	4,8	0,05
República Eslovaca ²	85,4	12,9	1,2	14,1	m	0,5	14,6	0,13
Suecia	74,2	10,2	15,6	25,8	a	a	25,8	0,48
Suiza ³	94,6	2,3	0,2	2,5	m	3,0	5,4	0,08
Turquía ³	83,1	2,9	14,0	16,9	2,9	m	16,9	0,15
Media OCDE	80,9	10,2	8,9	18,4	1,6	0,7	19,1	0,27
Países asociados								
Brasil ³	91,3	6,0	1,7	7,7	x(2)	1,0	8,7	0,07
Chile ⁴	52,5	24,6	22,8	47,5	19,1	n	47,5	0,25
Eslovenia	76,6	23,3	n	23,3	m	n	23,4	0,29
Estonia	84,2	8,9	a	8,9	m	6,9	15,8	0,15
Federación Rusa ³	m	m	a	m	a	m	m	m
Israel	88,9	9,8	1,3	11,1	9,5	n	11,1	0,11

1. Año de referencia 2005.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1a para más información.

3. Solo instituciones públicas.

4. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664366467748>

¿EN QUÉ RECURSOS Y SERVICIOS SE GASTAN LOS FONDOS DESTINADOS A EDUCACIÓN?

INDICADOR B6

Este indicador compara en los países de la OCDE el gasto corriente y el gasto de capital, y la distribución del gasto corriente. Analiza la retribución de los profesores (véase Indicador D3), los sistemas de pensiones, la distribución de edad de los profesores, la cantidad de personal no docente empleada en educación (véase Indicador D2) y el grado en el que el aumento de las matriculaciones requiere construir nuevos edificios. También compara cómo se distribuye el gasto de los países de la OCDE entre estas diferentes funciones de las instituciones educativas.

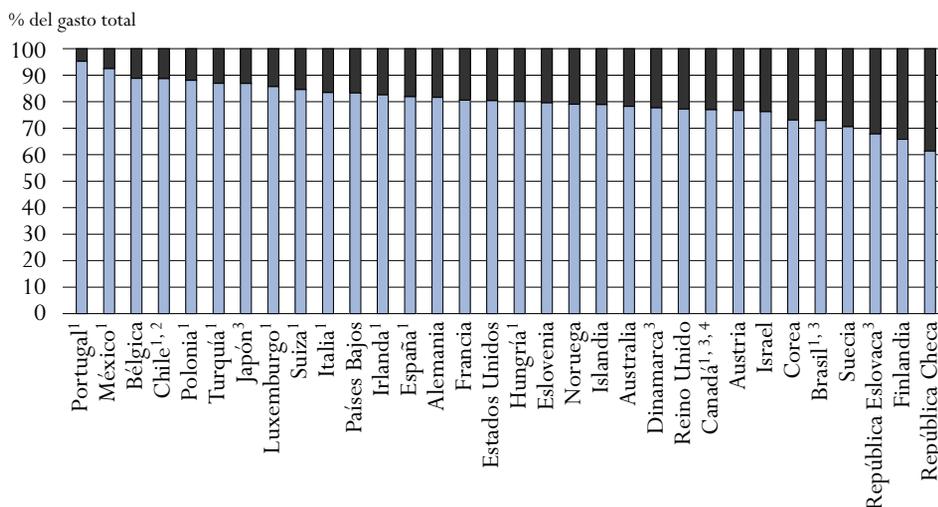
Resultados clave

Gráfico B6.1. Distribución del gasto corriente en instituciones educativas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2006)

El gráfico muestra la distribución del gasto corriente en instituciones educativas por categoría de recursos. El gasto en educación puede dividirse en gasto corriente y gasto de capital. Dentro del gasto corriente, se puede distinguir entre gastos de enseñanza y gastos en servicios complementarios o de I+D. La mayor partida del gasto corriente, la retribución de los profesores, se analiza con mayor detalle en el Indicador D3.

■ Retribución de todo el personal ■ Otros gastos corrientes

En el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa como media el 92 % del gasto total en los países de la OCDE. En todos los países de la OCDE menos en tres, el 70 % o más del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a retribuciones del personal.



1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2007.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
4. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de retribución de todo el personal en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los países de la OCDE invierten, como media, el 20 % del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en partidas distintas a la retribución del personal educativo.
- La diferencia entre la educación primaria y secundaria en la proporción del gasto corriente destinada a la retribución del personal supera los 5 puntos porcentuales solo en Francia, Irlanda, México y Reino Unido, y ello se debe principalmente a diferencias significativas de los sueldos del profesorado, la cantidad de personal no docente, el número de alumnos por aula, las horas lectivas recibidas por los alumnos y las horas dedicadas a la enseñanza por los profesores.
- La remuneración del personal docente constituye un pequeño porcentaje del gasto corriente y de capital en educación terciaria en comparación con los otros niveles educativos, por el mayor coste de las instalaciones y equipamiento, así como por la necesidad de construir nuevos edificios a causa del aumento de las matriculaciones. Los países de la OCDE invierten como media el 32 % del gasto corriente en educación terciaria en partidas distintas a la retribución del personal docente.
- Como media, los países de la OCDE invierten un 0,2 % de su PIB en los servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total en instituciones educativas. En el nivel más alto, Corea, Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia asignan alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas a servicios complementarios.
- Un rasgo distintivo de las instituciones de educación terciaria es el elevado gasto en I+D, que representa como media más del 25 % del gasto. El hecho de que algunos países destinen un presupuesto notablemente mayor que otros a esta partida (Suecia y Suiza destinan un 40 % o más) explica la importante variación entre países en cuanto a su gasto global en educación terciaria.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La distribución del gasto entre diferentes categorías puede influir sobre la calidad de los servicios (por ejemplo, la retribución de los profesores), sobre las condiciones de las instalaciones educativas (por ejemplo, el mantenimiento de los centros educativos) y sobre la capacidad del sistema educativo para adaptarse a los cambios demográficos y las tendencias de matriculación (por ejemplo, la construcción de nuevos centros educativos). Las comparaciones sobre la manera en la que los países de la OCDE distribuyen el gasto en educación entre las diferentes categorías también pueden proporcionar alguna información sobre la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las decisiones de las autoridades locales y regionales sobre el reparto de recursos tanto presupuestarios como estructurales tienen su reflejo final en las aulas y afectan a la naturaleza de la enseñanza y a las condiciones en que se imparte.

Las instituciones educativas ofrecen una gama de servicios adicionales a los de enseñanza y este indicador también compara cómo se distribuye el gasto entre estas diferentes funciones de las instituciones educativas. En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, las instituciones pueden ofrecer servicios de comedor, transporte escolar gratuito e internados. En educación terciaria, las instituciones pueden ofrecer vivienda y, además, suelen realizar una amplia gama de actividades de I+D.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

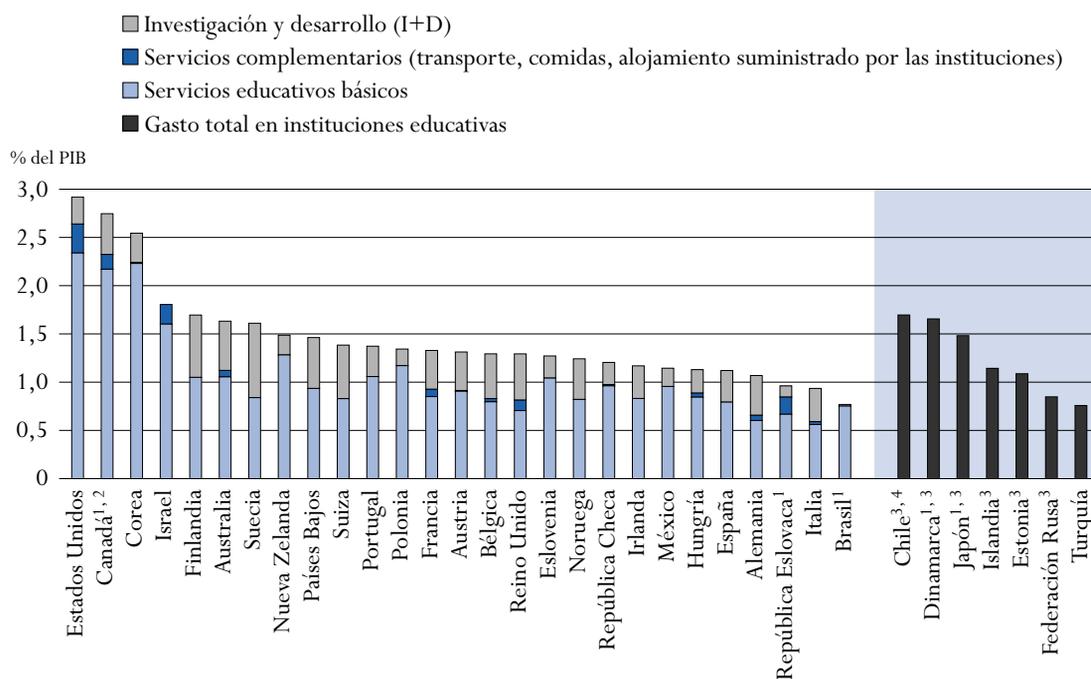
Este indicador desglosa el coste en educación en gasto corriente y de capital, y lo reparte entre las tres funciones que generalmente realizan las instituciones educativas. Incluye los gastos directamente imputables a la enseñanza, tales como retribución del profesorado y compra de material escolar, y los gastos indirectos, como la administración, servicios de apoyo pedagógico, formación continua del profesorado en su profesión, asesoría de alumnos y la construcción o provisión de instalaciones escolares. También incluye el gasto en servicios complementarios, tales como servicios de asistencia al alumnado proporcionados por las instituciones educativas. Por último, incluye el gasto destinado a actividades de investigación y desarrollo (I+D) realizadas en las instituciones de educación terciaria, ya sea como actividades de I+D financiadas por separado o como la proporción de salarios y gasto corriente de los presupuestos generales de educación que se dedica a las actividades de investigación.

Este indicador no incluye el gasto público y privado en I+D fuera de las instituciones educativas, tales como el gasto en I+D de las empresas. La publicación *Main Science and Technology Indicators* (OECD, 2009d) ofrece una revisión del gasto en I+D en sectores no educativos. El gasto en servicios de asistencia a los alumnos proporcionado por las instituciones educativas incluye solo las subvenciones públicas de dichos servicios; este indicador no incluye el gasto de los alumnos y sus familias en servicios proporcionados por instituciones con un criterio de financiación autónoma.

Gasto en enseñanza, I+D y servicios complementarios

En los niveles inferiores a la educación terciaria, el gasto predominante se destina a los servicios educativos básicos tales como enseñanza. En educación terciaria, son otros servicios, especialmente los relacionados con las actividades de I+D, los que pueden suponer una proporción significativa del gasto educativo. Las diferencias observadas entre los distintos países de la OCDE con respecto al gasto en actividades de I+D explican en gran parte las diferencias del gasto global en educación por alumno en educación terciaria (Gráfico B6.2). Así por ejemplo, el elevado volumen de gasto en I+D en instituciones de educación terciaria en Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza (entre el 0,4 % y el 0,8 % del PIB) implica que el gasto en educación por alumno en estos países sería considerablemente inferior si se excluyera el componente de I+D (Tabla B1.1a).

Gráfico B6.2. Gasto en servicios educativos básicos, en I+D y en servicios complementarios en instituciones de educación terciaria, como porcentaje del PIB (2006)



1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Año de referencia 2005.

3. Gasto total en educación terciaria, excluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I+D).

4. Año de referencia 2007.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

Servicios de asistencia al alumno

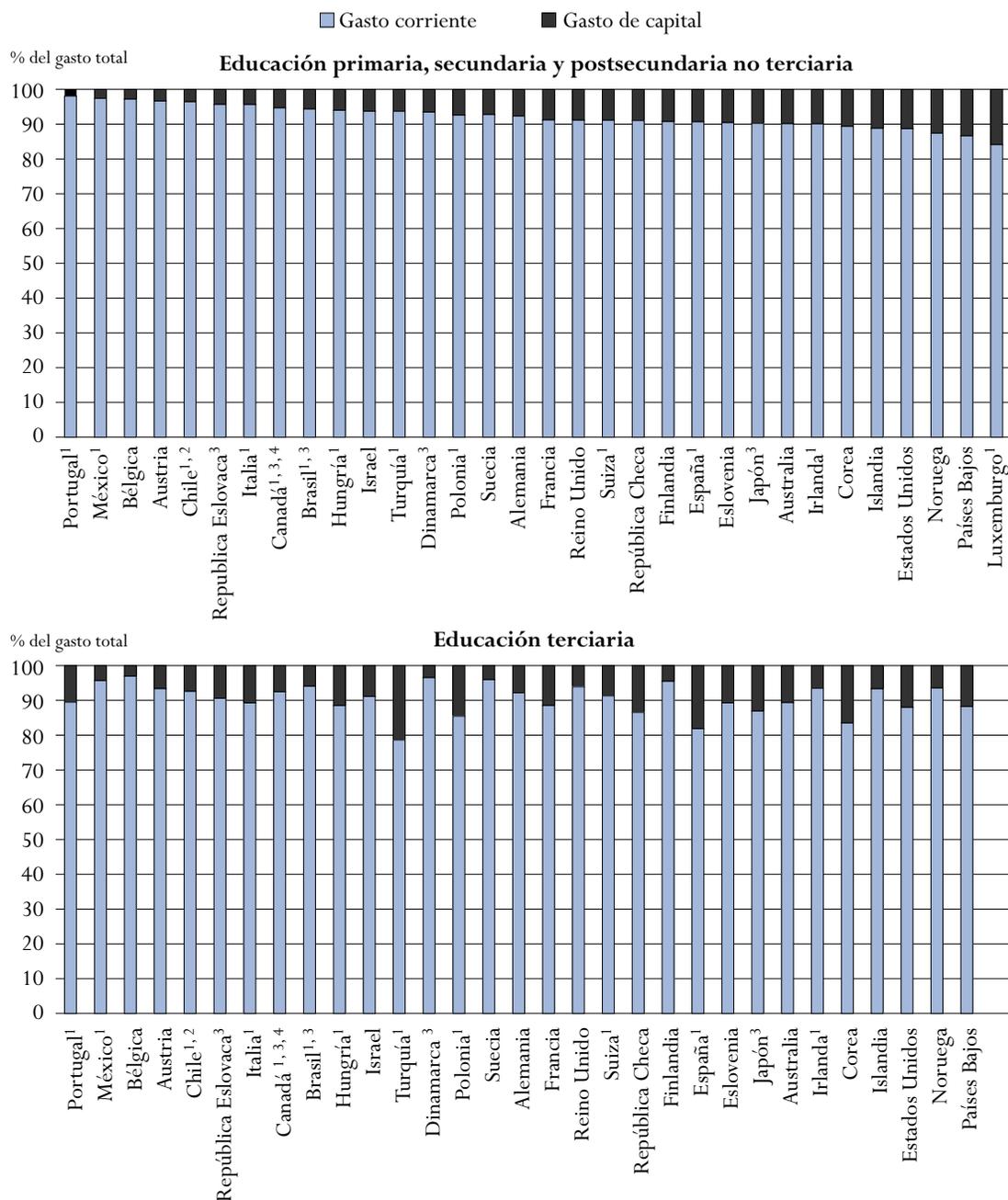
Los servicios de asistencia al alumno (así como los servicios destinados a la población en general en algunos casos) constituyen una función integrante de los centros educativos y universidades de muchos países de la OCDE. Los países financian estos servicios complementarios mediante diferentes combinaciones de gasto público, ayudas públicas y contribuciones realizadas por los alumnos y sus familias.

Como media, los países de la OCDE invierten un 0,2 % de su PIB en servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total en estas instituciones. En el nivel más alto, Corea, Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia dedican a servicios complementarios alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas (Tabla B6.1).

En educación terciaria, los servicios complementarios se financian de manera autónoma con mayor frecuencia que en educación primaria y secundaria. Como media, el gasto para servicios complementarios en educación terciaria representa menos del 0,1 % del PIB y supone el 0,15 % en Canadá, el 0,18 % en la República Eslovaca, el 0,2 % en el país asociado Israel y el 0,3 % en Estados Unidos (Tabla B6.1).

Gráfico B6.3. Distribución del gasto corriente y del gasto de capital en instituciones educativas (2006)

Por categoría de recursos y nivel de educación



1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2007.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información
4. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE, Tabla B6.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

Gasto corriente y de capital y distribución del gasto corriente

El gasto en educación incluye el gasto corriente y el gasto de capital. El gasto de capital en instituciones educativas se refiere al gasto en bienes que duran más de un año e incluye el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios. El gasto corriente comprende el gasto en recursos necesarios anualmente para las actividades de los centros educativos.

La importancia de los recursos humanos en la educación explica la gran proporción del gasto corriente dentro del gasto total en educación. En el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa casi el 92 % del gasto total medio en todos los países de la OCDE. Existe una variación notable entre los países de la OCDE con relación a las proporciones relativas del gasto corriente y de capital: en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria: la proporción del gasto corriente oscila entre el 84 % en Luxemburgo y el 97 % o más en Bélgica, México y Portugal (Tabla B6.2b y Gráfico B6.3).

Proporción del gasto corriente en instituciones educativas asignada a la retribución de profesores y otros empleados

El gasto corriente en instituciones educativas puede subdividirse además en tres amplias categorías funcionales: remuneración de profesores, remuneración de otros empleados, y otros gastos corrientes (materiales y suministros didácticos, mantenimiento de edificios, comidas de los alumnos y alquiler de instalaciones escolares). El importe asignado a cada una de estas categorías funcionales depende, en parte, de los cambios actuales y previstos de matriculación, de las retribuciones del personal educativo y de los gastos de mantenimiento y construcción de instalaciones educativas.

La remuneración de los profesores y de otros empleados representa la mayor proporción del gasto corriente en educación en todos los países de la OCDE. El gasto de retribución del personal docente asciende al 80 % como media del gasto corriente en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En todos los países, excepto en Finlandia, República Checa y República Eslovaca, el 70 % o más del gasto corriente en estos niveles se destina a la remuneración del personal. La proporción destinada a salarios del personal educativo representa el 90 % o más en México y Portugal (Tabla B6.2b).

No hay apenas diferencias en la proporción del gasto destinado a la retribución del personal entre la educación primaria y secundaria. Las únicas excepciones se encuentran en Francia, Irlanda, México y Reino Unido, en donde las diferencias entre los dos niveles educativos superan los 5 puntos porcentuales (Tabla B6.2a). Ello es debido principalmente a diferencias significativas en los sueldos del profesorado, el número de alumnos por aula, la cantidad de personal no docente, las horas lectivas recibidas por los alumnos y las horas dedicadas a la enseñanza por los profesores (véanse Indicadores B7, D1, D2, D3 y D4).

Los países de la OCDE con presupuestos educativos relativamente bajos (por ejemplo, México, Portugal y Turquía) tienden a asignar una mayor proporción del gasto corriente a la retribución del personal y un porcentaje menor a los servicios subcontratados, como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios complementarios (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones.

En Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Reino Unido y el país asociado Eslovenia, más del 20 % del gasto corriente en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la retribución del personal no docente, mientras que en Austria, Corea, España, Irlanda y el país asociado Chile, esta cifra es del 10 % o menos. Estas diferencias reflejan probablemente el grado

de inclusión en esta categoría del personal dedicado a actividades no docentes, como directores de estudios, tutores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento (Tabla B6.2b).

Como media en los países de la OCDE, el 32 % del gasto corriente en educación terciaria se destina a partidas distintas a la retribución del personal docente. Esto se explica por el coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior (Tabla B6.2b).

Proporción de gastos de capital

En educación terciaria, la proporción del gasto total invertida en gastos de capital es más elevada que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (9,7 % frente a 8 %), generalmente debido a una mayor diversificación y sofisticación de las instalaciones docentes. En 14 de los 31 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos, la proporción destinada a los gastos de capital en educación terciaria es del 10 % o más, y en Corea, España y Turquía es superior al 15 % (Gráfico B6.3). Las variaciones explican probablemente las diferencias de organización de la educación terciaria en cada país, así como la necesidad de construir nuevos edificios debido al incremento de matriculaciones.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2006 y proceden de la recopilación UOE de datos estadísticos sobre educación, realizada por la OCDE en 2008 (para más detalles, véase el Anexo 1 en www.oecd.org/edu/eag2009).

La distinción entre gasto corriente y gasto de capital en las instituciones educativas se ha tomado de la definición estándar usada en la contabilidad nacional. El gasto corriente se refiere a los gastos en bienes y servicios consumidos en el año en curso, que deben efectuarse de manera periódica con el fin de asegurar la prestación de los servicios educativos. El gasto de capital se refiere a los gastos en activos que duran más de un año, incluyendo el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios y equipamiento nuevo o de reemplazo. El gasto de capital al que se refiere el indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante el año considerado, es decir, el valor del capital generado con independencia de si dicho gasto ha sido financiado mediante ingresos corrientes o préstamos. Ni el gasto corriente ni el gasto de capital incluyen la amortización de la deuda.

Los cálculos abarcan el gasto realizado por centros públicos o, si hay datos disponibles, por los centros públicos y privados en su conjunto.

El gasto corriente en las instituciones educativas sin contar la retribución del personal incluye el gasto en servicios subcontratados, tales como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios complementarios (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. Estos servicios los proporcionan proveedores externos, a diferencia de los servicios ofrecidos por las autoridades educativas mediante su propio personal.

El gasto en I+D incluye el gasto total en investigación realizada en universidades y otras instituciones de educación terciaria, con independencia de si se financia a través del presupuesto general institucional o mediante otras ayudas o contratos con patrocinadores públicos o privados. La clasificación del gasto se basa en datos recogidos en las instituciones que llevan a cabo actividades de I+D y no en las fuentes de financiación.

Se consideran servicios complementarios los proporcionados por las instituciones educativas que son adicionales a la misión docente principal. Los dos componentes principales de los servicios complementarios son los servicios de asistencia a los alumnos y los servicios para la población en general. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, los servicios de asistencia a los alumnos incluyen comedor, servicios sanitarios escolares y transporte escolar. En educación terciaria, incluyen residencias de estudiantes, comedores y asistencia sanitaria. Los servicios ofrecidos a la población en general son museos, programas de radio y televisión, deportes y programas de ocio y culturales. Se excluye el gasto en servicios complementarios que se pagan con contribuciones de los alumnos o de sus familias.

Los servicios educativos básicos se calculan restando del gasto total en educación el gasto en I+D y servicios complementarios.

Tabla B6.1.

Gasto en instituciones educativas por categoría de servicios como porcentaje del PIB (2006)

Gasto en servicios educativos, en I+D y en servicios complementarios en instituciones educativas y gasto privado para adquisición, fuera de las instituciones educativas, de bienes asociados a la educación

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria				
	Gasto en instituciones educativas			Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas	Gasto en instituciones educativas				Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas
	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios, (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total		Servicios educativos básicos	Servicios complementarios, (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I + D en instituciones terciarias	Total	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE									
Alemania	3,03	0,07	3,11	0,14	0,60	0,05	0,41	1,07	0,08
Australia	3,84	0,15	3,99	0,12	1,05	0,07	0,51	1,63	0,14
Austria	3,54	0,17	3,71	m	0,91	0,01	0,40	1,31	m
Bélgica	3,92	0,15	4,06	0,11	0,80	0,03	0,46	1,29	0,16
Canadá ^{1,2}	3,54	0,21	3,75	m	2,17	0,15	0,42	2,75	0,14
Corea	3,87	0,44	4,30	m	2,23	0,01	0,30	2,54	m
Dinamarca ²	x(3)	x(3)	4,43	0,51	x(8)	a	x(8)	1,66	0,67
España	2,84	0,06	2,91	m	0,79	n	0,33	1,12	m
Estados Unidos	3,74	0,31	4,04	a	2,34	0,30	0,28	2,92	a
Finlandia	3,37	0,41	3,77	m	1,05	a	0,65	1,70	m
Francia	3,42	0,51	3,93	0,18	0,85	0,08	0,40	1,33	0,07
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ³	3,16	0,26	3,41	m	0,84	0,04	0,24	1,13	m
Irlanda	3,40	0,09	3,50	m	0,83	x(8)	0,34	1,17	m
Islandia	x(3)	x(3)	5,30	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,14	m
Italia	3,35	0,12	3,46	0,37	0,56	0,03	0,34	0,94	0,13
Japón ²	x(3)	x(3)	2,84	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,48	0,04
Luxemburgo ³	x(3)	x(3)	3,33	m	m	m	m	m	m
México	3,79	m	3,79	0,20	0,96	m	0,19	1,14	0,05
Noruega	x(3)	x(3)	3,65	m	0,82	n	0,42	1,24	m
Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	4,34	n	1,28	x(8)	0,20	1,49	n
Países Bajos	3,73	n	3,73	0,20	0,94	n	0,53	1,46	0,07
Polonia ³	3,69	0,02	3,71	0,15	1,17	n	0,17	1,34	0,05
Portugal ³	3,63	0,02	3,65	0,06	1,06	x(8)	0,31	1,37	m
Reino Unido	3,51	0,74	4,26	m	0,71	0,11	0,48	1,29	0,15
República Checa	2,76	0,23	2,99	0,05	0,96	0,01	0,23	1,20	0,04
República Eslovaca ²	2,37	0,36	2,73	0,41	0,67	0,18	0,12	0,96	0,21
Suecia	3,69	0,42	4,11	m	0,84	n	0,77	1,61	m
Suiza ³	x(3)	x(3)	4,22	m	0,83	x(8)	0,56	1,38	m
Turquía ³	1,89	0,05	1,94	m	x(8)	x(8)	m	0,76	m
Media OCDE	3,37	0,23	3,69	0,22	1,05	0,05	0,38	1,44	0,13
Países asociados									
Brasil ³	x(3)	x(3)	3,77	m	0,75	x(5)	0,02	0,77	m
Chile ⁴	3,23	0,20	3,43	0,02	x(8)	x(8)	x(8)	1,70	n
Eslovenia	4,00	0,17	4,16	m	1,04	n	0,23	1,27	m
Estonia	x(3)	x(3)	3,46	m	x(8)	x(8)	n	1,09	m
Federación Rusa ³	x(3)	x(3)	2,00	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,85	m
Israel	4,17	0,20	4,37	0,26	1,60	0,20	m	1,80	n

1. Año de referencia 2005.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Solo instituciones públicas.

4. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

Tabla B6.2a.

Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos en educación primaria y secundaria (2006)

Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas

	Educación primaria						Educación secundaria					
	Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	91,9	8,1	x(5)	x(5)	82,5	17,5	92,6	7,4	x(11)	x(11)	81,9	18,1
Australia	90,2	9,8	64,4	16,4	80,7	19,3	89,9	10,1	59,4	17,2	76,5	23,5
Austria	95,0	5,0	66,2	8,8	75,0	25,0	97,3	2,7	67,8	9,9	77,7	22,3
Bélgica	96,3	3,7	68,8	20,7	89,5	10,5	97,7	2,3	70,4	18,0	88,4	11,6
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	88,4	11,6	62,7	10,9	73,7	26,3	90,1	9,9	66,6	6,0	72,6	27,4
Dinamarca ¹	93,1	6,9	51,1	27,5	78,6	21,4	93,8	6,2	52,0	24,9	76,9	23,1
España ²	91,5	8,5	71,8	11,1	82,9	17,1	90,2	9,8	72,0	9,2	81,2	18,8
Estados Unidos	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6
Finlandia	91,2	8,8	57,9	9,3	67,2	32,8	90,5	9,5	52,8	12,3	65,0	35,0
Francia	93,5	6,5	52,9	23,0	75,9	24,1	90,3	9,7	59,4	23,2	82,6	17,4
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ²	95,0	5,0	x(5)	x(5)	80,5	19,5	93,7	6,3	x(11)	x(11)	80,0	20,0
Irlanda ²	91,6	8,4	75,4	12,0	87,4	12,6	88,7	11,3	72,5	5,2	77,8	22,2
Islandia	87,5	12,5	x(5)	x(5)	79,3	20,7	90,1	9,9	x(11)	x(11)	78,5	21,5
Italia ²	95,1	4,9	67,8	16,1	83,9	16,1	96,0	4,0	68,1	16,1	84,2	15,8
Japón ¹	90,4	9,6	x(5)	x(5)	87,2	12,8	90,1	9,9	x(11)	x(11)	86,6	13,4
Luxemburgo ²	81,6	18,4	75,4	9,8	85,2	14,8	87,0	13,0	73,2	13,0	86,2	13,8
México ²	97,6	2,4	86,0	9,3	95,3	4,7	97,2	2,8	75,8	12,9	88,7	11,3
Noruega	88,1	11,9	x(5)	x(5)	78,5	21,5	86,8	13,2	x(11)	x(11)	79,5	20,5
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	87,2	12,8	x(5)	x(5)	86,2	13,8	86,3	13,7	x(11)	x(11)	81,6	18,4
Polonia ²	91,8	8,2	x(5)	x(5)	71,2	28,8	93,3	6,7	x(11)	x(11)	70,9	29,1
Portugal ²	98,8	1,2	85,5	10,6	96,1	3,9	97,5	2,5	84,1	10,5	94,5	5,5
Reino Unido	89,4	10,6	45,1	24,3	69,4	30,6	92,4	7,6	59,4	23,1	82,5	17,5
República Checa	88,3	11,7	47,3	18,0	65,3	34,7	91,8	8,2	47,5	12,9	60,4	39,6
República Eslovaca ¹	96,0	4,0	51,3	13,3	64,6	35,4	95,6	4,4	53,9	15,2	69,1	30,9
Suecia	92,8	7,2	53,7	19,2	72,8	27,2	92,7	7,3	50,0	18,9	68,9	31,1
Suiza ²	89,7	10,3	70,9	13,1	84,0	16,0	92,3	7,7	72,0	13,1	85,1	14,9
Turquía ²	94,3	5,7	x(5)	x(5)	87,1	12,9	92,3	7,7	x(11)	x(11)	86,4	13,6
Media OCDE	91,7	8,3	63,6	15,7	80,0	20,0	92,0	8,0	63,8	15,1	79,4	20,6
Países asociados												
Brasil ^{1,2}	93,3	6,7	x(5)	x(5)	72,9	27,1	95,2	4,8	x(11)	x(11)	72,9	27,1
Chile ^{2,3}	96,6	3,4	84,1	5,0	89,1	10,9	96,3	3,7	83,3	4,9	88,3	11,7
Eslovenia	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	90,4	9,6	46,9	32,6	79,5	20,5
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	92,9	7,1	x(5)	x(5)	74,7	25,3	94,4	5,6	x(11)	x(11)	77,9	22,1

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Solo instituciones públicas.

3. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

Tabla B6.2b.

Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2006)

Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
	Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	92,3	7,7	x(5)	x(5)	81,6	18,4	92,2	7,8	x(11)	x(11)	67,6	32,4
Australia	90,1	9,9	61,2	17,0	78,2	21,8	89,4	10,6	33,6	28,4	62,0	38,0
Austria	96,6	3,4	66,8	9,9	76,7	23,3	93,4	6,6	45,9	17,0	62,9	37,1
Bélgica	97,2	2,8	69,8	18,9	88,8	11,2	97,0	3,0	52,5	23,9	76,4	23,6
Canadá ^{1,2,3}	94,7	5,3	61,7	15,2	76,9	23,1	92,5	7,5	36,7	26,9	63,6	36,4
Corea	89,4	10,6	65,1	8,0	73,0	27,0	83,5	16,5	34,7	16,4	51,1	48,9
Dinamarca ²	93,5	6,5	51,6	26,0	77,7	22,3	96,5	3,5	50,8	24,5	75,4	24,6
España ³	90,7	9,3	71,9	10,0	81,9	18,1	81,9	18,1	59,7	20,8	80,6	19,4
Estados Unidos	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6	88,0	12,0	28,2	36,2	64,4	35,6
Finlandia	90,7	9,3	54,5	11,3	65,8	34,2	95,5	4,5	34,7	28,3	63,0	37,0
Francia	91,2	8,8	57,4	23,1	80,6	19,4	88,5	11,5	51,8	28,5	80,3	19,7
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ³	94,0	6,0	x(5)	x(5)	80,0	20,0	88,5	11,5	x(11)	x(11)	68,2	31,8
Irlanda ³	90,1	9,9	74,1	8,5	82,6	17,4	93,5	6,5	49,6	25,1	74,7	25,3
Islandia	88,8	11,2	x(5)	x(5)	78,9	21,1	93,3	6,7	x(11)	x(11)	88,2	11,8
Italia ³	95,7	4,3	67,5	16,0	83,4	16,6	89,3	10,7	45,3	23,7	69,0	31,0
Japón ²	90,2	9,8	x(5)	x(5)	86,9	13,1	86,9	13,1	x(11)	x(11)	60,2	39,8
Luxemburgo ³	84,1	15,9	74,4	11,3	85,7	14,3	m	m	m	m	m	m
México ³	97,4	2,6	81,6	10,9	92,4	7,6	95,7	4,3	58,5	14,6	73,1	26,9
Noruega	87,4	12,6	x(5)	x(5)	79,0	21,0	93,6	6,4	x(11)	x(11)	64,6	35,4
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	86,6	13,4	x(5)	x(5)	83,3	16,7	88,2	11,8	x(11)	x(11)	68,8	31,2
Polonia ³	92,6	7,4	x(5)	x(5)	88,0	12,0	85,5	14,5	x(11)	x(11)	71,0	28,6
Portugal ³	98,1	1,9	84,7	10,5	95,2	4,8	89,5	10,5	x(11)	x(11)	69,3	30,7
Reino Unido	91,1	8,9	53,6	23,6	77,2	22,8	93,9	6,1	42,1	30,5	72,5	27,5
República Checa	91,0	9,0	47,3	14,0	61,3	38,6	86,5	13,5	31,0	19,8	50,8	49,2
República Eslovaca ²	95,7	4,3	53,2	14,7	67,8	32,2	90,6	9,4	29,0	21,2	50,2	49,8
Suecia	92,8	7,2	51,5	19,0	70,5	29,5	96,0	4,0	x(11)	x(11)	62,8	37,2
Suiza ³	91,1	8,9	71,4	13,1	84,6	15,4	91,3	8,7	53,0	23,1	76,1	23,9
Turquía ³	93,7	6,3	x(5)	x(5)	86,9	13,1	78,6	21,4	x(11)	x(11)	72,6	27,4
Media OCDE	92,0	8,0	63,7	15,3	80,2	19,8	90,3	9,7	43,4	24,1	68,1	31,9
Países asociados												
Brasil ^{2,3}	94,4	5,6	x(5)	x(5)	72,9	27,1	94,1	5,9	x(11)	x(11)	79,9	20,1
Chile ^{3,4}	96,4	3,6	83,7	5,0	88,7	11,3	92,6	7,4	x(11)	x(11)	63,2	36,8
Eslovenia	90,4	9,6	46,9	32,6	79,5	20,5	89,3	10,7	41,3	26,8	68,1	31,9
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	93,7	6,3	x(5)	x(5)	76,2	23,8	91,1	8,9	x(11)	x(11)	76,1	23,9

1. Año de referencia 2005.

2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo a nivel terciario).

4. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664447618002>

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL NIVEL DE GASTO

Este indicador analiza las medidas que han puesto en marcha los países para invertir sus recursos en educación primaria y secundaria, como, por ejemplo, las compensaciones entre las horas que los alumnos pasan en clase, el número de horas lectivas de los profesores, los tamaños de las clases (tamaño representativo) y las retribuciones de los profesores. La primera parte de este indicador analiza por separado las diferencias de la combinación de factores que influyen en el coste salarial por alumno en la educación primaria y en ambas etapas de educación secundaria. En la segunda parte se comparan las diferencias del coste salarial por alumno entre dichos niveles.

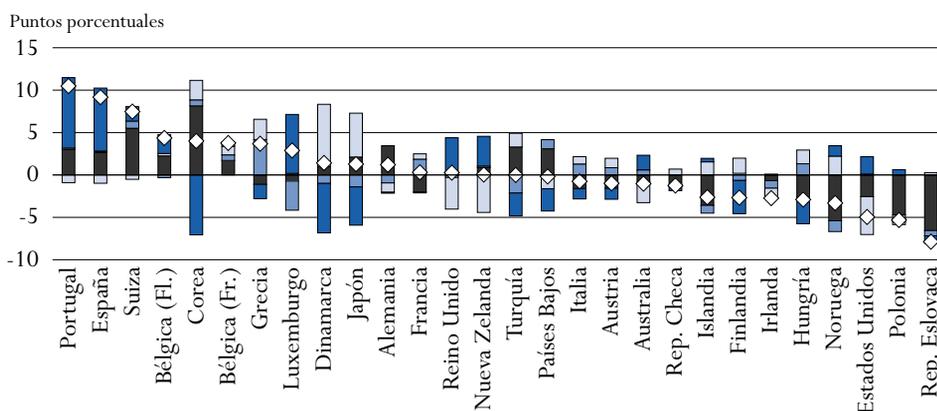
Resultados clave

Gráfico B7.1. Contribución de varios factores al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante, en la educación secundaria superior (2006)

El gráfico muestra la contribución de los factores (en puntos porcentuales) a la diferencia entre el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en el país y en la media de la OCDE. Por ejemplo, en Portugal, el coste salarial por alumno es 11 puntos porcentuales más alto que la media de la OCDE. Esto es así porque Portugal tiene salarios más altos (en comparación con el PIB por habitante) que la media, más horas de enseñanza por alumno que la media y clases más reducidas que la media. Sin embargo, estos efectos quedan ligeramente diluidos por un número de horas lectivas de los profesores superior a la media.

- Salario como porcentaje del PIB por habitante
- 1/tamaño estimado de la clase
- Horas de enseñanza de los alumnos
- ◇ Diferencia con la media de la OCDE
- 1/horas lectivas de los profesores

El coste salarial por alumno varía significativamente entre países, desde el 3,6 % del PIB por habitante en la República Eslovaca (menos de la mitad de la tasa media del 11,4 % de la OCDE) a más de seis veces esa tasa en Portugal (22 %, casi dos veces la media de la OCDE). Existen cuatro factores que influyen en estas diferencias: el nivel de los salarios, las horas de enseñanza por alumno, las horas lectivas de los profesores y el tamaño medio de la clase. Por lo tanto, un nivel dado de coste salarial por alumno puede ser el resultado de diversas combinaciones de esos cuatro factores. Por ejemplo, el coste salarial por alumno en Corea y Grecia (como porcentaje del PIB por habitante) es el 15,5 % y el 15,2 %, respectivamente, ambos muy por encima de la media de la OCDE. No obstante, el elevado coste salarial de Corea es el resultado de unos niveles de salarios de los profesores superiores a la media y de un tamaño de clase relativamente grande, mientras que Grecia alcanza un alto coste salarial debido a un número relativamente alto de horas de enseñanza por alumno y a un número de horas lectivas de los profesores por debajo de la media.



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial como porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE.

Fuente: OCDE. Tabla B7.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Otros puntos destacables de este indicador

- Niveles similares de gasto entre países en educación primaria y secundaria pueden enmascarar diversas medidas políticas que contrastan entre sí. Esto ayuda a explicar por qué no hay una relación simple entre el gasto total en educación y el nivel de rendimiento de los alumnos.
- Cuanto más alto es el nivel educativo analizado, mayor es el impacto del salario de los profesores y menor el impacto del tamaño de la clase en el coste salarial por alumno como porcentaje del PIB (comparado con la media de la OCDE). Los principales ejemplos de esta pauta son Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Francia, Noruega, Suiza y Turquía, en donde los principales determinantes del coste salarial por alumno son los salarios de los profesores en la educación secundaria superior y el tamaño de la clase en educación primaria.
- El tamaño de la clase y las horas lectivas, en conjunto, tienen mayor impacto en la medida del coste salarial por alumno en la educación secundaria inferior, mientras que los salarios de los profesores son el factor determinante del coste salarial por alumno en la educación secundaria superior (véase Cuadro B7.2). No obstante, la educación secundaria inferior sigue pautas similares a la educación secundaria superior en cuanto a los factores determinantes de los niveles de coste salarial por alumno superiores e inferiores a la media de la OCDE como porcentaje del PIB por habitante.
- En educación primaria, las similitudes y las diferencias entre países son menos evidentes que en la educación secundaria superior, aunque en 16 de los 29 países de la OCDE de los que hay datos disponibles el tamaño de la clase es el determinante principal de la diferencia del coste salarial medio por alumno como porcentaje del PIB por habitante.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La relación entre los recursos dedicados a la educación y los resultados logrados ha sido el centro principal de atención de las políticas educativas en años recientes, al buscar los gobiernos el logro de más y mejor educación para toda la población. No obstante, dado el incremento de la presión sobre los presupuestos públicos, existe un marcado interés en asegurar que los fondos —los fondos públicos en especial— se asignen bien, para que se pueda llegar a los resultados deseados de la forma más eficaz posible. A escala internacional, se presta mucha atención a conocer qué sistemas educativos consiguen el mejor rendimiento en términos no solo de calidad y equidad de los resultados educativos, sino también de las inversiones aportadas. ¿Cuáles son los principales factores que impulsan las inversiones en educación? ¿Se lograrían mejores resultados si se modificara uno de estos factores? En *Panorama de la educación 2008* (Indicador B7) se han analizado algunas de estas cuestiones. Esta edición se centra en cómo se puede alcanzar un determinado nivel de gasto en educación primaria y secundaria mediante diversas combinaciones de factores. Si los países pretenden aumentar la eficacia de los servicios educativos, deben analizar cuidadosamente las medidas que han adoptado y mejorar su base de conocimiento acerca de qué medidas les proporcionan un mejor servicio a mejor precio.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Muchos factores influyen en la relación entre el gasto por alumno y los resultados de los alumnos. Estos factores incluyen la organización y dirección del sistema escolar (por ejemplo, los distintos niveles de dirección y el reparto de la toma de decisiones, la dispersión geográfica de la población), la organización del entorno inmediato de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, el tamaño de la clase, las horas lectivas) y la calidad del profesorado, así como las características de los mismos alumnos, especialmente sus circunstancias socioeconómicas.

Países con similares niveles de gasto en educación pueden alcanzar diferentes niveles de rendimiento. Algunos resultados sugieren que hay posibilidades de reducir las inversiones manteniendo un nivel constante de rendimiento o, por el contrario, maximizar el rendimiento manteniendo las inversiones. En *Panorama de la educación 2008*, por ejemplo, el Indicador B7 mostraba que en los países de la OCDE hay potencial para mejorar un 22 % los resultados de aprendizaje, manteniendo los actuales niveles de recursos (eficiencia del rendimiento).

El nivel de gasto no es el único factor que se ha de tener en cuenta al analizar la eficacia de los recursos empleados en educación. Puesto que un nivel dado de gasto puede ser fruto de varias diferencias de los sistemas educativos, el análisis de aquellas diferencias entre países que tienen un impacto en el nivel de gasto puede ayudar a comprender las diferencias en el rendimiento.

Normalmente, la retribución de los profesores supone la mayor parte del gasto en educación y, en consecuencia, del gasto por alumno. Este factor está en función de las horas de enseñanza de los alumnos, de las horas lectivas de los profesores, de los salarios de los profesores y del número de profesores necesario para enseñar a los alumnos, que depende del tamaño de la clase (véase el Cuadro B7.1). En consecuencia, las diferencias entre países en estos cuatro factores pueden explicar las diferencias en el nivel de gasto por alumno. De igual modo, un nivel de gasto dado puede proceder de una diferente combinación de estos factores; por ejemplo, los salarios de los profesores pueden ser más altos en unos países que en otros, o puede que difiera el número de horas de enseñanza de los alumnos.

Diferencias de la combinación de factores en la educación secundaria superior

Las columnas de la Tabla B7.3 presentan el nivel del coste salarial de los profesores, así como la contribución de estos cuatro factores a las diferencias con respecto a la media de la OCDE en la educa-

Cuadro B7.1. Relación entre el coste salarial por alumno y las horas de enseñanza de los alumnos, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el tamaño de la clase

Una forma de analizar los factores que tienen un impacto en el gasto por alumno y de medir el alcance de sus efectos consiste en comparar las diferencias entre los datos nacionales y la media de la OCDE. Este análisis pretende evaluar las diferencias entre el gasto por alumno de unos países a otros y la media de la OCDE para, posteriormente, calcular la contribución de los diferentes factores a esta variación.

Este análisis se basa en una relación matemática entre los diversos factores que se han tenido en cuenta y sigue la metodología presentada en la publicación canadiense *Education Statistics Bulletin* (2005) (para más detalles, véase Anexo 3). El gasto de educación está matemáticamente vinculado a diversos factores relacionados con el contexto escolar de un país (el número de horas de enseñanza de los alumnos, el número de horas lectivas de los profesores, el tamaño de la clase) y un factor relacionado con los profesores (retribuciones reglamentarias):

Gasto por alumno = (retribución de los profesores + otros gastos) / número de alumnos.

Los gastos se pueden desglosar en la retribución de los profesores y otros gastos (que se definen como todos los demás gastos que no sean la retribución de los profesores). La retribución de los profesores dividida por el número de alumnos o «el coste salarial por alumno» (CSA) se calcula por medio de la siguiente ecuación:

$$CSA = SAL \times Hens \times \frac{1}{Hprof} \times \frac{1}{Tamclase} = \frac{SAL}{Ratioalum/profesor}$$

SAL: Salarios de los profesores (calculados a partir de los salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia).

Hens: Horas de enseñanza de los alumnos (calculadas como el número anual de horas de enseñanza de los alumnos).

Hprof: Horas lectivas de los profesores (calculadas como el número anual de horas lectivas de los profesores).

Tamclase: Tamaño de la clase.

Ratioalum/profesor: ratio de alumnos por profesor.

Con la excepción del tamaño de la clase (que no fue computado en la secundaria superior, ya que es difícil definir y comparar el tamaño de las clases, pues los alumnos pueden asistir a varias clases dependiendo de la materia), los valores para las diferentes variables se pueden obtener de los indicadores publicados en el Capítulo D del *Panorama de la educación*. No obstante, para facilitar el análisis se calcula un tamaño «teórico» de la clase que se puede analizar o un tamaño representativo de la clase tomando como base la ratio de alumnos por profesor y el número de horas lectivas de los profesores y horas de enseñanza de los alumnos (véase Cuadro D2.1). Sin embargo, la representatividad de este tamaño de la clase debería interpretarse con cautela. Para facilitar la lectura, el «tamaño teórico de la clase» aparece en el texto como «tamaño de la clase».

La contribución directa e indirecta de cada uno de esos cuatro factores a la variación entre el coste salarial por alumno de un país y la media de la OCDE se puede medir utilizando esta relación matemática y comparando los valores de esos cuatro factores en un país y la media de la OCDE

(para más información, véase el Anexo 3). Por ejemplo, en el caso de que solo dos factores interactúen, si un trabajador recibe un aumento del 10 % en el salario por hora de trabajo y aumenta el número de horas de trabajo en un 20 %, sus ingresos se incrementarán en un 32 % como consecuencia de la contribución directa de cada una de esas variaciones ($0,1 + 0,2$) y de la contribución indirecta de dichas variaciones debido a la combinación de esos dos factores ($0,1 * 0,2$).

ción secundaria superior. El coste salarial por alumno oscila entre 574 dólares estadounidenses en la República Eslovaca y cerca de 10.065 dólares estadounidenses en Luxemburgo. En este país, el coste salarial por alumno es 6.633 dólares estadounidenses más alto que la media de la OCDE. Los salarios de los profesores justifican la mayor parte de esta diferencia (4.918 dólares estadounidenses), ya que el nivel de los salarios en Luxemburgo es mucho más alto que la media de la OCDE. En la República Eslovaca, los salarios de los profesores también justifican la marcada diferencia del coste salarial por alumno en relación con la media de la OCDE, aunque por la razón inversa; dicho coste salarial es 2.858 dólares estadounidenses más bajo que la media de la OCDE, y los bajos salarios de los profesores (comparados con la media de la OCDE) contribuyen en 2.536 dólares estadounidenses a esa diferencia.

No obstante, el nivel de los salarios de los profesores y, en consecuencia, el nivel del coste salarial por alumno dependen de la riqueza económica relativa de un país. Para poder controlar estas diferencias del nivel de riqueza entre países, se ha llevado a cabo este análisis teniendo en cuenta los niveles salariales de los profesores (y el coste salarial por alumno) con relación al PIB por habitante. La segunda parte de la Tabla B7.3 presenta los costes salariales como porcentaje del PIB por habitante para controlar el efecto de la riqueza económica relativa sobre dichos costes. En esta tabla, la contribución de estos cuatro factores a las diferencias del coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en un país y la media de la OCDE se muestra en puntos porcentuales.

El coste salarial por alumno varía de forma significativa entre países, desde el 3,6 % del PIB por habitante en la República Eslovaca (menos de la mitad de la tasa media de 11,4 % de la OCDE) hasta más de 6 veces esa misma tasa en Portugal (22 %, casi dos veces la media de la OCDE). En Portugal, el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) es 10,6 puntos porcentuales superior a la media de la OCDE. Esta diferencia se debe principalmente a que el tamaño medio de la clase está muy por debajo del de otros países de la OCDE. No obstante, en 15 de los 28 países de la OCDE de los que hay datos disponibles, los salarios de los profesores son la principal causa de la desviación del coste salarial por alumno con respecto a la media de la OCDE en la educación secundaria superior (Tabla B7.2, Gráfico B7.1 y Cuadro B7.2).

Los cuatro factores que influyen en los costes salariales interactúan de modos diferentes en distintos países y reflejan las diferentes opciones políticas de los gobiernos. Por ejemplo, en Corea y Grecia, el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) está muy por encima de la media de la OCDE (15,5 % y 15,2 %, respectivamente), pero ambos países combinan las horas de enseñanza de los alumnos, las horas lectivas de los profesores, el tamaño de la clase y los salarios de los profesores (como proporción del PIB por habitante) de formas muy distintas. En Corea, de estos cuatro factores, un tamaño de la clase relativamente grande es el único factor que contribuye a reducir el coste salarial por alumno con relación a la media de la OCDE. En este país, pese a la magnitud de dicho efecto, este está más que compensado por unos salarios relativamente altos de los profesores (como proporción del PIB por habitante) que, junto con un número de horas de enseñanza de los

Cuadro B7.2. Factor determinante de la diferencia, con respecto a la media de la OCDE, del coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante, por nivel educativo (2006)

	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Salario como % del PIB por habitante	5 países (Alemania, Corea, Islandia, Polonia, República Eslovaca)	8 países (Alemania, Corea, España, Hungría, Islandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca)	15 países (Alemania, Austria, Bélgica (Fl.), Bélgica (Fr.), Corea, Francia, Islandia, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Suiza, Turquía)
Horas de enseñanza	7 países (Australia, Bélgica (Fr.), Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa)	1 país (Irlanda)	1 país (Grecia)
Horas lectivas	1 país (Estados Unidos)	9 países (Australia, Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Grecia, Italia, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Checa)	6 países (Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda)
Tamaño de la clase	16 países (Austria, Bélgica (Fl.), Dinamarca, España, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suiza, Turquía)	10 países (Bélgica (Fl.), Bélgica (Fr.), Finlandia, Francia, Japón, Luxemburgo, México, Países Bajos, Portugal, Suiza)	6 países (España, Finlandia, Hungría, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido)

Fuente: OCDE. Tablas B7.1, B7.2 y B7.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

alumnos por encima de la media y un número de horas lectivas de los profesores por debajo de la media, generan un coste salarial por alumno superior a la media (como porcentaje del PIB por habitante). Por el contrario, los costes salariales por alumno de Grecia superiores a la media se pueden atribuir casi por completo a un mayor número de horas de enseñanza por alumno y a un menor número de horas lectivas de los profesores. La combinación de estos dos efectos supera las influencias negativas de unos salarios de los profesores inferiores a la media (como porcentaje del PIB) y un tamaño de la clase superior a la media (Tabla B7.3).

Junto a esos contrastes, se dan llamativas similitudes en las elecciones políticas hechas por los países. En Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, el coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante en cada uno de estos países es el resultado del equilibrio de dos efectos opuestos entre sí: un número de horas de enseñanza de los alumnos superior a la media, que reduce el coste salarial

por alumno con respecto a la media de la OCDE, y un tamaño de las clases relativamente reducido, que aumenta el coste salarial por alumno con respecto a la media de la OCDE. No obstante, el coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante resultante de esta combinación es superior a la media de la OCDE en Nueva Zelanda y Reino Unido, pero inferior a la media en Australia, en donde las horas lectivas y el tamaño de las clases se aproximan más a las medias de la OCDE (Tabla B7.3 y Gráfico B.7.1).

En los países que tienen el coste salarial por alumno más bajo (como porcentaje del PIB por habitante) en la educación secundaria superior, el principal factor suele ser unos niveles bajos de salarios (como proporción del PIB por habitante). Esto sucede en Islandia, Noruega, Polonia y República Eslovaca. En Hungría y Estados Unidos, la combinación de unos salarios de los profesores inferiores a la media como porcentaje del PIB por habitante con un tamaño de la clase superior a la media o con unas horas lectivas de los profesores por encima de la media da como resultado unos bajos niveles de coste salarial por alumno. En cambio, en los países con los niveles más altos de coste salarial por alumno (España, Portugal y Suiza), no existe un solo factor que dicte esta posición, sino que tres de cada cuatro factores contribuyen a incrementar los costes en diversa medida, aunque un número de horas lectivas ligeramente superior a la media provoca un descenso del coste salarial como porcentaje del PIB por habitante (Tabla B7.3 y Gráfico B7.1). En Bélgica ocurre algo parecido, ya que prácticamente todos los factores contribuyen a aumentar el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante).

Diferencias de la combinación de factores en la educación secundaria inferior

En general, el tamaño de la clase y las horas lectivas tienen mayor impacto en la diferencia entre el coste salarial por alumno y la media de la OCDE en la educación secundaria inferior, mientras que en la educación secundaria superior el factor que determina la diferencia entre el coste salarial por alumno y la media de la OCDE es el salario de los profesores (véase Cuadro B7.2). No obstante, la educación secundaria inferior presenta algunas similitudes con la educación secundaria superior en aquellos países que tienen el coste salarial por alumno más alto y más bajo. La República Eslovaca y Luxemburgo tienen, respectivamente, el coste salarial por alumno más bajo y más alto en la educación secundaria inferior (595 dólares estadounidenses y 10.065 dólares estadounidenses, respectivamente). En relación con el PIB por habitante, la República Eslovaca y Portugal tienen el coste salarial por alumno más bajo y más alto, respectivamente (3,7% y 19,8%, respectivamente) (Tabla B7.2). Del mismo modo, aquellos países con un coste salarial superior a la media (o inferior a la media) como porcentaje del PIB por habitante también suelen estar por encima de la media de la OCDE (o por debajo de esta) en la educación secundaria superior.

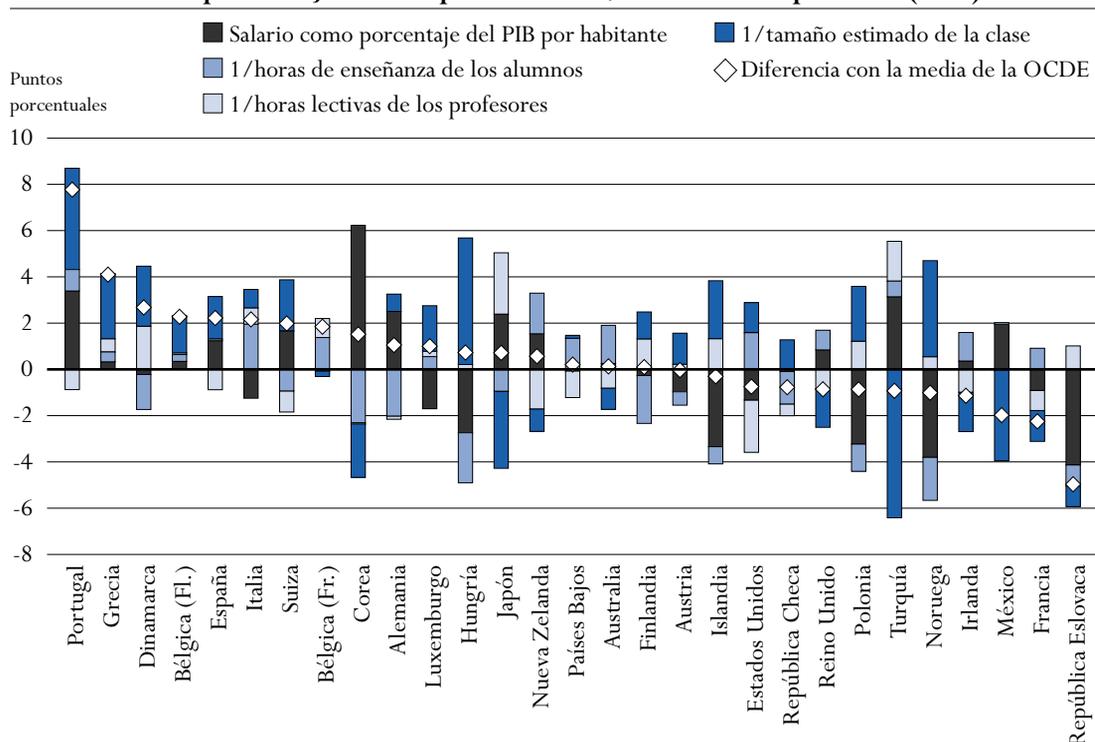
Los países que tienen un coste salarial por alumno superior a la media (como porcentaje del PIB por habitante) suelen tener un tamaño de la clase por debajo de la media y este parece ser el factor principal que produce un incremento del coste salarial por alumno por encima de la media de la OCDE. Esta tendencia es más evidente en otros niveles educativos que en la educación secundaria superior, incluso aunque se den excepciones (Corea y Japón, cuyo tamaño de las clases está por encima de la media). En los países con un coste salarial por alumno por debajo de la media (como porcentaje del PIB por habitante), el factor determinante suelen ser los bajos niveles de retribución de los profesores (como porcentaje del PIB por habitante), al igual que ocurre en la educación secundaria superior. Francia, Países Bajos y, en gran medida, México son excepciones a este modelo, ya que el tamaño de la clase superior a la media es un elemento determinante del coste salarial por alumno por debajo de la media (Tabla B7.2).

Sin embargo, en algunos países existen algunas diferencias entre la primera y la educación secundaria superior. En Austria y Finlandia, el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) pasa de ser inferior a la media de la OCDE a situarse por encima de esta media entre la educación secundaria superior y la educación secundaria inferior, debido principalmente al cambio del impacto del tamaño de la clase. En Francia y Reino Unido, los cambios en el impacto del tamaño de la clase dan como resultado el modelo inverso. En Australia e Italia (ambos por encima de la media en la educación secundaria inferior) y en Nueva Zelanda y Países Bajos (ambos por debajo de la media en la educación secundaria inferior), el paso de estar por debajo de la media de la OCDE a situarse por encima de esta (o de estar por encima de la media de la OCDE a estar por debajo de esta, respectivamente) entre la educación secundaria superior y la educación secundaria inferior se debe a que los cuatro factores están más próximos a la media en la educación secundaria inferior que en la educación secundaria superior (Tabla B7.2).

Diferencia de la combinación de factores en educación primaria

En educación primaria, al igual que en la educación secundaria superior, la República Eslovaca y Luxemburgo son los países con el coste salarial por alumno más bajo y más alto, respectivamente (439 dólares estadounidenses y 6.110 dólares estadounidenses, respectivamente). En relación con el PIB por habitante, la República Eslovaca sigue teniendo el coste salarial por alumno más bajo en educación primaria (2,8 %), y Portugal, el más alto (15,5 %). Lo mismo ocurre en la educación secundaria superior (Tabla B7.1).

Gráfico B7.2. Contribución de varios factores al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante, en educación primaria (2006)



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial como porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE.

Fuente: OCDE. Tabla B7.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Sin embargo, las similitudes entre países son menos evidentes en la educación primaria si se comparan con la educación secundaria superior. En este nivel, el tamaño de la clase determina la diferencia entre el coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE en 16 de los 29 países de la OCDE de los que hay datos disponibles. En los tres países con el coste salarial por alumno más alto como porcentaje del PIB por habitante, las diferencias en el nivel del coste salarial entre Dinamarca, Grecia y Portugal son muy marcadas; con una diferencia de casi 8 puntos porcentuales respecto a la media de la OCDE, Portugal tiene casi 4 puntos más de diferencia que Grecia y 5 puntos más de diferencia que Dinamarca. En estos países, un tamaño de la clase inferior a la media es el factor determinante de la diferencia con la media de la OCDE. No obstante, mientras que en Grecia la contribución del tamaño de la clase supera el menor efecto de los otros tres factores, un número de horas lectivas de los profesores inferior a la media aumenta este efecto en Dinamarca; en Portugal, el efecto se refuerza por los salarios de los profesores como porcentaje del PIB por habitante superiores a la media (Tabla B7.1 y Gráfico B7.2).

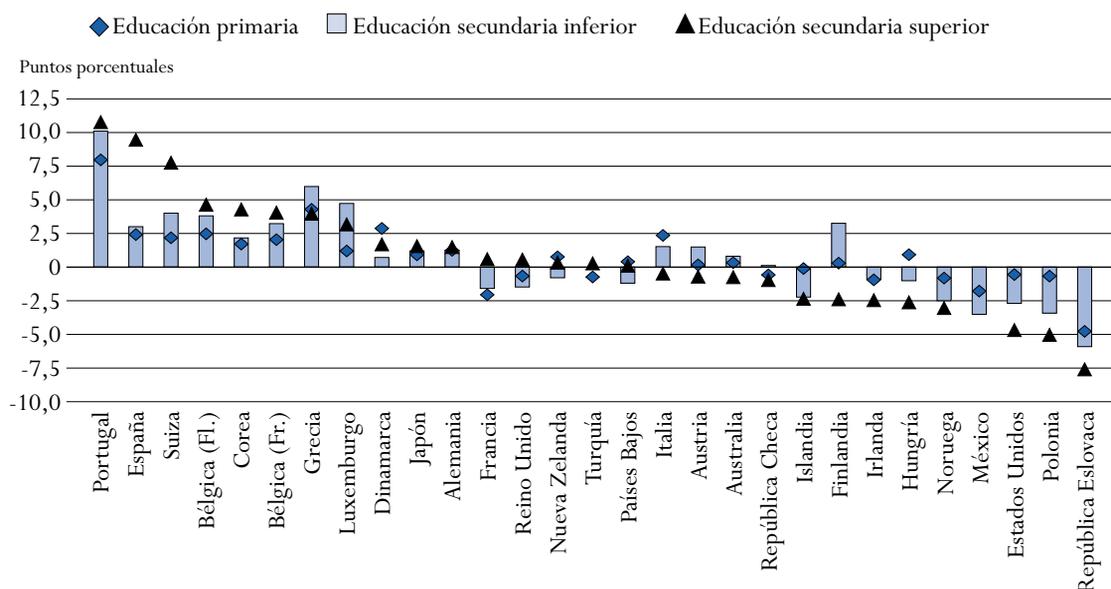
En los países con el coste salarial por alumno más bajo como porcentaje del PIB por habitante no existe un único factor que pueda explicar este nivel del coste salarial en comparación con la media. Mientras que en la República Eslovaca el factor determinante son los salarios de los profesores, inferiores a la media como porcentaje del PIB por habitante, en los otros tres países (Francia, Irlanda y México) el principal factor que determina el bajo nivel del coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) es un tamaño de la clase superior a la media, lo que produce un descenso del coste salarial por alumno (Tabla B7.1 y Gráfico B7.2).

Diferencias de la combinación de factores entre niveles de educación

La diferencia entre el coste salarial por alumno y la media de la OCDE suele disminuir a medida que desciende el nivel de educación. Esta pauta no se debe a un único factor, sino que puede ser el resultado de un cambio de las diversas contribuciones de los diferentes factores o, incluso, de un cambio del principal factor de esta diferencia entre los niveles del coste salarial por alumno y la media de la OCDE. Cuanto más alto es el nivel de educación analizado, mayor es el impacto de los salarios de los profesores y menor el impacto del tamaño de la clase en la diferencia entre el coste salarial por alumno como porcentaje del PIB y la media de la OCDE. Los ejemplos más claros de esta pauta son Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Francia, Noruega, Suiza y Turquía. En todos estos países, el factor que determina la diferencia entre el coste salarial por alumno y la media de la OCDE son los salarios de los profesores en la educación secundaria superior y el tamaño de la clase en la educación primaria (véase Cuadro B7.2).

Las comparaciones de los diferentes niveles de educación muestran que las diferencias entre países en el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) son mayores en la educación secundaria superior y que dichas diferencias entre países disminuyen al descender el nivel de educación analizado (Gráfico B7.3).

Esta tendencia es más evidente en los países cuyo coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) está muy lejos de la media de la OCDE. Por ejemplo, Bélgica, Corea, España, Portugal y Suiza tienen los niveles más altos de coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en la educación secundaria superior, mientras que en la educación secundaria inferior el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) es hasta 8 puntos porcentuales más bajo que en la secundaria superior. En educación primaria, el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) es entre 0,6 y 4 puntos porcentuales más bajo que en la educación secundaria inferior. En estos países, el coste salarial (como porcentaje del PIB por habitante) es superior a la media de la OCDE en cada uno de estos niveles de educación.

Gráfico B7.3. Diferencia entre el coste salarial por alumno en porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE por nivel de educación (2006)

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste de retribución en porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE en la educación secundaria superior.

Fuente: OECD. Tablas B7.1, B7.2 y B7.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Los países con los niveles más bajos de coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante siguen un modelo parecido, aunque en estos países el nivel del coste salarial está por debajo de la media de la OCDE, independientemente del nivel de educación. En los países cuyo coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) se aproxima a la media, dicho coste salarial puede ser superior a la media de la OCDE en la educación secundaria superior y puede descender por debajo de la media de la OCDE en la educación secundaria inferior o en educación primaria. Así ocurre, por ejemplo, en Francia y Nueva Zelanda. En algunos casos (en Italia y, hasta cierto punto, en Australia y Austria), la tendencia es la contraria: el coste salarial es inferior a la media en la educación secundaria superior, se sitúa por encima de la media en educación primaria, y la diferencia con respecto a la media de la OCDE aumenta con el nivel de educación, excepto en Italia.

No obstante, se dan unas pocas excepciones a esta tendencia general, que muestran que las diferencias entre el coste salarial por alumno y la media de la OCDE aumentan a medida que desciende el nivel de educación. En Grecia y Luxemburgo, se dan mayores diferencias entre el coste salarial como porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE en la educación secundaria inferior que en la educación secundaria superior. El nivel de contribución de los cuatro factores justifica estos efectos. En el caso de Luxemburgo no existe una pauta que aclare hasta qué punto la contribución varía entre niveles de educación, pero la dirección de dicha contribución también puede cambiar. En Grecia, el tamaño de la clase contribuye al aumento del coste salarial por alumno en la educación secundaria inferior, pero provoca la disminución del coste salarial por alumno en la secundaria superior. Esto es resultado de un incremento del tamaño de la clase entre los dos niveles. Las diferencias con respecto a la media de la OCDE en Dinamarca son mayores en el nivel de primaria que en ambos

niveles de educación secundaria, aunque ningún factor explica por sí solo estos cambios entre niveles de educación. Esto provoca una contribución muy diferente de los cuatro factores en esos tres niveles, en donde el tamaño de la clase y las horas lectivas son los factores más importantes, independientemente del nivel de educación.

El hecho de que niveles de gasto similares en diferentes países puedan ocultar diversas elecciones políticas que contrastan entre sí explica, en cierto modo, por qué las comparaciones simplistas del rendimiento de los alumnos y los niveles de gasto no muestran que estén estrechamente correlacionados. Es necesario analizar más detenidamente la influencia que tienen en la calidad y equidad de los resultados del aprendizaje esas diferentes opciones de las políticas educativas.

Conceptos y criterios metodológicos

El coste salarial por alumno se calcula sobre la base de la retribución de los profesores, el número de horas de enseñanza de los alumnos, el número de horas lectivas de los profesores y un tamaño representativo de la clase.

En la mayoría de los casos, los valores de las variables proceden del *Panorama de la educación 2008* y hacen referencia al año escolar 2005-2006, y los indicadores financieros al año 2005. No obstante, se han calculado algunos datos tomando como base los datos publicados en ediciones anteriores del *Panorama de la educación* para compensar los valores que no aparecen en algunas variables. Cuando no había posibilidad de hacer un cálculo ni se conocía una cifra representativa, los valores que no aparecen se han reemplazado por la media de todos los países de la OCDE.

Un análisis más detallado de estos factores se presenta en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009.

Tabla B7.1.

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en el nivel de educación primaria (2006)

Guía del lector: En Australia, con 2.671 dólares estadounidenses, el coste salarial por alumno supera en 409 dólares estadounidenses la media de la OCDE. Los salarios superiores a la media y las horas de enseñanza de los alumnos también superiores a la media aumentan la diferencia con la media de la OCDE en 436 y 522 dólares estadounidenses, respectivamente, mientras que las horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de la clase por encima de la media hacen disminuir la diferencia con la media de la OCDE en 260 y 290 dólares estadounidenses. La suma de estos efectos resulta en una diferencia positiva de 409 dólares estadounidenses con la media de la OCDE.

Contribución (en dólares estadounidenses) de factores escolares al coste salarial por alumno

	Coste salarial por alumno	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
			Salarios	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase
			(3)	(4)	(5)	(6)
Alemania	2.678	416	838	-606	-42	225
Australia	2.671	409	436	522	-260	-290
Austria	2.626	364	53	-184	70	424
Bélgica (Fl.)	3.209	947	338	113	0	495
Bélgica (Fr.)	3.071	809	214	424	253	-82
Corea	1.973	-289	839	-557	-13	-558
Dinamarca	3.500	1.238	311	-480	589	818
España	2.713	451	180	1	-249	519
Estados Unidos	2.909	647	441	553	-801	454
Finlandia	2.385	123	0	-620	395	349
Francia	1.625	-637	-256	270	-257	-394
Grecia	3.012	750	-295	116	156	772
Hungría	1.439	-823	-1.701	-510	50	1.338
Irlanda	2.508	246	741	415	-336	-574
Islandia	2.642	380	-605	-239	425	799
Italia	2.744	482	-507	559	203	227
Japón	2.558	296	782	-282	794	-998
Luxemburgo	6.110	3.848	2.524	267	114	944
México	650	-1.612	-871	13	-6	-749
Noruega	3.200	938	-69	-690	201	1.496
Nueva Zelanda	2.064	-198	48	475	-462	-260
Países Bajos	2.755	493	413	429	-391	42
Polonia	932	-1.330	-1.895	-266	280	550
Portugal	3.095	833	-231	220	-207	1.050
Reino Unido	2.169	-93	413	260	-255	-511
República Checa	1.411	-851	-698	-348	-127	321
República Eslovaca	439	-1.823	-1.627	-231	261	-227
Suiza	3.447	1.185	1.067	-306	-300	724
Turquía	530	-1.732	-1.133	118	305	-1.023

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2008* (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Tabla B7.1. (continuación)

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en el nivel de educación primaria (2006)

Guía del lector: En Australia, con el 7,9% del PIB por habitante, el coste salarial por alumno supera la media de la OCDE en 0,2 puntos porcentuales. Los salarios superiores a la media y las horas de enseñanza de los alumnos también superiores a la media aumentan la diferencia con la media de la OCDE en 0,3 y 1,6 puntos porcentuales, respectivamente; mientras que las horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de la clase por encima de la media hacen disminuir la diferencia con la media en 0,8 y 0,9 puntos porcentuales. La suma de estos efectos resulta en una diferencia positiva con la media de la OCDE de 0,2 puntos porcentuales.

Contribución (en puntos porcentuales) de factores escolares al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante

	Coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE							
			Salario como porcentaje del PIB por habitante	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase				
							(1)	(2)	(3)	(4)
Paises de la OCDE										
Alemania	8,8	1,1	2,5	-2,0	-0,1	0,8				
Australia	7,9	0,2	0,3	1,6	-0,8	-0,9				
Austria	7,7	0,0	-1,0	-0,6	0,2	1,3				
Bélgica (Fl.)	10,0	2,3	0,3	0,4	0,0	1,6				
Bélgica (Fr.)	9,6	1,9	0,0	1,4	0,8	-0,3				
Corea	9,2	1,6	6,2	-2,3	-0,1	-2,3				
Dinamarca	10,4	2,7	-0,2	-1,5	1,9	2,6				
España	10,0	2,3	1,3	0,0	-0,9	1,8				
Estados Unidos	7,0	-0,7	-1,3	1,6	-2,3	1,3				
Finlandia	7,8	0,1	-0,3	-2,1	1,3	1,2				
Francia	5,5	-2,2	-0,9	0,9	-0,9	-1,3				
Grecia	11,8	4,1	0,3	0,4	0,6	2,8				
Hungría	8,5	0,8	-2,7	-2,2	0,2	5,5				
Irlanda	6,6	-1,1	0,4	1,2	-1,0	-1,7				
Islandia	7,4	-0,3	-3,3	-0,7	1,3	2,5				
Italia	9,9	2,2	-1,2	2,0	0,7	0,8				
Japón	8,4	0,8	2,4	-0,9	2,7	-3,3				
Luxemburgo	8,7	1,0	-1,7	0,6	0,2	2,0				
México	5,8	-1,9	2,0	0,1	0,0	-3,9				
Noruega	6,7	-1,0	-3,8	-1,9	0,5	4,2				
Nueva Zelanda	8,3	0,6	1,5	1,8	-1,7	-1,0				
Países Bajos	7,9	0,3	0,0	1,3	-1,2	0,1				
Polonia	6,9	-0,8	-3,2	-1,2	1,2	2,4				
Portugal	15,5	7,8	3,4	0,9	-0,9	4,4				
Reino Unido	6,9	-0,8	0,8	0,9	-0,8	-1,7				
República Checa	7,0	-0,7	-0,1	-1,4	-0,5	1,3				
República Eslovaca	2,8	-4,9	-4,1	-0,9	1,0	-0,9				
Suiza	9,7	2,0	1,7	-0,9	-0,9	2,2				
Turquía	6,8	-0,9	3,1	0,7	1,7	-6,4				

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2008* (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Tabla B7.2.

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria inferior (2006)

	<i>Contribución (en dólares estadounidenses) de factores escolares al coste salarial por alumno</i>					
	Coste salarial por alumno	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
			Salarios	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Países de la OCDE:						
Alemania	3.324	405	903	-223	-201	-74
Australia	3.556	637	375	309	-457	410
Austria	3.803	884	75	68	530	211
Bélgica (Fl.)	4.318	1.400	183	39	142	1.037
Bélgica (Fr.)	4.132	1.214	24	290	247	653
Corea	2.523	-395	886	-227	747	-1.801
Dinamarca	3.487	569	110	-100	296	262
España	3.452	533	360	58	-8	124
Estados Unidos	2.901	-18	309	127	-1.242	788
Finlandia	3.933	1.014	-25	-429	643	825
Francia	2.392	-526	-347	315	310	-803
Grecia	3.984	1.065	-645	52	831	828
Hungría	1.470	-1.448	-2.049	35	573	-7
Irlanda	3.332	414	728	-107	-103	-104
Islandia	2.642	-276	-888	-208	161	658
Italia	3.102	183	-575	449	508	-199
Japón	3.289	371	769	-249	1.087	-1.236
Luxemburgo	10.065	7.146	4.906	-1.158	627	2.771
México	694	-2.224	-808	374	-622	-1.168
Noruega	3.411	492	-316	-407	268	948
Nueva Zelanda	2.205	-714	-133	123	-785	81
Países Bajos	2.938	19	549	377	-158	-749
Polonia	846	-2.072	-2.161	-182	94	177
Portugal	3.944	1.026	-560	-99	-219	1.904
Reino Unido	2.582	-337	306	-16	-628	1
República Checa	1.983	-936	-1.117	-125	260	47
República Eslovaca	595	-2.324	-2.262	-106	142	-98
Suiza	4.850	1.931	1.681	-113	-744	1.107
Turquía	a	a	a	a	a	a

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2008* (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Tabla B7.2. (continuación)

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria inferior (2006)

Contribución (en puntos porcentuales) de factores escolares al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante

	Coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
			Salario como porcentaje del PIB por habitante	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase
Países de la OCDE						
Alemania	10,9	1,2	2,9	-0,7	-0,7	-0,2
Australia	10,5	0,8	0,0	1,0	-1,4	1,3
Austria	11,1	1,5	-1,0	0,2	1,7	0,7
Bélgica (Fl.)	13,5	3,8	-0,1	0,1	0,5	3,3
Bélgica (Fr.)	12,9	3,2	-0,6	0,9	0,8	2,1
Corea	11,8	2,2	7,5	-0,9	3,0	-7,4
Dinamarca	10,4	0,7	-0,7	-0,3	0,9	0,8
España	12,7	3,0	2,4	0,2	0,0	0,4
Estados Unidos	7,0	-2,7	-1,8	0,4	-3,5	2,3
Finlandia	12,9	3,3	-0,2	-1,4	2,1	2,7
Francia	8,1	-1,6	-1,0	1,1	1,0	-2,7
Grecia	15,6	6,0	-0,2	0,2	3,0	3,0
Hungría	8,6	-1,0	-3,4	0,1	2,3	0,0
Irlanda	8,8	-0,9	0,0	-0,3	-0,3	-0,3
Islandia	7,4	-2,2	-4,1	-0,6	0,5	2,0
Italia	11,2	1,5	-1,1	1,5	1,8	-0,7
Japón	10,9	1,2	2,5	-0,8	3,6	-4,1
Luxemburgo	14,4	4,7	0,2	-2,2	1,2	5,5
México	6,1	-3,5	4,1	1,8	-3,2	-6,2
Noruega	7,2	-2,5	-4,7	-1,1	0,7	2,6
Nueva Zelanda	8,9	-0,8	1,3	0,4	-2,9	0,3
Países Bajos	8,5	-1,2	0,4	1,2	-0,5	-2,3
Polonia	6,2	-3,4	-3,8	-0,8	0,4	0,7
Portugal	19,8	10,1	3,7	-0,4	-0,9	7,8
Reino Unido	8,2	-1,5	0,6	-0,1	-2,0	0,0
República Checa	9,8	0,1	-0,6	-0,5	1,0	0,2
República Eslovaca	3,7	-5,9	-5,7	-0,4	0,5	-0,4
Suiza	13,7	4,0	3,2	-0,3	-2,2	3,3
Turquía	a	a	a	a	a	a

Fuente: OCDE. Datos de Panorama de la educación 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Tabla B7.3.

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria superior (2006)

	<i>Contribución (en dólares estadounidenses) de factores escolares al coste salarial por alumno</i>					
	Coste salarial por alumno	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
			Salarios	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Países de la OCDE:						
Alemania	3.872	440	1.092	-282	-337	-34
Australia	3.556	124	180	184	-798	558
Austria	3.583	151	-63	273	356	-415
Bélgica (Fl.)	5.083	1.651	968	-100	88	695
Bélgica (Fr.)	4.895	1.462	792	201	320	149
Corea	3.306	-126	849	169	576	-1.719
Dinamarca	4.338	906	760	-311	2.337	-1.879
España	5.636	2.204	319	33	-279	2.130
Estados Unidos	2.723	-709	119	27	-1.574	719
Finlandia	2.687	-745	97	-191	541	-1.192
Francia	3.498	65	-654	549	194	-24
Grecia	3.865	433	-930	1.161	667	-465
Hungría	1.462	-1.970	-1.938	323	399	-755
Irlanda	3.332	-100	570	-294	-409	34
Islandia	3.151	-281	-617	-297	500	133
Italia	2.978	-454	-729	368	258	-351
Japón	3.867	435	663	-422	1.561	-1.366
Luxemburgo	10.065	6.633	4.918	-1.762	92	3.385
México	m	m	m	m	m	m
Noruega	3.892	459	-329	-471	810	450
Nueva Zelanda	2.872	-560	-374	44	-1.204	974
Países Bajos	3.929	497	1.537	350	-530	-860
Polonia	838	-2.594	-2.466	-199	-81	153
Portugal	4.388	956	-900	36	-219	2.039
Reino Unido	3.716	284	166	-82	-1.152	1.352
República Checa	2.078	-1.354	-1.379	-33	176	-118
República Eslovaca	574	-2.858	-2.536	-162	74	-234
Suiza	6.731	3.299	2.616	273	-172	583
Turquía	894	-2.538	-1.985	-371	292	-474

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2008* (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Tabla B7.3. (continuación)

Contribución de varios factores al coste salarial por alumno en la educación secundaria superior (2006)

Contribución (en puntos porcentuales) de factores escolares al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante

	Coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante	Diferencia con la media de la OCDE	Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
			Salario como porcentaje del PIB por habitante	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño estimado de la clase
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Paises de la OCDE						
Alemania	12,7	1,3	3,4	-0,9	-1,1	-0,1
Australia	10,5	-0,9	-0,8	0,6	-2,5	1,7
Austria	10,5	-0,9	-1,6	0,9	1,1	-1,3
Bélgica (Fl.)	15,8	4,4	2,3	-0,3	0,3	2,2
Bélgica (Fr.)	15,3	3,9	1,7	0,6	1,0	0,5
Corea	15,5	4,1	8,1	0,7	2,3	-7,1
Dinamarca	12,9	1,5	1,0	-1,0	7,4	-5,9
España	20,7	9,3	2,7	0,1	-1,0	7,5
Estados Unidos	6,5	-4,9	-2,6	0,1	-4,5	2,1
Finlandia	8,8	-2,6	0,2	-0,6	1,8	-3,9
Francia	11,8	0,4	-2,0	1,8	0,6	-0,1
Grecia	15,2	3,8	-1,1	4,2	2,4	-1,7
Hungría	8,6	-2,8	-2,6	1,3	1,6	-3,1
Irlanda	8,8	-2,6	-0,7	-0,9	-1,2	0,1
Islandia	8,9	-2,5	-3,6	-0,9	1,5	0,4
Italia	10,7	-0,7	-1,6	1,3	0,9	-1,2
Japón	12,8	1,4	2,1	-1,4	5,2	-4,5
Luxemburgo	14,4	3,0	-0,7	-3,4	0,2	7,0
México	m	m	m	m	m	m
Noruega	8,2	-3,2	-5,4	-1,3	2,2	1,2
Nueva Zelanda	11,5	0,1	0,9	0,2	-4,4	3,5
Países Bajos	11,3	-0,1	3,1	1,1	-1,6	-2,6
Polonia	6,2	-5,2	-4,7	-0,8	-0,3	0,6
Portugal	22,0	10,6	3,0	0,1	-0,9	8,3
Reino Unido	11,8	0,4	0,0	-0,3	-3,7	4,4
República Checa	10,2	-1,2	-1,3	-0,1	0,7	-0,5
República Eslovaca	3,6	-7,8	-6,6	-0,6	0,3	-0,9
Suiza	19,0	7,6	5,5	0,8	-0,5	1,7
Turquía	11,5	0,1	3,3	-2,1	1,6	-2,7

Fuente: OCDE. Datos de Panorama de la educación 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664466141103>

Capítulo



ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN



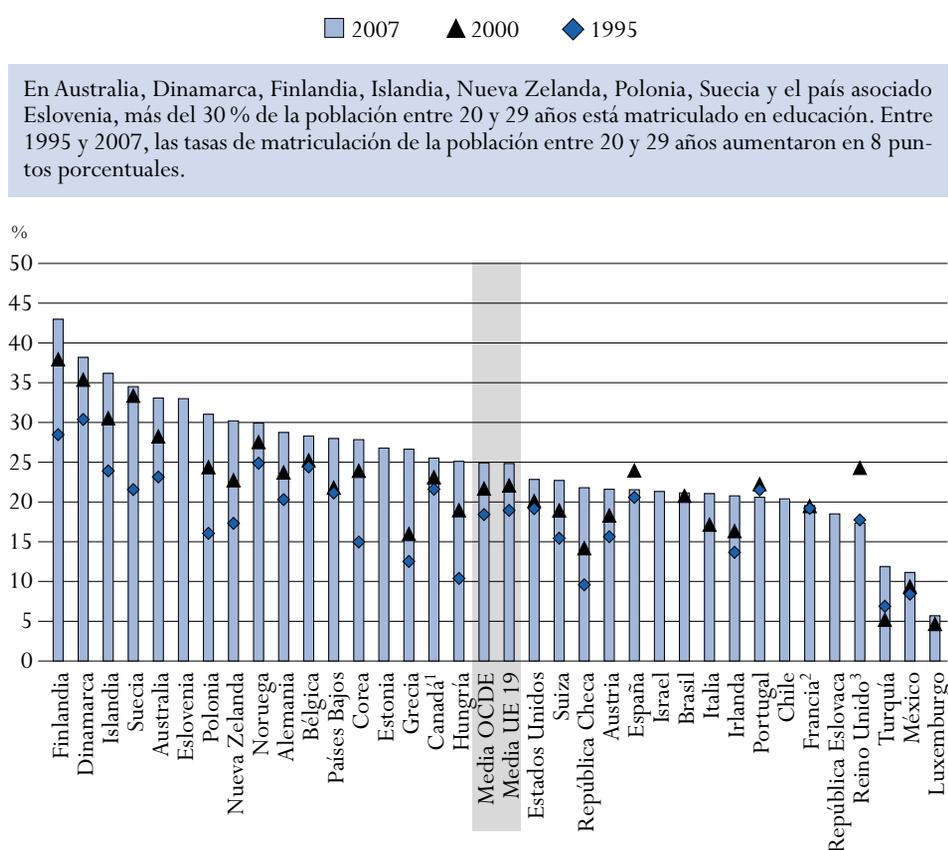
¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

Este indicador examina el acceso a la educación y su evolución utilizando información sobre las tasas de matriculación y sus tendencias desde 1995 a 2007. También muestra los patrones de participación en la educación secundaria y terciaria, y compara el papel desempeñado por los centros educativos públicos y privados en los países de la OCDE y asociados.

Resultados clave

Gráfico C1.1. Tasas de matriculación de alumnos de 20 a 29 años (1995, 2000 y 2007)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. Año de referencia 2006.

2. No incluye los departamentos de ultramar desde 1995 a 2000.

3. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 20 a 29 años en 2007.

