

Panorama de la Educación 2006

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, Eslovaquia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión de las Comunidades Europeas participa en el trabajo de la OCDE.

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

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

PRÓLOGO

Los gobiernos prestan cada vez más atención a los análisis comparativos internacionales, puesto que esto les ayuda en su búsqueda de políticas eficientes que contribuyan a mejorar las expectativas sociales y económicas de los ciudadanos, a fomentar una gestión eficaz de los sistemas educativos y a movilizar recursos para responder a una creciente demanda. Con este fin, la Dirección de Educación de la OCDE dedica un gran esfuerzo a la elaboración y análisis de indicadores cuantitativos susceptibles de comparación internacional, que se publican anualmente en *Panorama de la educación*. Estos indicadores ofrecen a los gobiernos la posibilidad de contemplar 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 analizar los esfuerzos de reforma de los gobiernos.

Panorama de la educación responde a las necesidades de una amplia gama de usuarios: desde gobiernos en busca de enseñanzas políticas e investigadores que necesitan datos para la elaboración de análisis, hasta el público que desea seguir los progresos de sus sistemas educativos. Esta publicación examina la calidad de los resultados educativos, los instrumentos políticos y las circunstancias que condicionan dichos resultados, así como los diversos beneficios individuales y sociales derivados de la inversión en educación.

Panorama de la educación es el producto de una larga labor de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que participan en el programa de análisis de indicadores de sistemas educativos de la OCDE (INES), y el Secretariado de la OCDE. Su publicación ha sido preparada por la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la OCDE, bajo la responsabilidad de Andreas Schleicher, en colaboración con Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Alistair Nolan, Annette Panzera, Claire Shewbridge, Karine Tremblay y Sophie Vayssetes. En las tareas administrativas y de edición han colaborado Cécile Bily, Fionnuala Canning, Juliet Evans y Kate Lancaster. Los Coordinadores Nacionales de INES de los países miembros han dirigido la elaboración de esta publicación, que ha contado con el apoyo material y financiero de los tres países responsables de coordinar las redes INES, a saber, Estados Unidos, Países Bajos y Suecia. Al final del libro, se facilita un listado con los nombres de los miembros de los diversos organismos y los expertos individuales que han colaborado con esta publicación en particular y con el programa INES de la OCDE en general.

A pesar de que en los últimos años se han realizado grandes progresos, los países miembros y la OCDE siguen trabajando para fortalecer la relación entre las necesidades de las políticas y la disponibilidad de datos susceptibles de comparación internacional. Para lograrlo, este programa de trabajo se enfrenta a varios desafíos y compromisos. En primer lugar, los indicadores deben abordar cuestiones educativas prioritarias de las agendas políticas nacionales, en las que las comparaciones internacionales puedan ofrecer un valor añadido importante a los análisis y evaluacio-

nes de ámbito nacional. En segundo lugar, los indicadores deben respetar tanto la posibilidad de comparación internacional como la fidelidad a las peculiaridades nacionales que permitan tener en cuenta las diferencias históricas, institucionales y culturales de cada país. En tercer lugar, es necesario presentar los indicadores de la manera más sencilla posible, sin por ello perder de vista los detalles que reflejan la existencia de realidades educativas complejas. Por último, aunque se intenta limitar el abanico de indicadores, este ha de ser lo suficientemente amplio para que resulte útil a los responsables políticos de países que hacen frente a diferentes desafíos educativos.

La OCDE seguirá afrontando tales desafíos con determinación y no se limitará al análisis de indicadores en áreas de fácil acceso para la elaboración de los datos, sino que continuará avanzando precisamente en aquellas otras áreas en las que todavía se requiera una considerable inversión en el trabajo conceptual. En este sentido, los próximos esfuerzos se van a centrar en continuar con el desarrollo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en la puesta en marcha de un nuevo estudio sobre profesores, enseñanza y aprendizaje.

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

ÍNDICE

	Nombre del indicador en la edición 2005
Prólogo	3
Editorial	13
Introducción	21
Guía del Lector	25
CAPÍTULO A RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE	
	29
Indicador A1 Nivel de formación de la población adulta	30
Tabla A1.1a Nivel de formación de la población adulta (2004)	39
Tabla A1.2a Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria (2004)	40
Tabla A1.3a Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2004)	41
Tabla A1.4 Distribución de la población de 35 a 64 años con titulación en educación terciaria tipo 5A/6 por país (2004 y proyección a 2014)	42
Tabla A1.5 Nivel de formación por media de años en enseñanza formal (2004)	43
Indicador A2 Porcentajes de titulación actuales en la segunda etapa de educación secundaria	44
Tabla A2.1 Porcentajes de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2004)	50
Tabla A2.2 Porcentajes de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2004)	51
Indicador A3 Porcentajes actuales de titulación y de supervivencia en educación terciaria	52
Tabla A3.1 Porcentajes de titulación en educación terciaria (2000, 2004)	61
Tabla A3.2 Porcentajes de supervivencia en la educación terciaria (2004)	62
Indicador A4 Lo que los alumnos de 15 años pueden hacer en matemáticas	64
Tabla A4.1 Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)	75
Tabla A4.2 Rendimiento medio de los alumnos y variación en diferentes aspectos de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)	76
Tabla A4.3 Puntuación media y variación del rendimiento de los alumnos en la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)	77
Indicador A5 Variación entre centros escolares y dentro de los mismos del rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años	78
Tabla A5.1 Varianza del rendimiento de los alumnos en la escala OCDE PISA de matemáticas entre centros escolares y dentro de los mismos (2003)	84

Indicador A6	Estudiantes de 15 años que tienen un rendimiento mínimo en matemáticas (2003)	86	
Tabla A6.1	Ratios de probabilidades de que los alumnos con un estatus socioeconómico más bajo sean los que tengan un rendimiento menor en matemáticas, y la probabilidad de que los alumnos con un estatus socioeconómico más alto sean los que tengan un rendimiento menor en matemáticas (2003)	95	
Tabla A6.2	Rendimiento en lectura de los alumnos con los niveles más bajos de rendimiento en matemáticas (2003)	96	
Tabla A6.3	Rendimiento en matemáticas de los alumnos con el rendimiento más bajo en lectura (2003)	97	
Indicador A7	Diferenciación institucional, estatus socioeconómico y rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años (2003)	98	A8
Tabla A7.1	Diferenciación institucional, varianza del rendimiento de los alumnos en matemáticas y estatus económico, social y cultural (ESCS) (2003)	107	
Indicador A8	Participación de la población activa en el empleo por nivel de formación alcanzado	108	
Tabla A8.1a	Tasas de empleo y nivel de formación por sexo (2004)	116	
Tabla A8.2a	Tasas de desempleo y nivel de formación por sexo (2004)	118	
Tabla A8.3a	Evolución de las tasas de empleo por nivel de formación (1991-2004)	120	
Tabla A8.4a	Evolución de las tasas de desempleo por nivel de formación (1991-2004)	122	
Indicador A9	El rendimiento de la educación: educación e ingresos	124	A9
Tabla A9.1a	Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2004 o último año disponible)	139	
Tabla A9.1b	Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (2004 o último año disponible)	141	
Tabla A9.2a	Evolución de los ingresos relativos: población adulta (1997-2004)	142	
Tabla A9.3	Evolución de las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (1997-2004)	143	
Tabla A9.4a	Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación (2004 o último año disponible)	145	
Tabla A9.4b	Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación (2004 o último año disponible)	148	
Tabla A9.4c	Distribución de la población femenina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación (2004 o último año disponible)	151	
Tabla A9.5	Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (ISCED 3/4) (2003)	154	

Tabla A9.6	Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria (ISCED 5/6) (2003)	154	
Tabla A9.7	Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (ISCED 3/4) (2003).....	155	
Tabla A9.8	Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria (ISCED 5/6) (2003)	155	
Indicador A10	Los rendimientos de la educación: relación entre la educación, el crecimiento económico y los resultados sociales	156	A10
Indicador A11	Impacto de las tendencias demográficas en la provisión de educación	166	
Tabla A11.1	Tendencias demográficas entre 2005 y 2015 e impacto previsto sobre el gasto educativo, el número de alumnos matriculados y el de titulados	172	
 CAPÍTULO B RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN			
Indicador B1	Gasto en educación por alumno	176	B1
Tabla B1.1a	Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2003).....	192	
Tabla B1.1b	Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por tipo de programa (2003).....	193	
Tabla B1.1c	Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2003)	194	
Tabla B1.2	Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo (2003).....	195	
Tabla B1.3a	Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (2003)	196	
Tabla B1.3b	Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante la duración media de los estudios terciarios (2003)	197	
Tabla B1.4	Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con el PIB por habitante (2003)	198	
Tabla B1.5	Variación del gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores por nivel educativo (1995, 2003).....	199	
Indicador B2	Gasto en instituciones educativas en relación con el Producto Interior Bruto	200	B3
Tabla B2.1a	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB para todos los niveles de la educación (1995, 2000, 2003).....	211	

Tabla B2.1b	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (1995, 2000, 2003).....	212	
Tabla B2.1c	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (1995, 2000, 2003).....	213	
Tabla B2.2	Variación del gasto en instituciones educativas (1995, 2003).....	214	
Tabla B2.3	Variación del gasto en instituciones educativas (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	215	
Indicador B3	Inversión pública y privada en instituciones educativas	216	B3
Tabla B3.1	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (1995, 2003)	224	
Tabla B3.2a	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (1995, 2003).....	225	
Tabla B3.2b	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (1995, 2003)	226	
Tabla B3.3	Evolución de las proporciones relativas del gasto público en instituciones educativas, para la educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	227	
Indicador B4	Gasto público total en educación	228	B4
Tabla B4.1	Gasto público total en educación (1995, 2003).....	234	
Tabla B4.2	Distribución del gasto público total en educación (2003)	235	
Indicador B5	Tasas de matriculación cobradas por las instituciones terciarias y ayudas públicas a alumnos y familias	236	B5
Tabla B5.1	Tasas medias anuales de matriculación cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A (año escolar 2003-2004).....	246	
Tabla B5.2	Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2003).....	248	
Indicador B6	Gasto en instituciones educativas por categorías de servicios y de recursos	250	B6
Tabla B6.1	Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2003).....	258	
Tabla B6.2	Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2003).....	259	
CAPÍTULO C	ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN	261	
Indicador C1	Esperanza de educación desde la educación primaria hasta la edad adulta	262	C1
Tabla C1.1	Esperanza de educación (2004).....	271	
Tabla C1.2	Tasas de escolaridad por edad (2004).....	272	

Tabla C1.3	Características de la transición entre las edades de 15 a 20 años, por nivel educativo (2004).....	273	
Indicador C2	Participación en educación secundaria y terciaria	274	C2
Tabla C2.1	Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de los nuevos inscritos (2004).....	283	
Tabla C2.2	Esperanza de años en educación terciaria y variación de la matriculación terciaria (2004).....	284	
Tabla C2.3	Alumnos de educación terciaria por tipo de institución o modo de estudio (2004).....	285	
Tabla C2.4	Alumnos de educación primaria y secundaria por tipo de institución o modo de estudio (2004).....	286	
Tabla C2.5	Modelos de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria (2004).....	287	
Indicador C3	Movilidad estudiantil y alumnos extranjeros en educación terciaria	288	C3
Tabla C3.1	Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2004).....	311	
Tabla C3.2	Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2004).....	312	
Tabla C3.3	Distribución de ciudadanos de un país en educación terciaria en el extranjero, por el país de destino (2004).....	316	
Tabla C3.4	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros por nivel y tipo de educación terciaria (2004).....	318	
Tabla C3.5	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros de educación terciaria por campo de estudio (2004).....	319	
Tabla C3.6	Evolución del número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen (2000-2004).....	320	C6
Tabla C3.7	Porcentaje de titulaciones de educación terciaria obtenidas por estudiantes internacionales y extranjeros, por tipo de educación terciaria (2004).....	321	
Indicador C4	Educación y situación laboral de los jóvenes	322	C4
Tabla C4.1a	Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2004).....	331	
Tabla C4.2a	Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2004).....	333	
Tabla C4.3	Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2004).....	335	
Tabla C4.4a	Evolución en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004).....	337	
Indicador C5	Participación en educación para adultos	342	C6
Tabla C5.1a	Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado (2003).....	349	

Tabla C5.1b	Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral (2003).....	351	
Tabla C5.1c	Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003).....	353	
CAPÍTULO D EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES			
Indicador D1 Número total de horas lectivas previsto en educación primaria y secundaria			
		356	D1
Tabla D1.1	Número de horas lectivas obligatorias previstas en instituciones públicas (2004)	365	
Tabla D1.2a	Número de horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2004)	366	
Tabla D1.2b	Número de horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas para alumnos de 12 a 14 años (2004).....	367	
Indicador D2 Tamaño de la clase y número de alumnos por profesor.....			
		368	D2
Tabla D2.1	Media de alumnos por clase, por tipo de institución y nivel educativo (2004)	378	
Tabla D2.2	Proporción de alumnos por profesor en instituciones educativas (2004).....	379	
Tabla D2.3	Proporción de alumnos por profesor, por tipo de institución (2004).....	380	
Indicador D3 Retribución de los profesores.....			
		382	D3
Tabla D3.1	Retribución de los profesores (2004)	393	
Tabla D3.2a	Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas (2004)	395	
Tabla D3.2b	Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por los directores de los centros (2004)	397	
Tabla D3.2c	Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por autoridades locales o regionales (2004).....	399	
Tabla D3.2d	Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por las autoridades nacionales (2004)	401	
Tabla D3.3	Variación de la retribución de los profesores (1996 y 2004).....	403	
Indicador D4 Horas lectivas y jornada laboral del profesorado.....			
		404	D4
Tabla D4.1	Organización de la jornada laboral del profesorado (2004).....	413	
Indicador D5 Acceso a las TIC y su utilización.....			
		414	
Tabla D5.1	Distintos recursos TIC en centros de secundaria y porcentaje de los distintos tipos de ordenadores en los centros (2003).....	422	

Tabla D5.2	Porcentaje de alumnos en centros de secundaria cuyos directores informan de que la escasez de recursos TIC obstaculiza la enseñanza (2003)	423
Tabla D5.3	Porcentaje de alumnos de 15 años que utilizan ordenadores en casa, centro escolar u otros lugares, por frecuencia de uso (2003).....	425
ANEXO 1	Características de los Sistemas Educativos	427
Tabla X1.1a	Edades habituales de titulación en la segunda etapa de educación secundaria	428
Tabla X1.1b	Edades habituales de titulación en educación postsecundaria no terciaria.....	429
Tabla X1.1c	Edades habituales de titulación en educación terciaria.....	430
Tabla X1.2a	Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores.....	431
Tabla X1.2b	Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores.....	432
Tabla X1.3	Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de secundaria (ISCED 3).....	433
ANEXO 2	Estadísticas de Referencia	437
Tabla X2.1	Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (período de referencia: año natural 2003, precios corrientes de 2003)	438
Tabla X2.2	Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 2003, precios corrientes de 2003)	439
Tabla X2.3	Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 1995, precios corrientes de 1995)	440
Tabla X2.4	Gasto anual de los centros educativos por alumno en todos los servicios (2003).....	441
Tabla X2.5	Gasto anual de los centros educativos por alumno en todos los servicios (2003).....	442
Tabla X2.6a	Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por niveles de educación (1996, 2004).....	443
Tabla X2.6b	Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2003).....	445
Tabla X2.6c	Retribuciones de los profesores (2004).....	446
ANEXO 3	Fuentes, Métodos y Notas Técnicas	449
Referencias		450
Personas que han participado en esta Publicación		452
Publicaciones Relacionadas de la OCDE		455

EDITORIAL

Por Barbara Ischinger, Directora de Educación

Los indicadores de educación de la OCDE demuestran, una y otra vez, que la decisión de individuos y países de invertir en educación y habilidades comporta beneficios económicos y sociales. El capital humano es uno de los principales impulsores del crecimiento económico a escala mundial, tanto en las economías más avanzadas, como en las que están experimentando un rápido avance. Además, genera resultados tangibles en la sociedad, incluyendo la salud y la cohesión social (Indicadores A8, A9 y A10). Es digno de mención el hecho de que elevar los niveles de educación terciaria en los ciudadanos no parece haber provocado, en términos generales, una «inflación» del valor de las titulaciones en el mercado laboral: en la mayor parte de los países con mayor expansión de la educación terciaria, en los que la proporción de la población de 25 a 64 años con titulaciones terciarias ha aumentado más de 5 puntos porcentuales desde 1995 –Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Islandia, Japón, México, Polonia, Suecia y Suiza–, la mejora de retribuciones de los titulados en educación terciaria se ha mantenido estable o ha aumentado. Esto indica que el aumento de la cifra de trabajadores del conocimiento no implica necesariamente una reducción de su retribución, al contrario de lo que sucede con los trabajadores de baja cualificación.

La tecnología también ha desempeñado un papel clave en el desarrollo social y económico, mediante la contribución directa del sector tecnológico a la producción industrial total a través de la creciente y primordial intensidad de la producción en la economía en general, derivada de las ingentes inversiones en tecnología de la información y la comunicación (TIC) realizadas en la década de 1990, así como de efectos de carácter indirecto, como las mejoras organizativas generadas por las nuevas tecnologías, sobre todo la expansión de Internet. No obstante, el desarrollo tecnológico depende también del progreso de la educación, no sólo porque los que trabajan e innovan en el área del conocimiento necesitan elevados niveles de formación, sino también porque una población activa con un nivel elevado de formación es requisito previo para que la economía adopte nuevas tecnologías, lo cual aumenta a su vez la productividad total.

La conjunción de habilidades y tecnología ha cambiado en profundidad economías y sociedades (Friedman, 2005). Su coincidencia con la liberalización de las telecomunicaciones ha generado la «burbuja de fibra óptica»: las empresas de telecomunicación han gastado billones en conectar el mundo con cables de fibra óptica. Este exceso de suministro de conectividad ha implicado un descenso espectacular del coste de las llamadas telefónicas, del acceso a Internet y de la transmisión de datos; tanto es así, que muchas de las compañías que instalaron esos cables fueron a la quiebra. Pero el mundo estaba conectado y el resultado es que los individuos y las empresas más eficientes y más competitivas, estén donde estén, pueden hacer todo trabajo que se pueda digitalizar, automatizar y subcontratar. La caída del comunismo en la Unión Soviética, el fin de la insularidad económica de la India y la orientación de China hacia una economía de mercado acrecentaron el impacto de estos avances en los países de la OCDE y en sus sistemas educativos. Todos estos factores han permitido que de 3 a 4 billones de personas en lugares como China,

India, Federación Rusa, Europa del Este, América Latina y Asia Central, personas anteriormente excluidas de la economía global por vivir en economías en gran medida aisladas e inmersas en estructuras políticas y económicas verticales y jerarquizadas, colaboren y compitan con el resto del mundo (Friedman, 2005).

En primer lugar, los países de la OCDE se encontraron compitiendo fundamentalmente con nuevos países que ofrecían trabajadores de baja cualificación a bajo coste, lo cual se reflejó en un aumento del desempleo en este tipo de trabajos en los mercados laborales de la OCDE (Indicador A8). Además, han desaparecido industrias enteras, que la TIC ha hecho innecesarias. Ciertamente, este conjunto de circunstancias creó nuevas e importantes oportunidades para los países de la OCDE, ya que suponía la apertura de nuevos mercados, pero por lo general, mientras la mejora de oportunidades de empleo y retribución correspondió a los individuos mejor cualificados, los correspondientes puestos de trabajo de baja cualificación se crearon fundamentalmente en los países en que se localizaban dichos nuevos mercados. Lo que es más importante, en años recientes ha aumentado con rapidez la oferta de titulaciones de alto nivel en algunos países como China o India, y sus actuales niveles de inversión en formación de alto nivel pueden indicar que, para países como China, la competencia mediante el abaratamiento de costes de producción industrial es una estrategia meramente transitoria, hasta que se equiparen a los países de la OCDE en productos de primera calidad.

El conjunto de todos estos acontecimientos supondrá cambios extraordinarios en los sistemas educativos de los países de la OCDE (Schleicher y Tremblay, 2006). Mientras que los indicadores de educación de esta publicación se centran en el funcionamiento de los sistemas educativos de países de la OCDE, este editorial facilita el análisis de algunos de estos retos desde una perspectiva más amplia.

■ El reto de la cantidad

El Indicador A1 describe el ritmo del cambio con que los sistemas educativos han respondido al aumento de la demanda de mejores cualificaciones. Muestra asimismo el panorama de la educación en el área de la OCDE en la década de 1960, en lo que respecta a la población que hoy tiene de 55 a 64 años de edad y que entonces completó la segunda fase de la educación secundaria. Los indicadores de la educación sobre los resultados en el mercado laboral toman este nivel de formación como punto de referencia para la economía del conocimiento. Hace dos generaciones, Estados Unidos estaba muy por delante de otros países de la OCDE, y no es descabellado atribuir, al menos en parte, la prosperidad de su economía a la ventaja comparativa que le supone haber sido el primero en ofrecer unos niveles de capital humano que parten de un punto de referencia alto. Así y todo, el indicador también muestra que muchos países se habían puesto al nivel de Estados Unidos en la década de 1980, hasta conseguir superarlo. Lo mismo cabe decir de las titulaciones terciarias. Hoy día, hay más titulados universitarios en todos los países miembros de la OCDE de los que había en 1960, pero el ritmo al que se ha producido ese cambio ha sido muy desigual. Casi todas las principales economías europeas, como Francia, Italia y Reino Unido, simplemente se han mantenido firmes, o bien, como en el caso de Alemania, se han quedado bastante rezagadas. Los porcentajes actuales de estudiantes matriculados en la universidad sugieren que las diferencias en los logros educativos de distintos países probablemente se hagan más acusadas en años venideros (Indicador C2).

Sin embargo, lo más sorprendente es la superioridad creciente en educación de los países de Asia del Este frente a Europa y Estados Unidos. Corea es un caso paradigmático del ritmo de mejoras que se puede conseguir: hace apenas dos generaciones, su nivel de vida era el mismo de Afganistán hoy, y también era uno de los países con peores resultados educativos en la OCDE. Hoy día, por el contrario, el 97% de los coreanos de 25 a 34 años de edad ha completado la segunda etapa de la educación secundaria (Indicador A1), el porcentaje más alto de los países de la OCDE, y Corea puede compararse con los países con mejores resultados en el mundo. Muchos factores han contribuido a que Corea tenga más éxito que otros países que partieron de una base baja. Y lo que es quizá más importante, la sociedad y los educadores coreanos nunca aceptaron las barreras estructurales y sistémicas que obstaculizaban el aprendizaje y contribuían a reforzar las desigualdades en muchos otros países. Cuando la demanda de educación empezó a superar a la oferta, los coreanos no mandaron a casa a los alumnos. Muy al contrario, ampliaron las clases y el horario escolar y los padres estuvieron de acuerdo en complementar la financiación pública con altos niveles de inversión privada en aprendizaje (Indicador B3). Estas reformas fueron impulsadas por oportunidades de aprendizaje basadas en el mérito, en las que el progreso dependía de lo que los niños fueran capaces de hacer, y no de su procedencia social (Indicador A5).

Corea no está sola en esta experiencia: Japón ha experimentado una expansión similar, quizá más lenta, porque partía de un punto de referencia más alto que Corea en la década de 1960. Pero si empleamos los indicadores de la OCDE para evaluar su sistema educativo, también es uno de los que obtiene mejores resultados en el área de la OCDE. Lo cierto es que, en muchos países asiáticos, el efecto combinado de una población y un acceso a la educación en crecimiento ha generado un aumento espectacular del número de estudiantes, y potencialmente provocará un aumento del rendimiento académico. Sólo entre 1995 y 2004, la cifra de estudiantes matriculados en la universidad ascendió a más del doble en China y Malasia, a un 83% en Tailandia y a un 51% en la India. Aunque las tasas de graduación en China y la India siguen estando muy por debajo de la media de la OCDE, la mera magnitud del alumnado de estos países en las segundas etapas de educación secundaria y terciaria se traduce en una enorme producción de licenciados en términos absolutos: en 2005, China tenía ya 10,8 millones de graduados en segunda etapa de educación secundaria, dos veces y media la producción de otros países de la UE; también ha superado a la UE en el número de titulaciones terciarias, con 4,4 millones de graduados de instituciones terciarias chinas, en comparación con los 2,5 millones de la UE, aun cuando una proporción significativa de las titulaciones en China derivan de la menor duración de los programas de formación profesional, y el país tiene aún que superar importantes retos en cuanto a la calidad (OCDE, 2005d, y Ministerio de Educación de China, 2006). En 2003, la India también produjo casi tantos graduados en la segunda etapa de educación secundaria como los países de la UE.

Esto indica que los países de la OCDE ya no compiten sobre todo con países que ofrecen trabajadores poco cualificados a un bajo coste. Eran otros tiempos. Hoy día, países como China o la India están empezando a generar trabajadores altamente cualificados a un coste moderado y a un ritmo cada vez más acelerado, y los países de la OCDE no pueden evitar las presiones que esto genera, sin que ello vaya en detrimento de nuestro bienestar económico.

Así y todo, el mayor de los retos es seguramente la competencia en las altas cualificaciones. En el pasado, las economías de países como China o la India no podían proporcionar trabajos adecuados a los trabajadores capacitados para ellos, convirtiéndose los países de la OCDE en los principales

beneficiarios de sus inversiones en educación. Por ejemplo, la proporción de trabajos científicos y en ingeniería en Estados Unidos para trabajadores con educación terciaria nativos de otro país ascendió del 14 al 22% entre 1990 y 2000, y del 24 al 38% si sólo tenemos en cuenta a los científicos e ingenieros doctores en su disciplina (United States National Science Board, 2003). La tecnología ha contribuido a globalizar el mundo, y emigrar a Europa o a Estados Unidos ya no es la única vía hacia el éxito para estos estudiantes, como sucedía antaño. Los ingenieros indios, por ejemplo, pueden conectarse con creciente facilidad al resto del mundo desde su propio país, donde trabajan para compañías indias o para compañías del área de la OCDE que subcontratan sus servicios en la India.

■ El reto de la calidad

La capacidad de los países de la OCDE de competir en la economía del conocimiento global dependerá, por tanto, de si pueden satisfacer la creciente demanda de trabajadores altamente cualificados. Esto, a su vez, dependerá de las mejoras significativas en la calidad de los resultados de la educación y de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

El tiempo se acaba y el reloj prosigue con su tictac. Cada ocho segundos, un alumno del área de la OCDE abandona los estudios sin haber completado la educación secundaria, enfrentándose a un futuro sombrío: por término medio, el 26% de los adultos sin titulaciones en educación secundaria gana la mitad o menos de la mitad de los ingresos medios a escala nacional. Solamente en 2 países, más del 5% de estos adultos se encuentra en el grupo cuyos ingresos medios duplican la media del país (Indicador A9). Además, como muestra ese mismo indicador, las desventajas de no haber obtenido unas cualificaciones de referencia sólidas continúan incrementándose año tras año.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE también hace que ahora sea posible comparar directa y regularmente la calidad de los resultados educativos de los principales países industrializados, que conforman casi el 90% de la economía mundial. La evaluación PISA 2003 se centró en medir la capacidad de los alumnos de 15 años para analizar, razonar y comunicar con eficacia problemas matemáticos que plantean, solucionan e interpretan en diversas situaciones. Aunque estas capacidades reflejan objetivos que aparecen en muchos contenidos curriculares nacionales, la evaluación PISA reveló que los alumnos de 15 años de Estados Unidos y de la mayoría de las grandes economías europeas tuvieron un rendimiento igual o menor a la media de la OCDE. Por el contrario, los resultados de los seis sistemas educativos asiáticos que participaron en la muestra PISA 2003 estaban entre los diez mejores. También es digno de destacar el hecho de que, en la mayor parte de Asia del Este, los sistemas educativos tienen éxito sin dejar a muchos alumnos atrás, al igual que sucede en Canadá, Finlandia y Países Bajos (Indicador A5). Por el contrario, una media del 20% de los alumnos de 15 años en la UE, más de un cuarto de ellos en Italia, Estados Unidos, México, Portugal y Turquía, se mantuvo en el Nivel 1 o se quedó por debajo de él en la evaluación PISA de rendimiento en matemáticas (Indicador A6). Si estos alumnos no demuestran poseer habilidades matemáticas básicas que les permitan ampliar sus horizontes en su escolaridad posterior y después de ella, están corriendo un riesgo. Las cifras que mencionamos no sólo son grandes proporciones, sino también grandes números en términos absolutos: en el área de la OCDE, 3,6 millones de alumnos de 15 años se mantuvieron en el Nivel 1 o se quedaron por debajo de él en 2003.

Sin embargo, los indicadores de la OCDE también subrayan importantes cambios en los sistemas educativos de Asia del Este. En este momento, cuando el futuro éxito de los alumnos que ahora van al colegio depende en gran medida de su capacidad de ampliar sus horizontes y continuar aprendiendo a lo largo de la vida, no sólo han de adquirir sólidos conocimientos en cada materia, sino también actitudes positivas y estrategias de aprendizaje efectivas. En este último apartado, la mayoría de los países de Asia del Este tuvieron unos resultados pobres en comparación con el resto. Por ejemplo, pese a los buenos resultados en matemáticas de Japón, sólo alrededor de un cuarto de los alumnos japoneses de 15 años estudia matemáticas porque le gusta, aproximadamente la mitad de la proporción de Dinamarca, el país que registra mejores resultados en este aspecto. Se podría argüir que lo que cuenta es lo que los alumnos saben y no el interés que tengan por una materia. No obstante, los datos de la evaluación PISA revelan que la relación entre la motivación y el rendimiento es tan alta en Japón como en Dinamarca. Más allá de su interés general por las matemáticas, los alumnos de 15 años de muchos países asiáticos también consideran que las matemáticas que les han enseñado en el colegio van a tener escasa relevancia en su vida futura.

■ El reto de la equidad

Muchos de los sistemas educativos tienen elevadas aspiraciones respecto a garantizar la equidad en oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, se topan con la que es quizá la mayor decepción reflejada en la evaluación PISA. El estudio revela que los orígenes sociales asumen un protagonismo mucho mayor en el rendimiento de un estudiante en países como Alemania, Francia e Italia que en Estados Unidos, y tanto en Europa como en Estados Unidos, las desigualdades socioeconómicas son mayores que en ninguno de los países asiáticos para los que se dispone de datos comparables (Indicador A5). Los resultados revelan que a los alumnos que proceden de entornos socioeconómicos difíciles no se les brindan las mismas oportunidades educativas que a los niños de familias de clase media y alta. Los datos indican incluso que los colegios de muchos países de la OCDE refuerzan las desigualdades sociales y económicas existentes.

Por el contrario, Finlandia, Canadá y cinco de los seis países del Este y Sudeste Asiático con datos comparables para la evaluación PISA están entre los países en que los orígenes sociales del alumno tienen el menor impacto en sus logros académicos. Esto indica que los sistemas educativos de estos países consiguen crear *meritocracias* que aprovechan con más eficacia el potencial humano del que disponen. Los datos también aportan algunas explicaciones sobre ello. En primer lugar, muestran que la variación general del rendimiento de los alumnos, las diferencias de rendimiento entre unos colegios y otros y el agrupamiento social del rendimiento de los colegios tienden a ser mayores en países que practican una rígida estratificación a una edad temprana entre diferentes tipos de programas y colegios que en sistemas en los que el contenido curricular no registra variaciones significativas entre unos colegios y otros (Indicador A7). El sistema escolar alemán, por ejemplo, divide a los niños a tan corta edad como los 10 años, orientándoles hacia la formación profesional o académica. Finalmente, los niños cuyos padres desempeñan trabajos de oficina, altamente cualificados, tienen cuatro veces más probabilidades de seguir una trayectoria académica que desemboque en la universidad que los niños cuyos padres tienen trabajos manuales, de baja cualificación, aun cuando unos y otros tengan el mismo nivel de rendimiento educativo a una corta edad. Lo que ha permitido al continente europeo avanzar durante tanto tiempo con este tipo de sistemas educativos es que durante el siglo pasado, cuando se instaura-

ron, encajaban perfectamente en una sociedad en la que predominaba la producción industrial masiva, pues proveían de titulaciones básicas a un enorme grupo de futuros trabajadores de la producción masiva, al tiempo que concentraban recursos en una pequeña élite que podía aportar innovaciones. Esto era lo adecuado en un momento en que había multitud de trabajos para los que sólo se requerían titulaciones básicas, pero ya no funciona en el mundo de hoy, que la tecnología ha hecho más homogéneo.

La historia tampoco acaba en el instituto de enseñanza secundaria, ni siquiera en el nivel terciario. La educación inicial por sí sola no es suficiente para satisfacer las demandas crecientes y cambiantes de habilidades, y el aprendizaje durante toda la vida se ha convertido en una parte central de las agendas de política nacional. En realidad, la gente que necesita más oportunidades de formación después del colegio –como por ejemplo, los que no han completado la educación secundaria, los desempleados o los que tienen trabajos de baja cualificación– es la que tiene menos oportunidades. De hecho, los que suelen disfrutar de esas oportunidades son los trabajadores a tiempo completo, ya asentados en una empresa, sobre todo los que tienen puestos directivos más altos. También es más frecuente que las disfruten trabajadores jóvenes o con cierta experiencia que otros mayores. Lo que aún resulta más preocupante es que hay un porcentaje considerable de jóvenes con un bajo nivel de formación que ni trabaja ni está recibiendo formación alguna; este segmento de población supera al 10% de los jóvenes de 15 a 19 años en países como Eslovaquia, Italia, México y Turquía.

■ El reto de la ambición

Europa y Norteamérica subcontratan fabricación o servicios en países como China y la India, no sólo porque así obtienen servicios más eficientes y baratos, sino también porque potencian su calidad y productividad. Esto se puede explicar, en cierta medida, por el hecho de que los trabajos por los que se paga un bajo salario y son poco reconocidos en países de la OCDE se traducen fácilmente en trabajos por los que se paga un alto salario y son muy reconocidos en países en los que suele haber unos niveles de renta más bajos. Los indicadores también revelan una falta de ambición en muchos países de la OCDE que se refleja en un rendimiento pobre de los alumnos y en su falta de aspiraciones educativas. Por el contrario, en países como Japón, Corea o China-Hong Kong, los estudiantes, así como sus padres y profesores, sean cuales sean sus orígenes sociales y económicos, invierten tiempo y recursos en obtener los mejores resultados en el colegio y en la universidad, porque son muy conscientes de que un rendimiento óptimo es el mejor trampolín para su propio éxito futuro y el de su país. En este sentido, un reciente estudio llevado a cabo en China para calcular el total del tiempo de aprendizaje indica que los alumnos chinos de 15 años emplearon casi 3.000 horas en actividades de aprendizaje durante el año 2002 –en el colegio, en clases extraescolares o haciendo los deberes–, casi el doble que sus compañeros de países de la OCDE (Indicador D2; Zhen, 2006).

El estudio PISA también preguntaba a los alumnos de 15 años qué expectativas tenían en cuanto a su futuro educativo. Si bien hay que tener en cuenta que las expectativas de los alumnos de esa edad pueden no ser realistas, sí sirven para orientarnos respecto a qué les motiva para esforzarse. Los resultados muestran que los alumnos de 15 años de los países asiáticos para los que hay datos disponibles tienen aspiraciones muy elevadas de educación terciaria: en Japón, China-Hong Kong, China-Macao y Tailandia, del 60 al 70% de los estudiantes espera completar

la formación terciaria. En el caso de Corea, este porcentaje se eleva hasta el 95 %. En marcado contraste, las aspiraciones terciarias de los estudiantes europeos son bajas: sólo la mitad de ellos espera completar la formación terciaria a lo largo de su vida. Estas bajas aspiraciones de educación terciaria en los alumnos europeos, en relación con sus compañeros asiáticos, se deben en parte a la falta de inclusividad social de muchos sistemas educativos europeos: la comparación entre las aspiraciones de educación terciaria de los alumnos por cuartil de estatus económico, social y cultural señala una diferencia entre las aspiraciones de los alumnos de los cuartiles más alto y más bajo del índice significativamente más pequeña en la mayoría de los países asiáticos que en Europa. En dicha comparación destacan Corea y China-Macao como los países en los que todos los alumnos tienen unas expectativas más altas, con independencia de sus orígenes económicos, sociales y culturales.

Así y todo, no debemos pasar por alto que la naturaleza altamente competitiva de los sistemas educativos de Asia del Este, aunada a unas expectativas inusualmente altas por parte de los profesores, generan una presión extraordinaria en los alumnos, lo que conlleva por regla general altos niveles de ansiedad. En consecuencia, todos los países de Asia del Este que participaron en la evaluación PISA 2003 informaron de unos niveles de impotencia y estrés emocional en matemáticas muy superiores a los niveles medios de los alumnos de la OCDE. En China-Hong Kong, sin embargo, las altas expectativas respecto a los alumnos conllevan un entorno de aprendizaje que apoya mucho al estudiante; los alumnos afirman, una y otra vez, que los profesores muestran un gran interés en que todos los alumnos aprendan, les proporcionan ayuda extra cuando la necesitan, y siguen explicando la materia hasta que todos los alumnos la han entendido. Por el contrario, los alumnos de las principales economías europeas, sobre todo Alemania, Francia, Italia, Países Bajos y Polonia, informaron de unos niveles bastante más bajos de apoyo por parte del profesor. En el sistema educativo europeo, la falta de ambición de los estudiantes iba aunada a una falta de apoyo por parte del profesorado, un punto de partida que pone en entredicho el éxito futuro de los estudiantes.

■ Conclusión

Los sistemas educativos de los países de la OCDE tendrán que progresar de forma considerable si quieren satisfacer las demandas de las sociedades modernas. Será necesario realizar una inversión adicional para garantizar algunos de estos cambios; no obstante, hay indicios de que el dinero es necesario, pero no suficiente para garantizar unos resultados sólidos. En pocas palabras, los sistemas educativos necesitan desarrollar entornos de aprendizaje más estimulantes y que brinden un mayor apoyo a los alumnos, y aprender a ser más flexibles y eficaces en las mejoras de sus resultados educativos. Por otra parte, deben reducir el sesgo inherente de clase y las prácticas de financiación de algunos sistemas educativos —en ocasiones retrógradas y de consecuencias catastróficas—, que cobran impuestos a los pobres para subvencionar las oportunidades educativas de los ricos.