Fuente: OCDE. Tabla C1.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países de la OCDE hoy día, prácticamente todas las personas tienen acceso a un mínimo de 12 años de educación formal. Al menos el 90 % de los estudiantes están matriculados en educación durante 14 años o más en Alemania, Bélgica, España, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Japón, Noruega, Países Bajos y Suecia. En cambio, las tasas de matriculación en Grecia y México superan el 90 % durante diez años, y en Turquía solo durante seis años. En los países asociados Brasil y Federación Rusa, el número correspondiente de años es de diez y de nueve, respectivamente.
- En más de la mitad de los países de la OCDE, más del 70 % de los niños de 3 a 4 años están matriculados en programas de educación infantil o primaria. Un niño de 4 años o menos tiene más posibilidades de estar matriculado en los 19 países europeos miembros de la OCDE que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de matriculación de los niños de 3 a 4 años es del 79 % para los UE 19, mientras que la media de la OCDE es solo del 71 %.
- Las tasas de matriculación entre los 15 y los 19 años aumentaron como media del 74 al 81 % entre 1995 y 2007. En Bélgica, Polonia, República Checa y el país asociado Eslovenia se alcanzó más del 90 % en 2007 (Bélgica ya había alcanzado este nivel en 1995). El patrón es similar para alumnos con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años, un grupo en el que la mayoría de los alumnos están matriculados en educación terciaria: entre 1995 y 2007, sus tasas de matriculación aumentaron en todos los países de la OCDE, excepto en Portugal.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población bien formada es esencial para el desarrollo económico y social de un país. Por lo tanto, las sociedades tienen un interés intrínseco en garantizar a niños y adultos el acceso a una extensa variedad de oportunidades educativas. Los programas de educación infantil preparan a los niños para la educación primaria; ofrecen oportunidades para reforzar y complementar las experiencias de educación en casa y pueden ayudar a combatir las desventajas lingüísticas y sociales. La educación primaria y secundaria establece los cimientos para una amplia gama de competencias y prepara a los jóvenes para poder aprender a lo largo de toda la vida y ser miembros productivos de la sociedad. La educación terciaria, bien directamente tras los estudios iniciales o más adelante, ofrece un abanico de opciones para adquirir conocimientos y cualificaciones avanzadas.

Distintos factores, incluyendo el riesgo elevado de desempleo y otras formas de exclusión social para los jóvenes con formación insuficiente, han intensificado el incentivo para seguir escolarizados después de la educación obligatoria y finalizar la educación secundaria superior. En la mayoría de los países de la OCDE, finalizar la educación secundaria superior se está convirtiendo en lo habitual y la mayoría de los programas de secundaria superior preparan a los alumnos para los estudios terciarios (véase Indicador A2).

Las altas tasas de participación en educación terciaria contribuyen a garantizar el desarrollo y el mantenimiento de una población y una fuerza laboral con un alto nivel de formación. Además, los programas de educación terciaria se asocian, por lo general, a mejores perspectivas de acceso al mercado laboral (véase Indicador A6) y a ingresos más elevados (véase Indicador A7). Las tasas de ingreso en educación terciaria son un indicador parcial de la medida en que la población adquiere los conocimientos y las competencias de alto nivel valorados por el mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento (véase Indicador A2).

A medida que los alumnos han ido cobrando conciencia de los beneficios sociales y económicos de la educación terciaria, las tasas de titulación en programas de educación terciaria de tipo A han ido aumentando (véase Indicador A3). Los programas terciarios de tipo A dominan las matriculaciones en educación terciaria y, por lo tanto, absorben una gran proporción de los recursos disponibles, ya que tienden a alargarse más que otros programas de educación terciaria (véase Indicador B1).

El aumento continuo de la participación y la creciente diversidad de los orígenes e intereses de los candidatos a seguir estudios terciarios hacen que las instituciones de educación terciaria necesiten ampliar las admisiones y adaptar sus programas a las necesidades de estas nuevas generaciones de alumnos. Además, la internacionalización de la educación terciaria supone que algunas instituciones educativas puedan tener también que adaptar su currículo y sus métodos de enseñanza a un alumnado cultural y lingüísticamente diverso (véase Indicador C2).

Cuestiones relevantes y aclaraciones

En la mayoría de los países de la OCDE, prácticamente todas las personas tienen acceso a un mínimo de 12 años de educación formal. Al menos el 90 % de los estudiantes están matriculados en educación durante 14 años o más en Alemania, Bélgica, España, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Japón, Noruega, Países Bajos y Suecia. En cambio, Grecia y México tienen tasas de matriculación de al menos el 90 % durante diez años, y solo durante seis años en Turquía. En los países asociados Brasil y Federación Rusa, el número correspondiente de años es de diez y de nueve, respectivamente (Tabla C1.1). Sin embargo, los patrones de participación en la educación a lo largo de la vida de las personas varían mucho entre los diversos países.

Participación en educación infantil

Un niño de 4 años o menos tiene más posibilidades de estar matriculado en los 19 países de la Unión Europea miembros de la OCDE que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de matriculación de los niños de 3 a 4 años es del 79 % para los UE 19, mientras que la media de la OCDE es solo de 71 %.

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, la matriculación plena (definida aquí como una tasa de matriculación superior al 90 %) empieza entre las edades de 5 y 6 años. Sin embargo, en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Reino Unido, Suecia y los países asociados Eslovenia, Estonia e Israel, al menos el 70 % de los niños de 3 a 4 años ya están matriculados en programas de educación infantil o primaria. Las tasas de matriculación en educación infantil oscilan entre menos del 30 % en Corea, Grecia, Suiza y Turquía y más del 90 % en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Italia, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia (Tabla C1.1).

Dada la importancia que tienen la educación y los cuidados desde la temprana infancia en la construcción de unos sólidos cimientos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y para garantizar un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje más adelante, la educación infantil es muy valiosa. Muchos países así lo han reconocido haciendo que la educación infantil sea casi universal a la edad de 3 años. Sin embargo, los programas institucionales de educación infantil cubiertos en este indicador no son la única forma de educación o cuidados infantiles efectivos disponible. Por tanto, cualquier inferencia acerca del acceso y la calidad de la educación y cuidados infantiles deberá realizarse con cautela.

Participación en la educación secundaria superior

Varios factores –incluyendo mejores perspectivas laborales para las personas con un mayor nivel educativo– han reforzado el incentivo para que los jóvenes sigan estudiando más allá de la educación obligatoria y que completen la educación secundaria superior. El continuo aumento de la participación en la educación secundaria superior significa que los países han de atender a una población de alumnos más diversa en este nivel.

Los países han adoptado varios planteamientos para cubrir esta demanda. Algunos disponen de sistemas de secundaria completos con programas generales/académicos no selectivos para que todos los alumnos tengan una oportunidad similar de aprender; otros ofrecen programas educativos más variados (programas académicos, formación preprofesional o profesional). Los programas de secundaria pueden subdividirse en tres categorías, dependiendo del grado en que estén orientados hacia una clase concreta de profesiones u oficios y conduzcan a una titulación relevante para el mercado de trabajo:

- Programas de educación general no diseñados explícitamente para preparar a los participantes para profesiones u oficios específicos, o para acceder a otros programas de formación profesional o técnica (menos del 25 % de los contenidos de estos programas son de formación profesional o técnica).
- Programas de formación preprofesional o pretécnica principalmente diseñados para introducir a los participantes en el mundo laboral y prepararles para acceder a otros programas de formación profesional o técnica. La finalización de dichos programas no conduce a la obtención de una titulación o certificación de formación profesional o técnica directamente relevante para el mercado laboral (al menos el 25 % de los contenidos del programa es de formación profesional o técnica).

C1

- Programas de formación profesional o técnica que preparan a los participantes para un acceso directo a profesiones específicas sin necesidad de cursar otros estudios. La finalización de dichos programas conduce a la obtención de una titulación o certificación de formación profesional o técnica relevante para el mercado laboral.

Los programas de formación profesional y preprofesional se dividen además en otras dos categorías (programas desarrollados en el centro educativo y programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo) dependiendo de la cantidad de formación que se ofrece en el centro educativo en contraposición al lugar de trabajo:

- En los programas desarrollados en el centro educativo la formación se imparte (parcial o exclusivamente) en instituciones educativas. Estas incluyen centros especiales de formación dirigidos por entidades públicas o privadas o centros especiales de formación de empresas si están homologados como instituciones educativas. Estos programas pueden incluir un componente de formación, es decir, un componente que incluya experiencia práctica laboral. Los programas entran en esta clasificación si al menos el 75 % del currículo se imparte en el entorno educativo; pueden incluir también educación a distancia.
- En los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, menos del 75 % del currículo se imparte en el entorno educativo o mediante educación a distancia. Estos programas pueden organizarse en colaboración con las autoridades o instituciones educativas e incluyen programas de aprendizaje, que conllevan formación al mismo tiempo en el centro educativo y en el lugar de trabajo, y programas organizados, que conllevan intervalos alternos de asistencia a instituciones educativas y participación en formación en el trabajo (los programas de formación alterna a veces se denominan programas «sándwich»).

El grado de orientación profesional o general de un programa no determina necesariamente que los participantes puedan acceder a la educación terciaria. En varios países de la OCDE, los programas de orientación profesional han sido diseñados para preparar a los alumnos para continuar sus estudios a nivel terciario, y en algunos países los programas generales no siempre proporcionan el acceso directo a los estudios superiores.

En 13 países de la OCDE de los que se dispone de datos y en el país asociado Eslovenia, la mayoría de los alumnos de la educación secundaria superior cursa programas de formación preprofesional y profesional. En la mayoría de los países de la OCDE con programas de sistema dual para aprendices (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza), y en Australia, Bélgica, Finlandia, Italia, Noruega, República Checa, República Eslovaca, Suecia y el país asociado Eslovenia, el 55 % o más de los alumnos de educación secundaria superior están matriculados en programas de formación preprofesional o profesional. No obstante, en Canadá, Corea, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Japón, México, Portugal, Turquía y los países asociados Brasil, Chile, Estonia e Israel, el 60 % o más de los alumnos de educación secundaria superior están matriculados en programas generales, aun cuando se ofrecen programas de formación preprofesional o profesional (Tabla C1.4).

En muchos países de la OCDE, la formación profesional en la educación secundaria superior se imparte en los centros educativos. Sin embargo, en Austria, Islandia, República Checa y República Eslovaca, alrededor de un 40 % o más de los alumnos en programas de formación profesional cuentan con elementos mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo. En Alemania, Dinamarca, Hungría, Irlanda, Suiza y el país asociado Estonia, alrededor del 75 % o más de los alumnos matriculados en programas de formación profesional cuentan con elementos mixtos que combinan formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo.

Los alumnos de educación secundaria superior de muchos sistemas educativos pueden matricularse en programas de formación profesional. Sin embargo, algunos países de la OCDE retrasan la formación profesional hasta después de completar la educación secundaria superior. Aunque se ofrecen programas de formación profesional como programas avanzados de educación secundaria superior en algunos países de la OCDE (por ejemplo, Austria, España y Hungría), en otros se ofrecen programas similares posteriores a la educación secundaria (por ejemplo, Canadá y Estados Unidos).

Programas de formación de aprendices

En la Tabla C1.4 se muestran las matriculaciones en programas de formación de aprendices, reconocidos dentro del sistema educativo del país. En esta sección se ofrece información sobre las características típicas de estos y otros programas de formación en el trabajo.

En la mayoría de los países de la OCDE (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suiza y Turquía) y en los países asociados (Eslovenia, Federación Rusa e Israel) existe algún tipo de sistema de formación de aprendices. En algunos países (por ejemplo, Alemania, Austria y Hungría) se establecen contratos de formación de aprendices entre el alumno (no el centro docente de formación profesional) y la empresa. La mayoría de los países cuenta con programas de formación de aprendices mixtos impartidos en centros educativos y en el lugar de trabajo. Por el contrario, no existen sistemas de formación de aprendices en Corea, España, Japón y Suecia. No obstante, Suecia está actualmente realizando un plan piloto de formación de aprendices como complemento a la educación en el centro educativo. En Estados Unidos hay programas de formación de aprendices, pero generalmente no forman parte del sistema educativo formal.

El requisito mínimo para entrar en un programa de formación de aprendices varía según el país, pero suele ser completar la educación secundaria inferior (en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Checa, República Eslovaca y los países asociados Eslovenia e Israel). En Austria, el requisito mínimo de acceso es completar al menos nueve años de educación obligatoria. En Australia, Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos y Reino Unido, el acceso se rige (total o parcialmente) por criterios de edad, mientras que en Nueva Zelanda se exige a los participantes que estén empleados. En Turquía, el requisito mínimo es haber cursado la educación primaria, pero los nuevos matriculados han de tener al menos 14 años de edad y estar contratados en una empresa. La Federación Rusa no cuenta con ningún marco legal que rijan el acceso a los programas de formación de aprendices.

La duración de los programas de formación de aprendices es estándar en algunos países: oscila entre uno y cuatro años en Alemania, Dinamarca, Francia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido, República Checa y los países asociados Eslovenia e Israel. En otros países (como Austria y Bélgica) varía según la materia, la titulación o certificación concreta a la que se aspira y los conocimientos o experiencia previos.

En la mayoría de los países completar un programa de formación de aprendices tiene como resultado la obtención de una titulación o certificación de educación secundaria superior o postsecundaria. En algunos países, es posible también obtener un nivel de titulación superior (por ejemplo, un diploma avanzado en Australia).

Participación al final de la educación obligatoria y en etapas posteriores

Varios factores influyen sobre la decisión de seguir estudiando después de completar la educación obligatoria, en particular, las limitadas perspectivas de los jóvenes con una formación insuficiente; en

C1

muchos países corren un mayor riesgo de desempleo y otras formas de exclusión que sus compañeros mejor formados. En muchos países de la OCDE, la transición de la educación al empleo se ha convertido en un proceso más largo y más complejo que ofrece a los alumnos la oportunidad o la obligación de combinar la formación con el trabajo para desarrollar cualificaciones apreciadas por el mercado laboral (véase Indicador C3).

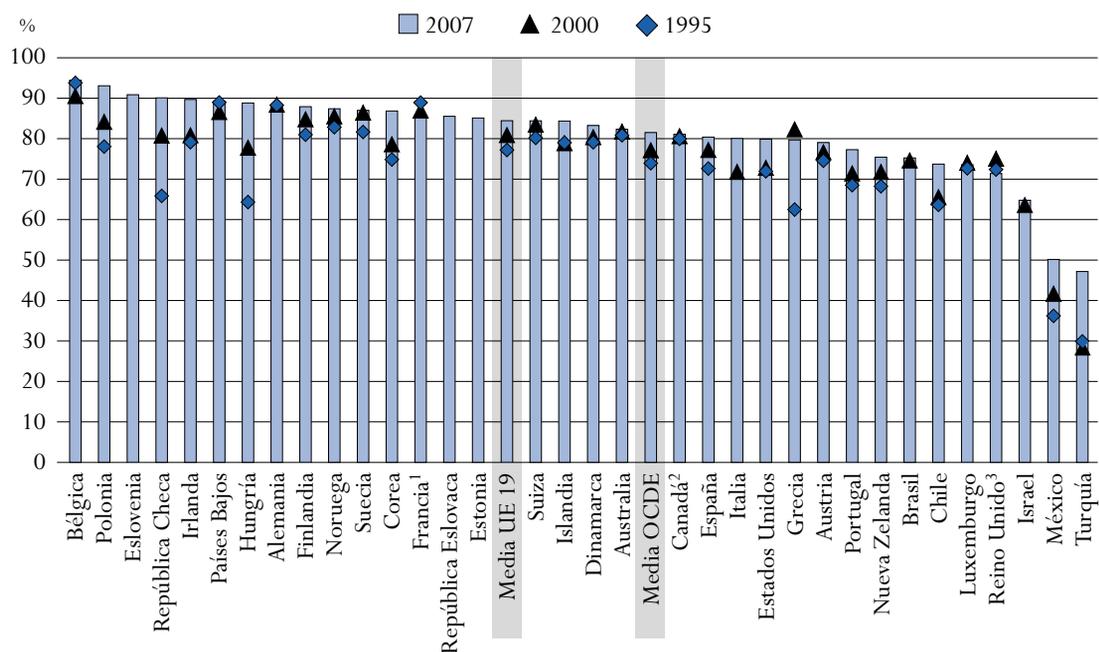
La edad a la que finaliza la educación obligatoria oscila entre los 14 años en Corea, Portugal, Turquía y los países asociados Brasil y Eslovenia, y los 18 años en Alemania, Bélgica, Hungría, Países Bajos y el país asociado Chile (Tabla C1.1). Sin embargo, la edad legal en la cual se completa la educación obligatoria no siempre corresponde a la edad en la que la matriculación es universal.

Las tasas de participación hasta el final de la educación obligatoria tienden a ser elevadas en la mayoría de los países de la OCDE y países asociados. Sin embargo, en Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Hungría, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Turquía y el país asociado Chile, las tasas disminuyen por debajo del 90 % antes del final de la educación obligatoria (Tabla C1.1). En Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Hungría, Países Bajos y el país asociado Chile, esto puede deberse, en parte, al hecho de que la educación obligatoria termina relativamente tarde, a los 18 años (a los 17 años, como media, en Estados Unidos).

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, las tasas de matriculación disminuyen gradualmente en los últimos años de la educación secundaria superior. Más del 20 % de la población de 15 a 19 años no está matriculada en educación en Austria, Estados Unidos, Grecia, Luxemburgo,

Gráfico C1.2. Tasas de matriculación de alumnos de 15 a 19 años (1995, 2000 y 2007)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. No incluye los departamentos de ultramar desde 1995 a 2000.

2. Año de referencia 2006 en lugar de 2007.

3. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 15 a 19 años en 2007.

Fuente: OCDE, Tabla C1.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

México, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, Turquía y los países asociados Brasil, Chile, Federación Rusa e Israel (Tabla C1.1 y Gráfico C1.2).

Ha habido un incremento medio de ocho puntos porcentuales en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación en los países de la OCDE entre 1995 y 2007. Las tasas de matriculación en este grupo de edad aumentaron como media del 74 al 81 % durante el período 1995 a 2007 y superaron el 90 % en 2007 en Bélgica, Polonia, República Checa y el país asociado Eslovenia (Bélgica ya había alcanzado el 90 % o más en 1995) (Tabla C1.2). Sin embargo, aunque las tasas de matriculación de los 15 a los 19 años han mejorado en más de 20 puntos porcentuales en los últimos doce años en Hungría y República Checa, siguen prácticamente igual en Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. De estos últimos, en todos los países excepto en Luxemburgo hay una alta proporción de la población de 15 a 19 años matriculada en educación (Tabla C1.2 y Gráfico C1.2).

Final de la educación obligatoria y disminución de las tasas de matriculación

Un análisis de la tasa de participación por nivel de educación y edad muestra que no existe una relación estrecha entre el fin de la educación obligatoria y la disminución de las tasas de matriculación. En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, la mayor disminución de las tasas de matriculación se observa no al final de la educación obligatoria, sino al final de la educación secundaria superior. No obstante, a partir de los 16 años, las tasas de matriculación empiezan a disminuir en toda la OCDE y países asociados. Las tasas de matriculación en educación secundaria disminuyen desde una media del 91 % a la edad de 16 años al 83 % a los 17 años, al 53 % a los 18 y al 27 % a los 19. En Alemania, Bélgica, Corea, Finlandia, Hungría, Japón, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Suecia y los países asociados Eslovenia e Israel, el 90 % o más de todos los jóvenes de 17 años siguen matriculados en este nivel, aunque la edad a la que finaliza la educación obligatoria es inferior a los 17 años en la mayoría de estos países (Tabla C1.3).

Participación en la educación terciaria

Las tasas de matriculación indican el número de personas que participan en la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 25 % de la población entre 20 y 29 años estaba matriculada en programas de educación en 2007. Las tasas de matriculación alcanzan o superan el 30 % en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Polonia, Suecia y el país asociado Eslovenia (Tabla C1.1 y Gráfico C.1.1). Sin embargo, debe destacarse que las tasas de matriculación de los países con grandes proporciones de alumnos internacionales con relación al tamaño de la población pueden estar sobreestimadas. Por ejemplo, las tasas de matriculación del grupo de edad de 20 a 29 años en educación terciaria en Australia y Nueva Zelanda disminuyeron un 27 % y 22 % respectivamente cuando se realizó un ajuste para corregir el impacto de los alumnos internacionales.

Las políticas para ampliar la educación han aumentado el acceso a la educación terciaria en muchos países de la OCDE y países asociados. Hasta ahora, esto ha compensado con creces los descensos en el tamaño de las cohortes que, hasta recientemente, habían dado lugar a predicciones de una demanda estable o en disminución en varios países de la OCDE. Como media, en todos los países de la OCDE que cuentan con datos comparables, las tasas de participación en educación terciaria aumentaron en 8 puntos porcentuales entre 1995 y 2007. Todos los países de la OCDE y países asociados, excepto Portugal, han experimentado un aumento de las tasas de participación de la población entre 20 y 29 años en educación terciaria. Este aumento fue superior a 12 puntos porcentuales en Corea, Finlandia, Grecia, Hungría, Islandia, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa y Suecia, y es particularmente significativo en Grecia, Hungría y República Checa, que antes se encontraban a la cola de la escala de países de la OCDE, pero que ahora han avanzado hacia posiciones intermedias. Aunque

algunos países de la OCDE (Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Islandia, Nueva Zelanda, Portugal y Suecia) muestran signos de estabilidad de las tasas de matriculación en educación terciaria, la tendencia global sigue siendo ascendente (Tabla C1.2 y Gráfico C.1.1).

C1

Tamaño relativo de los sectores público y privado

En los países de la OCDE y países asociados, la educación primaria y secundaria sigue siendo predominantemente pública. Como media, el 91 % de los alumnos de educación primaria en los países de la OCDE está matriculado en instituciones públicas; las cifras descienden ligeramente en la educación secundaria, con un 85 % de alumnos en la primera etapa y un 83 % en la segunda que cursa estudios en instituciones públicas. Japón y México son una excepción en la secundaria superior, ya que los centros privados independientes (aquellos que reciben menos del 50 % de sus fondos de la administración) atienden al 31 % y al 20 %, respectivamente, del alumnado de secundaria superior (Tabla C1.5).

En educación terciaria, el patrón es bastante distinto. Las instituciones privadas, en general, desempeñan un papel más relevante. En los programas de educación terciaria de tipo B, el sector privado contabiliza a más de un tercio de los alumnos, y en los programas de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada, a una quinta parte de los alumnos. En el Reino Unido, toda la educación terciaria se ofrece a través de instituciones privadas dependientes del gobierno. Este tipo de instituciones también recibe a más de la mitad de los alumnos de educación terciaria de tipo B en el país asociado Israel (70 %). Las instituciones privadas dependientes del gobierno también asumen una proporción significativa de los programas de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada en los países asociados Estonia (86 %) e Israel (76 %). Los centros privados independientes son más destacados en el nivel terciario que en el preterciario (una media del 14 % de los alumnos de educación terciaria asiste a este tipo de instituciones), particularmente en Corea, Japón y los países asociados Brasil y Chile (en terciaria de tipo B), donde más del 70 % de los alumnos está matriculado en estas instituciones (Tabla C1.6).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de matriculación son del curso escolar 2006-2007 y proceden de la recopilación UOE de datos sobre sistemas educativos que gestiona anualmente la OCDE.

Salvo cuando se especifica lo contrario, las cifras se basan en el número de personas, es decir, no se hace distinción entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial, ya que el concepto de estudios a tiempo parcial no está reconocido en algunos países. En algunos países de la OCDE, la educación a tiempo parcial solo coincide parcialmente con los datos notificados.

Las tasas netas de matriculación expresadas como porcentajes en la Tabla C1.1 y la Tabla C1.2 se calculan dividiendo el número de alumnos de un grupo de edad concreto matriculado en todos los niveles de educación por el tamaño de la población de dicho grupo.

En la Tabla C1.2, los datos sobre la evolución de las tasas de matriculación en los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en una encuesta especial realizada en los países de la OCDE y cuatro de los seis países asociados en enero de 2007.

Los datos sobre los programas de formación de aprendices se basan en una encuesta especial realizada por la OCDE en otoño de 2007.

Los datos sobre el impacto de los alumnos internacionales en las tasas de matriculación en educación terciaria se basan en una encuesta especial realizada por la OCDE en diciembre de 2008.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

- *Tabla C1.7. Expectativa de educación (2007)*
- *Tabla C1.8. Expectativa de años en educación terciaria (2007)*

Tabla C1.1.
Tasas de matriculación por edad (2007)
Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas

	Edad de finalización de la educación obligatoria	Número de años en los que más del 90% de la población está matriculado	Intervalo de edades en el que más del 90% de la población está matriculado	Alumnos por edades:					
				Hasta 4 años en porcentaje de la población de 3 a 4 años	De 5 a 14 años en porcentaje de la población de 5 a 14 años	De 15 a 19 años en porcentaje de la población de 15 a 19 años	De 20 a 29 años en porcentaje de la población de 20 a 29 años	De 30 a 39 años en porcentaje de la población de 30 a 39 años	A partir de 40 años en porcentaje de la población de 40 años y más
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	18	14	4 - 17	99,0	99,2	88,1	28,7	2,5	0,1
Australia	15	12	5 - 16	32,2	99,3	82,3	33,1	13,5	5,8
Austria	15	12	5 - 16	70,1	98,3	79,0	21,6	3,5	0,5
Bélgica ¹	18	15	3 - 17	126,0	99,3	94,4	28,3	8,5	3,8
Canadá ²	16-18	m	m	m	m	81,1	25,9	5,5	1,7
Corea	14	12	6 - 17	27,3	95,7	86,8	27,8	2,1	0,5
Dinamarca	16	13	3 - 16	94,0	98,0	83,3	38,2	8,1	1,5
España ¹	16	14	3 - 16	125,9	100,7	80,4	21,5	4,0	1,1
Estados Unidos	17	11	6 - 16	49,8	98,3	79,9	22,8	5,5	1,4
Finlandia	16	13	6 - 18	46,0	95,3	87,9	43,0	14,4	3,4
Francia ¹	16	15	3 - 17	111,2	100,9	85,7	19,5	2,6	n
Grecia	14,5	10	6 - 15	27,7	97,7	79,7	26,6	7,6	x(8)
Hungría	18	14	4 - 17	82,7	99,8	88,8	25,1	5,9	0,6
Irlanda	16	14	5 - 18	23,8	102,6	89,7	20,8	5,6	0,2
Islandia	16	14	3 - 16	96,0	98,3	84,4	36,2	12,4	3,6
Italia ¹	15	13	3 - 15	104,4	100,3	80,0	21,0	3,5	0,1
Japón	15	14	4 - 17	84,4	100,5	m	m	m	m
Luxemburgo ³	15	12	4 - 15	81,5	95,9	73,6	5,7	0,5	0,1
México	15	10	5 - 14	60,4	102,1	50,1	11,1	3,5	0,6
Noruega	16	14	4 - 17	91,8	99,2	87,4	29,9	6,8	1,7
Nueva Zelanda	16	12	4 - 15	90,1	99,7	75,4	30,2	12,7	6,0
Países Bajos	18	14	4 - 17	49,6	99,5	89,3	28,0	2,7	0,7
Polonia	16	13	6 - 18	40,7	94,5	93,1	31,0	4,3	x(8)
Portugal	14	12	5 - 16	72,0	104,2	77,3	20,6	3,7	0,6
Reino Unido	16	13	4 - 16	89,9	99,3	71,4	17,3	5,7	1,7
República Checa	15	13	5 - 17	80,0	99,8	90,1	21,8	4,4	0,4
República Eslovaca	16	12	6 - 17	76,0	96,8	85,5	18,5	3,9	0,6
Suecia	16	16	3 - 18	98,4	100,3	87,0	34,5	12,9	2,9
Suiza	15	12	5 - 16	27,0	100,4	84,4	22,7	3,8	0,4
Turquía	14	6	7 - 12	6,7	84,3	47,2	11,9	1,6	0,2
Media OCDE	16	13		71,2	98,6	81,5	24,9	5,9	1,5
Media UE 19	16	13		78,9	99,1	84,4	24,8	5,6	1,1
Países asociados									
Brasil	14	10	7 - 16	44,7	91,7	75,2	21,1	8,7	2,7
Chile	18	11	6 - 16	50,2	96,1	73,7	20,4	3,2	0,6
Eslovenia	14	12	6 - 17	76,0	96,2	90,9	33,0	5,8	0,7
Estonia	15	11	6 - 16	87,0	100,4	85,1	26,8	7,1	0,8
Federación Rusa ⁴	15	9	7 - 15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
Israel	15	13	5 - 17	83,7	96,1	64,8	21,3	5,6	1,0

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es aquella en la que se termina la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización de 18 años indica que todos los alumnos menores de esa edad están legalmente obligados a estar escolarizados. Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y de los datos de matriculación significan que las tasas de participación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. Las tasas «hasta 4 años en porcentaje de la población de 3 a 4 años» están sobreestimadas. Un número significativo de alumnos tienen menos de 3 años. Las tasas netas entre 3 y 5 años se aproximan al 100 %.

2. Año de referencia 2006.

3. La tasa está subestimada, ya que un gran número de alumnos residentes acuden a centros de países vecinos.

4. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Tabla C1.2.

Tendencias de las tasas de matriculación (1995-2007)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007

	De 15 a 19 años en porcentaje de la población de 15 a 19 años										De 20 a 29 años en porcentaje de la población de 20 a 29 años								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Países de la OCDE	Alemania	88	88	90	89	89	89	89	89	88	20	24	24	26	27	28	28	28	29
	Australia	81	82	81	83	82	82	82	83	82	23	28	28	33	33	33	33	33	33
	Austria	75	77	77	77	77	79	80	82	79	16	18	19	17	18	19	19	20	22
	Bélgica	94	91	91	92	94	95	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29	29	28
	Canadá	80	81	81	80	80	79	80	81	m	22	23	24	25	25	25	26	26	m
	Corea	75	79	79	80	81	84	86	86	87	15	24	25	27	27	28	27	28	28
	Dinamarca	79	80	83	82	85	85	85	83	83	30	35	36	36	36	36	38	38	38
	España	73	77	78	78	78	80	81	80	80	21	24	23	23	22	22	22	22	22
	Estados Unidos	72	73	76	75	76	76	79	78	80	19	20	22	23	22	23	23	23	23
	Finlandia	81	85	85	85	86	87	87	88	88	28	38	39	40	40	41	43	43	43
	Francia ¹	89	87	86	86	87	87	86	86	86	19	19	20	20	20	20	20	20	20
	Grecia	62	82	74	83	83	86	97	93	80	13	16	22	25	26	28	24	32	27
	Hungría	64	78	79	81	83	85	87	88	89	10	19	20	21	22	24	24	25	25
	Irlanda	79	81	82	83	84	87	89	88	90	14	16	18	19	19	23	21	20	21
	Islandia	79	79	79	81	83	84	85	85	84	24	31	30	32	36	37	37	37	36
	Italia	m	72	73	76	78	79	80	81	80	m	17	17	18	20	20	20	20	21
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	74	75	75	75	75	72	73	74	m	5	6	6	6	7	6	9	6
	México	36	42	42	44	45	47	48	49	50	8	9	9	10	10	11	11	11	11
	Noruega	83	86	85	85	85	86	86	86	87	25	28	26	26	29	29	29	30	30
	Nueva Zelanda	68	72	72	74	74	74	74	74	75	17	23	25	28	30	31	30	29	30
	Países Bajos	89	87	86	87	85	86	86	89	89	21	22	23	23	25	26	26	27	28
	Polonia	78	84	86	87	88	90	92	93	93	16	24	26	28	29	30	31	31	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	73	77	22	22	22	22	23	23	22	21	21
	Reino Unido ²	72	75	75	77	75	79	79	70	71	18	24	24	27	26	28	29	17	17
	República Checa	66	81	87	90	91	90	90	90	10	14	15	16	17	19	20	20	20	22
	República Eslovaca	m	m	74	76	80	83	85	85	86	m	12	13	13	15	16	17	18	18
	Suecia	82	86	86	86	87	87	87	88	87	22	33	33	34	34	36	36	36	35
Suiza	80	83	83	83	83	83	83	84	84	15	19	20	20	21	21	22	22	23	
Turquía	30	28	30	34	35	40	41	45	47	7	5	5	6	6	10	10	11	12	
<i>Media OCDE</i>	<i>74</i>	<i>77</i>	<i>78</i>	<i>79</i>	<i>79</i>	<i>81</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>82</i>	<i>18</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	<i>24</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	
<i>Media OCDE para países con datos disponibles de 1995 y 2007</i>	<i>74</i>								<i>81</i>	<i>18</i>								<i>26</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>77</i>	<i>81</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>83</i>	<i>84</i>	<i>85</i>	<i>85</i>	<i>84</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	<i>24</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	
Países asociados	Brasil	m	75	71	74	80	79	80	m	75	m	21	23	22	22	23	m	21	
	Chile	64	66	m	66	68	70	74	72	74	m	m	m	m	m	m	m	m	20
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	91	91	91	m	m	m	m	m	m	32	33	33
	Estonia	m	m	m	m	m	m	87	87	85	m	m	m	m	m	m	27	27	27
	Federación Rusa	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	m	m	13	m	m	19	m	m
	Israel	m	64	63	65	66	65	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21	21

1. No incluye los departamentos de ultramar desde 1995 a 2004.

2. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Tabla C1.3.
Características de la transición de las edades de 15 a 20 años, por nivel de educación (2007)
Tasas netas de matriculación (basadas en recuentos de individuos)

	Edad de finalización de educación secundaria superior	15 años de edad		16 años de edad		17 años de edad		18 años de edad		19 años de edad		20 años de edad						
		Educación secundaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países de la OCDE	Alemania	19-20	97	95	n	n	91	n	1	82	n	3	40	20	10	20	16	19
	Australia	17	98	93	n	n	79	1	5	38	3	28	25	3	37	20	2	38
	Austria	17-18	95	91	n	n	76	13	n	46	22	5	19	13	15	8	6	22
	Bélgica	18	102	102	n	n	100	n	1	47	6	36	23	7	47	13	4	48
	Canadá ¹	17-18	94	91	x(4)	1	79	x(7)	8	33	x(10)	36	11	x(13)	50	4	x(16)	47
	Corea	17	99	91	a	n	92	a	1	5	a	68	n	a	76	n	a	70
	Dinamarca	18-19	97	91	n	n	84	n	n	80	n	n	57	n	5	34	n	15
	España	17	99	93	a	n	83	a	n	41	a	28	23	a	35	13	a	38
	Estados Unidos	18	98	93	m	1	81	m	4	26	m	39	4	m	52	n	m	48
	Finlandia	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	1	33	n	20	17	n	33
	Francia	17-20	98	95	n	n	88	n	2	49	1	28	24	1	40	10	1	41
	Grecia	18	92	89	a	a	75	1	9	18	6	42	10	7	50	6	4	52
	Hungría	19	100	95	n	n	92	n	n	62	9	12	22	17	34	11	11	38
	Irlanda	18-19	99	101	1	n	79	6	5	31	25	34	4	17	44	1	13	41
	Islandia	19	99	93	n	n	85	n	n	74	n	n	67	n	2	36	n	16
	Italia	19	93	89	a	a	83	a	a	75	a	3	20	n	34	6	n	37
	Japón	18	99	96	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	92	83	n	m	79	n	m	68	n	m	43	n	m	24	1	m
	México	18	65	58	a	a	44	a	3	18	a	13	28	a	19	3	a	20
	Noruega	18-20	100	95	n	n	93	n	n	88	n	n	42	1	15	20	2	29
Nueva Zelanda	17-18	96	87	1	1	70	3	4	25	7	27	12	6	36	9	5	38	
Países Bajos	17-20	99	98	n	n	86	n	6	61	n	21	42	n	31	28	n	36	
Polonia	19-20	98	97	a	a	95	n	n	92	n	1	36	9	37	12	12	45	
Portugal	17-18	96	90	a	a	80	a	a	45	n	19	25	n	27	13	n	30	
Reino Unido	16	98	90	n	n	74	n	2	26	n	24	10	n	33	6	n	33	
República Checa	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	22	7	6	37	
República Eslovaca	19-20	99	94	n	n	90	n	n	80	n	4	36	n	25	7	1	35	
Suecia	19	95	99	n	n	97	n	n	93	n	1	28	1	14	17	1	23	
Suiza	18-20	97	91	n	n	87	1	n	78	1	2	47	3	9	20	3	16	
Turquía	16	60	60	a	n	37	a	6	23	a	19	m	a	26	m	a	26	
<i>Media OCDE</i>			<i>95</i>	<i>91</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>83</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>53</i>	<i>3</i>	<i>18</i>	<i>27</i>	<i>4</i>	<i>30</i>	<i>13</i>	<i>3</i>	<i>35</i>
<i>Media UE 19</i>			<i>97</i>	<i>94</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>87</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>62</i>	<i>4</i>	<i>15</i>	<i>28</i>	<i>5</i>	<i>29</i>	<i>13</i>	<i>4</i>	<i>35</i>
Países asociados	Brasil	18	84	87	a	n	77	a	1	55	a	8	35	a	11	23	a	14
	Chile	18	93	91	a	n	86	a	n	31	a	21	10	a	32	3	a	33
	Eslovenia	18-19	95	98	n	n	96	n	n	84	n	5	26	3	48	m	m	53
	Estonia	19	96	96	n	n	89	n	n	73	1	9	21	6	36	8	7	40
	Federación Rusa	17	86	73	x(2)	m	36	x(5)	m	13	x(8)	m	5	x(11)	m	1	x(14)	m
	Israel	17	96	94	n	n	90	n	n	20	n	6	2	n	12	1	1	13

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre alumnos significan que las tasas de participación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobrestimadas.

1. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Tabla C1.4.

Pautas de matriculación en educación secundaria superior (2007)

Matriculación en programas de educación secundaria superior en instituciones públicas y privadas por destino y orientación del programa

	Educación secundaria superior						
	Distribución de la matriculación por destino del programa			Distribución de la matriculación por orientación del programa			
	CINE 3A (1)	CINE 3B (2)	CINE 3C (3)	General (4)	Formación preprofesional (5)	Formación profesional (6)	Mixto (combinando formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo) (7)
Países de la OCDE							
Alemania	42,6	57,1	0,3	42,6	a	57,4	42,2
Australia	39,6	x(1)	60,4	39,6	a	60,4	m
Austria	44,8	46,1	9,1	22,7	6,6	70,7	34,3
Bélgica	49,3	a	50,7	30,4	a	69,6	3,4
Canadá ¹	94,5	a	5,5	94,5	x(6)	5,5	a
Corea	73,2	a	26,8	73,2	a	26,8	a
Dinamarca	52,3	a	47,7	52,3	a	47,7	47,2
España	56,6	n	43,4	56,6	n	43,4	1,9
Estados Unidos	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
Finlandia	100,0	a	a	33,3	a	66,7	11,5
Francia	56,2	11,6	32,2	56,2	a	43,8	12,1
Grecia	68,3	a	31,7	68,3	a	31,7	a
Hungría	77,4	a	22,6	76,4	10,4	13,2	13,2
Irlanda	70,9	a	29,1	66,5	31,3	2,2	2,2
Islandia	50,3	0,7	49,0	66,2	1,4	32,4	15,7
Italia	81,7	1,4	17,0	40,2	33,2	26,5	a
Japón	75,7	0,9	23,4	75,7	0,9	23,4	a
Luxemburgo	60,8	15,1	24,0	37,7	a	62,3	14,0
México	90,6	a	9,4	90,6	a	9,4	a
Noruega	42,5	a	57,5	42,5	a	57,5	14,9
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	63,0	a	37,0	32,4	a	67,6	18,5
Polonia	87,8	a	12,2	55,7	a	44,3	6,4
Portugal	100,0	x(1)	x(1)	68,4	16,7	14,8	m
Reino Unido ³	77,7	x(1)	22,3	58,6	x(6)	41,4	m
República Checa	72,8	0,4	26,8	24,7	n	75,2	34,0
República Eslovaca	82,8	a	17,2	26,8	a	73,2	29,8
Suecia	94,0	n	6,0	42,9	1,0	56,2	n
Suiza	30,0	64,7	5,3	35,2	a	64,8	59,0
Turquía ²	100,0	a	m	63,3	a	36,7	n
Media OCDE	70,2	7,9	25,6	54,3	3,9	43,8	14,4
Media UE 19	70,5	7,7	23,9	47,0	5,5	47,8	15,9
Países asociados							
Brasil	90,6	9,4	a	90,6	a	9,4	a
Chile	100,0	a	a	64,9	a	35,1	a
Eslovenia	35,1	44,8	20,1	35,1	n	64,9	1,6
Estonia	99,7	a	0,3	68,7	a	31,3	31,3
Federación Rusa	54,2	15,0	30,8	54,2	15,0	30,8	m
Israel	96,1	a	3,9	66,1	a	33,9	3,9

1. Año de referencia 2006.

2. No incluye CINE 3C.

3. Incluye educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

C1

Tabla C1.5.

Alumnos en educación primaria y secundaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2007)
Distribución de alumnos, por modalidad de matriculación y tipo de institución

	Tipo de institución									Modalidad de estudio		
	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior			Educación primaria y secundaria		
	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	A tiempo completo	A tiempo parcial	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Países de la OCDE	Alemania	96,7	3,3	x(2)	91,9	8,1	x(5)	91,1	8,9	x(8)	99,7	0,3
	Australia	70,2	29,8	a	67,2	32,8	a	78,0	21,9	0,1	78,8	21,2
	Austria	94,8	5,2	x(2)	91,8	8,2	x(5)	88,8	11,2	x(8)	m	m
	Bélgica	45,7	54,3	a	43,3	56,7	a	42,4	57,6	a	79,8	20,2
	Canadá ¹	94,2	x(1)	5,8	94,2	x(4)	5,8	94,2	x(7)	5,8	100,0	a
	Corea	98,7	a	1,3	81,4	18,6	a	52,5	47,5	a	100,0	a
	Dinamarca	87,9	12,1	n	76,2	23,4	0,4	97,3	2,6	0,1	96,7	3,3
	España	68,7	28,0	3,4	68,1	28,9	3,0	78,3	11,9	9,8	91,6	8,4
	Estados Unidos	90,0	a	10,0	91,1	a	8,9	91,4	a	8,6	100,0	a
	Finlandia	98,7	1,3	a	95,7	4,3	a	85,4	14,6	a	100,0	a
	Francia	85,1	14,4	0,5	78,4	21,2	0,3	69,2	29,8	1,0	100,0	a
	Grecia	92,8	a	7,2	94,9	a	5,1	95,3	a	5,2	97,9	2,4
	Hungría	92,6	7,4	a	91,9	8,1	a	82,2	17,8	a	94,9	5,1
	Irlanda	99,1	a	0,9	100,0	a	n	98,6	a	1,4	99,9	0,1
	Islandia	98,4	1,6	n	99,3	0,7	n	88,8	10,7	0,5	90,3	9,7
	Italia	93,1	a	6,9	96,2	a	3,8	94,3	1,0	4,8	99,2	0,8
	Japón	99,0	a	1,0	93,1	a	6,9	69,2	a	30,8	98,8	1,2
	Luxemburgo	92,3	0,6	7,1	80,5	11,4	8,0	84,1	7,5	8,5	100,0	n
	México	91,9	a	8,1	87,2	a	12,8	80,1	a	19,9	100,0	a
	Noruega	97,8	2,2	x(2)	97,1	2,9	x(5)	90,7	9,3	x(8)	98,7	1,3
	Nueva Zelanda	87,7	10,2	2,2	83,1	11,8	5,1	74,0	20,4	5,6	89,9	10,1
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99,1	0,9
	Polonia	98,0	0,6	1,5	97,0	0,8	2,2	90,2	0,9	8,9	95,4	4,6
	Portugal	88,9	2,6	8,5	88,0	6,5	5,5	81,2	5,2	13,5	100,0	a
	Reino Unido	94,7	a	5,3	94,2	1,0	4,7	52,9	41,6	5,5	97,3	2,7
	República Checa	98,7	1,3	a	97,8	2,2	a	86,3	13,7	a	100,0	n
	República Eslovaca	94,7	5,3	n	93,9	6,1	n	87,8	12,2	n	98,9	1,1
	Suecia	93,2	6,8	n	91,5	8,5	n	89,6	10,4	n	90,2	9,8
Suiza	95,9	1,3	2,8	92,7	2,5	4,8	92,8	3,1	4,2	99,8	0,2	
Turquía	98,0	a	2,0	a	a	a	97,4	a	2,6	100,0	n	
<i>Media OCDE</i>	<i>90,9</i>	<i>6,7</i>	<i>2,9</i>	<i>84,8</i>	<i>9,5</i>	<i>3,0</i>	<i>82,9</i>	<i>12,9</i>	<i>5,3</i>	<i>96,4</i>	<i>3,6</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>89,8</i>	<i>8,0</i>	<i>2,6</i>	<i>87,3</i>	<i>10,9</i>	<i>2,1</i>	<i>83,0</i>	<i>13,7</i>	<i>3,7</i>	<i>96,7</i>	<i>3,3</i>	
Países asociados	Brasil	89,8	a	10,2	91,2	a	8,8	87,2	a	12,8	m	m
	Chile	45,2	48,6	6,2	50,5	43,4	6,1	43,2	49,9	6,9	100,0	a
	Eslovenia	99,8	0,2	n	99,9	0,1	n	96,5	3,3	0,2	94,2	5,8
	Estonia	97,2	a	2,8	98,1	a	1,9	97,2	a	2,8	96,3	3,7
	Federación Rusa	99,4	a	0,6	99,6	a	0,4	99,0	a	1,0	100,0	n
	Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a

1. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Tabla C1.6.
Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2007)

Distribución de alumnos, por modalidad de matriculación, tipo de institución y destino del programa

	Tipo de institución						Modalidad de estudio				
	Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		
	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	A tiempo completo	A tiempo parcial	A tiempo completo	A tiempo parcial	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE	Alemania ²	62,8	37,2	x(2)	95,5	4,5	x(5)	84,7	15,3	95,9	4,1
	Australia	88,2	1,5	10,2	97,1	n	2,9	46,7	53,3	69,0	31,0
	Austria	63,9	36,1	x(2)	88,0	12,0	n	m	m	m	m
	Bélgica	45,4	54,6	a	43,0	57,0	a	64,8	35,2	87,5	12,5
	Canadá ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	82,7	17,3
	Corea	15,7	a	84,3	22,1	a	77,9	m	m	m	m
	Dinamarca	97,9	1,5	0,6	97,8	2,2	n	64,6	35,4	92,5	7,5
	España	79,1	15,5	5,5	87,3	n	12,7	97,7	2,3	88,1	11,9
	Estados Unidos	84,1	a	15,9	71,6	a	28,4	48,9	51,1	65,1	34,9
	Finlandia	100,0	n	a	89,4	10,6	a	100,0	a	55,6	44,4
	Francia	71,2	8,5	20,3	86,8	0,7	12,5	100,0	a	100,0	a
	Grecia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Hungría	55,3	44,7	a	86,4	13,6	a	72,1	27,9	56,8	43,2
	Irlanda	92,9	a	7,1	90,9	a	9,1	70,7	29,3	80,3	19,7
	Islandia	46,0	54,0	n	80,0	20,0	n	30,3	69,7	76,1	23,9
	Italia	87,8	a	12,2	92,3	a	7,7	100,0	n	100,0	n
	Japón	7,0	a	93,0	24,3	a	75,7	96,7	3,3	89,0	11,0
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	94,6	a	5,4	66,1	a	33,9	100,0	a	100,0	a
	Noruega	52,9	47,1	x(2)	86,6	13,4	x(5)	62,8	37,2	73,2	26,8
	Nueva Zelanda	65,5	28,4	6,2	97,6	2,0	0,4	39,1	60,9	60,1	39,9
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	84,4	15,6
	Polonia	78,3	n	21,7	67,7	a	32,3	100,0	a	53,3	46,7
	Portugal	80,2	a	19,8	75,0	a	25,0	m	m	m	m
Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	23,7	76,3	72,0	28,0	
República Checa	65,8	32,0	2,2	90,1	n	9,9	91,8	8,2	96,7	3,3	
República Eslovaca	82,9	17,1	n	92,8	n	7,2	80,6	19,4	60,3	39,7	
Suecia	62,0	38,0	a	93,7	6,3	a	90,9	9,1	48,0	52,0	
Suiza	31,5	37,8	30,7	92,4	5,7	2,0	23,3	76,7	90,2	9,8	
Turquía	97,1	a	2,9	94,0	a	6,0	100,0	n	100,0	n	
	Media OCDE	67,0	20,5	14,1	78,10	9,2	13,7	74,6	25,4	79,9	20,1
	Media UE 19	72,1	22,7	6,0	81,0	12,2	7,3	82,8	17,2	79,5	20,5
Países asociados	Brasil	15,3	a	84,7	28,1	a	71,9	m	m	m	m
	Chile	7,3	2,8	89,9	34,3	22,9	42,9	100,0	a	100,0	a
	Eslovenia	80,4	5,9	13,7	96,2	2,7	1,1	48,9	51,1	76,7	23,3
	Estonia	47,0	16,8	36,2	0,1	86,2	13,7	92,1	7,9	88,5	11,5
	Federación Rusa ²	94,9	a	5,1	84,2	a	15,8	72,2	27,8	55,0	45,0
	Israel	30,2	69,8	a	10,4	76,3	13,3	100,0	a	82,0	18,0

1. Año de referencia 2006.

2. No incluye programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

¿QUIÉN ESTUDIA EN EL EXTRANJERO Y DÓNDE?

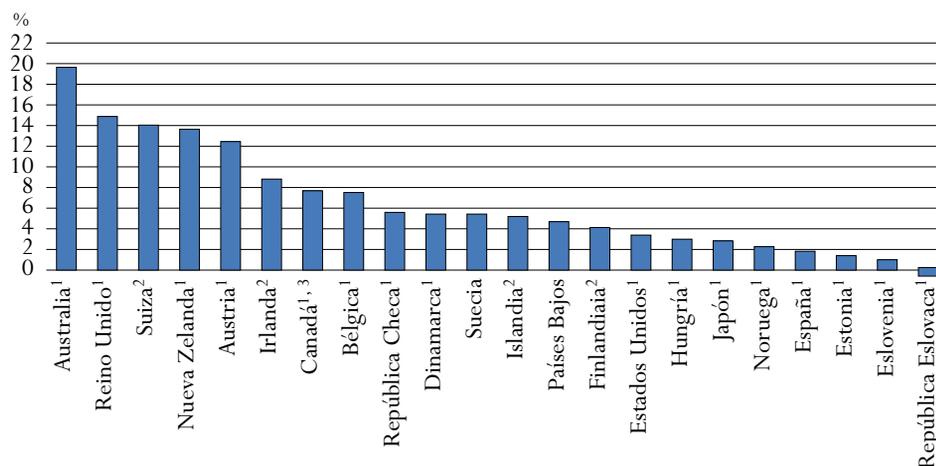
Este indicador proporciona un panorama de la movilidad de los alumnos y de la importancia de la internacionalización de la educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados. Describe las tendencias generales y destaca los principales destinos de los estudiantes internacionales, así como las tendencias en el reparto del mercado de los estudiantes internacionales. También se examinan algunos de los factores que subyacen en la elección por el alumno de un país en el que estudiar. Asimismo, el indicador muestra la relevancia de la movilidad estudiantil en diferentes destinos y presenta la matriculación de los estudiantes internacionales en relación con su distribución por países y regiones de origen, tipos de programa y campos de estudio. Se presenta también la distribución por destinos de los alumnos que estudian fuera de su país de ciudadanía, junto con las implicaciones en términos de inmigración para los países de acogida. La proporción de estudiantes internacionales en estudios terciarios ofrece una buena indicación de la magnitud de la movilidad estudiantil en distintos países.

Resultados clave

Gráfico C2.1. Movilidad de estudiantes en educación terciaria (2007)

Este gráfico muestra el porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en educación terciaria. De acuerdo con la legislación sobre inmigración propia de cada país y las restricciones a la disponibilidad de datos, la movilidad estudiantil se define tanto por el país de residencia del estudiante como por el país donde el estudiante recibió su educación previa.

La movilidad estudiantil —es decir, los estudiantes internacionales que se trasladaron a un país diferente del suyo con el propósito de seguir estudios de educación terciaria— oscila de menos del 1% a casi el 20% de matriculaciones en educación terciaria. Los estudiantes internacionales son los más numerosos en cuanto a matriculaciones de nivel terciario en Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza.



Nota: Los datos que se presentan en este gráfico no son comparables con los datos sobre estudiantes extranjeros en educación terciaria que se presentan en ediciones anteriores al año 2006 de *Panorama de la educación* o en otros apartados de este capítulo.

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
3. Año de referencia 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales en educación terciaria. Fuente: OCDE. Tabla C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Otros puntos destacables de este indicador

- En 2007, más de 3,0 millones de alumnos de educación terciaria se matricularon fuera de su país de ciudadanía. Esto representa un incremento del 3,3 % en el ingreso total de estudiantes extranjeros notificado a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO en comparación con el año anterior.
- Alemania, Estados Unidos, Francia y Reino Unido acogen al 48 % de los estudiantes extranjeros en todo el mundo. En valores absolutos, el mayor número de estudiantes internacionales procedentes de los países miembros de la OCDE provienen de Alemania, Corea, Estados Unidos, Francia y Japón. Los alumnos de China e India comprenden el número más elevado de estudiantes internacionales de los países asociados.
- El 10 % o más de las matriculaciones en educación terciaria en Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza corresponde a estudiantes internacionales. Asimismo, más del 20 % de las matrículas en programas de investigación avanzada en Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza corresponde a estudiantes internacionales.
- El 30 % o más de los estudiantes internacionales están matriculados en ciencias, agricultura o ingeniería en Alemania, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Suecia y Suiza.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La tendencia general hacia la libre circulación de capitales, bienes y servicios, junto a una mayor apertura del mercado laboral, han incrementado la demanda de una dimensión internacional en la educación y formación. En efecto, a medida que las economías mundiales están cada vez más interconectadas, las cualificaciones internacionales crecen en importancia para operar a una escala global. Las empresas con proyección global buscan trabajadores competentes internacionalmente, versados en idiomas extranjeros y que dominen las cualificaciones interculturales básicas para poder interactuar con socios internacionales. Gobiernos y ciudadanos conceden cada vez más importancia a la educación superior para ampliar el horizonte de los estudiantes y permitirles comprender mejor las lenguas, culturas y prácticas empresariales del mundo. Una de las maneras que tienen los estudiantes de ampliar su conocimiento de otras sociedades y otras lenguas, mejorando así sus expectativas en el mercado laboral, es estudiar en instituciones de educación terciaria en el extranjero. De hecho, varios países de la OCDE han puesto en marcha políticas y programas destinados a promover esta movilidad para fomentar los contactos interculturales y ayudar a construir redes sociales en el futuro, especialmente en los países de la Unión Europea (UE).

Desde una perspectiva macroeconómica, las negociaciones internacionales sobre liberalización comercial de servicios subrayan las implicaciones económicas de la internacionalización de la oferta de servicios educativos. Algunos países de la OCDE ya están mostrando signos de especialización en la exportación de servicios educativos. La tendencia a largo plazo de una mayor internacionalización de la educación (Cuadro C2.1) es probable que afecte de manera creciente a las balanzas de pagos de los países implicados como resultado de los ingresos de las tasas de matrícula y el consumo interno generado por estudiantes internacionales. Conviene señalar que, además de la movilidad de los estudiantes de un país a otro, otro elemento relevante para la dimensión económica de la internacionalización de la educación terciaria es la difusión transfronteriza, vía electrónica, de programas educativos flexibles por parte de universidades extranjeras. No obstante, todavía no se dispone de datos comparables al respecto.

La internacionalización de la educación terciaria tiene muchas más implicaciones económicas que los costes y beneficios monetarios a corto plazo que se reflejan en las balanzas por cuenta corriente. Puede también convertirse, para los sistemas educativos más modestos o menos desarrollados, en una oportunidad de mejorar la relación coste-beneficio de sus servicios educativos. En efecto, las oportunidades de formación en el extranjero pueden constituir una alternativa de ahorro para los recursos nacionales y permitir a los países concentrar sus recursos limitados en programas educativos que permitan generar economías de escala, o expandir la participación en educación terciaria a pesar de las limitaciones en las provisiones para educación.

Además, la rápida expansión de la educación terciaria en los países de OCDE —y más recientemente en la mayoría de los países emergentes (*Panorama de la educación 2005*)— ha intensificado las presiones financieras sobre los sistemas de educación y ha aumentado el interés en atraer a estudiantes extranjeros. El hecho de que las instituciones terciarias se vieran cada vez más dependientes de los ingresos provenientes de las tasas de matrícula abonadas por los alumnos extranjeros determinó que en algunos países se fomentaran activamente políticas para atraer a estudiantes extranjeros. En otros países, se promovió la educación en el extranjero como alternativa en los casos en que la oferta nacional era insuficiente para hacer frente a la demanda de plazas en educación terciaria debido a la rápida extensión de la misma. En los últimos años, el ascenso de la economía del conocimiento y la competición global por los estudios especializados han proporcionado un nuevo incentivo a la internacionalización de los sistemas de educación en muchos países de la OCDE, en donde la captación de estudiantes extranjeros forma parte de una estrategia más amplia con vistas a atraer a inmigrantes altamente cualificados.

A nivel institucional, los ingresos adicionales que los estudiantes extranjeros pueden generar —bien sea mediante el pago de tasas de matrícula diferenciadas, bien mediante subvenciones públicas— suponen un estímulo para el desarrollo de la educación internacional. Pero las instituciones de educación terciaria tienen también incentivos académicos en tomar parte en actividades internacionales para construir o mantener su reputación en el entorno de una competencia académica cada vez más globalizada.

Igualmente, desde la perspectiva de las instituciones educativas, la matriculación de estudiantes internacionales condiciona los planes de estudio y procesos educativos en la medida en que los contenidos curriculares y la metodología de enseñanza necesitan adaptarse a un alumnado diverso desde el punto de vista cultural y lingüístico. Estos condicionantes, sin embargo, se ven ampliamente compensados por los numerosos beneficios que obtienen las instituciones de acogida. La presencia de potenciales clientes internacionales obliga a las instituciones a ofrecer programas que las haga destacar sobre sus competidores, un factor que puede contribuir al desarrollo de una educación terciaria de calidad con alta capacidad de reacción dirigida a las necesidades del cliente. Las matriculaciones internacionales también pueden ayudar a las instituciones terciarias a alcanzar el número de estudiantes necesario para diversificar su oferta de programas educativos y aumentar los recursos financieros de las instituciones terciarias cuando son los estudiantes extranjeros los que se costean completamente su educación (Cuadro C2.3). Con estas ventajas, las instituciones pueden verse incentivadas a dar preferencia a las matriculaciones de estudiantes internacionales y restringir el acceso a los alumnos nacionales. No hay pruebas que demuestren este fenómeno, con la excepción de algunos programas de gran prestigio propuestos por instituciones de élite y muy solicitados (OECD, 2004).

Para los individuos, los beneficios de estudiar en el extranjero dependen en gran medida tanto de las políticas de los países de origen por la ayuda financiera que les prestan, como de las políticas de los países de destino sobre los precios de las matrículas (Cuadro C2.3) y la ayuda financiera a los estudiantes internacionales. El coste de la vida en los países en los que se estudia y el cambio de divisas también tienen un impacto considerable en el coste de la educación internacional. Por otro lado, los beneficios a largo plazo de una experiencia educativa internacional dependen en gran medida de cómo se reconocen y valoran las titulaciones internacionales en el mercado de trabajo local.

Las cifras de estudiantes matriculados en el extranjero dan idea de la extensión de la internacionalización de la educación terciaria. En el futuro también será importante elaborar métodos que permitan cuantificar y evaluar otros componentes de la internacionalización de la educación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Conceptos y terminología utilizados en este indicador

Es importante especificar los conceptos y la terminología empleados en este indicador, puesto que ha habido cambios respecto a las ediciones de *Panorama de la educación* previas a 2006. Con anterioridad, este indicador se había centrado en los estudiantes extranjeros en educación terciaria, definiéndolos como no ciudadanos del país en el que estudian. Este concepto de estudiante extranjero era inapropiado para medir la movilidad estudiantil, en cuanto que no todos los estudiantes extranjeros han llegado al país en el que estudian con la intención expresa de estudiar. En concreto, los estudiantes extranjeros que son residentes permanentes en el país en el que estudian como resultado de la inmigración —propia o de sus progenitores— están incluidos en el total. Esto genera una sobreestimación de las cifras de estudiantes extranjeros en países con bajas tasas de naturalización de su población inmigrante. Más aún, los ciudadanos del país en el que estudian pueden ser alumnos móviles (es decir, nacionales que han vivido en el extranjero y regresan a su país de ciudadanía con el fin de cursar es-

tudios). En un esfuerzo por mejorar la medición de la movilidad estudiantil y la comparación de datos de internacionalización, la OCDE –junto a Eurostat y el Instituto de Estadística de la UNESCO– revisaron en 2005 los instrumentos para la recogida de datos sobre movilidad estudiantil. De acuerdo con este nuevo concepto, el término «estudiantes internacionales» se refiere a estudiantes que han cruzado las fronteras expresamente con la intención de estudiar.

Lo ideal es que la movilidad estudiantil mida a los estudiantes que han cruzado las fronteras con el propósito de estudiar. No obstante, la medición de la movilidad estudiantil depende en gran medida de las legislaciones sobre inmigración propias de cada país, de los convenios sobre movilidad y de las restricciones en la disponibilidad de datos. Por ejemplo, la libre movilidad de los estudiantes dentro de la UE y del más amplio Espacio Económico Europeo (EEE) hace imposible la obtención de las cifras de estudiantes internacionales a partir de las estadísticas de expedición de visados. La OCDE, por tanto, permite a los países definir como estudiantes internacionales a aquellos que no son residentes permanentes en el país en el que estudian o, alternativamente, a alumnos que recibieron su educación previa en otro país, independientemente de su nacionalidad, dependiendo de la definición más adecuada en su contexto nacional. En general, el país donde se recibió la educación previa se considera un mejor criterio operacional en los países de la UE para no dejar de lado la movilidad estudiantil entre dichos países (Kelo *et al.*, 2005), mientras que el criterio de residencia suele ser útil en países que requieren un visado de estudiante para entrar al país con el propósito de estudiar.

La convención adoptada aquí es utilizar el término «estudiante internacional» para referirse a la movilidad estudiantil, y el término «estudiante extranjero» para designar a no ciudadanos de un país que estudian en dicho país (esto es, incluye a residentes permanentes y de esta manera proporciona una cifra sobreestimada de la movilidad estudiantil real). Sin embargo, puesto que no todos los países pueden proporcionar datos sobre movilidad estudiantil basándose en el país de residencia del alumno o en el país en el que realizó sus estudios previos, algunas tablas y gráficos presentan indicadores de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros, aunque separadamente, para enfatizar la necesidad de precaución al hacer comparaciones internacionales.

En este indicador, los datos sobre las matriculaciones totales de extranjeros en todo el mundo se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en países que proporcionan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO y, por tanto, podrían estar infravalorados. Además, todos los análisis de tendencias de este indicador se basan en el número de estudiantes extranjeros en distintos momentos, puesto que no existen aún series temporales de la movilidad de los alumnos. Los estudios actualmente en marcha pretenden suplir esta carencia y desarrollar una serie temporal retrospectiva sobre la movilidad de los alumnos para ediciones futuras de *Panorama de la educación*.

Tendencias de las cifras de estudiantes extranjeros

En 2007, 3,0 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de ciudadanía, de los cuales 2,5 millones (83,5 %) lo hicieron en países del área de la OCDE. Esto representa un aumento del 3,3 % (96.000 matriculaciones adicionales) de las matriculaciones de estudiantes extranjeros en todo el mundo en relación con el año anterior. En el área de la OCDE el incremento fue ligeramente mayor, con un 3,4 %. Desde el año 2000, el número de estudiantes extranjeros de educación terciaria matriculados en el área de la OCDE y en todo el mundo aumentó un 59 %, con un incremento medio anual del 7 % (Tabla C2.6).

En comparación con el año 2000, el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria aumentó más del doble en Australia, Corea, España, Grecia, Irlanda, Italia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, República Checa y los países asociados Chile y Estonia. En cambio, el número

de estudiantes extranjeros matriculados en Bélgica, Estados Unidos y Turquía creció un 25 % o menos (Tabla C2.1). Los cambios en las cifras de estudiantes extranjeros entre 2000 y 2007 indican que el crecimiento de las matriculaciones extranjeras ha sido, como media, mayor en el área de los países de la OCDE que en los 19 países de la UE miembros de la OCDE, con un 135 % y un 97 % de crecimiento, respectivamente (Tabla C2.1).

La combinación de datos de la OCDE con los del Instituto de Estadística de la UNESCO permite el examen de las tendencias a largo plazo e ilustra el acusado crecimiento de las matriculaciones extranjeras (Cuadro C2.1). En las últimas tres décadas, el número de alumnos matriculados fuera de su país de ciudadanía ha tenido un importante aumento, desde 0,8 millones en todo el mundo en 1975 a 3,0 millones en 2007, un incremento de más del triple. Este crecimiento en la internacionalización de la educación terciaria se ha acelerado en los últimos doce años, como reflejo de la creciente globalización de las economías y de las sociedades.

El aumento del número de estudiantes matriculados en el extranjero desde 1975 se debe a varios factores. Durante los primeros años, las políticas públicas dirigidas a la promoción y fomento de lazos políticos, sociales, culturales y académicos entre países desempeñaron un papel crucial, especialmente en el contexto de la construcción europea: un objetivo político primordial era crear entendimiento mutuo entre los jóvenes europeos. Los mismos fundamentos motivaron las políticas norteamericanas de cooperación académica. Sin embargo, a lo largo del tiempo, factores económicos empezaron a desempeñar un papel cada vez mayor. La disminución de los costes de transporte, la difusión de las nuevas tecnologías y unas comunicaciones más rápidas y económicas tuvieron como resultado una creciente interdependencia de las economías y sociedades en las décadas de 1980 y de 1990. Dicha tendencia fue especialmente pronunciada en el sector de las altas tecnologías y en el mercado laboral. La creciente internacionalización de los mercados laborales para los individuos altamente preparados fomentó los incentivos para obtener experiencia internacional como parte de los estudios, a la vez que la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hizo bajar los costes de la información y los trámites de estudiar en el extranjero, reforzando la demanda de una educación internacional.

Cuadro C2.1. Crecimiento a largo plazo del número de estudiantes matriculados fuera de su país de ciudadanía

Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2007)



Fuente: OCDE y el Instituto de Estadística de la UNESCO.

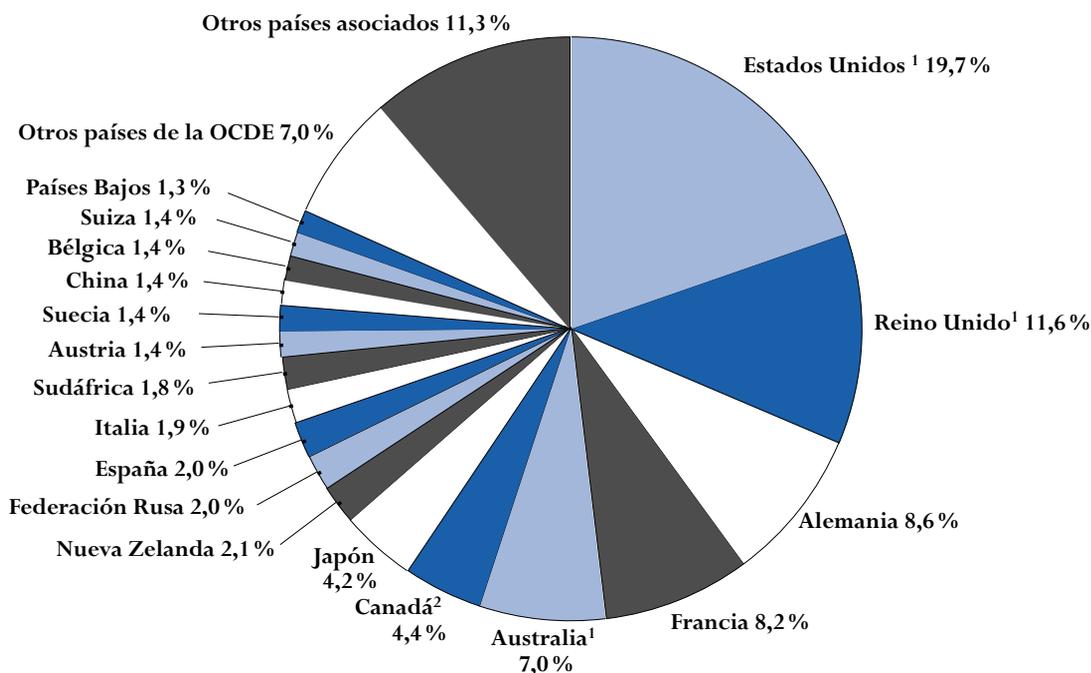
Los datos de matriculaciones de estudiantes extranjeros a nivel mundial proceden de la OCDE y del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU). El IEU proporcionó los datos de todos los países para el período 1975-1995 y de la mayoría de los países asociados en 2000 y 2007. La OCDE aportó los datos de sus países y de otros países asociados en 2000 y 2007. Ambas fuentes utilizan definiciones similares, lo que hace posible su combinación. Los datos que faltaban se obtuvieron de los informes con los datos más afines para garantizar que las interrupciones en la cobertura de los datos no provocaran interrupciones en las series temporales.

Principales destinos de los estudiantes extranjeros

En 2007, cinco de cada diez estudiantes extranjeros se dirigió a alguno de los cuatro países que acogen a la mayoría de los estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de ciudadanía. Estados Unidos recibe el mayor número de estudiantes extranjeros (en términos absolutos) con un 20 % del total de todos los estudiantes extranjeros en el mundo, seguido de Reino Unido (12 %), Alemania (9 %) y Francia (8 %). Aunque estos destinos representan la mayor parte de todos los estudiantes de educación terciaria que cursan estudios en el extranjero (48 %), han emergido algunos actores nuevos en el mercado de la educación internacional dentro y fuera de la OCDE en los últimos años (Gráfico C2.2). Además de estos cuatro destinos principales, un número significativo de estudiantes extranjeros se matriculó en Australia (7 %), Canadá (4 %), Japón (4 %), Nueva Zelanda (2 %) y el país asociado Federación Rusa (2 %) en 2007. Nótese que las cifras de Australia, Estados Unidos y Reino Unido se refieren a estudiantes internacionales.

Gráfico C2.2. Distribución de estudiantes extranjeros en educación terciaria, por país de destino (2007)

Porcentaje de estudiantes extranjeros de educación terciaria matriculados en cada país de destino



1. Los datos se refieren a estudiantes internacionales definidos por su país de residencia.

2. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayor parte de los datos de los países asociados. Tabla C2.7 disponible en Internet.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

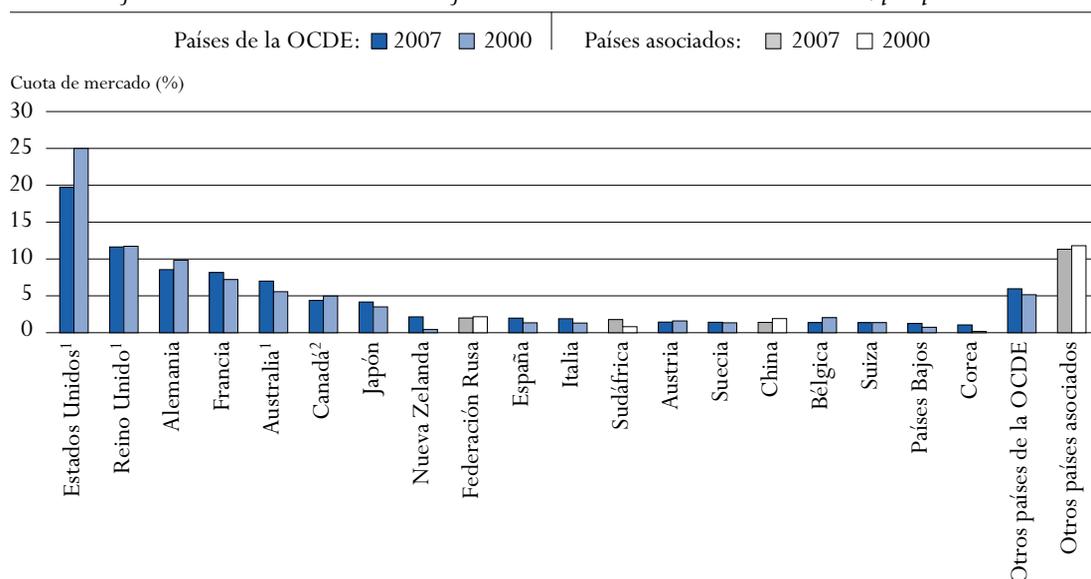
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Las tendencias de las cuotas de mercado muestran la emergencia de nuevos actores en el mercado de la educación internacional

El análisis de las tendencias propias de cada país en las cuotas de mercado de la educación internacional –medidas como el porcentaje de todos los estudiantes extranjeros que cursan estudios en un determinado país de destino– arroja luz sobre las dinámicas de la internacionalización de la educación

Gráfico C2.3. Tendencias de las cuotas del mercado internacional de la educación (2000, 2007)

Porcentaje de todos los estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de destino



1. Los datos se refieren a estudiantes internacionales definidos por su país de residencia.

2. Año de referencia 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las cuotas de mercado en 2007.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayor parte de los datos de los países asociados. Tabla C2.7 disponible en Internet.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

terciaria. A lo largo de siete años, Estados Unidos registró una disminución significativa, del 25 % al 20 %, como país preferido de destino de los estudiantes extranjeros. Para Alemania el descenso fue alrededor de un punto porcentual, y para Bélgica, Canadá y China en torno a medio punto porcentual. Por el contrario, las cuotas de mercado de Corea, Francia y Sudáfrica aumentaron alrededor de un punto porcentual. El notable incremento producido en Australia (1,4 %) y Nueva Zelanda (1,7 %) mantiene a ambos países entre los grandes participantes del mercado educativo internacional (Gráfico C2.3). Estos cambios reflejan los diversos énfasis de las políticas de internacionalización en los distintos países, que abarcan desde políticas activas de marketing en la región de Asia-Pacífico al enfoque más pasivo del tradicionalmente dominante Estados Unidos. Nótese que las cifras de Australia, Estados Unidos y Reino Unido se refieren a estudiantes internacionales.

Factores subyacentes en la elección de un país de destino por los alumnos

Lengua utilizada en la enseñanza: un factor decisivo

La lengua hablada y utilizada en la enseñanza es un factor decisivo en la elección de un país extranjero en el que estudiar. Por este motivo, los países cuya lengua de enseñanza la hablan y leen muchas personas (por ejemplo, el inglés, el francés y el alemán) son los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes extranjeros, tanto en términos absolutos como relativos. Una notable excepción es Japón: a pesar de tener una lengua de enseñanza menos extendida, acoge a un gran número de estudiantes extranjeros, de los que un 93,6 % procede de otros países de Asia (Tabla C2.2 y Gráfico C2.2).

El predominio (en números absolutos) de países anglófonos como destino (Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido) puede atribuirse en gran medida a que es muy probable que

Cuadro C2.2. Países de la OCDE y países asociados que ofrecen programas terciarios en inglés (2007)

Uso del inglés como lengua de enseñanza	Países de la OCDE y países asociados
Todos o casi todos los programas se imparten en inglés	Australia, Canadá ¹ , Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido
Muchos programas se imparten en inglés	Dinamarca, Finlandiaia, Países Bajos, Suecia
Algunos programas se imparten en inglés	Alemania, Bélgica (Fl.) ² , Corea, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suiza ³ , Turquía
No se imparte ningún programa o casi ninguno en inglés	Austria, Bélgica (Fr.), Brasil, Chile, España, Federación Rusa, Grecia, Israel, Italia, Luxemburgo, México ³ , Portugal
<p><i>Nota:</i> Evaluar hasta qué grado un país ofrece pocos o muchos programas en inglés es subjetivo. Al hacerlo, se ha tenido en cuenta el tamaño del país, de ahí la clasificación de Francia y Alemania entre los países con comparativamente pocos programas en inglés, a pesar de contar con más programas en inglés que Suecia en términos absolutos.</p> <p>1. En Canadá, las instituciones terciarias emplean el francés (principalmente en Quebec) o el inglés.</p> <p>2. Programas de máster.</p> <p>3. A discreción de las instituciones de educación terciaria.</p> <p><i>Fuente:</i> OCDE, recopilación de los folletos para potenciales estudiantes internacionales de DAAD (Alemania), OAD (Austria), NIIED (Corea), Ciriús (Dinamarca), CIMO (Finlandiaia), EduFrancia (Francia), Campus Hungría (Hungría), Universidad de Islandia (Islandia), JPSS (Japón), SIU (Noruega), NUFFIC (Países Bajos), CRASP (Polonia), CHES y NARIC (República Checa), Instituto Sueco (Suecia) y Universidad Técnica de Oriente Medio (Turquía).</p>	

la mayor parte de los estudiantes que desean estudiar en el extranjero hayan aprendido inglés en su país de origen o deseen mejorar sus conocimientos de esta lengua mediante la inmersión y el estudio en el extranjero. El rápido incremento del número de matriculaciones de estudiantes extranjeros en Australia (índice de cambio de 200), Canadá (140) y, sobre todo, Nueva Zelanda (791) entre 2000 y 2007 puede ser atribuido en parte a consideraciones lingüísticas (Tabla C2.1).

En consecuencia, un número cada vez mayor de instituciones en países de habla no inglesa ofrece formación en inglés para atenuar su desventaja lingüística y atraer a estudiantes extranjeros. Esta tendencia se observa especialmente en los países nórdicos (Cuadro C2.2).

Impacto de las tasas de matrícula y del coste de vida sobre la elección del país de destino

Para el potencial estudiante extranjero, las tasas de matrícula y el coste de la vida son factores importantes al elegir en qué país estudiar. En la mayoría de los países de la UE (por ejemplo, Alemania, Austria, Bélgica [comunidad flamenca], Dinamarca, España, Estonia, Finlandiaia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia) los estudiantes internacionales de otros países de la UE pagan las mismas tasas de matriculación que los estudiantes nacionales. Sin embargo, en el caso de Irlanda, la condición para ello es que el estudiante de la UE haya vivido en Irlanda al menos tres de los cinco años anteriores. Si se cumple esta condición, entonces el estudiante de la UE puede optar a una matriculación gratuita en un año académico concreto. En Alemania, Finlandiaia e Italia, esto es extensible también a estudiantes internacionales no procedentes de la UE. Aunque no hay tasas de matriculación en Finlandiaia y Suecia, en Alemania se cobran

tasas de matriculación en todas las instituciones privadas dependientes de la administración y, en algunos Bundesländer, se han introducido recientemente tasas de matriculación también en instituciones terciarias públicas. En Dinamarca, los estudiantes de los países asociados nórdicos (Islandia y Noruega) y los países de la UE son tratados igual que los alumnos nacionales y, por tanto, no pagan tasas (subvención total). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes internacionales de países fuera de la UE o del EEE deben pagar las tasas de matriculación completas, aunque un número limitado de estudiantes aventajados de países fuera de la UE/EEE pueden conseguir becas que cubran todas o parte de las tasas de matriculación (Cuadro C2.3).

En algunos países fuera de la UE (por ejemplo, Corea, Estados Unidos, Islandia, Japón, Noruega y el país asociado Federación Rusa), todos los estudiantes nacionales e internacionales son tratados por igual. En Noruega, las tasas de matriculación son iguales para los estudiantes nacionales e internacionales; no hay tasas en las instituciones públicas, pero sí en algunas privadas. En Islandia, todos los estudiantes deben pagar tasas de inscripción, y los estudiantes de centros privados deben además pagar tasas de matriculación. En Japón, a todos los estudiantes (nacionales e internacionales) se les cobran las tasas de matriculación completas, pero los estudiantes internacionales que tengan becas del gobierno japonés no necesitan pagar las tasas de matriculación, y además hay muchas becas de financiación privada disponibles para estudiantes internacionales. En Corea, las tasas de matriculación y las subvenciones para los alumnos móviles varían dependiendo del acuerdo entre el centro educativo del que proceden y al que asisten. En general, la mayoría de los estudiantes internacionales de Corea abonar tasas de matriculación algo inferiores que las de los estudiantes nacionales. En Nueva Zelanda, los estudiantes internacionales pagan generalmente las tasas de matriculación completas (es decir, sin subvenciones). Sin embargo, los estudiantes internacionales de Australia, un país socio de Nueva Zelanda, reciben un tratamiento especial en la medida en que obtienen las mismas subvenciones que los estudiantes nacionales. Todos los demás estudiantes internacionales deben abonar las tasas de matriculación completas (es decir, sin subvenciones). En Australia, Canadá y el país asociado Federación Rusa, todos los estudiantes internacionales abonar las tasas de matriculación completas.

El hecho de que en Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia no existan tasas de matrícula para los estudiantes internacionales y la existencia de programas en inglés puede explicar parte del rápido crecimiento del número de estudiantes extranjeros matriculados en algunos de estos países entre 2000 y 2007 (Tabla C2.1). Sin embargo, en ausencia de tasas, el alto coste unitario de la educación terciaria hace que los estudiantes internacionales supongan una importante carga económica para los países de destino (Tabla B1.1a). Por esta razón, Dinamarca (que antes no tenía tasas de matriculación) las ha introducido a partir de 2006-2007 para estudiantes internacionales procedentes de países no pertenecientes a la UE ni al Espacio Económico Europeo. Medidas similares están siendo estudiadas en Finlandia y Suecia, donde el número de matriculaciones de estudiantes extranjeros aumentó más del 50 % entre 2000 y 2007.

En efecto, los países que cobran el coste completo de la educación al estudiante internacional obtienen beneficios económicos significativos. Varios países de la región Asia-Pacífico han hecho de la educación internacional una parte explícita de sus estrategias de desarrollo socioeconómico y han iniciado políticas para atraer a estudiantes internacionales que proporcionen ingresos o que al menos se autofinancien. Australia y Nueva Zelanda han adoptado con éxito la introducción de tasas de matrícula diferenciadas para los estudiantes internacionales. En Corea y Japón, con altas tasas de matrícula iguales para estudiantes nacionales e internacionales, las matriculaciones extranjeras también crecieron a un buen ritmo entre 2000 y 2007 (véase Indicador B5). Esto demuestra que los costes de matriculación no necesariamente desaniman a los estudiantes internacionales si la calidad de la edu-

cación que se proporciona y sus posibles resultados hacen que la inversión valga la pena. Las consideraciones económicas, sin embargo, pueden ser importantes al elegir entre oportunidades educativas similares, especialmente para los alumnos procedentes de países en desarrollo. A este respecto, la evolución comparativamente lenta de las matriculaciones extranjeras en Estados Unidos y Reino Unido entre 2000 y 2007, y el deterioro de la cuota de mercado de Estados Unidos pueden atribuirse a las tasas de matrícula comparativamente altas que se cobran a los estudiantes internacionales, en el contexto de la feroz competencia que suponen otros países de habla inglesa que ofrecen oportunidades educativas similares a un coste más reducido (Cuadro C2.3).

Un factor que podría suavizar el coste de estudiar en el extranjero es la medida en la que se puedan transferir la financiación pública o las ayudas para la educación terciaria. En Bélgica (comunidad flamenca), Finlandia, Islandia, Noruega, Países Bajos, Suecia y el país asociado Chile, la transferencia internacional de fondos públicos para las tasas de matriculación o ayudas para los estudiantes suaviza claramente algunas de las cargas económicas soportadas por los estudiantes.

Cuadro C2.3. Estructura de las tasas de matriculación

Estructura de las tasas de matriculación	Países de la OCDE y países asociados
Tasas de matriculación más altas para los estudiantes internacionales que para los nacionales	Australia, Austria ¹ , Bélgica ¹ , Canadá, Dinamarca ¹ , Estados Unidos ³ , Estonia ¹ , Federación Rusa, Irlanda ¹ , Nueva Zelanda, Países Bajos ¹ , Reino Unido ¹ , República Checa ¹ , Turquía
Tasas de matriculación iguales para estudiantes internacionales y nacionales	Alemania, Corea, España, Francia, Italia, Japón, México ²
Sin tasas de matriculación para estudiantes internacionales y nacionales	Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia
1. Para alumnos que no pertenecen a la Unión Europea o al Espacio Económico Europeo. 2. Algunas instituciones cobran tasas de matrícula más elevadas a los estudiantes internacionales. 3. Los estudiantes internacionales pagan las mismas tasas que los alumnos nacionales de otro Estado. Sin embargo, puesto que la mayoría de los alumnos nacionales se matriculan en el mismo Estado, los estudiantes internacionales pagan en la práctica tasas de matrícula más elevadas que la mayoría de los alumnos nacionales. Fuente: OCDE. Indicador B5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).	

Impacto de las políticas de inmigración sobre la elección de destino por los estudiantes extranjeros

En los últimos años, varios países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración con el objetivo de atraer la inmigración temporal o permanente de estudiantes internacionales. Australia, Canadá y Nueva Zelanda, por ejemplo, facilitan la obtención de la residencia a los estudiantes extranjeros que han realizado sus estudios en sus universidades, concediéndoles puntos adicionales en función de dichos estudios para su expediente de inmigración, lo que convierte a estos países en más atractivos a los ojos de los estudiantes, a la vez que refuerza su economía del conocimiento. Puede, por lo tanto, deducirse que las consideraciones sobre inmigración también pueden afectar a la elección de los estudiantes internacionales entre las diferentes alternativas para su educación en el extranjero. Además, la total libertad de movimiento de los trabajadores dentro de Europa explica en parte el alto nivel de movilidad estudiantil en Europa comparado con el que se registra entre los países de Norteamérica, ya que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) no incluye la libre circulación de trabajadores dentro de un mercado común de trabajo.

Otros factores

Otros factores importantes que condicionan la elección de destino por los estudiantes extranjeros tienen que ver con: el prestigio académico de determinadas instituciones o programas; la flexibilidad de los programas respecto al tiempo que es necesario pasar en el extranjero para conseguir una titulación; las limitaciones de las provisiones para educación terciaria en el propio país natal; las políticas restrictivas de admisiones en la universidad de su país; las conexiones históricas, comerciales, geográficas entre los países; las futuras oportunidades laborales; las aspiraciones culturales y las políticas gubernamentales para facilitar la transferencia de créditos entre el país de origen y la institución de acogida. La transparencia y flexibilidad de los cursos y las condiciones para la consecución de un título son también factores condicionantes.

Importancia de la movilidad estudiantil en la educación terciaria

El análisis anterior se ha centrado principalmente en las tendencias de los números absolutos de estudiantes extranjeros y su distribución por países de destino, puesto que no hay series temporales ni agregados globales sobre la movilidad estudiantil. Es posible, sin embargo, medir la importancia de la movilidad estudiantil en los países de destino, si no a nivel global, sí examinando la proporción de estudiantes internacionales en las matriculaciones totales en educación terciaria. La ventaja de este enfoque es que tiene en cuenta el tamaño de los diferentes sistemas educativos y señala los sistemas educativos altamente internacionalizados con independencia de su tamaño y la importancia de la cuota absoluta de mercado.

Diferencias notables en la proporción de estudiantes internacionales matriculados en países de la OCDE y países asociados

Entre los países de los que se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza muestran los niveles más elevados de movilidad de alumnos entrantes, medida como la proporción de estudiantes internacionales en su número total de matriculaciones de educación terciaria. En Australia, el 19,5 % de los alumnos terciarios matriculados en el país ha venido al país para cursar estudios. Igualmente, los estudiantes internacionales representan el 12,4 % del total de las matrículas terciarias en Austria, 13,6 % en Nueva Zelanda, 14,9 % en Reino Unido y 14 % en Suiza. Por el contrario, la movilidad de alumnos entrantes sigue siendo del 1 % o menos del total de matriculaciones terciarias en la República Eslovaca y en el país asociado Eslovenia (Tabla C2.1 y Gráfico C2.1).

Entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de alumnos, las matriculaciones extranjeras representan un gran grupo de los alumnos de terciaria en Alemania (11,3 %) y Francia (11,3 %), lo que indica niveles significativos de movilidad de los alumnos entrantes. Sin embargo, las matriculaciones extranjeras representan el 1 % o menos de las matriculaciones terciarias totales en Corea, Polonia, Turquía y el país asociado Federación Rusa (Tabla C2.1).

Movilidad estudiantil en diferentes niveles de educación terciaria

Al analizar las proporciones de estudiantes internacionales en los distintos niveles de educación terciaria en cada país de destino, se obtienen nuevos datos sobre la movilidad de los alumnos. Una primera observación sería que, excepto en España y Japón, los programas terciarios de tipo B son mucho menos internacionales que los programas terciarios de tipo A, lo cual sugiere que los estudiantes internacionales están más interesados en programas académicos tradicionales en los que a menudo es más fácil la convalidación de titulaciones. Con la excepción de Italia y Portugal, esta observación también es válida para los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de los alumnos (Tabla C2.1).

En Australia, Austria, Dinamarca, República Checa, República Eslovaca, Suecia y el país asociado Estonia, las proporciones de estudiantes internacionales son básicamente las mismas en los programas terciarios de tipo A que en los de investigación avanzada, lo cual indica que estos países de destino logran atraer a alumnos del extranjero desde el inicio de la educación terciaria o mantenerlos más allá de las primeras titulaciones. Entre los países de los que no se dispone de datos de estudiantes móviles, esto también se observa en Turquía. En cambio, otros países muestran una movilidad de alumnos entrantes significativamente superior en relación con las matriculaciones totales en programas de investigación avanzada que en los programas terciarios de tipo A. Este patrón es más evidente en Bélgica, Canadá, España, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suiza y el país asociado Eslovenia, así como en Corea, Francia, Italia, Polonia, Portugal y el país asociado Chile, países de los que no se dispone de datos sobre movilidad de los alumnos. Los datos pueden reflejar el fuerte atractivo de los programas de investigación avanzada en estos países, o una preferencia a favor de seleccionar a estudiantes internacionales en niveles superiores de educación para aprovechar su contribución a la investigación y desarrollo nacionales, o previendo su posterior incorporación laboral como inmigrantes altamente cualificados.

Perfil de los estudiantes internacionales en los diferentes destinos

Importancia de Asia entre las regiones de origen

Los alumnos asiáticos forman el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en países que proporcionan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO, con un 48,2 % del total en todos los destinos que informan (46,8 % del total en los países de la OCDE, y 55,1 % del total en los países asociados), siendo mayoritariamente predominantes en Australia, Corea y Japón, donde más de un 75 % de los estudiantes internacionales son de origen asiático. En la OCDE, el grupo asiático está seguido por los europeos (24,9 %), en especial ciudadanos de la Unión Europea (16,9 %). Los alumnos de África representan el 10,5 % de todos los estudiantes internacionales, mientras que los procedentes de Norteamérica son solo el 3,8 %. Por último, los alumnos de Sudamérica representan el 5,4 % del total. En conjunto, el 31,2 % de los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE provienen de otro país de la OCDE (Tabla C2.2).

Principales países de origen de los estudiantes internacionales

El predominio de los alumnos de Asia y Europa entre las entradas internacionales también es evidente al analizar cada país de origen. Los alumnos procedentes de Alemania, Corea, Francia y Japón son el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE, con el 3,2 %, 4,4 %, 2,2 % y 2,3 % del total, respectivamente, seguidos de los estudiantes procedentes de Canadá y Estados Unidos con 1,8 % y 2,0 %, respectivamente (Tabla C2.2).

Entre los estudiantes internacionales provenientes de los países asociados, los alumnos procedentes de China representan con mucho el grupo más numeroso, con un 16,3 % de todos los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE (sin incluir el 1,4 % adicional de Hong Kong-China) (Tabla C2.2). Su primer destino elegido es Estados Unidos, seguido de cerca por Japón, con un 21,6 % y un 17,5 % de los alumnos chinos internacionales matriculados en cada uno de estos países, respectivamente. Los alumnos de China están seguidos de los estudiantes procedentes de India (6,2 %), Malasia (1,8 %), Marruecos (1,7 %) y Federación Rusa (1,4 %). Un número significativo de estudiantes asiáticos que estudian en el extranjero proviene además de Indonesia, Irán, Pakistán, Singapur, Tailandia y Vietnam (Tabla C2.3 y Tabla C2.7, disponible en Internet).

La proporción de estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria destaca las especializaciones

En algunos países una proporción relativamente grande de estudiantes internacionales se matriculan en programas terciarios de tipo B. Este es el caso de Bélgica (30,6 %), España (34,0 %) Japón (21,3 %) y Nueva Zelanda (25,3 %). En Corea, Grecia y el país asociado Chile, países de los que no se dispone de datos sobre movilidad de los alumnos, la matriculación de estudiantes extranjeros en programas de educación terciaria de tipo B también constituye un grupo numeroso (22,4 %, 34,7 % y 29,6 %, respectivamente) (Tabla C2.4).

En otros países, en cambio, gran parte de sus estudiantes internacionales se matricula en programas de investigación avanzada. Los casos más destacados son España (22,3 %) y Suiza (26,5 %). Dichos patrones sugieren que estos países ofrecen atractivos programas avanzados a potenciales estudiantes internacionales de postgrado. Esta concentración también se observa —aunque en menor grado— entre los estudiantes internacionales en Canadá (11,4 %), Estados Unidos (15,7 %), Finlandia (13,4 %), Japón (10,6 %) y Reino Unido (11,9 %). Entre los países de los que no se dispone de datos sobre la definición preferida de estudiantes móviles, la matriculación de extranjeros en programas de investigación avanzada constituye un grupo considerable de estudiantes extranjeros en Francia (11,0 %) y Portugal (10,0 %). Es probable que todos estos países se beneficien de las contribuciones que estos estudiantes internacionales de alto nivel pueden aportar a la investigación y el desarrollo nacionales. Además, es posible que esta especialización genere mayores ingresos por tasas de matrícula por estudiante internacional en los países que cobran íntegramente las tasas de matrícula a los estudiantes extranjeros (Cuadro C2.3).

La proporción de estudiantes internacionales por campo de estudio subraya las áreas más solicitadas

Como se muestra en la Tabla C2.5, las ciencias atraen aproximadamente a uno de cada seis estudiantes internacionales en Alemania (17,0 %), Canadá (18,5 %), Estados Unidos (18,7 %), Islandia (18,0 %), Nueva Zelanda (18,2 %) y Suiza (16,7 %), pero a menos de uno de cada cincuenta en Japón (1,2 %). Sin embargo, este panorama cambia ligeramente al considerar las disciplinas científicas en un sentido más amplio, es decir, añadiendo programas de agricultura, ingeniería, fabricación y construcción. Finlandia recibe un 41,8 % de sus estudiantes internacionales en estos campos. La proporción de estudiantes internacionales matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería es también elevada en Alemania (38,0 %), Canadá (34,5 %), Estados Unidos (34,6 %), Hungría (28,3 %), Reino Unido (29,4 %), Suecia (39,3 %), Suiza (33,5 %) y el país asociado Eslovenia (29,7 %). De forma parecida, en los países para los que no se dispone de datos sobre la definición preferida de estudiantes móviles, agricultura, ciencias o ingeniería atraen como mínimo a un 28 % de los estudiantes extranjeros en Francia (28,6 %) y República Eslovaca (30,3 %). En cambio, el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería es muy bajo en Polonia (Gráfico C2.4).

En la mayoría de los países con altos porcentajes de estudiantes internacionales matriculados en cursos de agricultura, ciencias o ingeniería, la lengua utilizada en la enseñanza es el inglés. En Alemania, su larga tradición en estas disciplinas científicas también puede explicar el elevado porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en las mismas.

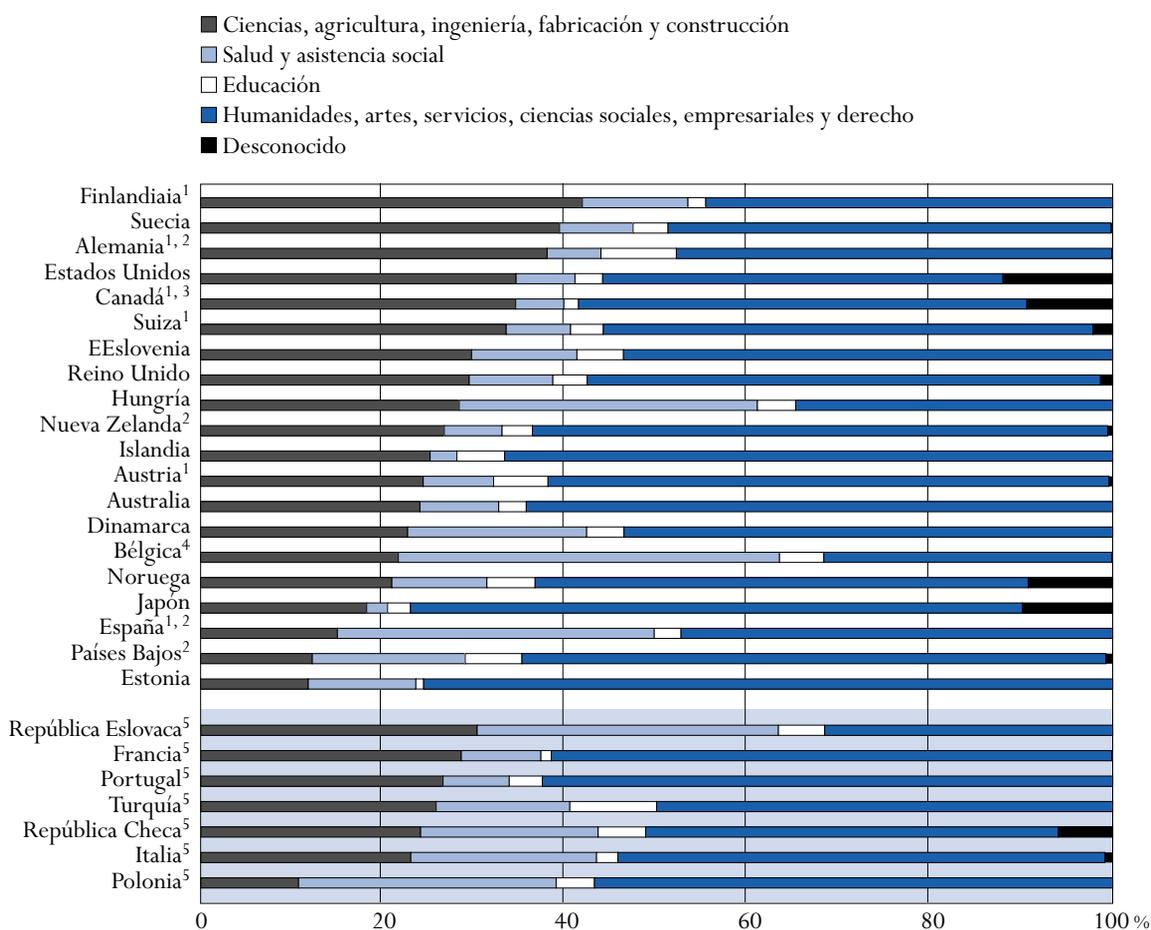
En los países de habla no inglesa, la mayor parte de los alumnos internacionales tiende a matricularse en los campos de humanidades y arte, áreas elegidas por más del 20 % de los estudiantes internacionales en Alemania (21,6 %), Austria (22,9 %), Islandia, (42,9 %), Japón (25,4 %) y el país asociado Eslovenia (21,3 %). Entre los países para los que no se dispone de datos sobre la definición preferida de estudiantes móviles, este es también el caso de Francia (20,1 %).

C2

Los programas de ciencias sociales, administración de empresas y derecho también atraen a un número elevado de estudiantes internacionales. En Australia, Nueva Zelanda, Países Bajos y el país asociado Estonia, alrededor de la mitad de los estudiantes internacionales se matricula en dichos campos de estudio (55,6 %, 45,7 %, 45,4 % y 57,0 %, respectivamente). Entre los países para los que no se dispone de datos sobre la definición preferida de estudiantes móviles, Portugal (49,1 %) tiene la mayor proporción de estudiantes extranjeros matriculados en estas materias.

En cuanto a los programas relativos a la salud y asistencia social, su situación es especial, puesto que depende en gran medida de las políticas nacionales de convalidación de títulos médicos. Estos pro-

Gráfico C2.4. Distribución de estudiantes internacionales por campo de estudio (2007)
 Porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en los diferentes campos de educación terciaria



1. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
2. No incluye programas de investigación avanzada.
3. Año de referencia 2006.
4. No incluye datos para educación en desarrollo social.
5. Distribución de estudiantes extranjeros por campo de estudio. Estos datos no son comparables con datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes internacionales matriculados en ciencias, agricultura, ingeniería, fabricación y construcción.

Fuente: OCDE, Tabla C2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

gramas atraen a grandes proporciones de estudiantes internacionales en los países de la Unión Europea, sobre todo en Bélgica (41,8 %) y Hungría (32,7 %). En los países de los que no se dispone de datos sobre la definición preferida de estudiantes móviles, dichos programas los elige entre una quinta parte y un tercio de los estudiantes extranjeros en Italia (20,4 %), Polonia (28,2 %) y República Eslovaca (33,0 %). Este patrón está claramente relacionado con los cupos impuestos por muchos países europeos, que limitan el acceso a programas relacionados con la medicina. Estos cupos incrementan la demanda de formación en otros países europeos con el fin de evitarlos y aprovechar la convalidación automática de los títulos de medicina que ofrece la Directiva Médica Europea en los países de la UE.

En general, la concentración de estudiantes internacionales en campos de estudio específicos en los países de destino revela la existencia de programas educativos que actúan como polos de atracción para grandes números de estudiantes extranjeros, debido a numerosos factores relacionados tanto con la oferta como con la demanda.

En lo relativo a la oferta, algunos países ofrecen centros de gran prestigio o tradición capaces de atraer a un número elevado de estudiantes de otros países (por ejemplo, Alemania y Finlandia en ciencias e ingeniería). En otros países, son las humanidades y las artes las que monopolizan de forma natural la oferta nacional educativa, lo que es especialmente obvio en relación con los estudios lingüísticos y culturales (por ejemplo, en Alemania, Austria y Japón).

En cuanto a la demanda, las características de los estudiantes internacionales pueden explicar su concentración en algunos campos de estudio. Por ejemplo, los estudiantes de disciplinas científicas no suelen dominar muchas lenguas, fenómeno que puede explicar su propensión a estudiar en países que ofrecen programas educativos en inglés, así como su poca disposición a matricularse en países donde estos programas son menos habituales. De forma similar, la demanda de formación empresarial de muchos estudiantes asiáticos puede explicar la gran concentración de estudiantes internacionales en el campo de las ciencias sociales, empresariales y derecho en países vecinos como Australia y Nueva Zelanda, y en menor medida en Japón. Por último, las disposiciones de la Unión Europea sobre el reconocimiento de títulos de medicina favorecen claramente la concentración de estudiantes internacionales en los programas de salud y asistencia social en los países miembros de la UE.

Destinos de ciudadanos matriculados en el extranjero

Al cursar educación terciaria fuera de su país de ciudadanía, los estudiantes de la OCDE se matriculan predominantemente en otro país de la zona de la OCDE. Por término medio, solo el 3,6 % de los estudiantes extranjeros de países de la OCDE está matriculado en un país asociado. La proporción de estudiantes extranjeros procedentes de países asociados matriculados en otro país asociado es significativamente superior, con más del 22 % de los estudiantes extranjeros procedentes de Chile, Estonia, Federación Rusa e Israel matriculados en otro país asociado. En cambio, los alumnos de Irlanda (0,1 %), Islandia (0,1 %), Luxemburgo (0,1 %) y República Eslovaca (0,3 %) muestran una propensión extremadamente baja a estudiar fuera de la zona de la OCDE (Tabla C2.3).

Las consideraciones lingüísticas, de proximidad geográfica y la semejanza de los sistemas educativos son importantes factores que determinan la elección de destino. Las consideraciones geográficas y las diferencias en requisitos de entrada son la probable explicación de la concentración de estudiantes de Alemania en Austria, de Bélgica en Francia y Países Bajos, de Francia en Bélgica, de Canadá en Estados Unidos, de Nueva Zelanda en Australia, de China en Japón, etc. Las consideraciones lingüísticas y las tradiciones académicas pueden también explicar la propensión de los estudiantes de habla inglesa a concentrarse en otros países de la Commonwealth o en Estados Unidos, incluso estando geográ-

ficamente lejos. Las redes de migración también influyen, como ilustra la concentración de estudiantes de nacionalidad portuguesa en Francia, estudiantes de Turquía en Alemania o de México en Estados Unidos.

Por último, los países de destino de los estudiantes internacionales también ilustran los atractivos de sistemas educativos específicos, ya sea debido a su prestigio académico o a posteriores oportunidades de inmigración. A este respecto, hay que señalar que los estudiantes procedentes de China se concentran mayoritariamente en Alemania, Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos, Francia, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, países que, en su mayoría, han implementado políticas para facilitar la inmigración de estudiantes internacionales. De modo similar, los estudiantes procedentes de la India muestran preferencia por Australia, Estados Unidos y Reino Unido; estos tres países atraen al 82,6 % de los ciudadanos indios que estudian en el extranjero (Tabla C2.3).

Conceptos y criterios metodológicos

Fuentes de datos, definiciones y período de referencia

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros se refieren al curso académico 2006-2007 y proceden de la recopilación UOE de estadísticas educativas, realizada por la OCDE en 2008 (para más información, consulte Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009). También se incluyen datos adicionales del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Se consideran estudiantes internacionales los estudiantes que han salido de su país de origen y han entrado en otro país con el propósito de estudiar. Dependiendo de la legislación sobre inmigración propia del país, de los convenios de movilidad (por ejemplo, la libre movilidad de las personas en las áreas de la Unión Europea y el Espacio Económico Europeo) y de la disponibilidad de datos, los estudiantes internacionales pueden definirse como estudiantes que no son residentes habituales o permanentes del país en el que cursan sus estudios o, alternativamente, como estudiantes que cursaron su educación anterior en un país diferente (por ejemplo, países de la UE).

La residencia permanente o habitual en el país que proporciona los datos se define de acuerdo con la legislación nacional. En la práctica, esto significa que el alumno tiene un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a entrar en el sistema educativo del país que presenta los datos. El país donde se ha cursado la educación anterior se define como el país en el que el estudiante obtuvo la cualificación necesaria para matricularse en el actual nivel educativo, esto es, el país donde el estudiante matriculado en programas terciarios de tipo A y B obtuvo el título de finalización de la educación secundaria superior, o de educación postsecundaria no terciaria; o el país en el que obtuvieron la titulación terciaria de tipo A los estudiantes matriculados en programas de investigación avanzada. Las definiciones específicas de algunos países en cuanto al término «estudiante internacional» se indican en las tablas y en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Se consideran estudiantes extranjeros aquellos que no son ciudadanos del país en el que se recopilan los datos. Aun siendo práctico y operativo, este criterio no es apto para el cálculo de la movilidad estudiantil, debido a las divergencias de políticas nacionales en materia de nacionalización de inmigrantes. Por ejemplo, aunque Australia y Suiza proporcionan cifras similares de admisiones de alumnos extranjeros relativas a matriculaciones en educación terciaria, 22,5 % y 19,3 % respectivamente, estas cifras reflejan diferencias significativas en los niveles reales de movilidad estudiantil: el 19,5 % de matriculaciones en educación terciaria en Australia y el 14,0 % en Suiza (Tabla C2.1) Esto ocurre porque Australia es un país de inmigración y tiene mayor tendencia a garantizar residencia permanente a su población inmigrante que Suiza. Así pues, las interpretaciones de datos basadas en el concepto de estudiante extranjero en términos de movilidad estudiantil y las comparaciones bilaterales deben hacerse con precaución.

Criterios metodológicos

Los datos sobre los estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en los países de destino. Por lo tanto, el método de obtención de datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros es el mismo que el utilizado para la recopilación de datos sobre matriculaciones globales, es decir, se utilizan los registros de estudiantes matriculados formalmente en distintos programas educativos. Se suele contabilizar a los estudiantes nacionales y a los internacionales en una fecha o período específico del año. Este procedimiento hace posible calcular la proporción de estudiantes internacionales en un sistema educativo. Sin embargo, el número real de individuos implicados en los intercambios internacionales puede ser mucho mayor, ya que son numerosos quienes estudian en el extranjero por un período inferior a un curso académico completo o participan en programas de intercambio que no requieren matriculación (por ejemplo, intercambios entre universidades o programas de investigación avanzada a corto plazo). Por otro lado, el grupo de estudiantes internacionales incluye estudiantes en programas de educación a distancia que no se pueden considerar estrictamente como estudiantes móviles. Esta pauta de matriculación a distancia es bastante común en las instituciones de educación terciaria de Australia, Estados Unidos y Reino Unido (OECD, 2004).

Puesto que los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en educación terciaria en su país de destino, la información se refiere a los estudiantes que llegan a un país más que a los estudiantes que se van al extranjero. Los países de destino cubiertos por este indicador incluyen todos los países de la OCDE (a excepción de Luxemburgo y México) y los países asociados Chile, EEslovenia, Estonia y Federación Rusa, así como los países asociados que proporcionan datos similares al Instituto de Estadística de la UNESCO para calcular estadísticas globales y examinar los destinos de los estudiantes y las tendencias de las cuotas de mercado.

Los datos, tanto sobre los estudiantes matriculados en el extranjero como sobre los análisis de tendencias, no están basados en el número de estudiantes internacionales, sino en el número de ciudadanos extranjeros sobre los que se dispone fácilmente de datos consistentes entre países y en el tiempo. Sin embargo, los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países de la OCDE y países asociados que no han proporcionado datos sobre estudiantes extranjeros ni a la OCDE, ni al Instituto de Estadística de la UNESCO. Así pues, todas las observaciones sobre estudiantes matriculados en el extranjero pueden subestimar el número real de los ciudadanos que estudian en el extranjero (Tabla C2.3), especialmente cuando numerosos ciudadanos estudian en países que no informan a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO (por ejemplo, China e India).

La Tabla C2.1 muestra la matriculación internacional y la matriculación extranjera como proporción de la matriculación total en cada nivel de la educación terciaria. La matriculación total en educación terciaria, usada como denominador, comprende a todas las personas que estudian en el país (incluyendo a los estudiantes nacionales e internacionales), pero excluye a todos los estudiantes del país que están estudiando fuera. La tabla también muestra los cambios producidos entre 2000 y 2007 respecto a matriculaciones extranjeras en toda la educación terciaria.

Las Tablas C2.2, C2.4 y C2.5 muestran la distribución de los estudiantes internacionales matriculados en un sistema educativo –o estudiantes extranjeros en países que no tienen información sobre movilidad estudiantil– por su país de origen (Tabla C2.2), por nivel y tipo de educación terciaria (Tabla C2.4) y por campo de estudio (Tabla C2.5).

La Tabla C2.3 muestra la distribución de los estudiantes originarios de un país determinado según su país de destino (o país de estudio). Como ya se ha mencionado, el número total de estudiantes matriculados en el extranjero, que se utiliza como denominador, solo incluye a estudiantes matriculados

en otros países que proporcionan datos a la OCDE o el Instituto de Estadística de la UNESCO. Por lo tanto, las proporciones resultantes pueden estar sesgadas y sobreestimadas para aquellos países en los que un gran número de estudiantes estudia en países de los que no se dispone de información.

La Tabla C2.6 muestra en valores absolutos la evolución del número de estudiantes extranjeros para el conjunto de los países de la OCDE y a nivel mundial entre 2000 y 2007, e indica los índices de cambio entre 2007 y los años 2000 a 2006. Estas cifras están basadas en el número de estudiantes extranjeros matriculados en países que facilitan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO. Como los datos para países asociados que no informaron a la OCDE no se incluyeron anteriormente, estas cifras no son estrictamente comparables con las que se publicaron en ediciones anteriores a *Panorama de educación 2006*.

La Tabla C2.7 (disponible en Internet) muestra la matriz de las cifras de estudiantes extranjeros por país de origen y país de destino.

Otras referencias

La importancia relativa de los estudiantes internacionales en el sistema educativo afecta a las tasas de ingreso y titulación terciaria y puede incrementarlas de forma artificial en algunos campos o niveles de la educación (véanse Indicadores A2 y A3). Asimismo, puede afectar a la combinación documentada anteriormente entre el gasto público y el privado (véase Indicador B3).

En países donde se aplican a los alumnos extranjeros tasas de matrícula diferenciadas, la movilidad estudiantil puede aumentar los recursos financieros de las instituciones de educación terciaria y contribuir a la financiación del sistema de educación. Por el contrario, los estudiantes internacionales pueden también representar una carga financiera considerable para países donde las tasas de matrícula en educación terciaria son bajas o inexistentes, debido al alto coste unitario de la educación terciaria (véase Indicador B5).

La proporción de estudiantes extranjeros matriculados en un país diferente al suyo solo es un aspecto de la internacionalización de la educación terciaria. En la última década han surgido nuevas formas de educación internacional que incluyen la movilidad de programas e instituciones educativas de unos países a otros. Sin embargo, la internacionalización de la educación terciaria transfronteriza ha evolucionado de manera distinta y en respuesta a diversos factores en diferentes regiones del mundo. Para un análisis detallado de estas cuestiones, así como de las implicaciones comerciales y políticas de la internacionalización de la educación terciaria, consúltese OECD (2004).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

- *Tabla C2.7. Número de estudiantes extranjeros en educación terciaria, por país de origen y destino (2007) y cuotas de mercado de la educación internacional (2000, 2007)*

Tabla C2.1.

Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2007)

Estudiantes internacionales con movilidad matriculados en el extranjero como porcentaje de los estudiantes (internacionales y nacionales), matriculaciones extranjeras como porcentaje de la totalidad de los estudiantes (extranjeros y nacionales) e índice de cambio en el número de estudiantes extranjeros

Lectura de la primera columna: el 19,5 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia son estudiantes internacionales y el 14,0% de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza son estudiantes internacionales. De acuerdo con las legislaciones sobre inmigración propias del país y debido a las limitaciones en la disponibilidad de datos, la definición de movilidad estudiantil se basa en el país de residencia de los estudiantes (es decir, Australia) o se basa en el país donde realizaron sus estudios previos (es decir, Suiza). Los datos de esta tabla representan la mejor aproximación disponible a la movilidad estudiantil para cada país.

Lectura de la quinta columna: el 22,5 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia no son ciudadanos australianos y el 19,3 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza no son ciudadanos suizos

	Movilidad estudiantil				Matriculaciones extranjeras				Índice de cambio del número de estudiantes extranjeros en la totalidad de la educación terciaria (2000 = 100)
	Estudiantes internacionales como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				Estudiantes extranjeros como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				
	Total	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Total	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania ⁶	m	m	10,6	m	11,3	3,8	12,6	m	138
Australia ¹	19,5	15,5	20,2	20,8	22,5	15,8	23,4	31,5	200
Austria ¹	12,4	1,9	13,3	15,1	16,7	5,6	17,5	21,5	143
Bélgica ^{1,2}	7,5	5,3	8,6	20,5	12,2	9,5	13,7	29,9	107
Canadá ^{1,3,4,5}	7,7	m	7,1	21,2	14,8	m	13,8	39,0	140
Corea	m	m	m	m	1,0	0,6	1,1	5,5	947
Dinamarca ¹	5,5	4,1	5,6	6,6	9,0	10,5	8,5	21,5	162
España ¹	1,8	4,6	1,0	9,9	3,4	4,6	2,2	21,9	235
Estados Unidos ¹	3,4	2,0	3,1	23,7	m	m	m	m	125
Finlandia ⁶	4,1	n	3,8	7,8	3,3	n	2,9	8,0	181
Francia	m	m	m	m	11,3	4,5	12,4	37,9	180
Grecia ³	m	m	m	m	3,5	3,4	3,8	m	246
Hungría ¹	3,0	0,4	3,1	6,7	3,5	0,5	3,6	7,5	153
Irlanda ⁶	8,8	m	m	m	m	m	m	m	226
Islandia ⁶	5,2	1,7	5,2	11,9	4,9	1,0	4,9	14,4	194
Italia	m	m	m	m	2,8	16,0	2,7	5,9	230
Japón ¹	2,9	2,7	2,6	16,1	3,1	2,7	2,9	16,8	189
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega ¹	2,2	0,7	2,2	4,8	7,3	3,4	6,9	23,4	180
Nueva Zelanda ¹	13,6	12,8	13,5	26,6	26,8	24,2	27,1	45,7	791
Países Bajos ³	4,7	n	4,7	m	6,4	n	6,5	m	270
Polonia	m	m	m	m	0,6	n	0,6	2,8	213
Portugal	m	m	m	m	4,9	6,9	4,6	9,6	169
Reino Unido ¹	14,9	6,2	15,9	42,1	19,5	12,1	20,1	46,0	158
República Checa ¹	5,6	0,7	5,9	7,2	6,8	1,1	7,2	8,9	448
República Eslovaca ¹	0,9	0,4	0,9	0,8	0,9	0,5	0,9	0,9	128
Suecia ¹	5,4	0,6	5,6	5,9	10,3	4,0	10,1	21,7	167
Suiza ^{3,6}	14,0	m	13,9	45,0	19,3	15,5	17,3	45,0	158
Turquía	m	m	m	m	0,8	0,1	1,0	2,6	109
Media OCDE	7,1	3,5	7,3	16,3	8,7	5,9	8,8	20,4	235
Media UE 19	6,2	2,2	6,6	12,3	7,4	4,9	7,6	17,4	197
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	1,1	0,8	1,2	13,4	229
EEslovenia ¹	1,0	0,4	1,4	7,0	1,3	0,7	1,6	7,9	194
Estonia ¹	1,4	0,2	2,0	3,3	3,2	3,0	3,3	4,0	255
Federación Rusa ^{3,5}	m	m	m	m	0,6	0,3	0,7	m	146
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Para medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.

2. No incluye datos para educación en desarrollo social.

3. Porcentaje total en educación terciaria subestimado debido a la exclusión de ciertos programas.

4. Año de referencia 2006.

5. No incluye instituciones privadas.

6. Para medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.2.

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2007)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un determinado país de origen matriculados en educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros del país de destino, basado en el recuento de individuos

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que residen o han cursado estudios previos en un determinado país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un determinado país de origen. Lectura de la cuarta columna: el 0,7% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes alemanes, el 0,2% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes griegos, etc. Lectura de la octava columna: el 4,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,3% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc. Lectura de la 16.ª columna: el 28,4% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,6% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos griegos, etc.

		Países de destino																		
		Países de la OCDE															Estudiantes extranjeros			
		Estudiantes internacionales																		
		Alemania ^{3,6,7}	Australia ¹	Bélgica ^{1,2}	Canadá ^{1,3,4,5}	Dinamarca ¹	España ^{1,3}	Estados Unidos ¹	Irlanda ⁶	Islandia ⁶	Nueva Zelanda ¹	Países Bajos ⁷	Reino Unido ¹	República Eslovaca ¹	Suecia ¹	Suiza ^{3,6}	Austria ^{3,8}	Corea ⁸	Finlandia ⁸	
Países de origen		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
Países de la OCDE	Alemania	a	0,9	1,0	0,7	9,1	2,6	1,5	4,6	13,1	3,9	18,0	4,0	1,5	9,5	10,6	28,4	0,2	4,0	
	Australia	0,2	a	0,1	0,3	2,4	0,2	0,5	0,4	0,7	8,3	0,1	0,5	1,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,3	
	Austria	2,4	0,1	0,1	0,1	0,5	0,2	0,1	0,4	2,3	0,1	0,1	0,4	1,1	1,6	0,9	a	n	0,4	
	Bélgica	0,3	1,9	0,2	0,4	1,2	0,8	0,1	0,5	1,9	1,2	1,8	0,1	0,4	0,1	0,3	0,2	n	0,2	
	Canadá	0,3	1,9	0,2	0,4	1,2	0,8	0,1	0,5	1,9	1,2	1,8	0,1	0,4	0,1	0,3	0,2	n	0,2	
	Corea	1,9	2,6	0,1	0,1	0,1	0,2	10,7	0,2	0,1	1,2	0,1	1,2	0,5	0,5	0,2	0,2	a	0,3	
	Dinamarca	0,2	0,1	n	0,1	a	0,1	0,2	0,1	5,8	0,2	0,1	0,4	n	0,6	0,1	0,2	n	0,4	
	España	2,0	0,1	0,3	0,2	2,8	a	0,6	2,1	3,0	0,1	0,5	1,8	0,3	4,1	0,7	1,0	n	1,2	
	Estados Unidos	1,7	1,4	0,4	11,6	4,8	1,1	a	14,9	7,8	7,0	0,2	4,5	1,2	2,1	0,7	0,8	1,7	2,1	
	Finlandia	0,4	n	n	0,1	0,9	0,1	0,1	0,5	3,8	0,1	0,2	0,5	n	2,8	0,1	0,4	n	a	
	Francia	2,9	0,4	35,5	6,9	4,3	2,6	1,1	5,1	7,7	1,2	0,6	3,7	0,4	6,1	6,5	1,1	0,1	1,6	
	Grecia	1,3	n	0,3	0,2	0,4	0,3	0,3	0,3	0,1	n	0,2	4,6	9,6	0,4	0,3	0,6	n	0,6	
	Hungría	1,0	n	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,7	n	0,2	0,3	1,3	0,3	0,2	2,8	n	1,1	
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	0,1	0,8	0,3	0,2	a	0,6	0,1	0,1	4,6	0,6	0,4	n	0,1	n	0,3	
	Islandia	n	n	n	n	7,6	n	0,1	0,1	0,1	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	n	n	0,2
	Italia	1,8	0,1	0,4	0,3	1,2	3,1	0,6	1,7	4,0	0,1	0,3	1,7	0,3	2,3	2,8	14,2	n	1,6	
	Japón	1,0	1,5	0,1	1,4	0,2	0,2	6,1	0,5	1,0	2,9	0,1	1,6	0,2	0,2	0,5	0,7	3,9	1,0	
	Luxemburgo	1,2	n	4,3	n	0,6	0,1	n	0,1	n	n	0,1	0,2	0,4	n	0,4	1,1	n	n	
	México	0,7	0,2	0,1	1,4	0,3	6,4	2,4	0,1	0,4	0,2	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	n	0,6
	Noruega	0,3	0,7	n	0,2	15,3	0,1	0,2	0,7	3,8	0,5	0,2	0,1	0,9	0,7	0,1	0,1	0,1	n	0,8
	Nueva Zelanda	0,1	0,9	n	0,1	0,7	n	0,1	n	0,1	n	n	0,2	0,2	0,2	n	0,1	0,1	0,1	
	Países Bajos	0,4	0,1	8,3	0,2	0,9	0,4	0,3	0,5	1,6	0,2	0,1	0,8	0,1	0,2	0,2	0,3	n	0,9	
	Polonia	6,1	0,1	0,3	0,3	1,5	0,8	0,5	1,5	4,0	n	0,7	1,9	2,1	1,7	0,6	3,4	n	1,7	
Portugal	0,2	n	0,1	0,1	0,3	7,0	0,1	0,3	0,2	n	0,1	0,9	0,2	0,5	0,2	0,2	n	0,3		
Reino Unido	1,0	0,8	0,1	0,9	11,7	1,4	1,4	13,6	3,5	1,3	0,4	a	1,4	1,3	0,3	0,5	0,1	1,9		
República Checa	0,9	n	n	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	1,7	n	0,1	0,3	24,9	0,8	0,2	1,3	n	0,5		
República Eslovaca	0,6	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,9	n	0,1	0,3	a	0,1	0,2	3,0	n	0,2		
Suecia	0,3	0,4	n	0,1	8,9	0,2	0,5	0,6	6,6	0,4	0,2	1,0	1,8	a	0,2	0,4	n	5,7		
Suiza	1,0	0,1	0,2	0,4	1,3	0,6	0,2	0,2	0,5	0,2	0,1	0,5	0,1	0,9	a	0,8	n	0,3		
Turquía	3,5	0,1	0,3	0,5	0,4	0,1	2,0	0,2	0,2	n	0,3	0,6	0,2	0,6	0,7	5,2	0,2	0,8		
Total países de la OCDE		34,4	13,0	52,6	26,7	79,6	29,1	35,2	52,6	77,2	28,2	24,8	40,2	56,1	44,7	27,8	67,9	7,3	29,8	
Países asociados	Brasil	0,9	0,2	0,1	0,6	0,3	2,3	1,2	0,1	0,7	0,2	0,1	0,4	0,1	0,1	0,5	0,2	0,1	0,4	
	Chile	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	0,4	0,3	n	0,2	n	0,1	0,1	0,2	0,1	n	n	n	0,2	
	China	11,5	23,8	2,1	17,9	7,0	0,3	16,6	7,7	2,6	41,0	3,2	14,1	1,0	1,2	0,9	3,2	72,3	16,7	
	Eslavonia	0,1	n	n	n	n	0,1	n	0,1	n	0,1	n	0,1	0,3	0,2	n	1,3	n	0,1	
	Estonia	0,3	n	n	n	0,3	0,1	n	0,1	0,9	n	n	0,2	n	0,1	n	0,1	n	6,6	
	Federación Rusa	5,8	0,3	0,5	0,7	0,6	0,4	0,8	0,4	3,0	0,8	0,3	0,7	1,1	0,3	0,8	1,2	0,8	11,7	
	India	1,7	11,6	0,8	2,6	1,3	0,1	14,4	2,1	0,1	7,4	0,1	6,8	0,2	0,2	0,5	0,4	1,1	2,0	
	Israel	0,6	0,1	0,1	0,4	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	n	0,1	0,3	7,7	n	0,1	0,1	n	0,2	
	Principales regiones geográficas																			
	Total de África		8,6	3,2	2,7	16,0	2,1	7,3	6,1	4,6	1,3	0,8	1,3	9,5	3,0	0,5	3,3	1,4	0,8	13,9
	Total de Asia		31,2	79,7	5,6	42,4	13,2	1,7	65,2	28,1	7,0	68,6	5,9	46,3	19,6	4,5	4,2	14,1	94,6	31,4
	Total de Europa		45,8	4,7	52,7	15,1	73,1	26,6	11,9	36,1	78,5	9,3	25,6	32,6	74,6	39,6	29,5	82,2	1,6	48,1
	<i>de los cuales, de países UE 19</i>		<i>23,7</i>	<i>3,4</i>	<i>51,0</i>	<i>10,7</i>	<i>45,6</i>	<i>20,5</i>	<i>8,1</i>	<i>32,4</i>	<i>60,6</i>	<i>7,6</i>	<i>23,5</i>	<i>28,1</i>	<i>45,6</i>	<i>35,9</i>	<i>25,0</i>	<i>59,1</i>	<i>0,7</i>	<i>22,4</i>
Total de Norteamérica		2,0	3,3	0,6	12,1	5,8	1,1	4,9	18,0	10,1	8,3	0,3	6,0	1,5	3,4	1,1	1,0	2,3	3,0	
Total de Oceanía		0,3	1,9	0,1	0,4	3,1	n	0,7	0,6	0,9	12,0	n	0,7	n	1,6	0,2	0,2	0,2	0,4	
Total de Suramérica		4,0	1,1	0,9	8,8	1,7	29,2	11,1	0,6	2,2	1,0	0,9	2,5	1,3	1,1	2,4	1,1	0,5	2,5	
Total sin especificar		8,1	6,0	37,3	5,3	1,1	34,0	n	12,0	n	0,1	66,0	2,4	n	49,2	59,3	0,2	n	0,7	
Total todos los países		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
 2. No incluye datos para educación en desarrollo social.
 3. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
 4. Año de referencia 2006.
 5. No incluye instituciones privadas.
 6. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
 7. No incluye programas de investigación avanzada.
 8. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía; estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.2. (continuación)

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2007)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un determinado país de origen matriculados en educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros del país de destino, basado en el recuento de individuos.

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que residen o han cursado estudios previos en un determinado país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un determinado país de origen. Lectura de la cuarta columna: el 0,7% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes alemanes, el 0,2% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes griegos, etc. Lectura de la octava columna: el 4,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,3% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc. Lectura de la 16.ª columna: el 28,4% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,6% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos griegos, etc.

Países de origen	Países de destino															Total destinos para los que hay datos	
	Países de la OCDE										Países asociados						
	Estudiantes extranjeros										Total destinos OCDE	Internacionales		Extranjeros			Total destinos países asociados
	Francia ⁸	Grecia ⁸	Hungría ⁸	Italia ⁸	Japón ⁸	Noruega ⁸	Polonia ⁸	Portugal ⁸	República Checa ⁸	Turquía ⁸		EEslovenia ¹	Estonia ¹	Chile ¹	Federación Rusa ^{5,7,8}		
(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	
Países de la OCDE																	
Alemania	2,8	1,9	10,1	3,6	0,3	4,2	3,1	1,7	1,0	1,4	3,2	0,3	1,4	0,7	m	0,2	2,7
Australia	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	n	0,2	0,4	n	n	n	n	n	0,3
Austria	0,2	0,2	0,5	0,4	n	0,3	0,3	0,1	0,1	0,2	0,4	1,1	0,1	0,1	m	0,1	0,4
Bélgica	1,1	0,2	0,1	0,5	n	0,2	0,1	0,4	n	0,1	0,4	0,3	0,3	0,1	m	n	0,4
Canadá	0,5	0,2	0,9	0,2	0,2	0,6	2,4	0,5	0,2	0,1	1,8	0,3	n	0,2	m	0,2	1,6
Corea	1,0	0,1	0,2	0,6	17,6	0,2	0,3	n	0,1	0,2	4,4	n	0,1	0,5	m	0,3	3,7
Dinamarca	0,1	0,1	n	0,1	n	5,4	0,1	n	n	n	0,2	0,1	0,7	n	m	n	0,2
España	1,6	0,1	0,2	0,9	0,1	0,7	0,5	3,6	0,1	n	1,0	0,2	0,8	0,8	m	0,1	0,8
Estados Unidos	1,3	0,6	1,6	0,8	1,5	2,1	6,3	3,8	0,6	0,2	2,0	0,3	1,2	0,8	m	0,8	1,8
Finlandia	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	1,9	0,1	0,8	n	n	0,2	n	45,7	0,1	m	0,2	0,2
Francia	0,8	0,3	1,3	1,9	0,4	1,1	0,8	3,6	0,1	0,1	2,2	0,2	0,4	0,7	m	0,1	1,9
Grecia	0,8	a	0,3	0,8	n	0,1	0,2	0,2	0,5	4,6	1,3	0,1	0,2	n	m	0,6	1,2
Hungría	0,3	0,1	a	0,4	0,1	0,2	0,5	0,1	0,1	n	0,3	0,9	0,1	n	m	n	0,2
Irlanda	0,2	n	0,5	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,8	n	n	n	m	n	0,1
Islandia	n	n	0,3	n	n	1,6	n	n	0,1	n	0,1	n	n	n	m	n	0,1
Italia	1,9	0,4	0,2	a	0,1	0,6	0,4	1,3	0,1	0,1	1,3	10,3	0,6	0,3	m	0,1	1,1
Japón	0,8	0,1	0,2	0,6	a	0,4	0,2	0,1	0,1	n	2,3	n	0,3	0,1	m	0,1	1,9
Luxemburgo	0,6	n	n	0,1	n	n	0,2	n	n	n	0,3	n	n	n	m	n	0,3
México	0,7	n	0,1	0,5	0,1	0,3	0,1	0,1	n	n	1,0	0,2	0,1	1,5	m	0,3	0,9
Noruega	0,1	n	4,7	0,3	n	a	7,0	0,1	1,0	n	0,5	0,2	0,2	0,1	m	n	0,4
Nueva Zelanda	n	n	n	n	n	0,1	0,1	n	n	n	0,2	n	n	n	m	n	0,1
Países Bajos	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	1,0	0,1	0,3	0,1	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	m	n	0,4
Polonia	1,4	0,5	0,4	2,6	0,1	1,2	0,1	0,9	n	1,1	1,4	0,5	0,1	n	m	0,1	1,2
Portugal	1,1	0,1	0,1	0,2	n	0,3	0,3	a	1,1	n	0,4	0,2	0,1	n	m	0,1	0,4
Reino Unido	1,1	0,5	0,5	0,5	0,3	2,2	0,6	0,5	1,7	0,5	1,0	0,2	0,2	0,1	m	0,2	0,9
República Checa	0,3	n	0,1	0,3	n	0,3	2,9	0,2	n	n	0,3	0,1	n	0,1	m	n	0,3
República Eslovaca	0,2	n	15,2	0,3	n	0,2	1,1	0,1	67,4	n	1,0	0,6	n	n	m	n	0,9
Suecia	0,2	0,1	1,8	0,2	0,1	8,1	4,0	0,1	0,4	0,1	0,6	0,7	0,2	0,2	m	0,1	0,5
Suiza	0,1	0,1	2,4	0,1	n	0,8	0,1	0,0	n	0,4	1,2	0,3	2,9	0,2	m	0,1	0,4
Turquía	0,9	0,4	0,6	0,7	0,1	0,4	0,5	0,2	0,2	n	0,1	0,1	0,2	n	m	2,3	1,4
Total países de la OCDE	20,4	6,1	40,1	27,4	21,7	34,1	32,2	15,9	76,3	7,9	31,2	16,2	56,8	6,8	m	6,2	27,1
Países asociados																	
Brasil	1,0	n	0,1	1,9	0,4	0,5	0,3	12,3	n	n	0,8	0,3	0,1	2,3	m	0,5	0,8
Chile	0,3	n	n	0,4	n	0,5	0,1	0,4	n	n	0,2	n	n	n	m	0,4	0,2
China	7,6	0,2	1,3	2,9	63,7	4,6	3,2	0,1	0,2	0,7	16,3	0,1	9,5	0,6	m	9,8	15,2
EEslovenia	n	n	0,1	0,7	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	a	n	n	m	n	0,1
Estonia	n	n	n	0,1	n	0,5	0,1	0,1	n	n	0,1	a	n	n	m	0,3	0,1
Federación Rusa	1,3	1,4	1,4	1,6	0,3	5,1	3,7	0,1	4,4	2,9	1,4	0,2	9,6	0,1	a	2,9	1,6
India	0,4	n	0,3	1,0	0,3	1,0	3,1	0,2	0,4	n	6,2	0,1	1,7	n	m	1,8	5,6
Israel	0,1	0,4	5,0	2,0	n	0,1	0,2	n	0,8	0,1	0,4	n	0,1	n	m	0,8	0,5
Principales regiones geográficas																	
Total de África	43,8	4,3	1,9	9,6	0,7	9,7	4,8	64,8	1,7	2,0	10,5	0,3	0,3	0,1	m	17,3	11,6
Total de Asia	19,7	61,8	15,5	13,9	93,6	16,3	18,7	1,7	9,3	55,2	46,8	0,9	13,1	1,5	57,3	55,1	48,2
Total de Europa	21,6	32,0	79,7	62,4	2,5	43,1	66,9	16,5	86,5	27,6	24,9	96,7	84,9	3,9	31,9	15,7	23,3
de los cuales, de países UE 19	14,1	4,6	31,3	21,2	1,7	28,1	15,1	13,7	74,1	7,3	16,9	15,2	51,8	3,3	m	m	m
Total de Norteamérica	1,8	0,8	2,5	1,1	1,7	2,6	8,7	1,2	0,8	0,2	3,8	0,5	1,2	1,1	m	1,0	3,4
Total de Oceanía	0,2	0,1	0,1	0,1	0,4	0,3	0,2	0,1	n	0,2	0,8	0,1	n	n	m	0,1	0,7
Total de Suramérica	4,8	0,3	0,3	9,1	1,0	2,5	0,7	15,7	0,7	0,1	5,4	1,0	0,4	54,5	m	10,7	6,3
Total sin especificar	8,1	0,8	n	3,8	n	25,5	n	0,9	14,7	7,8	0,4	n	38,8	10,8	n	n	6,5
Total todos los países	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
 2. No incluye datos para educación en desarrollo social.
 3. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
 4. Año de referencia 2006.
 5. No incluye instituciones privadas.
 6. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
 7. No incluye programas de investigación avanzada.
 8. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía; estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.
 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.3.

Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2007)

Número de estudiantes matriculados en educación terciaria en un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, basado en el recuento de individuos

La tabla muestra para cada país la proporción de sus ciudadanos inscritos en educación terciaria en el extranjero según el país de destino.

Lectura de la tercera columna: el 6,7 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 15,0 % de los ciudadanos italianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, etc.

Lectura de la segunda fila: el 2,9 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Francia, el 27,5 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino																			
		Países de la OCDE																			
País de origen		Alemania ⁶	Australia ¹	Austria ²	Bélgica ³	Canadá ^{2,4,5}	Corea	Dinamarca	España	Estados Unidos ¹	Finlandia	Francia	Grecia	Hungría	Irlanda ^{7,8}	Islandia	Italia	Japón	Luxemburgo	México	Noruega
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Países de la OCDE	Alemania	a	2,2	14,4	0,7	1,3	0,1	1,5	2,2	10,3	0,5	8,1	0,5	1,8	0,9	0,1	2,4	0,5	m	m	0,8
	Australia	3,5	a	0,7	0,3	4,0	0,4	0,4	0,4	28,6	0,3	2,9	0,2	0,1	0,7	0,1	0,6	3,6	m	m	0,3
	Austria	51,0	1,6	a	0,4	1,0	0,1	0,3	1,9	6,7	0,3	3,3	0,3	0,6	0,5	0,2	1,6	0,3	m	m	0,4
	Bélgica	8,9	0,7	0,8	a	2,3	n	0,2	3,0	6,3	0,2	23,4	0,4	0,1	0,8	0,1	2,5	0,5	m	m	0,2
	Canadá	1,4	9,1	0,1	0,2	a	0,4	0,2	0,2	65,1	0,2	2,9	0,1	0,3	1,1	n	0,3	0,7	m	m	0,2
	Corea	4,9	5,1	0,3	0,1	0,7	a	n	0,1	59,5	n	2,3	n	n	n	n	0,3	20,6	m	m	n
	Dinamarca	8,2	2,3	1,1	0,6	1,6	0,1	a	1,8	15,9	0,7	3,8	0,2	n	0,4	0,8	0,9	0,5	m	m	13,5
	España	18,6	0,5	1,6	3,4	0,6	n	0,5	a	13,7	0,4	14,4	0,1	0,1	1,3	0,1	1,9	0,4	m	m	0,4
	Estados Unidos	6,5	5,8	0,7	0,4	17,5	1,1	0,6	1,4	a	0,4	6,1	0,3	0,5	4,8	0,1	0,9	3,6	m	m	0,6
	Finlandia	9,1	0,8	1,9	0,5	0,9	0,1	2,2	0,9	6,1	a	3,5	0,2	0,3	0,8	0,4	1,0	0,7	m	m	3,1
	Francia	10,0	1,4	0,8	26,6	7,8	n	0,4	3,0	10,9	0,3	a	0,1	0,1	1,4	0,1	1,7	0,7	m	m	0,3
	Grecia	16,0	0,1	0,6	1,1	0,4	n	0,2	0,5	5,3	0,1	5,1	a	0,4	0,1	n	13,3	0,1	m	m	0,1
	Hungría	30,9	0,7	15,0	1,3	1,3	n	1,3	0,8	9,2	1,3	8,7	0,2	a	0,3	0,1	2,5	1,0	m	m	0,5
	Irlanda	2,1	0,9	0,2	0,3	1,2	n	0,3	0,6	5,6	0,2	2,3	n	0,4	a	n	0,2	n	m	m	0,1
	Islandia	3,0	0,8	0,5	0,2	1,2	n	46,4	0,8	11,5	0,7	1,3	n	1,3	0,2	a	0,5	0,6	m	m	6,7
	Italia	18,0	0,7	15,0	4,1	0,7	n	0,4	7,8	8,3	0,4	11,6	0,2	0,1	0,7	0,1	a	0,3	m	m	0,2
	Japón	4,3	5,8	0,5	0,3	2,9	2,2	0,1	0,3	64,3	0,2	3,7	n	n	0,2	n	0,6	a	m	m	0,1
	Luxemburgo	32,6	0,2	6,3	20,6	0,4	n	0,1	0,2	0,8	0,1	21,0	n	n	0,2	n	0,7	n	a	m	n
	México	5,1	1,6	0,2	0,3	5,2	0,1	0,3	13,7	51,2	0,2	5,9	n	n	0,1	n	0,9	0,5	m	a	0,1
	Noruega	4,3	10,8	0,4	0,2	1,3	n	16,4	0,6	8,9	0,6	2,7	n	5,2	0,8	0,2	1,1	0,2	m	m	a
Nueva Zelanda	1,7	49,0	0,2	n	3,3	0,8	0,6	0,4	21,7	0,1	1,6	n	0,1	0,2	n	n	2,0	m	m	0,3	
Países Bajos	11,7	2,0	1,1	26,1	2,4	n	1,5	2,0	12,2	0,6	4,7	0,2	0,1	0,7	0,1	0,9	0,6	m	m	1,2	
Polonia	40,2	0,5	3,9	1,2	1,6	n	1,8	2,0	7,5	0,4	8,9	0,3	0,2	0,7	0,1	3,9	0,2	m	m	0,5	
Portugal	10,7	0,4	0,6	5,1	1,7	n	0,3	19,2	6,0	0,2	18,4	0,1	0,1	0,3	n	0,8	0,2	m	m	0,3	
Reino Unido	7,1	6,5	0,8	1,0	8,3	0,1	1,8	2,5	33,0	0,7	9,9	0,4	0,3	8,7	0,1	1,1	1,5	m	m	1,3	
República Checa	27,2	1,3	6,7	0,5	1,7	0,1	0,5	1,6	11,5	0,6	9,3	n	0,2	0,4	0,2	2,2	0,5	m	m	0,6	
República Eslovaca	6,5	0,4	5,2	0,3	0,4	n	0,1	0,4	2,4	0,1	1,5	n	9,2	0,1	n	0,7	0,1	m	m	0,1	
Suecia	4,8	6,0	1,2	0,4	1,2	n	10,8	1,4	20,3	3,9	3,7	0,2	1,8	0,7	0,3	0,8	0,9	m	m	8,6	
Suiza	20,4	2,8	3,2	0,8	2,9	n	0,6	3,2	11,5	0,2	14,5	0,2	0,1	0,3	n	12,4	0,4	m	m	0,4	
Turquía	41,6	0,4	3,8	0,4	1,2	0,1	0,5	0,1	19,9	0,1	4,0	0,1	0,2	0,1	n	0,6	0,3	m	m	0,1	
Total países de la OCDE		12,2	3,2	3,4	3,3	3,0	0,3	1,2	2,2	24,4	0,3	5,8	0,2	0,7	1,0	0,1	1,8	3,2	m	m	0,6
Países asociados	Brasil	8,7	2,1	0,3	0,6	2,8	0,1	0,4	8,7	30,2	0,2	10,7	n	n	0,1	n	4,5	1,9	m	m	0,3
	Chile	7,7	2,5	0,2	1,2	3,1	0,2	0,4	18,5	20,2	0,2	8,2	n	n	n	n	2,6	0,5	m	m	1,0
	China	5,9	11,0	0,3	0,3	6,3	5,1	0,4	0,2	21,6	0,4	4,1	n	n	0,3	n	0,4	17,5	m	m	0,2
	Eslovenia	22,0	0,7	20,4	0,7	0,7	n	0,3	1,9	7,5	0,5	3,2	n	0,7	0,2	n	14,2	0,4	m	m	0,2
	Estonia	15,4	0,1	0,9	0,3	0,4	n	3,2	2,2	5,1	13,8	2,5	0,1	0,1	0,4	0,2	1,2	0,5	m	m	1,5
	Federación Rusa	25,3	1,0	1,0	1,0	2,7	0,5	0,8	1,4	9,6	2,3	6,3	0,6	0,4	0,1	n	1,8	0,7	m	m	1,6
	India	2,4	15,1	0,1	0,2	4,4	0,2	0,2	0,1	52,8	0,1	0,5	n	n	0,2	n	0,4	0,3	m	m	0,1
	Israel	9,5	1,4	0,4	0,3	6,8	n	0,4	1,0	24,0	0,2	2,0	0,6	5,4	0,1	n	8,0	0,3	m	m	0,2

Nota: La proporción de alumnos en el extranjero se basa solo en el número total de alumnos matriculados en países que han proporcionado datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

1. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por su país de residencia.
2. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
3. No incluye datos para educación en desarrollo social.
4. Año de referencia 2006.
5. No incluye instituciones privadas.
6. No incluye programas de investigación avanzada.
7. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por el país donde realizaron sus estudios previos.
8. No incluye a alumnos a tiempo parcial.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.3. (continuación)
Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2007)
 Número de estudiantes matriculados en educación terciaria en un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, basado en el recuento de individuos

La tabla muestra para cada país la proporción de sus ciudadanos inscritos en educación terciaria en el extranjero según el país de destino.
 Lectura de la tercera columna: el 6,7 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 15,0 % de los ciudadanos italianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, etc.
 Lectura de la segunda fila: el 2,9 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Francia, el 27,5 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino																	Total de los destinos para los que hay datos	
		Países de la OCDE										Países asociados								
País de origen		Nueva Zelanda	Países Bajos ⁶	Polonia	Portugal	Reino Unido ¹	República Checa	República Eslovaca	Suecia	Suiza	Turquía	Total destinos OCDE	Brasil	Chile	Eslovenia	Estonia	Federación Rusa ^{5,6}	Israel		Total destinos países asociados
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
Países de la OCDE	Alemania	1,5	16,3	0,5	0,4	16,3	0,3	n	3,8	11,4	0,3	98,7	m	0,1	n	n	m	m	1,3	100,0
	Australia	27,5	0,5	0,1	0,2	17,7	n	n	3,9	0,7	0,3	98,0	m	n	n	n	m	m	2,0	100,0
	Austria	0,2	1,6	0,3	0,2	11,1	0,1	0,2	3,9	7,5	0,2	95,8	m	n	0,1	n	m	m	4,2	100,0
	Bélgica	0,1	18,9	0,2	0,7	22,5	0,1	n	2,5	2,9	0,1	98,4	m	0,1	n	n	m	m	1,6	100,0
	Canadá	0,9	0,3	0,7	0,2	11,3	0,1	n	0,9	0,7	n	97,9	m	n	n	n	m	m	2,1	100,0
	Corea	n	0,3	n	n	4,0	n	n	0,2	0,2	n	98,7	m	n	n	n	m	m	1,3	100,0
	Dinamarca	0,9	2,3	0,2	0,1	25,3	n	n	15,4	1,5	0,1	98,0	m	n	n	0,1	m	m	2,0	100,0
	España	0,1	3,1	0,2	2,4	23,7	0,1	n	4,5	5,6	n	98,0	m	0,2	n	n	m	m	2,0	100,0
	Estados Unidos	4,5	0,9	1,6	0,3	30,6	0,3	n	1,8	0,9	0,1	92,2	m	0,1	n	n	m	m	7,8	100,0
	Finlandia	0,3	2,0	0,1	0,2	17,8	0,1	n	37,8	1,3	n	91,8	m	n	n	4,9	m	m	8,2	100,0
	Francia	0,6	1,3	0,2	1,0	20,7	n	n	2,7	6,9	n	99,0	m	0,1	n	n	m	m	1,0	100,0
	Grecia	n	1,6	0,1	0,1	42,2	0,3	0,5	0,8	0,8	2,3	92,2	m	n	n	n	m	m	7,8	100,0
	Hungría	0,1	3,0	0,7	0,2	12,8	0,4	0,4	2,0	2,4	n	97,3	m	n	0,2	n	m	m	2,7	100,0
	Irlanda	0,2	0,7	0,1	0,1	82,9	0,3	0,1	0,9	0,2	0,1	99,9	m	n	n	n	m	m	0,1	100,0
	Islandia	0,3	2,1	0,1	n	10,3	n	0,1	10,9	0,3	n	99,9	m	n	n	n	m	m	0,1	100,0
	Italia	0,1	1,4	0,1	0,6	14,5	0,1	n	2,0	11,1	n	98,4	m	0,1	0,3	n	m	m	1,6	100,0
	Japón	1,7	0,4	0,1	n	10,2	n	n	0,5	0,5	n	98,9	m	n	n	n	m	m	1,1	100,0
	Luxemburgo	n	0,6	n	0,4	11,7	n	n	0,1	4,0	n	99,9	m	n	n	n	m	m	0,1	100,0
	México	0,3	0,6	n	0,1	6,0	n	n	0,8	0,6	n	93,9	m	0,4	n	n	m	m	6,1	100,0
	Noruega	1,2	2,2	6,6	0,1	22,0	1,7	1,1	9,6	0,7	n	98,9	m	n	n	n	m	m	1,1	100,0
Nueva Zelanda	a	0,5	0,2	n	14,1	0,1	n	1,3	0,6	n	98,9	m	n	n	n	m	m	1,1	100,0	
Países Bajos	0,4	a	0,1	0,5	21,2	0,1	n	5,2	2,6	0,1	98,4	m	0,1	n	n	m	m	1,6	100,0	
Polonia	n	2,2	a	0,4	17,7	0,7	0,1	2,4	1,3	n	98,7	m	n	n	n	m	m	1,3	100,0	
Portugal	0,1	1,9	0,3	a	20,8	1,9	n	1,5	7,0	n	97,9	m	n	n	n	m	m	2,1	100,0	
Reino Unido	1,6	3,1	0,3	0,3	a	1,5	0,1	3,0	1,4	0,4	97,0	m	n	n	n	m	m	3,0	100,0	
República Checa	n	1,6	4,7	0,3	14,2	a	6,0	2,9	2,1	n	97,1	m	0,1	n	n	m	m	2,9	100,0	
República Eslovaca	n	0,5	0,6	0,1	3,6	66,4	a	0,2	0,7	n	99,7	m	n	n	n	m	m	0,3	100,0	
Suecia	0,9	1,2	3,5	0,2	23,0	0,6	0,2	a	1,6	0,1	98,3	m	0,1	n	0,1	m	m	1,7	100,0	
Suiza	0,5	1,4	0,1	0,8	17,2	0,1	n	2,5	a	0,1	96,8	m	0,1	n	n	m	m	3,2	100,0	
Turquía	n	1,2	0,1	n	3,8	0,1	n	0,6	1,4	a	80,7	m	n	n	n	m	m	19,3	100,0	
Total países de la OCDE		1,1	2,9	0,5	0,3	16,5	2,2	0,1	2,4	3,2	0,2	96,4	m	0,1	n	0,1	m	m	3,6	100,0
Países asociados	Brasil	0,3	0,5	0,1	9,1	5,4	n	n	0,5	1,4	n	89,1	a	0,7	n	n	m	m	10,9	100,0
	Chile	0,8	0,5	n	0,1	4,8	n	n	3,2	1,3	n	77,3	m	a	n	n	m	m	22,7	100,0
	China	3,0	0,8	0,1	n	10,8	n	n	0,4	0,2	n	89,3	m	n	n	n	m	m	10,7	100,0
	Eslovenia	n	2,7	0,4	0,7	10,4	0,7	0,2	2,1	1,6	n	92,5	m	n	a	n	m	m	7,5	100,0
	Estonia	n	1,6	0,4	n	11,1	0,1	n	5,4	0,4	n	67,1	m	n	n	a	11,6	m	32,9	100,0
	Federación Rusa	0,5	0,9	1,0	0,2	5,1	2,1	n	1,4	1,4	1,1	71,1	m	n	n	2,2	a	m	28,9	100,0
	India	1,5	0,2	0,2	n	14,7	n	n	0,5	0,2	n	94,5	m	n	n	n	m	m	5,5	100,0
	Israel	n	1,4	0,2	n	6,4	1,3	1,0	0,3	0,5	0,2	71,7	m	n	n	n	m	a	28,3	100,0

Nota: La proporción de alumnos en el extranjero se basa solo en el número total de alumnos matriculados en países que han proporcionado datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

- Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por su país de residencia.
- No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
- No incluye datos para educación en desarrollo social.
- Año de referencia 2006.
- No incluye instituciones privadas.
- No incluye programas de investigación avanzada.
- Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por el país donde realizaron sus estudios previos.
- No incluye a alumnos a tiempo parcial.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.4.
Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria,
por nivel y tipo de educación terciaria (2007)

	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Totalidad de los programas de educación terciaria	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
Estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria					
Países de la OCDE	Australia ¹	12,4	83,5	4,1	100
	Austria ^{1,2}	1,4	90,2	8,4	100
	Bélgica ^{1,3}	30,6	63,4	6,0	100
	Canadá ^{1,4,5,6}	m	88,6	11,4	100
	Dinamarca ¹	9,4	88,1	2,5	100
	España ¹	34,0	43,8	22,3	100
	Estados Unidos ¹	12,7	71,6	15,7	100
	Finlandia ⁷	n	86,6	13,4	100
	Hungría ¹	0,7	95,2	4,0	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Islandia ⁷	0,6	96,5	2,9	100
	Japón ¹	21,3	68,1	10,6	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega ¹	0,3	94,1	5,6	100
	Nueva Zelanda ¹	25,3	69,9	4,9	100
	Países Bajos ⁸	n	100,0	m	100
	Reino Unido ¹	9,1	79,0	11,9	100
	República Checa ¹	1,1	90,5	8,4	100
	República Eslovaca ¹	0,5	94,7	4,7	100
Suecia ¹	0,5	93,9	5,5	100	
Suiza ^{4,7}	m	73,5	26,5	100	
Países asociados	Brasil	m	m	m	
	Eslovenia ¹	16,6	76,1	7,4	100
	Estonia ¹	4,6	88,1	7,3	100
	Israel	m	m	m	m
Estudiantes extranjeros por nivel y tipo de educación terciaria					
Países de la OCDE	Alemania ^{8,9}	4,8	95,2	m	100
	Corea ⁹	22,4	69,4	8,3	100
	Francia ⁹	10,0	79,0	11,0	100
	Grecia ^{8,9}	34,7	65,3	m	100
	Italia ⁹	2,9	92,9	4,1	100
	Polonia ⁹	n	93,2	6,8	100
	Portugal ⁹	1,1	88,8	10,0	100
	Turquía ⁹	5,1	90,3	4,6	100
Países asociados	Chile ⁹	29,6	65,3	5,1	100
	Federación Rusa ^{6,8,9}	10,7	89,3	m	100

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.

2. Basado en el número de matriculaciones, no en el recuento de individuos.

3. No incluye datos para educación en desarrollo social.

4. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.

5. Año de referencia 2006.

6. No incluye instituciones privadas.

7. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

8. No incluye programas de investigación avanzada.

9. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía; estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.5.

Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por campo de estudio (2007)

	Agricultura	Educación	Ciencias	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Humanidades y artes	Ingeniería, fabricación y construcción	Salud y asistencia social	Servicios	Desconocido o no especificado	Conjunto de todos los campos de estudio
	(1)	(2)	(6)	(8)	(5)	(3)	(4)	(7)	(9)	(10)
Estudiantes internacionales por campo de estudio										
Países de la OCDE										
Alemania ^{2,5,6}	1,5	8,3	17,0	25,2	21,6	19,5	5,9	1,0	0,1	100
Australia ¹	0,8	3,0	12,8	55,6	7,1	10,5	8,6	1,6	n	100
Austria ^{1,2}	2,1	6,0	10,5	37,1	22,9	11,8	7,7	1,5	0,4	100
Bélgica ^{1,3}	8,3	4,9	6,2	15,3	14,1	7,1	41,8	2,2	0,1	100
Canadá ^{1,2,4}	1,1	1,6	18,5	39,7	8,2	14,9	5,3	1,2	9,4	100
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	2,1	4,1	7,1	35,0	17,9	13,5	19,6	0,7	n	100
España ^{1,2,6}	1,2	2,9	7,0	31,3	12,7	6,8	34,7	3,3	n	100
Estados Unidos ¹	0,3	3,0	18,7	31,0	11,0	15,6	6,5	1,8	12,0	100
Finlandia ^{2,5}	1,9	2,0	10,0	25,6	15,1	30,0	11,6	3,9	n	100
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ¹	11,1	4,2	8,2	21,5	10,6	9,0	32,7	2,6	n	100
Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islandia ⁵	1,1	5,2	18,0	22,5	42,9	6,0	2,9	1,3	n	100
Japón ¹	2,4	2,5	1,2	39,7	25,4	14,6	2,3	2,0	9,9	100
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega ¹	1,3	5,3	15,0	33,6	16,9	4,7	10,4	3,6	9,3	100
Nueva Zelanda ^{1,6}	1,2	3,3	18,2	45,7	14,6	7,2	6,3	2,8	0,6	100
Países Bajos ⁶	1,5	6,2	5,5	45,4	12,8	5,2	16,8	5,8	0,7	100
Reino Unido ¹	0,8	3,8	13,9	40,8	14,3	14,7	9,2	1,3	1,3	100
Suecia ¹	1,0	3,8	14,7	30,7	16,0	23,6	8,1	1,8	0,2	100
Suiza ^{2,5}	0,9	3,6	16,7	34,2	17,4	16,0	7,1	2,1	2,2	100
Países asociados										
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia ¹	2,1	5,1	10,9	29,0	21,3	16,7	11,5	3,3	n	100
Estonia ¹	7,0	0,8	3,8	57,0	17,8	0,9	11,8	0,7	n	100
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estudiantes extranjeros por campo de estudio										
Países de la OCDE										
Francia ⁷	0,2	1,1	15,8	39,8	20,1	12,6	8,7	1,5	0,1	100
Italia ⁷	2,0	2,3	6,6	31,8	19,9	14,5	20,4	1,7	0,9	100
Polonia ⁷	0,5	4,2	5,6	35,2	18,3	4,6	28,2	3,4	n	100
Portugal ⁷	1,0	3,6	7,3	49,1	8,5	18,3	7,3	5,0	n	100
República Checa ⁷	2,5	5,2	10,6	35,5	8,1	11,1	19,5	1,7	6,0	100
República Eslovaca ⁷	11,6	5,1	6,3	12,4	14,6	12,4	33,0	4,5	a	100
Turquía ⁷	2,4	9,5	8,8	36,8	10,1	14,6	14,7	3,2	n	100

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.

2. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.

3. No incluye datos para educación en desarrollo social.

4. Año de referencia 2006.

5. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

6. No incluye programas de investigación avanzada.

7. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía; estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

Tabla C2.6.

Tendencias del número de estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de origen (2000 a 2007)

Número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen, basado en el recuento de individuos

		Número de estudiantes extranjeros							
		2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo		3.021.106	2.924.679	2.846.423	2.697.283	2.507.551	2.267.148	1.978.507	1.901.188
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE		2.522.757	2.440.657	2.368.931	2.265.135	2.085.263	1.897.866	1.642.676	1.583.744

		Índice de cambio (2007)							
		2006=100	2005=100	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100	
Estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo		103	106	112	120	133	153	159	
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE		103	106	111	121	133	154	159	

Nota: Las cifras se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en países de la OCDE y países asociados que proporcionan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO para poder dar una visión global de los estudiantes extranjeros en todo el mundo. Como la cobertura de los países colaboradores ha evolucionado a lo largo del tiempo, los datos que faltaban han sido imputados siempre que fuera necesario para asegurar la comparabilidad de las series de tiempo a lo largo del tiempo. Dada la inclusión de los datos de la UNESCO para los países asociados y la imputación de los datos que faltaron, las estimaciones del número de alumnos extranjeros pueden variar respecto a las publicadas en ediciones previas de *Panorama de la educación*.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para datos sobre países asociados. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664653153762>

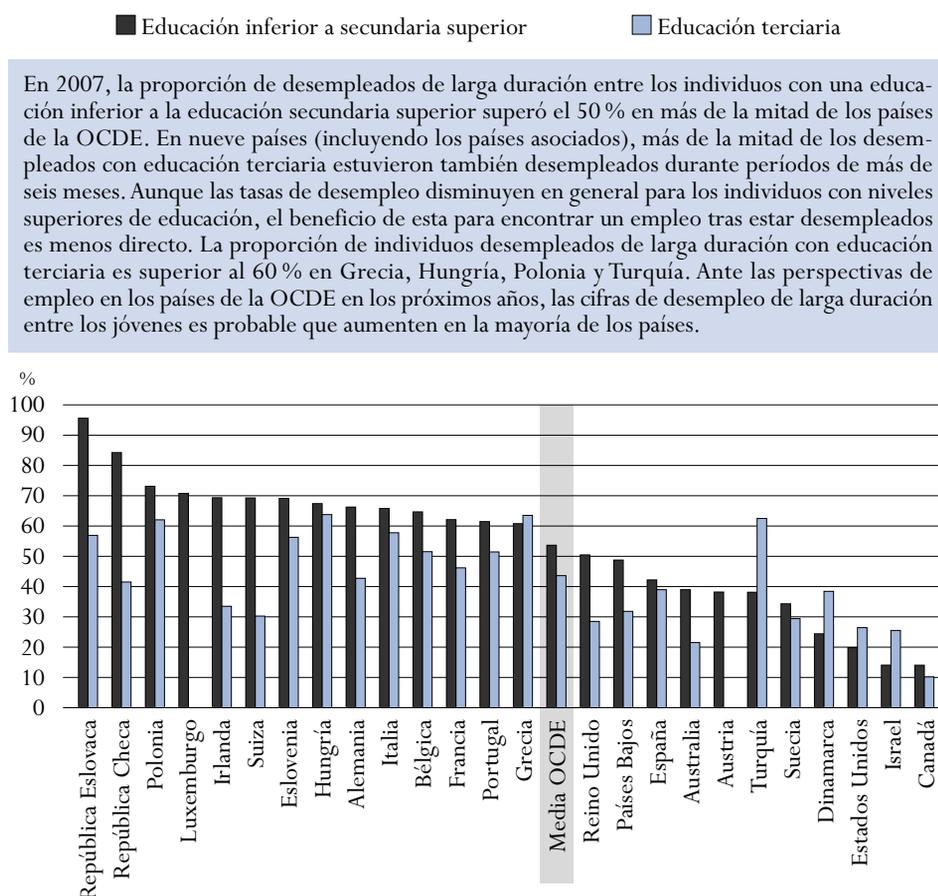
¿CUÁNTO ÉXITO TIENEN LOS ALUMNOS AL PASAR DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO?

Este indicador muestra el número de años que se espera que los jóvenes pasen en la educación, en el empleo y el no empleo, y examina el nivel de educación y la situación laboral de los jóvenes por sexo. Una vez que los alumnos completan su educación inicial, pueden enfrentarse a períodos de desempleo, no empleo o trabajo a tiempo parcial involuntario. Este indicador también lleva a cabo un seguimiento de la duración de los períodos de desempleo y la proporción de jóvenes en trabajos a tiempo parcial.

Resultados clave

Gráfico C3.1. Proporción de desempleados de larga duración entre los desempleados de 25 a 34 años (2007)

Este gráfico muestra la proporción de individuos desempleados con educación terciaria y con educación inferior a secundaria superior durante períodos de más de 6 meses.



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de desempleados de larga duración entre los individuos con un nivel de educación inferior a la secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla C3.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, como media, un joven de 15 años de edad en 2007 puede esperar continuar en la educación formal durante unos 6,7 años. Además, un joven de 15 años puede esperar mantener un puesto de trabajo durante 6,2 de los siguientes 15 años, estar desempleado durante un total de 0,7 años y estar fuera del mercado laboral (no empleado, ni en educación, ni buscando trabajo) durante 1,3 años.
- La población entre 15 y 19 años que no está en educación se encuentra por lo general desempleada o fuera del mercado laboral. Sin embargo, determinados países están en una posición más favorable que otros para proporcionar puestos de trabajo a los jóvenes en este tramo de edad con niveles educativos relativamente bajos. En Dinamarca, Irlanda, Islandia y Países Bajos, el 70 % o más de los jóvenes entre 15 y 19 años que no continúan sus estudios tienen empleo.
- Terminar la educación secundaria superior reduce el desempleo en los jóvenes de 20 a 24 años en una media de 6,7 puntos porcentuales, y en los de 25 a 29 años en una media de 6,2 puntos porcentuales. No alcanzar una titulación de secundaria superior es claramente un grave impedimento para acceder al empleo, mientras que tener una titulación de educación terciaria aumenta la probabilidad de que los que buscan trabajo lo encuentren.
- Puesto que completar la educación secundaria superior se ha convertido en la norma en los países de la OCDE, los jóvenes que han superado la edad adolescente son el grupo más vulnerable en una época de declive económico. En los últimos 10 años, las tasas de los jóvenes de 20 a 24 años que no estudian ni trabajan han variado sustancialmente en la mayoría de los países, y en Grecia, Hungría, Polonia y República Eslovaca, las tasas han variado en 10 puntos porcentuales o más durante los ciclos económicos (Gráfico C3.4).
- El trabajo a tiempo parcial involuntario es en general más frecuente entre las mujeres jóvenes que entre los varones. Esta diferencia entre los sexos suele disminuir en los niveles más elevados de educación. De las mujeres con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior, en Austria, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza y el país asociado Israel, el 10 % o más tiene un empleo a tiempo parcial a pesar de preferir uno a tiempo completo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Todos los países de la OCDE están experimentando rápidos cambios sociales y económicos que hacen más insegura la transición de los jóvenes a la vida laboral. En algunos países de la OCDE, educación y empleo suelen ser consecutivos, mientras que en otros pueden ser simultáneos. Las diferentes combinaciones entre educación y empleo pueden afectar considerablemente al proceso de transición.

La transición de la educación al trabajo es un proceso complejo que no depende solo de la duración y calidad de los estudios realizados, sino también de las condiciones económicas generales y del mercado laboral de un país. Elevadas tasas de desempleo general hacen que la transición sea notablemente más difícil. Además, quienes acceden al mercado de trabajo por primera vez experimentan normalmente una tasa de desempleo superior que quienes tienen mayor experiencia laboral.

Las condiciones generales del mercado laboral influyen también en las decisiones de los jóvenes con respecto a sus estudios: en mercados laborales pobres, los jóvenes tienden a permanecer más tiempo estudiando, mientras que en mercados laborales favorables ocurre lo contrario. Así pues, es sensata la decisión de invertir en educación y prolongar los estudios cuando el mercado de trabajo es desfavorable. Las tasas elevadas de desempleo reducen los costes de oportunidad de la educación. Además, al continuar sus estudios, los individuos disminuyen el riesgo de quedarse estancados con conocimientos obsoletos una vez que el mercado de trabajo se vuelve a recuperar.

Por lo tanto, los sistemas nacionales de educación desempeñan un papel crucial para atender al creciente número de alumnos en épocas económicas adversas. Al disminuir las posibilidades de empleo, la inversión en educación también cobra sentido desde una perspectiva pública. Los costes de oportunidad tales como impuestos no recaudados disminuyen, y la necesidad de las administraciones de proporcionar prestaciones de desempleo y ayudas sociales adicionales puede convertir los costes de oportunidad en beneficios de oportunidad. La inversión pública en educación puede ser en estas circunstancias una forma sensata de contrarrestar la inactividad y de invertir en el crecimiento económico futuro.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Por término medio, un joven de 15 años en 2007 puede esperar seguir en educación durante 6,7 años (Tabla C3.1a), aunque algunos jóvenes seguirán estudiando durante un período más largo que otros. En Finlandia, Islandia, Países Bajos, Polonia y el país asociado Eslovenia, un alumno de 15 años puede esperar dedicar otros ocho años o más a los estudios. En cambio, un alumno de 15 años en Irlanda y Turquía puede esperar por término medio estudiar cinco años o menos.

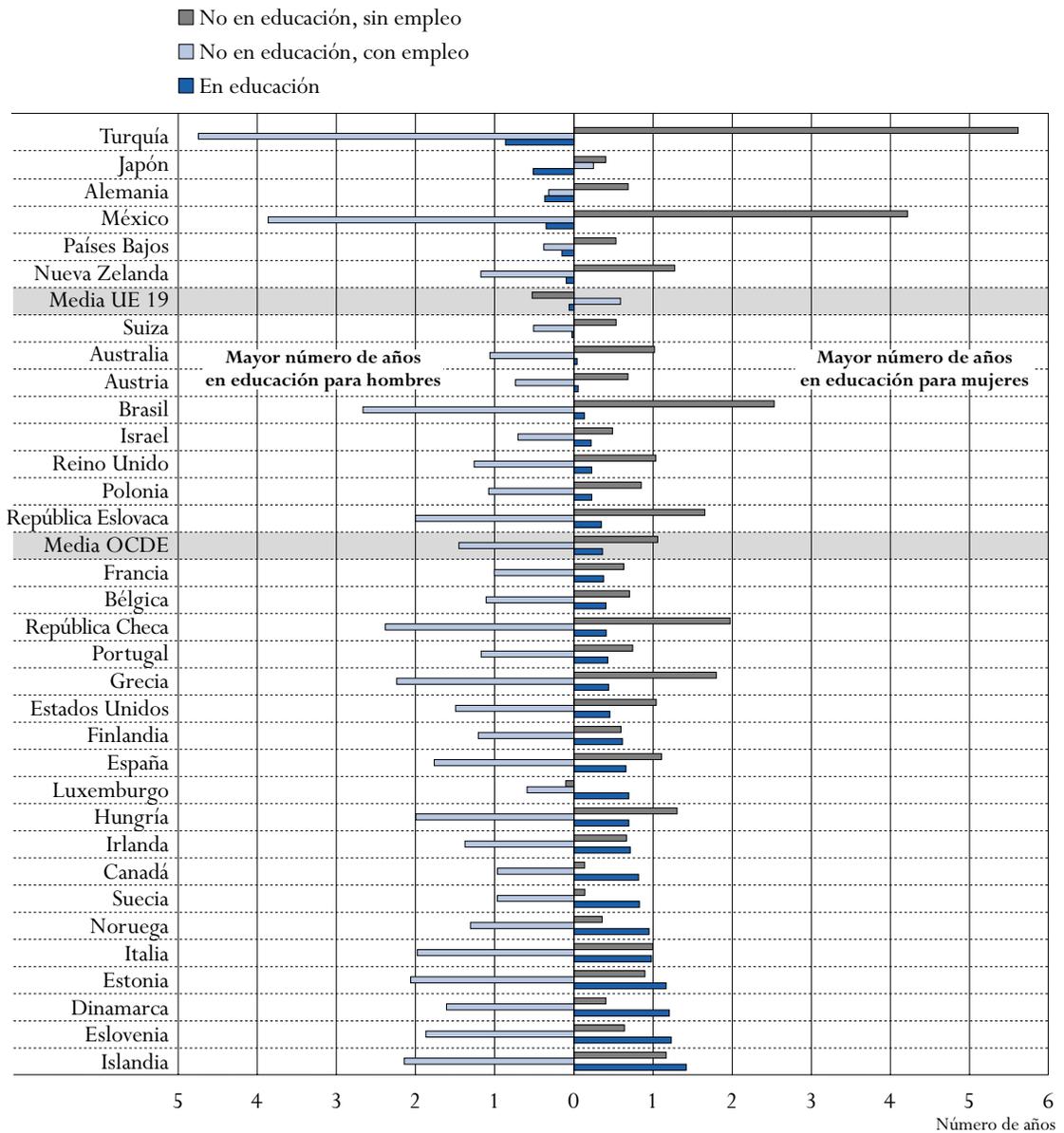
Además de la expectativa de 6,7 años de educación como media, un joven de 15 años puede contar con que en los próximos 15 años tendrá empleo durante 6,2 años, estará desempleado durante un total de 0,7 años y fuera del mercado laboral, es decir, ni cursando estudios ni buscando empleo, durante 1,3 años (Tabla C3.1a).

La duración media acumulada del desempleo varía notablemente de un país a otro, debido a las diferentes tasas de desempleo general en los distintos países, así como a las diferencias en la duración de la educación. La duración media acumulada del desempleo es inferior a seis meses en Australia, Dinamarca, Islandia, Japón, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y República Checa, pero superior a un año en Francia, Grecia, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía.

Globalmente, la media prevista de años de estudios es más elevada para las mujeres (6,9 años) que para los hombres (6,5 años). En todos los países, excepto en Alemania, Japón, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suiza y Turquía, las mujeres reciben educación durante más años que los hombres.

En Turquía, la expectativa de educación entre las mujeres es inferior en casi un año a la de los hombres; en Dinamarca, Islandia, Italia y los países asociados Eslovenia y Estonia sucede exactamente lo contrario (Gráfico C3.2). Sin embargo, entre los 15 y los 29 años, es probable que los hombres lleven en el mercado de trabajo un año y medio más que las mujeres. Esto refleja el hecho de que las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de estar fuera tanto del sistema educativo como del mercado laboral (ni en educación, ni empleadas, ni buscando trabajo).

Gráfico C3.2. Diferencia entre sexos en la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2007)



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre mujeres y hombres en la expectativa de años en educación de la población de 15 a 29 años.

Fuente: OCDE. Tabla C3.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Sin embargo, los varones y las mujeres difieren muy poco en cuanto al número esperado de años que estarán desempleados, aunque estos períodos tienden a ser marginalmente más largos para los varones (0,8 para los varones, 0,7 para las mujeres). Las mujeres parecen disfrutar de una ventaja relativa en Alemania, Canadá, Luxemburgo, Reino Unido y Turquía, donde pueden esperar estar casi cinco meses menos desempleadas que sus homólogos masculinos (Tabla C3.1a).

Entre los 15 y 29 años, los varones pueden contar con estar sin estudiar ni trabajar 1,5 años y las mujeres jóvenes 2,6 años. En México, Turquía y los países asociados Brasil e Israel, las jóvenes tienen una tendencia mucho mayor a abandonar el mercado laboral y a pasar un período de tiempo sin estudiar ni trabajar. En Canadá, Dinamarca, Japón, Noruega, Países Bajos, Suecia, Suiza y el país asociado Israel no se dan diferencias entre sexos de más de medio año en este aspecto.

En cambio, en todos los países de la OCDE, las mujeres de 15 a 29 años pueden contar con una menor duración del empleo después de la educación en comparación con los hombres. Esto se debe, en parte, al tiempo dedicado a los estudios, pero también es imputable a otros factores, como el tiempo dedicado al cuidado de los hijos (Tabla C3.1a).

Desempleo e inactividad entre jóvenes no estudiantes

Los jóvenes representan la fuente principal de nuevas cualificaciones. En la mayoría de los países de la OCDE, las políticas educativas promueven que los jóvenes completen al menos la educación secundaria superior. Puesto que muchos empleos del mercado laboral actual exigen niveles de cualificación general incluso más elevados, a menudo se ven perjudicados aquellos individuos que tienen un bajo nivel de formación.

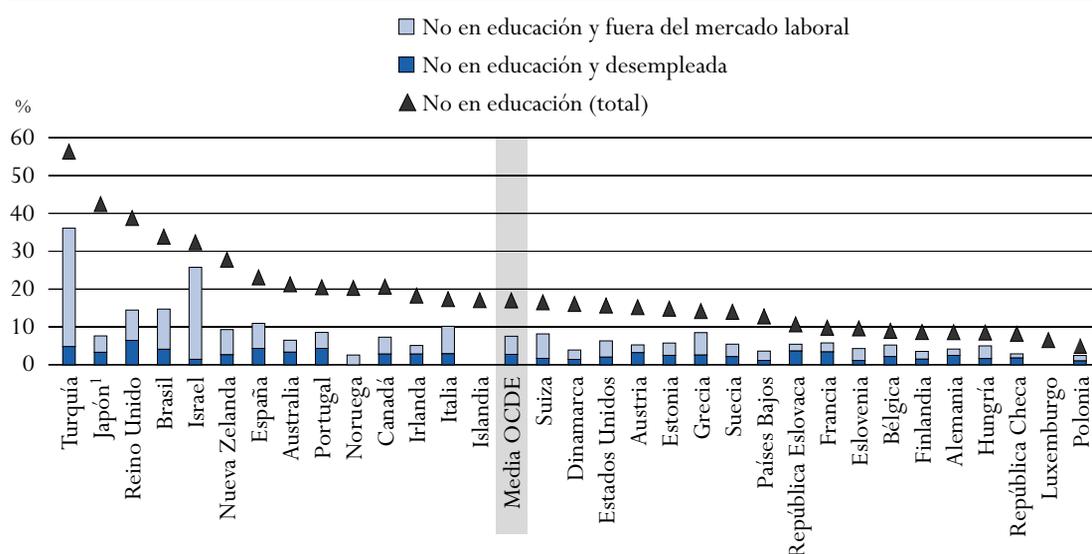
La mayoría de la población de 15 a 19 años sigue estudiando. La población entre 15 y 19 años que no está en educación se encuentra normalmente desempleada o fuera del mercado laboral. La situación de la población de 15 a 19 años que no estudia varía sustancialmente, del 18 % que no está en el mercado de trabajo ni desempleado en Japón al 82 % en el país asociado Israel. Por término medio en los países de la OCDE, cerca de la mitad de la población de 15 a 19 años que no está en educación se encuentra fuera del mercado laboral o desempleada (Gráfico C3.3). Conviene destacar que hubo una ligera mejoría en 2007.

Algunos países están en una posición más favorable que otros para ofertar puestos de trabajo a jóvenes con niveles educativos relativamente bajos (indicados mediante las diferencias entre barras y triángulos). En Dinamarca, Irlanda, Islandia, Japón y Países Bajos, el 70 % o más de los que no continúan sus estudios encuentran empleo. Los bajos niveles de desempleo en la población en edad laboral (de 25 a 64 años) contribuyen habitualmente a que la transición entre vida académica y vida laboral para los jóvenes con bajos niveles educativos sea más fácil.

El grupo de jóvenes que en la actualidad se encuentra sin empleo, que no estudia y que no sigue ningún otro tipo de formación está siendo objeto de una atención especial en algunos países. Sin embargo, no reciben ayudas, o son mínimas, por parte de los servicios sociales de la mayoría de los países. La proporción de jóvenes entre 15 y 19 años que no estudia ni trabaja oscila desde el 31 % en Turquía hasta el 1,1 % en la República Checa. Por término medio en todos los países de la OCDE, el 4,8 % de esta cohorte no estudia ni trabaja (Tabla C3.2a).

Las diferencias de las tasas de desempleo entre jóvenes no estudiantes según los niveles educativos alcanzados indican hasta qué punto la continuidad en los estudios mejora sus oportunidades económicas. Por término medio, terminar la educación secundaria superior reduce la tasa de desempleo

Gráfico C3.3. Proporción de la población de 15 a 19 años no en educación y desempleada o fuera del mercado laboral (2007)



Nota: Las barras que no se muestran se refieren a celdas por debajo del límite de fiabilidad.

1. Los datos de Japón se refieren a jóvenes de 15 a 24 años.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de la población entre 15 y 19 años no en educación.

Fuente: OCDE. Tabla C3.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

en 6,7 puntos porcentuales para el grupo de edad de 20 a 24 años, y de 6,2 puntos porcentuales para el grupo de edad de 25 a 29 años (Tabla C3.3). Puesto que completar la educación secundaria superior se ha convertido en norma en la mayor parte de los países de la OCDE, aquellos jóvenes que no terminan este nivel de educación es mucho más probable que tengan dificultades para encontrar empleo al acceder al mundo laboral. Bélgica, Francia, Polonia y República Eslovaca presentan tasas de desempleo del 15 % o más entre los jóvenes de 20 a 24 años con estudios por debajo del nivel de educación secundaria superior.

En 15 países de la OCDE y 3 países asociados, el 5 % o más de los jóvenes de 25 a 29 años con nivel de educación secundaria superior no se encuentran estudiando y están desempleados. En unos pocos países de la OCDE, incluso los jóvenes que han completado la educación terciaria corren un considerable riesgo de desempleo cuando se incorporan al mercado laboral. Las tasas de desempleo entre jóvenes de 25 a 29 años con un nivel de educación terciaria superan el 10 % en Grecia, Italia, Portugal y Turquía. En estos países, y en Dinamarca, España y los países asociados Eslovenia e Israel, las tasas de desempleo entre jóvenes con educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria son más bajas que las tasas de desempleo entre individuos con educación terciaria en esta cohorte de edad.

Entre los jóvenes de 20 a 24 años con educación terciaria, la ratio de no estudiantes desempleados respecto a la correspondiente cohorte de la población en general es del 19 % o más en Grecia, Portugal y Turquía (Tabla C3.3). Los países que tienen tasas elevadas de desempleo entre los jóvenes con educación terciaria son también aquellos países que presentan tasas elevadas de desempleo entre los individuos con educación terciaria en la población activa total (de 25 a 64 años). Las tasas de desempleo entre los jóvenes reflejan ampliamente las del mercado laboral en general (Indicador A6).

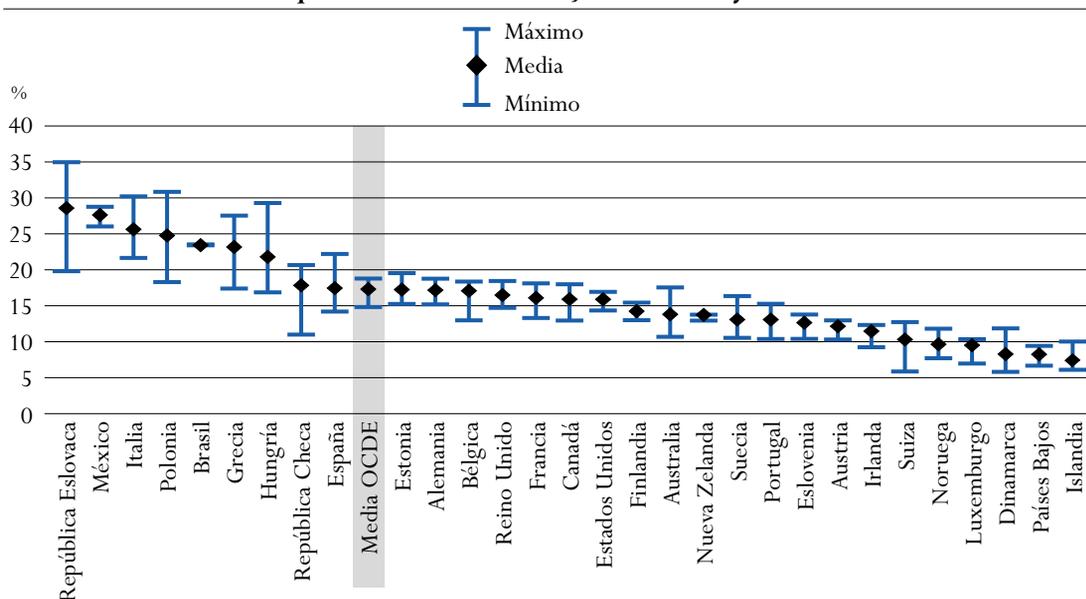
Educación y ciclos económicos

Cuando el mercado de trabajo se deteriora, quienes realizan la transición desde los estudios al mundo laboral son los primeros en tener dificultades. A medida que las empresas despiden a sus trabajadores es, en muchos casos, prácticamente imposible que los jóvenes se afiancen en el mercado de trabajo, ya que han de competir con personas de más experiencia por los mismos puestos. Debido a la ampliación de la educación secundaria superior en los últimos años, pocos jóvenes de 15 a 19 años se encuentran fuera del sistema educativo. En 2007, menos del 17 % no estudiaba, y el 7,3 % no estudiaba ni trabajaba (Tabla C3.4a).

Por tanto, el grupo de edad de 20 a 29 años necesita un apoyo especial durante épocas de dificultades económicas. Aunque las tasas de empleo fueron sustancialmente mayores entre los jóvenes de 20 a 29 años, la tasa de inactividad (es decir, de jóvenes que no estudian ni trabajan) fue el doble para el grupo de 20 a 24 años (14,9 %) que para el grupo de 15 a 19 años (7,3 %). Entre el grupo de 25 a 29 años, la tasa de inactividad fue del 17 % en 2007. No solo son las tasas de inactividad más elevadas en la población de 20 a 29 años, este grupo es en general también más sensible a los cambios de la demanda de trabajo. Para ilustrar este riesgo, el Gráfico C3.4 muestra la proporción menor, mayor y media de la cohorte de 20 a 24 años que no estudia ni trabaja entre 1997 y 2007.

Las tasas de los individuos que no estudian y no están empleados han variado en 10 puntos porcentuales o más en Grecia, Hungría, Polonia y República Eslovaca, lo que indica que la población de 20 a 24 años ha experimentado unas condiciones del mercado de trabajo muy diferentes en los últimos 10 años. Aunque la proporción de jóvenes no empleados ha sido en general menor en Australia, Dinamarca, España, República Checa y Suiza, las tasas de inactividad han variado sustancialmente en relación con la media en esos países también. En la mayoría de los países, una transición fluida de los estudios al mundo laboral para los jóvenes depende en gran medida de los ciclos empresariales

Gráfico C3.4. Proporción mayor y menor de la cohorte de 20 a 24 años que no estudia ni trabaja entre 1997 y 2007



Los países están clasificados en orden descendente de la tasa media de inactividad de la población de 20 a 24 años de edad.

Fuente: OCDE. Tabla C3.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

y las condiciones económicas. A medida que empeoran las condiciones económicas, las tasas de desempleo aumentan, y esto es especialmente cierto entre las cohortes más jóvenes.

Al mismo tiempo, a medida que disminuyen las tasas de empleo y las perspectivas de encontrar trabajo, los incentivos para invertir en educación aumentan. Las últimas previsiones del mercado de trabajo sugieren que las tasas globales de desempleo aumentarán por encima de los 10 puntos porcentuales en la mayoría de los países de la OCDE en los próximos años (OECD, 2009b). Con 25 millones de desempleados más en el conjunto de países de la OCDE, la perspectiva de encontrar empleo parece, por tanto, problemática no solo para los jóvenes, sino para la población activa en general. Los potenciales ingresos que los alumnos pierden mientras estudian serán en muchos casos cercanos a cero y, por consiguiente, los individuos tendrán fuertes incentivos para continuar estudiando. En este contexto, es importante que los sistemas educativos incrementen el acceso a las instituciones educativas y destinen recursos adicionales a las mismas.

La inversión en educación tiene también sentido económico desde el punto de vista político, ya que los costes de oportunidad públicos son igualmente bajos. Parte del beneficio de la respuesta de políticas educativas activas a unas perspectivas de empleo desfavorables será inmediato en términos de reducción de la tasa de inactividad. Sin embargo, lo más importante es que el capital humano y las competencias disponibles en la fuerza laboral darán un salto hacia delante en los años venideros. En otras palabras, es un buen momento para invertir en educación, no solo desde el punto de vista privado, sino también del público.

Desempleo de larga duración y frecuencia del trabajo a tiempo parcial involuntario entre los jóvenes

La educación ofrece normalmente una eficaz garantía contra el desempleo. Sin embargo, la ventaja de la educación es menos directa una vez que un joven está desempleado (Tabla C3.5). Por término medio en todos los países de la OCDE, el 55 % de los desempleados de 25 a 34 años con un nivel educativo por debajo de la educación secundaria superior, el 50 % de aquellos con educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria y el 42 % de aquellos con educación terciaria se encuentran en el grupo de desempleados de larga duración. Estas cifras han empeorado algo desde 2003, excepto en España, Estados Unidos y el país asociado Israel, donde la proporción de desempleo de larga duración ha disminuido en 9 puntos porcentuales o más.

En la mayoría de los países, la educación secundaria superior ofrece cierta garantía contra el desempleo de larga duración, pero esto varía sustancialmente entre los diversos países. En Dinamarca, Grecia, Hungría, Italia, Turquía y el país asociado Israel, las tasas de desempleo de larga duración entre el grupo de 25 a 34 años son más elevadas para los individuos con educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria que para los que tienen una titulación por debajo de la educación secundaria superior. Sin embargo, la menor proporción de desempleo de larga duración debe considerarse desde la perspectiva de las tasas de desempleo globales, sustancialmente mayores entre aquellos con un nivel educativo por debajo de la educación secundaria superior.

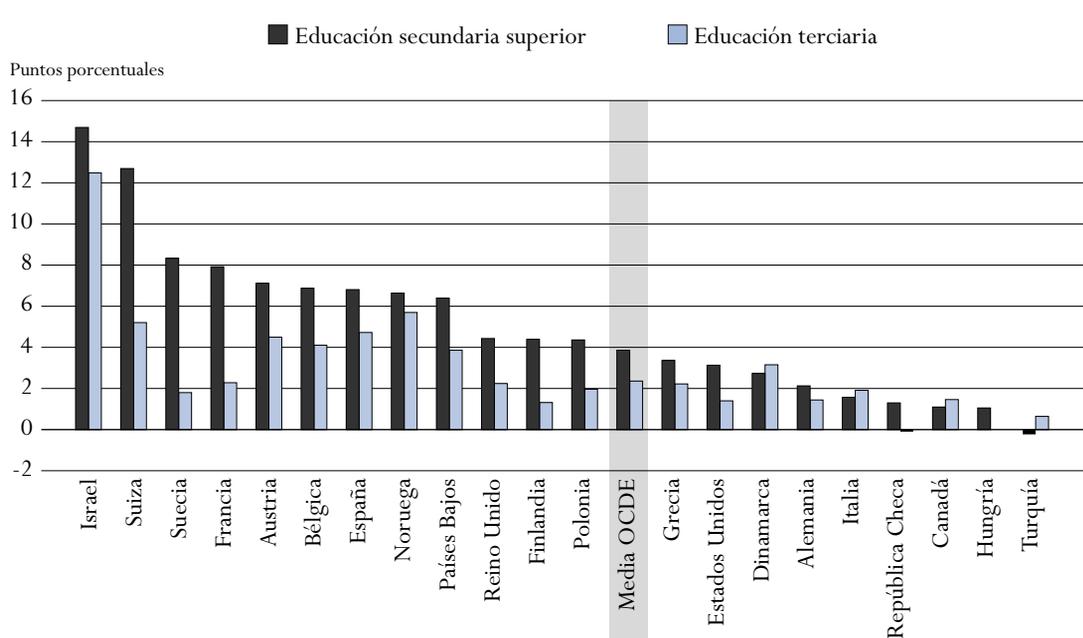
La tasa de desempleo de larga duración es algo menor en varones que en mujeres, pero esto varía sustancialmente según el nivel educativo alcanzado y el país. Existe, sin embargo, una gran diferencia en la frecuencia del trabajo a tiempo parcial y el trabajo a tiempo parcial involuntario dentro de la población de hombres y mujeres de 25 a 34 años (Tabla C3.6). Las mujeres tienen una probabilidad significativamente mayor que los hombres de tener un empleo a tiempo parcial, 22 % en comparación con el 4 %, con independencia del nivel educativo completado. El empleo a tiempo parcial involuntario es igualmente mayor entre las mujeres que entre los varones. Las mujeres tienen el doble

C3

de probabilidades que los varones de tener un puesto a tiempo parcial de forma involuntaria (5 % en comparación con el 2 %). De las mujeres con un nivel educativo por debajo de la educación secundaria superior, en Austria, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza y el país asociado Israel, el 10 % o más tiene un empleo a tiempo parcial a pesar de preferir uno a tiempo completo.

La diferencia entre los hombres y las mujeres que trabajan a tiempo parcial de forma involuntaria decrece en general con el aumento del nivel educativo. El Gráfico C3.5 muestra la diferencia en la frecuencia del trabajo a tiempo parcial involuntario entre las mujeres y los hombres de 25 a 34 años según su nivel educativo. En todos los países, excepto en Canadá, Dinamarca, Italia y Turquía, la diferencia entre sexos en el trabajo a tiempo parcial involuntario es menor entre quienes cuentan con educación terciaria que entre quienes han completado la educación secundaria superior.

Gráfico C3.5. Diferencia porcentual en la frecuencia del trabajo a tiempo parcial involuntario entre las mujeres y los hombres de 25 a 34 años según su nivel educativo (2007)



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre las mujeres y los hombres de 25 a 34 años con trabajo a tiempo parcial involuntario entre quienes cuentan con educación secundaria superior y educación postsecundaria no terciaria. Fuente: OCDE, Tabla C3.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Por lo tanto, la educación mejora las perspectivas de las mujeres de obtener un empleo a tiempo completo cuando así lo desean. Esto es especialmente cierto en el caso de las mujeres con educación terciaria en Suecia y Suiza, donde la diferencia entre sexos disminuye en más de 6 puntos porcentuales. En general, salvo algunas excepciones, las trabajadoras jóvenes están normalmente en desventaja a la hora de encontrar un empleo a tiempo completo en comparación con los hombres, aunque estas diferencias son pequeñas en varios países.

Conceptos y criterios metodológicos

Las estadísticas aquí presentadas se han calculado a partir de datos procedentes de encuestas de población activa, que recogen las proporciones de jóvenes de las edades de referencia en cada una de las categorías especificadas. Estas proporciones se han sumado a continuación para todo el grupo de 15 a 29 años, a fin de obtener el número esperado de años en cada una de las situaciones consideradas. En los países que únicamente han proporcionado datos a partir de los 16 años, los cálculos parten de la hipótesis de que todos los jóvenes de 15 años estudian y no trabajan. El principio que sustenta la estimación de los años esperados en educación es que la información sobre la proporción de jóvenes dentro y fuera de la educación se utiliza como base para supuestos sobre cuánto tiempo estará un individuo tipo en distintas situaciones laborales y educativas.

Un individuo permanece en educación cuando participa en ella, sea a tiempo parcial o a tiempo completo, entendiéndose el concepto de educación en su acepción más próxima a la definición de educación formal, tal como se aplica por las instancias administrativas competentes en materia de matriculaciones. En este indicador, por lo tanto, no se incluyen los programas de educación no formal ni las actividades educativas de muy corta duración (por ejemplo, las impartidas en el lugar de trabajo).

Los datos sobre los que se basa este indicador proceden de la Encuesta de Población Activa que realiza la OCDE anualmente (en el caso de determinados países europeos, los datos proceden de la Encuesta de Población Activa Europea anual; véase Anexo 3) y se refieren habitualmente al primer trimestre o a la media de los tres primeros meses del año natural, de forma que no se consideran los trabajos desempeñados durante el verano. Las situaciones con respecto al empleo mostradas en este indicador han sido definidas según las directrices de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con una única excepción: a efectos de este indicador, los individuos inscritos en programas de trabajo-estudio (véase más adelante) han sido agrupados por separado tanto en educación como empleados, sin referencia a su situación laboral según las directrices de la OIT durante la semana de referencia de la encuesta. Estas personas, en efecto, pueden no haber trabajado esa semana en el marco de su programa de educación, lo que significa que en ese momento no estaban empleadas. También se incluyen en la categoría de *otros empleados* quienes lo están según la definición de la OIT, pero no así quienes participan en programas de trabajo-estudio, que ya han sido contabilizados como empleados. Por último, la categoría *fuera del mercado laboral* incluye a quienes no están trabajando ni desempleados, es decir, a quienes no están buscando empleo.

Los programas de trabajo-estudio combinan trabajo y educación en el marco integrado de educación formal o actividades de formación, por ejemplo, el sistema dual en Alemania, el *apprentissage* o *formation en alternance* en Bélgica y Francia, el *internship* o la *co-operative education* en Canadá y el *apprenticeship* en Irlanda. Estos programas se imparten tanto en el centro educativo como en el medio laboral. Los alumnos o personas en formación pueden ser remunerados o no, dependiendo del tipo de trabajo y del curso o formación.

Las tasas de participación en educación y formación han sido estimadas a partir de los datos recogidos en las encuestas de población activa, datos que con frecuencia no corresponden exactamente a las estadísticas administrativas nacionales a las que se refiere esta publicación en otros lugares. Las razones son varias. En primer lugar, la edad puede no ser determinada de la misma forma. Por ejemplo, en los datos administrativos, los países de la OCDE del hemisferio norte determinan tanto la matriculación como la edad el día primero de enero, mientras que algunas encuestas de población activa determinan la participación en educación y la edad en la semana de referencia, lo que no supone una diferencia significativa con relación a las estimaciones administrativas. Sin embargo, en otros estudios, la edad registrada es la que se alcanzará al final del año natural, aunque la encuesta se haya realizado

a principios de año. En este caso, las tasas de participación en educación pueden reflejar una población un año más joven que el grupo de edad indicado. Esto puede sobreestimar las tasas de participación en educación y formación, ya que a esta edad son numerosos los jóvenes que suelen dejar los estudios. A partir de 2003, los datos franceses tienen en cuenta la edad durante la semana de referencia. La segunda razón es que los jóvenes pueden estar matriculados en más de un programa, por lo que pueden ser contabilizados dos veces en las estadísticas administrativas, pero solo una en las encuestas de población activa. Es posible, además, que no todas las matriculaciones figuren en las estadísticas administrativas, en particular las de instituciones con ánimo de lucro. Por último, la clasificación de programas a la que se refieren las personas interrogadas en las encuestas nacionales de población activa no siempre coincide con la que siguen las recopilaciones de datos administrativos.

Las ratios desempleo/población y empleo/población se calculan dividiendo el número total de personas desempleadas o empleadas entre el número de personas de esa población.

Con respecto a la Tabla C3.4b, disponible en Internet, el caso de Finlandia presenta un salto temporal. En 2004 no se incluyó en los datos a los reclutas del ejército, mientras que en años anteriores los reclutas se incluían en la categoría «No en educación, no empleados».

Los datos sobre la duración del desempleo y el trabajo a tiempo parcial involuntario se recopilaban de los datos obtenidos en Seguimiento de Sistemas de Transición, que fue realizada por la anterior Red B en 2008. Los datos se refieren principalmente a las Encuestas de Población Activa nacionales del primer trimestre de los años 2003 y 2007. EUROSTAT ha proporcionado datos de la Encuesta de Población Activa de la UE de los países en el Sistema Estadístico Europeo. En algunos casos, los datos de EUROSTAT han sido reemplazados por datos nacionales. Véase Anexo 3 para más detalles sobre las fuentes de datos.

Otras referencias

OECD (2009b), *OECD Economic Outlook, Interim Report*, marzo 2009, OECD, París

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

- *Tabla C3.1b. Tendencias de la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998-2007), por sexo*
- *Tabla C3.2b. Porcentaje de varones jóvenes en educación y no en educación (2007), por grupo de edad y situación laboral*
- *Tabla C3.2c. Porcentaje de mujeres jóvenes en educación y no en educación (2007), por grupo de edad y situación laboral*
- *Tabla C3.4b. Tendencia del porcentaje de varones jóvenes en educación y no en educación (1995, 1997-2007), por grupo de edad y situación laboral*
- *Tabla C3.4c. Tendencia del porcentaje de mujeres jóvenes en educación y no en educación (1995, 1997-2007), por grupo de edad y situación laboral*

Tabla C3.1a.
Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2007)
Por sexo y situación laboral

		Expectativa de años en educación			Expectativa de años no en educación				
		sin empleo	Con empleo (incluyendo programas trabajo-estudio)	Subtotal	Con empleo	sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Países de la OCDE	Alemania	Hombres	5,0	3,1	8,0	5,4	1,1	0,4	7,0
	Mujeres	4,9	2,7	7,7	5,1	0,8	1,5	7,3	
	H+M	4,9	2,9	7,9	5,3	0,9	0,9	7,1	
	Australia	Hombres	2,9	3,9	6,8	7,1	0,6	0,5	8,2
	Mujeres	2,8	4,0	6,8	6,1	0,4	1,7	8,2	
	H+M	2,9	3,9	6,8	6,6	0,5	1,1	8,2	
	Austria	Hombres	3,7	2,8	6,4	7,3	0,7	0,6	8,6
	Mujeres	4,2	2,3	6,5	6,6	0,5	1,4	8,5	
	H+M	4,0	2,5	6,5	6,9	0,6	1,0	8,5	
	Bélgica	Hombres	6,1	0,5	6,6	6,8	0,9	0,6	8,4
	Mujeres	6,5	0,6	7,0	5,7	1,0	1,2	8,0	
	H+M	6,3	0,5	6,8	6,3	1,0	0,9	8,2	
	Canadá	Hombres	3,8	2,4	6,1	7,1	0,9	0,9	8,9
	Mujeres	3,6	3,3	7,0	6,2	0,5	1,4	8,0	
	H+M	3,7	2,8	6,5	6,6	0,7	1,1	8,5	
	Dinamarca	Hombres	2,9	4,3	7,2	6,9	0,4	0,5	7,8
	Mujeres	3,5	5,0	8,5	5,3	0,4	0,9	6,5	
	H+M	3,2	4,7	7,8	6,1	0,4	0,7	7,2	
	España	Hombres	4,3	0,8	5,1	8,1	0,9	0,9	9,9
	Mujeres	4,9	0,9	5,8	6,3	1,1	1,8	9,2	
	H+M	4,6	0,9	5,4	7,2	1,0	1,3	9,6	
	Estados Unidos	Hombres	4,3	2,2	6,5	7,1	0,7	0,8	8,5
	Mujeres	4,2	2,7	6,9	5,6	0,4	2,0	8,1	
	H+M	4,3	2,5	6,7	6,3	0,6	1,4	8,3	
Finlandia	Hombres	6,0	2,2	8,2	5,6	0,7	0,5	6,8	
Mujeres	5,8	2,9	8,8	4,4	0,6	1,2	6,2		
H+M	5,9	2,6	8,5	5,0	0,7	0,9	6,5		
Francia	Hombres	5,9	1,5	7,4	6,0	1,1	0,4	7,6	
Mujeres	6,4	1,4	7,8	5,0	1,0	1,2	7,2		
H+M	6,2	1,4	7,6	5,5	1,1	0,8	7,4		
Grecia	Hombres	5,8	0,4	6,2	7,2	1,1	0,6	8,8	
Mujeres	6,3	0,4	6,6	4,9	1,6	1,8	8,4		
H+M	6,0	0,4	6,4	6,1	1,3	1,2	8,6		
Hungría	Hombres	6,4	0,5	7,0	6,3	0,9	0,8	8,0	
Mujeres	6,9	0,8	7,6	4,4	0,6	2,4	7,4		
H+M	6,6	0,6	7,3	5,4	0,8	1,6	7,7		
Irlanda	Hombres	3,9	0,8	4,6	9,1	0,7	0,6	10,4	
Mujeres	4,2	1,1	5,4	7,7	0,5	1,5	9,6		
H+M	4,1	0,9	5,0	8,4	0,6	1,0	10,0		
Islandia	Hombres	3,8	3,9	7,8	6,8	c	c	7,2	
Mujeres	3,6	5,6	9,2	4,6	c	0,9	5,8		
H+M	3,7	4,8	8,5	5,7	0,2	0,5	6,5		
Italia	Hombres	5,8	0,4	6,2	6,3	1,0	1,5	8,8	
Mujeres	6,6	0,5	7,2	4,3	0,9	2,6	7,8		
H+M	6,2	0,5	6,7	5,3	0,9	2,1	8,3		
Japón¹	Hombres	5,1	1,0	6,1	3,3	0,4	0,3	3,9	
Mujeres	4,7	0,8	5,6	3,5	0,3	0,6	4,4		
H+M	4,9	0,9	5,8	3,4	0,3	0,4	4,2		
Luxemburgo	Hombres	6,6	0,5	7,1	6,5	1,0	0,4	7,9	
Mujeres	7,6	0,2	7,8	5,9	0,6	0,7	7,2		
H+M	7,1	0,3	7,5	6,2	0,8	0,5	7,5		
México	Hombres	3,8	1,5	5,2	8,5	0,5	0,8	9,8	
Mujeres	4,0	0,9	4,9	4,6	0,3	5,2	10,1		
H+M	3,9	1,2	5,1	6,5	0,4	3,1	9,9		
Noruega	Hombres	4,4	1,8	6,2	7,9	0,3	0,6	8,8	
Mujeres	4,1	3,0	7,1	6,6	0,3	1,0	7,9		
H+M	4,3	2,4	6,7	7,2	0,3	0,8	8,3		

1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.1a. (continuación)
Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2007)
 Por sexo y situación laboral

		Expectativa de años en educación			Expectativa de años no en educación			
		Sin empleo	Con empleo (incluyendo programas trabajo- estudio)	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Nueva Zelanda	Hombres	3,6	3,2	6,8	6,9	0,4	0,9	8,2
	Mujeres	3,5	3,2	6,7	5,7	0,4	2,1	8,3
	H+M	3,6	3,2	6,8	6,3	0,4	1,5	8,2
Países Bajos	Hombres	3,1	4,9	8,0	6,2	0,2	0,5	7,0
	Mujeres	3,2	4,7	7,9	5,8	0,3	1,0	7,1
	H+M	3,2	4,8	8,0	6,0	0,3	0,7	7,0
Polonia	Hombres	6,4	1,5	7,9	5,2	1,2	0,7	7,1
	Mujeres	6,9	1,3	8,1	4,1	1,0	1,8	6,9
	H+M	6,6	1,4	8,0	4,6	1,1	1,2	7,0
Portugal	Hombres	5,1	0,6	5,7	7,7	1,0	0,6	9,3
	Mujeres	5,6	0,5	6,1	6,5	1,3	1,1	8,9
	H+M	5,3	0,5	5,9	7,1	1,2	0,8	9,1
Reino Unido	Hombres	2,8	2,3	5,0	8,0	1,0	0,9	10,0
	Mujeres	2,7	2,6	5,3	6,8	0,7	2,3	9,7
	H+M	2,7	2,4	5,2	7,4	0,9	1,6	9,8
República Checa	Hombres	4,9	1,6	6,5	7,7	0,6	0,2	8,5
	Mujeres	5,9	1,1	6,9	5,3	0,5	2,3	8,1
	H+M	5,4	1,3	6,7	6,5	0,5	1,2	8,3
República Eslovaca	Hombres	4,9	1,0	5,9	7,3	1,3	0,4	9,1
	Mujeres	5,3	0,9	6,3	5,3	1,1	2,4	8,7
	H+M	5,1	1,0	6,1	6,3	1,2	1,4	8,9
Suecia	Hombres	5,9	1,2	7,1	6,5	0,8	0,6	7,9
	Mujeres	6,1	1,8	8,0	5,5	0,6	0,9	7,0
	H+M	6,0	1,5	7,5	6,0	0,7	0,7	7,5
Suiza	Hombres	2,7	4,2	6,8	6,9	0,5	0,8	8,2
	Mujeres	3,2	3,6	6,8	6,4	0,6	1,2	8,2
	H+M	2,9	3,9	6,8	6,6	0,5	1,0	8,2
Turquía	Hombres	3,1	0,6	3,8	7,9	1,5	1,9	11,2
	Mujeres	2,6	0,3	2,9	3,1	0,6	8,3	12,1
	H+M	2,8	0,5	3,3	5,5	1,1	5,1	11,7
Media OCDE	<i>Hombres</i>	<i>4,6</i>	<i>1,9</i>	<i>6,5</i>	<i>6,9</i>	<i>0,8</i>	<i>0,7</i>	<i>8,3</i>
	<i>Mujeres</i>	<i>4,8</i>	<i>2,0</i>	<i>6,9</i>	<i>5,4</i>	<i>0,7</i>	<i>1,9</i>	<i>8,0</i>
	<i>H+M</i>	<i>4,7</i>	<i>2,0</i>	<i>6,7</i>	<i>6,2</i>	<i>0,7</i>	<i>1,3</i>	<i>8,1</i>
Media UE 19	<i>Hombres</i>	<i>4,7</i>	<i>2,0</i>	<i>6,7</i>	<i>6,3</i>	<i>0,7</i>	<i>1,3</i>	<i>8,3</i>
	<i>Mujeres</i>	<i>5,0</i>	<i>1,6</i>	<i>6,7</i>	<i>6,8</i>	<i>0,9</i>	<i>0,6</i>	<i>8,3</i>
	<i>H+M</i>	<i>5,5</i>	<i>1,7</i>	<i>7,1</i>	<i>5,5</i>	<i>0,8</i>	<i>1,6</i>	<i>7,9</i>
Países asociados Brasil	Hombres	2,7	2,5	5,2	8,1	0,7	1,0	9,8
	Mujeres	3,3	2,0	5,3	5,4	1,1	3,1	9,7
	H+M	3,0	2,2	5,3	6,7	0,9	2,0	9,7
Eslovenia	Hombres	5,5	2,4	7,9	5,9	0,6	0,6	7,1
	Mujeres	6,6	2,5	9,1	4,1	0,8	1,0	5,9
	H+M	6,0	2,4	8,5	5,0	0,7	0,8	6,5
Estonia	Hombres	5,4	1,2	6,6	6,9	0,7	0,8	8,4
	Mujeres	6,5	1,3	7,8	4,8	0,4	2,0	7,2
	H+M	5,9	1,3	7,2	5,8	0,6	1,4	7,8
Israel	Hombres	4,7	1,4	6,0	4,7	0,5	3,7	9,0
	Mujeres	4,5	1,8	6,3	4,0	0,7	4,0	8,7
	H+M	4,6	1,6	6,1	4,4	0,6	3,8	8,9

1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.2a.
Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2007)
 Por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupo de edad	En educación					No en educación				Total en educación y no en educación
		Alumnos de programas trabajo-estudio ¹	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Alemania	15-19	18,7	6,8	1,5	65,2	92,2	3,6	2,5	1,7	7,8	100
	20-24	14,2	9,2	0,6	21,7	45,7	39,1	8,1	7,2	54,3	100
	25-29	2,2	7,2	0,6	8,7	18,7	62,8	8,5	10,0	81,3	100
Australia	15-19	7,6	30,9	4,7	36,5	79,6	13,9	3,3	3,2	20,4	100
	20-24	6,2	20,9	1,4	10,6	39,1	50,1	3,3	7,4	60,9	100
	25-29	1,1	11,8	0,7	4,0	17,7	68,0	3,0	11,4	82,3	100
Austria	15-19	25,9	4,0	c	55,1	85,6	9,1	3,2	2,0	14,4	100
	20-24	2,7	10,0	c	19,3	32,5	56,5	5,0	6,0	67,5	100
	25-29	c	8,6	c	5,3	14,2	70,4	4,0	11,4	85,8	100
Bélgica	15-19	1,0	2,6	0,8	87,5	91,9	2,9	2,2	3,0	8,1	100
	20-24	c	2,8	0,9	35,0	39,4	45,2	8,5	6,9	60,6	100
	25-29	c	2,9	c	3,3	7,2	75,5	8,8	8,4	92,8	100
Canadá	15-19	a	30,2	4,9	45,2	80,2	12,5	2,8	4,5	19,8	100
	20-24	a	19,7	1,3	17,5	38,5	47,8	5,6	8,2	61,5	100
	25-29	a	6,9	0,4	4,9	12,2	72,6	5,5	9,7	87,8	100
Dinamarca	15-19	a	47,1	5,4	32,3	84,8	11,3	1,4	2,5	15,2	100
	20-24	a	31,5	1,6	14,9	48,0	43,8	3,2	5,0	52,0	100
	25-29	a	14,8	1,5	8,0	24,2	66,8	3,0	5,9	75,8	100
España	15-19	a	3,7	1,4	72,7	77,8	11,3	4,3	6,6	22,2	100
	20-24	a	8,0	1,7	24,8	34,5	48,2	8,4	8,9	65,5	100
	25-29	a	5,3	0,8	4,0	10,0	72,4	7,3	10,3	90,0	100
Estados Unidos	15-19	a	20,7	3,0	61,5	85,2	8,5	2,0	4,3	14,8	100
	20-24	a	19,7	1,2	14,8	35,7	48,1	5,3	11,0	64,3	100
	25-29	a	8,7	c	3,4	12,4	70,7	3,8	13,1	87,6	100
Finlandia	15-19	a	13,4	6,4	72,4	92,2	4,3	1,5	2,1	7,8	100
	20-24	a	20,7	4,2	27,0	51,9	34,8	6,7	6,6	48,1	100
	25-29	a	16,8	1,9	8,5	27,2	59,5	4,8	8,5	72,8	100
Francia	15-19	5,6	2,0	0,9	82,6	91,1	3,1	3,4	2,4	8,9	100
	20-24	3,7	7,7	1,6	34,1	47,1	37,8	9,7	5,4	52,9	100
	25-29	0,6	8,8	0,6	4,2	14,2	69,0	8,4	8,5	85,8	100
Grecia	15-19	a	1,6	c	84,8	86,7	4,8	2,6	5,9	13,3	100
	20-24	a	4,5	1,4	41,5	47,3	35,0	11,1	6,6	52,7	100
	25-29	a	2,3	c	5,1	7,9	70,2	11,7	10,2	92,1	100
Hungría	15-19	a	c	c	92,0	92,3	2,7	1,6	3,4	7,7	100
	20-24	a	4,5	0,8	43,9	49,2	33,9	6,7	10,2	50,8	100
	25-29	a	7,3	0,7	5,9	13,9	63,2	6,3	16,6	86,1	100
Irlanda	15-19	a	11,0	0,9	70,7	82,6	12,3	2,8	2,3	17,4	100
	20-24	a	7,8	c	17,6	25,9	62,0	4,9	7,2	74,1	100
	25-29	a	1,6	c	3,2	4,9	81,5	4,0	9,6	95,1	100
Islandia	15-19	a	41,0	c	39,2	83,8	13,3	c	c	16,2	100
	20-24	a	34,8	c	19,8	55,8	37,8	c	c	44,2	100
	25-29	a	19,3	0,0	9,7	29,0	64,3	c	5,6	71,0	100
Italia	15-19	c	0,7	0,2	82,6	83,5	6,3	2,9	7,3	16,5	100
	20-24	0,3	3,8	1,2	36,4	41,7	35,7	8,1	14,5	58,3	100
	25-29	c	4,0	0,7	11,3	16,1	58,3	7,4	18,2	83,9	100
Japón	15-24	a	9,1	0,1	49,2	58,4	34,0	3,3	4,3	41,6	100
	15-19	a	5,3	c	88,7	94,3	2,7	c	c	5,7	100
	20-24	a	c	0,0	53,9	55,1	35,6	5,9	3,3	44,9	100
Luxemburgo	15-19	a	c	0,0	6,6	7,1	79,1	8,0	5,9	92,9	100
	20-24	a	7,7	0,5	25,4	33,7	43,2	2,7	20,5	66,3	100
	25-29	a	24,3	3,6	52,7	80,6	15,8	c	2,6	19,4	100
México	15-19	a	18,0	c	18,7	37,7	53,6	2,9	5,8	62,3	100
	20-24	a	5,3	c	6,4	12,2	77,4	2,1	8,3	87,8	100
	25-29	a	5,3	c	6,4	12,2	77,4	2,1	8,3	87,8	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta su situación laboral según la definición de la OIT.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.2a. (continuación)
Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2007)
 Por grupo de edad y situación laboral

	Grupo de edad	En educación					No en educación				Total en educación y no en educación	
		Alumnos de programas trabajo-estudio ¹	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE	Nueva Zelanda	15-19	a	29,9	4,5	38,7	73,1	17,6	2,6	6,7	26,9	100
		20-24	a	20,5	1,2	17,1	38,9	47,5	3,2	10,5	61,1	100
		25-29	a	12,7	1,3	5,1	19,2	65,2	2,5	13,2	80,8	100
	Países Bajos	15-19	a	46,1	5,5	36,6	88,1	8,3	1,1	2,5	11,9	100
		20-24	a	46,1	5,5	36,6	50,8	8,3	1,1	2,5	49,2	100
		25-29	a	15,4	0,4	4,0	19,8	70,6	2,0	7,6	80,2	100
	Polonia	15-19	a	3,9	0,8	91,1	95,9	1,7	1,0	1,5	4,1	100
		20-24	a	15,6	3,9	36,9	56,4	25,2	10,2	8,1	43,6	100
		25-29	a	8,1	0,9	3,8	12,8	62,9	9,9	14,4	87,2	100
	Portugal	15-19	a	1,4	c	78,8	80,4	11,1	4,3	4,2	19,6	100
		20-24	a	4,0	1,1	30,4	35,5	49,3	9,2	6,0	64,5	100
		25-29	a	4,5	1,4	6,2	12,1	72,4	9,1	6,4	87,9	100
	Reino Unido	15-19	4,0	20,3	0,0	37,8	62,1	23,5	6,4	8,0	37,9	100
		20-24	2,7	12,4	0,0	13,4	28,5	53,1	6,7	11,7	71,5	100
		25-29	1,0	8,1	0,0	3,4	12,4	71,3	3,9	12,4	87,6	100
República Checa	15-19	19,9	0,5	c	72,2	92,7	4,4	1,8	1,1	7,3	100	
	20-24	0,9	3,3	0,2	37,6	42,1	46,9	4,6	6,4	57,9	100	
	25-29	c	3,7	0,1	5,2	9,0	71,6	4,0	15,4	91,0	100	
República Eslovaca	15-19	12,0	c	c	78,0	90,2	4,4	3,6	1,8	9,8	100	
	20-24	0,9	3,4	c	24,7	29,4	50,7	10,7	9,2	70,6	100	
	25-29	a	3,3	c	3,3	6,8	68,0	9,6	15,6	93,2	100	
Suecia	15-19	a	10,4	7,1	69,4	86,9	7,7	2,2	3,3	13,1	100	
	20-24	a	11,4	3,7	24,5	39,6	47,3	6,9	6,2	60,4	100	
	25-29	a	8,7	1,9	9,6	20,2	69,2	5,2	5,4	79,8	100	
Suiza	15-19	35,6	6,8	2,0	39,9	84,4	7,5	1,7	6,5	15,6	100	
	20-24	10,6	16,1	c	13,7	41,0	48,6	5,2	5,2	59,0	100	
	25-29	1,5	8,4	c	2,6	12,9	75,2	3,9	8,0	87,1	100	
Turquía	15-19	a	2,7	0,4	41,5	44,6	19,3	4,8	31,3	55,4	100	
	20-24	a	4,6	1,2	11,8	17,6	36,7	9,1	36,6	82,4	100	
	25-29	a	2,7	0,4	1,5	4,7	53,5	7,4	34,4	95,3	100	
Media OCDE	15-19		14,7	2,8	63,2	83,8	9,0	2,8	4,8	16,2	100	
	20-24		13,9	1,6	25,9	40,9	42,9	6,6	8,6	59,1	100	
	25-29		8,0	0,8	5,5	14,0	68,9	5,9	11,3	86,0	100	
	15-19		10,6	2,6	71,1	86,9	7,1	2,7	3,4	13,1	100	
	20-24		11,5	1,8	30,2	42,1	41,5	7,1	7,2	57,9	100	
25-29		7,3	0,8	5,8	13,6	69,2	6,6	10,6	86,4	100		
Países asociados	Brasil	15-19	a	21,0	6,7	39,4	67,0	18,3	4,1	10,6	33,0	100
		20-24	a	14,9	2,4	7,3	24,6	52,0	8,2	15,2	75,4	100
		25-29	a	8,8	1,1	2,2	12,2	66,0	6,6	15,2	87,8	100
	Eslovenia	15-19	a	7,2	0,4	83,6	91,2	4,5	1,1	3,2	8,8	100
		20-24	a	23,1	2,4	33,2	58,7	30,9	4,5	5,9	41,3	100
		25-29	a	16,8	1,3	7,9	26,1	59,5	8,1	6,3	73,9	100
	Estonia	15-19	a	21,0	6,7	39,4	86,0	18,3	4,1	10,6	14,0	100
		20-24	a	14,1	c	30,4	45,4	39,3	4,4	10,9	54,6	100
		25-29	a	8,0	0,0	2,1	10,1	71,4	4,6	13,8	89,9	100
	Israel	15-19	a	21,0	6,7	39,4	68,5	18,3	4,1	10,6	31,5	100
		20-24	a	11,4	1,1	16,0	28,5	31,9	7,1	32,5	71,5	100
		25-29	a	16,5	0,9	7,1	24,5	52,0	3,9	19,6	75,5	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta su situación laboral según la definición de la OIT.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.3.
Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2007)
 Por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo

Países de la OCDE		Inferior a educación secundaria superior			Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles educativos			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Alemania	Hombres	2,7	15,3	25,5	9,1	7,2	8,8	c	2,9	3,0	9,5	10,3	7,5
	Mujeres	1,7	8,8	12,3	5,7	6,1	6,2	c	4,0	1,9	6,6	6,7	5,1
	H+M	2,2	12,2	18,6	7,1	6,6	7,6	4,9	3,5	2,5	8,1	8,5	6,3
Australia	Hombres	3,5	9,6	8,0	4,5	2,2	3,0	c	c	3,8	3,8	3,6	3,7
	Mujeres	3,2	5,2	c	c	2,6	c	c	2,1	2,9	2,9	2,3	2,7
	H+M	3,3	7,8	6,0	3,2	2,4	2,6	2,5	2,0	3,3	3,3	3,0	3,2
Austria	Hombres	2,9	11,8	14,8	c	4,7	2,9	m	c	3,5	5,9	4,2	4,5
	Mujeres	2,5	c	c	c	3,2	3,4	c	c	3,0	4,1	3,8	3,7
	H+M	2,7	11,2	10,5	6,4	3,9	3,2	c	c	3,2	5,0	4,0	4,1
Bélgica	Hombres	2,1	18,0	16,8	c	5,5	5,8	c	6,2	2,3	8,2	8,0	6,2
	Mujeres	c	21,3	22,3	c	7,9	9,9	c	4,8	2,1	8,8	9,6	6,9
	H+M	1,7	19,4	19,3	3,9	6,6	7,6	4,1	5,4	2,2	8,5	8,8	6,5
Canadá	Hombres	2,9	13,3	13,5	4,4	7,2	7,7	5,4	4,1	3,4	7,5	6,7	5,9
	Mujeres	1,9	7,2	7,3	3,1	3,5	4,9	2,9	3,5	2,2	3,6	4,3	3,4
	H+M	2,4	11,0	11,0	3,8	5,5	6,6	3,9	3,8	2,8	5,6	5,5	4,6
Dinamarca	Hombres	2,0	4,7	c	c	c	c	m	c	2,1	3,1	2,8	2,7
	Mujeres	c	7,3	c	c	c	3,0	c	c	c	3,3	3,2	2,4
	H+M	1,2	5,7	6,4	c	1,7	2,3	c	2,4	1,4	3,2	3,0	2,5
España	Hombres	4,1	10,2	7,7	5,6	4,4	5,4	5,2	5,9	4,2	7,1	6,5	6,1
	Mujeres	4,6	14,4	11,3	3,1	7,4	6,8	7,4	6,9	4,4	9,7	8,2	7,6
	H+M	4,3	11,9	9,2	4,2	5,9	6,1	6,5	6,4	4,3	8,4	7,3	6,8
Estados Unidos	Hombres	1,1	10,1	5,7	6,0	5,9	6,0	4,8	c	2,4	6,3	4,5	4,4
	Mujeres	c	7,8	c	3,3	4,1	4,1	3,0	1,7	1,6	4,2	3,2	3,0
	H+M	0,9	9,1	5,6	4,6	5,0	5,1	3,8	1,8	2,0	5,3	3,8	3,7
Finlandia	Hombres	c	15,5	9,6	c	7,1	4,0	c	4,5	1,4	8,3	4,9	4,9
	Mujeres	c	c	c	c	3,7	5,6	c	3,9	1,5	5,2	4,7	3,8
	H+M	0,9	13,2	7,4	7,4	5,4	4,7	c	4,1	1,5	6,7	4,8	4,4
Francia	Hombres	3,9	21,2	17,5	5,2	7,3	8,3	5,9	6,1	4,0	9,8	9,0	7,6
	Mujeres	2,5	23,6	14,9	3,5	7,4	8,2	6,5	5,2	2,7	9,6	7,7	6,7
	H+M	3,2	22,2	16,3	4,3	7,4	8,3	6,2	5,6	3,4	9,7	8,4	7,1
Grecia	Hombres	c	12,3	9,1	c	6,7	8,0	c	11,5	c	8,4	9,1	7,0
	Mujeres	c	c	13,8	c	10,9	15,0	27,9	14,4	2,9	13,9	14,6	10,9
	H+M	c	13,4	10,8	5,9	8,8	11,4	23,7	13,1	2,6	11,1	11,7	8,9
Hungría	Hombres	1,8	14,6	19,2	c	6,1	6,5	c	c	2,3	7,8	7,4	6,0
	Mujeres	c	8,2	9,0	c	5,0	5,0	c	3,4	0,9	5,6	5,1	4,0
	H+M	1,3	11,7	14,1	4,0	5,6	5,8	7,6	2,9	1,6	6,7	6,3	5,0
Irlanda	Hombres	3,2	15,9	9,2	c	4,2	4,9	c	3,0	3,6	5,8	4,6	4,7
	Mujeres	c	c	c	c	3,2	c	3,8	c	2,0	3,9	3,3	3,2
	H+M	2,4	12,8	8,3	3,3	3,7	4,6	3,8	2,5	2,8	4,9	4,0	4,0
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	H+M	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,6
Italia	Hombres	2,4	12,5	9,6	9,3	7,8	4,9	c	9,0	3,3	8,9	7,0	6,5
	Mujeres	1,7	11,9	8,5	7,5	6,1	6,0	5,0	11,4	2,5	7,2	7,8	6,0
	H+M	2,1	12,3	9,2	8,3	6,9	5,4	4,1	10,5	2,9	8,1	7,4	6,3
Luxemburgo	Hombres	c	13,4	19,9	c	c	11,4	m	c	c	7,2	11,1	6,8
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4,7	4,8	3,9
	H+M	c	9,6	14,4	c	3,7	7,7	c	4,9	c	5,9	8,0	5,4
México	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,1
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,7
Noruega	Hombres	c	c	c	c	c	1,3	0,0	c	c	c	1,9	2,1
	Mujeres	c	c	c	c	c	1,4	c	c	c	c	2,4	1,8
	H+M	c	c	c	c	c	1,3	c	c	c	2,9	2,1	2,0

1. Las diferencias entre países en estas columnas reflejan en parte que el promedio de la edad de finalización de niveles educativos varía entre países. Por ejemplo, en algunos países una proporción menor de jóvenes entre 15 y 19 años alcanza la educación secundaria superior simplemente porque la finalización tiene lugar a los 19 años. Esto significa que el denominador en la ratio para las columnas mostradas será menor que para aquellas donde la finalización ocurre a una edad más temprana.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.3. (continuación)
Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2007)
 Por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo

Países de la OCDE		Inferior a educación secundaria superior			Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles educativos				
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Nueva Zelanda	Hombres	2,4	6,9	4,1	2,5	c	c	3,3	2,2	2,5	3,1	2,5	2,7	
	Mujeres	3,3	6,5	4,5	2,1	2,1	3,3	2,9	1,4	2,8	3,2	2,5	2,8	
	H+M	2,8	6,7	4,3	2,3	1,8	2,5	3,1	1,7	2,6	3,2	2,5	2,8	
Países Bajos	Hombres	0,9	3,9	4,5	2,1	1,2	1,0	c	1,4	1,1	1,9	1,9	1,6	
	Mujeres	1,0	5,7	4,2	1,8	1,2	2,2	c	1,5	1,2	2,1	2,2	1,8	
	H+M	0,9	4,6	4,4	2,0	1,2	1,6	c	1,5	1,1	2,0	2,0	1,7	
Polonia	Hombres	0,6	20,8	19,5	7,1	10,0	10,7	9,3	8,5	1,2	11,1	10,8	7,9	
	Mujeres	c	13,2	7,4	5,7	8,9	10,6	9,5	6,9	0,8	9,3	8,9	6,6	
	H+M	0,3	17,9	14,3	6,3	9,4	10,6	9,5	7,5	1,0	10,2	9,9	7,3	
Portugal	Hombres	4,7	10,3	7,7	c	4,2	4,6	c	8,9	4,7	8,4	7,1	6,9	
	Mujeres	3,4	13,2	12,0	c	5,8	8,9	19,0	11,9	3,9	10,0	11,1	8,7	
	H+M	4,0	11,5	9,5	6,3	5,1	6,7	19,9	10,8	4,3	9,2	9,1	7,8	
Reino Unido	Hombres	12,6	14,4	8,3	4,5	6,2	4,8	4,9	c	8,0	8,0	4,5	6,9	
	Mujeres	7,5	9,5	5,5	3,5	4,2	3,6	4,2	1,6	4,8	5,4	3,3	4,5	
	H+M	10,5	12,0	6,9	4,0	5,2	4,1	4,5	1,6	6,4	6,7	3,9	5,7	
República Checa	Hombres	1,1	17,3	16,9	8,4	4,0	3,2	c	1,8	2,0	5,2	3,8	3,7	
	Mujeres	0,7	7,0	15,8	7,2	3,8	3,9	c	1,9	1,5	4,0	4,3	3,4	
	H+M	0,9	12,6	16,4	7,8	3,9	3,5	4,3	1,9	1,8	4,6	4,0	3,5	
República Eslovaca	Hombres	2,8	37,5	48,1	15,7	10,2	8,1	c	c	4,2	12,6	10,1	9,0	
	Mujeres	1,7	14,3	33,5	11,1	7,7	8,9	c	c	3,0	8,7	9,1	7,0	
	H+M	2,3	25,6	41,4	13,2	9,0	8,5	c	4,2	3,6	10,7	9,6	8,0	
Suecia	Hombres	c	c	c	c	8,6	4,4	c	c	2,3	7,9	5,2	5,0	
	Mujeres	c	c	c	c	7,0	6,1	c	c	2,0	5,9	5,3	4,3	
	H+M	c	12,8	12,7	9,6	7,9	5,1	c	3,6	2,2	6,9	5,2	4,7	
Suiza	Hombres	c	c	c	c	4,2	c	c	c	c	5,0	3,3	3,4	
	Mujeres	c	c	c	c	4,7	4,6	c	c	c	5,4	4,5	3,8	
	H+M	1,6	8,3	c	c	4,4	3,6	c	3,5	1,7	5,2	3,9	3,6	
Turquía	Hombres	6,2	15,0	11,4	7,5	9,3	8,9	18,1	10,0	6,7	12,8	10,4	9,7	
	Mujeres	1,5	2,4	1,7	6,4	7,6	7,3	20,3	11,2	2,8	5,9	4,2	4,3	
	H+M	3,9	7,5	6,2	7,0	8,6	8,3	19,3	10,5	4,8	9,1	7,4	7,0	
Media OCDE	Hombres	3,2	14,1	13,9	6,6	6,1	5,9	6,3	5,7	3,3	7,3	6,2	5,4	
	Mujeres	2,6	10,4	11,5	4,9	5,4	6,0	9,4	5,4	2,4	6,1	5,7	4,6	
	H+M	2,5	12,1	11,8	5,7	5,4	5,6	7,7	4,8	2,8	6,6	5,9	4,9	
Media UE 19	Hombres	3,2	15,0	15,5	7,4	6,2	6,0	6,3	5,8	3,1	7,6	6,8	5,9	
	Mujeres	2,7	12,2	13,1	5,5	5,9	6,7	10,4	6,0	2,4	6,7	6,5	5,3	
	H+M	2,6	13,3	13,2	6,1	5,7	6,0	8,2	5,1	2,7	7,2	6,6	5,6	
Países asociados	Brasil	Hombres	2,6	5,9	4,6	9,3	7,4	5,7	6,9	3,4	3,5	6,6	4,9	5,0
		Mujeres	2,7	8,2	7,7	13,8	11,3	9,4	7,4	5,8	4,7	9,8	8,2	7,6
		H+M	2,7	7,0	6,1	11,9	9,5	7,7	7,2	4,8	4,1	8,2	6,6	6,3
Eslovenia	Hombres	c	12,7	13,7	3,7	4,4	5,5	c	c	1,2	5,5	5,7	4,3	
	Mujeres	m	c	20,9	6,3	3,4	9,0	c	11,7	1,0	3,4	10,6	5,4	
	H+M	c	8,3	16,2	4,7	3,9	7,0	c	8,8	1,1	4,5	8,1	4,8	
Estonia	Hombres	3,6	12,2	c	c	c	c	m	c	3,6	6,2	5,3	5,0	
	Mujeres	c	c	c	c	c	8,1	c	c	c	2,7	3,9	2,6	
	H+M	2,3	10,9	c	c	3,1	5,4	c	c	2,5	4,4	4,6	3,8	
Israel	Hombres	1,1	8,0	7,6	c	5,4	2,4	c	3,9	1,2	6,0	3,6	3,6	
	Mujeres	c	14,4	c	4,1	7,9	4,1	7,3	4,3	1,7	8,3	4,2	4,7	
	H+M	0,8	10,2	6,5	2,7	6,6	3,1	7,3	4,1	1,4	7,1	3,9	4,1	

1. Las diferencias entre países en estas columnas reflejan en parte que el promedio de la edad de finalización de niveles educativos varía entre países. Por ejemplo, en algunos países una proporción menor de jóvenes entre 15 y 19 años alcanza la educación secundaria superior simplemente porque la finalización tiene lugar a los 19 años. Esto significa que el denominador en la ratio para las columnas mostradas será menor que para aquellas donde la finalización ocurre a una edad más temprana.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.4a.
Tendencias del porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1997-2007)
Por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupo de edad	1995			1997			2000			2005			2007					
		En educación			No en educación			En educación			No en educación			En educación			No en educación		
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(28)	(29)	(30)	(34)	(35)	(36)			
Alemania	15-19	m	m	m	89,6	5,4	5,0	87,4	6,8	5,7	92,9	2,7	4,4	92,2	3,6	4,2			
	20-24	m	m	m	32,7	48,9	18,4	34,1	49,0	16,9	44,2	37,1	18,7	45,7	39,1	15,2			
	25-29	m	m	m	14,1	67,3	18,5	12,7	69,8	17,5	18,5	60,3	21,2	18,7	62,8	18,5			
Australia	15-19	73,4	16,7	9,9	77,8	14,2	8,1	79,5	13,7	6,8	78,3	14,3	7,4	79,6	13,9	6,5			
	20-24	27,0	56,1	16,9	31,5	51,0	17,5	35,9	50,9	13,3	39,4	49,0	11,6	39,1	50,1	10,7			
	25-29	11,4	67,1	21,5	12,8	65,4	21,7	15,5	65,5	19,0	16,6	68,0	15,4	17,7	68,0	14,4			
Austria	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84,4	8,7	6,9	85,6	9,1	5,3			
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	30,4	57,2	12,4	32,5	56,5	11,0			
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12,0	74,6	13,4	14,2	70,4	15,4			
Bélgica	15-19	86,1	3,3	10,5	88,0	3,0	9,0	89,9	3,6	6,5	90,1	3,7	6,2	91,9	2,9	5,2			
	20-24	37,5	43,6	19,0	39,1	42,6	18,3	43,8	40,2	16,0	38,1	43,6	18,3	39,4	45,2	15,4			
	25-29	6,8	74,2	19,0	7,2	74,8	17,9	11,8	72,5	15,7	7,4	74,9	17,7	7,2	75,5	17,2			
Canadá	15-19	79,9	10,5	9,5	82,9	9,4	7,7	80,6	11,2	8,2	80,2	12,8	7,0	80,2	12,5	7,3			
	20-24	33,9	47,3	18,7	36,8	45,3	17,9	35,7	48,5	15,7	39,2	46,3	14,4	38,5	47,8	13,7			
	25-29	10,3	67,7	22,1	10,3	68,1	21,6	10,6	72,3	17,1	12,5	71,7	15,8	12,2	72,6	15,2			
Dinamarca	15-19	88,4	8,7	3,0	89,4	9,2	1,4	89,9	7,4	2,7	88,4	7,3	4,3	84,8	11,3	3,9			
	20-24	50,0	39,3	10,7	54,1	39,4	6,5	54,8	38,6	6,6	54,4	37,2	8,3	48,0	43,8	8,2			
	25-29	29,6	59,0	11,4	32,3	58,9	8,8	36,1	56,4	7,5	27,0	61,3	11,6	24,2	66,8	8,9			
España	15-19	77,3	11,2	11,5	79,2	9,9	10,9	80,6	11,4	8,0	78,2	11,0	10,8	77,8	11,3	10,9			
	20-24	40,0	34,2	25,8	43,0	34,8	22,1	44,6	40,3	15,0	35,1	45,5	19,4	34,5	48,2	17,2			
	25-29	14,6	51,5	33,9	15,0	54,3	30,7	16,2	62,4	21,4	10,9	69,3	19,8	10,0	72,4	17,6			
Estados Unidos	15-19	81,5	10,7	7,8	82,6	10,3	7,1	81,3	11,7	7,0	85,6	8,3	6,1	85,2	8,5	6,3			
	20-24	31,5	50,7	17,8	34,3	50,7	15,1	32,5	53,1	14,4	36,1	48,4	15,5	35,7	48,1	16,2			
	25-29	11,6	71,4	17,0	11,8	72,2	15,9	11,4	72,8	15,8	11,9	70,0	18,1	12,4	70,7	16,9			
Finlandia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,2	4,5	5,2	92,2	4,3	3,5			
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52,8	34,1	13,0	51,9	34,8	13,3			
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25,7	60,3	14,0	27,2	59,5	13,3			
Francia	15-19	96,2	1,3	2,5	96,0	1,1	2,9	95,3	1,5	3,3	91,0	3,0	6,0	91,1	3,1	5,8			
	20-24	51,2	31,3	17,5	53,4	28,5	18,0	54,2	31,7	14,1	46,8	37,4	15,8	47,1	37,8	15,1			
	25-29	11,4	67,5	21,0	12,2	65,8	22,0	12,2	69,2	18,6	12,8	70,0	17,3	14,2	69,0	16,8			
Grecia	15-19	80,0	9,6	10,5	82,3	8,1	9,6	82,7	8,3	9,0	84,5	5,7	9,8	86,7	4,8	8,5			
	20-24	29,2	43,0	27,8	31,9	40,6	27,5	31,5	43,7	24,9	42,6	37,3	20,1	47,3	35,0	17,7			
	25-29	4,7	65,2	30,2	5,2	65,4	29,4	5,3	66,9	27,8	6,8	70,2	23,0	7,9	70,2	21,9			
Hungria	15-19	82,5	6,7	10,8	85,8	5,3	8,9	83,7	7,7	8,6	90,6	3,0	6,4	92,3	2,7	5,0			
	20-24	22,5	44,4	33,1	28,5	42,3	29,2	32,3	45,7	22,0	46,6	34,5	18,9	49,2	33,9	16,9			
	25-29	7,3	56,8	35,9	6,5	58,2	35,3	9,4	61,4	29,2	13,1	63,0	24,0	13,9	63,2	22,9			
Irlanda	15-19	m	m	m	m	m	m	80,0	15,6	4,4	82,4	13,1	4,5	82,6	12,3	5,1			
	20-24	m	m	m	m	m	m	26,7	63,6	9,7	27,7	60,0	12,3	25,9	62,0	12,1			
	25-29	m	m	m	m	m	m	3,3	83,4	13,3	5,3	80,9	13,8	4,9	81,5	13,5			
Islandia	15-19	59,5	25,7	14,8	78,9	17,0	c	83,1	14,8	c	86,4	10,7	c	83,8	13,3	c			
	20-24	33,3	52,6	14,0	51,0	42,4	6,6	48,0	47,7	c	53,0	37,1	10,0	55,8	37,8	6,4			
	25-29	24,1	64,7	11,1	26,5	64,7	8,8	34,9	59,2	5,9	30,9	61,5	7,6	29,0	64,3	6,6			
Italia	15-19	m	m	m	m	m	m	77,1	9,8	13,1	81,8	7,0	11,2	83,5	6,3	10,2			
	20-24	m	m	m	m	m	m	36,0	36,5	27,5	38,6	37,3	24,1	41,7	35,7	22,6			
	25-29	m	m	m	m	m	m	17,0	56,1	26,9	14,4	59,8	25,8	16,1	58,3	25,6			
Japón	15-24	58,0	34,9	7,1	58,7	33,6	7,7	62,1	29,2	8,8	59,7	31,5	8,8	58,4	34,0	7,6			
Luxemburgo	15-19	82,7	9,3	8,0	90,2	4,2	5,6	92,2	6,1	c	93,4	4,4	2,2	94,3	2,7	2,9			
	20-24	36,5	52,7	10,8	35,2	54,5	10,3	42,8	48,9	8,2	47,4	43,3	9,3	55,1	35,6	9,2			
	25-29	8,3	71,6	20,1	8,2	76,2	15,6	11,6	75,5	12,9	8,6	81,2	10,3	7,1	79,1	13,9			
México	15-19	45,0	31,8	23,2	49,4	31,6	19,0	47,9	33,8	18,3	m	m	m	m	m	m			
	20-24	15,9	53,4	30,7	18,5	52,9	28,7	17,7	55,2	27,1	m	m	m	m	m	m			
	25-29	4,6	62,0	33,4	4,9	64,8	30,3	4,0	65,8	30,2	m	m	m	m	m	m			

Nota: Las columnas que muestran el porcentaje de población joven en educación y no en educación para los años 1998, 1999, 2001-2004 y 2006 (es decir, columnas 7-12, 16-27 y 31-33) están disponibles para ser consultadas en Internet (véase StatLink más abajo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.4a. (continuación)
Tendencias del porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1997-2007)
Por grupo de edad y situación laboral

	Grupo de edad	1995			1997			2000			2005			2007					
		En educación			No en educación			En educación			No en educación			En educación			No en educación		
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(28)	(29)	(30)	(34)	(35)	(36)			
Países de la OCDE	Noruega	15-19	m	m	m	87,1	11,4	c	92,4	5,9	c	87,4	10,1	2,5	80,6	15,8	3,7		
		20-24	m	m	m	34,6	53,7	11,7	41,7	50,3	8,0	41,5	48,9	9,6	37,7	53,6	8,8		
		25-29	m	m	m	13,6	74,1	12,2	17,5	72,1	10,4	15,7	72,0	12,3	12,2	77,4	10,4		
	Nueva Zelanda	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,9	16,9	7,2	73,1	17,6	9,3		
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	39,7	46,6	13,7	38,9	47,5	13,7		
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	18,3	66,2	15,5	19,2	65,2	15,7		
	Países Bajos	15-19	m	m	m	88,9	8,2	2,8	80,6	15,7	3,7	89,2	7,0	3,9	88,1	8,3	3,6		
		20-24	m	m	m	51,0	41,9	7,1	36,5	55,2	8,2	49,1	41,8	9,1	50,8	42,2	6,9		
		25-29	m	m	m	23,7	64,3	12,0	5,0	83,0	12,1	18,2	70,2	11,6	19,8	70,6	9,6		
	Polonia	15-19	89,6	4,2	6,2	90,8	3,8	5,3	92,8	2,6	4,5	97,9	0,4	1,7	95,9	1,7	2,5		
		20-24	23,7	42,5	33,8	28,8	45,9	25,3	34,9	34,3	30,8	62,7	17,2	20,1	56,4	25,2	18,3		
		25-29	3,1	67,5	29,4	5,4	68,7	25,9	8,0	62,9	29,1	16,4	54,3	29,3	12,8	62,9	24,3		
	Portugal	15-19	72,4	18,5	9,1	73,0	17,1	9,8	72,6	19,7	7,7	79,3	12,2	8,4	80,4	11,1	8,6		
		20-24	37,8	46,6	15,6	38,4	47,4	14,2	36,5	52,6	11,0	37,4	48,4	14,1	35,5	49,3	15,2		
		25-29	11,6	70,9	17,4	13,2	71,8	15,0	11,0	76,6	12,5	11,5	73,6	14,9	12,1	72,4	15,5		
Reino Unido	15-19	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,0	14,6	9,3	62,1	23,5	14,5		
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	32,1	51,0	16,8	28,5	53,1	18,4		
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,1	16,6	12,4	71,3	16,3		
República Checa	15-19	69,8	23,7	6,5	76,9	18,1	5,0	82,1	10,0	7,9	90,3	4,4	5,3	92,7	4,4	2,9			
	20-24	13,1	67,1	19,8	16,3	65,5	18,2	19,7	60,0	20,3	35,9	47,5	16,6	42,1	46,9	11,0			
	25-29	1,1	76,1	22,9	1,6	74,2	24,3	2,4	72,1	25,6	4,4	72,4	23,2	9,0	71,6	19,4			
República Eslovaca	15-19	70,1	14,0	15,9	71,0	12,3	16,7	67,3	6,4	26,3	90,4	3,3	6,3	90,2	4,4	5,4			
	20-24	14,8	54,9	30,3	14,5	60,0	25,5	18,1	48,8	33,1	31,0	43,8	25,2	29,4	50,7	19,9			
	25-29	1,6	65,5	32,9	4,6	69,1	26,3	1,3	66,9	31,8	6,1	64,9	29,0	6,8	68,0	25,2			
Suecia	15-19	87,4	6,9	5,6	91,1	4,3	4,6	90,6	5,8	3,6	89,6	5,8	4,7	86,9	7,7	5,4			
	20-24	38,8	43,7	17,5	42,3	41,4	16,3	42,1	47,2	10,7	42,5	44,1	13,4	39,6	47,3	13,1			
	25-29	19,9	67,0	13,2	21,4	64,2	14,5	21,9	68,9	9,2	23,6	66,5	10,0	20,2	69,2	10,6			
Suiza	15-19	65,6	10,2	24,2	85,4	6,0	8,5	84,6	7,5	7,9	84,9	7,9	7,2	84,4	7,5	8,2			
	20-24	29,5	59,2	11,3	30,6	59,1	10,3	37,4	56,7	5,9	37,3	51,7	11,0	41,0	48,6	10,4			
	25-29	10,6	76,2	13,2	10,7	77,5	11,9	15,0	73,9	11,1	15,6	72,3	12,1	12,9	75,2	11,9			
Turquía	15-19	38,7	34,2	27,2	36,1	33,6	30,2	39,2	29,6	31,2	42,5	19,9	37,7	44,6	19,3	36,1			
	20-24	10,3	46,5	43,2	13,3	38,3	48,4	12,7	43,1	44,2	15,2	37,7	47,1	17,6	36,7	45,7			
	25-29	2,7	59,6	37,8	2,7	59,4	37,9	2,9	58,8	38,3	4,3	53,5	42,2	4,7	53,5	41,8			
Media OCDE	15-19	75,1	13,5	11,4	80,6	11,1	8,9	80,4	11,3	9,2	84,5	8,2	7,4	83,8	9,0	7,3			
	20-24	30,3	47,8	21,8	34,5	46,7	18,8	35,3	47,8	17,5	40,6	43,1	16,3	40,9	44,2	14,9			
	25-29	10,3	66,4	23,3	12,0	67,3	20,7	12,4	68,6	19,0	14,1	67,9	18,0	14,0	68,9	17,0			
Media UE 19	15-19	81,9	9,8	8,3	85,2	7,9	7,0	83,6	9,0	7,7	87,4	6,4	6,2	86,9	7,1	6,0			
	20-24	32,9	45,3	21,8	36,4	45,3	18,4	36,5	46,4	17,1	41,9	42,0	16,1	42,1	43,3	14,6			
	25-29	10,0	66,1	23,9	12,2	66,7	21,1	11,7	69,1	19,3	13,5	68,3	18,2	13,6	69,2	17,2			
Países asociados	Brasil	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67,0	18,3	14,7		
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24,6	52,0	23,4		
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12,2	66,0	21,8		
	Eslovenia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,4	2,7	4,9	91,2	4,5	4,3		
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55,7	31,3	13,0	58,7	30,9	10,4		
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24,6	63,9	11,5	26,1	59,5	14,4		
	Estonia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,0	2,9	5,2	86,0	8,2	5,7		
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50,9	32,7	16,3	45,4	39,3	15,3		
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14,2	61,8	24,0	10,1	71,4	18,4		
	Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68,9	6,3	24,7	68,5	5,7	25,7		
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	28,3	31,4	40,3	28,5	31,9	39,6		
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21,4	54,3	24,2	24,5	52,0	23,5		

Nota: Las columnas que muestran el porcentaje de población joven en educación y no en educación para los años 1998, 1999, 2001-2004 y 2006 (es decir, columnas 7-12, 16-27 y 31-33) están disponibles para ser consultadas en Internet (véase StatLink más abajo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.5.

Proporción de desempleados de larga duración entre los desempleados de 25 a 34 años (2003 y 2007)

Proporción de desempleados con períodos de desempleo superiores a 6 meses por nivel de educación alcanzado y sexo

		Proporción de desempleados con períodos de desempleo superiores a 6 meses				Proporción de varones desempleados con períodos de desempleo superiores a 6 meses				Proporción de mujeres desempleadas con períodos de desempleo superiores a 6 meses				
		Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países de la OCDE	Alemania	2007	66	60	43	60	66	61	33	60	67	59	52	60
		2003	61	59	47	58	61	58	49	58	61	61	46	59
	Australia	2007	39	26	22	29	34	23	20	26	43	28	22	31
		2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	2007	38	41	c	37	48	40	c	41	29	42	c	33
		2003	40	36	63	41	34	31	c	35	46	42	59	46
	Bélgica	2007	65	62	52	61	67	57	44	58	62	66	59	63
		2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	2007	14	10	10	11	13	10	11	11	17	8	10	10
		2003	14	12	16	14	13	13	18	15	17	10	13	13
	Dinamarca	2007	24	36	38	34	c	39	c	36	c	33	35	32
		2003	32	29	31	30	c	15	47	26	43	42	21	34
España	2007	42	35	39	39	41	34	34	38	43	35	42	41	
	2003	51	50	54	52	43	45	51	46	57	52	55	55	
Estados Unidos	2007	20	20	26	21	9	19	33	20	34	20	21	23	
	2003	24	32	33	30	22	30	31	28	28	34	34	33	
Finlandia	2007	c	c	c	38	c	c	c	40	c	c	c	35	
	2003	c	c	c	43	c	c	c	43	c	c	c	42	
Francia	2007	62	52	46	54	59	45	55	52	66	59	39	55	
	2004	55	56	49	53	55	56	53	55	54	56	46	52	
Grecia	2007	61	67	63	65	51	57	62	57	68	73	64	69	
	2003	62	73	78	72	55	68	69	65	68	76	84	76	
Hungría	2007	67	70	64	69	68	68	71	68	66	72	59	69	
	2003	56	55	38	54	57	54	m	54	55	56	m	54	
Irlanda	2007	69	43	33	50	74	42	39	54	59	44	26	44	
	2003	71	49	44	57	74	51	53	64	60	47	34	47	
Italia	2007	66	68	58	65	61	68	56	63	72	68	59	67	
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxemburgo	2007	71	59	c	67	c	c	c	74	c	c	c	60	
	2003	51	55	49	52	c	c	c	58	c	c	c	46	
Noruega	2007	c	c	c	36	c	c	c	37	c	c	c	35	
	2003	m	26	24	23	m	27	c	26	m	c	c	19	
Países Bajos	2007	49	46	32	43	42	51	35	44	57	42	28	43	
	2003	56	42	27	43	56	41	29	44	56	42	24	43	
Polonia	2007	73	72	62	70	68	68	57	67	84	75	65	74	
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	2007	61	57	51	59	58	61	59	58	64	56	48	59	
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	2007	50	38	28	41	50	44	31	44	52	29	26	36	
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	2007	84	64	42	68	84	58	40	65	85	67	43	70	
	2003	83	67	48	69	87	58	40	64	77	72	66	72	
República Eslovaca	2007	96	83	57	85	98	81	c	85	92	85	40	84	
	2003	89	82	82	83	88	80	c	82	91	83	m	84	
Suecia	2007	34	28	29	30	40	32	28	33	28	24	30	27	
	2003	28	22	25	24	35	22	23	24	21	22	27	23	
Suiza	2007	69	58	30	54	c	69	29	54	71	52	32	54	
	2003	52	42	27	40	45	37	19	32	57	47	40	48	
Turquía	2007	38	56	62	46	36	48	62	42	51	70	63	62	
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Media OCDE	2007	55	50	42	49	53	49	42	49	58	50	41	49	
	2003	52	46	43	47	52	43	40	45	53	49	42	47	
Países asociados	Eslovenia	2007	69	69	56	66	59	66	m	63	77	72	57	68
		2003	75	59	48	60	77	51	46	57	71	65	50	63
	Estonia	2007	c	c	c	48	c	c	c	c	c	c	c	
	2003	c	64	c	56	c	78	m	61	c	c	c	51	
	Israel	2007	14	29	26	25	9	20	12	15	c	40	31	33
	2003	30	33	45	38	30	26	53	37	c	42	38	39	

Nota: Se utiliza el primer trimestre de 2007, excepto en Austria, Irlanda y Suiza, donde se utiliza el segundo trimestre, y en Estados Unidos, donde se utiliza el tercero. Los datos de Noruega se refieren a la antigua clasificación de 2003.

Los datos austriacos y de Finlandia están basados en celdas muy pequeñas y, por tanto, deben observarse con cuidado.

Fuente: OCDE, compilación de datos especial de la Red B, grupo de trabajo de Seguimiento de Transición de Sistemas.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Tabla C3.6.

Trabajo a tiempo parcial y trabajo a tiempo parcial involuntario entre los jóvenes de 25 a 34 años por nivel educativo alcanzado (2007)

Proporción de jóvenes de 25 a 34 años empleados a tiempo parcial y proporción de jóvenes con empleo a tiempo parcial involuntario

		Frecuencia del trabajo a tiempo parcial y del trabajo a tiempo parcial involuntario entre hombres y mujeres				Frecuencia del trabajo a tiempo parcial y del trabajo a tiempo parcial involuntario entre hombres				Frecuencia del trabajo a tiempo parcial y del trabajo a tiempo parcial involuntario entre mujeres				
		Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Alemania	A tiempo parcial	33	20	15	20	14	6	5	7	61	37	25	36	
	A tiempo parcial involuntario	2	1	2	2	1	0	1	1	4	3	3	3	
Austria	A tiempo parcial	27	18	14	18	7	3	5	4	48	38	24	36	
	A tiempo parcial involuntario	10	5	4	5	c	2	2	2	18	9	6	9	
Bélgica	A tiempo parcial	19	19	15	17	4	5	4	4	49	42	23	32	
	A tiempo parcial involuntario	6	5	3	4	0	2	1	1	17	9	5	8	
Canadá	A tiempo parcial	13	10	9	10	5	5	4	5	28	19	13	16	
	A tiempo parcial involuntario	2	1	1	1	1	1	0	1	3	2	2	2	
Dinamarca	A tiempo parcial	16	11	12	12	8	3	4	4	26	22	19	21	
	A tiempo parcial involuntario	3	2	3	3	c	1	2	1	5	4	5	4	
España	A tiempo parcial	11	12	10	11	2	4	4	3	29	22	15	21	
	A tiempo parcial involuntario	6	5	4	5	1	2	2	2	14	9	7	9	
Estados Unidos	A tiempo parcial	13	11	8	10	8	5	3	4	26	19	13	17	
	A tiempo parcial involuntario	8	4	2	c	6	3	2	c	13	6	3	5	
Finlandia	A tiempo parcial	c	c	c	7	c	c	c	3	c	c	c	12	
	A tiempo parcial involuntario	c	c	c	3	c	c	c	2	c	c	c	4	
Francia	A tiempo parcial	12	10	9	10	5	3	3	4	27	22	13	18	
	A tiempo parcial involuntario	7	5	3	4	3	2	2	2	14	10	4	7	
Grecia	A tiempo parcial	6	5	6	6	3	2	4	3	17	9	6	10	
	A tiempo parcial involuntario	3	3	5	3	3	1	3	2	6	5	6	5	
Hungría	A tiempo parcial	5	3	2	3	3	1	1	1	8	5	3	4	
	A tiempo parcial involuntario	c	1	c	1	c	1	c	1	5	2	0	2	
Irlanda	A tiempo parcial	17	11	6	10	5	2	2	3	49	25	10	18	
	A tiempo parcial involuntario	1	0	1	1	1	c	c	0	2	0	1	1	
Italia	A tiempo parcial	12	13	12	13	4	4	6	4	33	24	17	25	
	A tiempo parcial involuntario	2	2	2	2	1	1	1	1	5	3	3	3	
Luxemburgo	A tiempo parcial	18	14	11	14	1	5	1	3	41	23	20	25	
	A tiempo parcial involuntario	0	1	2	1	c	c	c	c	0	1	4	2	
Noruega	A tiempo parcial	24	21	16	19	10	6	9	8	46	43	22	33	
	A tiempo parcial involuntario	6	4	5	5	c	2	2	2	11	8	7	8	
Países Bajos	A tiempo parcial	32	36	32	34	10	8	12	10	73	67	50	61	
	A tiempo parcial involuntario	8	5	5	6	3	2	3	3	17	9	7	9	
Polonia	A tiempo parcial	15	7	4	6	12	3	1	3	22	13	7	10	
	A tiempo parcial involuntario	8	4	2	3	8	2	1	2	7	7	3	5	
Portugal	A tiempo parcial	4	3	8	5	2	3	4	3	8	3	10	7	
	A tiempo parcial involuntario	2	c	4	2	1	c	c	1	3	c	5	3	
Reino Unido	A tiempo parcial	20	16	11	15	6	4	3	4	45	34	20	29	
	A tiempo parcial involuntario	6	4	2	3	3	2	1	2	11	6	3	6	
República Checa	A tiempo parcial	5	3	3	3	3	1	1	1	9	8	6	7	
	A tiempo parcial involuntario	2	1	0	1	1	0	0	0	3	1	0	1	
República Eslovaca	A tiempo parcial	3	1	2	2	0	0	1	0	6	3	3	3	
	A tiempo parcial involuntario	c	0	c	0	c	c	c	c	1	c	1	1	
Suecia	A tiempo parcial	19	18	16	17	10	5	8	6	38	39	22	31	
	A tiempo parcial involuntario	6	5	4	5	4	2	3	3	11	10	5	8	
Suiza	A tiempo parcial	25	27	20	24	6	5	9	7	44	50	37	46	
	A tiempo parcial involuntario	14	8	5	8	4	2	3	3	24	15	8	14	
Turquía	A tiempo parcial	10	3	3	7	4	2	2	3	30	6	4	18	
	A tiempo parcial involuntario	2	1	0	1	2	1	0	1	3	1	1	2	
Media OCDE	A tiempo parcial	16	13	11	12	6	4	4	4	33	25	17	22	
	A tiempo parcial involuntario	5	3	3	3	3	2	2	2	9	5	4	5	
Países asociados	Eslovenia	A tiempo parcial	2	3	4	3	1	1	3	1	3	6	4	5
	A tiempo parcial involuntario	c	1	2	1	c	c	c	1	c	3	2	2	
Estonia	A tiempo parcial	10	4	4	5	4	1	2	2	c	9	6	9	
	A tiempo parcial involuntario	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Israel	A tiempo parcial	15	18	23	20	9	10	10	10	40	30	32	32	
	A tiempo parcial involuntario	15	14	16	15	c	8	9	8	35	23	21	22	

Nota: Se utiliza el primer trimestre de 2007, excepto en Austria, Irlanda, Suiza, donde se utiliza el segundo trimestre, y en Estados Unidos, donde se utiliza el tercero.

Fuente: OCDE, compilación de datos especial de la Red B, grupo de trabajo de Seguimiento de Transición de Sistemas.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664770480457>

Capítulo



EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES



¿CUÁNTO TIEMPO PASAN LOS ALUMNOS EN CLASE?

Este indicador examina las horas de enseñanza previstas para los alumnos de 7 a 15 años. También analiza el tiempo de clase que se dedica a cada materia del currículo.

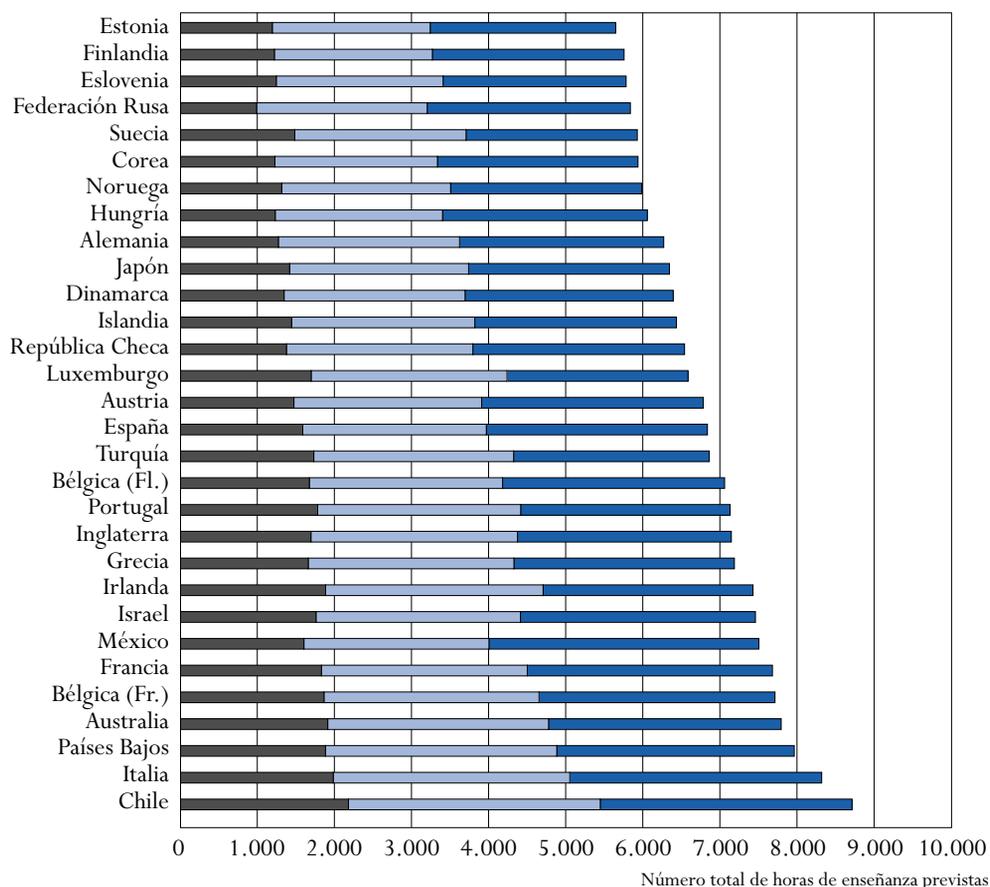
Resultados clave

INDICADOR D1

Gráfico D1.1. Número total de horas de enseñanza previstas en centros públicos para alumnos de 7 a 14 años (2007)

■ Edades de 7 a 8 años ■ Edades de 9 a 11 años ■ Edades de 12 a 14 años

En los países de la OCDE, se espera que los alumnos reciban una media de 6.862 horas de clase entre los 7 y los 14 años de edad: 1.580 horas entre los 7 y los 8 años, 2.504 horas entre los 9 y los 11 años, y 2.778 horas entre los 12 y los 14 años. La mayor parte de las horas de enseñanza son obligatorias.