Los indicadores de la OCDE también revelan que, en algunos países, se está respondiendo con éxito a los desafíos de calidad, equidad y eficiencia. Dichos países se han fijado objetivos ambiciosos, a los que otros pueden aspirar. Lo primero que hay que hacer es aceptar que se tome un punto de referencia internacional en rendimiento educativo como base para una mejora, más que buscar razones por las cuales no se puedan o deban comparar los sistemas educativos entre sí.

Solamente tomando ese punto de referencia podrán los países entender las debilidades y puntos fuertes relativos de sus sistemas educativos, e identificar cuáles son las mejores medidas y vías para avanzar. El mundo es indiferente a la tradición y a reputaciones del pasado, no perdona la fragilidad y hace caso omiso de la práctica y la costumbre. Sólo los individuos y países capaces de adaptarse con rapidez, abiertos a los cambios y poco dados a lamentarse alcanzarán el éxito. Corresponde a los gobiernos garantizar que sus países estén a la altura de este desafío.

INTRODUCCIÓN: LOS INDICADORES Y SU ESTRUCTURA

■ Estructura organizativa

Panorama de la educación 2006: Indicadores de la OCDE ofrece un amplio abanico de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre cómo evaluar el actual estado de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y financieros invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje y sobre el rendimiento de las inversiones realizadas en educación. Los indicadores están organizados por temas y van acompañados de una serie de datos contextuales. Los indicadores se presentan dentro de una estructura organizativa que:

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

La siguiente tabla describe las dos primeras dimensiones:

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

Los siguientes apartados profundizan en las dimensiones de la tabla:

■ Los actores de los sistemas educativos

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

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

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

■ Resultados, instrumentos políticos y antecedentes

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

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

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

■ Cuestiones políticas

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

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

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

Los indicadores presentados en *Panorama de la educación 2006* se ajustan a esta estructura, si bien a menudo se refieren a más de una celda.

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

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

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

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

GUÍA DEL LECTOR

■ Cobertura estadística

A pesar de que la falta de datos en muchos países todavía limita el campo de estudios 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 considerados explícitamente como parte del sistema educativo.

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

Cálculo de medias internacionales

La mayor parte de los indicadores presenta una media de países de la OCDE, mientras que sólo 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 calculables. 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. No obstante, la media de países no tiene en cuenta el tamaño del sistema educativo de cada país.

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

Nótese que tanto la media de países de la OCDE como el total de la OCDE pueden verse afectados de manera significativa por la falta de datos. Al tratarse de un número de países re-

lativamente 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 para 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 de la OCDE. En los casos en los que no es aplicable ni para el numerador ni para el denominador de una ración para un país determinado (código «a»), dicho país no se incluye en la media de países.

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

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

■ **Clasificación de los niveles educativos**

La clasificación de los niveles educativos está basada en la revisión de la Clasificación Internacional Estándar de la Educación (ISCED-97 en inglés). La mayor diferencia entre la ISCED-97 y la ISCED anterior (ISCED-76) es la introducción de un marco de clasificación multidimensional que permite la correspondencia entre los contenidos de diversos programas educativos mediante el uso de criterios de clasificación múltiples. La ISCED es un instrumento para la recogida de estadísticas sobre educación a nivel internacional y en la actualidad distingue entre seis niveles educativos. El glosario que aparece en la página web www.oecd.org/edu/eag2006 describe detalladamente los niveles educativos de la ISCED y el Anexo 1 muestra las edades típicas de obtención de los títulos correspondientes a cada nivel de la ISCED.

■ **Símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan**

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

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

■ Otros recursos

La página web www.oecd.org/edu/eaq2006 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.

Todo cambio introducido con posterioridad a esta publicación aparece en la página web www.oecd.org/edu/eaq2006.

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

Como en la anterior edición, *Panorama de la educación 2006* utiliza el innovador 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.

Education Policy Analysis (Análisis de políticas educativas) es una publicación paralela a *Panorama de la educación*, que aborda una selección de temas cruciales para los gobiernos. Los cuatro capítulos de la próxima edición incluyen una serie de conclusiones importantes para la elaboración de políticas bajo los siguientes títulos: *Valoración del profesorado: Cómo satisfacer sus aspiraciones y fomentar su motivación*; *Nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje: Evaluación formativa para ayudar al éxito de los alumnos*. *Matemáticas y diferencias de sexo: Rendimiento, actitudes y motivación*; *Elaboración de políticas en educación superior*.

■ Códigos utilizados para las entidades territoriales

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

Capítulo



RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE



INDICADOR A1

NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA

Este indicador presenta el nivel de formación de la población adulta, obtenido a través de las calificaciones académicas de carácter formal. Como tal, proporciona una muestra del conocimiento y las habilidades disponibles para diferentes economías y sociedades. El indicador utiliza también los datos sobre el nivel de formación por grupos de edad, con objeto tanto de proyectar sobre los próximos diez años el nivel de formación de la población adulta de los distintos países, como de examinar la variación temporal de la aportación de cada uno de los países al amplio grupo de titulados en educación terciaria de la OCDE.

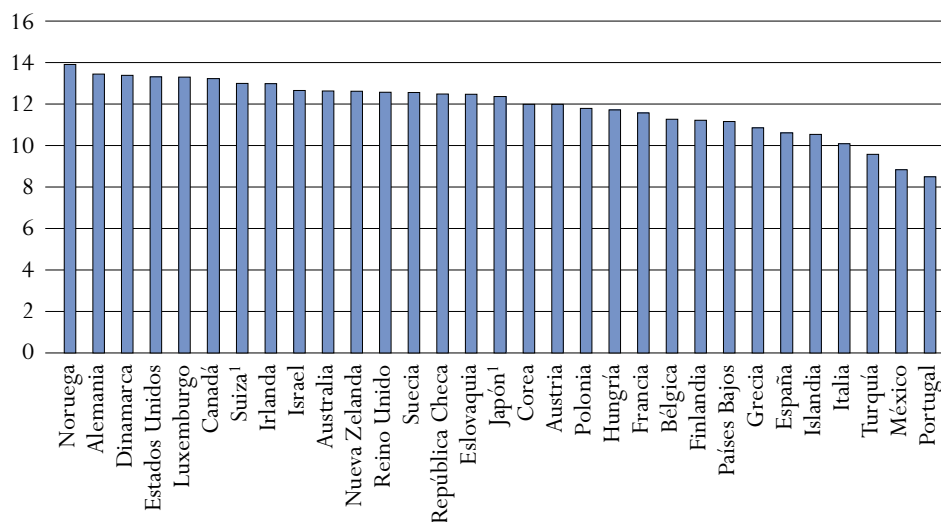
Resultados clave

Gráfico A1.1. Nivel de formación de la población adulta: media del número de años en el sistema educativo (2004)

El gráfico representa el número de años de enseñanza formal recibida por la actual población de 25 a 64 años

El nivel medio de formación de la población adulta en países de la OCDE es de 11,9 años, cifra que se calcula en función de la duración de los actuales programas de educación formal. La escolarización media de los 17 países que superan la media de la OCDE oscila entre 12 y 13,9 años. En los 13 países que están por debajo de esa media la variación es mayor, entre 8,5 y 11,8 años.

Número de años en la enseñanza



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según el número de años en el sistema educativo de los adultos de 25 a 64 años.

Fuente OCDE. Tabla A1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Otros puntos destacables de este indicador

- La proporción de individuos que ha completado la segunda etapa de la educación secundaria ha venido aumentando en casi todos los países de la OCDE, en algunos de manera rápida: en 22 países, la proporción oscila entre el 73 y el 97% en el grupo de 25 a 34 años. Muchos países que tradicionalmente han tenido un bajo nivel de formación están alcanzando a los demás y la finalización de la segunda etapa de la educación secundaria ha aumentado en todos los países, convirtiéndose en norma entre los jóvenes.
- En 18 países de la OCDE, el nivel de formación de los hombres –evaluado mediante el promedio de años de estudios– sigue siendo más alto que el de las mujeres; en ocasiones, esta diferencia es muy acusada, como sucede en Suiza y en Corea. No obstante, la diferencia entre hombres y mujeres es inferior a los 0,4 años en 10 de esos 18 países.

A1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población con un buen nivel de educación y de formación es importante para el bienestar social y económico de los países y de las personas (Indicador A10). La función de la educación es clave, ya que proporciona a los individuos los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitirán participar eficazmente en la vida social y económica. La educación contribuye igualmente a la expansión del conocimiento científico y cultural.

El nivel de formación de la población se utiliza habitualmente como indicador del «capital humano», es decir, de las habilidades disponibles de la población y de la mano de obra. Dicho nivel se puede estimar a partir de la media de años de estudios, suponiendo que todos los años de estudios son equivalentes, cualquiera que sea el nivel de formación. Es necesario subrayar, en todo caso, que el cálculo se basa en la duración de los actuales programas de estudios y no en la estimación de la duración media de los estudios realizados por poblaciones anteriores. La comparación de la media de años de estudios entre países supone, en consecuencia, que el volumen y la secuencia de conocimientos y habilidades adquiridos por año de estudios son similares en todos los países.

Los actuales debates sobre adopción de políticas se centran asimismo en el papel específico de la formación de nivel terciario, que hace posible la innovación y una amplia productividad económica. Por consiguiente, este indicador examina la aportación de titulados en educación terciaria de cada país al grupo de estos titulados de la OCDE, así como en qué medida y con qué probabilidad pueda cambiar esa aportación en un período de diez años.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Según la media calculada para todos los países de la OCDE, un 42 % de la población adulta ha completado como máximo la segunda etapa de la educación secundaria. Menos de un tercio de los adultos (30 %) ha alcanzado como máximo el nivel de primaria o de la primera etapa de secundaria, y una cuarta parte (25 %) ha finalizado la educación terciaria (Tabla A1.1a). No obstante, la distribución de los niveles de formación de la población adulta difiere considerablemente de un país a otro.

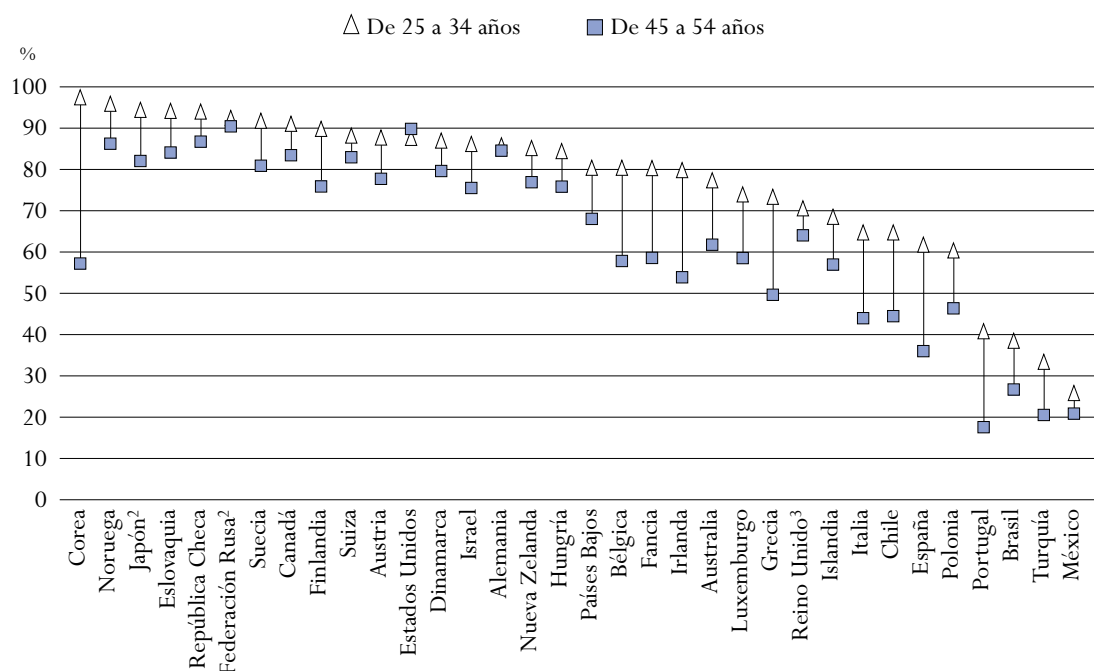
En 23 de los 30 países de la OCDE, así como en Israel y Federación Rusa, países asociados, un 60 % o más de la población de 25 a 64 años de edad ha completado al menos la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A1.2a). No obstante, en algunos países, los niveles de formación de la población adulta muestran un perfil diferente. Por ejemplo, en España, Italia, México, Portugal y Turquía, más de la mitad de la población de 25 a 64 años no ha finalizado la segunda etapa de la educación secundaria. En general, al comparar los niveles de formación en los grupos de edad más jóvenes y menos jóvenes, se observa un marcado progreso del porcentaje de población que alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria (Gráfico A1.2). En los países miembros de la OCDE, como media, la proporción de adultos de 25 a 34 años que ha finalizado la segunda etapa de la educación secundaria supera en 13 puntos porcentuales a la del grupo de edad de 45 a 54 años. Este aumento ha sido especialmente acusado en Bélgica, Corea, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal, así como en Chile, país asociado; todos estos países han registrado un crecimiento de 20 o más puntos porcentuales en todos los grupos de edad.

Las diferencias de nivel de formación entre los distintos grupos de edad son menos pronunciadas en países cuya población adulta tiene, en general, un nivel de formación alto (Tabla A1.2a). Con la excepción de Corea –donde la diferencia entre las poblaciones de 25 a 34 años y de 45 a 54 años



Gráfico A1.2. Población que ha alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria¹ (2004)

Porcentaje por grupo de edad



1. Se excluyen los programas cortos de nivel ISCED 3C.

2. Año de referencia 2003.

3. Se incluyen algunos programas cortos de nivel ISCED 3C.

Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de los adultos de 25 a 34 años que han alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

alcanza los 40 puntos porcentuales—, en los países en los que más de un 80 % de la población de 25 a 64 años completa al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria, la ventaja media del grupo de 25 a 34 años sobre el de 45 a 54 años se limita a 7 puntos porcentuales. En Alemania, la proporción de individuos que alcanza el nivel de la segunda etapa de educación secundaria es casi la misma para los tres grupos de edad más jóvenes, en torno al 85 %. En otros países que todavía están recuperando terreno, la ventaja media entre esos dos grupos de edad es de 13 puntos porcentuales. Sólo en siete de estos países (Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, México, Reino Unido, República Checa y Suiza) la ventaja es inferior a 8 puntos porcentuales.

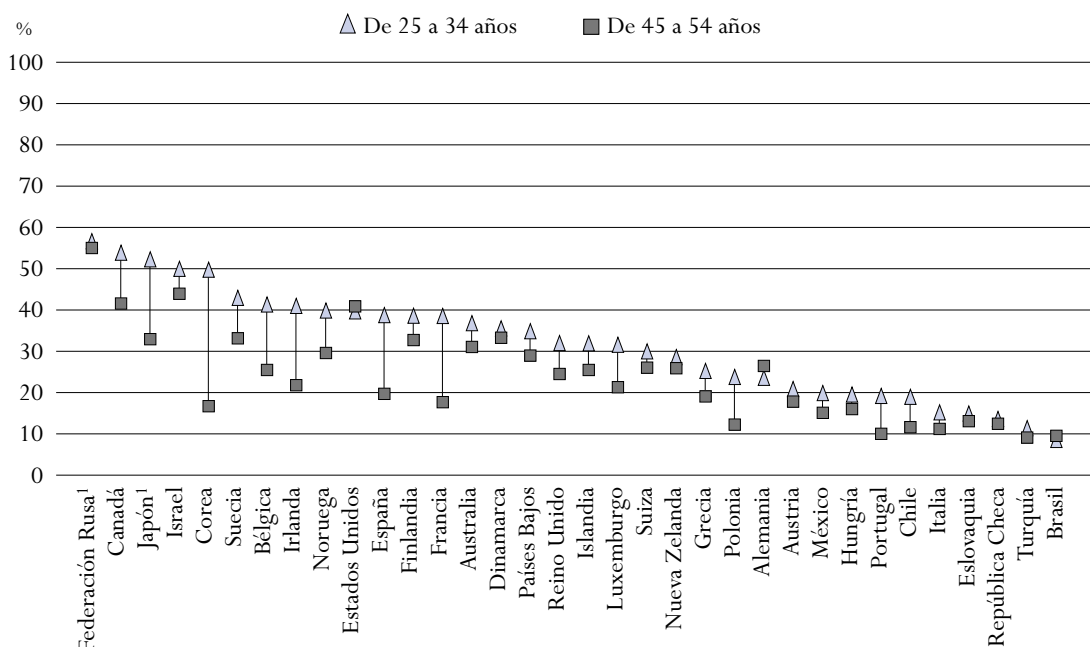
Las crecientes necesidades de mano de obra cualificada de los mercados de trabajo, junto con unas mayores expectativas de formación y, en algunos casos, los esfuerzos de los gobiernos, han desembocado en muchos países en un aumento significativo de la proporción de jóvenes que obtienen una titulación en educación terciaria. En el conjunto de la OCDE, una media del 31 % del grupo de edad de 25 a 34 años ha completado el nivel de formación terciaria. Se trata de un avance significativo respecto a años anteriores, lo que queda patente en el hecho de que, por término medio, sólo un 23 % del grupo de edad de 45 a 54 años ha alcanzado el nivel de educación

A1

terciaria (Tabla A1.3a). En Bélgica, Corea, España, Francia, Irlanda y Japón se ha observado un avance intergeneracional particularmente rápido en el nivel de educación terciaria. Solamente hay dos países en los que la proporción del grupo de edad de 45 a 54 años con titulación en educación terciaria es más alto que la del grupo de 25 a 34 años con esa misma titulación: Alemania y Estados Unidos.