Los países están clasificados en orden ascendente del número total de horas de enseñanza previstas.

Fuente: OCDE. Tabla D1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, los alumnos de 7 y 8 años reciben una media de 769 horas de enseñanza obligatoria al año, y la media de horas previstas de enseñanza es de 790 horas al año para este grupo de edad. Los alumnos de 9 a 11 años reciben unas 41 horas de enseñanza obligatoria más que los alumnos de 7 y 8 años, y los de 12 a 14 años un poco por encima de 82 horas al año más que los del grupo de 9 a 11 años. Igualmente, los alumnos de 9 a 11 años reciben unas 45 horas previstas de enseñanza más al año que los alumnos de 7 y 8 años, y los alumnos de 12 a 14 años reciben un poco por encima de 91 horas más al año que los alumnos de 9 a 11 años.
- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, matemáticas y ciencias en los países de la OCDE representa casi el 47 % del tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos de 9 a 11 años de edad, y poco más del 40 % en el caso de los alumnos de 12 a 14 años. En la franja de edad de 9 a 11 años se dan grandes variaciones en la proporción del currículo obligatorio dedicada a la lectura, escritura y literatura: desde el 13 % en Australia hasta el 30 % o más en Francia, México y Países Bajos.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El tiempo dedicado a la enseñanza en el marco escolar institucional absorbe gran parte de la inversión pública destinada al aprendizaje de los alumnos y constituye un componente central de la escolarización efectiva. El número de horas de enseñanza a disposición de los alumnos puede determinar el número de horas de enseñanza que reciben en el aula y, por consiguiente, sus oportunidades de conseguir un aprendizaje efectivo. Las horas de enseñanza constituyen el principal factor en el funcionamiento de las instituciones educativas. También constituyen un componente central de la toma de decisiones en política educativa. Adaptar los recursos a las necesidades de los alumnos y utilizar el tiempo de manera óptima son retos básicos para la política educativa. El coste de la educación incluye principalmente el trabajo de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras escolares y otros recursos educativos. Por lo tanto, el tiempo durante el que estos recursos están a disposición de los alumnos, tal como pone de relieve este indicador, es un factor importante para la distribución de los fondos existentes.

Los países optan por una serie de elecciones relacionadas con la enseñanza, que afectan a la cantidad de tiempo que se dedica a la enseñanza en general y a las asignaturas obligatorias. Estas elecciones reflejan las prioridades y preferencias nacionales en lo que se refiere a la educación que reciben los alumnos de distintas edades, así como las prioridades sobre distintos tipos de materias. La mayoría de los países cuentan con requisitos legales o reglamentarios respecto a las horas de enseñanza, que generalmente están estipulados como el número mínimo de horas de enseñanza que debe ofrecer un centro educativo. Lo fundamental para establecer los niveles mínimos es la idea de que la provisión de un tiempo suficiente de enseñanza es necesaria para conseguir buenos resultados en el aprendizaje.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Lo que muestra este indicador

El número de horas de enseñanza previstas es un indicador importante de la oportunidad que tienen los alumnos de aprender, así como de los recursos públicos invertidos en educación. Este indicador registra el número de horas de enseñanza previstas como medida de la exposición de los alumnos a la enseñanza dentro del marco escolar según la normativa pública. No muestra el número real de horas de enseñanza totales recibidas por el alumno al no incluir las horas de aprendizaje fuera del aula comparadas con las de enseñanza formal. Pueden existir discrepancias en los diferentes países a propósito del mínimo de horas de enseñanza previstas por ley y el número real de horas de enseñanza recibidas por los alumnos. Las investigaciones al respecto muestran que, debido a factores tales como los horarios escolares, las cancelaciones de clases y el absentismo de los profesores, puede que no se alcance en todas las ocasiones el mínimo de horas de enseñanza según la normativa pública (véase Cuadro D1.1 en *Panorama de la educación 2007*).

El indicador muestra también el tiempo mínimo que se destina a las diferentes materias del currículo y la cifra neta de horas de enseñanza previstas para aquellos niveles en los que la mayoría de los alumnos tiene de 7 a 15 años. Aunque se trata de datos difícilmente comparables entre países debido a las diferentes políticas curriculares, sí son indicativos, en todo caso, del número de horas de enseñanza que se consideran necesarias para que los alumnos puedan lograr los objetivos educativos establecidos.

Número total de horas de enseñanza previstas: media de 6.862 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas de enseñanza previstas es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo según las normativas públicas.

La media del número de horas de enseñanza que recibirán los alumnos entre los 7 y los 14 años es de 6.862 horas en los países de la OCDE. Sin embargo, las exigencias formales correspondientes varían entre países: desde 5.644 horas en el país asociado Estonia hasta más de 8.000 horas en Italia y el país asociado Chile. Estas horas incluyen las horas de enseñanza obligatorias y no obligatorias que los centros educativos tienen que impartir a los alumnos. Aunque el total de horas de enseñanza previstas para este grupo de edad es un buen indicador de la carga de trabajo teórica de los alumnos, no puede ser interpretado como la enseñanza realmente recibida por los alumnos durante los años de su educación inicial.

En algunos países donde la carga de trabajo de los alumnos es mayor, la franja de edad de la educación obligatoria es más reducida y los jóvenes dejan de estudiar antes. En otros, en cambio, la distribución más uniforme del aprendizaje durante más años suele generar una cifra más elevada de horas de enseñanza para todos. La Tabla D1.1 muestra la franja de edad en la que está escolarizado más del 90 % de la población y el Gráfico D1.1 presenta el número total de horas de enseñanza previstas para alumnos de 7 a 14 años. Por otra parte, el número de horas de enseñanza previstas no refleja ni la calidad de la oferta educativa, ni el nivel o la calidad de los recursos humanos y de los materiales utilizados (para tener una idea de los recursos humanos, véase el Indicador D2, que muestra el número de profesores en relación con el de alumnos).

En algunos países, el número de horas de enseñanza previstas varía considerablemente entre regiones o entre los diferentes tipos de centros educativos. En muchos países, las autoridades educativas locales o los centros pueden determinar el número de horas de enseñanza y su distribución por materias. Es frecuente la provisión de horas de enseñanza suplementarias para clases particulares o de refuerzo o para ampliación del currículo. Por otro lado, se pueden perder horas debido a faltas de asistencia de los alumnos o debido a la carencia de profesores cualificados para sustituir a titulares ausentes.

El número de horas de enseñanza por año debería ser analizado a la luz de la duración de la educación obligatoria, período en el que la población joven recibe apoyo continuo de los fondos públicos en materia de educación y en el que más del 90 % de la población está escolarizada (véase Indicador C1).

Horas de enseñanza obligatorias: media de 6.645 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas de enseñanza obligatorias es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.

En la mayoría de los países, el número total de horas de enseñanza previstas coincide con el número de horas obligatorias para los alumnos de 7 a 8 años y de 9 a 11 años; la situación no es la misma cuando se trata de alumnos de más edad. El número de horas de enseñanza previstas es totalmente obligatorio para todas las franjas de edad de 7 a 14 años en Alemania, Corea, Dinamarca, España, Grecia, Inglaterra, Islandia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, República Checa, Suecia y los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia y Federación Rusa. Excepto en Grecia, Inglaterra, México, Países Bajos y el país asociado Chile, estos países cuentan con un número total de horas de enseñanza que está por debajo de la media de la OCDE. Excepto en Grecia (así como en Japón y Países Bajos, dos países de los que faltan datos), el tiempo de enseñanza previsto es también totalmente obligatorio para los alumnos de 15 años en estos países.

En el sistema educativo institucional de los países de la OCDE, la media anual de horas de enseñanza obligatorias en el aula es de 769 horas para los alumnos de 7 a 8 años, de 810 horas para los de 9 a 11 años y de 892 para los de 12 a 14 años. La media anual de horas de enseñanza obligatorias asciende a 921 horas en el programa típico en el que está matriculada la mayoría de los alumnos de 15 años (Tabla D1.1).

D1

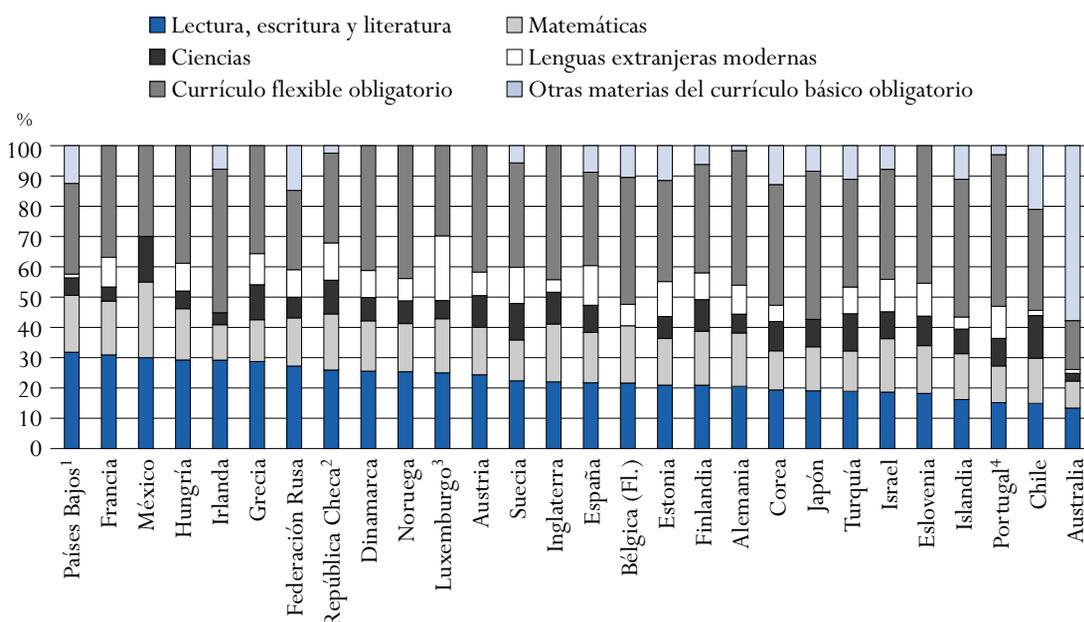
Enseñanza de lectura y escritura, matemáticas y ciencias: como media un mínimo del 40 % de las horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 12 a 14 años

En los países de la OCDE, las áreas de estudio de los alumnos de 9 a 11 años no están necesariamente organizadas como materias impartidas en clases distintas. En estas edades se dedica una media del 47 % del currículo obligatorio a tres áreas básicas: lectura, escritura y literatura (23 %), matemáticas (16 %) y ciencias (8 %). Como media, un 8 % adicional del currículo obligatorio está dedicado a lenguas extranjeras modernas. Junto con las ciencias sociales, las artes y la educación física, estas son las siete áreas curriculares que conforman el currículo en todos los países de la OCDE y países asociados para este grupo de edad, excepto en Australia (Tabla D1.2a y Gráfico D1.2a).

Por término medio, la lectura y la escritura ocupan la mayor proporción de las horas de enseñanza de los alumnos de 9 a 11 años, pero las diferencias que se dan entre países son mayores en estas materias que en otras. La lectura y la escritura representan el 13 % de las horas de enseñanza en Australia, en comparación con el 30 % o más en Francia, México y Países Bajos. También se dan variaciones importantes en las lenguas extranjeras, que representan un 1 % o menos de las horas de enseñanza en Australia, Japón, México y Países Bajos, pero un 21 % del número total de horas de enseñanza obligatorias en Luxemburgo, y más del 10 % en España, Portugal, República Checa, Suecia y los países asociados Eslovenia, Estonia e Israel.

Gráfico D1.2a. Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2007)

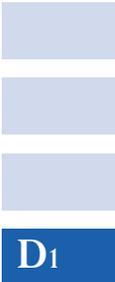
Porcentaje de horas de enseñanza previstas para las distintas materias dentro de todo el currículo obligatorio



1. Incluye solo alumnos de 11 años.
2. Para los alumnos de 9 y 10 años las ciencias sociales se incluyen en ciencias.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.
4. Incluye solo alumnos de 10 y 11 años.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza previstas dedicadas a lectura, escritura y literatura. Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

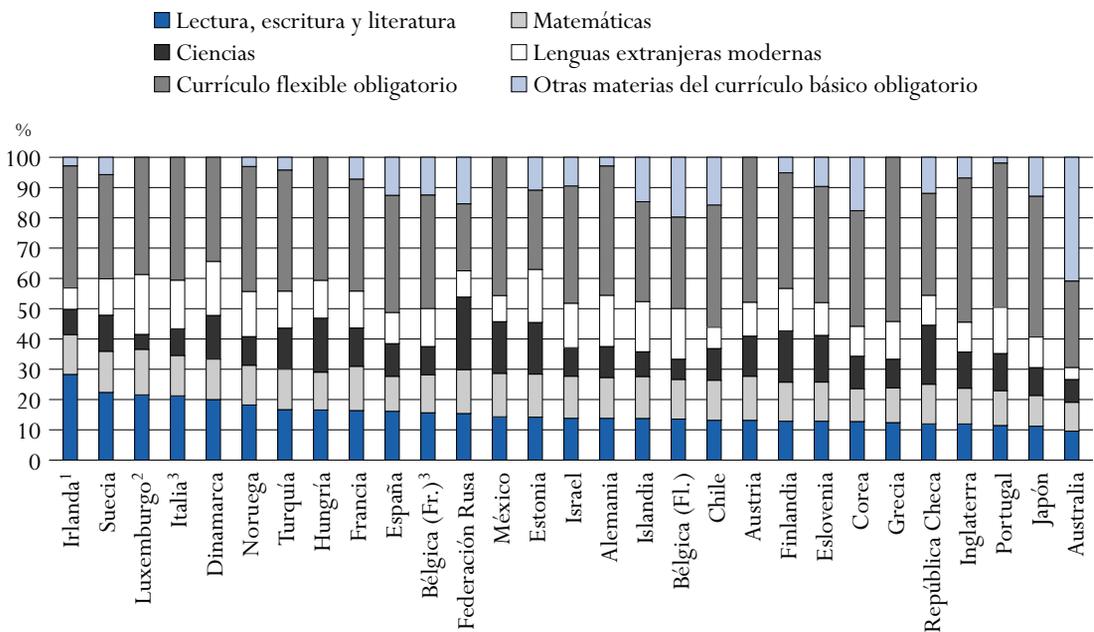
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>



Para los alumnos de 12 a 14 años en los países de la OCDE, una media del 40 % del currículo obligatorio está dedicada a tres áreas curriculares: lectura, escritura y literatura (16 %), matemáticas (13 %) y ciencias (12 %). En este grupo de edad se dedica una parte relativamente mayor del currículo a la enseñanza de lenguas extranjeras (13 %) y ciencias sociales (12 %), mientras que se dedica algo menos de tiempo a las artes (8 %). Junto con la educación física (8 %), estas siete áreas de estudio forman parte del currículo obligatorio de la educación secundaria inferior en todos los países de la OCDE y países asociados (Tabla D1.2b y Gráfico D1.2b).

Gráfico D1.2b. Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2007)

Porcentaje de horas de enseñanza previstas para las distintas materias dentro de todo el currículo obligatorio



1. Para los alumnos de 13 y 14 años, el arte se incluye en el currículo no obligatorio.
2. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.
3. Incluye solo alumnos de 12 y 13 años.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza previstas dedicadas a lectura, escritura y literatura. Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>

La variación entre países de los porcentajes del currículo que ocupa cada una de las materias es menor en los alumnos de 12 a 14 años que en los alumnos de 9 a 11 años. Estas diferencias reflejan las distintas prioridades tanto nacionales como curriculares. Una vez más, la mayor variación se da en la lectura y la escritura, que ocupa desde un 10 % o menos del currículo en Australia hasta un 28 % en Irlanda (la lectura y la escritura incluyen inglés e irlandés).

También se dan variaciones importantes en el porcentaje de horas de enseñanza obligatorias dedicadas a materias concretas dentro del currículo de los alumnos de 9 a 11 años, en comparación con la franja de edad de 12 a 14 años. Como media en los países de la OCDE, el tiempo de enseñanza obli-

gatoria de los alumnos de 12 a 14 años dedicado a la lectura, la escritura y la literatura es un tercio menor que el de los alumnos de 9 a 11 años. Sucede a la inversa en el tiempo dedicado a las ciencias, las ciencias sociales, las lenguas extranjeras, la tecnología y la formación práctica y profesional.

En algunos países estas diferencias son mayores que en otros. El porcentaje de tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos de 12 a 14 años dedicado a la lectura, la escritura y la literatura es igual o inferior a la mitad del tiempo que dedican los alumnos de 9 a 11 años en Grecia, México y República Checa. Sin embargo, en Irlanda y Suecia la diferencia entre estas proporciones es de menos del 5 %. Está claro que los países no dan la misma importancia a las mismas materias y determinan su introducción en el currículo en momentos distintos de la escolarización.

Como media, en los países de la OCDE la parte no obligatoria del currículo representa entre un 4 % y un 5 % del tiempo de enseñanza previsto para los alumnos de 9 a 11 años y para los alumnos de 12 a 14 años. No obstante, en algunos casos se imparte una cantidad considerable de horas de enseñanza no obligatorias adicionales. Todo el tiempo de enseñanza previsto es obligatorio para los alumnos de 9 a 11 años en la mayoría de los países, pero la parte adicional no obligatoria llega hasta el 11 % en Bélgica (comunidad francófona) e Italia y hasta el 20 % en Hungría y Turquía. Existe enseñanza no obligatoria para alumnos de 12 a 14 años en Australia, Austria, Bélgica (comunidad francófona), Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Portugal y Turquía, y ocupa desde un 3 % del currículo en Portugal hasta un 32 % en Hungría (Tablas D1.2a y D1.2b).

Una media del 4 % del tiempo de enseñanza obligatoria pertenece a la parte flexible del currículo en aquellos cursos en los que la mayoría de los alumnos tienen de 9 a 11 años de edad, mientras que para los alumnos de 12 a 14 años esta proporción es del 8 %. La mayoría de los países de la OCDE fija el número de horas de enseñanza obligatoria. Dentro de la parte obligatoria del currículo, los alumnos tienen distintos grados de libertad para elegir las materias que quieren estudiar. Australia ofrece el mayor grado de flexibilidad en lo que se refiere al currículo obligatorio tanto para los alumnos de 9 a 11 años (58 %) como para los alumnos de 12 a 14 años (41 %). Otros países permiten más del 10 % de flexibilidad en el currículo obligatorio para los alumnos de 12 a 14 años. Tal es el caso de Bélgica, Corea, España, Islandia, Japón, República Checa y los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia y Federación Rusa (Tablas D1.2a y D1.2b).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre el número de horas de enseñanza proceden de la Encuesta sobre Profesorado y Currículo OCDE-INES 2008 y corresponden al curso 2006-2007.

Las horas de enseñanza para alumnos de 7 a 15 años se refieren al número anual oficial de clases de 60 minutos organizadas por el centro para actividades educativas en el aula durante el curso escolar de referencia, 2006-2007. En el caso de países que no regulan estrictamente el número de horas de clase, las cifras correspondientes se estiman a partir de los datos de la encuesta. Se han excluido horas perdidas debido al cierre de centros educativos por fiestas y celebraciones (fiestas nacionales, por ejemplo). El número de horas de enseñanza previstas no incluye las clases optativas organizadas fuera del horario escolar, ni el tiempo dedicado, antes o después de clase, a los deberes, las clases particulares o el estudio privado.

Por el número de horas previstas se entiende el número anual de horas de enseñanza que recibe el alumno, incluyendo la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo.

Por currículo obligatorio se entiende el número de horas de enseñanza y su distribución entre materias obligatorias en casi todos los centros públicos y para casi todos los alumnos escolarizados. El

tiempo dedicado a las materias se evalúa sobre la base de un tronco común mínimo, no por el tiempo medio destinado a cada materia, puesto que las fuentes de información (documentos oficiales) no permiten estimaciones más precisas. El currículo obligatorio total comprende la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.

Por parte no obligatoria del currículo se entiende el tiempo de enseñanza por término medio que los alumnos pueden recibir aparte de las horas de enseñanza obligatorias. Es frecuente que las materias impartidas varíen entre los centros escolares o de una zona a otra y pueden ser materias opcionales no obligatorias.

En la Tabla D1.1, el tiempo típico de enseñanza para los alumnos de 15 años se ha calculado sobre la base del programa de enseñanza seguido por la mayoría de estos alumnos. Puede tratarse de un programa que se ofrezca en la secundaria inferior o superior, pero en la mayoría de los países tiene carácter general. Si el sistema encauza a los alumnos de esta edad hacia diferentes tipos de programa, la media de horas de enseñanza puede haber sido estimada sobre la base de los programas generales más importantes y ponderada en función de la proporción de alumnos que hay en los cursos donde se matricula la mayoría de los alumnos de 15 años. Cuando se han incluido en la estimación los programas de formación profesional, solo se debe tener en cuenta la parte del currículo impartida en el centro escolar.

Las horas de enseñanza para los programas menos exigentes se refieren a los programas para alumnos con menos probabilidades de seguir estudiando más allá de la educación obligatoria o de la educación secundaria inferior. Los países organizan o no estos programas según practiquen o no políticas de reparto por niveles y según sus políticas de selección. Son numerosos los países que prevén el mismo número de horas de enseñanza para la mayoría o para la totalidad de los programas, pero dejan cierta libertad en cuanto a la elección de materias. A menudo, la elección ha de hacerse pronto si los programas son largos y difieren sustancialmente entre sí.

Otras referencias

Notas específicas sobre conceptos y criterios metodológicos de este indicador para cada país están disponibles en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2009.

Tabla D1.1.

Horas de enseñanza obligatorias y previstas en instituciones públicas (2007)

Media de horas de enseñanza obligatorias y no obligatorias anuales en el currículo para alumnos con edades de 7 y 8, de 9 a 11, de 12 a 14 y de 15 años.

	Franja de edad en la que está escolarizado más del 90% de la población	Media de horas anuales del tiempo total de enseñanza obligatoria					Media de horas anuales del tiempo total de enseñanza prevista					
		De 7 y 8 años de edad	De 9 a 11 años de edad	De 12 a 14 años de edad	De 15 años de edad (programa típico)	De 15 años de edad (programa menos exigente)	De 7 y 8 años de edad	De 9 a 11 años de edad	De 12 a 14 años de edad	De 15 años de edad (programa típico)	De 15 años de edad (programa menos exigente)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE												
Alemania	4 - 17	634	784	883	895	m	634	784	883	895	m	
Australia	5 - 16	954	955	962	938	938	954	955	1.006	993	993	
Austria	5 - 16	690	767	913	1.005	960	735	812	958	1.050	1.005	
Bélgica (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450	
Bélgica (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	m	m	930	930	1.020	m	m	
Corea	6 - 17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1.020	a	
Dinamarca	3 - 16	671	783	900	930	900	671	783	900	930	900	
Escocia	4 - 16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
España	3 - 16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978	
Estados Unidos	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Finlandia	6 - 18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a	
Francia	3 - 17	913	890	966	1.036	a	913	890	1.060	1.142	a	
Grecia	6 - 15	828	889	953	1.117	958	828	889	953	1.330	1.170	
Hungría	4 - 17	555	601	671	763	763	614	724	885	1.106	1.106	
Inglaterra	4 - 16	846	893	925	950	a	846	893	925	950	a	
Irlanda	5 - 18	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891	
Islandia	3 - 16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a	
Italia	3 - 15	891	913	1.001	1.089	m	990	1.023	1.089	1.089	m	
Japón	4 - 17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a	
Luxemburgo	4 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a	
México	5 - 14	800	800	1.167	1.058	a	800	800	1.167	1.058	a	
Noruega	4 - 17	656	730	826	855	a	656	730	826	855	a	
Nueva Zelanda	4 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Países Bajos	4 - 17	940	1.000	1.027	m	a	940	1.000	1.027	m	a	
Polonia	6 - 18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	5 - 16	855	849	880	821	m	889	878	905	872	m	
República Checa	5 - 17	687	806	915	1.030	439	687	806	915	1.030	439	
República Eslovaca	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suecia	3 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suiza	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquía	7 - 12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a	
Media OCDE		769	810	892	921	831	790	835	926	966	881	
Media UE 19		781	822	888	918	816	802	847	928	977	867	
Países asociados												
Brasil	7 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chile	6 - 16	1.089	1.089	1.089	1.203	1.203	1.089	1.089	1.089	1.203	1.203	
Eslovenia	6 - 17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888	
Estonia	6 - 16	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m	
Federación Rusa	7 - 15	493	737	879	912	m	493	737	879	912	m	
Israel	5 - 17	878	867	966	1.040	1.015	878	884	1.016	1.089	1.064	

1. «De 12 a 14 años de edad» incluye solo alumnos de 12 y 13 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>

Tabla D1.2a.
Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2007)

Porcentaje de horas de enseñanza previstas para las distintas materias dentro de todo el currículo obligatorio

	Currículo básico obligatorio													Currículo flexible obligatorio	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
	Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Griego clásico o Latín	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Destrezas prácticas y profesionales	Otras	Total currículo básico obligatorio			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE																
Alemania	20	18	6	7	10	n	1	15	11	7	n	4	98	2	100	n
Australia ¹	13	9	3	3	1	n	3	4	4	1	n	1	42	58	100	n
Austria	24	16	10	3	8	n	n	18	10	8	x(13)	3	100	x(13)	100	6
Bélgica (Fl.) ¹	22	19	x(12)	x(12)	7	n	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
Bélgica (Fr.) ¹	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	5	n	x(12)	x(12)	7	7	x(12)	81	100	n	100	11
Corea	19	13	10	10	5	n	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Dinamarca	26	17	8	4	9	n	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
España	22	17	9	9	13	n	n	11	11	x(14)	n	n	91	9	100	n
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	21	18	10	2	9	n	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
Francia	31	18	5	10	10	n	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
Grecia	29	14	11	11	10	n	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Hungría	29	17	6	7	9	n	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
Inglaterra	22	19	10	10	4	n	10	9	7	5	n	3	100	n	100	n
Irlanda	29	12	4	8	x(14)	n	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Islandia	16	15	8	8	4	n	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
Italia ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	12
Japón	19	15	9	9	n	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
Luxemburgo ⁴	25	18	6	2	21	n	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
México	30	25	15	20	n	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Noruega	25	16	7	9	7	n	n	15	9	8	n	3	100	n	100	n
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos ⁵	32	19	6	6	1	n	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	n	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	5
República Checa ²	26	19	11	9	12	n	n	14	7	n	n	n	98	2	100	n
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	22	14	12	13	12	n	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	19	13	12	10	9	n	n	7	4	7	2	6	89	11	100	20
Media OCDE¹	23	16	8	8	8	n	1	12	8	4	1	4	91	4	100	4
Media UE 19¹	25	16	8	7	9	n	1	13	9	4	1	3	97	3	100	4
Países asociados																
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	15	15	14	4	2	n	7	10	7	5	n	1	79	21	100	n
Eslovenia	18	16	10	8	11	n	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n
Estonia	21	15	7	6	12	n	4	9	10	n	n	4	88	12	100	n
Federación Rusa	27	16	7	6	9	n	7	7	7	n	n	n	85	15	100	n
Israel	19	18	9	6	11	n	n	6	6	6	4	9	92	8	100	2

1. Australia, Bélgica (Fl.) y Bélgica (Fr.) no se incluyen en las medias.

2. Para los alumnos de 9 y 10 años, las ciencias sociales se incluyen en ciencias.

3. Para los alumnos de 9 y 10 años, el currículo es en gran medida flexible, para los alumnos de 11 años es similar al de los de 12 y 13 años.

4. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.

5. Incluye solo alumnos de 11 años.

6. Incluye solo alumnos de 10 y 11 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>

Tabla D1.2b.

Horas de enseñanza por materia como porcentaje del número total de horas de enseñanza obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2007)

Porcentaje de horas de enseñanza previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio

	Currículo básico obligatorio													Total currículo obligatorio	Currículo flexible obligatorio	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
	Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Griego clásico o Latín	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Destrezas prácticas y profesionales	Otras	Total currículo básico obligatorio				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países de la OCDE																	
Alemania	14	13	10	12	17	n	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n	
Australia	10	9	8	7	4	n	6	6	7	1	n	3	59	41	100	5	
Austria	13	14	13	12	11	1	n	16	10	7	2	n	100	x(13)	100	5	
Bélgica (Fl.)	14	13	7	9	17	n	4	4	6	6	1	n	80	20	100	n	
Bélgica (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	n	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6	
Corea	13	11	11	10	10	n	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n	
Dinamarca	20	13	14	9	18	n	n	11	8	3	n	3	100	n	100	n	
Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
España	16	11	11	10	10	n	8	11	7	x(14)	x(14)	3	87	13	100	n	
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Finlandia	13	13	17	7	14	n	n	15	7	5	4	n	95	5	100	7	
Francia	16	15	13	13	12	n	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10	
Grecia	12	11	10	10	12	n	5	6	8	6	1	19	100	n	100	n	
Hungría	17	12	18	12	12	n	3	10	9	n	3	3	100	n	100	32	
Inglaterra	12	12	12	12	10	n	11	10	7	4	n	3	93	7	100	n	
Irlanda ²	28	13	8	17	7	n	x(16)	4	5	9	x(16)	5	97	3	100	7	
Islandia	14	14	8	6	17	n	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n	
Italia ¹	21	13	9	11	16	n	7	13	6	3	n	n	100	n	100	14	
Japón	11	10	9	9	10	n	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m	
Luxemburgo ³	22	15	5	10	20	n	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n	
México	14	14	17	23	9	n	n	6	6	n	9	3	100	n	100	n	
Noruega	18	13	10	10	15	n	n	11	9	7	n	5	97	3	100	n	
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁴	11	11	12	13	15	n	4	7	9	n	n	15	98	2	100	3	
República Checa	12	13	20	16	10	n	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n	
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suecia	22	14	12	13	12	n	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquía	17	13	14	12	12	n	n	4	7	5	4	7	96	4	100	13	
Media OCDE	16	13	12	12	13	n	3	8	8	3	2	4	92	8	100	5	
Media UE 19	16	13	12	12	13	n	4	9	8	4	1	4	95	6	100	6	
Países asociados																	
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chile	13	13	11	11	7	n	5	10	5	5	n	4	84	16	100	m	
Eslovenia	13	13	15	15	11	n	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m	
Estonia	14	14	17	7	17	n	5	7	7	n	n	n	89	11	100	m	
Federación Rusa	15	14	24	9	9	n	3	4	6	n	1	n	85	15	100	m	
Israel	14	14	9	7	15	n	5	5	5	5	5	6	91	9	100	m	

1. Incluye solo alumnos de 12 y 13 años.
2. Para los alumnos de 13 y 14 años, se incluye el arte en el currículo no obligatorio.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.
4. Tecnología se incluye en Arte para los alumnos de 14 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664775782328>

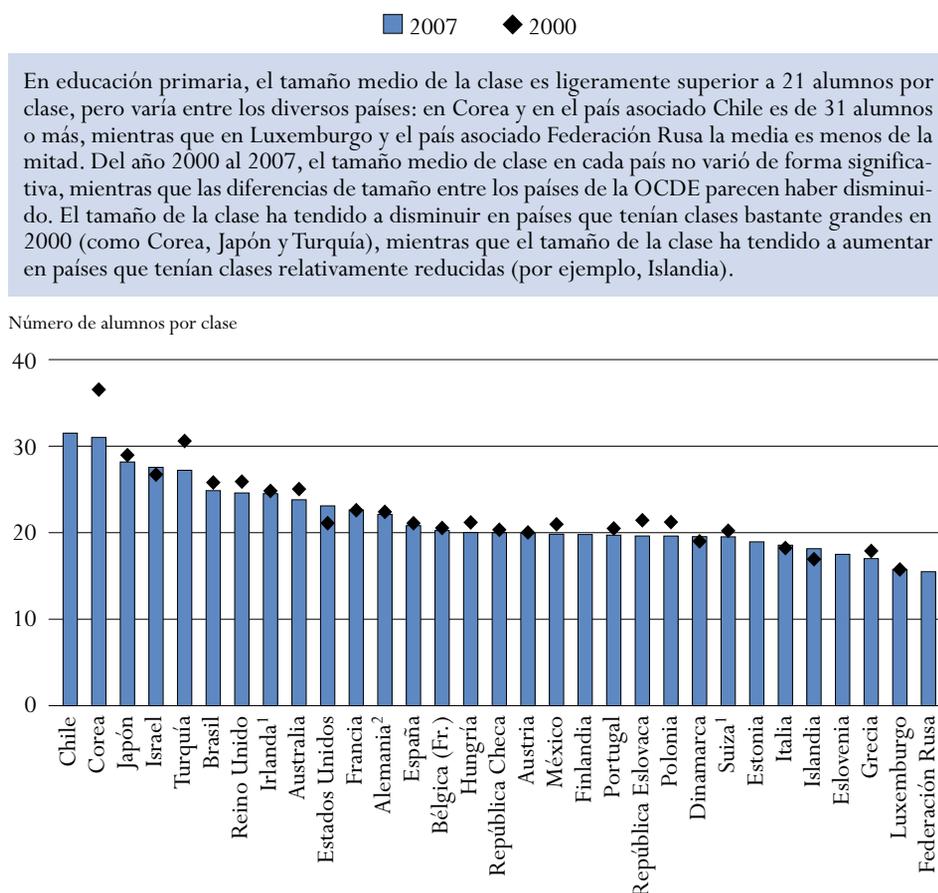
¿CUÁLES SON LA RATIO ALUMNOS-PROFESOR Y EL TAMAÑO DE LAS CLASES?

Este indicador analiza el número de alumnos por clase en educación primaria y en educación secundaria inferior y la ratio alumnos-profesor en todos los niveles educativos, incluyendo un desglose por tipo de instituciones y un desglose del personal educativo entre personal docente y no docente. El tamaño de la clase y la ratio alumnos-profesor son aspectos muy discutidos de la educación que reciben los alumnos y es uno de los factores determinantes de la dotación de personal docente en los distintos países, junto con el tiempo total de enseñanza de los alumnos (véase Indicador D1), la jornada laboral media de los profesores (véase Indicador D4) y el reparto de la jornada laboral de los profesores entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones.

INDICADOR D2

Resultados clave

Gráfico D2.1. Tamaño medio de la clase en educación primaria (2000, 2007)



1. Solo instituciones públicas.

2. Años de referencia 2001 y 2007.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño de la clase en educación primaria en 2007.

Fuente: OCDE. Datos de 2007: Tabla D2.1. Datos de 2000: Tabla D2.5, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Otros puntos destacables de este indicador

- En la educación secundaria inferior, la media de alumnos por clase es de 24, pero varía entre países: desde 30 alumnos o más por clase en Corea, Japón y los países asociados Chile e Israel, hasta 20 o menos en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Suiza (instituciones públicas) y los países asociados Eslovenia y Federación Rusa.
- El número de alumnos por clase aumenta como media en casi tres alumnos entre la educación primaria y la secundaria inferior, pero la ratio alumnos-profesor tiende a disminuir según aumenta el nivel educativo, debido al aumento del tiempo de enseñanza anual, aunque esta pauta no es uniforme en todos los países.
- En los países de la OCDE, como media, la dotación de personal docente con respecto al número de alumnos en educación secundaria es más favorable en las instituciones privadas que en las públicas. Esto se da de manera particularmente acusada en México, donde en secundaria hay alrededor de 15 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. Como media en los países de la OCDE, en secundaria inferior hay un alumno más por clase en las instituciones públicas que en las privadas.
- Como media en educación terciaria, el personal del sector educativo se compone de 10 personas más por cada 1.000 alumnos que en educación primaria y secundaria. El personal no docente representa como media el 27 % del total de personal docente y no docente en las instituciones de primaria y secundaria, y en torno al 40 % en educación terciaria.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Tamaño de la clase, calidad de la educación y sistemas educativos

El número de alumnos por clase es un tema muy debatido y un elemento importante de la política educativa en muchos países de la OCDE. Se suele pensar que las clases más pequeñas permiten a los profesores centrarse más en las necesidades individuales y reducir el tiempo de clase que dedican a mantener el orden. El tamaño reducido de las clases también puede influir en los padres al elegir un centro para sus hijos. En este sentido, el número de alumnos por clase se considera como uno de los factores que se deben tener en cuenta para valorar la calidad del sistema educativo.

Sin embargo, los indicios sobre los efectos de las variaciones del número de alumnos por clase en el rendimiento de los alumnos son diversos. A pesar de que este controvertido ámbito de investigación ha producido resultados poco consistentes, sí parece haber indicios de que un número menor de alumnos por clase puede tener impacto sobre grupos específicos de alumnos (por ejemplo, estudiantes con dificultades) (Krueger, 2002).

Otro motivo que explica los variados indicios sobre el impacto del número de alumnos por clase puede ser la falta de variación suficiente en el tamaño de la clase para estimar los efectos reales de esta variable en el rendimiento de los alumnos. Asimismo, las políticas de agrupación de alumnos de rendimiento menos satisfactorio en clases más pequeñas para dedicarles más atención pueden reducir la mejora del rendimiento que en general se espera de clases más pequeñas. Finalmente, el hecho de que la relación entre número de alumnos por clase y rendimiento de los alumnos a menudo no sea lineal dificulta la estimación de estos efectos.

El número de alumnos por clase es solo uno de los múltiples factores que influyen en la interacción entre profesores y alumnos. En estos factores se incluyen el número de alumnos o clases de los que un profesor es responsable, la asignatura impartida, el reparto del tiempo del profesor entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones, la agrupación de los alumnos en las clases, el enfoque pedagógico utilizado y la práctica de la enseñanza en equipo.

La ratio alumnos-profesor es también un indicador importante de los recursos destinados a la educación. Una ratio menor de alumnos por profesor podría influir negativamente en la mejora de la retribución del profesorado, en el incremento del desarrollo profesional y de formación de los profesores, en el aumento de la inversión en tecnología educativa o en el recurso más frecuente de profesores ayudantes o personal auxiliar, cuya retribución suele ser considerablemente menor que la de un profesor cualificado. Además, la escolarización en las clases normales de un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales genera mayor necesidad de personal especializado y de servicios de asistencia, lo que puede limitar los recursos disponibles para reducir la ratio alumnos-profesor.

La ratio alumnos-profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel de educación determinado por el número de profesores, igualmente en equivalente a tiempo completo, en ese mismo nivel y en instituciones educativas similares. Sin embargo, esta ratio no tiene en cuenta la relación entre el tiempo de la enseñanza a los alumnos y la jornada laboral del profesor ni el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza propiamente dicha y, por lo tanto, no puede ser interpretada en términos de tamaño de clase (Cuadro D2.1).

El número de personal docente y no docente empleado en educación por cada 1.000 alumnos es un indicador de la proporción de recursos humanos que un país dedica a educar a su población. El número de personas empleadas como profesores o personal educativo de apoyo y el nivel de retribución de los profesores constituyen factores importantes que afectan a los recursos económicos que los países dedican a la educación (véase Indicador D3).

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tamaño medio de la clase en educación primaria y en secundaria inferior

En educación primaria, el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es ligeramente superior a 21 alumnos, pero esta cifra varía mucho entre países. Oscila desde 31 alumnos o más por clase de primaria en Corea y el país asociado Chile hasta menos de 20 en Austria, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suiza (instituciones públicas) y los países asociados Eslovenia, Estonia y Federación Rusa. En secundaria inferior (en programas generales), el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es de 24 alumnos, pero varía desde 36 alumnos por clase en Corea hasta 20 o menos en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Suiza (instituciones públicas) y los países asociados Eslovenia y Federación Rusa (Tabla D2.1).

D2

Cuadro D2.1. Relación entre el tamaño de la clase y la ratio alumnos-profesor

El número de alumnos por clase se calcula a partir de varios elementos: el número de alumnos en relación con el número de profesores, el número de clases o alumnos de los que un profesor es responsable, el tiempo de enseñanza de los alumnos en relación con la duración de las jornadas laborales de los profesores, la proporción del tiempo de trabajo que el profesor dedica a la enseñanza propiamente dicha, la agrupación de los alumnos por clases y la práctica de la enseñanza en equipo.

Por ejemplo, en un centro educativo que tenga 48 alumnos a tiempo completo y 8 profesores a tiempo completo, la ratio alumnos-profesor es igual a 6. Si los profesores trabajan 35 horas a la semana, incluidas 10 horas lectivas, y si el tiempo de enseñanza de los alumnos es de 40 horas por semana, entonces, cualquiera que sea el modo de agrupación de los alumnos en este centro educativo, el tamaño medio de la clase puede calcularse de la siguiente manera:

Estimación del tamaño de la clase = 6 alumnos por profesor \times (40 horas de enseñanza por alumno / 10 horas de clase por profesor) = 24 alumnos.

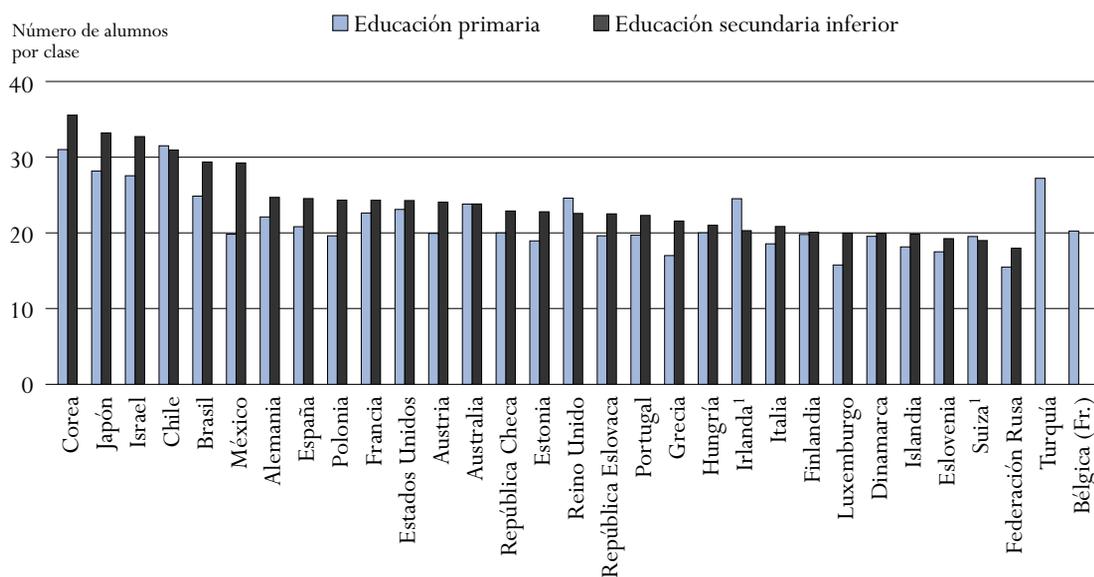
En contraste con esta estimación, el tamaño de la clase que figura en la Tabla D2.1 se calcula teniendo en cuenta el número de alumnos que asiste a un curso común, sobre la base del número más alto de cursos comunes (generalmente se trata de asignaturas obligatorias), pero prescindiendo de las clases de grupos pequeños de alumnos. Así pues, las estimaciones del tamaño de la clase se aproximarán más a los tamaños medios que figuran en la Tabla D2.1 en los casos en que sean menos frecuentes las clases de grupos pequeños (como en educación primaria y en secundaria inferior).

Estas definiciones explican por qué ratios similares alumnos-profesor en distintos países pueden traducirse en diferentes tamaños de clase. Por ejemplo, en educación secundaria inferior, Austria y Estados Unidos tienen un tamaño de clase muy similar (24,1 alumnos en Austria y 24,3 alumnos en Estados Unidos: Tabla D2.1), pero la ratio alumnos-profesor varía substancialmente: 10,3 alumnos por profesor en Austria, en comparación con 14,7 en Estados Unidos (Tabla D2.2). La explicación puede estar en que el número de horas lectivas es mayor en Estados Unidos que en Austria (607 horas en Austria y 1.080 horas en Estados Unidos: Tabla D4.1).

El tamaño de la clase tiende a aumentar casi en tres alumnos como media entre la educación primaria y la secundaria inferior. En Austria, Corea, Grecia, Japón, Luxemburgo, México, Polonia y los países asociados Brasil e Israel, este aumento es superior a cuatro, mientras que en Irlanda (instituciones públicas), Reino Unido y, en menor grado, el país asociado Chile, el número de alumnos por clase se reduce entre estos dos niveles (Gráfico D2.2). El indicador del tamaño de la clase se ha calculado solo para la educación primaria y la secundaria inferior, porque los tamaños de la clase son difíciles de definir y comparar en niveles educativos superiores, donde es frecuente que los alumnos asistan a clases diferentes según las materias.

Desde el año 2000 al 2007, el tamaño medio de la clase en educación primaria no varió significativamente (21,4 en 2007 frente a un 22,0 en 2000). Sin embargo, en los países de los que hay datos comparables, el tamaño de la clase disminuyó en los países con clases más numerosas en el año 2000 (como Corea, Japón y Turquía), mientras que aumentó (o no varió) en los países con clases menos numerosas en el año 2000 (Islandia, Italia y Luxemburgo). En educación secundaria, las variaciones en el tamaño de la clase del 2000 al 2007 siguen una tendencia similar, con un estrechamiento de la banda de los tamaños de clase entre países (Tabla D2.1 y Tabla D2.5 disponible en Internet).

Gráfico D2.2. Tamaño medio de la clase en instituciones educativas, por nivel de educación (2007)



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño de la clase en educación secundaria inferior.

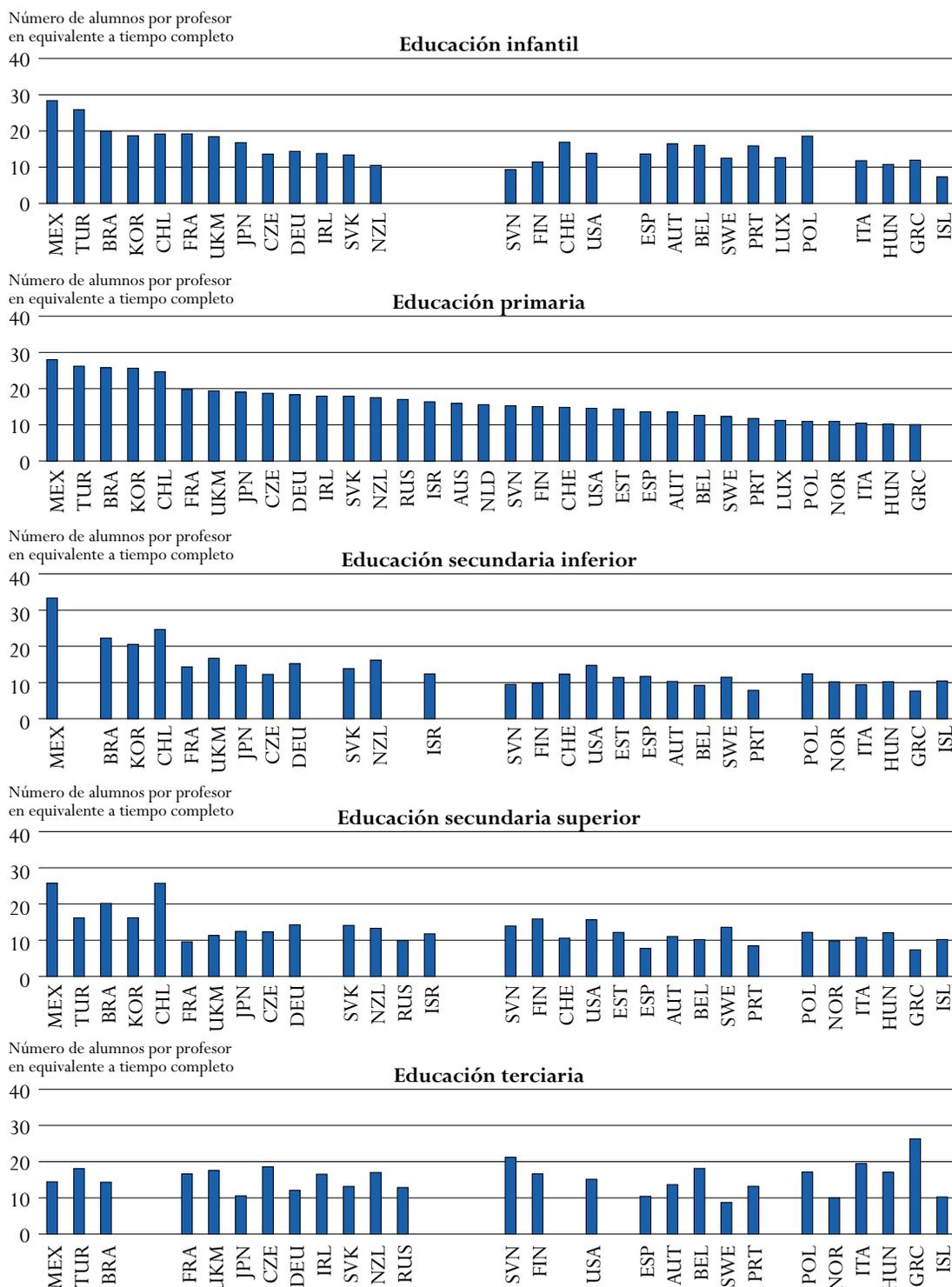
Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Ratio de alumnos por profesor

En educación primaria, la ratio alumnos-profesor, expresada en equivalente a tiempo completo, varía entre países: en Corea, México, Turquía y el país asociado Brasil es superior o igual a 25 alumnos por profesor; en Grecia, Hungría e Italia es inferior a 11. La media de la OCDE en el nivel de educación primaria es de 16 alumnos por profesor (Gráfico D2.3).

Gráfico D2.3. Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas, por nivel de educación (2007)



Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizada en este gráfico.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla D2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

En educación secundaria, la variación entre países de la ratio alumnos-profesor es similar: desde 30 alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en México a menos de 11 en Austria, Bélgica, España, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal y el país asociado Federación Rusa. Como media en los países de la OCDE, la ratio alumnos-profesor en educación secundaria es de 13, cifra que se aproxima a las de Australia (12), Finlandia (13), Francia (12), Irlanda (13) Japón (14), Polonia (12), Reino Unido (14), República Checa (12), República Eslovaca (14), Suecia (13), Suiza (12) y los países asociados Eslovenia (12), Estonia (12) e Israel (12) (Tabla D2.2).

La diferencia entre las ratios medias alumnos-profesor en la educación primaria y secundaria pone de relieve que el número de alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo disminuye a medida que aumenta el nivel de educación. La ratio alumnos-profesor disminuye entre los niveles de educación primaria y secundaria, a pesar de que los tamaños de la clase tienden a aumentar. Esto sucede en todos los países de la OCDE, excepto en cinco (Estados Unidos, Hungría, México, Polonia y Reino Unido) y el país asociado Chile.

El descenso de la ratio alumnos-profesor entre educación primaria y secundaria refleja la existencia de diferencias de tiempo anual de enseñanza, tiempo que tiende a aumentar en los niveles educativos superiores. También puede deberse a las diferencias de ritmo entre la provisión de profesores y los cambios demográficos o a la existencia de diferencias entre el número de horas lectivas de los profesores en los distintos niveles educativos. La tendencia general es uniforme entre países, pero no son evidentes las razones pedagógicas en virtud de las cuales sea preferible una ratio alumnos-profesor más reducida en niveles educativos superiores (Tabla D2.2).

Las ratios alumnos-profesor en educación infantil se muestran en la Tabla D2.2. La información sobre este nivel educativo también incluye la ratio alumnos-personal de contacto (profesores y asistentes educativos). Algunos países emplean a un gran número de asistentes educativos en el nivel de educación infantil. En ocho países de la OCDE y en dos países asociados, la ratio alumnos-personal de contacto es menor (columna 1 de la Tabla D2.2) que la ratio alumnos-profesor. En países como Japón, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Chile, esta diferencia no es sustancial. Sin embargo, en Alemania, Austria, Estados Unidos, Irlanda y el país asociado Brasil hay un gran número de asistentes educativos. El empleo de este tipo de personal significa que la ratio alumnos-personal de contacto es mucho menor que la ratio alumnos-profesor, sobre todo en Irlanda y el país asociado Brasil.

En educación terciaria, la ratio alumnos-profesor varía entre países: desde 26 en Grecia, hasta 11 como máximo en España, Islandia, Japón, Noruega y Suecia (Tabla D2.2). En todo caso, es preciso interpretar estas cifras con prudencia, debido a la dificultad de calcular cifras de estudiantes y profesores en equivalente a tiempo completo que sean comparables en el nivel de la educación terciaria.

En 12 de los 15 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos comparables, la ratio alumnos-profesor es menor en los programas terciarios de tipo B, orientados con mayor frecuencia a profesiones específicas, que en los de tipo A y de investigación avanzada (Tabla D2.2). Turquía es el único país en el que la ratio alumnos-profesor es mayor en programas de educación terciaria de tipo B.

Dotación de personal docente en instituciones públicas y privadas

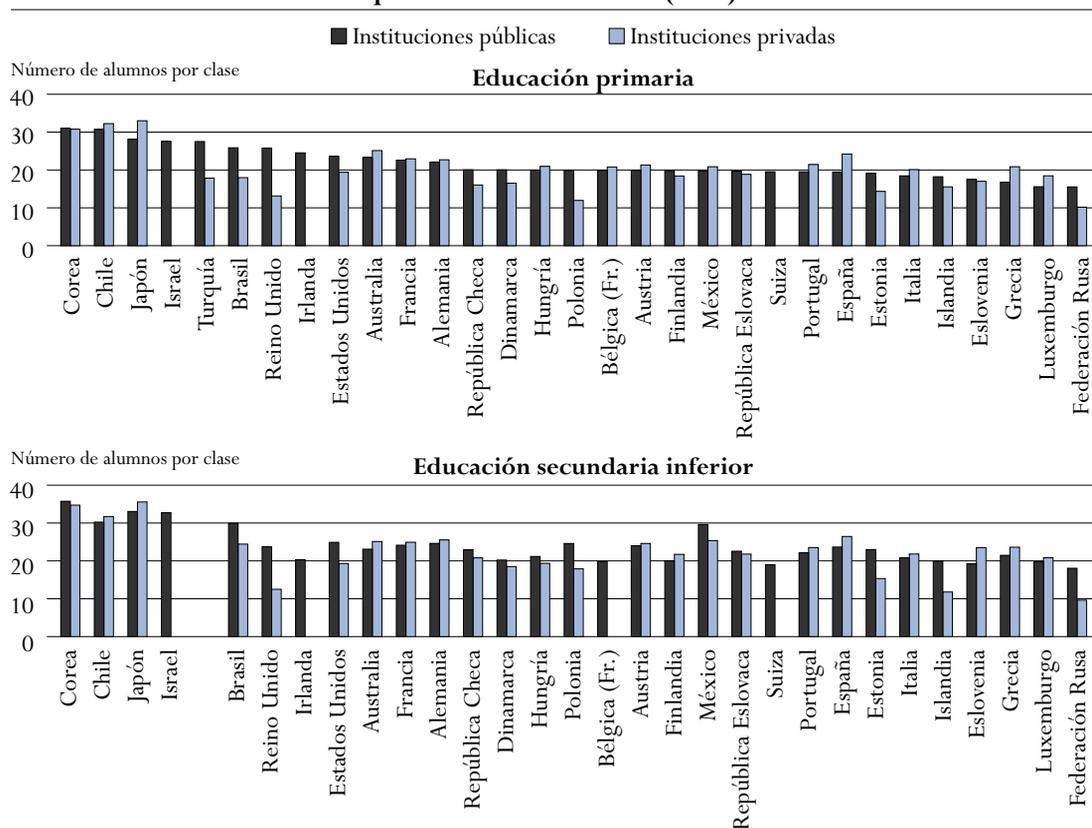
La Tabla D2.3 se centra en la educación secundaria e ilustra la dotación de personal docente en instituciones públicas y privadas, comparando la ratio alumnos-profesor en los dos tipos de instituciones. Por término medio, en todos los países de la OCDE y países asociados para los cuales hay datos, las

ratios alumnos-profesor son menores en las instituciones privadas tanto en la educación secundaria inferior como en la superior: con un alumno más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas en el conjunto de la educación secundaria. Los ejemplos más llamativos en este sentido se dan en México, Reino Unido y el país asociado Brasil, donde en secundaria inferior hay por lo menos 11 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. La diferencia que se da en secundaria superior en México es incluso mayor.

En algunos países, las ratios alumnos-profesor son más reducidas en las instituciones públicas que en las privadas. España representa este patrón de manera más acusada en secundaria inferior, donde hay alrededor de 16 alumnos por profesor en las instituciones privadas y solo 10 en las instituciones públicas.

En cuanto al tamaño de clase (Gráfico D2.4 y Tabla D2.1), en general en el conjunto de países de la OCDE para los cuales hay datos, los tamaños medios de la clase no difieren entre las instituciones públicas y las privadas en más de un alumno por clase en primaria y secundaria inferior. Sin embargo, esta tendencia encubre importantes variaciones entre países. En educación primaria, en Estados Unidos, Polonia, Reino Unido, República Checa, Turquía y los países asociados Brasil, Estonia y Federación Rusa, por ejemplo, los tamaños medios de la clase en las instituciones públicas son mayores en 4 alumnos o más por clase. No obstante, en todos esos países, excepto en Estados Unidos y el país

Gráfico D2.4. Tamaño medio de la clase en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación (2007)



Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en educación primaria. Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

asociado Brasil, el sector privado es relativamente pequeño (como máximo un 5 % de los alumnos de primaria). En cambio, los tamaños de clase en las instituciones privadas superan a los de las instituciones públicas en un grado similar o mayor en España, Grecia y Japón.

La comparación de tamaños de clase entre instituciones públicas y privadas muestra también un panorama heterogéneo en la secundaria inferior, en la que se da una mayor presencia de la educación privada. Los tamaños medios de la clase en la secundaria inferior son mayores en las instituciones privadas que en las públicas en 11 países de la OCDE y dos países asociados, aunque las diferencias tienden a ser menores que en la educación primaria.

Los países fomentan tanto el sector público como el privado y ofrecen recursos a ambos por diversas razones. En muchos países, el motivo es ampliar el abanico de opciones para los alumnos y sus familias. Teniendo en cuenta la importancia del tamaño de la clase en los debates al respecto en muchos países, las diferencias entre los centros privados y públicos y otras instituciones podrían convertirse en el factor clave que diferencie los niveles de matriculación en un tipo de centro u otro. Es interesante señalar que en Australia, Bélgica (comunidad francófona), Corea (solo en secundaria inferior), Francia, Luxemburgo y el país asociado Chile, países que cuentan con un sector privado importante en educación primaria y en secundaria inferior (Tabla C1.5), solo se dan como media diferencias mínimas en el tamaño de la clase entre instituciones públicas y privadas. En los países donde existen grandes diferencias, estas tienden a mostrar que las instituciones privadas tienen más alumnos por clase que las públicas. Esto indica que en los países donde una proporción importante de alumnos y familias han optado por instituciones educativas privadas, el tamaño de la clase no ha sido un factor determinante de esa decisión.

Personal docente y no docente empleado en educación

El número de profesores repercute en la formación de los alumnos, así como en los gastos de las instituciones educativas (gastos de retribución de profesores). Sin embargo, el nivel de gasto depende también del número de personal no docente empleado en el sector educativo. Existen diferencias significativas en la distribución del personal educativo entre docentes y otras categorías, reflejando diferencias entre países en la organización y gestión de la escolarización. Estas diferencias reflejan el número de personal empleado en tareas no docentes según países, como directores sin responsabilidades docentes, orientadores, enfermeras escolares, bibliotecarios, investigadores sin responsabilidades docentes, conductores de autobús, conserjes y personal de mantenimiento, así como personal administrativo y de gestión, tanto dentro como fuera del centro escolar.

En los niveles educativos de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, entre los 11 países de la OCDE y dos países asociados de los que se dispone de datos en las diversas categorías, el personal docente y no docente empleado en instituciones de primaria y secundaria oscila entre las 90 personas o menos por cada 1.000 alumnos matriculados en Francia, Japón, México y el país asociado Chile, y las 120 personas o más por cada 1.000 alumnos en Estados Unidos, Grecia, Hungría, Noruega y República Checa, y supera las 150 personas por cada 1.000 alumnos en Islandia e Italia.

Entre los 13 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos para todas las categorías de personal empleado en educación, el personal no clasificado como personal docente (que no sean profesores, asistentes educativos ni ayudantes de investigación) representa como media poco más de un cuarto del total de personal docente y no docente en las instituciones de primaria y secundaria. La proporción más baja de personal no docente se da en Grecia con menos del 10 %. En cinco de estos países (Estados Unidos, Islandia, Italia, República Checa y el país asociado Chile), este personal supone entre el 30 % y el 40 % del total de personal docente y no docente, y en México este

porcentaje supera el 40 % (Tabla D2.4a). Sin embargo, en algunos países (por ejemplo, en México y República Checa) estos elevados porcentajes de personal no docente no están necesariamente asociados a un gasto por alumno superior a la media; el gasto por alumno en estos países está por debajo de la media de la OCDE (Tabla B1.2). Esto implica que los niveles salariales para las diversas categorías son lo bastante bajos como para compensar el mayor número de personal no docente dentro del conjunto de empleados en educación.

En Estados Unidos, Hungría, Islandia e Italia, el personal de mantenimiento y servicios que trabaja en instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria supone más de 20 personas por cada 1.000 alumnos matriculados en estos centros. El personal administrativo representa entre 4 y 10 personas por cada 1.000 alumnos en instituciones de primaria y secundaria en Estados Unidos, Francia, Hungría, Islandia y Japón, y 18 personas o más por cada 1.000 alumnos en Australia, México y República Checa, mientras que el personal de gestión de los centros escolares y de nivel superior supera las 6 personas por cada 1.000 alumnos en México, Noruega y República Eslovaca, y las 10 personas en Grecia e Islandia (Tabla D2.4a). Por último, el personal empleado para ofrecer apoyo profesional a los alumnos es relativamente numeroso en Estados Unidos e Italia (unas 10 personas por cada 1.000 alumnos matriculados, tanto en instituciones de primaria como de secundaria).

En el nivel terciario, se producen también diferencias significativas en la distribución del personal del sector educativo entre los docentes y otras categorías en los 10 países de la OCDE y un país asociado para los que se dispone de datos: el personal docente oscila desde menos de 50 personas por cada 1.000 alumnos en Grecia a 150 o más en Austria, Estados Unidos, Islandia y Japón. Comparado con los niveles de educación primaria y secundaria, como media, hay más de 10 personas entre personal docente y no docente por cada 1.000 alumnos en educación terciaria en los países de los que se dispone de datos en los diversos niveles educativos. Sin embargo, entre los nueve países con datos comparables tanto para educación terciaria como para primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la diferencia sobrepasa las 20 personas en seis de ellos.

En educación terciaria, el personal no clasificado como docente representa como media casi el 40 % del total de personal docente y no docente (entre los países con datos disponibles para las distintas categorías). En la mayoría de estos países, el personal no docente representa entre el 30 % y el 40 % del total de personal docente y no docente, pero supera el 50 % en Estados Unidos, Hungría y República Checa (Tabla D2.4b). En República Checa, esto se atribuye a una mayor proporción de personal administrativo, mientras que en Estados Unidos se atribuye a una mayor proporción tanto de personal de gestión como personal de apoyo al alumnado, en comparación con otros países. Es interesante observar que dos de estos tres países (Hungría y República Checa) presentan un gasto por alumno inferior a la media en el nivel terciario (Tabla B1.2), demostrando así que el número de personal no docente no se corresponde necesariamente con un gasto por alumno superior a la media (como se ha mostrado anteriormente para la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2006-2007 y proceden del cuestionario UOE de estadística de la educación, gestionado por la OCDE en 2008 (para más información véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009).

El tamaño de la clase se ha obtenido dividiendo el número de alumnos matriculados entre el número de clases. Se han excluido los programas de educación especial a fin de garantizar la posibilidad de comparación internacional de los datos. Este indicador comprende únicamente los programas habi-

tuales impartidos en educación primaria y secundaria inferior y excluye los subgrupos de alumnos constituidos fuera de las clases normales.

La ratio alumnos-profesor se ha calculado dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo determinado entre el número de profesores igualmente en equivalente a tiempo completo en ese mismo nivel y en el mismo tipo de institución educativa.

D2

El desglose de la ratio alumnos-profesor según el tipo de centro distingue entre alumnos y profesores en instituciones educativas públicas y privadas (privadas subvencionadas dependientes del gobierno y privadas independientes). En algunos países, la proporción de alumnos matriculados en instituciones educativas privadas es reducida (Tabla C1.5).

El personal de enseñanza incluye dos categorías:

- El personal docente es el personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de los alumnos. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros profesores que se hacen cargo en un aula de alumnos que constituyen una clase entera, de alumnos reunidos en grupos pequeños en un aula especializada o que dan clases particulares dentro o fuera de la clase habitual. El personal docente también incluye a los decanos de facultad, los directores y jefes de departamento cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero excluye al personal no cualificado que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como los asistentes educativos o el personal auxiliar.
- La categoría de asistentes educativos y de investigación incluye al personal no profesional o a los alumnos que ayudan a los profesores a dar clase.

El personal no docente incluye cuatro categorías:

- El personal de apoyo profesional a los alumnos incluye a los profesionales que ofrecen a los alumnos servicios de apoyo en el aprendizaje. En muchos casos, se trata de personal originalmente cualificado como docente que ha cambiado de puesto dentro del sistema educativo. También incluye a todo el personal que trabaja en el sistema educativo y ofrece servicios de apoyo sanitario y social a los alumnos, como orientadores, bibliotecarios, médicos, dentistas, enfermeras, psiquiatras y psicólogos, y otros con responsabilidades similares.
- El personal administrativo de centros escolares y de nivel superior incluye al personal profesional responsable de la gestión y administración escolar y personal cuya principal responsabilidad es el control de calidad y la gestión de niveles superiores del sistema educativo. Esta categoría incluye a los directores, directores adjuntos, jefes de estudios, jefes de estudios adjuntos, administradores escolares, administradores adjuntos, inspectores de educación y otro personal directivo con responsabilidades similares.
- El personal administrativo de centros escolares y de nivel superior incluye a todo el personal que trabaja en la administración y gestión de los centros del sistema educativo. Esta categoría incluye a recepcionistas, secretarios, mecanógrafos y expertos en procesamiento de textos, contables y administrativos, analistas, programadores, administradores de redes y otros con funciones y responsabilidades similares.
- El personal de mantenimiento y servicios incluye al personal que trabaja en el mantenimiento y servicios de los centros, transporte escolar de alumnos, seguridad y abastecimiento. Esta categoría incluye los siguientes tipos de personal: albañiles, carpinteros, electricistas, personal de mantenimiento, encargados de reparaciones, pintores y empapeladores, enyesadores, fontaneros y mecánicos

de vehículos. También incluye a los conductores de autobús y de otros vehículos, operarios, trabajadores de la construcción, jardineros y personal de mantenimiento de exteriores, controladores de autobuses y guardias de pasos de peatones, cocineros, vigilantes, personal de comedor y otros con funciones similares.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

- *Tabla D2.5. Tamaño medio de la clase por tipo de institución y nivel de educación (2000)*

Para ver notas específicas sobre las definiciones y metodologías de este indicador para cada país, consulte Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqq2009.

Tabla D2.1.
Tamaño medio de la clase por tipo de institución y nivel de educación (2007)
Cálculos basados en número de alumnos y número de aulas

	Educación primaria					Educación secundaria inferior (programas generales)				
	Instituciones públicas	Instituciones privadas			Total: Instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas			Total: Instituciones públicas y privadas
		Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes			Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE										
Alemania	22,1	22,7	22,7	x(3)	22,1	24,6	25,5	25,5	x(8)	24,7
Australia	23,3	25,1	25,1	a	23,8	23,1	25,1	25,1	a	23,8
Austria	19,9	21,3	x(2)	x(2)	19,9	24,0	24,6	x(7)	x(7)	24,1
Bélgica	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Bélgica (Fr.)	19,9	20,8	20,8	a	20,2	19,8	m	m	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	31,0	30,8	a	30,8	31,0	35,8	34,7	34,7	a	35,6
Dinamarca	20,0	16,5	16,5	a	19,5	20,2	18,5	18,5	a	19,9
España	19,5	24,2	24,3	23,5	20,8	23,7	26,5	26,7	24,7	24,5
Estados Unidos	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
Finlandia	19,8	18,4	18,4	a	19,8	20,0	21,7	21,7	a	20,1
Francia	22,6	22,9	x(2)	x(2)	22,6	24,1	24,9	25,1	13,7	24,3
Grecia	16,8	20,9	a	20,9	17,0	21,5	23,6	a	23,6	21,6
Hungría	19,9	21,0	21,0	a	20,0	21,2	19,4	19,4	a	21,0
Irlanda	24,5	m	a	m	m	20,3	m	a	m	m
Islandia	18,2	15,5	15,5	n	18,2	19,9	11,8	11,8	n	19,8
Italia	18,4	20,1	a	20,1	18,6	20,8	21,8	a	21,8	20,9
Japón	28,1	33,0	a	33,0	28,2	33,0	35,6	a	35,6	33,2
Luxemburgo	15,6	18,5	18,2	18,5	15,8	19,8	20,8	20,8	21,0	20,0
México	19,7	20,9	a	20,9	19,8	29,6	25,3	a	25,3	29,2
Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	x(5)	x(5)	x(5)	a	m	m	m	m	m	m
Polonia	19,9	11,9	11,8	12,0	19,6	24,6	17,9	25,5	16,0	24,3
Portugal	19,5	21,4	24,0	20,7	19,7	22,2	23,5	23,8	23,1	22,3
Reino Unido	25,8	13,1	a	13,1	24,6	23,7	12,5	17,8	11,7	22,6
República Checa	20,0	16,0	16,0	a	20,0	22,9	20,8	20,8	a	22,9
República Eslovaca	19,7	18,8	18,8	n	19,6	22,6	21,8	21,8	n	22,5
Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suiza	19,5	m	m	m	m	19,0	m	m	m	m
Turquía	27,5	17,8	a	17,8	27,2	a	a	a	a	a
Media OCDE	21,4	20,5	19,5	20,9	21,4	23,4	22,7	22,6	21,4	23,9
Media UE 19	20,2	19,3	19,3	18,4	20,0	22,1	21,6	22,3	19,5	22,4
Países asociados										
Brasil	25,9	18,0	a	18,0	24,9	30,0	24,4	a	24,4	29,4
Chile	30,7	32,2	34,0	23,9	31,5	30,3	31,7	33,2	24,5	30,9
Eslovenia	17,5	17,0	17,0	n	17,5	19,2	23,5	23,5	n	19,2
Estonia	19,1	14,3	a	14,3	18,9	23,0	15,3	a	15,3	22,8
Federación Rusa	15,5	10,2	a	10,2	15,5	18,1	9,6	a	9,6	18,0
Israel	27,6	a	a	a	27,6	32,7	a	a	a	32,7

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Tabla D2.2.

Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2007)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación infantil		Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		
	Alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos por profesor		Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Toda la educación secundaria		Terciaria de tipo B	Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria
Países de la OCDE										
Alemania	11,1	14,4	18,3	15,2	14,3	14,9	14,9	11,8	12,2	12,1
Australia ^{1,2}	m	m	15,9	x(6)	x(6)	12,1	m	m	15,0	m
Austria	14,1	16,4	13,6	10,3	11,0	10,6	9,6	7,0	14,6	13,7
Bélgica ³	16,0	16,0	12,6	9,2	10,2	9,8	x(5)	x(10)	x(10)	18,1
Canadá ²	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	16,4	m	m	m	m
Corea	18,7	18,7	25,6	20,5	16,2	18,2	a	m	m	m
Dinamarca	m	6,0	x(4)	11,2	m	m	m	m	m	m
España	m	13,7	13,6	11,7	7,7	10,0	a	8,0	11,1	10,4
Estados Unidos	11,3	13,8	14,6	14,7	15,6	15,1	21,7	x(10)	x(10)	15,1
Finlandia	m	11,4	15,0	9,9	15,9	13,1	x(5)	n	16,6	16,6
Francia ³	19,2	19,2	19,7	14,3	9,6	11,9	x(8)	16,8	16,6	16,6
Grecia	11,9	11,9	10,1	7,7	7,3	7,5	7,0	23,0	28,6	26,3
Hungría	m	10,8	10,2	10,2	12,1	11,1	11,4	18,5	17,0	17,1
Irlanda ²	7,0	13,8	17,9	x(6)	x(6)	13,2	x(6)	x(10)	x(10)	16,5
Islandia	7,3	7,3	x(4)	10,4	10,2	10,3	x(5, 10)	x(10)	x(10)	10,2
Italia	11,8	11,8	10,5	9,4	10,8	10,2	m	9,3	19,6	19,5
Japón	16,1	16,8	19,0	14,8	12,5	13,5	x(5, 10)	7,9	11,8	10,6
Luxemburgo ²	m	12,6	11,2	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
México	28,4	28,4	28,0	33,3	25,7	30,3	a	12,3	14,5	14,4
Noruega ²	m	m	11,0	10,2	9,8	10,0	x(5)	x(10)	x(10)	10,0
Nueva Zelanda	10,5	10,5	17,5	16,2	13,3	14,7	16,6	15,5	17,5	17,0
Países Bajos	m	x(3)	15,6	x(6)	x(6)	15,7	x(6)	m	15,1	m
Polonia	m	18,6	11,0	12,4	12,2	12,3	13,2	12,8	17,2	17,2
Portugal	m	15,9	11,8	7,9	8,4	8,1	x(5)	x(10)	x(10)	13,2
Reino Unido ¹	18,0	18,4	19,4	16,7	11,3	13,6	x(5)	x(10)	x(10)	17,6
República Checa	13,4	13,6	18,7	12,3	12,3	12,3	16,9	15,2	19,0	18,6
República Eslovaca	13,3	13,4	17,9	13,9	14,1	14,0	9,8	10,5	13,2	13,2
Suecia	m	12,5	12,3	11,5	13,6	12,5	12,2	x(10)	x(10)	8,8
Suiza ^{1,2}	m	16,9	14,8	12,3	10,6	11,9	m	m	m	m
Turquía	m	25,9	26,2	a	16,2	16,2	a	58,1	13,8	18,1
Media OCDE	14,3	14,9	16,0	13,2	12,5	13,0	13,3	15,1	16,1	15,3
Media UE 19	13,6	13,9	14,4	11,5	11,4	11,7	11,9	13,3	16,7	16,0
Países asociados										
Brasil	14,7	19,9	25,8	22,3	20,2	21,4	a	x(10)	x(10)	14,3
Chile	17,7	19,1	24,7	24,7	25,7	25,3	a	m	m	m
Eslovenia	9,4	9,4	15,2	9,5	13,9	11,7	x(5)	x(10)	x(10)	21,2
Estonia	m	m	14,4	11,4	12,2	11,8	x(5)	m	m	m
Federación Rusa ^{2,4}	m	m	17,0	x(6)	x(6)	8,8	x(6)	10,7	13,7	12,9
Israel	m	m	16,4	12,4	11,8	12,0	m	m	m	m

1. Incluye solo programas generales en educación secundaria superior.

2. Solo instituciones públicas (para Australia solo educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada; para Irlanda, solo educación secundaria, para la Federación Rusa, solo educación primaria).

3. No incluye instituciones privadas independientes.

4. No incluye personal a tiempo parcial en instituciones públicas de secundaria inferior y programas generales de secundaria superior.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Tabla D2.3.

Ratio alumnos-profesor por tipo de institución (2007)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior				Toda la educación secundaria				
	Instituciones públicas	Instituciones privadas			Instituciones públicas	Instituciones privadas			Instituciones públicas	Instituciones privadas			
		Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes		Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes		Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Países de la OCDE	Alemania	15,3	14,6	14,6	x(3)	14,3	13,7	13,7	x(7)	15,0	14,3	14,3	x(11)
	Australia ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,7	11,7	a
	Austria	10,2	11,5	x(2)	x(2)	11,0	11,0	x(6)	x(6)	10,5	11,3	x(10)	x(10)
	Bélgica ²	8,9	m	9,4	m	10,5	m	10,0	m	9,9	m	9,8	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	20,5	20,7	20,7	a	15,7	16,8	16,8	a	18,4	17,8	17,8	a
	Dinamarca ³	11,2	11,1	11,1	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	España	10,3	16,2	16,2	15,9	7,1	10,0	9,9	10,3	8,9	13,9	14,5	11,8
	Estados Unidos	15,6	9,3	a	9,3	16,4	10,6	a	10,6	15,9	9,9	a	9,9
	Finlandia ⁴	9,9	9,8	9,8	a	15,2	20,8	20,8	a	12,6	18,1	18,1	a
	Francia	14,2	m	15,0	m	9,4	m	10,3	m	11,7	m	12,7	m
	Grecia	7,6	6,9	a	6,9	7,4	6,3	a	6,3	7,5	6,6	a	6,6
	Hungría	10,3	10,1	10,1	a	12,2	11,3	11,3	a	11,2	10,9	10,9	a
	Irlanda ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13,2	m	a	m
	Islandia ^{3,4}	10,4	9,5	9,5	n	10,1	11,6	11,6	n	10,3	11,0	11,0	n
	Italia	9,5	6,9	a	6,9	11,7	4,3	a	4,3	10,7	5,0	a	5,0
	Japón ⁴	14,9	13,1	a	13,1	11,8	14,2	a	14,2	13,4	14,0	a	14,0
	Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
	México	35,8	22,6	a	22,6	30,8	15,5	a	15,5	34,1	18,8	a	18,8
	Noruega	10,2	m	m	m	9,8	m	m	m	10,0	m	m	m
Nueva Zelanda	16,3	15,3	16,2	13,5	13,2	13,5	15,6	9,5	14,8	14,2	15,8	11,1	
Países Bajos	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	
Polonia	12,5	10,2	12,3	9,6	12,4	9,7	14,3	9,1	12,4	9,8	13,4	9,2	
Portugal	7,7	9,5	9,6	9,3	9,0	6,6	11,2	5,7	8,2	7,6	10,2	6,5	
Reino Unido ¹	18,1	7,3	25,0	6,3	12,2	6,6	5,1	6,7	14,7	6,9	13,9	6,5	
República Checa	12,3	10,7	10,7	a	12,0	14,3	14,3	a	12,2	13,7	13,7	a	
República Eslovaca	13,9	13,2	13,2	n	14,4	19,6	19,6	n	14,1	16,6	16,6	n	
Suecia	11,4	12,3	12,3	n	13,4	15,4	15,4	n	12,4	14,0	14,0	n	
Suiza ⁵	12,3	m	m	m	10,6	m	m	m	11,9	m	m	m	
Turquía	a	a	a	a	16,9	6,7	a	6,7	16,9	6,7	a	6,7	
<i>Media OCDE</i>	<i>13,3</i>	<i>12,0</i>	<i>13,5</i>	<i>8,7</i>	<i>12,8</i>	<i>11,9</i>	<i>13,3</i>	<i>7,1</i>	<i>13,0</i>	<i>12,0</i>	<i>13,7</i>	<i>7,6</i>	
<i>Media UE 19</i>	<i>11,4</i>	<i>10,7</i>	<i>13,0</i>	<i>9,1</i>	<i>11,5</i>	<i>11,5</i>	<i>13,0</i>	<i>7,1</i>	<i>11,4</i>	<i>11,4</i>	<i>13,5</i>	<i>7,6</i>	
Países asociados	Brasil	24,0	12,8	a	12,8	22,6	11,8	a	11,8	23,4	12,2	a	12,2
	Chile	25,3	24,1	25,6	17,3	26,0	25,5	28,8	14,3	25,7	25,0	27,7	15,1
	Eslovenia ²	9,5	4,3	4,3	n	14,0	13,4	x(6)	x(6)	11,7	12,6	x(10)	x(10)
	Estonia	11,5	8,5	a	8,5	12,3	9,5	a	9,5	11,9	9,2	a	9,2
	Federación Rusa	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Israel	12,4	a	a	a	11,8	a	a	a	12,0	a	a	a

1. Incluye solo programas generales de educación secundaria superior.

2. La educación secundaria superior incluye la educación postsecundaria no terciaria

3. La educación secundaria inferior incluye la educación primaria.

4. La educación secundaria superior incluye programas de educación postsecundaria.

5. Incluye solo programas generales en educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Tabla D2.4a.

Personal docente y no docente empleado en centros educativos de primaria y secundaria (2007)

Personal docente y no docente en centros de primaria y secundaria por cada 1.000 alumnos, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Personal docente		Personal de apoyo profesional para alumnos	Gestión, control de calidad, administración		Personal de mantenimiento y servicios	Total personal docente y no docente
	Profesores, personal académico y otros docentes	Asistentes educativos y ayudantes de enseñanza o investigación		Personal de gestión de centros escolares o niveles superiores	Personal administrativo de centros escolares o niveles superiores		
Países de la OCDE							
Alemania	63,3	m	m	m	m	m	m
Australia	71,3	x(5)	2,3	m	20,5	2,9	97,0
Austria	88,2	m	m	m	m	m	m
Bélgica ¹	92,6	m	m	4,2	m	m	m
Canadá ²	61,2	m	m	m	m	m	m
Corea ¹	47,0	a	m	2,8	m	m	m
Dinamarca	89,4	m	m	m	m	m	m
España	86,9	m	m	m	m	m	m
Estados Unidos	67,2	13,3	9,7	5,2	10,0	27,1	132,5
Finlandia ¹	72,6	9,6	m	3,0	m	m	m
Francia ²	69,8	2,4	m	4,7	5,3	8,3	90,5
Grecia	117,4	0,4	a	10,7	1,4	0,3	130,3
Hungría ³	92,0	m	2,5	x(1, 5)	9,5	22,8	126,8
Irlanda	64,3	m	m	m	m	m	m
Islandia ^{1, 3}	96,9	7,7	5,7	11,7	4,8	24,6	151,4
Italia ^{1, 3}	97,1	3,2	10,8	2,7	14,0	28,6	156,4
Japón ^{1, 3}	63,5	m	5,5	5,6	4,9	5,8	85,3
Luxemburgo ²	100,0	m	m	m	m	m	m
México ^{1, 3}	34,5	0,2	1,1	6,3	18,0	5,9	66,1
Noruega ^{1, 2}	95,6	8,1	4,4	8,3	m	5,7	122,2
Nueva Zelanda	63,3	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	63,9	m	m	m	m	m	m
Polonia ^{1, 2}	84,5	m	4,9	5,5	m	m	m
Portugal	104,0	m	m	m	m	m	m
Reino Unido	65,8	m	m	m	m	m	m
República Checa	71,8	1,1	7,6	4,3	19,5	16,8	121,2
República Eslovaca ¹	67,4	1,2	0,2	6,8	m	m	m
Suecia	80,5	m	m	m	m	m	m
Suiza ²	75,1	m	m	m	m	m	m
Turquía	43,4	a	m	m	m	m	m
Media OCDE	76,4	4,7	5,0	5,8	10,8	13,5	116,3
Media UE 19	82,7	3,0	5,2	5,3	10,0	15,4	125,0
Países asociados							
Brasil	43,4	m	m	m	m	m	m
Chile	40,0	a	0,5	4,3	1,2	16,3	62,4
Eslovenia ^{1, 3}	78,4	7,9	9,4	4,5	m	m	100,2
Estonia	78,8	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	95,3	m	m	m	m	m	m
Israel	70,7	m	m	m	m	m	m

1. El personal de gestión de centros escolares o niveles superiores no incluye el de niveles superiores.

2. Solo instituciones públicas.

3. El personal administrativo de centros escolares o niveles superiores no incluye el de niveles superiores.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

Tabla D2.4b.

Personal docente y no docente empleado en centros educativos de educación terciaria (2007)
Personal docente y no docente en instituciones de educación terciaria por cada 1.000 alumnos, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Personal docente		Personal de apoyo profesional para alumnos	Gestión, control de calidad, administración		Personal de mantenimiento y servicios	Total personal docente y no docente
	Profesores, personal académico y otros docentes	Asistentes educativos y ayudantes de enseñanza o investigación		Personal de gestión de centros escolares o niveles superiores	Personal administrativo de centros escolares o niveles superiores		
Países de la OCDE							
Alemania	82,6	m	m	m	m	m	m
Australia ^{1,2}	66,8	5,0	m	m	m	m	m
Austria ^{2,3,4}	73,2	34,3	2,1	1,2	44,9	4,8	160,6
Bélgica	55,1	m	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Corea	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m
España	95,8	m	m	m	m	m	m
Estados Unidos	66,1	7,9	44,8	14,4	40,9	19,5	193,7
Finlandia	60,1	m	m	m	m	m	m
Francia ^{1,5}	61,7	a	1,0	6,5	7,7	14,0	90,9
Grecia	38,0	a	a	1,1	7,8	1,0	47,9
Hungría ^{3,4,6}	58,6	m	x(5)	x(5)	87,0	x(5)	145,5
Irlanda	60,5	m	m	m	m	m	m
Islandia ^{3,4}	97,6	3,2	3,2	10,5	24,8	12,2	151,6
Italia ^{3,4}	51,3	8,6	3,6	0,4	28,8	3,3	95,8
Japón ^{3,4}	94,8	m	24,8	0,5	26,0	4,3	150,4
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m
México ^{3,4}	69,4	m	m	6,2	n	n	m
Noruega	m	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda ^{1,4}	58,8	15,9	5,9	4,1	35,1	5,4	125,1
Países Bajos	66,2	m	m	m	m	m	m
Polonia	58,3	m	12,5	30,1	m	m	m
Portugal	75,8	m	m	m	m	m	m
Reino Unido	56,9	m	m	m	m	m	m
República Checa	53,7	1,8	8,6	1,5	33,4	13,3	112,3
República Eslovaca ³	75,9	m	m	0,9	m	m	m
Suecia	114,2	m	m	m	m	m	m
Suiza	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	55,3	a	m	m	m	m	m
<i>Media OCDE</i>	<i>68,6</i>	<i>11,0</i>	<i>11,8</i>	<i>6,5</i>	<i>33,6</i>	<i>8,6</i>	<i>127,4</i>
<i>Media UE 19</i>	<i>66,9</i>	<i>14,9</i>	<i>5,5</i>	<i>6,0</i>	<i>34,9</i>	<i>7,3</i>	<i>108,8</i>
Países asociados							
Brasil	69,7	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia ^{3,4}	47,1	33,4	21,0	3,5	13,6	4,7	123,4
Estonia	m	m	m	m	m	m	m
Federación Rusa	77,7	m	m	m	m	m	m
Israel ¹	81,4	m	m	m	m	m	m

1. Solo instituciones públicas.

2. No incluye educación terciaria de tipo B.

3. El personal de gestión de centros escolares o niveles superiores no incluye el de los niveles superiores.

4. El personal administrativo de centros escolares o niveles superiores no incluye el de los niveles superiores.

5. El personal de gestión de centros escolares o niveles superiores no incluye el personal de gestión de centros escolares.

6. Se incluye parcialmente la educación terciaria de tipo B en la educación secundaria superior.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664810147180>

¿CUÁL ES LA RETRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES?

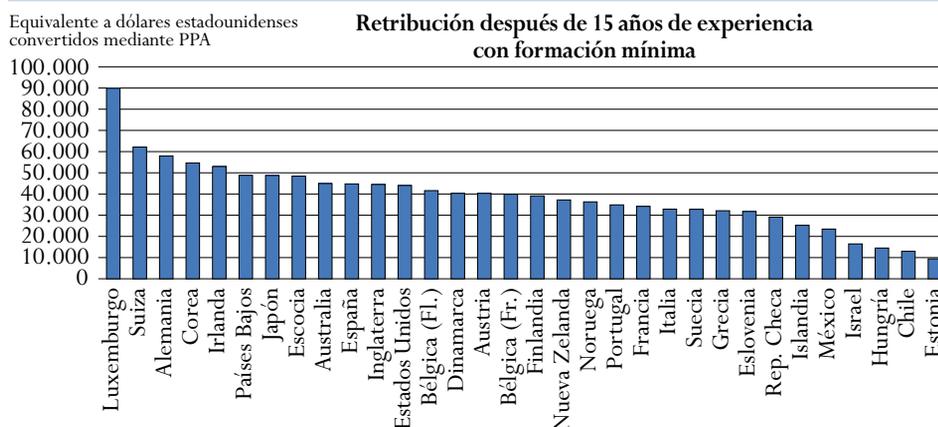
Este indicador muestra las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera y las retribuciones máximas de los profesores de centros públicos de educación primaria y secundaria, y los diversos sistemas de incentivos y gratificaciones que se usan para recompensar a los profesores. Junto con el tiempo de trabajo y el número de horas lectivas de los profesores (véase Indicador D4), este indicador presenta algunos aspectos esenciales de las condiciones laborales de los mismos. Las diferencias de las retribuciones de los profesores, junto con otros factores como las ratios alumnos-profesor (véase Indicador D2), explican en cierta medida las diferencias observadas en el gasto educativo por alumno (véanse Indicadores B1 y B7).

Resultados clave

Gráfico D3.1. Retribuciones del profesorado en educación secundaria inferior (2007)

Retribuciones reglamentarias anuales del profesorado en instituciones públicas de educación secundaria inferior en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la ratio entre retribuciones después de 15 años de experiencia y el PIB por habitante

En educación secundaria inferior, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional varía desde menos de 15.000 dólares estadounidenses en Hungría y los países asociados Chile y Estonia a 52.000 dólares estadounidenses como mínimo en Alemania, Corea, Irlanda y Suiza, y sobrepasa los 89.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo.



En educación secundaria inferior, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional representa más del doble del PIB por habitante en Corea, y es igual o inferior al 75 % del PIB por habitante en Islandia, Noruega y los países asociados Estonia e Israel.



Los países están clasificados en orden descendente de la retribución del profesorado en educación secundaria inferior después de 15 años de experiencia y con la formación mínima.

Fuente: OCDE. Tabla D3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1996 y 2007, la retribución de los profesores ha aumentado en valor real en casi todos los países. Los aumentos más notables se han registrado en Finlandia, Hungría, México (y en las retribuciones iniciales en Australia) y el país asociado Estonia. En el mismo período, la retribución de los profesores de educación primaria y de secundaria superior ha disminuido en términos reales en España, aunque sigue estando por encima de la media de la OCDE.
- En el conjunto de países de la OCDE, la retribución media de la hora lectiva de un profesor de secundaria superior excede a la de un profesor de educación primaria en un 42 %, aunque la diferencia es de un 5 % o menos en Escocia, Nueva Zelanda y el país asociado Chile, y es mayor que el 75 % solamente en Dinamarca.
- Tanto en educación primaria como en secundaria, la retribución máxima de la escala es por término medio alrededor de un 70 % más elevada que la retribución inicial, aunque existen variaciones considerables entre países, debido principalmente al diferente número de años de servicio que un profesor necesita para avanzar en la escala salarial. Por ejemplo, en Corea, la retribución máxima es casi tres veces la retribución inicial, pero son necesarios 37 años de ejercicio profesional para alcanzar el punto más alto de la escala. En Portugal, aunque la diferencia retributiva entre el mínimo y el máximo de la escala es similar a la de Corea, los profesores alcanzan la retribución máxima tras 26 años de servicio. Sin embargo, no todos los profesores llegarán a alcanzar el máximo de la escala salarial en todos los países. Por ejemplo, en los Países Bajos hay tres niveles diferentes de retribución para los profesores de educación secundaria. En el año 2006, solo el 14,8 % de los profesores de educación secundaria estaban en el nivel salarial máximo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La retribución de los profesores es el capítulo principal del presupuesto de la educación escolar, por lo que constituye un elemento clave en manos de los responsables políticos que tratan de mantener tanto una enseñanza de calidad como un presupuesto de educación equilibrado (véase Indicador B6). La elaboración de dicho presupuesto es, sin duda, fruto de un compromiso entre diversos factores interdependientes, en particular la retribución de los profesores, la ratio alumnos-profesor, el tiempo de enseñanza previsto para los alumnos y el número de horas de clase asignado a los profesores.

Una de las grandes preocupaciones en todos los países de la OCDE es asegurar un número suficiente de profesores cualificados. En mercados de trabajo competitivos, el equilibrio entre la retribución pagada a distintos tipos de profesores reflejaría la oferta y la demanda existente de los mismos. Esta situación no se da con frecuencia en algunos países de la OCDE donde las retribuciones y otras condiciones laborales se establecen a menudo de forma centralizada para todos los profesores. Por tanto, las retribuciones y las condiciones laborales de los profesores son un factor maleable de planificación política que puede afectar tanto a la oferta como a la demanda de profesores. Además, las retribuciones y las condiciones laborales pueden ser factores clave para atraer, formar y mantener a profesores cualificados y eficaces.

La comparación entre los niveles retributivos en diferentes momentos de la vida profesional permite analizar la estructura de la carrera y los aumentos salariales asociados a la promoción dentro de la profesión docente. En teoría, la estructura retributiva puede ofrecer incentivos salariales y una compensación más elevada, que atraigan a profesores altamente cualificados y aumenten la satisfacción laboral y el rendimiento de los profesores. Otros aspectos importantes de la estructura profesional de los profesores son el papel del período de prueba al inicio de la carrera y la cuestión de la concesión de puestos fijos y antigüedad (véase Indicador D3 en *Panorama de la educación 2007*). Los aumentos salariales se pueden concentrar en diferentes puntos de la estructura retributiva, por ejemplo, al principio de la carrera o para empleados con más experiencia, o bien pueden tener una estructura más lineal, con aumentos graduales de la retribución a lo largo de la carrera.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Comparación de las retribuciones de los profesores

Este indicador compara las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera profesional y las retribuciones máximas de los profesores con la cualificación mínima exigida para dar clases en instituciones públicas de educación primaria y secundaria. En primer lugar, se examinan las retribuciones (iniciales, a mitad de la carrera y máximas) en valores absolutos. A continuación, se comparan en términos relativos los niveles de los salarios. Finalmente, se muestran los cambios en estas retribuciones entre 1996 y 2007.

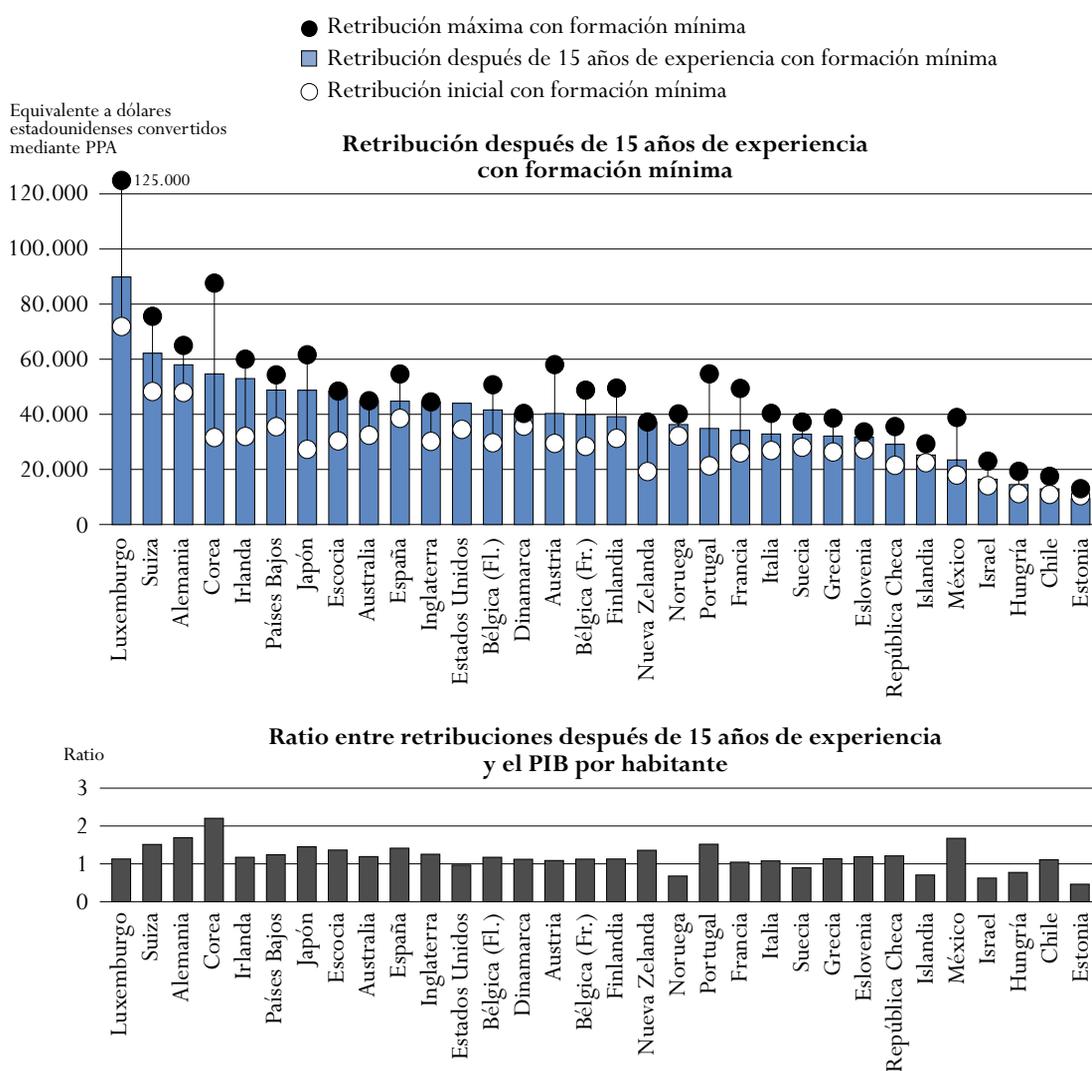
Las comparaciones internacionales de los salarios ilustran de manera simplificada la compensación recibida por los profesores a cambio de su trabajo. El resultado es tan solo una visión general de los sistemas de retribución y las prestaciones sociales que pueden incluir. Es obligada la cautela en la comparación de las retribuciones de los profesores, dado que los sistemas fiscales y de prestaciones sociales varían notablemente en los países de la OCDE, así como los incentivos económicos (incluyendo primas regionales si los puestos de trabajo se encuentran en zonas apartadas, asignaciones familiares, tarifas reducidas en el transporte público, reducciones fiscales en la compra de bienes culturales y otras medidas asimilables a ventajas financieras que contribuyen a los ingresos básicos de un profesor).

Es preciso distinguir las retribuciones reglamentarias presentadas en este indicador de la masa salarial efectivamente a cargo del Estado y de las retribuciones medias de los profesores, influidas estas últimas por factores como la pirámide de edad o la frecuencia del trabajo a tiempo parcial. El Indica-

El gráfico B6 muestra las cantidades totales percibidas por los profesores en concepto de retribución. Por otra parte, dado que las horas de clase, la carga de trabajo y la proporción de profesores a tiempo parcial pueden variar considerablemente entre países, estos factores deben tenerse en cuenta en la comparación internacional de las retribuciones reglamentarias correspondientes para poder juzgar los beneficios que reciben los profesores en diferentes países (véase Indicador D4). Al considerar las estructuras salariales de los profesores, es importante tener en cuenta que no todos los profesores llegarán a alcanzar el máximo de la escala salarial. Por ejemplo, en los Países Bajos existen tres nive-

Gráfico D3.2. Retribuciones del profesorado (mínima, después de 15 años de experiencia y máxima) en educación secundaria inferior (2007)

Retribuciones reglamentarias anuales del profesorado en instituciones públicas de educación secundaria inferior en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA y la ratio entre retribuciones después de 15 años de experiencia y el PIB por habitante



Los países están clasificados en orden descendente de la retribución del profesorado en educación secundaria inferior después de 15 años de experiencia y con la formación mínima.

Fuente: OCDE. Tabla D3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

les en la escala salarial para los profesores de educación secundaria. En el año 2006, solo el 14,8 % de los profesores de educación secundaria estaban en el nivel salarial máximo.

La retribución reglamentaria anual de los profesores de secundaria inferior tras al menos 15 años de ejercicio profesional varía entre menos de 15.000 dólares estadounidenses en Hungría y los países asociados Chile y Estonia, y más de 52.000 dólares estadounidenses en Alemania, Corea, Irlanda y Suiza, y sobrepasa los 89.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo (Tabla D3.1).

En la mayoría de los países de la OCDE, la retribución de los profesores aumenta según el nivel educativo que imparten. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Islandia, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza, la retribución de un profesor de secundaria superior, tras al menos 15 años de experiencia, es al menos un 25 % mayor que la de un profesor de primaria con la misma experiencia. Por el contrario, en Australia, Corea, Escocia, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Portugal, Turquía y los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia e Israel, las retribuciones de los profesores de secundaria superior y de primaria son más equiparables (diferencia inferior al 5 %, Tabla D3.1). El grado de variación está influido por la estructura salarial del profesorado hasta la mitad de su carrera. En algunos países, como Estados Unidos, los salarios del profesorado están relacionados con el nivel de formación conseguido por los profesores. Dado que el nivel no es igual entre los profesores en todas las etapas profesionales a lo largo de su carrera, es obligada la cautela a la hora de interpretar las diferencias salariales de los profesores de distintos niveles en educación primaria y secundaria.

Las diferencias comparativamente notables entre los salarios de profesores de distintos niveles educativos pueden afectar al modo en que los centros y los sistemas escolares atraen y mantienen a los profesores de distintos niveles. También pueden afectar al grado de movilidad de los profesores entre niveles y, por lo tanto, al grado de segmentación en el mercado laboral de los profesores.

Retribuciones reglamentarias en relación con el PIB por habitante

El volumen de la inversión que los países destinan a la enseñanza depende, entre otros factores, de su capacidad para financiar el gasto en educación. Comparar las retribuciones reglamentarias de los profesores con el PIB por habitante es otra forma de calibrar el valor relativo de dichas retribuciones. Sería, sin duda, más convincente comparar la retribución de los profesores con otras profesiones análogas pero, en ausencia de datos al respecto, el PIB por habitante tiene la ventaja de ofrecer una base sólida para las comparaciones normalizadas.

En relación con el PIB por habitante, la retribución de los profesores con al menos 15 años de ejercicio profesional en educación primaria y secundaria inferior es relativamente baja en Hungría (0,77), Islandia (0,71), Luxemburgo (0,86 en educación primaria), Noruega (0,68), Suecia (0,87 en primaria y 0,90 en secundaria inferior) y los países asociados Estonia (0,46) e Israel (0,62); y la más elevada en Corea (2,21 en primaria y 2,20 en secundaria inferior). En educación secundaria superior (rama general), las ratios más bajas en relación con el PIB por habitante se registran en Noruega (0,72) y en los países asociados Estonia (0,46) e Israel (0,62). La retribución más alta en relación con el PIB por habitante, a mitad de carrera, es la de Corea (2,20) (Tabla D3.1).

En educación secundaria inferior, algunos países como Francia, Grecia, Hungría, Italia, México, Nueva Zelanda, Portugal, República Checa y los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia e Israel tienen a la vez un PIB por habitante comparativamente reducido y bajos niveles de retribución para los profesores en comparación con otros países de la OCDE. En cambio, otros países como Corea y España, con un PIB por habitante relativamente bajo, la retribución de los profesores es equiparable a la de países con un PIB por habitante mucho más elevado. En Australia, Alemania, Estados Unidos, Escocia,

Inglaterra, Irlanda, Japón, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza, el PIB por habitante y la retribución de los profesores son más elevados que las medias de la OCDE (Gráfico D3.2 y Tabla D3.1).

Retribuciones reglamentarias por hora lectiva neta

Otra forma de medir las retribuciones que ilustra mejor el coste global de las horas de enseñanza en clase es analizar la retribución reglamentaria en relación con el número anual de horas lectivas que un profesor a tiempo completo tiene que impartir (véase Indicador D4). Aunque esta aproximación no permite corregir la retribución en función del tiempo dedicado a diversas actividades relacionadas con la enseñanza, sí da una idea aproximada de lo que cuesta el tiempo real que los profesores pasan en el aula.

La retribución reglamentaria media por hora lectiva, tras 15 años de experiencia, es de 49 dólares estadounidenses en primaria, 61 dólares estadounidenses en secundaria inferior y 72 dólares estadounidenses en los programas de carácter general de secundaria superior. En educación primaria, el coste retributivo más bajo por hora lectiva se da en Hungría, México, Turquía y los países asociados Chile, Estonia e Israel (30 dólares estadounidenses como máximo). Como contraste, las retribuciones son relativamente altas en Alemania, Corea, Dinamarca, Japón y Luxemburgo (60 dólares estadounidenses como mínimo). La retribución por hora lectiva varía incluso más en los programas de carácter general de la educación secundaria superior, entre aproximadamente 28 dólares estadounidenses o menos en Turquía y los países asociados Chile, Estonia e Israel, y 80 o más dólares estadounidenses en Alemania, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Corea, Dinamarca, Japón y Luxemburgo (Tabla D3.1).

Incluso en los países donde las retribuciones reglamentarias son iguales en educación primaria y secundaria, la retribución por hora lectiva es más elevada, por lo general, en secundaria superior que en primaria, porque los profesores de secundaria deben impartir menos horas de clase que los de primaria en la mayoría de los países (véase Indicador D4). En los países de la OCDE, como media, la retribución por hora lectiva de los profesores de secundaria superior es aproximadamente un 42 % más alta que la de los profesores de primaria. Esta diferencia no supera el 5 % en Escocia, Nueva Zelanda y el país asociado Chile, pero alcanza o supera el 60 % en Bélgica (comunidad flamenca) y Francia, y supera el 100 % en Dinamarca (Tabla D3.1). Sin embargo, esta gran diferencia retributiva por hora lectiva entre profesores de primaria y secundaria superior no existe cuando se compara el salario por hora de trabajo en el centro. Por ejemplo, en Portugal, donde existe una gran diferencia retributiva por hora lectiva entre los profesores de primaria y de secundaria superior, el tiempo dedicado a la enseñanza en primaria es un 25 % mayor que el dedicado a la enseñanza en secundaria superior, aun cuando sus retribuciones reglamentarias y el tiempo de trabajo requerido en el centro sean los mismos (Tabla D4.1).

Influencia de la experiencia y las cualificaciones en la escala retributiva del profesorado

Las estructuras retributivas ilustran los incentivos salariales disponibles para los profesores en diferentes momentos de su vida profesional. Existen algunos datos que indican que una proporción importante de los profesores y administradores escolares no desea ocupar cargos directivos en sus centros (por ejemplo, director del centro escolar) (OECD, 2005c). Se supone que esto se debe a que los aspectos negativos de la promoción superan a los aspectos positivos tales como aumentos de la retribución, prestigio y otras recompensas. Si tal es el caso, se pueden modificar diversos aspectos de la promoción para hacerla más atractiva mediante cambios en las obligaciones y requisitos del puesto o mediante cambios en la oferta de nivel salarial u otras compensaciones.

D3

Como puede verse en la Tabla D3.1, los datos de la OCDE sobre la retribución de los profesores se limitan a las retribuciones reglamentarias en tres puntos de la escala salarial: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala. Estas retribuciones corresponden a profesores con la formación mínima necesaria. Por lo tanto, estos datos deben interpretarse con cautela, dado que en algunos países de la OCDE es posible obtener mayor retribución con una cualificación de mayor nivel. De estos datos se pueden sacar algunas conclusiones sobre el nivel de los aumentos salariales de los profesores en función de los diferentes niveles de promoción y antigüedad en el puesto.

La compensación aplazada es un incentivo fundamental para muchos trabajadores en numerosos sectores. Las organizaciones pueden crear planes de compensación complejos que atraigan a trabajadores altamente cualificados y ofrecerles los incentivos más apropiados a lo largo de su vida laboral dentro de la organización de que se trate. La compensación aplazada recompensa a los trabajadores más eficaces para que se queden dentro de una determinada organización o profesión y para que cumplan los criterios de rendimiento establecidos. Las pensiones son una forma importante de compensación aplazada. En la mayoría de los países de la OCDE, los profesores reciben algún tipo de pensión que aumenta con su experiencia en el ejercicio de la profesión. Sin embargo, los sistemas de pensiones no se incluyen en este análisis.

La compensación aplazada está presente en las estructuras salariales de los profesores. En los países de la OCDE, las retribuciones reglamentarias de los profesores de primaria, de secundaria inferior y superior (rama general) tras 15 años de experiencia son como media un 36 %, un 35 % y un 39 % más elevadas, respectivamente, que las iniciales. Las retribuciones máximas de la escala son un 71 %, un 71 % y un 73 % más elevadas como media que las iniciales. En la secundaria inferior, la retribución inicial media es de 31.000 dólares estadounidenses. Después de 15 años de experiencia, con un mínimo de formación, esta cifra asciende a 41.993 dólares estadounidenses, para alcanzar los 51.470 dólares estadounidenses en el punto máximo de la escala (después de 24 años de experiencia por término medio). Por lo tanto, se hace evidente un aumento similar entre la retribución inicial y la retribución tras 15 años de experiencia, y entre esta última y el punto máximo de la escala retributiva (que se suele alcanzar después de 24 años de experiencia como media).

Existen grandes diferencias en las estructuras retributivas. Una serie de países tienen estructuras relativamente planas con pequeños aumentos. Por ejemplo, profesores en lo más alto de la escala salarial en Dinamarca (excepto en educación secundaria superior), Noruega, Turquía y los países asociados Eslovenia y Estonia ganan solo hasta un 30 % más que los profesores en el punto inferior de la escala.

Los aumentos salariales entre los puntos de una estructura retributiva han de ser interpretados en el contexto del número de años que necesita un profesor para progresar en la escala de salarios, y ese número de años puede variar considerablemente entre los diversos países. En Australia, Dinamarca, Escocia y Nueva Zelanda, los profesores de secundaria inferior alcanzan al cabo de 5 a 9 años el nivel más alto de la escala retributiva. En estos países, los incentivos monetarios desaparecen relativamente pronto en comparación con otros países. Si la satisfacción en el trabajo y el rendimiento laboral están determinados, al menos en parte, por las perspectivas de incremento salarial, podrían surgir dificultades al aproximarse los profesores al punto más alto de la escala retributiva por antigüedad.

En Austria, Corea, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Luxemburgo, República Checa y el país asociado Israel, los profesores de secundaria inferior necesitan más de 30 años de servicio para alcanzar el nivel más alto de la escala retributiva (Tabla D3.1). Es difícil clasificar a los países solo en función de si tienen estructuras retributivas con gradientes poco pronunciados o muy pronunciados.

La mayoría de los países cuenta con gradientes más o menos pronunciados que varían a lo largo de la carrera del profesor en razón de la antigüedad. Por ejemplo, los profesores en Alemania y Luxemburgo tienen la oportunidad de obtener aumentos similares de salario en los primeros 15 años de su vida laboral, pero luego se encuentran tasas de crecimiento salarial muy diferentes: en Luxemburgo la tasa de crecimiento salarial aumenta con más rapidez, mientras que para los profesores en Alemania dicha tasa aumenta relativamente poco. Los planificadores de políticas de estos países se enfrentan a problemas diferentes respecto a estos profesores con más años de experiencia.

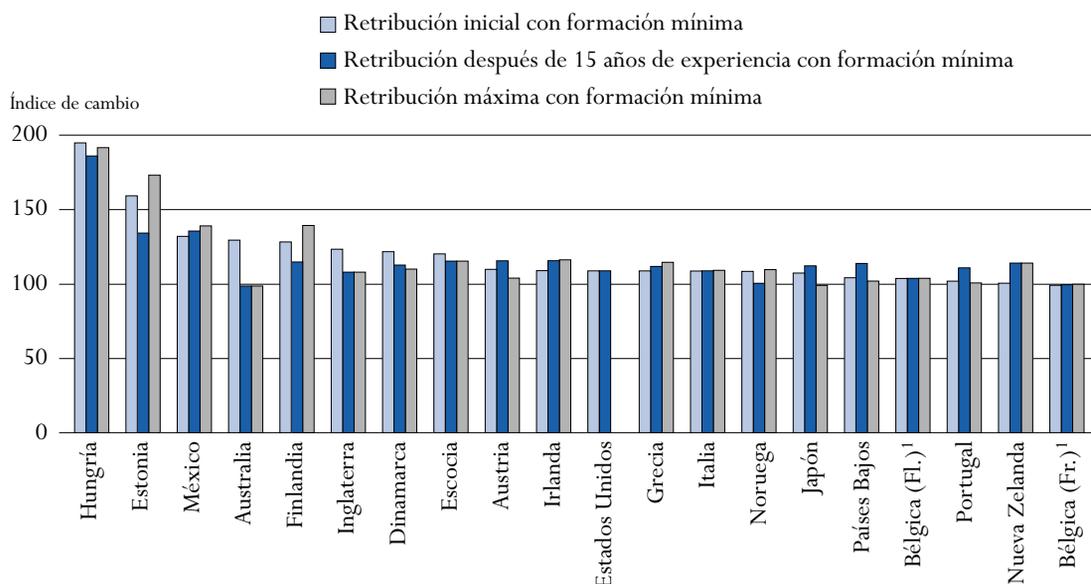
Aunque en este debate se enfatizan las oportunidades salariales de los profesores, se argumenta que también puede haber ventajas en la limitación de las escalas de salarios. Con frecuencia, en las organizaciones donde hay menores diferencias retributivas entre los trabajadores, hay un mayor nivel de confianza y la información es fluida, facilitándose así un mayor grado de compañerismo. Estas ventajas han de sopesarse frente a las ventajas de los incentivos salariales.

Variación de la retribución de los profesores entre 1996 y 2007

La comparación de los índices de cambio de la retribución de los profesores entre 1996 y 2007 pone claramente de relieve que la retribución de los profesores de primaria y secundaria ha aumentado en valores reales en casi todos los países. Los mayores incrementos en todos los niveles se han registrado en Hungría, aunque sus retribuciones continúan estando por debajo de la media de los países de la OCDE. No obstante, las retribuciones han disminuido en términos reales en algunos países entre 1996 y 2007, muy especialmente en España en educación primaria y secundaria inferior (Tabla D3.2), aunque siguen estando por encima de la media de la OCDE.

Gráfico D3.3. Cambios en la retribución de los profesores en educación secundaria inferior, según su situación en la escala retributiva (1996, 2007)

Índice de cambio entre 1996 y 2007 (1996 = 100, precios de 2007 basados en deflatores del PIB)



1. Los datos de Bélgica de 1996 son de Bélgica en su conjunto.

Los países están clasificados en orden descendente del índice de cambio entre 1996 y 2007 en las retribuciones iniciales del profesorado.

Fuente: OCDE. Tabla D3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

La tendencia de las retribuciones también ha variado en los diferentes puntos de la escala retributiva. Por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Escocia e Inglaterra (Tabla D3.2 y Gráfico D3.3), las retribuciones iniciales han aumentado más rápidamente que las correspondientes a la mitad del ejercicio profesional o a las máximas de todos los niveles educativos. En cambio, las retribuciones tras al menos 15 años de experiencia han aumentado comparativamente con mayor rapidez que las retribuciones iniciales o las máximas en Austria, Japón, Países Bajos y Portugal. En Finlandia, Grecia, México (en primaria y secundaria inferior) y el país asociado Estonia, las retribuciones máximas han aumentado más rápidamente que las iniciales y las de mitad de la carrera. En Nueva Zelanda, las retribuciones máximas también han aumentado más rápidamente que las iniciales y en la misma proporción que las correspondientes tras al menos 15 años de ejercicio profesional. En este país, donde es necesaria una experiencia docente relativamente reducida (8 años) para alcanzar la retribución máxima, la primera preocupación es contratar nuevos profesores. Esta preocupación parece ser también un asunto de vital importancia en Australia, dado el considerable aumento de las retribuciones iniciales en este país. Un problema potencial estriba en el hecho de que unos profesores atraídos por unos salarios elevados en las primeras etapas de su carrera profesional pueden esperar aumentos salariales para continuar en su carrera profesional. El uso de recursos para atraer a la profesión a más profesores en el inicio de su carrera debe ser ponderado frente a posibles implicaciones en términos de retención y disminución de la satisfacción y motivación. Además, es posible que la comparación de los cambios en los salarios en las tres posiciones de la estructura retributiva no refleje los cambios en otros aspectos de la estructura retributiva de los profesores.

Pagos adicionales: incentivos y prestaciones

Además de las escalas retributivas básicas, numerosos sistemas educativos aplican esquemas que ofrecen a los profesores pagos adicionales que pueden adoptar la forma de ventajas financieras o de reducción del número de horas lectivas. Por ejemplo, en Grecia e Islandia, la reducción de horas lectivas requeridas se utiliza para recompensar la experiencia o los muchos años de servicio, mientras que en Portugal los profesores que llevan a cabo tareas o actividades especiales (dirección de un grupo de teatro, supervisión de profesores en prácticas, etc.) disfrutan de reducciones horarias. Junto a la retribución inicial, estos pagos adicionales pueden ser determinantes en el momento de decidir hacerse profesor o continuar siéndolo. Entre los pagos adicionales para profesores en los primeros años de su carrera profesional se pueden incluir las asignaciones familiares y las primas por la ubicación del centro o una retribución inicial superior para aquellos profesores que tienen una certificación o cualificación superior a los requisitos mínimos requeridos para el ejercicio de la profesión. También se pueden asignar mejoras retributivas a profesores en posesión de varias cualificaciones o que se han especializado en atender a alumnos con necesidades educativas especiales.

En instituciones públicas, son el jefe de estudios, el director del centro educativo o las autoridades locales, regionales o nacionales los que deciden los aumentos retributivos del profesorado respecto al salario base, como pago anual o incidental. En este sentido se hace necesario establecer una distinción entre pagos adicionales a la retribución básica de los profesores, pagos anuales o pagos imprevistos o excepcionales.

Tipos de pagos adicionales

Los pagos adicionales pueden agruparse en tres grandes categorías:

- Pagos adicionales basados en las responsabilidades asumidas por los profesores y en condiciones especiales de trabajo (por ejemplo, responsabilidades administrativas adicionales o enseñanza en regiones muy necesitadas o en centros desfavorecidos).

- Pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores (por ejemplo, edad y situación familiar).
- Pagos adicionales basados en la cualificación, la formación y el rendimiento de los profesores (por ejemplo, tener una cualificación superior a los requisitos mínimos exigidos o completar actividades de desarrollo profesional).

No se han recogido datos sobre los importes de estos pagos, sino sobre el acceso a los mismos y sobre el nivel al que se toman las decisiones para conceder dichos pagos (véanse Tabla D3.3a y Tablas D3.3b, D3.3c y D3.3d disponibles en Internet, así como el Anexo 3 en la dirección www.oecd.org/edu/eqq2009).

Lo más frecuente es que los pagos adicionales se concedan por asumir responsabilidades o condiciones de trabajo especiales, por ejemplo, dar clase en centros educativos más desfavorecidos, concretamente en centros situados en barrios muy pobres o con una alta proporción de alumnos que hablan otras lenguas diferentes a la utilizada en clase. Dichos profesores se enfrentan en su trabajo a unas exigencias especiales que los profesores de otros centros pueden no encontrar. Este tipo de centros suelen tener problemas para atraer a los profesores y son los profesores con menos experiencia docente los que suelen trabajar en ellos (OECD, 2005c). Aproximadamente dos tercios de los países de la OCDE y países asociados ofrecen estos pagos adicionales. Once países ofrecen también pagos adicionales a los profesores que enseñan en determinados campos en los que hay escasez de profesores. En casi todos estos países los pagos adicionales se efectúan anualmente.

Más de la mitad de los países de la OCDE ofrecen pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores y, en la mayoría de los casos, se trata de pagos anuales. Los pagos adicionales basados en la cualificación, la formación y el rendimiento son también muy comunes en todos los países de la OCDE y países asociados. Los tipos más comunes de pagos se dan por tener una cualificación educativa superior a los requisitos mínimos requeridos o un nivel de certificación y formación para la enseñanza superior al mínimo. Estos pagos se ofrecen en la mitad de los países de la OCDE y países asociados, y un tercio de los países ofrece ambos tipos de pagos adicionales, los cuales se utilizan en casi todos los países como criterios para establecer la retribución básica. Dieciséis de los países de la OCDE y países asociados ofrecen pagos adicionales por completar con éxito actividades de desarrollo profesional. En 10 de estos países, dicho pago adicional se utiliza como criterio para establecer la retribución básica, aunque en Corea y Turquía tan solo se ofrecen con carácter puntual.

Quince de los países de la OCDE y tres países asociados ofrecen pagos adicionales por completar con éxito actividades de desarrollo profesional. Este es el único pago adicional que se puede clasificar como incentivo al rendimiento. En casi la mitad de estos países tiene carácter puntual, mientras que en la otra mitad se ofrece en forma de pagos anuales adicionales al salario de los profesores. En 12 de los 18 países que ofrecen este incentivo (Austria, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Inglaterra, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa, Suecia, Turquía y el país asociado Eslovenia), la decisión de conceder pagos adicionales puede tomarse en el centro educativo.

El método utilizado para identificar el rendimiento extraordinario y la forma del incentivo varían en los distintos países. En México, el rendimiento extraordinario se calcula sobre la base de los resultados logrados por los alumnos, así como de criterios relativos a la experiencia docente, rendimiento y cualificación de los profesores. En Portugal, se basan en la evaluación del director, y en Turquía en evaluaciones llevadas a cabo por la Dirección Provincial de Educación y el Ministerio de Educación.

Como cabe esperar, los pagos adicionales basados en los años de experiencia se efectúan en casi todos los países de la OCDE mediante cambios en la retribución básica de los profesores. Los pagos adicionales en función de las condiciones o responsabilidades específicas de la labor docente se

efectúan, por lo general, anualmente o en forma de pago puntual. Una excepción fundamental la constituyen los profesores que asumen responsabilidades administrativas, a los cuales se les ofrecen pagos adicionales con mayor frecuencia en forma de cambios de las retribuciones básicas o pagos anuales y puntuales.

Una mezcla de los tres pagos adicionales se ofrece a los profesores por razones de cualificación, formación y rendimiento. Dado que una cualificación inicial superior al mínimo requerido se identifica con frecuencia al comienzo de la carrera del profesor, no resulta sorprendente que los pagos adicionales vengan dados habitualmente mediante cambios en la retribución básica de los profesores. Los pagos adicionales debidos a las características demográficas de los profesores se efectúan principalmente mediante pagos anuales adicionales en 12 de los 16 países que ofrecen alguna forma de pago adicional en esta categoría.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre retribuciones reglamentarias de los profesores y primas complementarias proceden de la Encuesta OCDE-INES 2008 sobre Profesorado y Currículo. Estos datos se refieren al año escolar 2006-2007 y están de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en los centros públicos.

La retribución reglamentaria (Tabla D3.1) es la establecida en las escalas salariales oficiales. Las cantidades indicadas son brutas y corresponden a la suma total del dinero abonado por el empleador, una vez deducidas las cotizaciones patronales a la seguridad social y sistemas de pensiones (de acuerdo con las escalas salariales en vigor). La retribución se considera «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En la Tabla D3.1 la retribución por hora neta de contacto es el resultado de dividir la retribución anual reglamentaria de un profesor (Tabla D3.1) entre el número de horas lectivas netas anuales (Tabla D4.1).

La retribución bruta de los profesores ha sido convertida a partir de las tasas de cambio basadas en las cifras del PIB y de las paridades del poder adquisitivo (PPA), tal como figuran en la base de datos de la OCDE sobre contabilidades nacionales. El año de referencia para el PIB por habitante es el año 2007, mientras que el período de referencia para las retribuciones de los profesores se extiende del 1 de julio de 2006 al 30 de junio de 2007. La fecha de referencia para las PPA es el período 2006-2007. Los datos se han corregido según la inflación de enero de 2007. Para los países que tienen años fiscales diferentes (Australia y Nueva Zelanda) y los que tienen períodos retributivos ligeramente diferentes a la norma general de la OCDE (por ejemplo, España, Hungría, Islandia y Noruega), solo se ha corregido el deflactor si tal corrección genera un ajuste superior al 1 %. No se han tenido en cuenta los ajustes de alcance reducido, ya que el período exacto al que se refieren las retribuciones solo será ligeramente diferente. Las estadísticas y años de referencia para las retribuciones de los profesores figuran en el Anexo 2.

Para calcular los cambios de las retribuciones de los profesores (Tabla D3.2) se ha utilizado el deflactor del PIB, con el fin de convertir las retribuciones de 1996 a los precios de 2007.

La retribución inicial es la retribución anual media bruta de un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado al comienzo de su carrera docente.

La retribución tras 15 años de experiencia es la que corresponde anualmente a un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado después de 15 años de ejercicio profesional. La retribución máxima corresponde al máximo anual previsto en la correspondiente escala retributiva de un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado para ejercer su profesión.

Un ajuste de la retribución básica es toda diferencia de retribución entre la que percibe un profesor determinado por el trabajo realizado en un centro y la que debería percibir en virtud de su experiencia (es decir, el número de años dedicados a la enseñanza). Los ajustes pueden ser temporales o permanentes y pueden favorecer realmente la promoción de un profesor, haciéndole cambiar de escala o avanzar dentro de la misma.

Otras referencias

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

- *Tabla D3.3b. Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por los directores de los centros (2007)*
- *Tabla D3.3c. Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por autoridades locales o regionales (2007)*
- *Tabla D3.3d. Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por las autoridades nacionales (2007)*

Véase también: OECD (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Los profesores importan: cómo atraer, desarrollar y mantener profesores eficientes), OECD, París.

En el Anexo 3 en la dirección www.oecd.org/edu/eag2009 se incluyen observaciones específicas sobre definiciones y metodologías en relación con este indicador para cada país.

En el Anexo 2, como complemento a la Tabla D3.1, que presenta los salarios de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses usando PPA, se incluye una tabla con los salarios de los profesores en equivalente a euros convertidos mediante PPA.

Tabla D3.1.
Retribución de los profesores (2007)

Retribuciones reglamentarias anuales iniciales, después de 15 años de experiencia y máximas de profesores en instituciones públicas por nivel de educación en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Educación primaria				Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior, programas generales			
	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima	Ratios de retribución después de 15 años de experiencia en relación con el PIB por habitante	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima	Ratios de retribución después de 15 años de experiencia en relación con el PIB por habitante	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima	Ratios de retribución después de 15 años de experiencia en relación con el PIB por habitante
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	43.387	53.345	57.630	1,56	47.936	57.978	65.004	1,69	51.512	62.372	71.546	1,82
Australia	32.259	44.245	44.245	1,17	32.406	44.942	44.942	1,19	32.406	44.942	44.942	1,19
Austria	28.172	37.307	55.852	1,01	29.446	40.304	58.046	1,09	29.863	41.469	61.170	1,12
Bélgica (Fl.)	29.680	41.605	50.744	1,17	29.680	41.605	50.744	1,17	36.850	53.233	64.007	1,50
Bélgica (Fr.)	28.369	39.885	48.774	1,13	28.369	39.885	48.774	1,13	35.260	51.195	61.674	1,45
Corea	31.717	54.798	87.745	2,21	31.590	54.671	87.617	2,20	31.590	54.671	87.617	2,20
Dinamarca	35.691	40.322	40.322	1,12	35.691	40.322	40.322	1,12	35.011	49.264	49.264	1,37
Escocia	30.366	48.436	48.436	1,37	30.366	48.436	48.436	1,37	30.366	48.436	48.436	1,37
España	34.250	39.912	49.466	1,26	38.533	44.774	54.648	1,42	39.367	45.786	55.779	1,45
Estados Unidos	35.907	43.633	m	0,96	34.519	44.015	m	0,97	34.672	43.966	m	0,97
Finlandia	28.201	36.578	46.003	1,06	31.282	39.144	49.534	1,13	31.846	43.040	55.778	1,24
Francia	23.640	31.800	46.920	0,97	26.019	34.179	49.409	1,04	26.294	34.454	49.711	1,05
Grecia	26.326	32.107	38.619	1,13	26.326	32.107	38.619	1,13	26.326	32.107	38.619	1,13
Hungría	11.216	14.515	19.309	0,77	11.216	14.515	19.309	0,77	12.855	18.110	24.358	0,97
Inglaterra	30.172	44.507	44.507	1,26	30.172	44.507	44.507	1,26	30.172	44.507	44.507	1,26
Irlanda	31.977	52.972	60.025	1,17	31.977	52.972	60.025	1,17	31.977	52.972	60.025	1,17
Islandia	22.443	25.227	29.304	0,71	22.443	25.227	29.304	0,71	25.389	32.251	33.828	0,90
Italia	24.945	30.174	36.765	0,99	26.877	32.859	40.351	1,08	26.877	33.778	42.179	1,11
Japón	27.284	48.742	61.627	1,45	27.284	48.742	61.627	1,45	27.284	48.742	63.296	1,45
Luxemburgo	49.902	68.720	101.707	0,86	71.883	89.864	124.898	1,13	71.883	89.864	124.898	1,13
México	14.006	18.420	30.579	1,32	17.957	23.455	38.851	1,68	m	m	m	m
Noruega	32.148	36.298	40.163	0,68	32.148	36.298	40.163	0,68	34.336	38.684	42.325	0,72
Nueva Zelanda	19.236	37.213	37.213	1,36	19.236	37.213	37.213	1,36	19.236	37.213	37.213	1,36
Países Bajos	34.272	44.410	49.541	1,13	35.516	48.818	54.332	1,24	35.858	63.169	71.738	1,61
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	21.304	34.876	54.698	1,52	21.304	34.876	54.698	1,52	21.304	34.876	54.698	1,52
República Checa	21.481	29.127	35.551	1,21	21.481	29.127	35.551	1,21	22.798	31.119	38.208	1,29
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	27.498	31.996	36.750	0,87	28.055	32.799	37.200	0,90	29.554	35.005	39.813	0,96
Suiza	41.998	54.339	66.906	1,32	48.286	62.183	75.577	1,51	56.166	72.990	86.732	1,78
Turquía	14.063	15.693	17.515	1,21	a	a	a	a	14.063	15.693	17.515	1,21
Media OCDE	28.687	39.007	47.747	1,17	31.000	41.993	51.470	1,23	32.183	44.782	54.440	1,30
Media UE 19	29.518	39.610	48.506	1,14	31.691	42.056	51.285	1,19	32.946	45.513	55.600	1,29
Países asociados												
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	13.579	18.321	1,16
Eslovenia	27.190	31.754	33.630	1,19	27.190	31.754	33.630	1,19	27.190	31.754	33.630	1,19
Estonia	10.459	9.419	13.015	0,46	10.459	9.419	13.015	0,46	10.459	9.419	13.015	0,46
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	14.099	16.466	23.009	0,62	14.099	16.466	23.009	0,62	14.099	16.466	23.009	0,62

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

Tabla D3.1. (continuación)
Retribución de los profesores (2007)
 Retribuciones reglamentarias anuales iniciales, después de 15 años de experiencia y máximas de profesores en instituciones públicas por nivel de educación en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Ratio entre retribuciones máximas y retribuciones iniciales			Años entre retribución inicial y máxima (educación secundaria inferior)	Retribución por hora neta de contacto (enseñanza) después de 15 años de experiencia			Ratio de retribuciones por hora de enseñanza entre profesores de educación secundaria superior y educación primaria (después de 15 años de experiencia)
	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior		Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
Países de la OCDE								
Alemania	1,33	1,36	1,39	28	66	76	87	1,32
Australia	1,37	1,39	1,39	9	50	55	55	1,10
Austria	1,98	1,97	2,05	34	48	66	70	1,46
Bélgica (Fl.)	1,71	1,71	1,74	27	52	60	83	1,60
Bélgica (Fr.)	1,72	1,72	1,75	27	55	60	85	1,54
Corea	2,77	2,77	2,77	37	73	100	114	1,57
Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	62	62	135	2,18
Escocia	1,60	1,60	1,60	6	57	57	57	1,00
España	1,44	1,42	1,42	38	45	63	66	1,46
Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
Finlandia	1,63	1,58	1,75	16	54	66	78	1,45
Francia	1,98	1,90	1,89	34	35	54	56	1,60
Grecia	1,47	1,47	1,47	33	43	64	67	1,57
Hungría	1,72	1,72	1,89	40	25	26	33	1,31
Inglaterra	1,48	1,48	1,48	10	m	m	m	m
Irlanda	1,88	1,88	1,88	22	56	72	72	1,29
Islandia	1,31	1,31	1,33	18	38	38	58	1,53
Italia	1,47	1,50	1,57	35	41	55	56	1,37
Japón	2,26	2,26	2,32	34	69	81	98	1,41
Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	89	140	140	1,58
México	2,18	2,16	m	14	23	22	m	m
Noruega	1,25	1,25	1,23	16	49	56	74	1,51
Nueva Zelanda	1,93	1,93	1,93	8	38	38	39	1,04
Países Bajos	1,45	1,53	2,00	17	48	m	m	m
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2,57	2,57	2,57	26	41	46	51	1,25
República Checa	1,65	1,65	1,68	32	34	46	51	1,49
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	m	m	m	a	m	m	m	m
Suiza	1,59	1,57	1,54	26	m	m	m	m
Turquía	1,25	a	1,25	a	25	a	28	1,13
Media OCDE	1,71	1,71	1,73	24	49	61	72	1,42
Media UE 19	1,68	1,66	1,74	26	50	63	74	1,47
Países asociados								
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,60	1,60	1,68	m	15	15	16	1,05
Eslovenia	1,24	1,24	1,24	13	47	47	51	1,09
Estonia	1,24	1,24	1,24	m	15	15	16	1,09
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1,63	1,63	1,63	36	16	21	25	1,54

Nota: La ratio de retribuciones máximas no se ha calculado para Suecia, ya que las retribuciones subyacentes son estimaciones provenientes de retribuciones reales en vez de reglamentarias.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

Tabla D3.2.

Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2007)

Índice de cambio¹ entre 1996 y 2007 en las retribuciones iniciales, después de 15 años de experiencia y máximas por nivel de educación convertidas a niveles de precios de 2007 con un deflactor del PIB (1996 = 100)

	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior, programas generales		
	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima	Retribución inicial con formación mínima	Retribución después de 15 años de experiencia con formación mínima	Retribución máxima con formación mínima
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Australia	129	97	97	129	99	99	129	99	99
Austria	109	112	107	110	116	104	105	109	97
Bélgica (Fl.) ²	106	111	113	104	104	104	104	104	104
Bélgica (Fr.) ²	101	106	109	99	99	100	99	100	100
Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dinamarca	122	113	110	122	113	110	109	108	103
Escocia	120	115	115	120	115	115	120	115	115
España	94	93	90	m	m	m	93	92	90
Estados Unidos	112	108	m	109	109	m	109	108	m
Finlandia	130	127	156	128	115	139	126	121	148
Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grecia	112	115	117	109	112	115	109	112	115
Hungría	195	186	192	195	186	192	175	187	201
Inglaterra	123	108	108	123	108	108	123	108	108
Irlanda	114	122	117	109	116	116	109	116	116
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	109	110	110	109	109	109	109	108	109
Japón	107	112	99	107	112	99	107	112	99
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	131	130	132	132	136	139	m	m	m
Noruega	108	100	110	108	100	110	107	104	106
Nueva Zelanda	100	114	114	100	114	114	100	114	114
Países Bajos	106	112	102	104	114	102	104	105	101
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	102	111	101	102	111	101	102	111	101
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suiza	99	96	102	m	m	m	m	m	m
Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	159	134	173	159	134	173	159	134	173
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El cálculo de este índice se basa en la remuneración del profesor de 2007 * 100 / la remuneración del profesor de 1996 en la divisa nacional * el deflactor del PIB de 2007 (1996 = 100). Consulte el Anexo 2 para los datos de los defladores del PIB y las remuneraciones en divisas nacionales de 1996 y 2007.

2. Los datos de Bélgica de 1996 son de Bélgica en su conjunto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

Tabla D3.3a.

Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2007)
 Criterios que determinan el salario base y pagos adicionales para profesores en instituciones públicas

	Experiencia	Criterios basados en condiciones de trabajo y responsabilidades						
	Años de experiencia como profesor	Responsabilidades de gestión además de actividades docentes	Horas de enseñanza por encima de lo establecido en el contrato de jornada completa	Tareas especiales (orientación profesional o asesoramiento)	Enseñanza en una zona desfavorecida, remota o de coste alto (prima por emplazamiento del centro)	Actividades especiales (por ejemplo, deportes, dirección de un grupo de teatro, clubs de deberes, escuela de verano, etc.)	Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (en colegios normales)	Enseñanza de una materia específica
Países de la OCDE	Alemania	-	-	△				
	Australia	-	-			▲	▲	
	Austria	- ▲	▲	▲	▲		△	▲
	Bélgica (Fl.)	-		△				
	Bélgica (Fr.)	-			△			
	Corea	-	▲	△			△	▲
	Dinamarca	- ▲ △	- ▲ △	▲ △	▲ △	- ▲ △	▲ △	▲ △
	Escocia	-				▲		
	España	-	▲			▲		
	Estados Unidos	-	▲			▲		▲
	Finlandia	- ▲	- ▲	▲ △	▲ △	- ▲	▲ △	- ▲ △
	Francia	-	▲ △	▲ △	▲ △	- ▲	△	-
	Grecia	-		△	△	▲		
	Hungría	-	▲	△	▲	▲	△	▲
	Inglaterra	- ▲ △	- ▲ △			- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △
	Irlanda	- ▲ △	- ▲ △	▲ △	- ▲ △	- ▲	▲ △	- ▲ △
	Islandia	- ▲ △	- ▲ △	▲ △	- ▲ △	- ▲	▲ △	- ▲ △
	Italia	-		△	△	▲	△	
	Japón	-	▲	▲		▲	▲	▲
	Luxemburgo	-		△	△			
México	- ▲ △	- ▲	- ▲	- ▲	- ▲		- ▲	
Noruega	-	▲	△	- ▲ △	▲	▲ △		
Nueva Zelanda	-	▲		▲	▲	▲	▲	
Países Bajos	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	
Polonia	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	
Portugal	-	▲	△	▲			-	
República Checa	- ▲ △	- ▲ △	▲ △	▲ △		▲ △	- ▲ △	
República Eslovaca	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	
Suecia	-	-	△		-		-	
Suiza	-	-	△	△		△	-	
Turquía	-		△	△	▲	△		
Países asociados	Brasil	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Chile	-	▲			▲		▲
	Eslovenia	-	-	△	△	▲	△	▲
	Estonia	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Federación Rusa	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Israel	-	-	-	-	-	-	-

- : Decisiones sobre el nivel en la escala retributiva.

▲ : Decisiones sobre los pagos adicionales efectuados anualmente.

△ : Decisiones sobre pagos adicionales incidentales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

Tabla D3.3a. (continuación)
Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2007)
 Criterios que determinan el salario base y pagos adicionales para profesores en instituciones públicas

	Criterios basados en la cualificación, formación y rendimiento de los profesores						Criterios basados en las características demográficas		Otros
	Tener una cualificación superior a los requisitos mínimos requeridos para el ejercicio de la profesión	Tener un nivel de certificación o formación para la enseñanza superior al mínimo y obtenido durante su vida profesional	Rendimiento extraordinario en la enseñanza	Completar con éxito actividades de desarrollo profesional	Obtención de una puntuación alta en los exámenes de cualificación	Tener una cualificación en múltiples materias	Situación familiar (casado, número de hijos)	Edad (independiente de los años de experiencia)	
Países de la OCDE									
Alemania							-	-	
Australia	-	-					▲		▲
Austria			△				▲		
Bélgica (Fl.)	-	▲							▲
Bélgica (Fr.)	-	-							▲ △
Corea			△		△		△	▲	
Dinamarca	- ▲ △	- ▲ △	▲ △	▲ △		- ▲ △			
Escocia		-							
España		▲		-					
Estados Unidos	- ▲	▲	△						
Finlandia	- ▲		▲	▲		-			
Francia				-			▲		
Grecia	-	▲					▲		
Hungría	-	-	△	-	-	▲		-	
Inglaterra	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △						
Irlanda	- ▲ △	- ▲ △						- ▲	
Islandia	- ▲ △	- ▲ △		▲ △	△	△			
Italia							-		
Japón							▲		▲
Luxemburgo							▲	-	
México	- ▲	- ▲	- ▲	- ▲	- ▲				
Noruega	- ▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	
Nueva Zelanda	-	-	▲						▲
Países Bajos	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △	- ▲ △			
Polonia	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Portugal	-	-	-	-	-		▲		
República Checa			- ▲ △					- △	
República Eslovaca	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Suecia	-	-	-	-	-				
Suiza							▲		▲
Turquía	-		-		△		▲		▲
Países asociados									
Brasil	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Chile			△						
Eslovenia	▲	-		△	-				▲
Estonia	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Federación Rusa	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Israel	-		-	-					

- : Decisiones sobre el nivel en la escala retributiva.
 ▲ : Decisiones sobre los pagos adicionales efectuados anualmente.
 △ : Decisiones sobre pagos adicionales incidentales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665004614152>

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

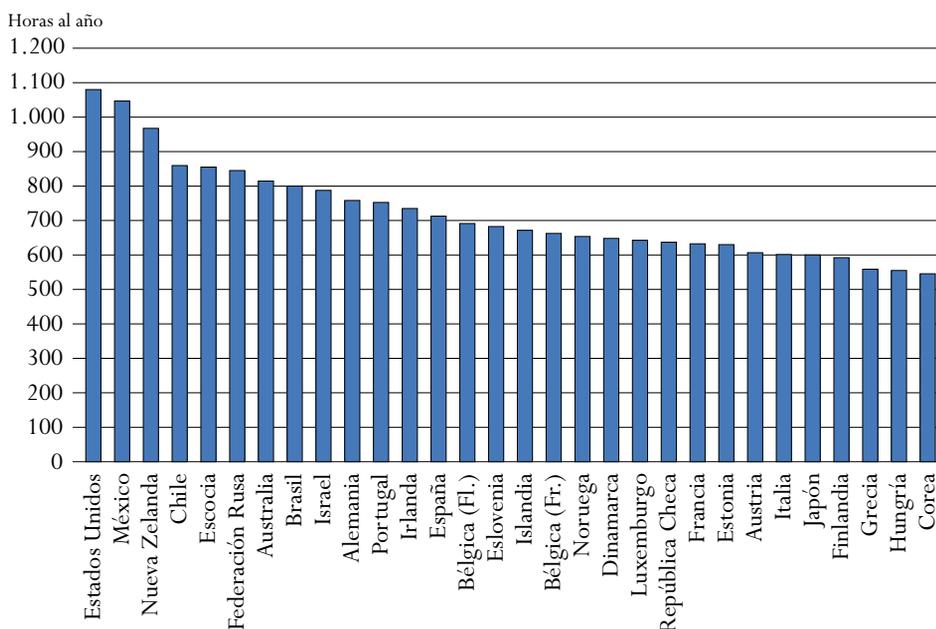
Este indicador examina la jornada laboral reglamentaria y el tiempo reglamentario que dedican los profesores a la enseñanza en los diferentes niveles de educación. A pesar de que la jornada laboral y el tiempo de enseñanza determinan solo en parte el volumen de trabajo real del profesorado, sí aportan una información valiosa sobre la diversidad de exigencias de los diferentes países a los profesores. Junto con la retribución de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de las clases (véase Indicador D2), este indicador presenta algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los profesores.

Resultados clave

Gráfico D4.1. Número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior (2007)

Número de horas netas de contacto al año en instituciones públicas

La media de horas de enseñanza al año en centros públicos de educación secundaria inferior es de 709, pero varía desde 545 en Corea a más de 1.000 en México (1.047) y Estados Unidos (1.080).



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665026260448>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los centros públicos de educación primaria, los profesores imparten una media de 798 horas de enseñanza al año (14 menos que en 2006), pero esta cifra varía desde menos de 650 horas en Dinamarca, Hungría, Turquía y el país asociado Estonia hasta 1.080 en Estados Unidos.
- En educación secundaria superior general, los profesores imparten una media de 653 horas, pero esta cifra varía de 364 en Dinamarca a 1.080 en Estados Unidos.
- La distribución del número de horas de enseñanza anuales por días, semanas y horas al día varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, aunque en Dinamarca los profesores trabajan 42 semanas al año (en educación primaria y secundaria) en comparación con las 35-36 semanas al año en Islandia, el total anual de horas de enseñanza de los profesores en Islandia es mayor que el de los profesores de Dinamarca.
- La regulación de la jornada laboral del profesorado también varía entre los distintos países. En la mayoría de los países, los profesores están reglamentariamente obligados a trabajar un número determinado de horas; mientras que en algunos países el tiempo de enseñanza se especifica únicamente por el número de clases a la semana y puede haber distintos supuestos acerca del número de horas no lectivas necesarias por lección (en el centro educativo o fuera de este). Por ejemplo, en Bélgica (comunidad francófona), el número adicional de horas no lectivas dentro del centro educativo se fija en el ámbito del centro y el gobierno determina solo el número mínimo y máximo de períodos de enseñanza por semana en cada nivel de educación.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Además de factores como el tamaño de la clase y la ratio alumnos-profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza previstas para los alumnos (véase Indicador D1) y la retribución de los profesores (véase Indicador D3), 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). El número de horas de enseñanza y el alcance de otras obligaciones no docentes constituyen también aspectos importantes de las condiciones laborales de los profesores e influyen en el grado de atracción de la profesión docente.

La parte del horario laboral que el profesor dedica a la enseñanza aporta información acerca del tiempo que se puede dedicar a otras actividades, como preparación de clases, corrección, formación continua y reuniones de personal. Una elevada proporción del horario laboral dedicada a la enseñanza puede indicar que se dedica menos tiempo a otras tareas, como la evaluación de los alumnos y la preparación de las clases. Sin embargo, estas obligaciones pueden realizarse al mismo nivel que los profesores con una menor proporción de horas lectivas, pero fuera de la jornada laboral reglamentaria.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tiempo de enseñanza en educación primaria

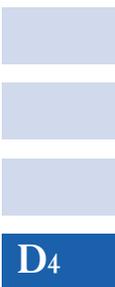
El número de horas de enseñanza que un profesor tipo de un centro público debe impartir por año, tanto en educación primaria como en educación secundaria, varía dependiendo del país y, habitualmente, es más elevado en educación primaria que en secundaria.

Un profesor de primaria imparte una media de 798 horas al año (14 menos que en 2006), pero esta cifra varía desde menos de 650 horas en Dinamarca, Hungría, Turquía y el país asociado Estonia hasta 900 o más en Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Países Bajos, y más de 1.000 en Estados Unidos y el país asociado Israel (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

La distribución del tiempo de enseñanza varía considerablemente a lo largo del año. Corea es el único país en el que los profesores de primaria enseñan más de cinco días a la semana como media, aunque su tiempo total de enseñanza al año es inferior a la media, ya que las horas de clase impartidas por día son inferiores a la media. Dinamarca e Islandia ofrecen un interesante contraste, dado que ambos países tienen un número similar de horas netas de enseñanza anuales (Gráfico D4.2). Sin embargo, los profesores de Dinamarca deben completar 200 días lectivos en 42 semanas, comparados con los 180 días en 36 semanas de Islandia. El número de horas impartidas por día explica esta diferencia.

Los profesores de primaria en Islandia completan 20 días lectivos menos que los profesores en Dinamarca, pero cada uno de estos días incluye de media 3,7 horas lectivas comparadas con las 3,2 horas lectivas de Dinamarca. Los profesores de Islandia deben impartir un tiempo superior a media hora lectiva más por día que los profesores de Dinamarca, pero esta diferencia relativamente pequeña tiene como resultado una diferencia sustancial del número de días lectivos que los profesores deben completar cada año.

Excepto en Austria, Bélgica (comunidad francófona), Escocia y Portugal, en la mayoría de los países de la OCDE con datos disponibles, las horas de enseñanza en educación primaria eran aproximadamente las mismas en 1996 y 2007. En Austria, en 2007 se demandaba un 13 % más de tiempo de enseñanza a los profesores de primaria que en 1996, mientras que en Bélgica (comunidad francófona) el tiempo neto por contrato descendió un 16 % en educación primaria (Tabla D4.2).



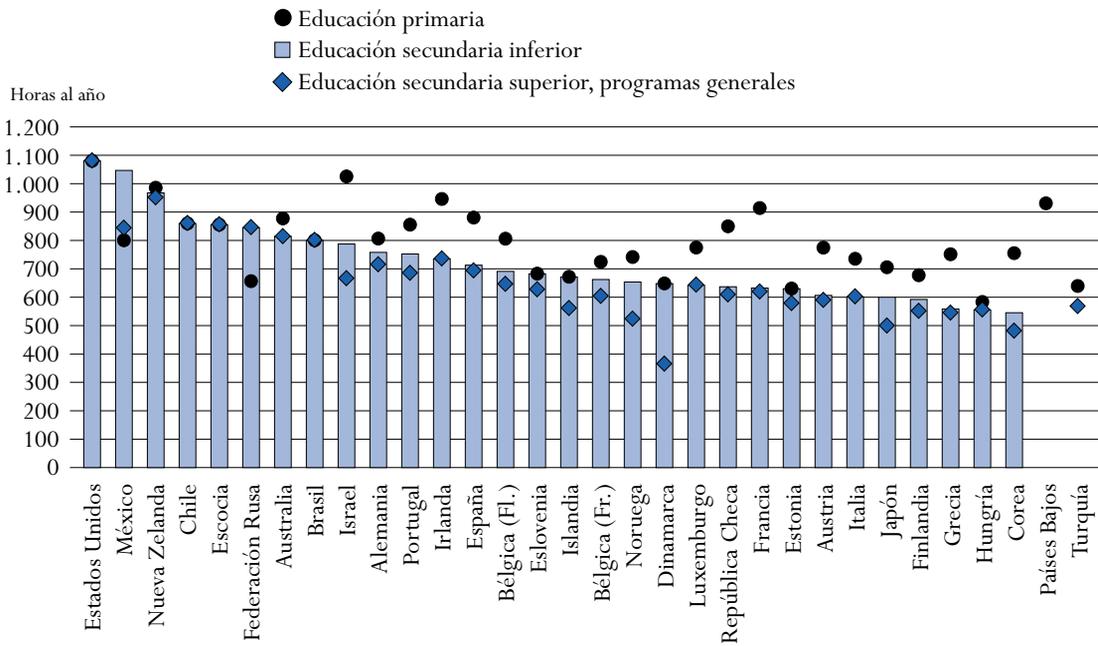
Tiempo de enseñanza en educación secundaria

Los profesores de educación secundaria inferior imparten una media de 709 horas al año. El número de horas lectivas varía desde menos de 600 horas en Corea (545), Finlandia (592), Grecia (559) y Hungría (555) a más de 1.000 horas en Estados Unidos (1.080) y México (1.047) (Gráfico D4.1 y Tabla D4.1).

El número de horas lectivas en educación secundaria superior general es habitualmente menor que el de secundaria inferior. Un profesor que imparte asignaturas generales tiene como media una carga de enseñanza reglamentaria de 653 horas al año. La carga docente oscila de menos de 364 horas en Dinamarca a más de 800 en Australia (813), Escocia (855), México (843) y los países asociados Brasil (800), Chile (860) y Federación Rusa (845), más de 900 en Nueva Zelanda (950) y más de 1.000 en Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

Gráfico D4.2. Número de horas de enseñanza al año, por nivel de educación (2007)

Número de horas netas de contacto al año en instituciones públicas



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior.

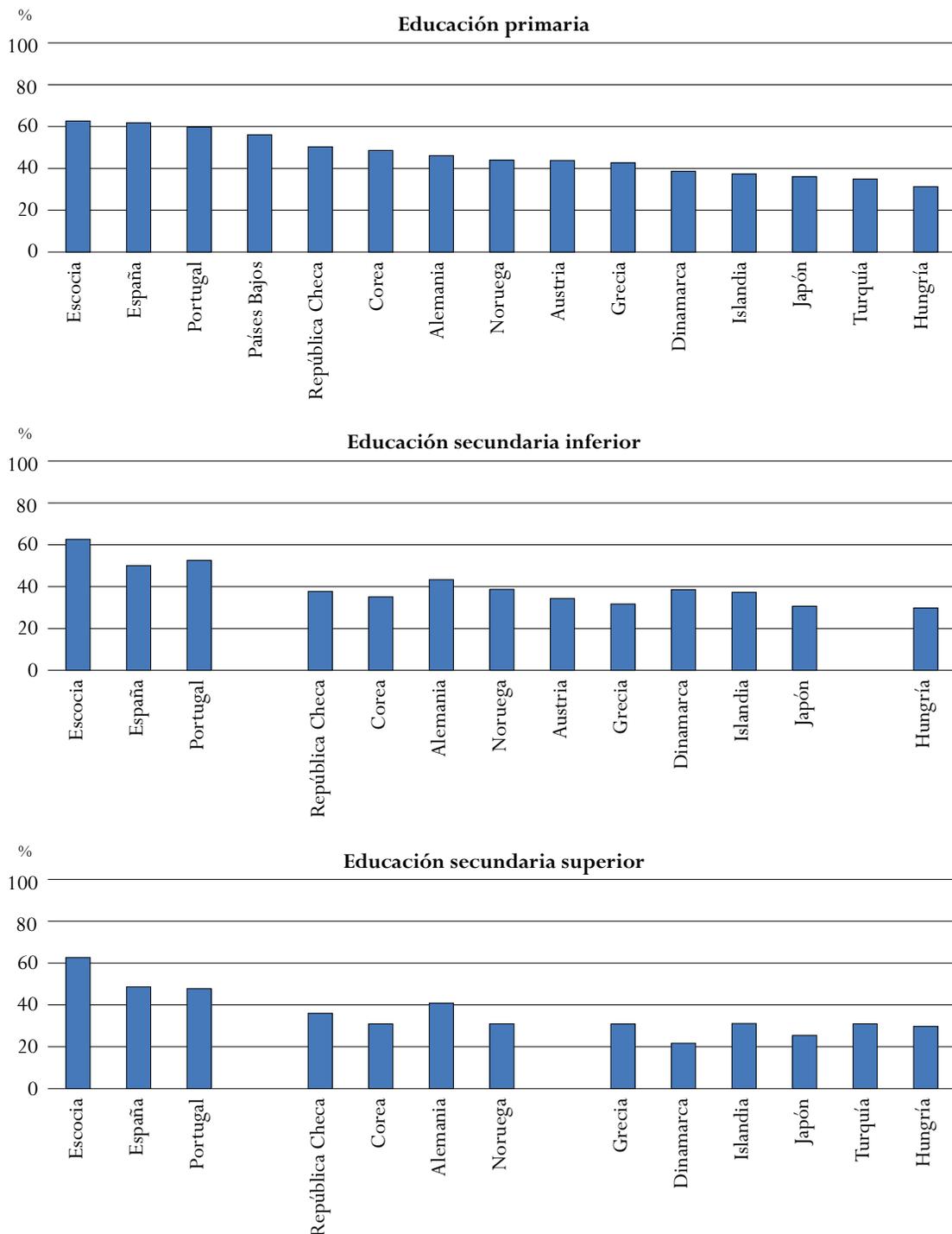
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665026260448>

Como en la educación primaria, el número de horas de enseñanza y el número de días lectivos varían entre países. Como consecuencia, la media de horas diarias de enseñanza impartidas por los profesores varía ampliamente, oscilando en la educación secundaria inferior desde las tres horas diarias o menos en Corea, Grecia, Hungría y Japón, hasta las cinco horas diarias o más en México, Nueva Zelanda y el país asociado Federación Rusa, y seis horas diarias en Estados Unidos. De forma similar, en la secundaria superior general, los profesores imparten una media de tres horas de enseñanza al día (o menos) en Corea, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Hungría, Japón y Noruega, comparadas con cinco en Nueva Zelanda y el país asociado Federación Rusa, y seis en Estados Unidos. Corea es un

Gráfico D4.3. Porcentaje de la jornada laboral que los profesores dedican a la enseñanza, por nivel de educación (2007)

Número de horas netas de enseñanza como porcentaje del tiempo reglamentario de trabajo



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de la jornada laboral dedicado a la enseñanza al año en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE, Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665026260448>

interesante ejemplo de las diferencias que se dan en la organización de la jornada laboral del profesorado. En Corea, los profesores deben impartir el número mayor de días lectivos (204), pero el número de horas de enseñanza reglamentario en secundaria inferior es el más bajo y en secundaria superior el segundo más bajo (Gráfico D4.3). El hecho de que algunos países incluyan en las horas de enseñanza los descansos entre clases y otros países no lo hagan puede explicar algunas de estas diferencias.

Excepto en Alemania, Austria, Bélgica (comunidad francófona), Grecia, Hungría, México y Portugal, las horas de enseñanza en educación secundaria en los países de la OCDE eran aproximadamente las mismas en 1996 y 2007. Sin embargo, en Hungría y Portugal en 2007 se demandaba un 17 % más de horas de enseñanza a los profesores de secundaria que en 1996. En Dinamarca, el tiempo de enseñanza descendió un 35 % en educación secundaria superior (Tabla D4.2).

Diferencias del tiempo de enseñanza según los niveles de educación

En Francia, República Checa y el país asociado Israel, un profesor de primaria debe impartir por encima de 210 horas más que un profesor de secundaria inferior y 240 horas más que un profesor de secundaria superior (programas generales). En cambio, hay menos de 60 horas o incluso ninguna diferencia entre el número de horas de enseñanza reglamentarias para los profesores de primaria y de secundaria inferior, y a veces también entre los profesores de primaria y de secundaria superior, en Escocia, Estados Unidos, Hungría, Nueva Zelanda y los países asociados Brasil, Chile, Eslovenia y Estonia. México es el único país de la OCDE y Federación Rusa el único país asociado en los que los profesores de secundaria completan un número sustancialmente mayor de horas de enseñanza que los profesores de primaria. En México, los profesores de secundaria inferior han de impartir algo por encima de un 30 % más de horas de enseñanza que los profesores de primaria. Los profesores de secundaria superior en México tienen un número menor de horas de enseñanza que los profesores de secundaria inferior, pero su número de horas de enseñanza reglamentarias sigue siendo un 5 % mayor que el de los profesores de primaria (Gráfico D4.1). Esto es debido, en gran parte, a que tienen un mayor número de horas de contacto al día.

Al interpretar las diferencias del número de horas de enseñanza entre los distintos países, debe prestarse atención al hecho de que el tiempo neto de contacto, tal como lo considera este indicador, no se corresponde necesariamente con la carga docente. El tiempo de contacto es un componente importante, pero la preparación de clases y el seguimiento necesario (incluyendo la corrección de ejercicios de los alumnos) también han de tenerse en cuenta al comparar las cargas de trabajo de los profesores. También se deben tener en cuenta otros factores relevantes (como el número de asignaturas impartidas, el número de alumnos a los que se enseña y el número de años que un profesor da clase a los mismos alumnos). Es frecuente que estos factores solo puedan evaluarse a nivel de cada centro educativo.

Jornada laboral del profesorado

La regulación de la jornada laboral de los profesores varía considerablemente. Mientras que en algunos países solo se regula oficialmente el tiempo de contacto, en otros se establecen además las horas de la jornada laboral. En algunos países se fija con precisión la distribución del tiempo entre la enseñanza y otras actividades no lectivas dentro del horario laboral reglamentario.

En la mayoría de los países, los profesores deben trabajar un número determinado de horas a la semana para percibir las retribuciones correspondientes a un contrato a tiempo completo, lo que incluye tanto la enseñanza como las actividades no docentes. Sin embargo, dentro de este contexto,

los países difieren en la distribución del tiempo asignado a actividades lectivas y no lectivas (Gráfico D4.3). Normalmente, se especifica el número de horas lectivas (salvo en Inglaterra, Suecia y Suiza, donde se especifica únicamente a nivel de distrito), pero algunos países también concretan a nivel nacional las horas que un profesor debe estar presente en el centro.

En Australia, Bélgica (comunidad flamenca en educación primaria), Dinamarca (educación primaria y secundaria inferior), España, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia, Turquía (primaria y secundaria superior) y los países asociados Brasil, Chile, Estonia e Israel se especifica el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro, sea para dedicarlo a la enseñanza o a otras actividades. En Grecia se reglamenta una reducción de las horas de enseñanza de acuerdo con el número de años de servicio. Los profesores principiantes tienen 21 horas de enseñanza semanales. Tras seis años, estas horas se reducen a 19 horas semanales y, después de 12 años, a 18 horas semanales. Finalmente, después de 20 años de servicio, un profesor imparte 16 horas de enseñanza semanales, casi tres cuartas partes de las horas de un profesor al inicio de su carrera docente. Sin embargo, el profesor debe pasar el resto de las horas de su jornada laboral en el centro.

En Alemania, Austria (educación primaria y secundaria inferior), Corea, Escocia, Hungría, Japón, Países Bajos y República Checa se especifica el total de horas que los profesores han de trabajar al año, bien sea en el centro o fuera de él (pero no se especifica qué proporción del tiempo han de pasar en el centro o fuera de él). Además, en algunos países sí se especifica en parte el número de horas que han de dedicarse a otras actividades. Sin embargo, no se especifica si los profesores han de pasar las horas no dedicadas a la enseñanza en el centro escolar.

Horario no lectivo

En Bélgica (comunidad francófona), Finlandia, Francia, Italia, Nueva Zelanda y los países asociados Eslovenia y Federación Rusa, no existe regulación oficial del tiempo que deben dedicar los profesores de educación primaria y secundaria a actividades no lectivas, pero ello no significa que tengan plena libertad para realizar otras tareas. En Austria, las disposiciones legales relativas a la jornada laboral de los profesores se basan en el supuesto de que las tareas que les incumben (incluyendo la preparación de clases y exámenes, corrección de ejercicios, exámenes y tareas administrativas) suman un total de 40 horas a la semana. En Bélgica (comunidad francófona), el centro establece el número adicional de horas no lectivas en el centro escolar. No se regula el tiempo que ha de dedicarse a la preparación de clases, corrección de ejercicios y exámenes de los alumnos, etc. El gobierno determina exclusivamente el número mínimo y máximo de períodos de enseñanza a la semana (de 50 minutos cada uno) en cada nivel de educación (Tabla D4.1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2008 sobre Profesorado y Currículum y se refieren al año escolar 2006-2007.

Tiempo de enseñanza

El tiempo de enseñanza se refiere al número de horas lectivas al año que un profesor a tiempo completo imparte a un grupo o a una clase de estudiantes según las normas oficiales en vigor. Normalmente se calcula multiplicando el número de días lectivos al año por el número de horas de clase que un profesor imparte al día (excluyendo los períodos de tiempo reglamentariamente destinados a los descansos entre clases o conjuntos de clases). Sin embargo, algunos países aportan estimaciones del número de horas lectivas basadas en datos procedentes de encuestas.

En educación primaria se incluyen los breves descansos entre clases si el profesor es responsable de su clase durante ese tiempo.

Jornada laboral

La jornada laboral se define como el número de horas de trabajo de un profesor a tiempo completo. Según la política oficial vigente en cada país, la jornada laboral puede comprender:

- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza (y a otras actividades escolares dirigidas a los estudiantes, tales como la realización de deberes y controles, pero excluyendo exámenes anuales).
- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza y las horas dedicadas a otras actividades relacionadas con la enseñanza, como preparación de clases, orientación de alumnos, corrección de deberes y controles, actividades de perfeccionamiento profesional, reuniones con los padres, reuniones de personal y tareas generales de carácter escolar.

La jornada laboral no incluye las horas extraordinarias remuneradas.

Jornada laboral en el centro educativo

La jornada laboral en el centro educativo corresponde al tiempo que los profesores deben permanecer en el mismo, sea para la enseñanza o para otras actividades.

Número de semanas y días lectivos

El número de semanas lectivas corresponde al número de semanas de enseñanza, excluyendo las semanas de vacaciones. El número de días lectivos se calcula multiplicando el número de semanas lectivas por el número de días a la semana que enseña un profesor, menos los días en los que el centro está cerrado por fiestas o vacaciones.

Tabla D4.1.

Organización de la jornada laboral del profesorado (2007)

Número de semanas lectivas, días lectivos, horas netas lectivas y tiempo de trabajo del profesor durante el año escolar

	Número de semanas lectivas			Número de días lectivos			Horas netas lectivas			Horas de trabajo exigido en el centro			Total horas de trabajo reglamentarias		
	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior, programas generales	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior, programas generales	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior, programas generales	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior, programas generales	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior, programas generales
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE															
Alemania	40	40	40	193	193	193	806	758	714	a	a	a	1.750	1.750	1.750
Australia	40	40	40	197	197	197	877	815	813	1.208	1.230	1.230	a	a	a
Austria	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1.768	1.768	a
Bélgica (Fl.)	37	37	37	179	180	180	806	691	645	931	a	a	a	a	a
Bélgica (Fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
Corea	37	37	37	204	204	204	755	545	480	a	a	a	1.554	1.554	1.554
Dinamarca	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1.306	1.306	m	1.680	1.680	1.680
Escocia	38	38	38	190	190	190	855	855	855	a	a	a	1.365	1.365	1.365
España	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425
Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1.080	1.080	1.080	1.332	1.368	1.368	a	a	a
Finlandia	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
Francia	35	35	35	m	m	m	914	632	618	a	a	a	a	a	a
Grecia	40	38	38	195	185	185	751	559	544	1.500	1.425	1.425	1.762	1.762	1.762
Hungría	37	37	37	185	185	185	583	555	555	a	a	a	1.864	1.864	1.864
Inglaterra	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265
Irlanda	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1.036	735	735	a	a	a
Islandia	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800
Italia	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
Japón	40	40	40	200	200	198	705	600	498	a	a	a	1.960	1.960	1.960
Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a
México	42	42	36	200	200	172	800	1.047	843	800	1.167	971	a	a	a
Noruega	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1.300	1.225	1.150	1.688	1.688	1.688
Nueva Zelanda	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Países Bajos	40	m	m	195	m	m	930	m	m	a	a	a	1.659	1.659	1.659
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	37	37	37	171	171	171	855	752	684	1.261	1.261	1.261	1.432	1.432	1.432
República Checa	40	40	40	193	193	193	849	637	608	a	a	a	1.688	1.688	1.688
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1.360	1.360	1.360	1.767	1.767	1.767
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.832	a	1.832
Media OCDE	38	38	38	187	186	184	798	709	653	1.185	1.214	1.159	1.662	1.652	1.656
Media UE 19	38	38	38	185	183	182	794	665	625	1.202	1.173	1.154	1.619	1.619	1.605
Países asociados															
Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
Chile	40	40	40	191	191	191	860	860	860	1.152	1.152	1.152	a	a	a
Eslovenia	40	40	40	188	188	188	682	682	626	a	a	a	a	a	a
Estonia	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1.540	1.540	1.540	a	a	a
Federación Rusa	34	35	35	164	169	169	656	845	845	a	a	a	a	a	a
Israel	43	42	42	183	175	175	1.025	788	665	1.221	945	945	a	a	a

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665026260448>

Tabla D4.2.

Número de horas de enseñanza al año (1996, 2007)

Horas netas de contacto al año en instituciones públicas por nivel de educación e índice de cambio desde 1996 a 2007

	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior, programas generales			
	2007	1996	Índice de cambio 1996-2007 (1996=100)	2007	1996	Índice de cambio 1996-2007 (1996=100)	2007	1996	Índice de cambio 1996-2007 (1996=100)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Alemania	806	772	104	758	715	106	714	671	106
	Australia	877	m	m	815	m	m	813	m	m
	Austria	774	684	113	607	658	92	589	623	95
	Bélgica (Fl.)	806	841	96	691	724	95	645	679	95
	Bélgica (Fr.)	724	858	84	662	734	90	603	677	89
	Corea	755	m	m	545	w	m	480	w	m
	Dinamarca	648	640	101	648	640	101	364	560	65
	Escocia	855	975	88	855	m	m	855	917	93
	España	880	900	98	713	a	m	693	630	110
	Estados Unidos	1.080	w	m	1.080	w	m	1.080	w	m
	Finlandia	677	m	m	592	m	m	550	m	m
	Francia	914	900	102	632	647	98	618	w	m
	Grecia	751	780	96	559	629	89	544	629	86
	Hungría	583	w	m	555	473	117	555	473	117
	Inglaterra	m	w	m	m	w	m	m	m	m
	Irlanda	946	915	103	735	735	100	735	735	100
	Islandia	671	m	m	671	m	m	560	m	m
	Italia	735	735	100	601	601	100	601	601	100
	Japón	705	m	m	600	m	m	498	m	m
	Luxemburgo	774	m	m	642	m	m	642	m	m
	México	800	800	100	1.047	1.182	89	843	m	m
	Noruega	741	713	104	654	633	103	523	505	104
	Nueva Zelanda	985	985	100	968	968	100	950	950	100
	Países Bajos	930	930	100	m	867	m	m	867	m
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	855	783	109	752	644	117	684	574	119
	República Checa	849	m	m	637	607	105	608	580	105
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	a	624	m	a	576	m	a	528	m	
Suiza	m	871	m	m	850	m	m	669	m	
Turquía	639	m	m	a	a	a	567	m	m	
<i>Media OCDE</i>	<i>798</i>	<i>817</i>		<i>709</i>	<i>716</i>		<i>653</i>	<i>659</i>		
<i>Media UE 19</i>	<i>794</i>	<i>810</i>		<i>665</i>	<i>661</i>		<i>625</i>	<i>650</i>		
Países asociados	Brasil	800	m	m	800	m	m	800	m	m
	Chile	860	m	m	860	m	m	860	m	m
	Eslovenia	682	m	m	682	m	m	626	m	m
	Estonia	630	m	m	630	m	m	578	m	m
	Federación Rusa	656	m	m	845	m	m	845	m	m
	Israel	1.025	m	m	788	m	m	665	m	m

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665026260448>

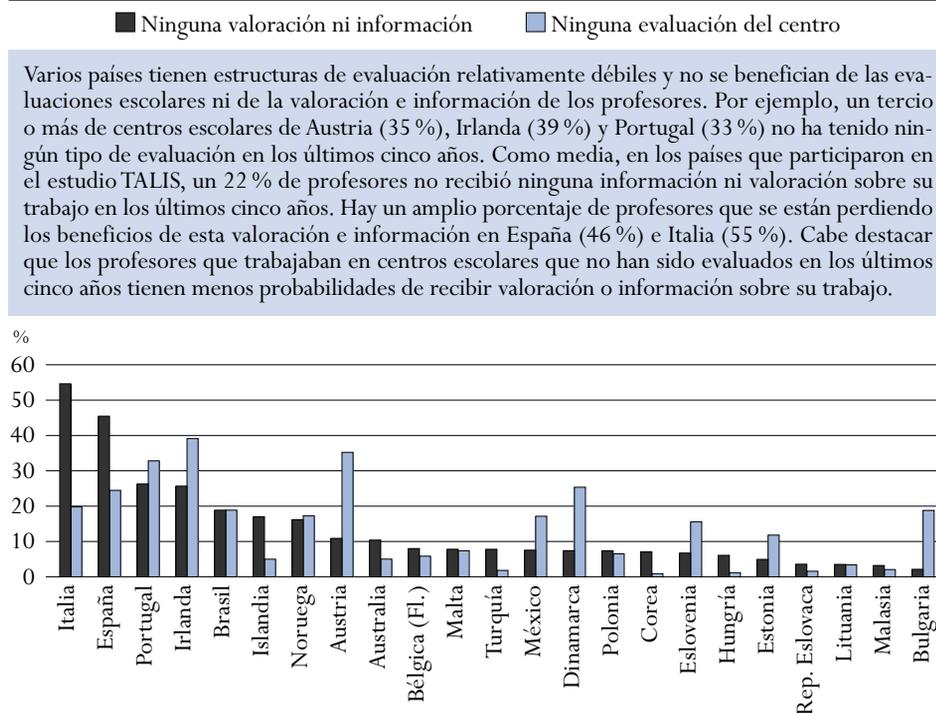
¿CUÁNTA VALORACIÓN E INFORMACIÓN RECIBEN LOS PROFESORES SOBRE SU TRABAJO Y QUÉ IMPACTO TIENEN EN ELLOS Y EN LOS CENTROS ESCOLARES?

Este indicador se centra en la valoración e información que reciben los profesores sobre su trabajo en la educación secundaria inferior y el impacto que tiene en ellos y en los centros. La evaluación puede desempeñar un papel clave en la mejora de los centros y en el desarrollo de los profesores (OECD, 2008c). Recibir esta información puede ayudar a los profesores a comprender mejor sus puntos fuertes y débiles, lo cual a su vez puede ser un gran paso para mejorar las prácticas docentes en el aula. Identificar dichos puntos débiles y fuertes, informar de las decisiones sobre la asignación de los recursos y proporcionar motivaciones a los actores del sistema educativo para una mejora del rendimiento son rasgos importantes que pueden promover objetivos políticos tales como la mejora de los centros, su rendición de cuentas y su elección por las familias. En el estudio TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) se han recogido datos tanto de directores de centros como de profesores, sobre estos y otros asuntos, como por ejemplo el reconocimiento y las gratificaciones que reciben los profesores. El análisis de estos datos ha revelado hallazgos importantes a todos los participantes en la educación escolar.

INDICADOR D5

Resultados clave

Gráfico D5.1. Profesores que no recibieron ninguna valoración ni información y profesores en centros escolares que no han sido evaluados en los últimos cinco años (2007-2008)



Varios países tienen estructuras de evaluación relativamente débiles y no se benefician de las evaluaciones escolares ni de la valoración e información de los profesores. Por ejemplo, un tercio o más de centros escolares de Austria (35%), Irlanda (39%) y Portugal (33%) no ha tenido ningún tipo de evaluación en los últimos cinco años. Como media, en los países que participaron en el estudio TALIS, un 22% de profesores no recibió ninguna información ni valoración sobre su trabajo en los últimos cinco años. Hay un amplio porcentaje de profesores que se están perdiendo los beneficios de esta valoración e información en España (46%) e Italia (55%). Cabe destacar que los profesores que trabajaban en centros escolares que no han sido evaluados en los últimos cinco años tienen menos probabilidades de recibir valoración o información sobre su trabajo.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que no recibieron ninguna valoración ni información sobre su trabajo en los cinco años anteriores.