Es importante tener en cuenta que muchos países que han experimentado una expansión considerable de la formación de nivel terciario no han experimentado un deterioro del valor de estas titulaciones en el mercado de trabajo. Los cinco países que muestran un mayor avance entre la proporción del grupo de edad de 25 a 34 años con formación terciaria y la del grupo de 35 a 44 años con dicha formación son Corea, España, Francia, Irlanda y Polonia (Tabla A1.3a). De estos cinco países, únicamente en España se ha asociado la rápida expansión de la formación terciaria con un descenso significativo de la mejora retributiva que la misma genera, al menos entre 1997 y 2004 (Tabla A9.2a). Aunque en la Tabla A9.2a sólo se dispone de datos relativos a Polonia para el año 2004, estos indican también una diferencia retributiva muy alta, que favorece a los que tienen titulación en educación terciaria. Además, los datos presentados en el Indicador A8 muestran que, desde 1995, la tasa de desempleo de los titulados en educación terciaria ha cambiado muy poco en Francia y Corea, mientras que ha disminuido mucho en Irlanda y España, sobre todo en este último país. En Polonia, la tasa de desempleo aumentó a lo largo del mismo período. En todo caso, la tasa de desempleo de los titulados en educación terciaria en Polonia,

Gráfico A1.3. Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2004)
Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de adultos de 25 a 34 años que han alcanzado el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>



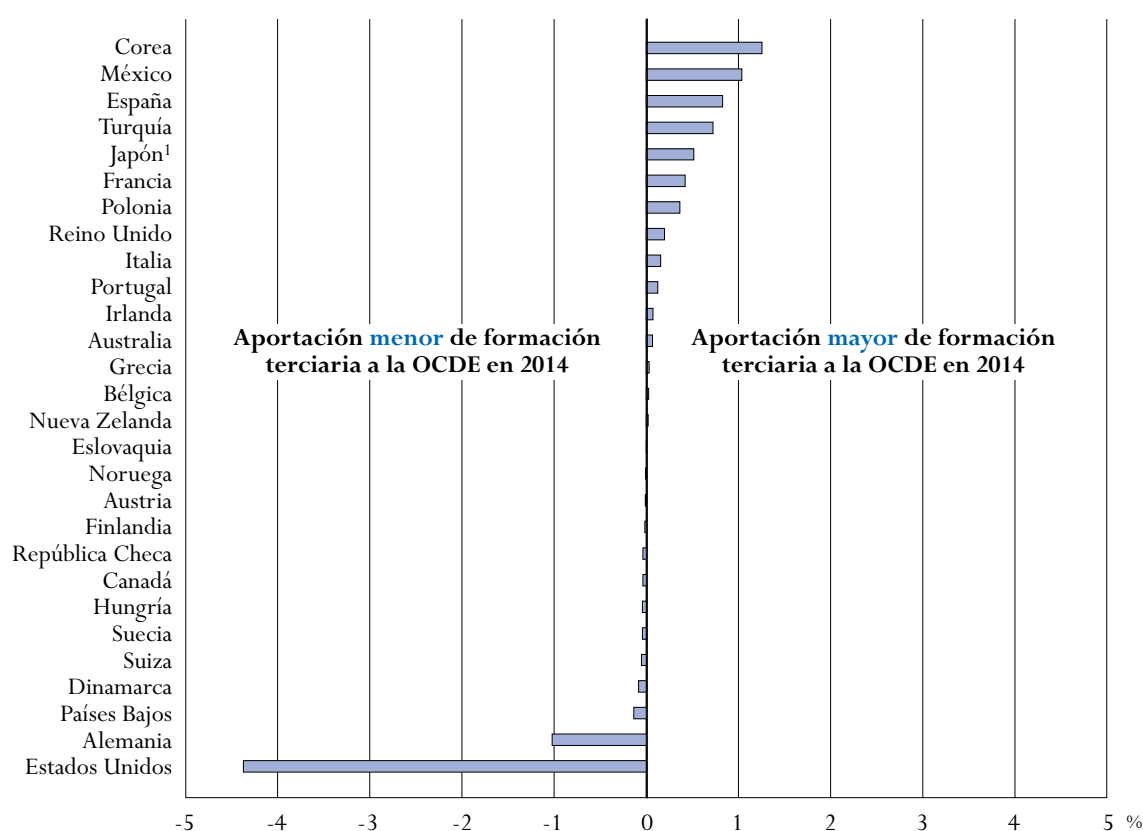
un 6,2%, se acerca mucho más a la media de la OCDE que la tasa de desempleo registrada por Polonia entre personas con un nivel más bajo de formación (Tabla A8.4a).

La formación de nivel terciario varía considerablemente entre los diferentes países. La proporción del grupo de edad de 25 a 64 años que ha obtenido una titulación en educación terciaria del tipo A o B oscila entre un 15% en Eslovaquia, Italia, Portugal, República Checa y Turquía y un elevado 45% en Canadá. En otros nueve países, iguala o excede el 30% (Tabla A1.3a).

En los países de la OCDE, el modelo de formación terciaria del grupo de edad de 25 a 64 años que ha completado programas de nivel terciario de tipo A o de investigación avanzada también es diverso: varía desde un 9% en Austria a un 20% o más en Australia, Canadá, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Japón, Noruega y Países Bajos. Algunos países, sin embargo, tienen también una tradición de formación profesional en el nivel terciario (terciario tipo B). La

Gráfico A1.4. Cambio proyectado de puntos porcentuales en la aportación de cada país al conjunto de individuos de la OCDE entre 35 y 64 años con titulaciones de educación terciaria tipo 5A/6 (2004 a 2014)

Diferencia, en puntos porcentuales, de la aportación de cada país al conjunto de la OCDE de las personas entre 35 y 64 años con una formación terciaria de tipo 5A/6 entre 2004 y 2014



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados por orden descendente del aumento de su aportación de personas con formación terciaria en 2014 con respecto a 2004.

Fuente: OCDE, Tabla A1.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

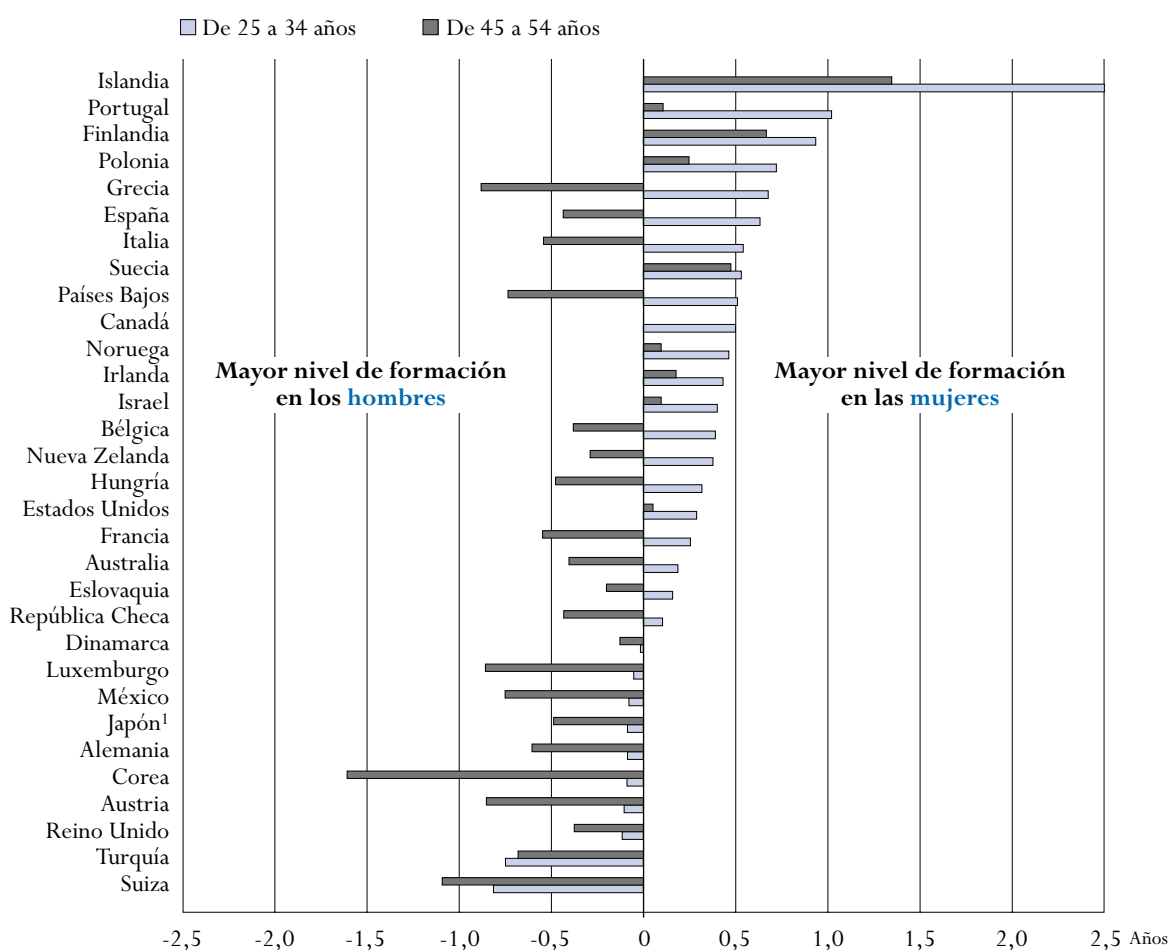


proporción de personas que han alcanzado un nivel terciario-tipo B iguala o excede el 15% en Bélgica, Canadá, Finlandia, Japón y Suecia (Tabla A1.3a).

Es muy útil tener en cuenta la aportación de cada país al conjunto total de la OCDE de personas altamente cualificadas que representa este nivel de formación. La distribución de personas con titulación en programas terciarios de tipo A y de investigación avanzada se concentra en gran medida en los países con mayores cifras de población y niveles significativos de formación terciaria. Por ejemplo, dentro de la OCDE, el 40,8% de la población de 35 a 64 años con titulación de nivel terciaria (Tabla A1.4) es estadounidense. El siguiente país que más individuos de este grupo de edad con titulación de nivel terciario aporta al conjunto de la OCDE es Japón, que registra un 11,6%.

Gráfico A1.5. Diferencias por sexo en el nivel de formación expresadas por media de años en educación formal (2004)

Años por grupo de edad



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia entre mujeres y hombres en la media de años de educación formal.

Fuente: OCDE. Tabla A1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Se puede emplear el modelo actual de formación terciaria en todos los grupos de edad para hacer un cálculo aproximado de la distribución de la formación terciaria a medio plazo. La forma más sencilla de hacerlo es adelantar diez años los actuales modelos de formación, de manera que la cifra correspondiente a la proporción del grupo de edad de 25 a 34 años con formación de nivel terciario en 2004 se convertiría en la correspondiente al grupo de 35 a 44 años en 2014. Si se hace lo mismo con todos los grupos de edad, este procedimiento puede aportar una rudimentaria indicación de cómo varía la proporción de población entre 35 y 64 años con formación terciaria en cada país, así como de los cambios en la aportación de cada país al conjunto de individuos de la OCDE con formación terciaria en este grupo de edad. Esta forma mecánica de proyección –que extrae datos de factores como futuros cambios de políticas, cambios en los modelos de aprendizaje de adultos, restricciones institucionales, crecimientos demográficos más amplios y los impactos de la inmigración– indica que hay siete países que podrían sufrir un retroceso en su aportación al grupo de titulados en educación terciaria: Alemania, Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Hungría, Países Bajos y Suecia. Por el contrario, otros países como Corea, España, Japón, México, Polonia, Reino Unido y Turquía –que combinan una población relativamente grande con un número significativamente mayor de titulados en educación terciaria en las generaciones más jóvenes (Tabla A1.4 y Gráfico A1.4)– experimentarían un incremento considerable de dicha aportación.

En los países de la OCDE, el nivel medio de formación de la población adulta por años de estudios (con respecto a los programas existentes) es de 11,9 años. En los 17 países situados por encima de esta media, la media de años de estudios oscila entre 12 y 13,9 años. En los 13 países que están por debajo de la media la variación es mayor, entre 8,5 y 11,8 años (Tabla A1.5).

En 18 países de la OCDE, el nivel de formación de los hombres –según la media de años de estudios– sigue siendo más elevado que el de las mujeres, a veces considerablemente más elevado, como en Corea y Suiza. En 8 países de la OCDE (Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Islandia, Polonia, Portugal y Suecia), el nivel de formación de las mujeres de 25 a 64 años –según la media de años de estudios– es, cuando menos, más elevado que el de los hombres.

No obstante, si se considera toda la población de 25 a 64 años, la diferencia en el nivel de formación entre hombres y mujeres varía considerablemente según el grupo de edad (Gráfico A1.5). En el de 55 a 64 años, la diferencia por media de años de escolaridad formal sólo es favorable a las mujeres en cuatro países (Tabla A1.5). La tendencia, en cambio, es totalmente opuesta en el grupo de edad de 25 a 34 años. En 20 de los 30 países de la OCDE, la media de años de estudios completados es más elevada entre las mujeres que entre los hombres, y sólo 2 de los 10 países restantes –Suiza y Turquía– registran diferencias de más de 0,5 años a favor de los hombres.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de población y nivel de formación proceden de las bases de datos de la OCDE y de Eurostat, compilados a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Las fuentes nacionales figuran en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Los perfiles de los niveles de formación se han establecido a partir de los porcentajes de población activa de 25 a 64 años que han completado un nivel de formación específico. Para definir el nivel de formación se ha utilizado la Clasificación Internacional Estándar de Educación (ISCED-97). La descripción de los programas educativos de ISCED-97 y de los niveles de formación facilitados por los países está disponible en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

A1

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

La distribución de titulados en educación terciaria en los distintos países que se presenta en la Tabla A1.4 se obtiene sumando el número de personas con calificaciones de tipo terciario 5A/6 en todos los países de la OCDE de cuyos datos se dispone, y calculando luego la proporción del porcentaje de este número que representa cada país. La proyección de estas proporciones para 2014, que también se muestra en la Tabla A1.4, se obtiene adelantando diez años los datos de cada grupo de edad, de manera que la cifra correspondiente a la proporción del grupo de edad de 25 a 34 años con formación de nivel terciario en 2004 se convertiría en la correspondiente al grupo de edad de 35 a 44 años en 2014. Por lo tanto, en 2014, las cifras de todos los grupos de edad son las mismas que las del grupo anterior diez años antes. De este modo, se proyecta la titulación en educación terciaria de las personas de 35 a 64 años para el año 2014.

El cálculo de la media de años de enseñanza formal se basa en la duración teórica ponderada de los años de estudio para conseguir un nivel determinado de educación, de acuerdo con la duración actual de los programas educativos reflejada en los datos proporcionados por la Unesco, la OCDE y Eurostat (a través del cuestionario UOE).

Otras referencias

El siguiente material adicional, relevante para este indicador, está disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>:

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

Tabla A1.1a.
Nivel de formación de la población adulta (2004)
 Población de 25 a 64 años según el nivel de formación más alta completado

	Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria			Todos los niveles de formación	
			ISCED 3C corto	ISCED 3C largo / 3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de investigación avanzada		
			(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)
Países de la OCDE											
Alemania	2	14	a	50	2	6	10	13	2	100	
Australia	x(2)	36	a	11	20	3	9	22	x(8)	100	
Austria	x(2)	20	a	47	6	9	9	9	x(8)	100	
Bélgica	16	19	a	9	24	1	17	13	n	100	
Canadá	5	11	a	x(5)	27	12	22	22	x(8)	100	
Corea	13	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100	
Dinamarca	1	16	2	45	4	n	7	25	n	100	
Eslovaquia	1	15	x(4)	36	36	x(5)	1	12	n	100	
España	28	27	c	6	12	c	7	19	c	100	
Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100	
Finlandia	13	10	a	a	43	n	17	16	1	100	
Francia	15	20	a	31	10	n	10	14	x(8)	100	
Grecia	31	11	2	n	27	8	6	14	n	100	
Hungría	2	23	a	29	28	2	n	16	n	100	
Irlanda	18	19	n	a	24	10	10	17	n	100	
Islandia	3	29	7	21	9	3	4	24	n	100	
Italia	19	32	1	7	28	1	x(8)	11	n	100	
Japón ¹	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100	
Luxemburgo	19	3	15	18	15	6	9	11	2	100	
México	51	26	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100	
Noruega	n	11	a	41	12	3	2	29	1	100	
Nueva Zelanda	x(2)	22	a	x(5)	43	10	8	18	x(8)	100	
Países Bajos	8	21	x(4)	16	22	4	2	26	n	100	
Polonia	x(2)	16	34	a	31	4	x(8)	16	x(8)	100	
Portugal	61	14	x(5)	x(5)	12	1	x(8)	12	1	100	
Reino Unido	n	15	20	21	15	a	9	14	6	100	
República Checa	n	11	n	43	33	n	x(8)	12	x(8)	100	
Suecia	7	10	a	x(5)	48	x(7)	15	19	x(8)	100	
Suiza	3	12	2	41	6	7	10	16	2	100	
Turquía	64	10	a	6	11	a	x(8)	9	x(8)	100	
		Nivel de formación de primera etapa de secundaria o inferior	Nivel de formación de segunda etapa de secundaria				Nivel de formación de educación terciaria				
<i>Media OCDE</i>		30	42				25				
<i>Media UE19</i>		29	45				23				
Países asociados											
Brasil	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100	
Chile	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100	
Federación Rusa ¹	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100	
Israel	x(2)	21	x(5)	x(5)	34	a	16	28	1	100	

Nota: Debido a desigualdades entre los datos, no se han calculado medias por cada columna.

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

A1

Tabla A1.2a.
Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria¹ (2004)
Porcentajes por grupo de edad

	Grupo de edad				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Países de la OCDE					
Alemania	84	85	86	84	79
Australia	64	77	65	62	49
Austria	80	87	84	78	69
Bélgica	64	80	70	58	45
Canadá	84	91	88	83	73
Corea	74	97	86	57	34
Dinamarca	81	86	82	79	77
Eslovaquia	85	94	91	84	64
España	45	61	50	36	21
Estados Unidos	88	87	88	90	86
Finlandia	78	89	86	76	59
Francia	65	80	70	59	49
Grecia	56	73	64	50	31
Hungría	75	84	82	76	57
Irlanda	63	79	68	54	39
Islandia	60	68	64	57	46
Italia	48	64	52	44	28
Japón ²	84	94	94	82	65
Luxemburgo	62	74	64	58	51
México	23	25	25	21	13
Noruega	88	96	92	86	78
Nueva Zelanda	78	85	81	77	64
Países Bajos	71	80	74	68	59
Polonia	50	60	49	46	42
Portugal	25	40	26	18	12
Reino Unido ³	65	70	65	64	59
República Checa	89	94	93	87	82
Suecia	83	91	89	81	71
Suiza	85	89	86	83	79
Turquía	26	33	24	20	14
Media OCDE	67	77	71	64	53
Media UE19	67	78	71	63	52
Países asociados					
Brasil	30	38	32	27	11
Chile	50	64	53	44	32
Federación Rusa ²	89	92	95	90	72
Israel	79	86	81	75	68

1. Excepto programas cortos ISCED 3C.

2. Año de referencia 2003.

3. Incluye algunos programas cortos ISCED 3C.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabla A1.3a.
Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2004)
 Porcentaje de la población que ha obtenido un título de educación terciaria de tipo B o de tipo A y de programas de investigación avanzada, en porcentaje por grupo de edad