Fuente: OCDE. Tabla D5.1 y base de datos de TALIS 2009.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

Otros puntos destacables de este indicador

- La valoración y la información sobre su trabajo tienen una fuerte influencia positiva en los profesores. Los profesores informan de que recibir una valoración e información sobre su rendimiento aumenta su satisfacción en el trabajo, provoca cambios en sus prácticas de enseñanza y aumenta significativamente su desarrollo como profesores.
- La mayoría de los profesores trabaja en centros en los que siente que no se le ofrece ninguna recompensa ni reconocimiento por sus esfuerzos. Tres cuartas partes de los profesores que respondieron a la encuesta informaron de que no recibían gratificación ni reconocimiento alguno por mejorar la calidad de su trabajo. Una proporción similar afirmó que no recibían reconocimiento alguno por ser más innovadores en su docencia. Esto no dice mucho de los esfuerzos de varios países para promover los centros como organizaciones de aprendizaje que fomentan una mejora continua.
- La mayoría de los profesores trabaja en centros que no abordan el problema de los profesores que tienen un bajo rendimiento. Tres cuartas partes de los profesores que respondieron a la encuesta declararon que el director del centro no toma ninguna medida para modificar la compensación económica de un profesor con un bajo rendimiento continuado. Además, tres cuartas partes de los profesores informaron de que, en sus centros, no se despedía a un profesor con un bajo rendimiento continuado en su docencia.

INDICADOR D5

TALIS

TALIS es el nuevo Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE. Es el primero, además, que se centra en el entorno del aprendizaje y las condiciones laborales de los profesores en los centros. Su propósito es rellenar importantes lagunas de información en las comparaciones internacionales de los sistemas educativos, para lo cual se entrevistó a profesores de educación secundaria inferior y a directores de centros en 23* países: es decir, entre los países de la OCDE, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Corea, Dinamarca, España, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, México, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía, y entre los países asociados, Brasil, Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania, Malasia y Malta. Se eligieron al azar centros en los países participantes (así como profesores de esos centros) para que tomaran parte en el estudio. Los países participantes en TALIS eligieron centrar el estudio en los siguientes aspectos clave del entorno de aprendizaje, que pueden influir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los centros: el desarrollo profesional de los profesores; sus prácticas docentes, ideas y actitudes; las valoraciones e informaciones que reciben, y la dirección escolar.

Para más información, véase www.oecd.org/edu/TALIS

* Como en los Países Bajos no se consiguieron los estándares de las muestras, sus datos no aparecen en las comparaciones internacionales de TALIS.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

En los últimos años ha cambiado el papel de la evaluación de los centros escolares en varios países. Tradicionalmente, la evaluación se centraba en el control de los establecimientos educativos para garantizar que observaban los procedimientos y medidas políticas pertinentes (OECD, 2008c). Sin embargo, hoy día su orientación ha cambiado y la evaluación se centra en algunos aspectos de la rendición de cuentas y de la mejora de los centros (OECD, 2007e). Otro factor adicional que impulsa el desarrollo del marco para evaluar la educación en los centros, y de la evaluación escolar en particular, es el reciente aumento de la autonomía de los centros en varios sistemas educativos (como se señaló en *Panorama de la Educación 2008*). La disminución de un control centralizado puede conllevar un aumento del seguimiento y de la evaluación para garantizar la adhesión a unos estándares comunes (Caldwell, 2002). Puede que sea necesario evaluar las variaciones en las prácticas, no solo para garantizar un efecto positivo en los alumnos y el cumplimiento de varios requisitos políticos y administrativos, sino también para conocer mejor cuáles son las prácticas más eficaces para la mejora de los centros. Esto adquiere particular importancia a la vista de la mayor variación de los resultados y de los logros entre centros de unos sistemas educativos respecto a otros (véase *Panorama de la Educación 2008* y OECD [2007a]).

La evaluación de las instituciones educativas orientada a su mejora puede centrarse en proporcionar información útil para realizar mejoras y hacer un seguimiento de las mismas, y puede constituir un apoyo para sus directores y profesores (van de Grift y Houtveen, 2006). La valoración de los profesores y la consiguiente información sobre su trabajo también pueden ayudar a los actores de la educación a mejorar los centros gracias a una toma de decisiones más informada (OCDE, 2005c). Dichos esfuerzos de mejora se pueden impulsar por objetivos que consideran a los centros como organizaciones para el aprendizaje que utilizan la evaluación para analizar las relaciones entre recursos utilizados, procesos y, en cierta medida, resultados, con el fin de llevar a la práctica iniciativas que pueden facilitar los esfuerzos de mejora, apoyándose en los puntos fuertes encontrados y ocupándose de las debilidades (Caldwell y Spinks, 1998).

Centrarse en un aspecto específico de la evaluación, como la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo, puede tener un efecto significativo en el centro y sus prácticas, ya que los profesores son los que más influyen en la mejora de los centros y en un mejor rendimiento de los alumnos (O'Day, 2002). No obstante, para que las evaluaciones sean eficaces, sus objetivos tienen que estar en consonancia con los objetivos e incentivos de los evaluados (Lazear, 2000). En la medida en que las evaluaciones de organizaciones y las valoraciones de los trabajadores creen incentivos, tales evaluaciones y valoraciones han de estar en consonancia, de modo que los trabajadores tengan motivación para centrar sus esfuerzos en factores importantes para la organización (OECD, 2008c). La magnitud de este efecto puede depender de la medida en que esté centrado en la evaluación del centro y en su impacto potencial sobre el mismo centro (Odden y Busch, 1998). También puede afectar a la importancia que se da, dentro de los centros, a la valoración de los profesores y a la información sobre su trabajo (Senge, 2000).

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Frecuencia de la evaluación del centro escolar

La frecuencia de la evaluación del centro escolar proporciona una indicación inicial del alcance de la evaluación de la educación en los centros escolares y del lugar que ocupan las evaluaciones escolares en el marco de la evaluación en general. Las distinciones entre las evaluaciones externas e internas identifican a los actores que participan en ellas y a la interacción entre los centros y el organismo central de la toma de decisiones. Como muestra la Tabla D5.1, hay diferencias considerables entre países a este respecto. En Austria (35 %), Irlanda (39 %) y Portugal (33 %), un tercio o más de los profesores trabajaba en centros cuyo director informó de que no había habido evaluaciones externas

ni internas en los últimos cinco años. Sucedió lo mismo con una cuarta parte, aproximadamente, de los profesores en Dinamarca y España, y alrededor de una quinta parte en Italia. Es obvio que estos países apenas han desarrollado un marco para la evaluación de los centros escolares. No obstante, en Irlanda e Italia se están aplicando medidas para aumentar la frecuencia y el alcance de las evaluaciones escolares, si bien cuando se hizo el estudio estas medidas no se habían puesto en marcha totalmente.

Por otra parte, en varios países los profesores trabajaban en centros en los que se había realizado al menos una evaluación en los últimos cinco años. En 14 de los países del informe TALIS (Australia, Brasil, Bulgaria, Corea, Eslovenia, Hungría, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México, Polonia, República Eslovaca y Turquía), la mitad al menos de los profesores trabajaban en centros cuyo director informó de que se había hecho al menos una evaluación del centro al año (externa o autoevaluación). Más de tres cuartas partes de profesores en Lituania, Malasia y República Eslovaca trabajaban en centros cuyo director informó de que tenían evaluaciones una vez al año o incluso con mayor frecuencia (Tabla D5.1). Esto constituye un marcado contraste con países en los que no han tenido lugar evaluaciones escolares en los últimos cinco años.

Las evaluaciones escolares llevadas a cabo por un órgano de inspección externo o agencia equivalente fueron algo menos frecuentes que las autoevaluaciones de los centros. Un 80 % de profesores trabajaba en centros cuyo director informó de que se había realizado una autoevaluación en los últimos cinco años, mientras que alrededor de un 70 % de profesores trabajaba en centros cuyo director notificó que se había hecho una inspección externa (Tabla D5.1). Estos datos indican que, en algunos sistemas educativos, las evaluaciones escolares tienen una orientación más interna. Por ejemplo, casi la mitad de los profesores de Malta trabajaba en centros cuyo director informó de una evaluación externa, mientras que el 90 % trabajaba en centros cuyo director informó de que se habían hecho autoevaluaciones en los últimos cinco años. En Dinamarca, Eslovenia, Italia y Lituania hubo también menos evaluaciones externas que internas.

Uno de los hallazgos importantes es que, en una serie de países, una proporción considerable de centros solamente llevó a cabo autoevaluaciones. Por ejemplo, en Austria, un 25 % de los profesores trabajaba en centros que, durante los últimos cinco años, llevaron a cabo una autoevaluación, pero en los que no tuvo lugar ninguna evaluación externa, en Dinamarca ese porcentaje de profesores fue de un 24 %, en Eslovenia de un 23 %, en Italia de un 38 %, en Lituania de un 35 %, en Malta de un 44 %, en Noruega de un 19 % y en la República Eslovaca de un 19 %.

Valoración e información sobre el trabajo de los profesores y sus resultados

Como muestra el Gráfico D5.1, la mayoría de los profesores ha recibido algún tipo de valoración o información sobre su trabajo. Se han identificado siete resultados específicos que gratifican o afectan de algún modo a los profesores y a su trabajo, como posible consecuencia de la valoración e información sobre su trabajo: 1) un cambio salarial; 2) una prima o gratificación económica; 3) oportunidades de desarrollo profesional; 4) la posibilidad de avanzar en su carrera; 5) el reconocimiento público del director del centro y de sus colegas; 6) cambios en las responsabilidades laborales que hacen más atractivo el trabajo de un profesor; y 7) un papel en iniciativas de desarrollo del centro. Estos resultados se presentan en la Tabla D5.2, que muestra el porcentaje de profesores que informa de cambios derivados de la valoración o información sobre su trabajo. Al interpretar estos datos, se ha de tener en cuenta que los porcentajes corresponden solo a profesores que recibieron una valoración o información sobre su trabajo en el centro donde trabajaban en ese momento.

Los datos indican que los incentivos materiales generados por la valoración e información del trabajo de los profesores son bastante escasos. En la mayoría de los países del informe TALIS, dicha valora-

ción e información conlleva una escasa gratificación económica para los profesores y no está ligada al avance en su carrera. Solo un 9 % de los profesores de estos países notificaron que tal valoración o información había tenido un efecto moderado o grande en su salario, y un 11 % informó de que había tenido un efecto moderado o grande en una prima u otra gratificación económica. No obstante, en algunos países sí existe más conexión entre las valoraciones y los salarios de los profesores. En Bulgaria (26 %), Malasia (33 %) y República Eslovaca (20 %), entre una quinta parte y un tercio de los profesores indicó que tales valoraciones o información sobre su trabajo tuvieron como consecuencia un cambio moderado o grande de su retribución. De igual manera, los profesores de Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Hungría, Lituania, Malasia, Polonia y República Eslovaca notificaron con mayor frecuencia que existía una conexión entre la valoración e información sobre su trabajo y una prima u otra gratificación (Tabla D5.2).

Un resultado habitual de la valoración de los profesores y de la información sobre su trabajo es algún tipo de reconocimiento público por parte del director del centro o de sus colegas. Un 36 % de los profesores afirmó que dicha valoración había ocasionado un cambio moderado o grande en el reconocimiento que recibían del director del centro y de sus colegas (Tabla D5.2). El reconocimiento público es un incentivo no monetario muy obvio, que destaca la importancia de la valoración de los profesores y de la información sobre su trabajo para la satisfacción que produce una enseñanza de calidad. Aunque el reconocimiento fue más común que los incentivos económicos, tampoco fue muy frecuente. En muchos países hay escasa conexión entre la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo y los incentivos económicos y el reconocimiento público u otras gratificaciones no monetarias.

Esta escasa conexión también se da con respecto a las oportunidades de desarrollo profesional. Menos de una cuarta parte de los profesores declararon que la valoración e información sobre su trabajo conllevaba un cambio moderado o grande en sus oportunidades de desarrollo profesional. Las mayores proporciones de profesores que informaron de ese cambio se registraron en Bulgaria (42 %), Eslovenia (36 %), Estonia (36 %), Lituania (42 %), Malasia (51 %) y Polonia (38 %). Un número ligeramente mayor de profesores (27 %) notificó algún impacto en sus responsabilidades laborales, y un 30 % en su papel en iniciativas de desarrollo del centro.

Los mecanismos de valoración e información pueden desempeñar un papel en el desarrollo de los profesores y en las gratificaciones por el rendimiento. En Brasil, Lituania, Malasia y México hay un porcentaje mayor de profesores que informan de una conexión moderada o fuerte entre la valoración e información y los cambios en sus responsabilidades laborales. En estos países también es más probable que la remuneración de los profesores esté ligada a la valoración e información sobre su trabajo. Pocos profesores informan de una conexión fuerte en Austria, Bélgica (Fl.), Hungría, Irlanda, Malta y Noruega, donde la valoración y la información sobre su trabajo parecen estar menos desarrolladas. Asimismo, cabe destacar las bajas tasas de evaluación de los centros en Austria e Irlanda.

Impacto de la valoración e información en la satisfacción en el trabajo y efectos en la enseñanza

El impacto de la valoración e información complementa los datos que se exponen anteriormente, aunque aquí nos centramos en la satisfacción en el trabajo de los profesores, en los efectos en su enseñanza y en un desarrollo escolar más amplio. Como muestra la Tabla D5.3, por término medio en los países del informe TALIS, los profesores que fueron valorados o recibieron información sobre su trabajo tenían una visión positiva del proceso y de la conexión de dicha valoración con su trabajo y su carrera. En general, la mayoría de los profesores consideraba que la valoración e información

sobre su trabajo era una evaluación justa del mismo y que había tenido un efecto positivo en su satisfacción en el trabajo (Tabla D5.4). Este es un dato muy revelador, teniendo en cuenta las reacciones negativas que se pueden asociar a la introducción de un sistema de valoración de los profesores. TALIS proporciona por vez primera datos internacionales de muestras representativas de países, que indican que los sistemas de valoración e información pueden tener un efecto positivo en los profesores.

La introducción de un nuevo sistema de valoración o una mejora del ya existente en una organización puede provocar sentimientos de miedo e inseguridad y un descenso de la apreciación del trabajo (Saunders, 2000). En algunos casos se puede pensar que el énfasis puesto en la rendición de cuentas conlleva la aplicación de medidas severas y potencialmente punitivas, y que, por tanto, tiene un efecto negativo en los profesores, en su trabajo y en su apreciación del mismo (O'Day, 2002). No obstante, los resultados presentados no avalan esta suposición, ya que la mayor parte de los profesores de estos distintos sistemas considera que la valoración e información que reciben son beneficiosos para su trabajo como profesores y aumentan su satisfacción. De hecho, dados los beneficios de la valoración e información, son los países que carecen de ellas los que deberían mostrar una mayor preocupación. Más aún, parece que hay muy pocos sistemas educativos que aprovechen al máximo los potenciales beneficios de la valoración de los profesores y de la información sobre su trabajo.

Percepciones que tienen los profesores acerca de la ecuanimidad de su valoración e información sobre su trabajo

Es probable que las percepciones que tienen los profesores de la valoración e información sobre su trabajo estén conformadas por el grado en que consideran ecuánime y justa esa valoración. Cabe suponer que los profesores que creen que no se ha valorado su trabajo con ecuanimidad pueden tener también una visión negativa sobre el impacto de la valoración y el papel que tiene en su centro. Las percepciones de justicia están también condicionadas por la medida en que los resultados e incentivos de un sistema de valoración e información están en consonancia con el trabajo de los profesores, con lo que ellos consideran importante en su enseñanza y con los objetivos de organización del centro. Por ejemplo, si se valora el trabajo de los profesores y reciben información sobre la base de unos criterios muy restringidos o una medida particular de los resultados que, a juicio de los profesores, no reflejan su trabajo con totalidad ni ecuanimidad, una medición de hasta qué punto es justo el sistema de valoración debería enfatizar este problema.

La Tabla D5.3 muestra que un 63 % de los profesores estaba de acuerdo y un 20 % estaba muy de acuerdo en que la valoración e información que recibían sobre su trabajo era justa. No obstante, en algunos países se registraron notables excepciones. Una proporción significativa de profesores estaba en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la valoración e información sobre su trabajo era justa, en Corea (un 9 % estaba muy en desacuerdo y un 38 % en desacuerdo) y Turquía (un 12 % y un 23 %, respectivamente). Como se especifica en la Tabla D5.4, muy pocos profesores informaron de un efecto negativo en su seguridad en el trabajo. De hecho, un 34 % de los profesores consideraba que la valoración conllevó un pequeño o gran aumento de su seguridad en el trabajo. Además, más de la mitad informó de un pequeño o gran aumento de su satisfacción en el trabajo. En consecuencia, se puede considerar que la valoración e información tienen un impacto positivo en estos aspectos de las carreras de los profesores.

Este impacto, positivo en líneas generales, es importante, dado que un 13 % de los profesores declaró que no había recibido ninguna valoración ni información en el centro donde trabajaba en ese momento. Puede que estos profesores se estén perdiendo los beneficios que la valoración e información les reportarían, tanto a ellos como a sus centros, y las consecuentes oportunidades de desarrollo

que se les podrían presentar. Como se analiza en los puntos destacables de este indicador, en varios países del informe TALIS un elevado porcentaje de profesores no ha recibido ninguna valoración ni información sobre su trabajo (Gráfico D5.1). Esto era evidente en Irlanda (donde un 26 % de los profesores manifestó que no había recibido valoración ni información de ningún tipo sobre su trabajo en el centro), en Portugal (con un 26 % de los profesores) y, sobre todo, en Italia (con un 55 %) y España (donde un 46 % de los profesores manifiesta que no recibe valoración ni información de ningún tipo sobre su trabajo en el centro escolar).

De los profesores que sí habían recibido valoración e información sobre su trabajo, una media del 79 % consideraba que había sido útil para su desarrollo como profesor (véase Tabla D5.3). En Italia y Portugal, el porcentaje que consideraba que había sido útil estaba por encima de la media de TALIS. En estos países, que tienen un sistema menos desarrollado de valoración de los profesores e información sobre su trabajo, los beneficios para los profesores a los que afecta parecen considerables. Esto parece ser una indicación clara para los legisladores de que la valoración e información puede mejorar la vida laboral de los profesores.

Valoración e información de los profesores y el desarrollo escolar

La Tabla D5.5 presenta las opiniones de los profesores sobre la interacción entre el sistema de su centro para valorar e informar sobre su trabajo y varios asuntos relativos al desarrollo escolar, a los incentivos y estructuras de la carrera profesional dentro de los centros, y el reconocimiento concedido a los profesores por su trabajo. Aporta una visión de las carreras y vidas laborales de los profesores, útil para aquellos que creen en el valor de los incentivos y del reconocimiento de los logros, para los que desean promover redes de aprendizaje eficaces en los centros, y para unos objetivos más amplios, como aumentar continuamente la eficacia de los centros. Los profesores encuestados para el informe TALIS creían que los sistemas de valoración e información no reconocían por lo general sus esfuerzos y éxitos, ni gratificaban a los profesores y métodos de enseñanza eficaces, ni tampoco les proporcionaban incentivos. Pensaban, además, que no obtenían un reconocimiento por su trabajo y declaraban que no recibirían un mayor reconocimiento aun cuando aumentaran sus esfuerzos y su eficacia. La mayoría de los profesores declaró que no se premia la docencia eficaz y con éxito, y que los profesores que más merecen un mayor reconocimiento no son necesariamente los que lo obtienen.

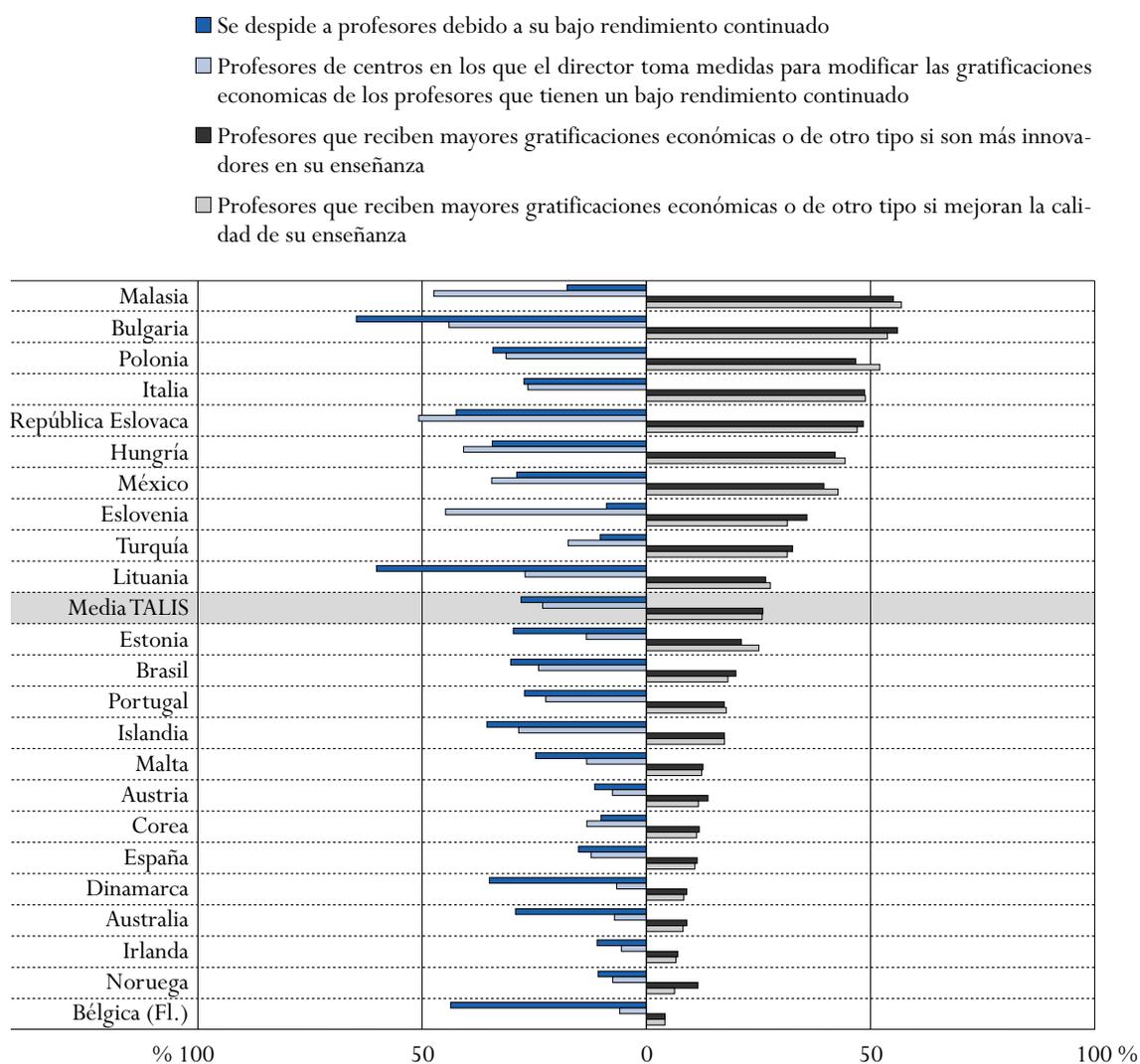
Tres cuartas partes de los profesores informaron de que trabajaban en centros que no conceden mayores gratificaciones (económicas o no) a los profesores más eficaces (Tabla D5.5). Dicho resultado puede que no sea inesperado en lo que respecta a las gratificaciones puramente económicas. Sin embargo, el reconocimiento público es un importante aspecto del análisis de TALIS y se incluye en los cuestionarios que rellenan los profesores y los directores de centros. La falta de este reconocimiento más amplio muestra que los centros donde trabajan los profesores no les ofrecen muchos incentivos para que su docencia sea más eficaz. Esta era la situación de la gran mayoría de los profesores en varios países y de más del 90 % de ellos en Australia, Bélgica (Fl.), España e Irlanda. Este dato se ve reforzado por el hecho de que tres cuartas partes de los profesores declaran que no van a recibir ninguna gratificación, monetaria o no, si mejoran la calidad de su docencia o aportan innovaciones a ella¹. Esto reviste particular importancia, dado que los esfuerzos para mejorar los centros dependen en gran medida de la mejora de la calidad de la enseñanza. Dichas cifras indican que los esfuerzos para tratar a los centros como organizaciones de aprendizaje, que perfeccionan continuamente su modo

1. Se debe tener en cuenta que TALIS no pretende definir métodos de enseñanza innovadores o más eficaces para los que respondieron a la encuesta. Por consiguiente, las manifestaciones de los profesores sobre estas cuestiones solo son sus opiniones de lo que consideran o no innovador y eficaz en la enseñanza y el profesorado.

de enseñar para mejorar el aprendizaje de los alumnos, no han conseguido proporcionar un reconocimiento ni incentivos equivalentes a los profesores.

Teniendo en cuenta la falta de reconocimiento de los profesores y de su trabajo, es importante considerar sus opiniones sobre los colegas que tienen un bajo rendimiento en los centros. Si no se reconoce a los profesores más eficaces e innovadores, ¿cuál es la situación de aquellos cuyo rendimiento es bajo? Tres cuartas partes de los profesores de los países del informe TALIS manifestaron que el director de su centro no tomaba medidas para modificar los incentivos económicos de los profesores que tenían un bajo rendimiento continuado (Tabla D5.5). Esto no es sorprendente, dada la escasa conexión que existe entre la valoración e información y los resultados económicos en la mayoría de

Gráfico D5.2. Percepción de los profesores acerca de la valoración e información sobre su trabajo y su impacto en el centro (2007-8)



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que informan que reciben mayores gratificaciones económicas o de otro tipo por la mejora de la calidad de su enseñanza.

Fuente: OCDE. Tabla D5.5 y base de datos de TALIS. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

los países. Además, no todos los sistemas educativos otorgan a los directores de centro la autoridad para hacer tales cambios. En la mayoría de los países, los profesores informaron de que un bajo rendimiento continuado no conllevaría el despido. Esto sucedía, sobre todo, en Austria (un 12 % de los encuestados estaba de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación), Corea (un 10 %), Eslovenia (un 9 %), España (un 15 %), Irlanda (un 11 %), Noruega (un 11 %) y Turquía (un 10 %) (véase Gráfico D5.2). Sin embargo, no fue así en todos los países: en algunos, una proporción considerable de profesores estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el director de su centro sí toma medidas para modificar las gratificaciones económicas de un profesor que persiste en un bajo rendimiento, sobre todo en Bulgaria (un 44 % de los encuestados), Eslovenia (un 45 %), Hungría (un 41 %), Malasia (un 47 %), México (un 35 %), Polonia (un 31 %) y República Eslovaca (un 51 %).

Pese a la falta de medidas contra los profesores con un bajo rendimiento, cabe destacar que la mayoría de los profesores de los países del informe TALIS pensaban que el profesorado de su centro no toleraría un bajo rendimiento continuado o persistente. No obstante, en Australia, Austria, Corea, Dinamarca, Irlanda, Malasia, Malta y Noruega, más de un 40 % de profesores estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que se toleraría un bajo rendimiento. Es evidente, en consecuencia, que una falta de reconocimiento de la eficacia está unida en muchos centros a una incapacidad o falta de disposición para tomar medidas respecto a los profesores con un bajo rendimiento.

Una de las cuestiones clave en relación con el bajo rendimiento es cómo se mide el rendimiento y cómo se obtiene la información para determinar el nivel de rendimiento de un profesor. Es difícil tomar medidas cuando los que tienen que decidir al respecto no pueden obtener ni medir de forma adecuada la información sobre el rendimiento. En los países del informe TALIS, un 55 % de los profesores está de acuerdo en que el director del centro tiene métodos efectivos para determinar si los profesores ejercen bien o mal la docencia. Sin embargo, este porcentaje variaba en distintos países, y más de un 60 % de los profesores no estaba de acuerdo con esta afirmación en Corea, Dinamarca, España, Irlanda, Islandia y Noruega (Tabla D5.5).

Casi la mitad de los profesores estaba de acuerdo con la afirmación de que su trabajo se revisa tan solo para cumplir un requisito administrativo. Un porcentaje similar de profesores informaba de que el análisis de su trabajo tenía escaso impacto en su actuación en el aula. Aunque casi dos tercios de los profesores notificaron que en su centro se aplicaba un plan de desarrollo o formación para mejorar su trabajo, esto solo podría considerarse un signo positivo en el caso de que dichos planes tengan un efecto positivo (Tabla D5.5).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos provienen de la primera Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje OCDE-TALIS y corresponden al año escolar 2007-2008. Se recogieron datos de directores de centros y de profesores. Los datos de directores de centros incluyen la frecuencia de las evaluaciones escolares, incluyendo las autoevaluaciones del centro, y la importancia que se da a diferentes áreas. También se obtuvieron datos sobre el impacto y los resultados de las evaluaciones escolares, centrados en el grado en que dichos resultados afectan al director y a los profesores del centro. TALIS recogió datos proporcionados por los profesores sobre el contenido y los resultados de la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo y desarrollo profesional. Esta información hace posible ver el grado en que las cuestiones en que se centran las evaluaciones escolares se reflejan en la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo.

El informe TALIS se centró en la educación secundaria inferior, según se define en el nivel 2 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE).

En la recopilación de datos de TALIS se han aplicado las siguientes definiciones:

Evaluación del centro

La evaluación del centro se refiere a una evaluación de todo el centro, más que de departamentos o individuos concretos.

Valoración de los profesores

La valoración e información sobre el trabajo de un profesor tiene lugar cuando su trabajo es analizado por el director del centro, un inspector externo o sus propios colegas. Esta valoración se puede hacer de varias maneras: con un enfoque más formal y objetivo (por ejemplo, como parte de un sistema formal de gestión del rendimiento, con unos procedimientos y criterios determinados) o con un enfoque más informal y subjetivo (por ejemplo, manteniendo charlas informales con el profesor).

Contenido de la encuesta

Las preguntas y opciones de respuesta específicas de la encuesta TALIS para este indicador se pueden encontrar en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2009.

Tabla D5.1.

Frecuencia y tipo de las evaluaciones escolares (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior en centros donde se realizaron evaluaciones según su frecuencia durante los últimos cinco años

	Frecuencia de autoevaluaciones escolares durante los últimos cinco años					Frecuencia de evaluaciones externas durante los últimos cinco años					Ninguna autoevaluación ni evaluación externa durante los últimos cinco años	
	Nunca	Una	De 2 a 4 veces	Una anual	Más de una anual	Nunca	Una	De 2 a 4 veces	Una anual	Más de una anual		
												% E.T.
Países TALIS												
Australia	6,8 (2,87)	25,3 (3,89)	14,1 (3,17)	50,0 (4,16)	3,7 (1,73)	21,2 (3,43)	36,2 (4,06)	29,7 (4,03)	10,7 (2,28)	2,2 (1,31)	5,0 (2,30)	
Austria	41,7 (3,59)	28,2 (2,94)	17,7 (2,91)	11,3 (2,11)	1,1 (0,63)	58,3 (3,37)	22,9 (3,09)	9,0 (1,89)	6,4 (1,78)	3,4 (1,22)	35,2 (3,49)	
Brasil	24,4 (2,61)	10,2 (1,67)	16,5 (2,23)	33,2 (3,29)	15,7 (2,70)	24,3 (2,64)	14,2 (2,56)	21,3 (2,59)	24,9 (2,99)	15,3 (2,50)	18,9 (2,42)	
Bulgaria	22,0 (3,65)	12,6 (3,16)	11,4 (3,30)	34,5 (6,15)	19,5 (3,98)	29,4 (4,50)	30,4 (3,86)	15,9 (3,49)	14,0 (3,17)	10,4 (5,71)	18,8 (3,43)	
Bélgica (Fl.)	22,0 (3,91)	33,4 (4,04)	30,9 (4,93)	12,9 (2,59)	0,7 (0,71)	10,4 (2,82)	54,6 (4,38)	32,7 (3,71)	1,9 (0,96)	0,4 (0,41)	5,8 (2,19)	
Corea	6,5 (2,26)	10,9 (2,70)	26,7 (3,41)	26,8 (3,80)	29,2 (3,32)	3,0 (1,53)	26,3 (3,65)	41,0 (4,22)	10,6 (2,27)	19,1 (3,20)	0,9 (0,88)	
Dinamarca	32,4 (4,12)	15,1 (4,01)	19,8 (3,92)	25,4 (3,84)	7,3 (2,60)	53,0 (4,31)	22,4 (4,36)	10,9 (2,97)	11,5 (2,83)	2,2 (1,62)	25,4 (4,03)	
Eslovenia	19,9 (2,97)	15,9 (2,91)	12,1 (2,59)	45,2 (3,84)	6,9 (1,86)	40,1 (3,89)	34,2 (3,78)	16,0 (2,95)	7,8 (2,20)	1,9 (1,11)	15,5 (2,81)	
España	31,1 (3,31)	18,1 (2,74)	13,7 (2,39)	32,4 (3,72)	4,7 (1,80)	38,5 (3,67)	27,2 (3,79)	19,7 (3,27)	13,8 (2,90)	0,8 (0,76)	24,5 (3,14)	
Estonia	23,9 (3,50)	26,7 (3,50)	19,5 (3,41)	28,4 (3,62)	1,6 (1,13)	27,5 (3,94)	47,8 (4,22)	18,4 (3,43)	4,4 (1,72)	1,8 (0,84)	11,8 (2,76)	
Hungría	4,7 (1,92)	11,7 (2,46)	23,1 (3,22)	41,2 (6,51)	19,3 (6,36)	12,4 (2,47)	20,9 (2,81)	38,2 (6,36)	23,2 (6,93)	5,2 (1,47)	1,2 (0,67)	
Irlanda	56,5 (5,06)	25,2 (4,52)	7,6 (2,52)	8,2 (2,87)	2,5 (1,73)	56,9 (5,16)	36,5 (5,05)	5,2 (2,11)	1,4 (1,41)	0,0 (0,00)	39,1 (4,91)	
Islandia	11,3 (0,14)	30,9 (0,15)	26,3 (0,17)	28,9 (0,12)	2,6 (0,12)	18,0 (0,11)	56,3 (0,20)	22,5 (0,18)	0,7 (0,00)	2,5 (0,08)	5,0 (0,09)	
Italia	21,2 (2,84)	10,2 (1,81)	19,7 (2,63)	43,9 (3,20)	5,1 (1,50)	60,7 (3,15)	11,3 (2,16)	14,6 (2,37)	12,3 (2,29)	1,1 (0,66)	19,8 (2,76)	
Lituania	3,7 (1,40)	7,9 (2,03)	9,4 (2,53)	67,8 (3,54)	11,2 (2,42)	37,1 (3,50)	25,1 (3,06)	20,6 (3,12)	8,4 (1,66)	8,9 (2,59)	3,4 (1,35)	
Malasia	2,1 (0,98)	2,2 (0,96)	19,9 (2,70)	50,7 (3,36)	25,1 (3,08)	7,8 (2,00)	11,4 (2,27)	25,3 (3,12)	22,9 (3,17)	32,7 (3,51)	2,1 (0,98)	
Malta	10,1 (0,13)	10,2 (0,09)	30,5 (0,15)	48,6 (0,20)	0,6 (0,00)	53,9 (0,24)	38,8 (0,25)	6,3 (0,08)	1,0 (0,00)	0,0 (0,00)	7,4 (0,13)	
México	20,4 (4,00)	9,5 (2,47)	17,1 (2,86)	32,4 (3,93)	20,6 (3,55)	21,1 (4,05)	11,0 (2,54)	20,0 (3,41)	20,0 (3,20)	27,9 (4,09)	17,1 (3,82)	
Noruega	25,5 (4,08)	14,3 (3,35)	18,7 (3,32)	33,5 (4,13)	7,9 (2,36)	35,6 (4,44)	34,9 (4,49)	21,2 (3,78)	5,9 (2,17)	2,5 (1,44)	17,2 (3,64)	
Polonia	10,4 (2,56)	13,8 (2,95)	24,2 (3,92)	34,2 (3,80)	17,5 (2,97)	13,6 (3,07)	51,5 (4,14)	20,1 (3,53)	12,8 (2,83)	1,9 (1,33)	6,5 (2,39)	
Portugal	47,9 (3,97)	19,3 (3,56)	13,3 (2,95)	13,0 (3,10)	6,4 (2,14)	49,1 (4,34)	29,9 (4,10)	18,2 (3,11)	2,1 (1,18)	0,6 (0,65)	32,8 (3,32)	
Rep. Eslovaca	1,6 (0,79)	5,4 (2,00)	8,3 (2,36)	70,5 (3,34)	14,3 (2,88)	18,1 (3,73)	56,0 (4,28)	15,7 (3,53)	6,8 (1,78)	3,3 (1,45)	1,6 (0,79)	
Turquía	18,0 (4,43)	16,5 (4,73)	20,9 (3,74)	30,7 (4,58)	13,9 (2,90)	8,5 (3,53)	8,0 (3,82)	28,5 (3,88)	37,6 (5,16)	17,4 (4,50)	1,8 (1,07)	
Media TALIS	20,2 (0,65)	16,2 (0,62)	18,3 (0,63)	34,9 (0,78)	10,3 (0,55)	30,4 (0,72)	30,8 (0,74)	20,5 (0,70)	11,4 (0,58)	7,0 (0,48)	13,8 (0,56)	

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

Tabla D5.2.

Resultados de la valoración de los profesores y la información sobre su trabajo (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de que la valoración e información que recibieron produjo cambios moderados o grandes en los siguientes aspectos de su trabajo y carrera

Países TALIS	Un cambio de remuneración		Una prima u otra gratificación pecuniaria		Un cambio en la posibilidad de avanzar en su carrera		Reconocimiento público del director del centro o de sus colegas		Oportunidades de actividades de desarrollo profesional		Cambios en las responsabilidades laborales que hacen más atractivo el trabajo		Un papel en iniciativas de desarrollo del centro (por ejemplo, en un grupo de desarrollo curricular)	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Australia	5,6	(0,53)	1,6	(0,26)	16,9	(0,80)	24,1	(0,99)	16,7	(1,03)	17,4	(0,96)	24,1	(1,03)
Austria	1,1	(0,18)	1,7	(0,20)	4,7	(0,39)	27,1	(0,88)	8,0	(0,51)	14,7	(0,63)	17,2	(0,70)
Bélgica (Fl.)	0,4	(0,11)	0,1	(0,06)	3,7	(0,37)	20,7	(0,92)	7,1	(0,57)	11,9	(0,74)	10,1	(0,86)
Brasil	8,2	(0,77)	5,5	(0,55)	25,6	(1,16)	47,8	(1,22)	27,8	(1,18)	47,7	(1,42)	41,6	(1,43)
Bulgaria	26,2	(1,70)	24,2	(2,12)	11,6	(0,93)	64,9	(1,56)	42,4	(2,85)	28,2	(1,58)	49,5	(1,86)
Corea	5,2	(0,49)	8,3	(0,56)	12,7	(0,78)	31,0	(1,19)	17,1	(0,91)	24,1	(0,91)	24,9	(1,02)
Dinamarca	2,2	(0,50)	2,7	(0,53)	4,7	(1,13)	25,3	(1,49)	25,6	(1,43)	19,0	(1,61)	16,3	(1,23)
Eslovenia	14,2	(0,78)	19,4	(1,12)	39,4	(1,16)	43,3	(1,29)	36,2	(1,26)	24,5	(1,04)	28,7	(1,01)
España	1,8	(0,34)	1,6	(0,36)	8,6	(0,76)	25,1	(1,27)	13,2	(0,94)	16,9	(1,01)	20,7	(1,38)
Estonia	14,3	(0,72)	19,8	(1,13)	10,5	(0,63)	39,6	(1,23)	35,6	(1,30)	21,7	(0,82)	31,3	(0,94)
Hungría	9,4	(0,92)	25,1	(1,62)	10,7	(0,76)	40,2	(1,42)	22,8	(1,05)	12,3	(0,81)	28,7	(1,42)
Irlanda	3,5	(0,44)	1,4	(0,40)	13,3	(1,09)	24,8	(1,10)	13,4	(1,00)	16,0	(1,11)	23,2	(1,29)
Islandia	7,5	(0,76)	9,3	(0,98)	8,6	(0,93)	18,3	(1,44)	20,5	(1,28)	18,1	(1,37)	19,2	(1,29)
Italia	2,0	(0,35)	4,0	(0,47)	4,9	(0,53)	46,4	(1,40)	19,2	(1,30)	27,1	(1,34)	38,3	(1,51)
Lituania	17,3	(0,94)	22,0	(1,31)	14,3	(0,89)	55,4	(1,11)	42,4	(1,13)	39,9	(1,06)	42,8	(1,20)
Malasia	33,0	(1,36)	29,0	(1,30)	58,2	(1,39)	58,6	(1,33)	50,8	(1,39)	76,4	(0,92)	64,1	(1,22)
Malta	1,7	(0,46)	1,2	(0,36)	8,2	(0,89)	19,3	(1,47)	7,8	(1,07)	15,1	(1,40)	16,7	(1,29)
México	10,6	(0,72)	7,3	(0,60)	28,6	(1,25)	33,4	(1,30)	27,2	(1,07)	55,9	(1,35)	34,4	(1,42)
Noruega	7,0	(0,78)	3,0	(0,41)	6,9	(0,61)	25,6	(1,09)	21,3	(1,00)	14,5	(0,79)	22,4	(0,98)
Polonia	14,5	(0,88)	26,5	(1,19)	39,2	(1,17)	55,7	(1,22)	38,2	(1,19)	24,6	(1,13)	42,1	(1,21)
Portugal	1,7	(0,29)	0,6	(0,14)	6,2	(0,66)	26,3	(1,11)	11,3	(0,82)	25,3	(1,26)	25,3	(1,10)
Rep. Eslovaca	19,7	(1,17)	37,3	(1,50)	20,8	(1,05)	40,7	(1,47)	28,7	(1,20)	30,0	(1,00)	35,9	(1,20)
Turquía	2,2	(0,49)	3,6	(0,85)	13,5	(1,15)	42,6	(2,13)	12,1	(1,35)	33,7	(1,69)	24,4	(1,87)
Media TALIS	9,1	(0,16)	11,1	(0,20)	16,2	(0,19)	36,4	(0,27)	23,7	(0,26)	26,7	(0,24)	29,6	(0,26)

Nota: Solo incluye profesores que recibieron valoración o información.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

Tabla D5.3.

Percepciones de los profesores sobre la valoración o información que recibieron (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que comunicaron lo siguiente sobre la valoración e información que recibieron en su centro

	La valoración o información contenía un juicio sobre la calidad del trabajo del profesor		La valoración o información contenía sugerencias para mejorar ciertos aspectos del trabajo del profesor		La valoración o información era una evaluación justa de su trabajo como profesor en este centro				La valoración o información fue útil para su desarrollo como profesor en este centro											
					Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo								
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.								
Paises TALIS																				
Australia	68,1	(1,36)	55,4	(1,28)	4,4	(0,51)	10,1	(0,73)	66,7	(1,05)	18,8	(0,94)	6,2	(0,60)	18,8	(1,15)	60,0	(1,17)	14,9	(0,87)
Austria	79,4	(0,67)	41,4	(1,09)	3,8	(0,30)	9,3	(0,57)	47,9	(0,83)	39,0	(0,84)	11,7	(0,64)	20,9	(0,81)	46,1	(1,00)	21,3	(0,80)
Bélgica (Fl.)	77,3	(0,90)	64,9	(1,19)	3,0	(0,38)	9,0	(0,61)	57,2	(1,22)	30,8	(1,30)	4,2	(0,45)	13,4	(0,67)	60,4	(1,12)	22,0	(1,07)
Brasil	75,0	(1,23)	66,1	(1,65)	5,2	(0,72)	14,8	(0,96)	63,3	(1,20)	16,7	(0,91)	4,4	(0,64)	10,8	(0,76)	63,8	(1,44)	21,0	(1,18)
Bulgaria	92,5	(0,85)	70,2	(2,21)	2,1	(0,39)	6,9	(0,64)	64,8	(1,24)	26,2	(1,58)	2,4	(0,42)	6,8	(0,66)	67,4	(1,38)	23,4	(1,69)
Corea	64,2	(1,12)	64,7	(0,99)	9,2	(0,61)	38,1	(1,03)	51,3	(1,10)	1,4	(0,29)	9,8	(0,64)	36,9	(1,00)	51,5	(1,15)	1,8	(0,27)
Dinamarca	69,6	(1,70)	36,0	(1,67)	4,3	(0,65)	10,0	(0,97)	65,3	(1,55)	20,5	(1,25)	6,0	(0,71)	17,7	(0,95)	61,6	(1,30)	14,7	(1,08)
Eslovenia	75,3	(0,96)	61,6	(1,30)	2,5	(0,36)	9,0	(0,59)	73,0	(1,03)	15,5	(0,91)	3,7	(0,45)	14,6	(0,79)	68,8	(1,09)	12,9	(0,92)
España	42,1	(1,46)	60,4	(1,40)	8,9	(0,92)	16,6	(1,07)	60,2	(1,35)	14,3	(0,96)	9,4	(0,84)	20,3	(1,24)	57,7	(1,46)	12,6	(0,96)
Estonia	83,4	(0,90)	58,2	(1,17)	2,5	(0,31)	10,9	(0,70)	68,9	(1,02)	17,7	(0,91)	6,8	(0,59)	22,9	(1,02)	59,1	(1,12)	11,2	(0,70)
Hungría	79,1	(1,33)	59,0	(2,01)	2,6	(0,43)	10,7	(0,72)	65,0	(1,15)	21,7	(1,14)	3,7	(0,48)	11,8	(0,95)	64,8	(1,06)	19,6	(1,47)
Irlanda	69,7	(1,40)	40,3	(1,72)	3,5	(0,49)	8,6	(0,73)	67,6	(1,33)	20,3	(1,13)	4,8	(0,56)	16,4	(0,89)	62,7	(1,29)	16,1	(1,10)
Islandia	63,7	(1,73)	29,9	(1,39)	6,8	(0,78)	12,6	(1,00)	58,9	(1,67)	21,7	(1,34)	9,3	(0,95)	19,2	(1,26)	59,3	(1,81)	12,2	(1,11)
Italia	68,5	(1,42)	55,9	(1,67)	2,8	(0,40)	10,8	(0,84)	77,1	(1,02)	9,3	(0,80)	3,3	(0,41)	13,5	(1,02)	71,6	(1,43)	11,6	(0,96)
Lituania	88,4	(0,82)	69,8	(1,19)	1,1	(0,27)	6,0	(0,48)	74,9	(0,81)	18,0	(0,91)	2,0	(0,31)	8,5	(0,52)	70,1	(0,95)	19,4	(0,93)
Malasia	94,8	(0,46)	93,1	(0,53)	1,2	(0,17)	9,4	(0,65)	76,9	(0,97)	12,5	(0,89)	0,8	(0,13)	6,1	(0,49)	70,3	(1,11)	22,8	(1,17)
Malta	85,4	(1,34)	62,0	(1,63)	3,3	(0,67)	11,0	(1,24)	66,8	(1,72)	18,9	(1,32)	3,4	(0,75)	17,2	(1,53)	63,5	(1,81)	15,9	(1,29)
México	72,8	(1,01)	77,5	(1,05)	6,2	(0,62)	13,6	(0,86)	54,9	(1,24)	25,4	(1,12)	5,3	(0,49)	9,2	(0,84)	52,6	(1,19)	32,9	(1,28)
Noruega	61,8	(1,49)	28,2	(1,27)	6,0	(0,54)	10,0	(0,81)	46,7	(1,25)	37,4	(1,40)	9,9	(0,75)	15,1	(0,96)	54,3	(1,15)	20,7	(1,12)
Polonia	88,8	(0,77)	59,1	(1,64)	2,0	(0,30)	4,4	(0,51)	62,3	(1,32)	31,3	(1,28)	2,2	(0,30)	8,9	(0,72)	68,0	(1,20)	20,9	(1,07)
Portugal	77,4	(1,03)	56,1	(1,45)	4,2	(0,54)	14,4	(0,92)	66,7	(1,15)	14,8	(0,85)	4,8	(0,58)	12,7	(0,77)	68,5	(1,22)	14,0	(1,01)
Rep. Eslovaca	87,2	(1,01)	65,0	(1,34)	3,0	(0,40)	15,8	(0,85)	69,0	(1,28)	12,2	(0,97)	3,9	(0,48)	18,1	(1,17)	67,1	(1,26)	10,9	(0,86)
Turquía	53,8	(1,99)	58,7	(2,02)	12,3	(1,20)	23,2	(1,81)	50,9	(2,05)	13,6	(0,89)	10,1	(1,25)	25,4	(1,43)	51,7	(1,74)	12,8	(1,29)
Media TALIS	74,7	(0,26)	58,0	(0,31)	4,4	(0,12)	12,4	(0,18)	63,3	(0,27)	19,9	(0,22)	5,6	(0,13)	15,9	(0,20)	61,8	(0,27)	16,8	(0,23)

Nota: Solo incluye profesores que recibieron valoración o información.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

Tabla D5.4.

**Percepciones de los profesores sobre el impacto personal de su valoración
y de la información sobre su trabajo (2007-2008)**

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de los siguientes cambios
después de la valoración o información que recibieron en su centro

Países TALIS	Cambio en su satisfacción laboral					Cambio en la seguridad en el trabajo														
	Una gran disminución		Una pequeña disminución		Ningún cambio	Un pequeño aumento		Un gran aumento												
	%	E.T.	%	E.T.		%	E.T.	%	E.T.											
Australia	3,3	(0,43)	6,3	(0,58)	48,1	(1,31)	34,2	(1,11)	8,3	(0,67)	1,4	(0,32)	2,3	(0,38)	76,3	(1,03)	12,7	(0,76)	7,4	(0,71)
Austria	2,2	(0,26)	3,8	(0,35)	53,5	(0,90)	27,1	(0,84)	13,4	(0,65)	1,0	(0,16)	0,9	(0,15)	83,0	(0,80)	9,0	(0,61)	6,1	(0,41)
Bélgica (Fl.)	2,5	(0,38)	4,7	(0,41)	51,4	(1,43)	29,9	(1,28)	11,5	(0,77)	1,0	(0,21)	1,5	(0,21)	68,3	(1,45)	15,9	(0,96)	13,3	(0,80)
Brasil	2,7	(0,48)	5,3	(0,57)	33,5	(1,43)	36,4	(1,15)	22,1	(1,25)	1,5	(0,38)	2,5	(0,29)	58,5	(1,50)	22,1	(1,14)	15,3	(0,94)
Bulgaria	3,7	(0,64)	4,0	(0,51)	34,8	(2,53)	41,7	(2,84)	15,8	(1,29)	1,1	(0,17)	2,2	(0,56)	37,3	(2,51)	40,7	(2,57)	18,6	(1,68)
Corea	3,3	(0,46)	8,8	(0,60)	52,8	(1,09)	32,2	(1,10)	2,9	(0,31)	2,6	(0,39)	7,0	(0,53)	59,1	(1,17)	28,8	(1,05)	2,5	(0,32)
Dinamarca	1,3	(0,31)	3,5	(0,47)	51,3	(1,52)	35,1	(1,38)	8,8	(0,93)	0,7	(0,25)	1,3	(0,30)	81,9	(1,41)	11,2	(1,41)	5,0	(0,81)
Eslovenia	0,7	(0,15)	2,6	(0,29)	40,7	(1,08)	44,2	(1,10)	11,8	(0,64)	0,9	(0,21)	3,3	(0,41)	62,1	(1,02)	24,2	(0,93)	9,6	(0,61)
España	3,5	(0,43)	6,9	(0,64)	50,6	(1,44)	30,5	(1,28)	8,5	(0,69)	2,2	(0,39)	3,3	(0,47)	72,5	(1,16)	15,3	(1,05)	6,8	(0,72)
Estonia	3,1	(0,40)	6,3	(0,52)	37,8	(1,12)	45,0	(1,26)	7,9	(0,57)	3,2	(0,36)	7,3	(0,54)	42,5	(1,07)	36,9	(1,11)	10,2	(0,63)
Hungría	0,9	(0,21)	4,4	(0,43)	42,0	(1,08)	44,3	(1,41)	8,4	(0,95)	1,9	(0,28)	4,2	(0,50)	61,5	(1,42)	21,5	(0,82)	11,0	(1,18)
Irlanda	1,6	(0,35)	4,3	(0,56)	43,8	(1,64)	40,0	(1,64)	10,2	(0,81)	0,7	(0,21)	1,3	(0,27)	81,6	(1,17)	11,6	(0,91)	4,8	(0,53)
Islandia	2,8	(0,53)	3,6	(0,59)	39,7	(1,47)	29,8	(1,31)	24,1	(1,34)	1,6	(0,39)	2,4	(0,50)	51,1	(1,68)	21,1	(1,33)	23,7	(1,43)
Italia	1,1	(0,23)	2,7	(0,62)	47,9	(1,38)	35,3	(1,21)	13,0	(1,05)	1,0	(0,23)	1,6	(0,34)	76,9	(1,21)	14,2	(0,99)	6,2	(0,65)
Lituania	2,0	(0,25)	4,9	(0,43)	38,4	(0,99)	40,2	(0,98)	14,4	(0,93)	1,5	(0,19)	4,6	(0,45)	45,7	(1,03)	33,8	(0,92)	14,4	(0,86)
Malasia	1,2	(0,21)	2,5	(0,28)	13,0	(0,84)	49,3	(1,16)	34,1	(1,16)	0,7	(0,16)	1,9	(0,45)	29,5	(1,88)	41,5	(1,47)	26,4	(1,06)
Malta	3,2	(0,65)	5,7	(0,92)	38,5	(1,77)	38,7	(1,81)	13,9	(1,35)	1,1	(0,42)	2,6	(0,60)	74,5	(1,61)	16,8	(1,38)	4,9	(0,80)
México	1,8	(0,29)	4,7	(0,50)	16,4	(0,75)	42,5	(1,08)	34,6	(1,28)	1,6	(0,31)	3,3	(0,41)	26,1	(0,90)	32,4	(1,16)	36,6	(1,28)
Noruega	1,2	(0,27)	2,8	(0,41)	46,3	(1,35)	43,6	(1,23)	6,1	(0,54)	0,8	(0,18)	1,8	(0,35)	69,8	(1,22)	19,2	(1,03)	8,4	(0,75)
Polonia	1,9	(0,30)	3,0	(0,32)	36,2	(1,20)	36,1	(1,20)	22,8	(1,00)	1,6	(0,25)	2,3	(0,35)	55,2	(1,21)	23,2	(0,98)	17,8	(0,96)
Portugal	3,9	(0,48)	5,8	(0,56)	42,1	(1,27)	38,2	(1,16)	10,1	(0,76)	2,1	(0,35)	2,9	(0,42)	77,7	(1,26)	13,3	(1,00)	4,0	(0,49)
Rep. Eslovaca	2,9	(0,48)	5,9	(0,59)	42,5	(1,14)	38,3	(1,23)	10,3	(0,77)	1,6	(0,33)	3,3	(0,37)	58,7	(1,22)	25,8	(1,24)	10,7	(0,77)
Turquía	6,9	(0,82)	8,2	(0,94)	47,0	(2,83)	24,9	(2,29)	12,9	(1,25)	2,6	(0,61)	4,4	(0,67)	75,1	(1,45)	10,3	(1,25)	7,6	(1,06)
Media TALIS	2,5	(0,09)	4,8	(0,11)	41,2	(0,30)	37,3	(0,30)	14,2	(0,20)	1,5	(0,06)	3,0	(0,09)	61,9	(0,29)	21,8	(0,25)	11,8	(0,19)

Nota: Solo incluye profesores que recibieron valoración o información.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

Tabla D5.5.

Valoración e información sobre el rendimiento de los profesores y el desarrollo escolar (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre aspectos de la valoración o información en su centro

Países TALIS	En este centro el director toma medidas para modificar las gratificaciones pecuniarías de los profesores que tienen un bajo rendimiento continuado		En este centro el resto de la plantilla toleraría el bajo rendimiento continuado de un profesor		En este centro se despiden a profesores debido al bajo rendimiento continuado		En este centro el director utiliza métodos efectivos para determinar si los profesores ejercen bien o mal la docencia		En este centro se utiliza un plan de desarrollo o formación para mejorar el trabajo de los profesores		En este centro los profesores más efectivos reciben las mayores gratificaciones pecuniarías o no pecuniarías		En este centro, si mejoró la calidad de la enseñanza, recibiré mayores gratificaciones pecuniarías o no pecuniarías		En este centro, si soy más innovador en la enseñanza, recibiré mayores gratificaciones pecuniarías o no pecuniarías		En este centro el trabajo del profesor se revisa en gran parte para cumplir un requisito administrativo		En este centro la revisión del trabajo del profesor tiene escaso impacto en la forma en que los profesores enseñan en el aula	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Australia	7,1	(0,72)	42,8	(1,50)	29,2	(1,61)	48,7	(1,54)	54,5	(1,73)	9,2	(0,65)	8,2	(0,67)	9,0	(0,72)	63,4	(1,54)	61,4	(1,42)
Austria	7,6	(0,45)	40,8	(0,97)	11,5	(0,73)	46,2	(1,12)	21,2	(0,99)	10,9	(0,64)	11,6	(0,58)	13,8	(0,66)	44,5	(0,96)	58,9	(0,82)
Bélgica (Fl.)	5,9	(0,51)	25,9	(1,13)	43,6	(1,63)	49,5	(1,53)	45,1	(1,54)	5,0	(0,44)	4,1	(0,34)	4,2	(0,37)	37,9	(1,48)	44,4	(1,35)
Brasil	24,0	(1,15)	30,4	(1,12)	30,2	(1,52)	57,7	(1,42)	70,9	(1,41)	13,2	(0,90)	18,2	(0,94)	20,0	(0,90)	45,6	(1,17)	35,9	(1,33)
Bulgaria	44,0	(2,30)	11,0	(1,17)	64,7	(2,41)	83,4	(1,32)	77,4	(2,25)	50,5	(2,83)	53,8	(1,70)	56,0	(1,74)	29,4	(1,85)	33,4	(1,31)
Corea	13,3	(0,71)	47,3	(0,98)	10,1	(0,71)	31,9	(1,17)	31,3	(1,15)	10,0	(0,65)	11,2	(0,63)	11,8	(0,64)	60,5	(0,92)	51,9	(1,12)
Dinamarca	6,6	(0,80)	40,7	(1,74)	35,0	(1,76)	37,8	(1,77)	54,4	(1,58)	15,0	(1,32)	8,3	(0,92)	9,0	(0,92)	48,1	(1,84)	60,8	(1,72)
Eslovenia	44,8	(1,37)	35,0	(1,18)	8,9	(0,74)	64,3	(1,29)	67,4	(1,27)	42,2	(1,45)	31,4	(1,23)	35,8	(1,37)	37,5	(1,16)	55,5	(1,23)
España	12,3	(0,76)	36,3	(1,14)	15,1	(0,94)	35,5	(1,25)	53,6	(1,67)	7,3	(0,59)	10,8	(0,78)	11,3	(0,78)	48,7	(1,10)	62,2	(1,18)
Estonia	13,4	(0,91)	18,2	(0,93)	29,7	(1,16)	50,5	(1,66)	64,0	(1,40)	37,9	(1,59)	25,1	(1,17)	21,2	(1,12)	27,8	(1,18)	43,4	(1,09)
Hungría	40,7	(2,03)	32,6	(1,76)	34,3	(1,71)	61,4	(2,23)	71,9	(2,60)	45,0	(1,51)	44,3	(1,66)	42,1	(1,74)	24,4	(2,32)	40,2	(1,38)
Irlanda	5,6	(0,59)	58,9	(1,32)	10,9	(1,06)	39,1	(1,61)	51,9	(1,69)	7,5	(0,66)	6,6	(0,63)	7,0	(0,60)	52,8	(1,28)	60,2	(1,38)
Islandia	28,5	(1,40)	31,9	(1,34)	35,5	(1,32)	38,2	(1,49)	45,4	(1,46)	18,1	(1,08)	17,4	(1,00)	17,4	(1,03)	45,8	(1,41)	55,8	(1,37)
Italia	26,4	(0,88)	28,0	(1,00)	27,3	(1,02)	68,1	(1,13)	71,9	(1,14)	42,6	(1,34)	48,8	(1,38)	48,7	(1,35)	32,8	(1,19)	40,9	(1,01)
Lituania	27,0	(1,19)	20,2	(0,86)	60,2	(1,03)	70,3	(1,15)	90,7	(0,73)	36,3	(1,36)	27,7	(1,23)	26,6	(1,19)	48,9	(1,35)	54,9	(1,16)
Malasia	47,4	(1,65)	52,8	(1,28)	17,7	(0,94)	75,0	(1,26)	89,4	(0,71)	53,1	(1,28)	56,9	(1,20)	55,1	(1,14)	50,6	(1,23)	34,7	(1,32)
Malta	13,3	(1,19)	41,9	(1,69)	24,7	(1,24)	56,0	(1,46)	60,4	(1,65)	10,2	(1,20)	12,3	(1,15)	12,6	(1,25)	58,3	(1,51)	51,8	(1,63)
México	34,5	(1,31)	17,7	(1,09)	28,9	(1,30)	88,8	(0,80)	69,0	(1,43)	26,9	(1,20)	42,7	(1,28)	39,6	(1,40)	50,2	(1,67)	45,3	(1,34)
Noruega	7,5	(0,59)	58,2	(1,15)	10,7	(0,88)	27,6	(1,33)	42,4	(1,41)	11,5	(0,81)	6,3	(0,70)	11,5	(0,87)	43,4	(1,24)	64,9	(1,09)
Polonia	31,3	(1,37)	26,5	(1,17)	34,2	(1,22)	75,1	(1,34)	78,8	(1,24)	59,1	(1,52)	52,1	(1,35)	46,7	(1,25)	41,8	(1,53)	37,0	(1,45)
Portugal	22,4	(0,85)	20,0	(0,99)	27,2	(1,10)	57,2	(1,30)	49,3	(1,52)	11,0	(0,75)	17,8	(1,01)	17,4	(1,07)	47,9	(1,13)	55,3	(1,17)
Rep. Eslovaca	50,8	(1,36)	34,9	(1,39)	42,4	(1,70)	64,3	(1,64)	73,6	(1,39)	48,6	(1,97)	47,0	(1,77)	48,4	(1,74)	33,8	(1,34)	54,5	(1,47)
Turquía	17,4	(1,48)	24,6	(1,17)	10,3	(1,09)	46,8	(1,66)	38,8	(2,21)	31,2	(2,08)	31,4	(2,24)	32,6	(2,08)	45,3	(2,04)	42,9	(2,40)
Media TALIS	23,1	(0,25)	33,8	(0,26)	27,9	(0,27)	55,4	(0,30)	59,7	(0,32)	26,2	(0,28)	25,8	(0,25)	26,0	(0,25)	44,3	(0,30)	49,8	(0,29)

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665055402267>

¿CÓMO SE EVALÚAN LAS PRÁCTICAS, IDEAS Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES?

Este indicador se centra en las prácticas, ideas y actitudes de los profesores estrechamente ligadas a sus estrategias para enfrentarse a los retos de su vida profesional diaria y a su bienestar en general. Además, condicionan el entorno del aprendizaje e influyen en la motivación de los estudiantes y en sus logros. Cabe esperar, por otra parte, que tengan alguna influencia en las políticas relacionadas con el empleo, como por ejemplo cambios de los currículos en la formación inicial de los profesores o cambios en su desarrollo profesional. En el estudio TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) se han recopilado datos sobre las prácticas, ideas y actitudes de los profesores, y cuestiones relacionadas con ellas, como por ejemplo las prácticas de gestión de las clases o las actividades profesionales de los profesores y su satisfacción en el trabajo. Al analizar estos datos se han hecho descubrimientos importantes.

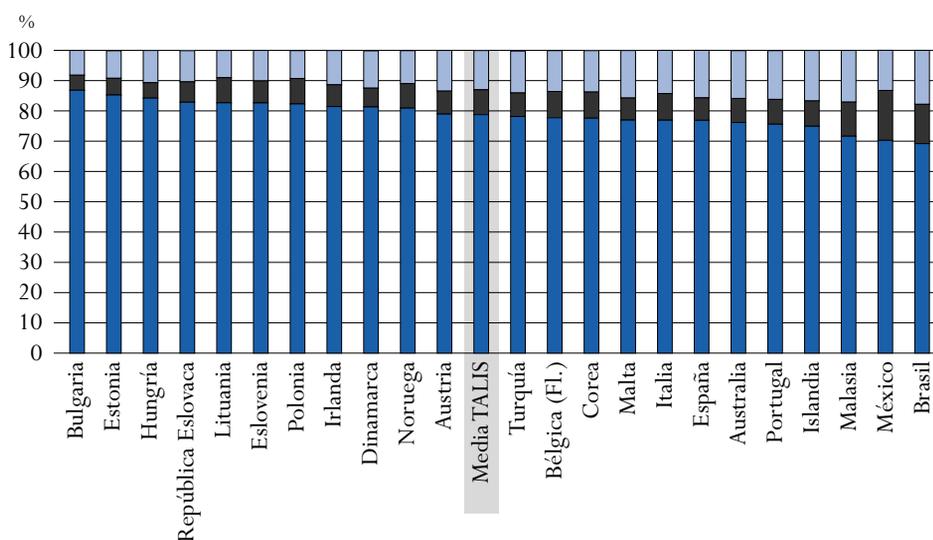
INDICADOR D6

Resultados clave

Gráfico D6.1. Distribución del tiempo empleado en el aula durante una clase típica (2007-2008)

- Mantener el orden en el aula
- Tareas administrativas
- Tiempo real de enseñanza y aprendizaje

Aunque por término medio los profesores en la mayoría de los países participantes dedican un 80 % del tiempo de clase a enseñar y aprender, también en la mayoría de los países pierden un valioso tiempo de clase por las alteraciones del orden y por las tareas administrativas. En Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Hungría, Irlanda, Lituania, Noruega, Polonia y República Eslovaca, los profesores hacen un uso bastante eficaz de su tiempo de clase. No obstante, en Brasil, Malasia y México emplean una cantidad de tiempo considerable, en comparación con otros países, en actividades distintas a la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, los profesores en México pasan más tiempo, por término medio, haciendo tareas administrativas que los profesores de otros países (un 17 % frente a menos del 9 % en el resto de los países participantes).



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de tiempo real de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los profesores están más inclinados a considerar a los alumnos como participantes activos en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento que a verse a sí mismos en el papel protagonista como agentes transmisores de información, que muestran cuáles son las «soluciones correctas». Esto sucede, sobre todo, en Australia, Corea, Escandinavia y el noroeste de Europa, y sucede menos en Brasil, Malasia y el sur de Europa, donde los profesores están a mitad de camino entre ambos roles.
- En el aula, los profesores de todos los países dan más importancia a garantizar que el aprendizaje esté bien estructurado que a actividades orientadas hacia el alumno para que adquiriera mayor autonomía. Estas dos prácticas docentes se enfatizan más que el fomento de actividades de refuerzo del aprendizaje, como por ejemplo el trabajo en proyectos. Este patrón se repite en todos los países.
- La cooperación entre profesores de todos los países suele adoptar más la forma del intercambio y la coordinación de ideas e información, que la de una colaboración profesional directa, como puede ser la enseñanza en equipo.
- Los niveles de satisfacción en el trabajo y de confianza de los profesores en su propia eficacia son bastante similares en los distintos países, aunque los profesores noruegos destacan también por encima de la media en ambos aspectos. La mayor parte de las diferencias en estas actitudes relacionadas con el trabajo conllevan diferencias entre los profesores en distintos países y en distintos centros.

INDICADOR D6

TALIS

TALIS es el nuevo Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE. Es el primero, además, que se centra en el entorno del aprendizaje y las condiciones laborales de los profesores en los centros. Su propósito es rellenar importantes lagunas de información en las comparaciones internacionales de los sistemas educativos, para lo cual se entrevistó a profesores de educación secundaria inferior y a directores de centros en 23* países: es decir, entre los países de la OCDE, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Corea, Dinamarca, España, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, México, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía, y entre los países asociados, Brasil, Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania, Malasia y Malta. Se eligieron al azar centros en los países participantes (así como profesores de esos centros) para que tomaran parte en el estudio. Los países participantes en TALIS eligieron centrar el estudio en los siguientes aspectos clave del entorno de aprendizaje, que pueden influir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los centros: el desarrollo profesional de los profesores; sus prácticas docentes, ideas y actitudes; las valoraciones e informaciones que reciben, y la dirección escolar.

Para más información, véase www.oecd.org/edu/TALIS

* Como en los Países Bajos no se consiguieron los estándares de las muestras, sus datos no aparecen en las comparaciones internacionales de TALIS.

Contexto para la adopción de políticas

Se ha demostrado que la calidad de la enseñanza es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Wang, Haertel y Warburg (1997) mostraron que la gestión de la clase y las interacciones que se producen en ella tenían efectos similares, en cuanto a su magnitud, que las competencias cognitivas de los estudiantes y su entorno doméstico. De igual modo, Scheerens y Bosker (1997) concluyeron que las características de la enseñanza tienen un efecto mayor en los logros de los estudiantes que las del entorno escolar. Las características de la enseñanza incluyen las ideas y actitudes de los profesores, sus prácticas docentes y el entorno del aula, que están a su vez relacionados con el tipo de actividades profesionales de los profesores y su eficacia y satisfacción en el trabajo.

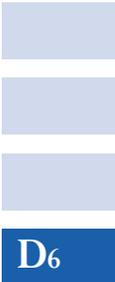
No obstante, no existe un modo de enseñar específico que sea el mejor por antonomasia. El conocimiento profesional y las prácticas de los profesores pueden diferir no solo entre distintos países, sino también entre distintos profesores de un mismo país. Es importante saber más de la relación entre las prácticas y las ideas de los profesores, ya que la calidad del entorno de aprendizaje es el factor que afecta al aprendizaje de los estudiantes y a sus resultados que pueden controlar mejor los profesores. Además, la disciplina de la clase es un elemento central de la calidad de la enseñanza y parte importante de la calidad del entorno de aprendizaje. En el informe PISA se establece una relación positiva entre la disciplina del aula y el rendimiento medio de los estudiantes en muchos países participantes (Klieme y Rakoczy, 2003). A diferencia de otros rasgos de la enseñanza en las aulas, en este indicador hay un alto nivel de acuerdo entre profesores, estudiantes y observadores (Clausen, 2002).

Los profesores no actúan solo en el aula donde enseñan a los alumnos, más o menos aislados de otras clases o profesores. Una visión más moderna de la enseñanza incluye asimismo actividades profesionales a nivel escolar, como la cooperación en equipos, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, la participación en el desarrollo del centro, y la evaluación y el cambio de las condiciones laborales (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Estas actividades conforman el entorno de aprendizaje a nivel del centro, es decir, el clima de la institución, su filosofía y su escala de valores, y en consecuencia afectan al aprendizaje de los alumnos de forma directa e indirecta (por medio de procesos a nivel del aula). También tienen un efecto en los informes sobre la satisfacción en el trabajo y la autoeficacia de los profesores. Este indicador aporta un esbozo de los datos del estudio TALIS sobre estas cuestiones.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Ideas de los profesores sobre la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje

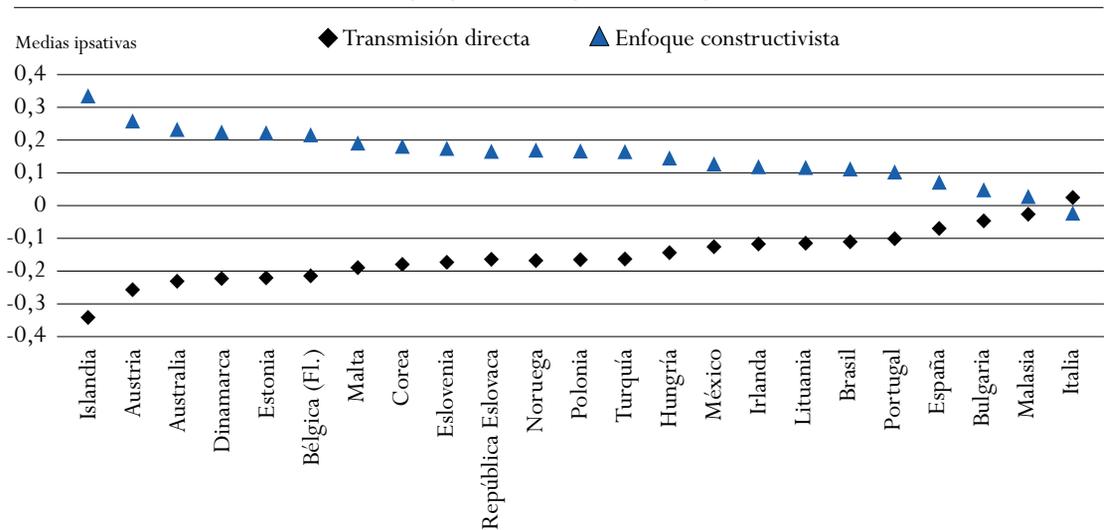
Las ideas de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen un impacto importante en los estilos de dar la clase y en la práctica del profesor. El informe TALIS distingue dos tipos de perfiles de profesor. La visión de la **transmisión directa** en el aprendizaje de los alumnos implica que el papel del profesor es comunicar sus conocimientos de una forma clara y estructurada, explicar a los alumnos las soluciones correctas a problemas claros y que puedan resolverse, y garantizar el orden y la concentración en el aula. Por el contrario, el enfoque **constructivista** no considera a los estudiantes como recipientes pasivos, sino como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos. Los profesores partidarios de este enfoque fomentan las preguntas de los estudiantes, prefieren darles la oportunidad de resolver los problemas por sí mismos y les permiten desempeñar un papel activo en las actividades de enseñanza. Desde este punto de vista, el desarrollo de procesos de pensamiento y razonamiento se favorece más que la adquisición de conocimientos específicos (Staub y Stern, 2002).



Se sigue debatiendo sobre los efectos de la transmisión directa frente al enfoque constructivista en los logros de los estudiantes, y sobre lo adecuado de la tendencia constructivista en los países no europeos. Los datos de TALIS permiten realizar un análisis comparativo exploratorio para saber si los países difieren en los perfiles de las ideas de los profesores. (Véanse en la sección Conceptos y criterios metodológicos al final de este indicador, los ítems del cuestionario a partir de los cuales se crearon los dos índices sobre las ideas de los profesores acerca de la enseñanza).

El Gráfico D6.2 presenta hasta qué punto prevalece un enfoque (constructivismo/transmisión directa) sobre el otro en los profesores. Muestra, además, que en todos los países, salvo en Italia, la media del respaldo a las teorías constructivistas prevalece sobre el respaldo a la transmisión directa. Por lo tanto, en la mayoría de los países, los profesores creen que su tarea no consiste simplemente en presentar los hechos y dar a sus alumnos la oportunidad de practicar, sino más bien en apoyarles en su construcción activa del conocimiento.

Gráfico D6.2. Perfiles por países de las ideas de los profesores sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje (2007-2008)
Media por países de la puntuación ipsativa



Los países están clasificados según la preferencia de los profesores de cada país por la transmisión directa o por el enfoque constructivista en la enseñanza. Así, los profesores de Islandia muestran la preferencia más fuerte por el enfoque constructivista frente a la transmisión directa.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

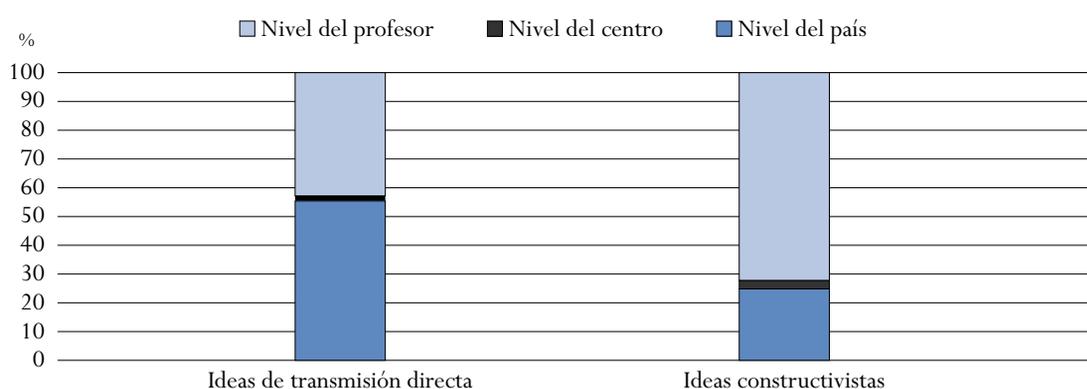
Aparte de este acuerdo general en las ideas sobre la enseñanza, los países difieren en el grado en que sus profesores apoyan uno u otro enfoque. La preferencia por el enfoque constructivista es especialmente pronunciada en Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Estonia e Islandia. En otros países, como Brasil, Bulgaria, España, Italia, Malasia y Portugal, hay escasas diferencias en el grado de apoyo a uno u otro enfoque. Los profesores de Australia, Corea, Escandinavia y el noroeste de Europa muestran una preferencia más marcada por un enfoque constructivista que los profesores de Malasia, México/Sudamérica y el sur de Europa. Los profesores de los países de Europa del este se reparten entre las dos preferencias.

D6

Varianza en los niveles individual, por centros y por países

La cuestión que suscitan los datos anteriores es: ¿en qué medida son similares los puntos de vista de los profesores de un mismo centro o de un mismo país, como resultado de su socialización? Esto se examina analizando en qué medida la variación total de las ideas de los profesores sobre la enseñanza se da entre países, entre centros y entre profesores de un mismo centro. Los resultados indican que un 25 % de la variación del apoyo a las teorías constructivistas y más de un 50 % de la variación del apoyo a la transmisión directa de los profesores se deben a la varianza entre países (véase Gráfico D6.3). Estos porcentajes son altos, si los comparamos con otros índices de TALIS que miden las ideas y prácticas de los profesores. Lo cual sugiere que estas variables están muy influidas por los sistemas escolares y por las tradiciones culturales y pedagógicas de las distintas naciones.

Gráfico D6.3. Distribución de la varianza total en los tres niveles de análisis de las ideas de los profesores sobre la enseñanza (2007-08)



El gráfico analiza la varianza de las ideas de los profesores sobre la enseñanza e indica qué parte de esta variación se puede atribuir a las características del país (nivel del país), características del centro (nivel del centro) y características de los profesores individuales. Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

La varianza que existe entre centros escolares representa solo una pequeña proporción de la varianza total para ambos índices. Por consiguiente, las ideas sobre la enseñanza parecen poco afectadas por la socialización dentro del centro, la influencia de colegas y superiores, y otros factores a nivel de los centros escolares. Ello puede indicar que esas ideas de los profesores se forman relativamente pronto, durante la formación inicial o antes, y permanecen estables a lo largo del tiempo. Anteriormente se había observado la estabilidad de las actitudes de los profesores (por ejemplo, Nettle, 1998), y es coherente con los descubrimientos generales de la psicología que las actitudes pueden ser bastante resistentes al cambio. También puede ser que las variables a nivel de los centros escolares tengan efectos diferentes en los profesores individuales, dependiendo de otras características personales. La gran varianza que existe dentro de un mismo centro indica asimismo que profesores con distintas ideas sobre la enseñanza pueden muy bien trabajar codo a codo en el mismo centro.

En todo el mundo, los pedagogos y los formadores de profesores promueven el punto de vista constructivista sobre la enseñanza. Aun cuando la mayor parte de los profesores está de acuerdo con él, sus preferencias, influidas por características individuales, varían mucho entre distintos países y centros. En consecuencia, una estrategia prometedora para que las ideas y prácticas de los profesores estén más en sintonía podría ser fomentar la construcción sistemática de conocimientos sobre la enseñanza en la educación inicial de los profesores y en su desarrollo profesional.

Prácticas de enseñanza en el aula

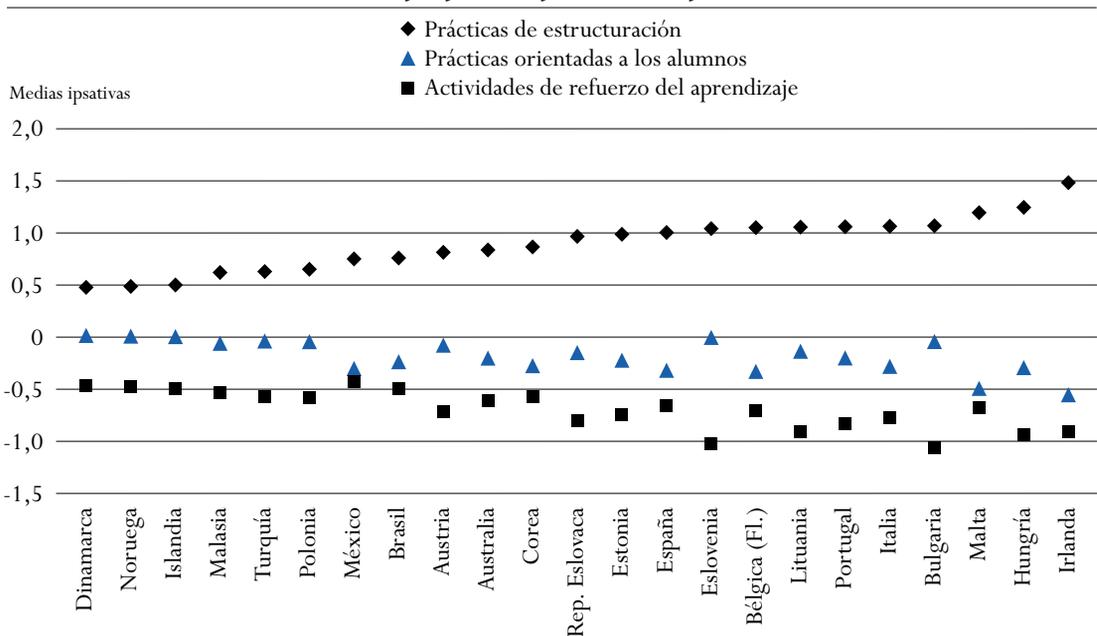
Como hemos analizado previamente, las ideas de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen un impacto importante en su estilo de dar la clase y en sus prácticas docentes. ¿Existen diferencias entre los países respecto a los perfiles de sus prácticas docentes? De acuerdo con investigaciones previas en educación comparativa (incluyendo TIMSS, PIRLS y PISA), los países tienen perfiles muy diferentes en sus prácticas docentes «alternativas». Los grupos de países con entornos culturales y tradiciones pedagógicas similares suelen tener perfiles similares. Para comparar las prácticas docentes, se establecieron tres índices de perfiles de profesores. Dichos índices distinguían tres tipos de prácticas (véase la sección Conceptos y criterios metodológicos, con la lista de preguntas que se hicieron para establecer estos índices):

- **Prácticas de estructuración**, por ejemplo, especificar de manera explícita los objetivos del aprendizaje, hacer un resumen de clases anteriores y revisar las tareas de casa.
- **Prácticas orientadas a los alumnos**, tales como el trabajo en pequeños grupos, el agrupamiento según capacidad, la autoevaluación y la participación de los alumnos en la planificación de las clases.
- **Actividades de refuerzo del aprendizaje**, como trabajar en proyectos al menos de una semana de duración, fabricar un producto, escribir un ensayo y debatir sobre un tema.

El Gráfico D6.4 presenta la fuerza de las preferencias que notifican los profesores por un perfil de prácticas determinado (estructuración, orientación hacia los alumnos, actividades de refuerzo del aprendizaje). Este gráfico muestra que las prácticas de estructuración son las más empleadas en todos los países participantes. Las medias relativas de los países en este índice son más altas que las de las

Gráfico D6.4. Perfiles por países de las prácticas de enseñanza en el aula (2007-2008)

Media por países de puntuaciones ipsativas



Los países están clasificados por la frecuencia relativa de la utilización de prácticas de estructuración, de prácticas orientadas a los alumnos y de actividades de refuerzo del aprendizaje. Los profesores en Dinamarca utilizan las diferentes prácticas en el mismo grado, mientras que los profesores de Irlanda utilizan prácticas de estructuración mucho más que las prácticas orientadas a los alumnos y las actividades de refuerzo del aprendizaje.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

prácticas orientadas hacia los estudiantes y las actividades de refuerzo del aprendizaje, en todos los países. Las prácticas de estructuración prevalecen, sobre todo, en Hungría, Irlanda y Malta, mientras que los profesores de Dinamarca, Islandia y Noruega declararon que emplean este tipo de prácticas con una frecuencia ligeramente mayor que las otras dos prácticas.

En todos los países participantes, las actividades de refuerzo del aprendizaje se utilizan con menos frecuencia que las prácticas orientadas a los alumnos. Esto implica que, por término medio, los profesores de diferentes regiones del mundo permiten a los alumnos colaborar en la preparación de la clase, emplean el agrupamiento por capacidades y asignan con mayor frecuencia a sus alumnos tareas que se adaptan a ellos de forma individual, en lugar de proyectos, debates, ensayos y creación de productos. Por otra parte, se observa un patrón general de frecuencias relativas, pero también diferencias entre países. En Brasil, Corea, Malta y México, las frecuencias medias de las actividades de refuerzo del aprendizaje y de las prácticas orientadas a los alumnos son muy similares. En consecuencia, en estos países la frecuencia relativa de las actividades de refuerzo es alta en comparación con otros países. Hay diferencias relativamente grandes entre las prácticas orientadas a los alumnos y las actividades de refuerzo del aprendizaje en Bulgaria y Eslovenia.

En conclusión, por término medio, en todos los países se emplean más las prácticas de estructuración que las orientadas a los alumnos, y se emplean más las prácticas orientadas a los alumnos que las actividades de refuerzo del aprendizaje. Por lo tanto, es posible identificar categorías generales por culturas en las prácticas y rutinas de enseñanza. Estos datos indican que en todos los países se podría promover más el uso de actividades orientadas al alumno y de refuerzo del aprendizaje.

Actividades profesionales de los profesores: cooperación entre el profesorado

Una visión moderna de la enseñanza no considera solo los comportamientos y prácticas docentes, sino que incluye también las actividades profesionales de los profesores a escala del centro, como la cooperación en equipos y la participación en el desarrollo del centro (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Estas actividades conforman el clima del centro y, por consiguiente, afectan de forma directa o indirecta (a través de los procesos de las clases) al aprendizaje de los alumnos. Mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de los centros requiere objetivos comunes y cooperación del profesorado, de modo que se faciliten la coordinación de los recursos y las estrategias individuales de los profesores. La cooperación entre el profesorado también crea oportunidades de apoyo social y emocional, e intercambio de ideas y de consejos prácticos. De este modo, puede fomentar la profesionalidad y el sentimiento de ser útil, contribuyendo así a prevenir el estrés y la sensación de «estar quemado» (por ejemplo, Rosenholtz, 1989; Clement y Vandenberghe, 2000).

En el informe TALIS se usaron dos índices para medir la cooperación de los profesores con otros colegas (véase la lista de preguntas empleada para la elaboración de estos índices en la sección Conceptos y criterios metodológicos):

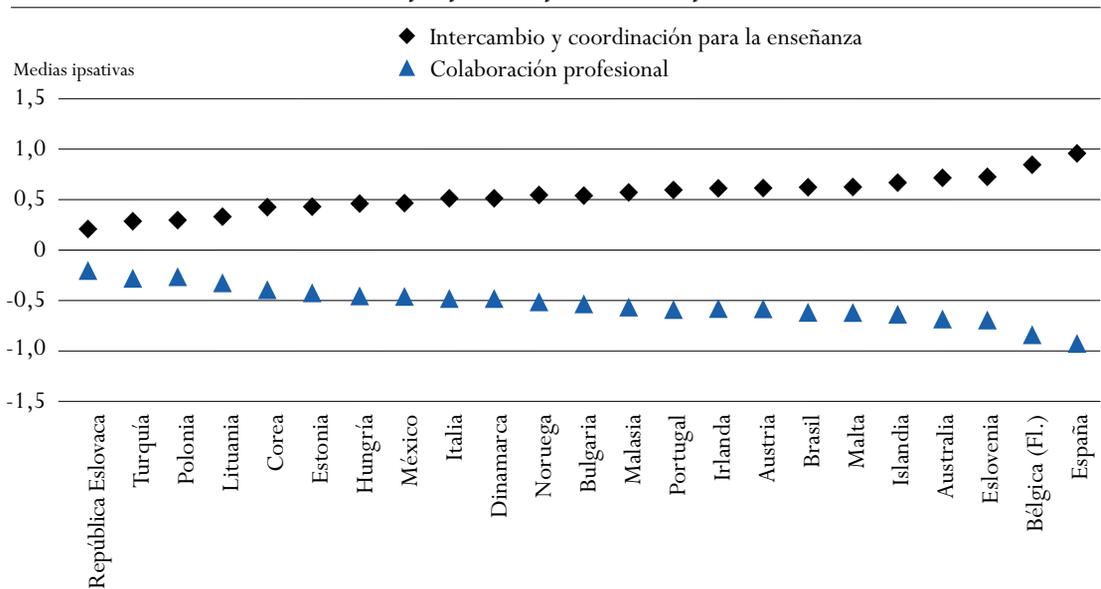
- **Intercambio y coordinación para la enseñanza:** intercambio de puntos de vista sobre materiales para la enseñanza y sobre el desarrollo de los alumnos, conferencias en equipo y adopción de estándares comunes.
- **Colaboración profesional:** enseñanza en equipo, observación de otros profesores para proporcionar información sobre su trabajo, coordinación de actividades entre clases y participación en actividades de aprendizaje profesional.

El Gráfico D6.5 muestra el grado de participación de los profesores en un tipo de cooperación (intercambio y coordinación, colaboración profesional) más que en otro. Indica asimismo que la mayoría de

los profesores dentro de un país, y en distintos países, intercambia y coordina información e ideas sobre la enseñanza y asuntos administrativos con más frecuencia que participa conjuntamente en actividades de colaboración profesional y en proyectos sobre cuestiones y grupos de edad. No obstante, también a este respecto hay diferencias entre países. En Corea, Estonia, Hungría, Lituania, México, Polonia, República Eslovaca y Turquía existen diferencias comparativamente pequeñas en las frecuencias relativas de ambas formas de cooperación. Por el contrario, los profesores de Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Eslovenia, España, Islandia y Malta declaran que las formas clásicas de intercambio y coordinación de la enseñanza son bastante más comunes que la colaboración profesional entre ellos.

Ambos tipos de cooperación pueden promover el desarrollo de los centros y su eficacia, así como garantizar la profesionalidad y el bienestar de los profesores. Sin embargo, estos datos muestran que las prácticas de colaboración profesional siguen siendo bastante menos frecuentes que las prácticas que se centran en la coordinación y el intercambio de información y materiales didácticos. Puede que sea útil promover y apoyar dichas prácticas, especialmente en los países que informan de una menor incidencia de estas oportunidades.

Gráfico D6.5. Perfiles por países de la cooperación entre profesores (2007-2008)
Media por países de puntuaciones ipsativas



Los países están clasificados en orden ascendente del grado de utilización por parte de profesores del intercambio y coordinación para la enseñanza comparado con la colaboración profesional. Por ejemplo, para los profesores de la República Eslovaca la utilización de los dos tipos de cooperación tiene la misma frecuencia, mientras que profesores en España informan que el intercambio y coordinación para la enseñanza es una práctica más común que la colaboración profesional.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

Entorno del aula, disciplina y tiempo que se emplea en las tareas

Los estudios que se han llevado a cabo en diferentes regiones del mundo indican que el clima del aula es uno de los factores más importantes para predecir los logros de los alumnos (por ejemplo, Brophy y Good, 1986; Mortimore *et al.*, 1988; Wang, Haertel y Walberg, 1997). TALIS se centra en el ambiente de disciplina porque este tiene un fuerte impacto en el aprendizaje de los alumnos en varias materias (Klieme y Rakoczy, 2003; Rakoczy *et al.*, 2007) y porque se ha demostrado que, a diferencia

D6

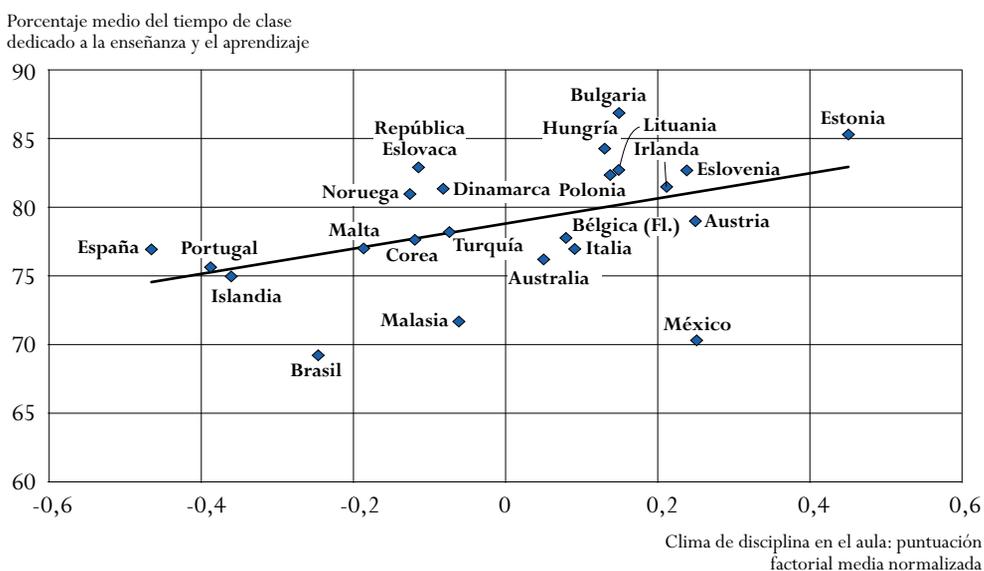
de otros rasgos del ambiente en el aula, hay un alto nivel de consenso sobre este indicador entre profesores, estudiantes y observadores.

En el informe TALIS, para medir el clima de disciplina del aula, se preguntó a los profesores si tenían que enfrentarse a mucho ruido y a muchas interrupciones durante las clases y si les parecía que la atmósfera de aprendizaje era agradable (véase la sección Conceptos y criterios metodológicos). Esta medición se ha adaptado del cuestionario para alumnos del informe PISA. Otra medición del entorno de la clase en TALIS es el índice de «tiempo empleado en las tareas». Se preguntó a los profesores qué porcentaje de tiempo real emplean normalmente en la enseñanza y aprendizaje en la clase objetivo. El tiempo empleado en la tarea es un aspecto central para la efectividad de la enseñanza, ya que aporta a los alumnos la máxima oportunidad de aprender.

Como muestra el Gráfico D6.1, los profesores de la mayoría de los países participantes emplean casi el 80% del tiempo de clase en la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, pierden un valioso tiempo de clase por las alteraciones del orden y por las tareas administrativas. El análisis de las respuestas de los profesores indica que uno de cada cuatro profesores en la mayor parte de los países pierde al menos un 30% del tiempo de clase por esos factores. Además, el Gráfico D6.6 y la Tabla D6.1 muestran que, como cabía esperar, el ambiente de disciplina del aula está relacionado con el tiempo que se emplea en las tareas, tanto dentro de un mismo país como entre distintos países. Cuanto mejor es el ambiente de disciplina en el aula, más tiempo se emplea en la enseñanza y el aprendizaje efectivos.

La correlación entre estos aspectos dentro de cada país es significativa en todos los países, y en muchos asciende al 0,5 o más. Los países en los que los profesores informan de que dedican un tiempo relativamente pequeño a la enseñanza y el aprendizaje tienen también una puntuación media baja para el clima de disciplina en el aula. Este es el caso, sobre todo, de Brasil, Corea, España, Islandia,

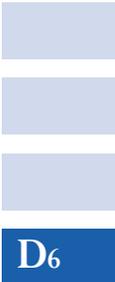
Gráfico D6.6. Medias por país de la calidad del entorno del aula (2007-2008)



Las puntuaciones factoriales se normalizan para que la media internacional sea igual a cero y la desviación estándar internacional igual a uno (consulte el Informe Técnico TALIS, de próxima aparición). Así, una cifra negativa indica una puntuación para el clima de disciplina en el aula por debajo de la media internacional. No indica necesariamente un mal clima de disciplina en el aula.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>



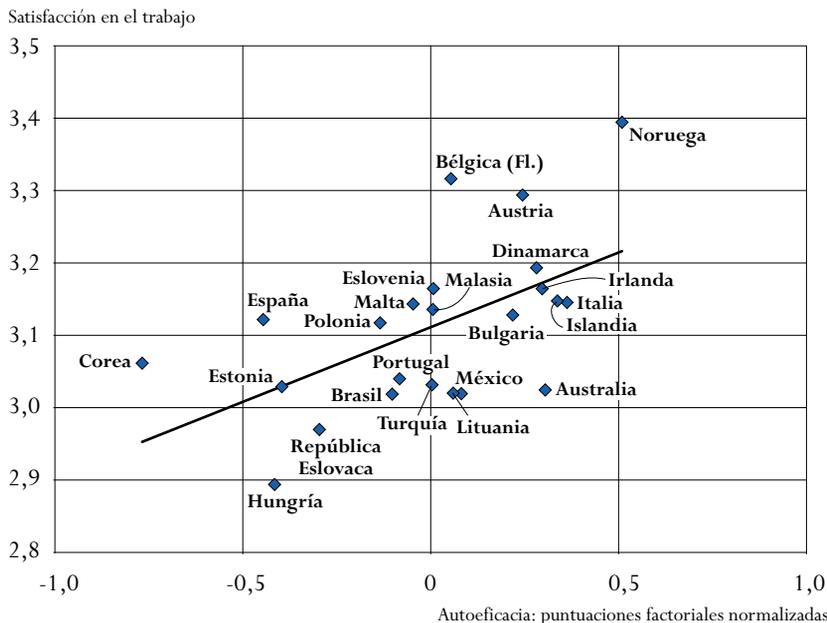
Malasia, Malta, Portugal y Turquía. De igual modo, los países que tienen una media alta en el clima de disciplina en el aula tienen también unas puntuaciones medias comparativamente altas del tiempo empleado en las tareas. Este es el caso de Estonia y, en menor medida, de Austria, Bulgaria, Eslovenia, Hungría, Irlanda, Lituania y Polonia. México constituye una excepción notable, puesto que en este país los profesores consideran muy positivo el clima de disciplina en el aula, pese a la baja puntuación media del tiempo en la tarea.

En general, la mayor parte de los profesores de todos los países participantes notifican que emplean con eficacia el tiempo de clase. Sin embargo, un porcentaje considerable de profesores en cada uno de los países, y especialmente en Brasil, Malasia y México, no puede proporcionar a sus alumnos el tiempo adecuado para el aprendizaje. Suelen perder tiempo debido a problemas de disciplina en el aula, aunque los asuntos administrativos también les distraen de la enseñanza y el aprendizaje en sí, sobre todo en México.

Actitudes relacionadas con el trabajo: autoeficacia y satisfacción en el trabajo

Además de las ideas y actitudes pedagógicas, TALIS se ocupa de las actitudes relacionadas con el trabajo, como la satisfacción y la autoeficacia de los profesores. La satisfacción en el trabajo es un concepto clave en la psicología laboral y organizativa. Se estima que la satisfacción en el trabajo se ve afectada por la situación laboral y que influye en el comportamiento en el trabajo, incluyendo la ejecución del mismo, el absentismo y los resultados (Dormann y Zapf, 2001). Una firme convicción

Gráfico D6.7. Medias por países de la autoeficacia y satisfacción en el trabajo de los profesores (2007-2008)



Las puntuaciones factoriales se normalizan para que la media internacional sea igual a cero y la desviación estándar internacional igual a uno (consulte el Informe Técnico TALIS). Esta cifra negativa indica una puntuación para la autoeficacia por debajo de la media internacional. No indica necesariamente una autoeficacia baja. La puntuación de satisfacción en el trabajo representa el grado de acuerdo con la afirmación «En general estoy satisfecho con mi trabajo», donde Estoy muy de acuerdo = 4 puntos, Estoy de acuerdo = 3 puntos, Estoy en desacuerdo = 2 puntos y Estoy muy en desacuerdo = 1 punto.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

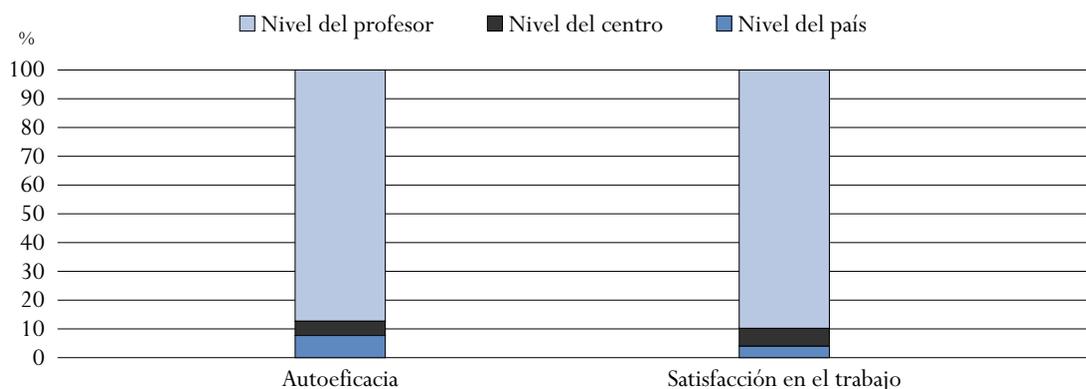
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

de la propia eficacia puede prevenir el estrés y la sensación de «estar quemado». En el caso de los profesores, su percepción de la propia eficacia y su satisfacción en el trabajo están ligadas a las prácticas de enseñanza y a los logros de los alumnos (Ashton y Webb, 1986; Ross, 1998).

En TALIS se creó un índice de autoeficacia del profesor a partir de cuatro ítems del cuestionario. Se preguntaba a los profesores, por ejemplo, en qué medida creían que contribuían a crear diferencias educativas en la vida de sus alumnos y en qué medida eran capaces de hacer que progresaran los estudiantes más difíciles y desmotivados (véase la lista de ítems en la sección Conceptos y criterios metodológicos). En el Gráfico D6.7 se presentan las medias por país del índice de autoeficacia y del ítem que mide la satisfacción en el trabajo.

En general, los países difieren poco en los índices de autoeficacia y satisfacción en el trabajo. Noruega tiene una media excepcionalmente alta tanto de autoeficacia como de satisfacción en el trabajo. Los profesores de Austria y Bélgica (Fl.) también están relativamente satisfechos con su trabajo. No obstante, en Hungría y República Eslovaca, la satisfacción en el trabajo es baja, por término medio, en comparación con la de otros países participantes. Los profesores coreanos, españoles, estonios y húngaros creen que su sentimiento de autoeficacia es bajo en comparación con el de otros países. No obstante, estos datos son medias de países, y un análisis de la varianza (entre países, centros e individuos) indica que la mayor varianza (87 % y 90 %, respectivamente) es la que se da entre unos profesores y otros.

Gráfico D6.8. Distribución de la varianza total en los tres niveles de análisis de la autoeficacia y la satisfacción en el trabajo de los profesores (2007-08)



Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

Solo un 5 % y un 6 % (autoeficacia y satisfacción en el trabajo, respectivamente) de la varianza total se da entre centros escolares, y la varianza entre países es solo de un 8 % y un 4 %, respectivamente. Por tanto, hay marcadas diferencias en los niveles de autoeficacia y satisfacción en el trabajo entre los profesores de un mismo centro, mientras que las diferencias entre centros y países son bastante pequeñas. Además, la varianza a escala de centros es bastante similar entre los distintos países. Estos resultados subrayan la naturaleza psicológica de los constructos y el hecho de que, en todos los países, la autoeficacia y la satisfacción en el trabajo de los profesores dependen de su personalidad y de sus experiencias personales, así como de sus competencias y actitudes, e interactúan con ellas. Estos resultados, que sugieren que una intervención individualizada puede ser más eficaz que las políticas a nivel de centros o sistemas educativos, han de tenerse en cuenta en las intervenciones que pretenden promover la eficacia de los profesores.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se incluyen en el primer Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje TALIS de la OCDE y corresponden al año escolar 2007-2008. Se recogieron datos de directores de centros y de profesores. Los datos aportados por los profesores para este indicador incluyen información sobre sus prácticas, ideas y actitudes docentes, y sus actividades profesionales. También abarcan el clima de disciplina en el aula, la satisfacción en el trabajo, el sentimiento de autoeficacia y las relaciones con los alumnos.

TALIS se ha centrado en la educación secundaria inferior, tal como se define en el nivel 2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Análisis y cómputo de las puntuaciones

Este análisis se emprendió para examinar el grado de uniformidad de los índices de prácticas, ideas y actitudes docentes de los profesores (véase el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima publicación, para más detalles). Este análisis reveló que no se puede hacer una comparación directa de las puntuaciones medias de los países en estos índices. El análisis de este apartado se centra, por consiguiente, en los perfiles dentro de los países y, en particular, en el grado en que los profesores suscriben una u otra tendencia. Para hacerlo así, se estandarizan las respuestas de los profesores y se presentan como *puntuaciones ipsativas*, que especifican el grado de acuerdo relativo en los dos índices (véase Cuadro D6.1).

Cuadro D6.1. Cómputo de puntuaciones ipsativas

El cálculo de las puntuaciones ipsativas es un enfoque de la estandarización de las respuestas individuales, que se expresan como preferencias entre dos o más opciones. En consecuencia, contribuye a reducir los efectos del sesgo de respuesta (Fischer, 2004). Para las ideas de los profesores sobre las teorías de la enseñanza, las puntuaciones ipsativas se calcularon sustrayendo la media individual en los ocho ítems que miden esas ideas de la media individual en los cuatro ítems del índice *ideas sobre transmisión directa de la enseñanza* y también en los cuatro ítems que miden las *ideas constructivistas sobre la enseñanza*. Así, se calcularon puntuaciones medias para ambos índices y también se corrigieron, por la tendencia general a aceptar cualquiera de los ítems sobre ideas. El promedio de las medias de ambos índices es de cero para cada profesor y, por lo tanto, las medias por países de ambos índices también equivalen a cero. La puntuación resultante de un profesor individual es el apoyo relativo a este índice o la postura relativa del individuo sobre un índice en relación con el otro. Los valores positivos de las puntuaciones indican que uno de los conjuntos de ideas recibe un apoyo relativamente mayor que el otro. La desviación estándar describe la variabilidad del apoyo relativo. Teniendo en cuenta que la variable sigue una distribución normal, cerca de dos tercios de profesores tienen una puntuación ipsativa que se sitúa en el rango de la puntuación media más o menos una desviación estándar.

Ítems del cuestionario

Los siguientes cuadros presentan los ítems del cuestionario que comprenden los índices cubiertos por este indicador.

Ideas de los profesores

Los dos índices de las ideas de los profesores sobre la enseñanza comprenden los siguientes ítems del cuestionario:

Transmisión directa de la enseñanza

- Los profesores eficaces/buenos demuestran la forma correcta de resolver un problema.
- La enseñanza debe construirse sobre problemas con respuestas claras y correctas, y sobre ideas que la mayoría de los alumnos puede comprender rápidamente.
- Cuánto aprenden los alumnos depende de cuánto conocimiento previo tengan; por eso es necesario enseñar hechos.
- Un aula tranquila es en general necesaria para un aprendizaje eficaz.

Visión constructivista de la enseñanza

- Mi papel como profesor es facilitar la búsqueda de los propios alumnos.
- Los alumnos aprenden mejor hallando ellos mismos las soluciones a los problemas.
- Debe permitirse a los alumnos que hallen por sí mismos soluciones a problemas prácticos antes de que el profesor les enseñe cómo resolverlos.
- Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido curricular específico.

Se llevaron a cabo análisis para medir la coherencia de los índices sobre prácticas, ideas y actitudes docentes de los profesores en diferentes culturas (véanse el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima aparición).

Prácticas docentes

Los ítems del cuestionario que comprenden las tres prácticas docentes son los siguientes:

Índice de prácticas de estructuración

- Expongo claramente cuáles son los objetivos del aprendizaje.
- Reviso con mis alumnos las tareas que han hecho en casa.
- Al principio de la clase, expongo un breve resumen de la clase anterior.
- Compruebo las tareas en los cuadernos de mis alumnos.
- Compruebo, haciendo preguntas, si mis alumnos han entendido o no la cuestión que les he explicado.

Índice de prácticas orientadas a los alumnos

- Los alumnos trabajan en grupos pequeños que proponen una solución conjunta a un problema o tarea.
- No pongo el mismo trabajo a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y a los que avanzan más deprisa.

- Les pido a mis alumnos que me sugieran temas o actividades para la clase, o que me ayuden a planificarlos.
- Los alumnos trabajan en grupos organizados según sus capacidades.

Índice de actividades de refuerzo del aprendizaje

- Los alumnos trabajan en proyectos cuya realización requiere al menos una semana.
- Los alumnos fabrican un producto que será utilizado por otra persona.
- Les pido a mis alumnos que escriban un ensayo en el que expliquen, con cierta extensión, sus pensamientos o razonamientos.
- Los alumnos mantienen un debate en el que defienden un punto de vista particular que puede no ser el suyo.

En el análisis para medir la coherencia de estos índices en diferentes culturas, se llegó a una invarianza métrica y de configuración, pero no se consiguió una invarianza de escala. En consecuencia, no se pueden comparar directamente las medias por país del índice. El análisis, por lo tanto, se centra más en el patrón de diferencias entre distintas culturas que en la comparación específica país por país de las puntuaciones de los índices (véanse el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima aparición).

Cooperación entre profesores

Los ítems del cuestionario que comprenden estos dos índices son los siguientes:

Índice del intercambio y la coordinación para la enseñanza

- Discutir y decidir sobre la selección de medios de enseñanza (como por ejemplo libros de texto o de ejercicios).
- Intercambiar materiales de enseñanza con otros colegas.
- Asistir a conferencias de equipo sobre el grupo de edad al que estoy enseñando.
- Garantizar unos estándares comunes en las evaluaciones para valorar el progreso de los alumnos.
- Tener conversaciones sobre los avances en el aprendizaje de algunos alumnos en concreto.

Índice de colaboración profesional

- Impartir clase conjuntamente, en equipo, en la misma aula.
- Participar en actividades de aprendizaje profesional (por ejemplo, la supervisión de equipos).
- Observar las clases de otros profesores y proporcionarles información sobre ellas.
- Realizar actividades conjuntas en clases y grupos de edad diferentes (por ejemplo, proyectos).
- Discutir y coordinar la práctica de tareas en casa en las diferentes asignaturas.

En el análisis de la validez de estos índices en diferentes culturas, se llegó a una invarianza métrica y de configuración, pero no se consiguió una invarianza de escala total. En consecuencia, no se pueden comparar directamente las medias por país del índice. El análisis, por lo tanto, se centra más en el patrón de diferencias entre distintas culturas que en la comparación específica país por país de las puntuaciones de los índices (véanse el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima aparición).

Entorno y disciplina en el aula, y tiempo que se emplea en las tareas

Índice del clima de disciplina en el aula

Los ítems del cuestionario que comprenden este índice son los siguientes:

- Tengo que esperar bastante tiempo a que los alumnos se calmen antes de empezar la clase.
- Los alumnos de esta clase procuran crear una atmósfera de aprendizaje agradable.
- Pierdo bastante tiempo en clase por las interrupciones de los alumnos.
- En esta aula hay mucho ruido.

Este índice se correlacionó con las mediciones del tiempo en la tarea, para poder calibrar la calidad del entorno del aula. En el análisis de la validez de estos índices en diferentes culturas, se llegó a una invarianza métrica y de configuración, pero no se consiguió una invarianza de escala total. Aun así, el encaje de los modelos para comprobar esto fue lo suficientemente aproximado como para permitir un examen del panorama global de algunas diferencias de puntuación media, aunque deben evitarse las comparaciones directas de las medias país por país (véanse el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima aparición).

Actitudes relacionadas con el trabajo: autoeficacia y satisfacción en el trabajo

Índice de la autoeficacia de los profesores

Los ítems del cuestionario que comprenden este índice son los siguientes:

- Creo que mi enseñanza está contribuyendo a crear una diferencia educativa relevante en las vidas de mis alumnos.
- Si me esfuerzo mucho, puedo lograr avances, incluso en los alumnos más difíciles y desmotivados.
- Estoy consiguiendo buenos resultados con los alumnos de mi clase.
- Normalmente sé cómo contribuir a que mis alumnos aprueben.

Este índice se combinó con las puntuaciones medias del ítem único que medía la satisfacción en el trabajo, para poder medir las actitudes relacionadas con el trabajo. En el análisis de la validez de estos índices en diferentes culturas, se llegó a una invarianza métrica y de configuración, pero no se consiguió una invarianza de escala total. Aun así, el encaje de los modelos para comprobar esto fue lo suficientemente aproximado como para permitir un examen del panorama global de algunas diferencias de puntuación media, aunque deben evitarse las comparaciones directas de las medias país por país (véanse el Anexo A1.1 en OECD, 2009e, y el *Informe Técnico TALIS*, de próxima aparición).

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) www.oecd.org/edu/TALIS

Tabla D6.1.
Correlación entre el tiempo empleado en las tareas¹ y el clima de disciplina en el aula (2007-2008)
Profesores de educación secundaria inferior

Países de TALIS	Coeficiente de correlación (r_{xy}) ²	E.T.
Australia	0,63	(0,019)
Austria	0,56	(0,014)
Bélgica (Fl.)	0,54	(0,018)
Brasil	0,31	(0,022)
Bulgaria	0,50	(0,021)
Corea	0,21	(0,018)
Dinamarca	0,57	(0,024)
Eslovenia	0,51	(0,019)
España	0,61	(0,014)
Estonia	0,62	(0,017)
Hungría	0,61	(0,020)
Irlanda	0,65	(0,015)
Islandia	0,48	(0,029)
Italia	0,46	(0,018)
Lituania	0,35	(0,018)
Malasia	0,36	(0,024)
Malta	0,58	(0,026)
México	0,20	(0,027)
Noruega	0,56	(0,018)
Polonia	0,46	(0,024)
Portugal	0,59	(0,016)
República Eslovaca	0,49	(0,020)
Turquía	0,41	(0,029)

1. Porcentaje del tiempo de clase dedicado a la enseñanza y el aprendizaje.

2. Estadísticamente significativo en el nivel 5 %.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/665115410485>

Anexo

1

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La edad habitual de titulación en un nivel o programa es la correspondiente al final del último año académico del mismo. Tal edad se corresponde con la edad en la cual normalmente se obtiene la titulación.

(Nótese que en ciertos niveles educativos la expresión «edad de titulación» puede no resultar muy apropiada, pero aquí se utiliza como una pura convención.)

Tabla X1.1a.

Tasa de titulación en educación secundaria superior: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007)

	Edades habituales de titulación						
	Orientación del programa		Destino al sistema educativo o al mercado laboral				
	Programas generales	Programas preprofesionales o de formación profesional	Programas CINE 3A	Programas CINE 3B	Programas cortos CINE 3C ¹	Programas largos CINE 3C ¹	
Países de la OCDE	Alemania	19-20	19-20	19-20	19-20	19-20	a
	Australia	17	17	17	17	17	17
	Austria	17-18	17-19	17-18	17-19	14-15	16-17
	Bélgica	18	18	18	a	18	18
	Canadá	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Corea	17	17	17	a	a	17
	Dinamarca	18-19	20-21	18-19	a	23	20-21
	España	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	17	m	17	m	m	m
	Finlandia	19	19	19	a	a	a
	Francia	18-19	17-21	18-19	19-21	17-19	18-23
	Grecia	18	18	18	a	18	18
	Hungría	19	19	19	a	18	19
	Irlanda	18	19	18	a	19	18
	Islandia	19	17	19	21	17	20
	Italia	19	18	19	18	17	a
	Japón	18	18	18	18	16	18
	Luxemburgo	18	17-20	18-19	19-20	17-18	18-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18	19-20	18	a	m	19-20
	Nueva Zelanda	17-18	17-18	18	17	17	17
	Países Bajos	17-18	18-20	17-20	a	18	18-19
	Polonia	19	20	19	a	a	19
	Portugal	17	17-18	17	m	m	m
	Reino Unido	16-18	16-18	18	18	16	16
	República Checa	19	18	19	19	a	18
	República Eslovaca	19	19	19	a	18	18
Suecia	18	18	18	n	n	18	
Suiza	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	18-20	
Turquía	16-17	16-17	16-17	a	m	a	
Países asociados	Brasil	18	18	17	18	a	a
	Chile	17	17	17	a	a	a
	Eslovenia	19	17-19	19	19	17	18
	Estonia	19	19	19	a	19	a
	Federación Rusa	17	17	17	17	16	17
	Israel	17	17	17	a	a	17

1. Duración de los programas CINE 3C: corto; al menos un año más corto que los programas CINE 3A y 3B; largo; duración similar a los programas CINE 3A o 3B.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Tabla X1.1a. (continuación)
Tasa de titulación en educación secundaria superior: edades habituales de titulación
y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007)

	Cálculo de las tasas de titulación: brutas frente a netas							
	Titulados por primera vez	Programas CINE 3A	Programas CINE 3B	Programas cortos CINE 3C ¹	Programas largos CINE 3C ¹	Programas generales	Programas preprofesionales o de formación profesional	
Países de la OCDE	Alemania	bruta	bruta	bruta	a	bruta	bruta	bruta
	Australia	m	bruta	m	neta	m	bruta	neta
	Austria	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Bélgica	m	neta	a	neta	neta	neta	neta
	Canadá	bruta	bruta	a	bruta	a	bruta	bruta
	Corea	bruta	bruta	a	bruta	a	bruta	bruta
	Dinamarca	neta	neta	a	neta	neta	neta	neta
	España	bruta	bruta	a	bruta	bruta	bruta	bruta
	Estados Unidos	neta	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	neta	neta	a	a	a	neta	neta
	Francia	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Grecia	neta	neta	a	neta	m	neta	neta
	Hungría	neta	neta	a	neta	m	neta	neta
	Irlanda	neta	neta	a	neta	neta	neta	neta
	Islandia	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Italia	neta	neta	bruta	a	bruta	neta	neta
	Japón	bruta	bruta	bruta	bruta	m	bruta	bruta
	Luxemburgo	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	México	neta	neta	a	neta	a	neta	neta
	Noruega	neta	neta	a	neta	m	neta	neta
Nueva Zelanda	bruta	m	m	m	m	m	m	
Países Bajos	m	neta	a	neta	neta	neta	neta	
Polonia	neta	neta	a	neta	a	neta	neta	
Portugal	m	neta	m	m	m	neta	neta	
Reino Unido	bruta	m	m	m	m	m	m	
República Checa	bruta	bruta	bruta	bruta	a	bruta	bruta	
República Eslovaca	neta	neta	a	neta	neta	neta	neta	
Suecia	neta	neta	n	neta	n	neta	neta	
Suiza	bruta	bruta	bruta	bruta	m	bruta	bruta	
Turquía	neta	neta	a	a	m	neta	neta	
Países asociados	Brasil	m	neta	neta	a	a	neta	neta
	Chile	neta	neta	a	a	a	neta	neta
	Eslovenia	bruta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Estonia	m	neta	a	a	neta	neta	neta
	Federación Rusa	m	bruta	bruta	bruta	m	bruta	bruta
Israel	neta	neta	a	neta	a	neta	neta	

1. Duración de los programas CINE 3C: corto: al menos un año más corto que los programas CINE 3A y 3B; largo: duración similar a los programas CINE 3A o 3B.

Fuente: OCDE. Para ver las definiciones de tasas brutas y netas, consulte el Indicador A2.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Tabla X1.1b.

Tasa de titulación en educación postsecundaria no terciaria: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007)

	Edades habituales de titulación			Cálculo de las tasas de titulación: brutas frente a netas				
	Destino al sistema educativo o al mercado laboral			Destino al sistema educativo o al mercado laboral				
	Programas CINE 4A	Programas CINE 4B	Programas CINE 4C	Titulados por primera vez	Programas CINE 4A	Programas CINE 4B	Programas CINE 4C	
Países de la OCDE	Alemania	22	22	a	bruta	bruta	bruta	a
	Australia	a	a	18-20	m	a	a	neta
	Austria	18-19	19-20	24-25	m	neta	neta	neta
	Bélgica	19	19-21	19-21	m	neta	neta	neta
	Canadá	m	a	30-34	m	m	a	m
	Corea	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	21	a	a	neta	neta	a	a
	España	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	35-39	neta	a	a	neta
	Francia	22-25	a	22-25	m	bruta	a	bruta
	Grecia	a	a	20	neta	a	a	neta
	Hungría	a	a	20	neta	a	a	neta
	Irlanda	a	a	23	neta	a	a	neta
	Islandia	n	n	26	neta	n	n	neta
	Italia	a	a	20	neta	a	a	neta
	Japón	19	19	19	m	m	m	m
	Luxemburgo	a	a	22-24	neta	a	a	neta
	México	a	a	a	a	a	a	m
	Noruega	20-21	a	21-22	neta	neta	a	neta
	Nueva Zelanda	18-19	18-19	18-19	neta	m	m	m
	Países Bajos	a	a	20-21	m	a	a	neta
	Polonia	a	a	21	neta	a	a	neta
	Portugal	19-20	19-20	19-20	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	21	a	21	bruta	bruta	a	bruta
República Eslovaca	22	a	a	neta	neta	a	a	
Suecia	n	n	19-20	neta	n	n	neta	
Suiza	21-23	21-23	a	bruta	bruta	bruta	a	
Turquía	a	a	a	a	a	a	a	
Países asociados	Brasil	a	a	a	a	a	a	
	Chile	a	a	a	a	a	a	
	Eslovenia	20	20	n	neta	neta	bruta	n
	Estonia	a	21	a	m	a	m	a
	Federación Rusa	a	a	19	m	a	a	bruta
	Israel	m	a	a	m	m	a	a

Fuente: OCDE. Para ver las definiciones de tasas brutas y netas, consulte el Indicador A2.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Tabla X1.1c.
Tasa de titulación en educación terciaria: edades habituales de titulación
y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007)

	Edades habituales de titulación					
	Educación terciaria de tipo B (CINE 5B)	Programas terciarios de tipo A (CINE 5A)			Programas de investigación avanzada (CINE 6)	
		De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	De más de 6 años		
Países de la OCDE	Alemania	21-23	24-26	25-27	a	28-29
	Australia	19-21	20-22	21-23	24	25-26
	Austria	21-23	22-24	24-26	a	27-29
	Bélgica	21-22	22	23-24	24	26-29
	Canadá	21-24	22	23-24	25	27-29
	Corea	21-23	21	23	a	30-34
	Dinamarca	23-25	24	26	26	30-34
	España	19	20	22	27-28	25-27
	Estados Unidos	20	22	24	25	27
	Finlandia	24-27	24	26	35-39	30-34
	Francia	20-24	20-23	22-25	28-29	27-29
	Grecia	22-24	22-23	25-27	a	28-29
	Hungría	21	23	24	a	30-34
	Irlanda	20-21	21	23	25	27
	Islandia	27-28	23-24	25	n	30-34
	Italia	22-23	23	25	30-34	29
	Japón	20	22	24	25	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	20	23	23-26	m	24-28
	Noruega	21-22	22-23	24-25	26-27	28-29
	Nueva Zelanda	19-20	21-22	22-23	25	29
	Países Bajos	n	21-23	23-25	a	28-29
	Polonia	22	23	25	a	25-29
	Portugal	21-23	22	23-24	25-29	30-34
Reino Unido	19-24	20-22	22-24	23-25	25-29	
República Checa	22-23	23	25	23-26	28	
República Eslovaca	22	23	24	a	28	
Suecia	22	25	25	n	30-34	
Suiza	23-29	24-26	25-27	25-27	30-34	
Turquía	20-21	22-23	25-26	30-34	30-34	
Países asociados	Brasil	22	22	m	m	30-34
	Chile	22-25	23-25	24-26	25-27	30-34
	Eslovenia	23-26	25-26	25-26	a	29
	Estonia	22	22	24	a	30-34
	Federación Rusa	20	21	22	n	24-26
	Israel	m	26	a	a	30-34

Nota: Cuando los datos de educación terciaria de tipo A están disponibles según la duración del programa, la tasa de titulación de todos los programas es la suma de las tasas de titulación por duración del programa.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

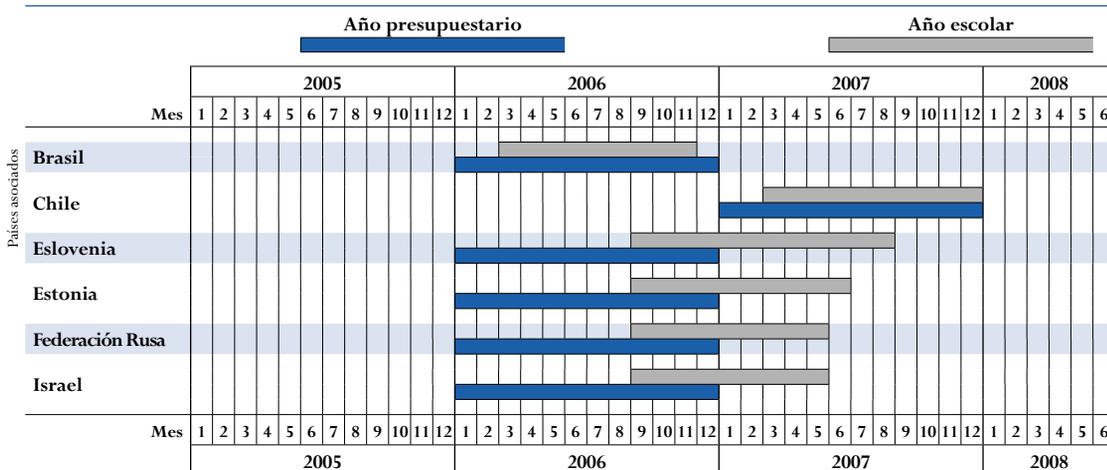
Tabla X1.1c. (continuación)
Tasa de titulación en educación terciaria: edades habituales de titulación y método utilizado para calcular las tasas de titulación (2007)

		Cálculo de las tasas de titulación: brutas frente a netas											
		Educación terciaria de tipo B (CINE 5B)				Educación terciaria de tipo A (CINE 5A)						Programas de investigación avanzada (CINE 6)	
		Titulados por primera vez		Primer grado		Titulados por primera vez		Primer grado		Segundo grado		Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente
		Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente	Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente	Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente	Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente	Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente	Tasa de titulación (todos los alumnos)	Tasa de titulación para alumnos internacionales o extranjeros únicamente
Países de la OCDE	Alemania	bruta	m	bruta	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Australia	m	neta	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Austria	neta	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Bélgica	m	m	neta	bruta	m	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Canadá	m	m	m	m	bruta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Corea	m	m	neta	neta	m	m	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Dinamarca	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	España	neta	m	neta	m	bruta	m	neta	m	neta	m	neta	m
	Estados Unidos	bruta	m	bruta	bruta	bruta	m	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta
	Finlandia	neta	n	neta	n	neta	m	neta	neta	neta	m	neta	neta
	Francia	m	m	bruta	bruta	m	m	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta
	Grecia	neta	m	neta	m	neta	m	neta	m	neta	m	bruta	m
	Hungría	bruta	m	neta	bruta	bruta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Irlanda	m	m	bruta	m	bruta	m	bruta	m	bruta	m	bruta	m
	Islandia	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Italia	m	bruta	neta	bruta	neta	neta	neta	neta	neta	bruta	bruta	bruta
	Japón	bruta	m	bruta	bruta	bruta	m	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta	bruta
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	neta	m	m	m	neta	m	bruta	m	bruta	m
	Noruega	neta	m	neta	bruta	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
Nueva Zelanda	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	
Países asociados	Países Bajos	n	m	neta	n	neta	m	neta	neta	neta	neta	bruta	m
	Polonia	neta	m	neta	m	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	bruta	m
	Portugal	neta	m	neta	bruta	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Reino Unido	neta	m	neta	bruta	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	República Checa	bruta	bruta	bruta	bruta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	República Eslovaca	neta	m	neta	m	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Suecia	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta	neta
	Suiza	bruta	m	bruta	m	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Turquía	neta	m	neta	bruta	m	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta
	Brasil	m	m	m	m	m	m	neta	m	neta	m	neta	m
	Chile	m	m	neta	m	m	m	neta	neta	neta	m	neta	m
	Eslovenia	neta	m	neta	bruta	neta	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	m
Estonia	m	m	neta	bruta	m	m	neta	bruta	neta	bruta	neta	bruta	
Federación Rusa	m	m	bruta	bruta	m	m	bruta	bruta	bruta	m	bruta	m	
Israel	m	m	m	m	neta	m	neta	m	neta	m	neta	m	

Fuente: OCDE. Para ver las definiciones de tasas brutas y netas, consulte el Indicador A3.
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Tabla X1.2b.

Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países asociados



Fuente: OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Tabla X1.3.

Resumen de los requisitos de finalización para los programas de educación secundaria superior

	Programas CINE 3A				Programas CINE 3B				Programas CINE 3C				
	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número estipulado de horas de curso Y examen	Solo número estipulado de horas de curso	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número estipulado de horas de curso Y examen	Solo número estipulado de horas de curso	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número estipulado de horas de curso Y examen	Solo número estipulado de horas de curso	
Países de la OCDE	Alemania	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N
	Australia ^{1,2}	N/S	S	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N
	Austria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
	Bélgica (Fl.) ³	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Bélgica (Fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Canadá (Quebec) ¹	N	S	S	N					N	S	S	N
	Corea	N	N	N	S					N	N	N	S
	Dinamarca ¹	S	S	S		a	a	a	a	S	S	S	
	España	N	S	S	N					S/N	S/N	S/N	N
	Estados Unidos ¹	20S/30N	AE	AE	S ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	S/N	S	S	N								
	Francia	S	N	S	N	a	a	a	a	S/N	S	N	
	Grecia ¹	N	S	N	N					N	S	N	N
	Hungría	S	N	S	N	a	a	a	a	S	N	S	N
	Irlanda ¹	S	N	N	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Islandia ¹	S/N	S	N	N	S	S	N	N	S/N	S	N	N
	Italia	S	N	S/N	N	S	S/N	S/N	N	S	N	S/N	N
	Japón	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
	Luxemburgo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N
	México	N	S	S	N					S/N	S	S	N
Noruega	N	S	S	N	a	a	a	a	N	S	S	N	
Nueva Zelanda	S	N	N	N									
Países Bajos ¹	S	S	S	N	a	a	a	a	S	S	S	N	
Polonia ¹	S	N	S	N	a	a	a	a	S	N	S	N	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido ¹	N ⁴	S	N	N	a	a	a	a	a	S	N	N	
República Checa ¹	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	N	
República Eslovaca ¹	S	N	S	N					S	N	S	N	
Suecia	S/N	S/N	N	S/N									
Suiza	S	S	S		S	S	S		S		S		
Turquía ¹	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	
País asociado	Israel ¹	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S	

Nota: S = Sí; N = No; AE = Algunos estados

1. Para ver notas adicionales sobre los requisitos de finalización, consulte Anexo 3, Capítulo A (www.oecd.org/edu/eqq2009).

2. Los requisitos de finalización para el programa CINE 3A varían según estados y territorios. La información proporcionada representa una generalización de diversos requisitos.

3. Solo incluye programas generales.

4. Normalmente no hay examen final, aunque algunos programas CINE 3A pueden finalizarse de esta forma.

5. Casi todos los estados determinan los niveles de créditos Carnegie (es decir, créditos adquiridos tras completar un curso de dos semestres sobre materias específicas, que varían de un estado a otro).

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681781308672>

Anexo

2

ESTADÍSTICAS DE REFERENCIA

Tabla X2.1.

Visión general del contexto económico mediante las variables básicas
(período de referencia: año natural 2006, precios corrientes de 2006)

	Gasto público total como porcentaje del PIB	PIB por habitante (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)	Deflactor del PIB (1995 = 100)	Deflactor del PIB (2000 = 100)	
Países de la OCDE	Alemania	45,3	32.835	107,2	106,1
	Australia	m	35.666	136,8	124,5
	Austria	49,3	35.259	113,2	110,4
	Bélgica	48,3	33.608	120,1	113,3
	Canadá ¹	43,4	34.888	125,2	115,4
	Corea	30,2	23.083	130,6	111,6
	Dinamarca	51,6	34.871	126,2	114,4
	España	38,5	29.520	147,2	127,8
	Estados Unidos	37,0	43.839	126,7	116,7
	Finlandia	48,9	32.586	116,2	106,3
	Francia	52,7	31.055	118,7	113,0
	Grecia	42,4	26.701	156,5	121,9
	Hungría	51,8	18.030	264,3	137,1
	Irlanda	33,7	41.803	152,4	122,1
	Islandia	41,7	35.096	157,4	132,6
	Italia	49,9	29.356	133,7	116,9
	Japón	36,5	32.040	89,9	92,6
	Luxemburgo	38,6	75.754	131,4	121,5
	México	22,0	13.332	341,4	149,0
	Noruega	40,6	52.118	167,4	127,7
	Nueva Zelanda	31,9	26.808	126,8	116,6
	Países Bajos	45,6	37.130	131,4	117,0
	Polonia	43,8	14.842	195,3	115,2
	Portugal	46,3	21.656	141,2	120,1
	Reino Unido	46,1	34.137	131,3	116,7
	República Checa	43,8	21.966	158,8	114,5
República Eslovaca	19,5	18.020	175,1	128,2	
Suecia	54,3	34.456	115,0	109,0	
Suiza	43,1	38.568	107,0	104,7	
Turquía	m	12.074	4.448,3	340,7	
Países asociados	Brasil	31,2	9.440	251,0	178,0
	Chile ²	20,5	13.904	182,9	156,4
	Eslovenia	44,4	24.868	192,0	132,4
	Estonia	33,4	18.519	219,8	133,3
	Federación Rusa	29,6	13.248	1.203,9	254,7
	Israel	45,0	24.680	149,4	108,6

1. Año de referencia 2005.

2. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Tabla X2.2

Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 2006, precios corrientes de 2006)¹

	PIB (en millones de la moneda nacional) ²	PIB (ajustado al año presupuestario) ³	Gasto público total (en millones de la moneda nacional)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo para PIB (PPA) (dólar EEUU = 1)	Paridad de poder adquisitivo para PIB (PPA) (Zona euro = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA) (dólar EEUU = 1)	
Países de la OCDE	Alemania	2.321.500	1.052.290	82.366	0,85839	1,0035	0,8909	
	Australia	1.045.674	333.972	20.822	1,408059	1,6461	1,4646	
	Austria	257.295	126.926	8.282	0,881098	1,0300	0,8822	
	Bélgica	318.223	153.582	10.543	0,898096	1,0499	0,9228	
	Canadá ⁴	1.372.626	1.311.337	568.681	1,205036	1,4087	1,2436	
	Corea	848.044.635		256.137.600	48.297	760,668286	889,2545	872,7427
	Dinamarca	1.628.630		841.076	5.437	8,590117	10,0422	8,9264
	España	982.303		378.321	44.068	0,755099	0,8827	0,7938
	Estados Unidos	13.116.500	12.928.400	4.779.807	299.199	1	1,1690	1
	Finlandia	167.041		81.631	5.266	0,973386	1,1379	1,0606
	Francia	1.807.462		952.516	63.195	0,920985	1,0767	0,9413
	Grecia	213.207		90.506	11.149	0,716248	0,8373	0,7676
	Hungría	23.785.244		12.329.018	10.071	130,984735	153,1269	137,7105
	Irlanda	177.286		59.720	4.253	0,997109	1,1657	1,0724
	Islandia	1.167.684		486.617	304	109,325126	127,8059	109,4026
	Italia	1.479.981		739.185	58.942	0,855332	0,9999	0,9017
	Japón ⁵	508.925.100	503.532.075	183.596.600	127.755	124,331944	145,3495	138,5823
	Luxemburgo	33.921		13.101	473	0,94748	1,1076	0,9671
	México	10.306.839		2.270.559	104.748	7,380627	8,6283	7,7016
	Noruega	2.159.573		875.710	4.661	8,890022	10,3928	9,7187
Nueva Zelanda	169.135		54.003	4.142	1,523227	1,7807	1,5995	
Países Bajos	539.929		246.356	16.341	0,88988	1,0403	0,9002	
Polonia	1.060.031		464.337	38.132	1,873	2,1896	2,0926	
Portugal	155.446		71.947	10.584	0,678159	0,7928	0,7341	
Reino Unido	1.321.860	1.269.844	584.779	60.587	0,639124	0,7472	0,6501	
República Checa	3.215.642		1.409.224	10.267	14,259145	16,6696	15,0383	
República Eslovaca	1.659.398		323.655	5.391	17,081592	19,9691	18,487	
Suecia	2.900.790		1.575.244	9.081	9,270923	10,8381	9,4818	
Suiza	487.041		209.950	7.459	1,692962	1,9791	1,8229	
Turquía	758.391		m	72.974	0,860733	1,0062	1,0376	
Zona euro					0,855			
Países asociados	Brasil	2.322.818	725.227	189.323	1,2997	1,5194	m	
	Chile ⁶	85.639.828	17.578.959	16.604	370,955	433,6626	m	
	Eslovenia	7.430.748	3.302.139	2.008	148,822431	173,9799	0,6643	
	Estonia	205.038	68.412	1.345	8,233554	9,6254	9,118	
	Federación Rusa	26.879.762	7.959.567	142.487	14,24	m	m	
	Israel	640.776	288.389	7.054	3,6808	4,3030	4,0293	

1. En los países de la zona euro, los datos sobre PIB, PPA y gasto público total se presentan en euros.

2. El PIB de Australia y el PIB y el gasto público total de Nueva Zelanda se calculan para el año fiscal.

3. En los países en los cuales el PIB no tiene el mismo período de referencia que los datos sobre presupuesto educativo, el PIB se calcula como sigue: $wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt)$, donde wt y $wt-1$ representan el peso relativo de los dos períodos de referencia del PIB que coinciden con el año presupuestario educativo. En el Capítulo B se han aplicado los ajustes necesarios en los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.

4. Año de referencia 2005.

5. Gasto público total ajustado al año presupuestario.

6. Año de referencia 2007.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Tabla X2.3a.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación (1996, 2007)

	Retribuciones de los profesores en monedas nacionales (1996) ¹								
	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior, programas generales		
	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE									
Alemania	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Australia	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781
Austria	19.911	25.522	40.136	20.598	26.791	42.910	21.891	29.334	48.204
Bélgica (Fl.) ²	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
Bélgica (Fr.) ²	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dinamarca	200.000	244.000	250.000	200.000	244.000	250.000	218.000	310.000	325.000
Escocia	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796
España	18.609	21.823	27.940	m	m	m	21.582	25.327	31.780
Estados Unidos	25.079	31.693	m	24.861	31.690	m	24.891	31.954	m
Finlandia	17.660	23.378	24.051	19.846	27.751	28.928	20.519	28.928	30.610
Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grecia	10.772	12.854	15.148	11.141	13.223	15.518	11.141	13.223	15.518
Hungría	341.289	462.618	597.402	341.289	462.618	597.402	435.279	574.067	717.756
Inglaterra	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423
Irlanda	18.235	28.189	33.362	19.141	29.872	33.679	19.141	29.872	33.679
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	14.939	18.030	21.864	16.213	19.796	24.233	16.213	20.412	25.442
Japón	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.733.000
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	29.105	38.606	63.264	37.092	47.174	76.196	m	m	m
Noruega	165.228	201.446	204.211	165.228	201.446	204.211	178.752	207.309	222.078
Nueva Zelanda	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220
Países Bajos	21.772	26.537	32.627	22.925	28.847	35.840	23.120	40.273	47.756
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suiza	65.504	87.585	100.847	m	m	m	m	m	m
Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Países asociados									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos de las retribuciones de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.

2. Los datos de las retribuciones de los profesores en 1996 se refieren a Bélgica.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Tabla X2.3a. (continuación)
Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación
(1996, 2007)¹

	Retribuciones de los profesores en monedas nacionales (2007) ²									Deflactor del PIB 2007 (1996 = 100)
	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior, programas generales			
	Retribución inicial/formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/formación mínima	Retribución máxima/formación mínima	Retribución inicial/formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/formación mínima	Retribución máxima/formación mínima	Retribución inicial/formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/formación mínima	Retribución máxima/formación mínima	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE										
Alemania	37.313	45.877	49.562	41.225	49.861	55.903	44.300	53.640	61.530	109
Australia	46.646	63.977	63.977	46.858	64.984	64.984	46.858	64.984	64.984	141
Austria	24.791	32.830	49.150	25.913	35.467	51.080	26.279	36.493	53.830	115
Bélgica (Fl.)	26.563	37.236	45.416	26.563	37.236	45.416	32.981	47.644	57.286	122
Bélgica (Fr.)	25.390	35.697	43.653	25.390	35.697	43.653	31.558	45.820	55.198	122
Corea	23.955.100	41.387.505	66.271.272	23.859.100	41.291.505	66.175.272	23.859.100	41.291.505	66.175.272	126
Dinamarca	306.762	346.569	346.569	306.762	346.569	346.569	300.918	423.426	423.426	126
Escocia	19.586	31.241	31.241	19.586	31.241	31.241	19.586	31.241	31.241	130
España	25.688	29.934	37.099	28.900	33.580	40.986	29.525	34.339	41.834	147
Estados Unidos	35.907	43.633	m	34.519	44.015	m	34.672	43.966	m	128
Finlandia	27.496	35.664	44.853	30.500	38.165	48.296	31.050	41.964	54.384	120
Francia	21.631	29.097	42.932	23.807	31.274	45.209	24.059	31.525	45.486	120
Grecia	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	150
Hungría	1.532.436	1.983.240	2.638.332	1.532.436	1.983.240	2.638.332	1.756.380	2.474.508	3.328.212	231
Inglaterra	19.461	28.707	28.707	19.461	28.707	28.707	19.461	28.707	28.707	130
Irlanda	31.497	52.177	59.125	31.497	52.177	59.125	31.497	52.177	59.125	151
Islandia	2.518.454	2.830.814	3.288.386	2.518.454	2.830.814	3.288.386	2.849.000	3.619.000	3.796.000	162
Italia	21.328	25.799	31.434	22.980	28.095	34.500	22.980	28.880	36.063	130
Japón	3.335.000	5.958.000	7.533.000	3.335.000	5.958.000	7.533.000	3.335.000	5.958.000	7.737.000	90
Luxemburgo	47.407	65.284	96.622	68.289	85.371	118.653	68.289	85.371	118.653	130
México	104.415	137.323	227.967	133.872	174.854	289.632	m	m	m	274
Noruega	294.237	332.218	367.592	294.237	332.218	367.592	314.261	354.059	387.383	164
Nueva Zelanda	30.150	58.327	58.327	30.150	58.327	58.327	30.150	58.327	58.327	130
Países Bajos	30.331	39.303	43.844	31.432	43.204	48.084	31.734	55.905	63.488	132
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171
Portugal	14.380	23.541	36.921	14.380	23.541	36.921	14.380	23.541	36.921	142
República Checa	305.998	414.913	506.424	305.998	414.913	506.424	324.757	443.286	544.267	149
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	170
Suecia	256.800	298.800	343.200	262.000	306.300	347.400	276.000	326.900	371.800	117
Suiza	70.346	91.017	112.067	80.879	104.157	126.592	94.079	122.259	145.276	109
Turquía	11.835	13.206	14.740	a	a	a	11.835	13.206	14.740	2.703
Países asociados										
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	221
Chile	3.818.076	4.636.394	6.204.576	3.818.076	4.636.394	6.204.576	3.818.076	4.852.425	6.499.056	m
Eslovenia	17.130	20.005	21.187	17.130	20.005	21.187	17.130	20.005	21.187	180
Estonia	88.800	79.968	110.500	88.800	79.968	110.500	88.800	79.968	110.500	193
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	50.967	59.525	83.176	50.967	59.525	83.176	50.967	59.525	83.176	135

1. Para el cálculo de las retribuciones de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses presentado en el Indicador D3, las retribuciones de los profesores se han convertido de monedas nacionales a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB de enero de 2006, ajustado según la inflación si hubiese sido necesario. En la Tabla X2.3c de este Anexo 2 se presentan las retribuciones de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses mediante PPA de enero de 2006 para consumo final.

2. Los datos de las retribuciones de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.

Fuente: OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Tabla X2. 3b.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2007)

	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2006) ¹	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2007) ¹	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (enero 2007) ¹	Producto interior bruto (en millones de la divisa nacional, año natural 2007) ¹	Población total en miles (año natural 2007)	PIB por habitante (en equivalente a dólares estadounidenses, año natural 2007) ²	Año de referencia para los datos de retribuciones de 2007	Ajustes según la inflación (2007)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Países de la OCDE	Alemania	0,86	0,86	0,86	2.422.900	82.263	34.248	2006/2007	1,00
	Australia	1,41	1,42	1,42	1.132.172	21.153	37.692	2007	0,98
	Austria	0,88	0,88	0,88	270.837	8.315	37.012	2006/2007	1,00
	Bélgica (Fl.) ³	0,90	0,89	0,90	334.917	10.622	35.428	Enero 2007	1,00
	Bélgica (Fr.) ³	0,90	0,89	0,90	334.917	10.622	35.428	2006/2007	1,00
	Corea	760,67	749,88	755,28	901.188.604	48.456	24.801	2007	1,00
	Dinamarca	8,59	8,60	8,60	1.687.892	5.460	35.946	2006/2007	1,00
	Escocia ⁴	0,64	0,65	0,65	1.401.042	60.783	35.461	2006/2007	1,00
	España	0,76	0,74	0,75	1.050.595	44.874	31.638	2006/2007	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	13.741.600	302.087	45.489	2006/2007	1,00
	Finlandia	0,97	0,98	0,98	179.659	5.289	34.664	Octubre, 2006	1,00
	Francia	0,92	0,91	0,92	1.892.241	63.573	32.709	2006/2007	1,00
	Grecia	0,72	0,72	0,72	228.180	11.193	28.314	2005	1,04
	Hungría	130,98	134,78	132,88	25.419.164	10.056	18.755	2007	0,97
	Inglaterra ⁴	0,64	0,65	0,65	1.401.042	60.783	35.461	2006/2007	1,00
	Irlanda	1,00	0,97	0,99	190.603	4.357	45.099	2006/2007	1,00
	Islandia	109,33	115,10	112,22	1.279.379	311	35.695	2006/2007	1,00
	Italia	0,86	0,85	0,86	1.535.540	59.319	30.454	2006/2007	1,00
	Japón	124,33	120,14	122,24	515.804.800	127.771	33.602	2006/2007	1,00
	Luxemburgo	0,95	0,95	0,95	36.278	480	79.557	2006/2007	1,00
	México	7,38	7,53	7,46	11.139.674	105.677	13.999	2006/2007	1,00
	Noruega	8,89	9,05	8,97	2.277.111	4.706	53.467	Diciembre, 2007	0,98
	Nueva Zelanda	1,52	1,55	1,54	177.551	4.185	27.371	2007	0,98
	Países Bajos	0,89	0,88	0,89	567.066	16.377	39.347	2006/2007	1,00
Polonia	1,87	1,92	1,90	1.167.795	38.116	15.957	m	1,00	
Portugal	0,68	0,67	0,68	163.119	10.608	22.950	2006/2007	1,00	
República Checa	14,26	14,23	14,25	3.530.249	10.323	24.033	2006/2007	1,00	
República Eslovaca	17,08	17,10	17,09	1.852.781	5.397	20.078	m	1,00	
Suecia	9,27	9,14	9,21	3.061.449	9.148	36.615	2007	0,99	
Suiza	1,69	1,66	1,68	512.142	7.509	41.088	2006/2007	1,00	
Turquía	0,86	0,89	0,88	856.387	73.904	13.020	2006	1,04	
Países asociados	Brasil	1,36	1,38	1,37	1.937.598	191.000	7.351	m	m
	Chile	363,46	371,42	367,44	66.598.992	16.600	10.802	2007	0,96
	Eslovenia	0,62	0,64	0,63	34.471	2.019	26.681	2006/2007	1,00
	Estonia	8,23	8,75	8,49	238.929	1.342	20.341	2006/2007	1,00
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	3,67	3,56	3,62	673.552	7.180	26.351	2006/2007	1,00

Nota: Los ajustes por inflación se utilizan si el año de referencia se desvía de 2006/2007 y la inflación entre el año de referencia actual y 2006/2007 se desvía más del 1 por ciento.

1. Los datos de PPA y PIB de los países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.

2. El PIB por habitante en divisas nacionales (2007) se calcula a partir de la población total (2007) y del PIB total (2007), y se ha convertido a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB (2007). Estos datos están disponibles en esta tabla.

3. Los datos del PIB y de la población total corresponden a Bélgica.

4. Los datos del PIB y de la población total corresponden al Reino Unido.

Fuente: OCDE

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Tabla X2.3c.

Retribuciones de los profesores (2007)

Retribuciones anuales reglamentarias de los profesores en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional, y máxima, por nivel de educación, en equivalente a euros convertidos mediante PPA

	Educación primaria				Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior			
	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Ratio de retribución tras 15 años de ejercicio profesional en relación con el PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Ratio de retribución tras 15 años de ejercicio profesional en relación con el PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Ratio de retribución tras 15 años de ejercicio profesional en relación con el PIB por habitante
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	38.094	46.837	50.599	1,56	42.088	50.904	57.073	1,69	45.227	54.762	62.817	1,82
Australia	28.323	38.847	38.847	1,17	28.452	39.459	39.459	1,19	28.452	39.459	39.459	1,19
Austria	24.735	32.755	49.038	1,01	25.854	35.387	50.964	1,09	26.219	36.410	53.708	1,12
Bélgica (Fl.)	26.059	36.529	44.553	1,17	26.059	36.529	44.553	1,17	32.354	46.739	56.198	1,50
Bélgica (Fr.)	24.908	35.019	42.823	1,13	24.908	35.019	42.823	1,13	30.958	44.949	54.150	1,45
Corea	27.848	48.113	77.040	2,21	27.736	48.001	76.928	2,20	27.736	48.001	76.928	2,20
Dinamarca	31.336	35.403	35.403	1,12	31.336	35.403	35.403	1,12	30.740	43.254	43.254	1,37
Escocia	26.661	42.527	42.527	1,37	26.661	42.527	42.527	1,37	26.661	42.527	42.527	1,37
España	30.072	35.043	43.431	1,26	33.832	39.312	47.981	1,42	34.564	40.200	48.974	1,45
Estados Unidos	31.526	38.310	m	0,96	30.308	38.645	m	0,97	30.442	38.602	m	0,97
Finlandia	24.761	32.116	40.391	1,06	27.466	34.368	43.491	1,13	27.961	37.789	48.973	1,24
Francia	20.756	27.920	41.196	0,97	22.844	30.009	43.381	1,04	23.086	30.250	43.647	1,05
Grecia	23.114	28.190	33.907	1,13	23.114	28.190	33.907	1,13	23.114	28.190	33.907	1,13
Hungría	9.847	12.744	16.954	0,77	9.847	12.744	16.954	0,77	11.286	15.901	21.387	0,97
Inglaterra	26.491	39.077	39.077	1,26	26.491	39.077	39.077	1,26	26.491	39.077	39.077	1,26
Irlanda	28.075	46.509	52.702	1,17	28.075	46.509	52.702	1,17	28.075	46.509	52.702	1,17
Islandia	19.705	22.149	25.729	0,71	19.705	22.149	25.729	0,71	22.291	28.316	29.701	0,90
Italia	21.901	26.493	32.280	0,99	23.598	28.850	35.428	1,08	23.598	29.657	37.033	1,11
Japón	23.955	42.796	54.109	1,45	23.955	42.796	54.109	1,45	23.955	42.796	55.574	1,45
Luxemburgo	43.814	60.336	89.299	0,86	63.113	78.901	109.660	1,13	63.113	78.901	109.660	1,13
México	12.297	16.173	26.848	1,32	15.767	20.593	34.111	1,68	m	m	m	m
Noruega	28.226	31.870	35.263	0,68	28.226	31.870	35.263	0,68	30.147	33.965	37.162	0,72
Nueva Zelanda	16.889	32.673	32.673	1,36	16.889	32.673	32.673	1,36	16.889	32.673	32.673	1,36
Países Bajos	30.091	38.992	43.497	1,13	31.183	42.862	47.704	1,24	31.483	55.463	62.986	1,61
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	18.705	30.621	48.024	1,52	18.705	30.621	48.024	1,52	18.705	30.621	48.024	1,52
República Checa	18.860	25.573	31.214	1,21	18.860	25.573	31.214	1,21	20.017	27.322	33.546	1,29
República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suecia	24.144	28.092	32.267	0,87	24.633	28.797	32.662	0,90	25.949	30.734	34.956	0,96
Suiza	36.874	47.709	58.743	1,32	42.395	54.597	66.357	1,51	49.314	64.086	76.151	1,78
Turquía	12.348	13.778	15.379	1,21	a	a	a	a	12.348	13.778	15.379	1,21
Media OCDE	25.187	34.248	41.922	1,17	27.218	36.870	45.191	1,23	28.256	39.319	47.798	1,30
Media UE 19	25.917	34.778	42.589	1,14	27.825	36.925	45.028	1,19	28.926	39.961	48.817	1,29
Países asociados												
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.922	16.086	1,16
Eslovenia	23.873	27.880	29.527	1,19	23.873	27.880	29.527	1,19	23.873	27.880	29.527	1,19
Estonia	9.183	8.270	11.427	0,46	9.183	8.270	11.427	0,46	9.183	8.270	11.427	0,46
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	12.379	14.457	20.202	0,62	12.379	14.457	20.202	0,62	12.379	14.457	20.202	0,62

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/681888503672>

Notas generales

Definiciones

Producto interior bruto (PIB) Se refiere al valor de mercado de la producción bruta de los productores residentes, incluyendo el transporte y la comercialización, restando el valor del consumo intermedio de los compradores y el valor de las tasas de importación. El PIB se expresa en millones de divisas nacionales. En aquellos países cuyo año de referencia del PIB sea diferente al año natural (como Australia y Nueva Zelanda) la ponderación lineal del PIB entre dos años de referencia consecutivos se hace de manera que se corresponda con el año natural.

Deflactor del PIB Se obtiene dividiendo el PIB expresado en precios corrientes por el PIB expresado en precios constantes, lo que indica el nivel de precios relativos de un país. Los datos se basan en el año 2000.

PIB por habitante Es el producto interior bruto (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA) dividido por la población.

Tasas de paridad de poder adquisitivo (PPA) Son tipos de cambio que igualan el poder adquisitivo de las diferentes monedas. Lo que significa que si se convierte una determinada suma de dinero a diferentes monedas nacionales utilizando las tasas de PPA, se puede adquirir la misma cesta de bienes y servicios en los países en cuestión. En otros términos, las tasas de PPA son tipos de cambio monetario que eliminan las diferencias de niveles de precios entre países. De esta manera, si se convierten los gastos relativos al PIB a una moneda común utilizando las tasas de PPA, tales gastos se refieren a un mismo conjunto de precios internacionales, aunque las comparaciones entre países van a reflejar únicamente las diferencias en cuanto al volumen de productos y servicios adquiridos.

Gasto público total Referido al cálculo de los indicadores educativos, corresponde a la suma de gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de la administración. Los gastos corrientes incluyen el consumo final (por ejemplo, la remuneración de los empleados, los bienes y servicios consumidos, el consumo de capital fijo y los gastos militares), los pagos de las rentas de propiedades, subsidios y otros pagos de transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, prestaciones sociales, pensiones y otros beneficios sociales). Los gastos de capital se destinan a adquirir o mejorar bienes de capital fijo, terrenos, activos intangibles, reservas de la administración y activos no militares y no financieros, y a financiar las transferencias netas de capital.

Fuentes

Edición 2009 de *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates*, Volumen I.

Desde hace años el marco teórico utilizado para las cuentas nacionales procede de la publicación de Naciones Unidas *A System of National Accounts*, editada en 1968. Existe una versión actualizada en 1993 (más conocida como SNA93).

Base de Datos Analítica de la OCDE, enero de 2009.

Anexo

3

FUENTES, MÉTODOS Y NOTAS TÉCNICAS

El Anexo 3 sobre fuentes y métodos tan solo está disponible en formato electrónico y se puede encontrar en Internet en la siguiente dirección:

www.oecd.org/edu/eq2009

REFERENCIAS

- Ashton, P.** y **N. Webb** (1986), *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, Monogram, Longman, White Plains, Nueva York.
- Brophy, J. E.** y **T. L. Good** (1986), «Teacher Behaviour and Pupil Achievement», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, Nueva York, pp. 328-375.
- Caldwell, B.** (2002), «Autonomy and Self-management: Concepts and Evidence», en T. Bush y L. Bell, *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman, Londres, pp. 34-48.
- Caldwell, B.** y **J. Spinks** (1998), *Beyond the Self-Managing School*, Falmer Press, Londres.
- Clausen, M.** (2002), «Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?», *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, D. H. Rost (ed.), Waxmann, Munster.
- Darling-Hammond, L., D. J. Holtzman, S. J. Gatlin** y **J. V. Heilig** (2005), «Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness», *Education Policy Analysis Archives*, N.º 13 (42).
- Dormann, C.** y **D. Zapf** (2001), «Job Satisfaction – A Meta-analysis of Stabilities», *Journal of Organizational Behavior*, N.º 22, pp. 483-504.
- Fischer, R.** (2004), «Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, N.º 35, pp. 263-282.
- Kelo, M., U. Teichler** y **B. Wächter** (eds.) (2005), «EURODATA: Student Mobility in European Higher Education», Verlags Mediengesellschaft, Bonn.
- Klieme, E.** y **K. Rakoczy** (2003), «Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht»; en J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider y K.-J. Tillmann, (eds.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 334-359), Leske and Budrich, Opladen.
- Krueger, A.B.** (2002), «Economic Considerations and Class Size», *National Bureau of Economic Research Working Paper*: 8875.
- Lazear, E.P.** (2000), «The Future of Personnel Economics», *The Economic Journal*, N.º 110, p. 467, F611-F639.
- Mincer, J.** (1974), «Schooling, experience, and earnings», National Bureau of Economic Research (NBER), Nueva York.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis** y **E. Russell** (1988), *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells.
- Nettle, E.B.** (1998), «Stability and Change in the Belief of Student Teachers During Practice Teaching», *Teaching and Teacher Education*, N.º 14 (2), pp. 193-204.
- O'Day, J.** (2002), «Complexity, Accountability, and School Improvement», *Harvard Educational Review*, N.º 72 (3), pp. 293-329.
- Odden, A.** y **C. Busch** (1998), *Financing Schools for High Performance*, Jossey-Bass, San Francisco.
- OECD** (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, París.
- OECD** (2005a), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, París.
- OECD** (2005b), *Education at a Glance 2005: OECD Indicators*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2005. Indicadores de la OCDE*, OCDE-Santillana, Madrid).
- OECD** (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.
- OECD** (2006a), *OECD Revenue Statistics 1965-2005*, OECD, París.

- OECD (2006b), *Education at a Glance 2006: OECD Indicators*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2006. Indicadores de la OCDE*, OCDE-Santillana, Madrid).
- OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París (edición española *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, OCDE-Santillana-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).
- OECD (2007b), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, París.
- OECD (2007c), *Health at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD, París.
- OECD (2007d), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2007. Indicadores de la OCDE*, OCDE-Santillana-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).
- OECD (2007e), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, París.
- OECD (2008a), *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*, OCDE-Santillana-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).
- OECD (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education*, OECD, París.
- OECD (2008c), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD, París.
- OECD (2009a), *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD, París.
- OECD (2009b), *OECD Economic Outlook, Interim Report March 2009*, OECD, París.
- OECD (2009c), *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires*, OECD, París.
- OECD (2009d), *Main Science and Technology Indicators/Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, OECD, París.
- OECD (2009e), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, París.
- Quebec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), «Educational Spending Relative to the GDP in 2001: A comparison of Québec and the OECD Countries», *Education Statistics Bulletin*, www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_31an.pdf.
- Rakoczy, K., E. Klieme, B. Drollinger-Vetter, F. Lipowsky, C. Pauli y K. Reusser (2007), «Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction of the Learning Environment versus a Structured Presentation of Learning Content», en M. Prenzel (ed.), *Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report of the DFG Priority Programme*, pp. 101-120, Waxmann, Munster.
- Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, Nueva York.
- Ross, J.A. (1998), «The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy», en J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*, Vol. 7, pp. 49-74, JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Saunders, L. (2000), *Understanding Schools Use of 'Value Added' Data: The Psychology and Sociology of Numbers. Research Papers in Education*, N.º 15 (3), pp. 241-58.
- Scheerens, J. y R.J. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Senge, P. (2000), *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, Nueva York.
- St. John, E.P. (2003), *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Staub, F. y E. Stern (2002), «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-experimental Evidence from Elementary Mathematics», *Journal of Educational Psychology*, N.º 93, pp. 144-155.
- Usher, A. (2006), «Grants for Students: What They Do, Why They Work», *Canadian Education Report Series*, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.
- Van de Grift, W. y A.A.M. Houtveen (2006), «Underperformance in Primary Schools», *School Effectiveness and School Improvement*, N.º 17 (3), pp. 255-273.
- Wang, M.C., G.D. Haertel y H.J. Walberg (1997), «Learning Influences», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (eds.), *Psychology and Educational Practice*, McCuthan, Berkeley, California.

PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN ESTA PUBLICACIÓN

Muchas personas han contribuido a realizar esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales, investigadores y expertos que han tomado parte activa en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2009. Indicadores de la OCDE*. La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Grupo de Trabajo INES

Heinz-Werner HETMEIER (Alemania)	Rachel DINKES (Estados Unidos)
Martin SCHULZE (Alemania)	Jana KEMP (Estados Unidos)
Eveline VON GAESSLER (Alemania)	Valena White PLISKO (Estados Unidos)
Oon Ying CHIN (Australia)	Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Paul CMIEL (Australia)	Kristi PLOOM (Estonia)
Shannon MADDEN (Australia)	Lene DIL MEJER (EUROSTAT)
Sabine MARTINSCHITZ (Austria)	Fernando REIS (EUROSTAT)
Mark NÉMET (Austria)	Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Wolfgang PAULI (Austria)	Evgeny BUTKO (Federación Rusa)
Markus SCHWABE (Austria)	Anna FATEEVA (Federación Rusa)
Philippe DIEU (Bélgica)	Ville HEINONEN (Finlandia)
Liës FEYEN (Bélgica)	Matti KYRÖ (Finlandia)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)	Heikki KOKKALA (Finlandia)
Guy STOFFELEN (Bélgica)	Reijo LAUKKANEN (Finlandia)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Riikka RAUTANEN (Finlandia)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Mika TUONONEN (Finlandia)
Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasil)	Matti VÄISÄNEN (Finlandia)
Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasil)	Cédric AFSA ESSAFI (Francia)
Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)	Michele JACQUOT (Francia)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)	Elodie LEPREVOST (Francia)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Claude MALEGUE (Francia)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)	Christophe PEPIN (Francia)
Gerald MORTON (Canadá)	Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Cristian Pablo YANEZ NAVARRO (Chile)	Christine RAGOUCY (Francia)
Anders HINGEL (Comisión Europea)	Claude SAUVAGEOT (Francia)
Chang-Hwan KIM (Corea)	Alexia STEFANO (Francia)
Jong-Hyo PARK (Corea)	Roy CHOURDAKI (Grecia)
Karin BLIX (Dinamarca)	Chrysa DRYDAKI (Grecia)
Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)	Maria FASSARI (Grecia)
Simon HEIDEMANN (Dinamarca)	Melina PAPADAKI (Grecia)
Leo Elmbirk JENSEN (Dinamarca)	Anna IMRE (Hungría)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)	Judit KÁDÁRNÉ-FÜLÖP (Hungría)
Tatjana SKRBEC (Eslovenia)	Tibor KÖNYVESI (Hungría)
Isabel ALABAU BALCELLS (España)	Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungría)
Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (España)	László LIMBACHER (Hungría)
Luis HERNAEZ GLUCK (España)	Éva TÓT (Hungría)
Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)	Pat McSITRIC (Irlanda)
Enrique ROCA COBO (España)	Nicola TICKNER (Irlanda)
Carmen UREÑA UREÑA (España)	Gunnar ÁRNASON (Islandia)

Július BJÖRNSSON (Islandia)
 Ásta URBANCIC (Islandia)
 Yoav AZULAY (Israel)
 Yosef GIDANIAN (Israel)
 Giovanni BIONDI (Italia)
 Maria Gemma DE SANCTIS (Italia)
 Paola DI GIROLAMO (Italia)
 Maria Teresa MORANA (Italia)
 Claudia PIZZELLA (Italia)
 Paolo TURCHETTI (Italia)
 Hiroshi KAMIYO (Japón)
 Hiromi SASAI (Japón)
 Kumiko TANSO-HIRABAYASHI (Japón)
 Tokuo OGATA (Japón)
 Jérôme LEVY (Luxemburgo)
 Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
 Marie ARNEBERG (Noruega)
 Karin BJØRKELI HJERMUNDRUID (Noruega)
 Kjetil HELGELAND (Noruega)
 Lars NERDRUM (Noruega)
 Geir NYGÅRD (Noruega)
 Terje RISBERG (Noruega)
 Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
 Paul GINI (Nueva Zelanda)
 Frances KELLY (Nueva-Zelanda)
 Daisy SATIJN (Países Bajos)
 Linda SLIKKERVEER (Países Bajos)
 Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
 Dick TAKKENBERG (Países Bajos)

Pauline THOOLEN (Países Bajos)
 Hanna GOLASZEWSKA (Polonia)
 Grazyna MARCINIAK (Polonia)
 Anna NOWOZYNSKA (Polonia)
 Maria ULATOWSKA (Polonia)
 Beatriz GONÇALVES (Portugal)
 Elisa GONZALEZ (Portugal)
 Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 Joaquim SANTOS (Portugal)
 Anthony CLARKE (Reino Unido)
 Stephen HEWITT (Reino Unido)
 Stephen LEMAN (Reino Unido)
 Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
 Felix KOSCHIN (República Checa)
 Lubomir MARTINEC (República Checa)
 Alzbeta FERENCICOVA (República Eslovaca)
 Zuzana JAKUBCOVA (República Eslovaca)
 Elena REBROSOVA (República Eslovaca)
 Mats BJÖRNSSON (Suecia)
 Marie KAHLROTH (Suecia)
 Kenny PETERSSON (Suecia)
 Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
 Pr. Stefan C. WOLTER (Suiza)
 Nilgün DURAN (Turquía)
 Ibrahim Zeki KARABIYIK (Turquía)
 Michael BRUNEFORTH (UNESCO)
 Albert MOTIVANS (UNESCO)
 Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Red sobre el mercado laboral y los resultados económicos y sociales del aprendizaje

País responsable: Canadá

Responsable de la Red: Patrice DE BROUCKER

Dan ANDERSSON (Responsable anterior de la Red)
 Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
 Susanne REIF (Alemania)
 Oon Ying CHIN (Australia)
 Paul CMIEL (Australia)
 Shannon MADDEN (Australia)
 Scott MATHESON (Australia)
 Mark NÉMET (Austria)
 Isabelle ERAUW (Bélgica)
 Geneviève HINDRYCKX (Bélgica)
 Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasil)
 Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasil)
 Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
 Patric BLOUIN (Canadá)
 Patrice DE BROUCKER (Canadá)
 Emmanuelle CARRIÈRE (Canadá)
 Shannon DELBRIDGE (Canadá)

Lars JAKOBSEN (Comisión Europea)
 Marta BECK-DOMZALSKA (Comisión Europea)
 Sylvain JOUHETTE (Comisión Europea)
 Jihee CHOI (Corea)
 Jong-Hyo PARK (Corea)
 Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)
 Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (España)
 Carmen UREÑA UREÑA (España)
 Lisa HUDSON (Estados Unidos)
 Dan SHERMAN (Estados Unidos)
 Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
 Irja BLOMQVIST (Finlandia)
 Aila REPO (Finlandia)
 Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
 Chrysa DRYDAKI (Grecia)
 Angelos KARAGIANNIS (Grecia)
 Nicola TICKNER (Irlanda)
 Yosef GIDANIAN (Israel)
 David MAAGAN (Israel)
 Liana VERZICCO (Italia)

Jos NOESEN (Luxemburgo)
 Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
 Héctor ROBLES (México)
 Lars NERDRUM (Noruega)
 Geir NYGÅRD (Noruega)
 David SCOTT (Nueva Zelanda)
 Roy TJOA (Países Bajos)
 Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
 Dick TAKKENBERG (Países Bajos)

Anthony CLARKE (Reino Unido)
 Stephen LEMAN (Reino Unido)
 Sona FORTOVA (República Checa)
 Vendula KAŠPAROVÁ (República Checa)
 Lubomíra SRNÁNKOVÁ (República Eslovaca)
 Anna JÖNSSON (Suecia)
 Kenny PETERSSON (Suecia)
 Russell SCHMIEDER (Suecia)
 Emanuel VON ERLACH (Suiza)

Red para la recopilación de información descriptiva sobre el nivel del sistema de estructuras, políticas y prácticas educativas

País responsable: Reino Unido

Responsable de la Red: Stephen LEMAN

Jaap SCHEERENS (Responsable anterior de la Red)

Pia BRUGGER (Alemania)
 Cornelia FRANKE (Alemania)
 Oon Ying CHIN (Australia)
 Paul CMIEL (Australia)
 Shannon MADDEN (Australia)
 Scott MATHESON (Australia)
 Christian KRENTHALLER (Austria)
 François-Gérard STOLZ (Bélgica)
 Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
 Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
 Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasil)
 Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
 Richard DEISS (Comisión Europea)
 Jong-Hyo PARK (Corea)
 Jørgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)
 Isabel ALABAU BALCELLS (España)
 Antonio DEL SASTRE (España)
 Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
 Anna FATEEVA (Federación Rusa)
 Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlandia)
 Petra PACKALEN (Finlandia)
 Nadine DALSHEIMER (Francia)
 Maria DEMOU (Grecia)

Maria FASSARI (Grecia)
 Pat McSITRIC (Irlanda)
 Yosef GIDANIAN (Israel)
 Gianna BARBIERI (Italia)
 Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
 Gilles HIRT (Luxemburgo)
 Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
 Eli-Karin FLAGTVEDT (Noruega)
 Mr; Kjetil HELGELAND (Noruega)
 Anne-Berit KAVLI (Noruega)
 Cyril MAKO (Nueva Zelanda)
 Maria HENDRIKS (Países Bajos)
 Hans RUESINK (Países Bajos)
 Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
 Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 Lorna BERTRAND (Reino Unido)
 Anthony CLARKE (Reino Unido)
 Stephen HEWITT (Reino Unido)
 Stephen LEMAN (Reino Unido)
 Michaela KLENHOVA (República Checa)
 Pavla POLECHOVA (República Checa)
 Pavlina STASTNOVA (República Checa)
 Anders BORGSTRÖM (Suecia)
 Madeleine NYMAN (Suecia)
 Eugen STOCKER (Suiza)

Otras personas que han participado en esta publicación

Janet LOONEY (edición)
 Fung-Kwan TAM (maquetación)

PUBLICACIONES RELACIONADAS DE LA OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009)

ISBN 92-64-05605-3

Education Today: The OECD Perspective (2009)

ISBN 92-64-05989-4

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education (2008)

ISBN 92-64-04652-6

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009)

ISBN 92-64-06068-5

PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1 Analysis (2007)

ISBN 92-64-04000-5

(edición española *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. ISBN 978-84-294-5507-6)

Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools (2008)

ISBN 92-64-05022-8

Evidence in Education: Linking Research and Policy (2007)

ISBN 92-64-03366-5

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)

ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005-2006 (2006)

ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)

ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)

ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)

ISBN 92-64-17037-5

Education at a Glance 2008: OECD Indicators (2008)

(edición española *Panorama de la educación 2008 Indicadores de la OCDE*. ISBN 978-84-294-8021-4)

ISBN 92-64-04061-7

Understanding the Social Outcomes of Learning (2007)

ISBN 978-92-64-03310-8

Se pueden buscar o encargar estas publicaciones en la librería de la OCDE en Internet (www.oecdbookshop.org).

Este libro tiene



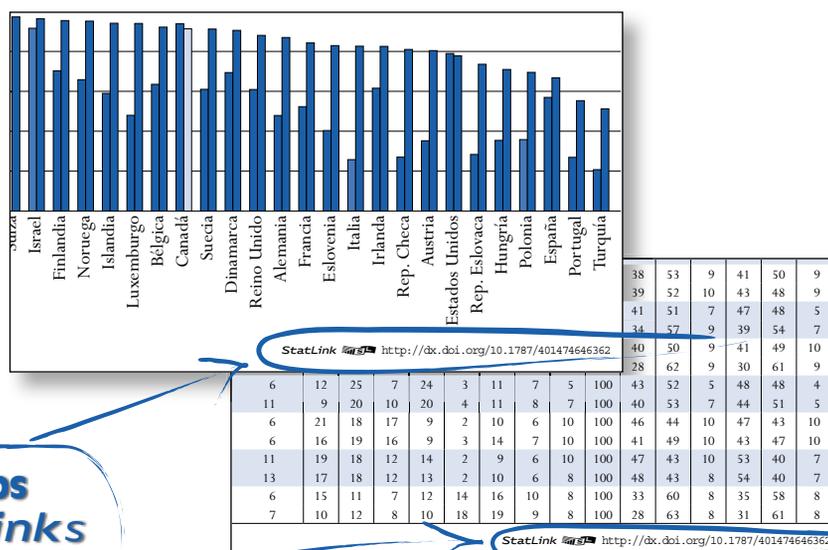
StatLinks

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

Busque los *StatLinks* en la parte inferior izquierda de las tablas y los gráficos de este libro. Para descargar la correspondiente hoja de Excel, teclee el vínculo en su buscador de Internet comenzando con el prefijo <http://dx.doi.org>.

Si esta leyendo la edición del libro en PDF y su ordenador está conectado a Internet, simplemente pulse en el vínculo.

Encontrará *StatLinks* en otros libros de la OCDE.



Use los
StatLinks
de la OCDE
para descargar
las hojas Excel.

StatLinks  es otra innovación de las publicaciones de la OCDE.

Más información en www.oecd.org/statistics/statlink

Nos gustaría conocer su opinión acerca de nuestras publicaciones y servicios como los *StatLinks*: envíenos un correo electrónico a oecdpublishing@oecd.org.



Panorama de la educación 2009

Indicadores de la OCDE

NIPO: 820-09-209-4

ISBN: 978-84-294-9376-4



9 788429 493764

Santillana