	Educación terciaria de tipo B					Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada					Educación terciaria total				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Paises de la OCDE															
Alemania	10	8	11	11	10	15	15	15	16	12	25	23	27	26	23
Australia	9	9	9	9	8	22	27	22	22	15	31	36	31	31	23
Austria	9	9	9	10	9	9	11	11	8	6	18	20	20	18	15
Bélgica	17	22	19	14	11	14	19	15	11	9	30	41	32	25	20
Canadá	22	26	23	21	15	22	27	23	20	18	45	53	47	41	35
Corea	8	18	7	2	1	22	31	26	14	9	30	49	33	16	10
Dinamarca	7	8	8	7	6	25	27	26	26	21	32	35	34	33	27
Eslovaquia	1	1	1	1	0	12	14	12	12	9	12	14	12	13	9
España	7	12	9	4	3	19	27	20	15	10	26	38	28	19	12
Estados Unidos	9	9	10	10	8	30	30	30	31	28	39	39	39	41	36
Finlandia	17	14	22	18	12	17	24	18	14	13	34	38	40	32	25
Francia	10	16	10	7	4	14	22	13	11	10	24	38	24	18	14
Grecia	6	7	8	5	3	15	17	17	14	9	21	25	25	19	12
Hungría	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	19	18	16	14
Irlanda	10	15	11	8	6	18	26	18	13	10	28	40	29	22	16
Islandia	4	3	7	5	2	24	28	27	21	16	28	31	33	25	17
Italia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	15	12	11	7
Japón ¹	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Luxemburgo	9	13	10	8	6	13	17	13	13	10	23	31	22	21	16
México	2	3	2	1	1	14	16	16	14	8	16	19	18	15	8
Noruega	2	2	2	3	2	29	37	32	26	21	32	39	34	29	23
Nueva Zelanda	8	5	7	9	10	18	23	19	16	10	25	28	26	26	20
Países Bajos	2	2	3	2	2	27	32	27	26	22	29	34	30	29	24
Polonia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	16	23	14	12	12
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7
Reino Unido	8	8	8	8	7	18	23	17	16	14	26	31	25	24	21
República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12	13	14	12	10
Suecia	15	16	18	16	11	19	26	18	17	16	35	42	36	33	27
Suiza	10	10	11	11	8	18	20	20	17	14	28	30	31	28	22
Turquía	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	9	11	8	9	7
Media OCDE	9	11	10	8	6	19	24	20	17	13	25	31	27	23	18
Media UE19	9	11	10	9	6	17	21	17	15	12	23	28	24	21	16
Paises asociados															
Brasil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chile	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Federación Rusa ¹	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
Israel	16	15	16	16	17	29	34	27	27	26	45	49	44	44	42

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

A1

Tabla A1.4
Distribución de la población de 35 a 64 años con titulación en educación terciaria tipo 5A/6 por país
(2004 y proyección a 2014)

Número de personas que ha obtenido un título de educación terciaria 5A/6 como porcentaje del total de los países de la OCDE

Países de la OCDE	2004				Proyección para 2014			
	Grupo de edad				Grupo de edad			
	35-64	35-44	45-54	55-64	35-64	35-44	45-54	55-64
Alemania	6,0	5,7	5,9	6,8	5,0	3,6	5,7	5,9
Australia	1,9	1,8	2,0	1,7	1,9	2,0	1,8	2,0
Austria	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3
Bélgica	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,5
Canadá	3,5	3,7	3,5	3,3	3,5	3,3	3,7	3,5
Corea	4,2	6,3	3,1	2,0	5,5	6,6	6,3	3,1
Dinamarca	0,7	0,6	0,7	0,8	0,6	0,5	0,6	0,7
Eslovaquia	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
España	2,8	3,4	2,4	2,1	3,6	4,7	3,4	2,4
Estados Unidos	40,8	36,9	42,8	45,0	36,4	31,0	36,9	42,8
Finlandia	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
Francia	3,3	3,3	3,1	3,8	3,8	4,6	3,3	3,1
Grecia	0,7	0,8	0,7	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7
Hungría	0,8	0,6	0,8	1,0	0,7	0,7	0,6	0,8
Irlanda	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2
Italia	2,8	3,0	2,7	2,7	3,0	3,2	3,0	2,7
Japón ¹	11,6	11,5	11,9	11,3	12,1	12,8	11,5	11,9
México	4,8	6,1	4,6	2,8	5,9	6,7	6,1	4,6
Noruega	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5
Nueva Zelanda	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3
Países Bajos	2,1	2,0	2,0	2,3	1,9	1,8	2,0	2,0
Polonia	2,3	2,0	2,5	2,6	2,7	3,4	2,0	2,5
Portugal	0,5	0,6	0,5	0,4	0,6	0,8	0,6	0,5
Reino Unido	4,8	5,0	4,7	4,6	5,0	5,3	5,0	4,7
República Checa	0,6	0,5	0,6	0,8	0,6	0,6	0,5	0,6
Suecia	0,8	0,7	0,7	1,1	0,7	0,8	0,7	0,7
Suiza	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7	0,6
Turquía	1,7	1,9	1,8	1,2	2,4	3,4	1,9	1,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabla A1.5
Nivel de formación por media de años en enseñanza formal (2004)
 Población de 25 a 64 años, por sexo y grupo de edad

	Población de 25 a 64 años										
	Total	Hom- bres	Mujeres	Hombres				Mujeres			
				25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Países de la OCDE											
Alemania	13,4	13,7	13,2	13,6	13,8	13,8	13,7	13,5	13,4	13,2	12,5
Australia	12,6	12,8	12,5	13,2	12,8	12,7	12,2	13,3	12,4	12,3	11,7
Austria	12,0	12,3	11,7	12,4	12,4	12,2	12,0	12,3	12,0	11,4	10,8
Bélgica	11,3	11,4	11,4	12,4	11,7	11,1	10,3	12,8	11,9	10,7	9,5
Canadá	13,2	13,2	13,3	13,6	13,3	13,0	12,2	14,1	13,6	13,0	11,8
Corea	12,0	12,5	11,4	13,7	13,2	11,6	10,2	13,6	12,2	10,0	8,0
Dinamarca	13,4	13,5	13,3	13,6	13,6	13,4	13,6	13,6	13,3	13,3	13,0
Eslovaquia	12,5	12,5	12,4	12,8	12,7	12,6	12,1	13,0	12,7	12,4	11,3
España	10,6	10,6	10,6	11,9	11,2	10,1	8,9	12,5	11,4	9,7	8,0
Estados Unidos	13,3	13,2	13,4	13,1	13,2	13,4	13,2	13,4	13,4	13,5	13,1
Finlandia	11,2	10,9	11,4	12,5	12,3	10,5	8,5	13,5	13,0	11,2	8,5
Francia	11,6	11,7	11,4	12,8	12,1	11,3	10,3	13,1	12,0	10,7	9,6
Grecia	10,9	11,0	10,7	11,9	11,7	10,9	9,4	12,6	11,7	10,0	8,2
Hungría	11,7	11,8	11,6	12,1	12,1	12,0	11,3	12,4	12,1	11,5	10,5
Irlanda	13,0	12,9	13,1	14,0	13,4	12,3	11,2	14,5	13,6	12,5	11,4
Islandia	10,5	9,7	11,4	10,1	10,4	9,2	9,0	12,6	11,9	10,5	9,7
Italia	10,1	10,2	10,0	11,2	10,5	10,0	8,7	11,7	10,7	9,5	7,6
Japón ¹	12,4	12,6	12,1	13,3	13,3	12,4	11,2	13,2	12,9	11,9	10,5
Luxemburgo	13,3	13,6	13,0	14,2	13,5	13,5	13,1	14,1	13,3	12,6	11,6
México	8,8	9,1	8,6	9,5	9,4	8,8	7,8	9,4	8,9	8,0	7,1
Noruega	13,9	13,9	13,9	14,2	14,1	13,7	13,4	14,7	14,2	13,8	13,1
Nueva Zelanda	12,6	12,6	12,6	11,8	11,4	11,0	9,6	12,1	11,5	10,7	8,4
Países Bajos	11,2	11,4	11,1	12,0	11,5	11,3	10,6	12,5	11,4	10,5	9,8
Polonia	11,8	11,6	11,9	12,2	11,7	11,4	11,0	12,9	12,2	11,7	10,7
Portugal	8,5	8,3	8,7	9,3	8,4	7,8	7,3	10,3	8,8	7,9	7,2
Reino Unido	12,6	12,7	12,4	13,0	12,6	12,7	12,4	12,9	12,4	12,3	12,0
República Checa	12,5	12,6	12,4	12,6	12,8	12,6	12,5	12,8	12,6	12,1	11,9
Suecia	12,6	12,4	12,8	13,1	12,7	12,2	11,3	13,6	13,0	12,7	11,8
Suiza	13,0	13,5	12,5	13,7	13,7	13,5	13,2	13,0	12,7	12,3	11,7
Turquía	9,6	9,9	9,2	10,3	9,8	9,6	9,2	9,6	9,1	8,9	8,6
Media OCDE	11,9	11,9	11,8	12,5	12,2	11,7	11,0	12,8	12,1	11,4	10,3
Media UE19	11,8	11,8	11,7	12,5	12,1	11,7	11,0	12,9	12,2	11,4	10,3
País asociado											
Israel	12,7	12,6	12,7	12,8	12,6	12,4	12,3	13,2	12,7	12,5	12,0

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

PORCENTAJES DE TITULACIÓN ACTUALES EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

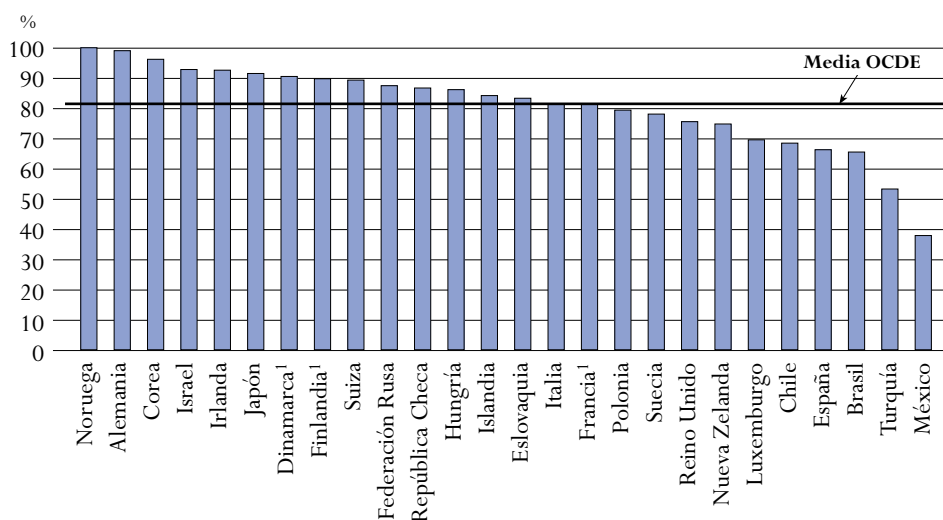
Este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la titulación en la segunda etapa de educación secundaria, es decir, el porcentaje de la población en edad teórica de finalizar dicho nivel que completa los programas correspondientes.

Resultados clave

Gráfico A2.1. Porcentajes de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2004)

El gráfico muestra el número de alumnos que completa por primera vez la segunda etapa de educación secundaria, como porcentaje del grupo de edad a la que normalmente se finaliza dicho nivel. Aunque no todos los titulados se encuentran en este grupo de edad, este cálculo da una idea del porcentaje de jóvenes que completa actualmente la educación secundaria.

En 18 de los 22 países de la OCDE y en 2 de los 4 países asociados para los que hay datos comparables, la proporción de titulados de la segunda etapa de educación secundaria respecto a la población de la edad teórica de titulación sobrepasa el 70%. En Alemania, Corea, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Japón y Noruega, y el país asociado Israel, los porcentajes de titulación alcanzan o sobrepasan el 90%. El reto actual consiste en asegurar que la fracción restante no quede rezagada, con el riesgo de que sus perspectivas laborales se vean limitadas.



1. Año de referencia 2003.

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

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Otros puntos destacables de este indicador

- Las mujeres tienen actualmente mayores probabilidades que los hombres de terminar la segunda etapa de la educación secundaria en la mayor parte de los países de la OCDE, una inversión de las pautas históricas. Hoy día, los porcentajes de titulación de mujeres sobrepasan a los de los hombres en todos los países de la OCDE, con la excepción de Turquía.
- La mayoría de los alumnos completa programas de la segunda etapa de educación secundaria cuya finalidad es proporcionar el acceso a la educación terciaria.
- La mayoría de los alumnos obtiene calificaciones de la segunda etapa de educación secundaria que le dan acceso a estudios universitarios (ISCED 5A), si bien hay diferencias significativas entre distintos países en el grado en que los alumnos continúan con esos estudios.
- En muchos países, es más probable que sean hombres quienes asistan a cursos de formación profesional, pero en casi la mitad de los países no hay diferencia entre sexos, o bien predominan las mujeres en dichos cursos.
- En algunos países, un porcentaje significativo de alumnos amplía sus conocimientos en el nivel postsecundario no terciario, tras completar la segunda etapa de educación secundaria. En Hungría, Irlanda y la República Checa, un 20% o más del grupo de edad típico completa un programa de educación postsecundaria no terciaria.

A2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La creciente demanda de habilidades en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la segunda etapa de la educación secundaria en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. La segunda etapa de educación secundaria sirve de base para las oportunidades educativas y formativas superiores, así como de preparación para un acceso directo al mercado laboral. Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la primera etapa de la educación secundaria, los jóvenes de los países de la OCDE que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la segunda etapa de educación secundaria suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral (véanse Indicadores A8, A9 y A10).

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

Cuestiones relevantes y aclaraciones

La terminación de la segunda etapa de la educación secundaria se está convirtiendo en norma en la mayoría de los países de la OCDE. En 18 de 22 países de la OCDE y en 2 de los 4 países asociados con datos comparables, los porcentajes de titulación en la segunda etapa de educación secundaria exceden el 70% (Gráfico A2.1). En Alemania, Corea, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Japón y Noruega, y el país asociado Israel, la tasa de titulados iguala o excede el 90%.

El reto es asegurar que la fracción restante no quede atrás, con el riesgo de que sus perspectivas de trabajo se vean limitadas.

Diferencias entre sexos

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

Hoy día, en casi todos los países de la OCDE, son los hombres los que van rezagados respecto a las mujeres en titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A2.1). Los porcentajes de titulación femeninos superan a los de titulación masculinos en 19 de los 22 países de la OCDE y en 3 de los países asociados en los que existen porcentajes comparables correspondientes a ambos sexos, con la excepción de Turquía, donde son mayores los porcentajes de titulación masculinos. En Corea y Suiza, los porcentajes de titulación son similares para ambos sexos, con menos de un punto porcentual de diferencia. La diferencia entre sexos es mayor en Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda y Polonia, y en el país asociado Brasil, donde los porcentajes de titulación de las mujeres superan en más de 10 puntos porcentuales a los de los hombres.



Orientación futura de los alumnos según el contenido de los programas de enseñanza

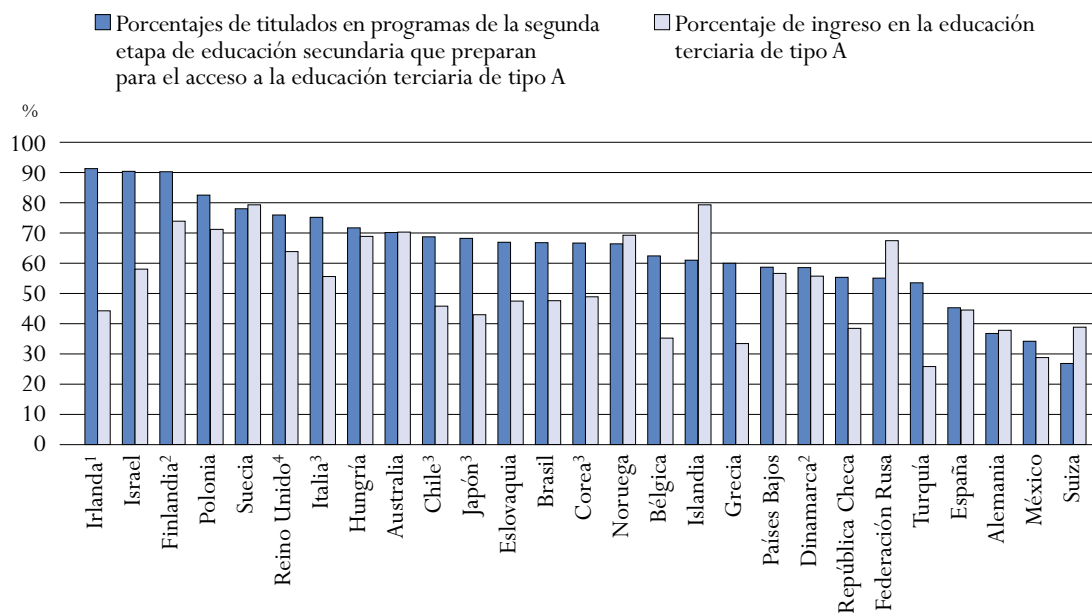
La titulación en la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en norma en la mayoría de los países de la OCDE, así como en los países asociados, pero el contenido curricular de los programas correspondientes puede variar, dependiendo del tipo de educación u ocupación para el que estén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

La gran mayoría de los alumnos completa programas de segunda etapa de educación secundaria cuya finalidad es proporcionar el acceso directo a la educación terciaria (ISCED 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 y Suiza, donde es más probable que tanto hombres como mujeres completen programas que dan acceso a estudios terciarios de tipo B (Tabla A2.1).

En los países de la OCDE, el porcentaje de titulación de programas ISCED 3C (largos) es de un 20% por término medio.

Gráfico A2.2. Acceso a educación terciaria de tipo A de titulados en la segunda etapa de educación secundaria (2004)

Comparación de los porcentajes de titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria que preparan para el acceso a la educación terciaria de tipo A con los porcentajes reales de ingreso en educación terciaria de tipo A



1. Tan sólo nuevos inscritos a tiempo completo.

2. Año de referencia 2003.

3. En los programas de educación terciaria de tipo A se han calculado porcentajes brutos de ingreso.

4. Educación terciaria de tipo A incluye educación terciaria de tipo B.

5. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Los países están clasificados en orden descendente según porcentajes de titulación de programas de la segunda etapa de educación secundaria que preparan para el acceso a la educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tablas A2.1 y C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

A2

Así y todo, es interesante comparar la proporción de alumnos titulados en programas concebidos para la entrada en programas de educación terciaria de tipo A con la proporción de alumnos que realmente se matricula en estos programas. El Gráfico A2.2 muestra esta comparación y refleja diferencias significativas entre distintos países. Por ejemplo, en los países de la OCDE Bélgica, Grecia, Irlanda, Japón y Turquía, y en los países asociados Brasil, Chile e Israel, es bastante grande la diferencia entre los porcentajes de titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria concebidos para programas de nivel terciario de tipo A y el porcentaje de matriculación real en estos programas de nivel terciario de tipo A (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 si bien, en Bélgica al menos, dichos programas de segunda fase de educación secundaria también pueden proporcionar acceso a programas terciarios de tipo B. Sin embargo, parece darse la situación inversa en países como Alemania, Australia, Dinamarca, España, Hungría, Noruega, Países Bajos y Suecia, que registran porcentajes similares de titulación y acceso a la universidad.

En 14 de los 25 países de la OCDE para los que hay datos comparables, el número de hombres que completa programas de carácter preprofesional y profesional correspondientes a la segunda etapa de educación secundaria es más elevado que el de mujeres. Por el contrario, en otros siete países –Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Noruega y Países Bajos–, los porcentajes de mujeres que han completado estos programas son más elevados que los de los hombres, mientras que en los cuatro países restantes los porcentajes coinciden para ambos sexos.

Titulación en programas de educación postsecundaria no terciaria

En 26 países de la OCDE se ofrecen programas postsecundarios no terciarios de varios tipos. A escala internacional, dichos programas tienen un pie en la segunda etapa de la educación secundaria y otro en la educación postsecundaria, si bien, en un contexto nacional, podrían considerarse claramente como de segunda etapa de educación secundaria o de educación postsecundaria. Pese a que el contenido de dichos programas puede no ser mucho más avanzado que el de los programas de segunda etapa de educación secundaria, los programas postsecundarios no terciarios sirven para ampliar los conocimientos de los alumnos que ya han obtenido una titulación de la segunda etapa de educación secundaria. Estos estudiantes suelen ser mayores que los que se matriculan en la segunda etapa de educación secundaria.

Los ejemplos típicos de dichos programas son los títulos de formación profesional y de oficios en Canadá y Estados Unidos, la formación de profesores de educación preprimaria en Austria y Suiza, o la formación profesional en el sistema dual para los titulados en segunda etapa de educación secundaria en Alemania. En la mayoría de los países, los programas postsecundarios no terciarios tienen una orientación profesional.

En 12 de los 19 países de la OCDE con datos comparables la mayoría, si no todos los alumnos titulados en educación postsecundaria no terciaria, completan programas ISCED 4C, concebidos sobre todo para prepararles para acceder directamente al mercado laboral.

Los aprendizajes concebidos para alumnos ya titulados en un programa de la segunda etapa de educación secundaria también se incluyen en los programas postsecundarios no terciarios. No obstante, en 7 de 20 países de la OCDE, un 50% o más titulados postsecundarios no terciarios ha completado programas concebidos para proporcionar acceso directo a la educación terciaria de tipo A o B. En Suiza, un 72% se titula en programas ISCED 4B.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2003-2004 y proceden de la recopilación de datos sobre educación, Cuestionario UOE, que cada año realiza la OCDE.

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

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

El cálculo de titulados en programas ISCED 3A, 3B y 3C sí puede incluir duplicados. No se pueden sumar los porcentajes brutos de titulación de estas categorías, ya que algunos individuos finalizan más de un programa de la segunda etapa de educación secundaria y, por lo tanto, se contarían dos veces. Esta consideración es igualmente aplicable a los porcentajes de titulación por orientación de programa (general o profesional).

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

Los porcentajes de alumnos titulados en educación postsecundaria no terciaria se calculan dividiendo el número de personas de cualquier edad que finaliza por primera vez un programa de este nivel entre la población a la edad teórica de finalización de la segunda etapa de educación secundaria (Anexo 1). Los porcentajes de titulación tienen en cuenta a los individuos que obtienen el título a la edad teórica (modal) y a los alumnos de más edad. El total no duplicado de titulados se calcula excluyendo a aquellos alumnos que previamente han completado otro programa postsecundario no terciario.

En algunos países no se dispone de un recuento no duplicado de titulados en educación postsecundaria no terciaria, y se pueden sobreestimar los porcentajes de titulación, por los titulados que han completado muchos programas del mismo nivel. Estos países se indican en la nota a pie de página de la Tabla A2.2.

Los recuentos de alumnos de programas ISCED 4A, 4B y 4C sí pueden incluir duplicados. No se pueden sumar los porcentajes brutos de titulación, porque algunos individuos se titulan en más de un programa de nivel postsecundario no terciario y, por lo tanto, se les contaría dos veces.

A2

Tabla A2.1.

Porcentajes de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2004)

Individuos que han obtenido un título de segunda etapa de educación secundaria, como porcentaje de la población de la edad típica de obtención de dicho título, por destino y orientación del programa y sexo

	Total (no duplicado)			ISCED 3A (programas que preparan para el acceso directo a estudios terciarios de tipo A)		ISCED 3B (programas que preparan para el acceso directo a estudios terciarios de tipo B)		ISCED 3C (largo) de duración similar a los programas 3A y 3B		ISCED 3C (corto) de duración inferior a los programas 3A y 3B		Programas generales		Programas preprofesionales/ profesionales		
	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países de la OCDE	Alemania	99	97	101	37	40	61	60	a	a	1	1	36	40	62	61
	Australia	m	m	m	70	75	x(8)	x(9)	54	51	x(8)	x(9)	70	75	54	51
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica ¹	m	m	m	62	67	a	a	20	18	17	22	37	43	62	65
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	96	96	96	66	66	a	a	30	30	a	a	66	66	30	30
	Dinamarca ²	90	81	100	58	70	a	a	56	63	a	a	58	70	56	63
	Eslovaquia	83	81	85	66	74	a	a	22	15	1	2	22	26	68	62
	España	66	58	75	45	54	a	a	18	19	7	8	45	54	25	27
	Estados Unidos	75	72	79	75	79	a	a	a	a	a	a	75	79	a	a
	Finlandia ²	90	84	96	90	96	a	a	a	a	a	a	52	62	75	83
	Francia ²	81	78	84	51	60	11	10	38	33	3	2	33	40	70	65
	Grecia	m	m	m	59	68	a	a	37	36	x(8)	x(9)	59	68	39	38
	Hungría	86	82	90	71	80	a	a	19	15	x(8)	x(9)	71	80	21	15
	Irlanda	92	86	99	91	97	a	a	6	6	a	a	66	69	34	38
	Islandia	84	72	96	61	75	1	2	37	30	15	17	61	75	52	48
	Italia	81	80	83	75	78	3	4	a	a	19	18	29	38	67	60
	Japón	91	90	92	68	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	68	71	24	21
	Luxemburgo	69	66	73	42	49	7	7	18	15	2	1	28	31	42	42
	México	38	34	41	34	37	a	a	4	4	a	a	34	37	4	4
	Noruega	100	86	114	66	80	a	a	45	46	m	m	66	80	45	46
	Nueva Zelanda	75	65	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Países Bajos	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	38	66	68
	Polonia	79	70	89	82	87	a	a	a	a	7	7	43	52	45	42
	Portugal	m	m	m	53	62	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	48	14	14
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	87	85	88	55	64	n	n	31	23	n	n	18	23	69	65	
Suecia	78	75	81	77	81	a	a	1	n	a	a	37	44	41	37	
Suiza	89	89	90	27	30	61	55	12	16	m	m	29	35	70	66	
Turquía	53	57	49	53	49	a	a	m	m	a	a	34	33	19	15	
<i>Media OCDE</i>	<i>81</i>	<i>77</i>	<i>86</i>	<i>61</i>	<i>67</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>20</i>	<i>19</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>47</i>	<i>53</i>	<i>44</i>	<i>43</i>	
<i>Media UE19</i>	<i>83</i>	<i>79</i>	<i>88</i>	<i>63</i>	<i>70</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>42</i>	<i>49</i>	<i>50</i>	<i>50</i>	
Países asociados	Brasil	65	57	75	66	76	a	a	a	a	a	a	65	74	1	2
	Chile	68	64	72	68	72	a	a	a	a	a	a	37	41	32	32
	Federación Rusa	87	x(1)	x(1)	55	x(4)	11	x(6)	18	x(8)	4	x(10)	55	x(12)	33	x(14)
	Israel	93	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	59	66	34	30

Nota: Las desigualdades entre la cobertura de los datos y la de los datos de los alumnos/ titulados significan que los porcentajes de participación/ obtención de un título en aquellos países que son exportadores netos de alumnos podrían ser subestimados (por ejemplo, Luxemburgo) y en aquellos que son importadores netos podrían ser sobreestimados.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Tabla A2.2.

Porcentajes de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2004)

Individuos que han obtenido un título de educación postsecundaria no terciaria, como porcentaje de la población de la edad típica de obtención de dicho título, por destino y orientación del programa y sexo

	Total (no duplicado)			ISCED 4A (programas que preparan para el acceso directo a estudios de educación terciaria de tipo A)		ISCED 4B (programas que preparan para el acceso directo a estudios de educación terciaria de tipo B)		ISCED 4C (programas que preparan para el acceso directo al mercado laboral)	
	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	15,4	16,5	14,2	10,3	9,7	5,1	4,5	a	a
Australia	m	m	m	a	a	a	a	20,0	23,5
Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica ^{1,2}	m	m	m	7,6	7,6	2,9	3,1	8,6	10,1
Canadá	m	m	m	x(8)	x(9)	x(8)	x(9)	4,6	5,9
Corea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dinamarca ^{1,3}	1,0	1,4	0,6	1,0	0,6	a	a	a	a
Eslovaquia	2,8	2,3	3,4	2,8	3,4	a	a	a	a
España	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia ³	2,3	2,2	2,4	a	a	a	a	4,5	4,8
Francia ³	1,2	0,8	1,6	0,6	0,8	a	a	0,6	0,8
Grecia	9,9	9,1	10,7	a	a	a	a	9,9	10,7
Hungría	20,0	18,1	21,9	a	a	a	a	27,0	29,5
Irlanda	27,7	31,7	23,4	a	a	a	a	27,7	23,4
Islandia	6,9	7,7	6,0	a	a	a	a	6,9	6,1
Italia	6,0	4,6	7,5	a	a	a	a	6,0	7,5
Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	3,6	4,9	2,3	a	a	a	a	3,6	2,3
México	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Noruega	4,3	7,2	1,3	1,1	0,3	a	a	3,9	1,2
Nueva Zelanda	12,0	7,5	16,7	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Países Bajos ¹	1,2	1,9	0,5	a	a	a	a	1,2	0,5
Polonia	13,1	9,6	16,8	a	a	a	a	13,1	16,8
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	30,4	28,8	32,2	25,2	28,2	a	a	5,2	4,0
Suecia	0,6	0,6	0,5	m	m	a	a	0,6	0,5
Suiza	14,7	11,4	18,0	4,5	3,7	11,2	15,6	a	a
Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Media OCDE	7,9	7,6	8,2	2,4	2,5	0,8	1,0	6,0	6,2
Media UE19	9,0	8,8	9,2	3,2	3,3	0,5	0,5	6,7	6,9
Países asociados									
Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Federación Rusa	m	m	m	a	a	a	a	7	7
Israel	m	m	m	m	m	a	a	a	a

Nota: Las desigualdades entre la cobertura de los datos y la de los datos de los alumnos/ titulados significan que los porcentajes de participación/ obtención de un título en aquellos países que son exportadores netos de alumnos podrían ser subestimados (por ejemplo, Luxemburgo) y en aquellos que son importadores netos podrían ser sobreestimados.

1. El porcentaje bruto de titulación puede incluir algún recuento doble.

2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

3. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

PORCENTAJES ACTUALES DE TITULACIÓN Y DE SUPERVIVENCIA EN EDUCACIÓN Terciaria

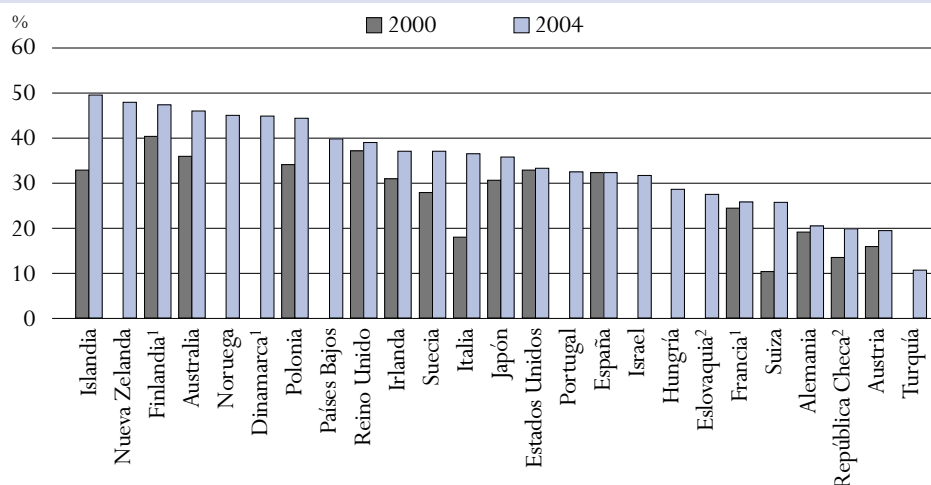
En primer lugar, este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la obtención de titulaciones de educación terciaria, es decir, el porcentaje de la población en edad teórica de obtener dicho título que sigue y completa los programas correspondientes, así como la distribución de los titulados en educación terciaria en las diferentes áreas de estudio. El indicador muestra asimismo los porcentajes de supervivencia en el nivel terciario, es decir, la proporción de nuevos matriculados en un nivel específico de educación que consigue una primera titulación. La educación terciaria cubre una amplia gama de programas, pero funciona, en conjunto, como un indicador del ritmo al que los países producen conocimiento avanzado. Una titulación universitaria tradicional está asociada con la finalización de cursos de educación terciaria de «tipo A», mientras que el «tipo B» se refiere por lo general a cursos más cortos, a menudo orientados hacia la formación profesional. El indicador también arroja luz sobre la eficacia interna de los sistemas de educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico A3.1. Porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A (2000, 2004)

El gráfico muestra el número de alumnos de cualquier edad que completan por primera vez un programa de educación terciaria de tipo A y de tipo B, en 2000 y 2004, como porcentaje del grupo de edad que completa normalmente cada nivel. Aunque no todos los alumnos que completan estos programas se encuentran en este grupo de edad, el gráfico da una idea de cuántos jóvenes obtienen hoy día una titulación de educación terciaria.

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 35% de los individuos en la edad establecida para obtener un título de educación terciaria de tipo A ha completado estudios terciarios de tipo A, una cifra que oscila desde menos del 20% en Alemania, Austria, República Checa y Turquía, a más del 40% en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Polonia. Los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A aumentaron entre los años 2000 y 2004 en casi todos los países con datos comparables.



1. Año de referencia 2003.

2. El porcentaje bruto de titulación puede incluir algún recuento doble.

Los países están clasificados en orden descendente según los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Otros puntos destacables de este indicador

- Cuanto más cortos son los programas de educación terciaria de tipo A, mayor es la participación en este nivel educativo.
- El porcentaje de titulados es del 9% en el nivel de educación terciaria de tipo B, y del 1,3% en los programas de investigación avanzada.
- Una media de aproximadamente el 30% de los alumnos de educación terciaria de tipo A no llega a completar estos programas, si bien se producen variaciones significativas entre los distintos países. Corea, Irlanda y Japón son los países que registran los mayores «porcentajes de supervivencia», de más del 80%, en educación terciaria de tipo A, mientras que Estados Unidos, México y Nueva Zelanda registran porcentajes justo por encima del 50%. Los porcentajes de supervivencia en educación terciaria de tipo B suelen ser menores que para los programas de tipo A.

A3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La titulación en segunda etapa de la educación secundaria no sólo se está convirtiendo en norma, sino que, además, la mayoría de los alumnos la están obteniendo tras finalizar programas diseñados para acceder a la educación terciaria, lo que está generando un aumento de matriculaciones en programas de educación terciaria (Indicadores A2 y C2). Los países con porcentajes altos de titulación en el nivel terciario también son los más proclives a mantener o desarrollar una mano de obra altamente cualificada.

El conocimiento y las competencias específicas en ciencias tienen un especial interés ya que, cada vez más, constituyen la principal fuente de innovación y crecimiento en las economías basadas en el conocimiento (Indicador A10). Es probable que las diferencias entre los países en la distribución de los titulados en educación terciaria por sectores de estudio dependan tanto de las recompensas relativas del mercado laboral a los diferentes sectores, como de la medida en que el mercado dirige la selección de sectores de estudio en un país determinado.

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

Cuestiones relevantes y aclaraciones

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

Porcentajes de titulación en educación terciaria

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

Los programas de educación terciaria de tipo A tienen un sustento básicamente teórico y están diseñados para proporcionar una titulación que dé acceso a programas de investigación avanzada y a profesiones que exigen un elevado nivel de habilidades. Los países se diferencian en la forma en que organizan los programas de educación terciaria de tipo A. El marco institucional puede ser la universidad, pero también pueden ser instituciones de otro tipo. La duración de los programas que conducen a una primera titulación de educación terciaria de tipo A varían desde 3 años (por ejem-



plo, el *Bachelor's degree* en muchas universidades de Irlanda y Reino Unido en la mayor parte de las áreas de estudio, y la *Licence* en Francia) hasta 5 años o más (por ejemplo, el *Diplom* en Alemania).

Mientras que en muchos países existe una clara distinción entre un primer y un segundo ciclo de titulaciones universitarias, es decir, entre programas de diplomatura y licenciatura, esta distinción no existe en otros países, donde las titulaciones equivalentes a un máster desde una perspectiva internacional se obtienen a través de un solo programa de larga duración. A efectos de asegurar la posibilidad de comparar titulaciones entre países, es necesario comparar programas de educación terciaria de duración acumulada similar, así como los porcentajes de titulación en un primer título.

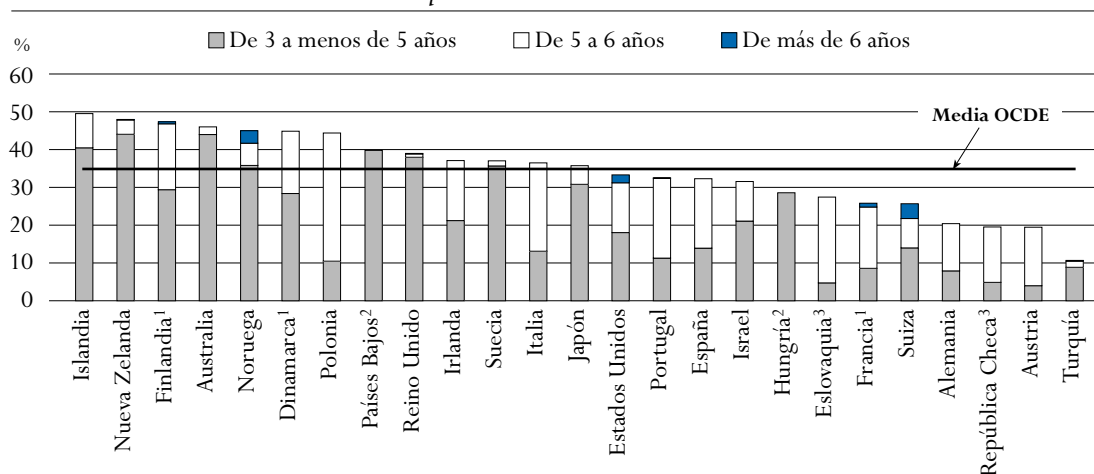
Las titulaciones de nivel terciario de tipo A se han subdividido de acuerdo con la duración teórica total de los estudios terciarios, a efectos de permitir las comparaciones con independencia de las diferencias en las estructuras nacionales de titulación. De forma más concreta, la clasificación de la OCDE divide las titulaciones en tres categorías: de duración media (de tres a cuatro años), de larga duración (de cinco a seis años) y de muy larga duración (de más de seis años). Las titulaciones obtenidas tras la realización de programas de duración inferior a un 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 quienes ya tienen un primer título.

Porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 35 % de personas en edad teórica de obtener dicho título completó la educación terciaria de tipo A en 2004. Esta cifra oscilaba entre alrededor del 20 % en Alemania, Austria, República Checa y Turquía, a más del 40 % en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Polonia (Tabla A3.1).

Gráfico A3.2. Porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A, por duración del programa (2004)

Titulados en educación terciaria de tipo A como porcentaje de la población general a la edad típica de obtención de dicha titulación



1. Año de referencia 2003.

2. Programas de 3 a menos de 5 años incluyen los de 5 a más de 6 años.

3. El porcentaje bruto de titulación puede incluir algún recuento doble.

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

Fuente: OCDE, Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

A3

En prácticamente todos los países con datos comparables han aumentado, a menudo de forma considerable, los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A entre 2000 y 2004. El aumento más significativo en los porcentajes de titulación de tipo A se registró en Italia, donde el porcentaje se dobló hasta alcanzar el 37%, aunque esto se debió en parte a cambios estructurales. La reforma del sistema terciario italiano en 2002 permitió a los alumnos universitarios que se habían matriculado inicialmente en programas de larga duración obtener una titulación después de tres años de estudio (Gráfico A3.1).

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

Cuanto más cortos son los programas de educación terciaria de tipo A, mayores son los porcentajes de participación y titulación en este nivel educativo

Hay variaciones considerables entre unos países y otros en la forma y estructura de los programas de educación terciaria de tipo A, sobre todo en cuanto a su duración (Gráfico A3.2). Resulta evidente que, en conjunto, los porcentajes de titulación de educación terciaria de tipo A tienden a ser más altos en los países que ofrecen sobre todo programas de corta duración. Por ejemplo, en Alemania, Austria, Eslovaquia, Francia, República Checa y Suiza, la mayoría de los alumnos completan programas de al menos cinco años de duración y los porcentajes de titulación de educación terciaria de tipo A están por debajo del 30%. Por el contrario, los porcentajes de titulación de tipo A son de alrededor del 40% o más en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, donde los programas de tres a cuatro años son la norma. Turquía representa una excepción notable a esta tendencia: pese a proporcionar tradicionalmente programas de educación terciaria de tipo A cortos, su porcentaje de titulación en educación terciaria de tipo A es el más bajo de todos los países de la OCDE.

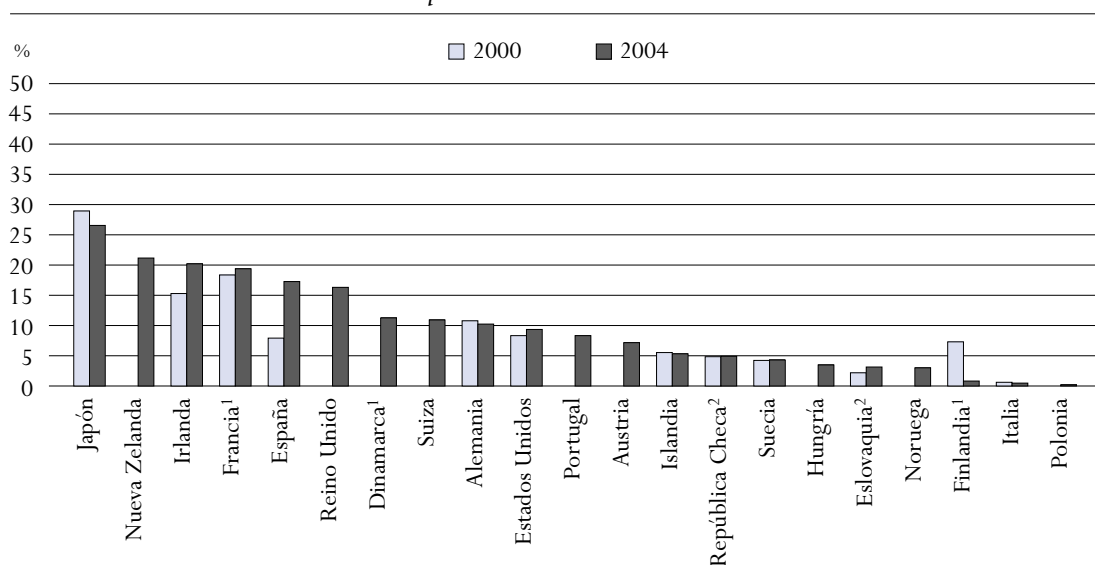
Para resumir esta tendencia, hay aproximadamente un 40% de la típica franja de edad de titulados en educación terciaria de tipo A en los países de la OCDE en que la mayoría de los primeros títulos se obtienen en programas más cortos, frente a un 29% en países de la OCDE en que la mayoría de las primeras titulaciones se obtienen en programas de larga o muy larga duración.

Porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo B

Los programas de educación terciaria de tipo B se clasifican en el mismo nivel de competencias que los programas de educación terciaria de tipo A, pero tienen una orientación más profesional y suelen proporcionar un acceso directo al mercado laboral. Los programas suelen ser de menor duración que los programas de tipo A —normalmente de dos a tres años— y generalmente no han sido concebidos para llevar a titulaciones de nivel universitario. En un grupo de edad de los 21 países de la OCDE con datos comparables, los porcentajes de titulación en programas de educación terciaria de tipo B correspondían a una media de un 9%. (Tabla A3.1). De hecho, la titulación en programas de educación terciaria de tipo B es un rasgo medible del sistema de educación terciaria tan sólo en unos cuantos países de la OCDE, sobre todo en Irlanda, Japón y Nueva Zelanda, donde más del 20% de los individuos del grupo de edad obtuvo calificaciones de tipo B en 2004.

Gráfico A3.3. Porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo B (2000, 2004)

Titulados en educación terciaria de tipo B como porcentaje de la población general a la edad típica de obtención de dicha titulación



1. Año de referencia 2003.

2. El porcentaje bruto de titulación puede incluir algún recuento doble.

Los países están clasificados en orden descendente según los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo B en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Cuadro A3.1. Porcentajes de titulación por sector de estudio y sexo

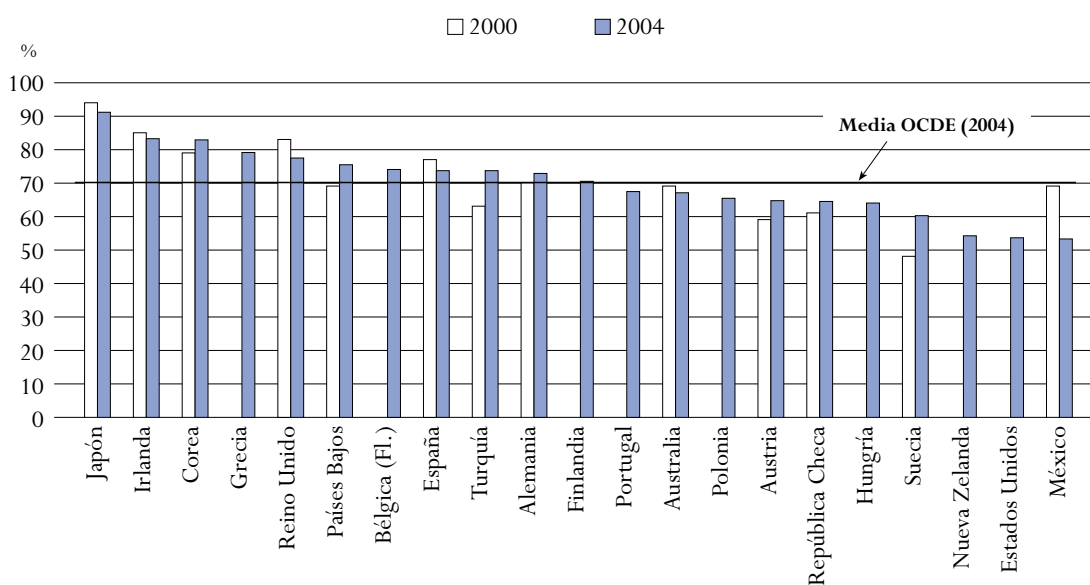
La fluctuación de oportunidades en el mercado laboral, las diferencias de retribuciones entre los diferentes sectores y ocupaciones, así como las políticas y prácticas de admisión de las instituciones de educación terciaria, pueden influir en los alumnos a la hora de elegir qué estudios quieren realizar. A su vez, la relativa popularidad de los diferentes sectores de estudio afecta a la demanda de cursos y de personal docente, así como al número de nuevos titulados en educación terciaria. La distribución de titulados en educación terciaria en los diferentes sectores de estudio arroja luz sobre la importancia relativa de mujeres tituladas en dichos sectores. Para más información, véase *Education at a Glance 2004* (OCDE, 2004c), Tablas A4.1 y A4.2. Para ver los datos actualizados, consulte *Panorama de la educación 2006* Tablas A3.3, A3.4 y A3.5 en Internet: StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Las tendencias en la oferta de programas y titulaciones en educación terciaria de tipo B registran variaciones entre los distintos países (Gráfico A3.3). Por ejemplo, en España un marcado aumento de las titulaciones de tipo B entre 2000 y 2004 se puede atribuir al desarrollo de un nuevo nivel avanzado, programas de formación profesional específica. En Finlandia, por el contrario, se están eliminando progresivamente los programas de tipo B, y en consecuencia la proporción del grupo de edad que obtiene una titulación en estos programas ha caído rápidamente durante el mismo período.



Gráfico A3.4. Porcentajes de supervivencia en educación terciaria de tipo A (2000, 2004)

El número de graduados dividido entre el número de nuevos alumnos en el año típico de ingreso en el programa especificado



Los países están clasificados en orden descendente según los porcentajes de supervivencia en programas de educación terciaria de tipo A en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla A3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Porcentajes de cualificación en investigación avanzada

En los 29 países de la OCDE con datos comparables, una media del 1,3% de la población obtuvo un título en investigación avanzada (como un doctorado) en 2004. Los porcentajes oscilan entre un 0,1% en México y un 2% en Alemania, Austria, Portugal y Suiza, a más de un 3% en Suecia (Tabla A3.1).

Porcentajes de supervivencia en el nivel terciario

En 21 países de la OCDE con datos comparables, aproximadamente un 30% de alumnos de educación terciaria de tipo A no llega a completar los programas en los que se matricula. Los porcentajes de supervivencia varían mucho en diferentes países de la OCDE. En Estados Unidos, México y Nueva Zelanda poco más del 50% de los que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo A consigue completarlo, al contrario que sus equivalentes de Corea y Irlanda, donde los porcentajes de supervivencia alcanzan el 83%, o Japón, donde llegan al 91% (Gráfico A3.4).

En particular, en cada uno de los tres países con porcentajes de supervivencia más altos predominan los programas de educación terciaria de tipo A de corta duración, es decir, de 3 a 5 años. Curiosamente, los porcentajes de matriculación en programas de educación terciaria de tipo A en estos países están por debajo de la media de la OCDE, mientras que en Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia—donde los porcentajes de supervivencia son los menores en comparación— los porcentajes de acceso son relativamente altos. México, por otra parte, es uno de los países con

menores porcentajes de acceso a los programas de tipo A entre los países de la OCDE y tiene el mayor porcentaje de fracaso en estos programas.

Los porcentajes de supervivencia en la educación terciaria de tipo B, un 62 %, son algo más bajos que los de los programas de educación terciaria de tipo A, y también en ellos se registran grandes diferencias entre unos países y otros. Los porcentajes de supervivencia de tipo B oscilan entre una cifra superior al 80 % en la comunidad flamenca de Bélgica y en Japón a una inferior al 40 % en Grecia. Los programas de educación terciaria de tipo B suelen ser de menor duración que los programas de educación terciaria de tipo A. No obstante, curiosamente, en la comunidad flamenca de Bélgica la mayoría de los alumnos obtiene titulaciones de duración media en programas de tipo B (la única opción de programa de educación terciaria de tipo B). Este país tiene los segundos mayores porcentajes de supervivencia en el nivel de educación terciaria de tipo B, justo después de Japón, del que no se dispone de datos sobre el abandono según la duración de los estudios (Tabla A3.2).

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

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos para el año académico 2003-2004 están basados en la recopilación de estadísticas de la educación, Cuestionario UOE, que cada año realiza la OCDE.

Los titulados en educación terciaria son aquellos que completan una titulación de educación terciaria en el año de referencia especificado. Este indicador distingue entre diferentes categorías de titulaciones de educación terciaria: *i*) titulaciones de educación terciaria de tipo B (ISCED 5B); *ii*) titulaciones de educación terciaria de tipo A (ISCED 5A); y *iii*) titulaciones de investigación avanzada a nivel de doctorado (ISCED 6). Para algunos países, no hay datos disponibles para las categorías solicitadas. En tales casos, la OCDE ha asignado los titulados a la categoría más apropiada. Para ver una lista de los programas de cada país en los niveles de educación terciaria de tipo A y de tipo B, consulte el Anexo (www.oecd.org/edu/eag2006). Las titulaciones de educación terciaria de tipo A también están subdivididas según la duración teórica total de los estudios de nivel ISCED 5A, con el fin de permitir comparaciones que sean independientes de las diferencias en las estructuras de titulación nacionales.

En la Tabla A3.1, los porcentajes de titulación en un primer programa de educación terciaria (de educación terciaria de tipo A y de educación terciaria de tipo B) se han calculado como porcentajes brutos de titulación. Con el fin de calcular los porcentajes brutos de titulación, los países identifican la edad típica para la obtención de un título (Anexo 1). No obstante, los titulados considerados pueden tener cualquier edad. La cifra de titulados se divide entre el total de la población de la edad típica para obtener un título terciario. Sin embargo, en muchos países resulta difícil definir esta edad típica para la obtención de un título terciario, ya que las edades de los titulados varían considerablemente.

Para los programas de educación terciaria de investigación avanzada (donde la duplicación de los títulos concedidos no supone un problema) se calcula el porcentaje neto de titulación como suma de los porcentajes de las edades específicas de los titulados. El porcentaje neto de titulación

A3

puede interpretarse como el porcentaje de individuos dentro de un grupo de edad que obtiene un título de educación terciaria y, por este motivo, este porcentaje no se ve afectado por los cambios en el tamaño de la población o de la edad establecida para la obtención de un título. Para aquellos países que no pueden proporcionar unos datos tan detallados se presentan porcentajes brutos de titulación.

El porcentaje de supervivencia se calcula como la relación porcentual entre el número de alumnos que obtuvo una titulación inicial durante el año de referencia y el número de nuevos matriculados para esta titulación n años antes, siendo n el número de años completos de estudios que se necesitan para obtener esta titulación. El cálculo del porcentaje de supervivencia no se define como análisis de una cohorte de edad. Este cálculo supone flujos constantes de alumnos en un nivel de educación terciaria, que implica la necesidad de consistencia entre el grupo de titulados del año de referencia con el grupo matriculado n años antes. No obstante, puede que este supuesto sea una simplificación excesiva de la realidad en los países (Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

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

Otras referencias

El análisis del número de titulados en ciencias por 100.000 alumnos de 25 a 34 años aporta otro modo de medir la reciente generación de habilidades de alto nivel de diferentes sistemas educativos. Para obtener más información, consulte *Education at a Glance 2005* (OCDE, 2005c), Tabla A3.2. Para ver los datos actualizados, consulte *Education at a Glance 2006*, Tabla A3.5 en la web <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>.

Tabla A3.1.
Porcentajes de titulación en educación terciaria (2000, 2004)
 Porcentaje de individuos que han obtenido un título de educación terciaria a la edad típica de obtención de dicha titulación, según la duración y la finalidad de los programas

	Programas de educación terciaria de tipo B (graduados por primera vez)	Programas de educación terciaria de tipo A (graduados por primera vez)				Programas de investigación avanzada ²	Todos los programas (2000) (graduados por primera vez)	
		Todos los programas	De 3 a menos de 5 años ¹	De 5 a 6 años ¹	De más de 6 años		Programas de educación terciaria de tipo B	Programas de educación terciaria de tipo A
		(1)	(2)	(3)	(4)		(5)	(6)
Países de la OCDE								
Alemania	10,2	20,6	8,0	12,6	a	2,1	10,7	19,3
Australia	m	46,4	44,4	2,0	n	1,7	m	36,3
Austria	7,1	19,6	4,0	15,6	a	2,1	m	16,0
Bélgica	m	m	m	m	m	1,1	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	0,8	m	27,9
Corea	m	m	m	m	m	1,1	m	m
Dinamarca ⁴	11,2	45,3	28,6	16,7	n	1,0	m	m
Eslovaquia ³	3,1	27,7	4,8	22,9	a	1,1	2,2	m
España	17,2	32,6	14,1	18,5	n	1,2	7,9	32,6
Estados Unidos	9,3	33,6	18,2	13,3	2,1	1,3	8,3	33,2
Finlandia ⁴	0,8	47,8	29,6	17,6	0,6	1,8	7,3	40,7
Francia ⁴	19,3	26,0	8,6	16,4	1,0	1,1	18,3	24,6
Grecia	m	m	m	m	m	0,8	m	m
Hungría	3,5	28,8	x(2)	x(2)	x(2)	0,6	m	m
Irlanda	20,1	37,4	21,4	16,0	x(4)	1,1	15,2	31,2
Islandia	5,3	50,0	40,8	9,2	n	0,2	5,5	33,2
Italia ⁵	0,5	36,8	13,3	23,6	a	0,7	0,6	18,1
Japón	26,5	36,1	31,1	5,0	a	0,8	28,8	30,9
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	0,1	m	m
Noruega	3,0	45,4	36,1	6,0	3,3	1,1	m	m
Nueva Zelanda	21,0	48,4	44,5	3,8	0,2	1,1	m	m
Países Bajos	a	40,2	x(2)	x(2)	a	1,4	m	m
Polonia	0,2	44,8	10,6	34,3	n	0,9	m	34,4
Portugal	8,3	32,8	11,4	21,3	0,1	2,5	m	m
Reino Unido ⁶	16,3	39,3	38,3	0,9	0,1	1,9	m	37,5
República Checa ³	4,9	19,7	4,9	14,8	a	1,1	4,8	13,6
Suecia	4,3	37,4	36,0	1,4	a	3,1	4,2	28,1
Suiza	10,9	25,9	14,1	7,9	4,0	2,7	m	10,4
Turquía	m	10,8	8,9	1,6	0,2	0,2	m	m
Media OCDE	9,2	34,8	21,4	12,8	0,5	1,3	9,5	27,5
Media UE19	7,9	33,4	16,7	16,6	0,1	1,4	7,9	26,9
Países asociados								
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	0,1	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	31,8	21,3	10,6	a	1,3	m	m

Nota: Las desigualdades entre la cobertura de los datos y la de los datos de los alumnos/ titulados significan que los porcentajes de participación/ obtención de un título en aquellos países que son exportadores netos de alumnos podrían ser subestimados (por ejemplo, Luxemburgo) y en aquellos que son importadores netos podrían ser sobreestimados.

1. Excepto alumnos que han completado después un programa más largo.
2. El porcentaje neto de titulados se calcula sumando los porcentajes de titulados por años de edad separados, excepto en Corea, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, México y Países Bajos.
3. El porcentaje bruto de titulación puede incluir algún recuento doble en los programas de educación terciaria de tipo A y B.
4. Año de referencia 2003.
5. Año de referencia 2003 para programas de investigación avanzada.
6. El porcentaje de obtención de titulación en programas de educación terciaria de tipo B incluye algunos alumnos que con anterioridad se han titulado en este nivel, lo cual representa una sobreestimación del número de alumnos que se gradúan por primera vez.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

A3

Tabla A3.2.

Porcentajes de supervivencia en la educación terciaria (2004)

Porcentajes de programas de educación terciaria de tipo A y tipo B calculados por separado: el número de graduados de estos programas dividido entre el número de nuevos alumnos en el año típico de ingreso, por duración de los programas

	Educación terciaria de tipo A				Educación terciaria de tipo B				Programas de investigación avanzada
	Todos los programas	Duración de los programas			Todos los programas	Duración de los programas			
		De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	De más de 6 años		De 2 a menos de 3 años	De 3 a menos de 5 años	De más de 5 años	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Paises de la OCDE									
Alemania	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Australia	67	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	67
Austria	65	x(1)	x(1)	a	m	m	m	a	m
Bélgica (Fl.)	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovaquia	m	m	m	a	77	80	70	a	m
España	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Estados Unidos	54	x(1)	m	a	m	m	m	m	m
Finlandia	71	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	a	a	m
Francia	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Grecia	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Hungría	64	64	x(2)	x(2)	48	48	m	a	37
Irlanda	83	x(1)	x(1)	x(1)	69	x(5)	x(5)	x(5)	m
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japón	91	91	90	a	87	87	x(6)	x(6)	89
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	53	53	x(2)	x(2)	63	63	a	a	87
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	54	55	m	m	42	42	x(6)	x(6)	66
Países Bajos	76	76	x(2)	a	a	a	a	a	m
Polonia	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Reino Unido	78	78	84	53	53	x(5)	x(5)	x(5)	70
República Checa	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Suecia	60	x(1)	x(1)	a	68	x(1)	a	a	m
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	74	74	x(2)	a	79	79	a	a	75
Media OCDE	70	73	77	8	62	45	35	m	67
Media UE19	71	74	72	11	60	36	41	m	56

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

INDICADOR A4

LO QUE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS PUEDEN HACER EN MATEMÁTICAS

Este indicador analiza el rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años, basándose en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2003 de la OCDE. Describe la competencia matemática de cada país, indicando los porcentajes de alumnos situados en cada uno de los 6 niveles de la escala de competencia, que se refieren a aspectos específicos de las matemáticas. Asimismo, este indicador examina la distribución de la puntuación de los alumnos en cada país.

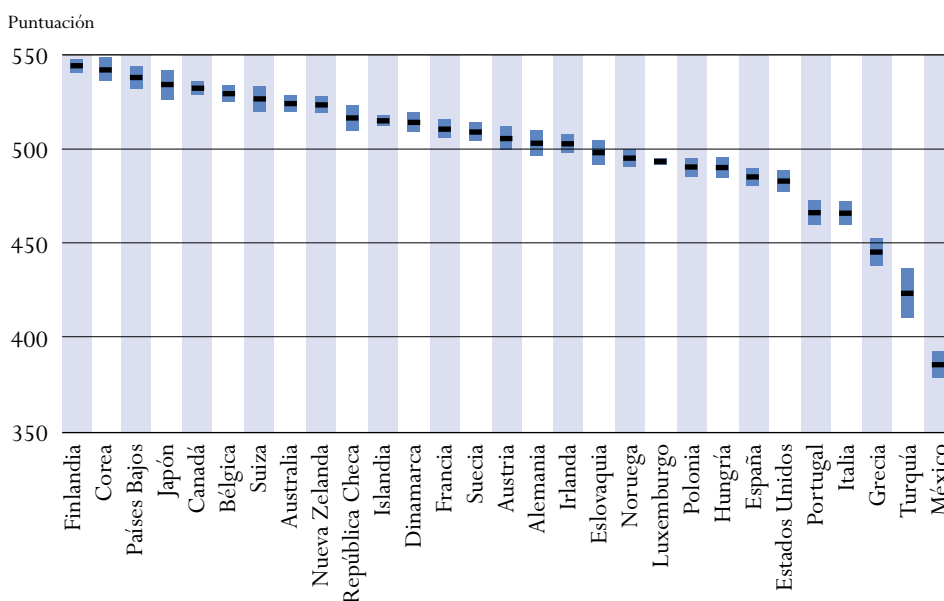
Resultados clave

Gráfico A4.1. Distribución del rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas de OCDE PISA (2003)

El gráfico resume el rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala OCDE PISA 2003 de matemáticas en los diferentes países. La anchura de los símbolos indica la incertidumbre estadística en la estimación del rendimiento medio.

- Intervalo de confianza del 95 % en torno a la puntuación media
- Puntuación media en la escala de competencia matemática

Tres países de la OCDE (Corea, Finlandia y Países Bajos) alcanzan puntuaciones medias estadísticamente comparables que son más elevadas que las del resto de países de la OCDE. Las puntuaciones medias de los alumnos en los países mencionados —desde 538 puntos en Países Bajos hasta 544 puntos en Finlandia— están más de medio nivel de competencia por encima de la media. Las puntuaciones de otros 11 países (Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Francia, Islandia, Japón, Nueva Zelanda, República Checa, Suecia y Suiza) también son superiores a la media. Cuatro países (Alemania, Austria, Eslovaquia e Irlanda) registran puntuaciones equivalentes a la media, mientras que las de los 11 países restantes son inferiores a la misma.



Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Tabla A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Otros puntos destacables de este indicador

- Al menos el 7% de los alumnos de Bélgica, Corea, Japón, Países Bajos y Suiza alcanza el nivel más elevado de competencia en matemáticas (Nivel 6). Además, en estos países y en Canadá, Finlandia y Nueva Zelanda, más del 20% de los alumnos alcanza al menos el Nivel 5. En Grecia, México, Portugal y Turquía, sin embargo, menos del 6% de los alumnos alcanza estos dos niveles de competencia.
- Todos los países de la OCDE, excepto Corea y Finlandia, tienen al menos un 10% de alumnos en el Nivel 1 de la escala de competencia, o por debajo del mismo. Esta proporción supera el 20% en 12 países, y en México y Turquía la mayoría de los alumnos no supera dicho nivel.
- En la mayoría de los países, el intervalo de rendimiento de los alumnos de la mitad central de la escala abarca más de 2 niveles de competencia. En Alemania y Bélgica equivale a 2,4 niveles. Esto sugiere que los programas de enseñanza, los centros docentes y los profesores tienen que hacer frente a grupos de alumnos con habilidades y conocimientos muy diferentes.

A4

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Durante gran parte del siglo pasado, el contenido de los currículos escolares de matemáticas y ciencias estuvo marcado por la necesidad de servir de base para la formación profesional de un pequeño número de matemáticos, científicos e ingenieros. No obstante, debido a la creciente importancia de la ciencia, las matemáticas y la tecnología en la vida moderna, los objetivos de realización personal, empleo y plena participación en la sociedad requieren cada vez más que todos los adultos –y no sólo aquellos que aspiran a una carrera científica– sean competentes en matemáticas, ciencias y tecnología.

El rendimiento en matemáticas y en materias relacionadas con las matemáticas de los mejores alumnos de un país puede, por tanto, influir sobre el lugar que dicho país ocupará el día de mañana en el sector de la tecnología de vanguardia, en particular, y sobre su competitividad internacional, en general. Y al contrario, las deficiencias de los alumnos en estas áreas clave pueden tener consecuencias negativas sobre las perspectivas profesionales y financieras de los individuos e impedirles participar plenamente en la sociedad.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

PISA parte de un concepto de competencia matemática vinculado a la capacidad de los alumnos de analizar, razonar y comunicarse con eficacia a la hora de plantear, resolver e interpretar problemas matemáticos en una variedad de situaciones que implican conceptos matemáticos cuantitativos, espaciales, de probabilidad o de otro tipo. Si se quiere saber realmente lo que representan las matemáticas para un individuo, se debe considerar por un lado el grado de conocimiento y comprensión de las matemáticas que posee dicho individuo y, por otro lado, hasta qué punto es capaz de hacer uso de su competencia matemática para resolver los problemas de su vida diaria. Por lo tanto, el programa PISA plantea a los alumnos problemas basados en situaciones reales. Estas situaciones están construidas de tal manera que ciertos aspectos de las matemáticas son necesarios para resolver dichos problemas. El objetivo de la evaluación PISA es determinar hasta qué punto son capaces los alumnos de utilizar sus conocimientos y competencias matemáticas para resolver satisfactoriamente los problemas que se les plantean.

Competencia matemática

El Gráfico A4.2 presenta un perfil global de la competencia de los alumnos en la escala combinada de competencia en matemáticas. La longitud de los espacios coloreados de las barras muestra el porcentaje de alumnos competentes en cada uno de los 6 niveles, basados en consideraciones fundamentales relativas a la naturaleza de las competencias correspondientes (Cuadro A4.2). En los países de la OCDE, una media del 4% de los alumnos alcanza el Nivel 6 (el nivel de competencia más elevado), el 15% alcanza el Nivel 5 o más, el 34% alcanza el Nivel 4 o más, el 58% alcanza el Nivel 3 o más y el 79% alcanza el Nivel 2 o más. El 13% de los alumnos alcanza el Nivel 1, aunque el 8% de los alumnos tiene un rendimiento inferior a este nivel (Tabla A4.1).

Al examinar el rendimiento individual de cada país por nivel de competencia se observa que en Bélgica, Japón, Países Bajos y Suiza, el 7% o más de los alumnos alcanza el nivel de competencia más elevado. En estos países y en Canadá, Finlandia y Nueva Zelanda, una proporción significativa de alumnos también alcanza el Nivel 5 o más (por encima del 20% en cada caso). Por contraste, en Grecia, México, Portugal y Turquía, menos del 6% de los alumnos alcanza estos dos niveles de competencia.

Cuadro A4.1. ¿Qué es la competencia matemática en PISA?

El enfoque de las matemáticas en PISA se centra en la capacidad de los alumnos de analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas matemáticos en una variedad de situaciones que implican conceptos matemáticos cuantitativos, espaciales, de probabilidad y de otro tipo. La «competencia matemática» se define como la capacidad de un individuo para identificar y entender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, para emitir juicios bien fundados y para relacionarse con las matemáticas de forma que se puedan satisfacer las necesidades de la vida de estos individuos como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos. Esta definición se centra en el grado de conocimiento y comprensión en matemáticas de los alumnos, así como en la capacidad que tienen para activar sus competencias matemáticas a efectos de resolver los problemas que se encuentran a lo largo de su vida.

¿Qué escala se utiliza? La evaluación matemática de PISA está basada en una escala matemática general (indicada aquí) que consta de cuatro subescalas. *Espacio y forma* se refiere a los fenómenos y relaciones espaciales y geométricos, haciendo uso de la materia curricular de geometría. *Cambio y relaciones* trata de las manifestaciones matemáticas de cambio, así como de las relaciones y dependencia funcionales entre variables; está identificada más estrechamente con el álgebra. *Cantidad* trata de fenómenos numéricos y relaciones y pautas cuantitativas, que a su vez implican familiaridad con los números –representarlos y entender el significado de las operaciones–, así como aritmética y cálculo mental. *Incertidumbre* implica fenómenos y relaciones de probabilidad y estadística que son cada vez más relevantes en la sociedad de la información.

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

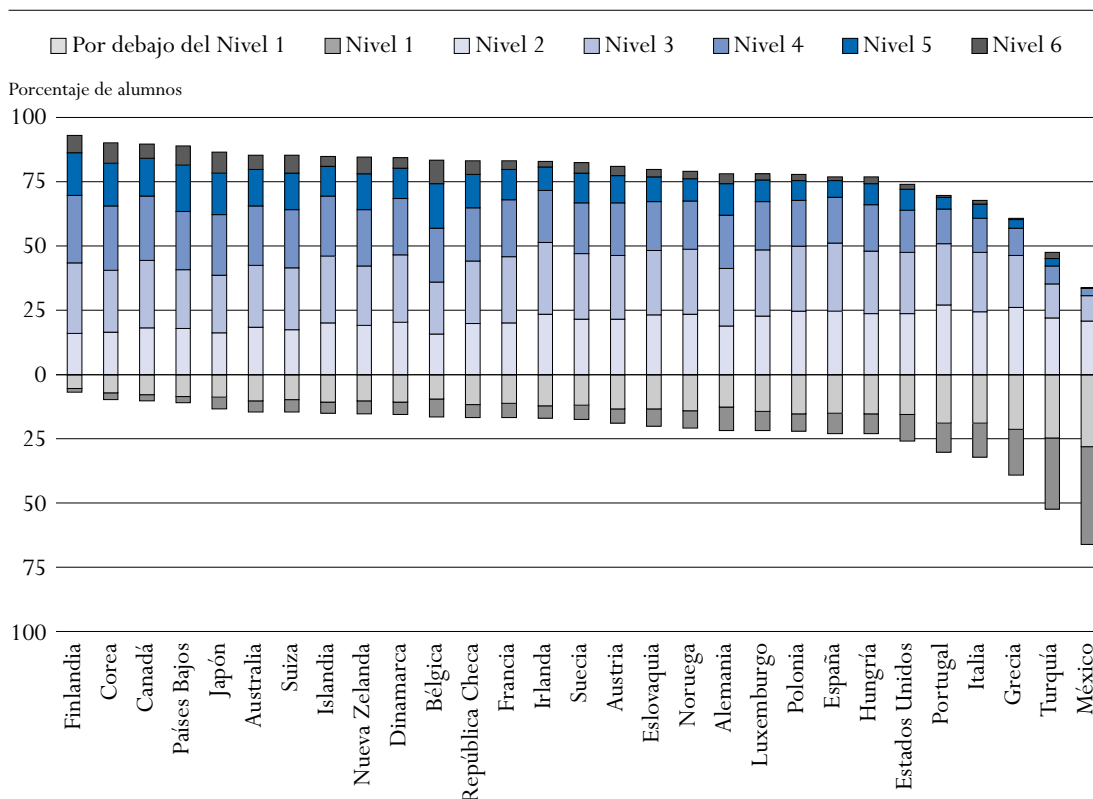
¿Qué son los niveles de competencia? En un intento por captar esta progresión, cada una de las escalas matemáticas está dividida en 6 niveles en función del tipo de conocimientos y habilidades que los alumnos necesitan demostrar en un nivel determinado. Los alumnos que tienen un nivel determinado de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

En los países con una proporción elevada de alumnos de 15 años que alcanza los Niveles 5 y 6, existe una tendencia general a tener menos alumnos por debajo del nivel de competencia más bajo (por ejemplo, Corea), pero éste no es siempre el caso. En Bélgica, por ejemplo, mientras el 9% de los alumnos alcanza el Nivel 6, el 7% no alcanza el Nivel 1.

En 16 países de la OCDE, al menos un tercio de los alumnos alcanza el Nivel 4 o más de la escala de matemáticas y en 9 de estos países el porcentaje está por encima del 40%. En todos los países de la OCDE, excepto en 5, el porcentaje de alumnos que alcanza el Nivel 3 o más está por en-



Gráfico A4.2. Porcentaje de alumnos en cada nivel de la escala OCDE PISA de competencia matemática (2003)



Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de alumnos de 15 años en los niveles 2, 3, 4, 5 y 6. Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Tabla A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

cima del 50% y en Finlandia alcanza el 77%. En todos los países de la OCDE, excepto en 4, el porcentaje de alumnos que alcanza el Nivel 2 o más es superior al 70%.

En la mayor parte de los países de la OCDE, mientras que la mayoría de los alumnos alcanza o supera el Nivel 2 de la escala de matemáticas, existe cierto número de alumnos que tienen un Nivel 1 de competencia o menos. Con la excepción de Corea y Finlandia, todos los países de la OCDE tienen al menos un 10% de alumnos que rinden al Nivel 1 o menos y hay 12 países en los que esta cifra supera el 20% del alumnado. En México y Turquía, la mayoría de los alumnos es incapaz de llevar a cabo de forma coherente tareas por encima del Nivel 1.

Puntuaciones medias en matemáticas

La observación de las puntuaciones medias nacionales de los alumnos también permite resumir el rendimiento de éstos y comparar la posición relativa de los países en este ámbito. En la medida en que se puede considerar que un rendimiento medio alto a la edad de 15 años dará lugar en el futuro a una mano de obra altamente preparada, los países con un rendimiento medio elevado tendrán una ventaja económica y social importante. Esta sección indica las medias de los países en la escala general y detalla brevemente los puntos fuertes y débiles relativos de los países en las cuatro subescalas identificadas en el Cuadro A4.1 (véase en el Cuadro A4.3 información sobre la variación de las puntuaciones medias en las escalas seleccionadas de PISA 2000 a PISA 2003).

Cuadro A4.2. ¿Qué saben hacer los alumnos en cada nivel de la escala de competencia y qué resultados se asocian a dichos niveles?

- Los alumnos competentes en el **Nivel 6 (más de 668 puntos)** son capaces de formar conceptos, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y modelos de situaciones de problemas complejos. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y representaciones y traducirlas entre ellas de forma flexible. Los alumnos de este nivel tienen un elevado nivel de razonamiento y pensamiento matemáticos; son capaces de aplicar su entendimiento y comprensión, así como su dominio de las operaciones y relaciones matemáticas simbólicas y formales, a nuevos enfoques y estrategias con el fin de enfrentarse a situaciones nuevas. En este nivel, los alumnos son capaces de formular y comunicar de forma precisa sus acciones y reflexiones en referencia a sus descubrimientos, interpretaciones y argumentos y su adecuación a las situaciones originales.
- Los alumnos competentes en el **Nivel 5 (de 607 a 668 puntos)** pueden desarrollar modelos y trabajar con ellos en situaciones complejas, identificando limitaciones y especificando supuestos. Son capaces de seleccionar, comparar y evaluar estrategias adecuadas de resolución de problemas para enfrentarse a problemas complejos relacionados con dichos modelos. Pueden trabajar de forma estratégica haciendo uso de habilidades de pensamiento y razonamiento amplias y bien desarrolladas, de representaciones adecuadamente relacionadas, de caracterizaciones simbólicas y formales y de intuiciones relativas a estas situaciones. Son capaces de reflexionar acerca de sus acciones y de formular y comunicar sus interpretaciones y su razonamiento.
- Los alumnos competentes en el **Nivel 4 (de 545 a 606 puntos)** son capaces de trabajar con eficacia con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden implicar limitaciones o exigir la formulación de supuestos. Pueden seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluyendo las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real. Son capaces de utilizar habilidades bien desarrolladas y razonar flexiblemente y con alguna perspicacia en estos contextos, así como de construir y comunicar explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones, argumentos y acciones.
- Los alumnos competentes en el **Nivel 3 (de 483 a 544 puntos)** son capaces de ejecutar procedimientos claramente descritos, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias de resolución de problemas sencillos, así como interpretar y usar representaciones basadas en diferentes fuentes de información y razonar directamente a partir de ellas. También son capaces de elaborar escritos breves para exponer sus interpretaciones, resultados y razonamiento.
- Los alumnos competentes en el **Nivel 2 (de 421 a 482 puntos)** son capaces de interpretar y reconocer situaciones en contextos que no requieren más que deducción directa. Pueden extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modelo de representación. Son capaces de emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones elementales, de efectuar razonamientos directos y de hacer interpretaciones literales de los resultados.

A4

- Los alumnos competentes en el **Nivel 1 (de 358 a 420 puntos)** son capaces de responder a preguntas relacionadas con contextos familiares, donde toda la información relevante está presente y las preguntas están claramente definidas. Pueden identificar información y llevar a cabo procedimientos rutinarios según instrucciones directas en situaciones explícitas. Son capaces de llevar a cabo acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos dados.
- Los alumnos competentes **por debajo del Nivel 1 (menos de 358 puntos)** no son capaces de mostrar de forma rutinaria el tipo más básico de conocimientos y destrezas que el programa PISA pretende medir.

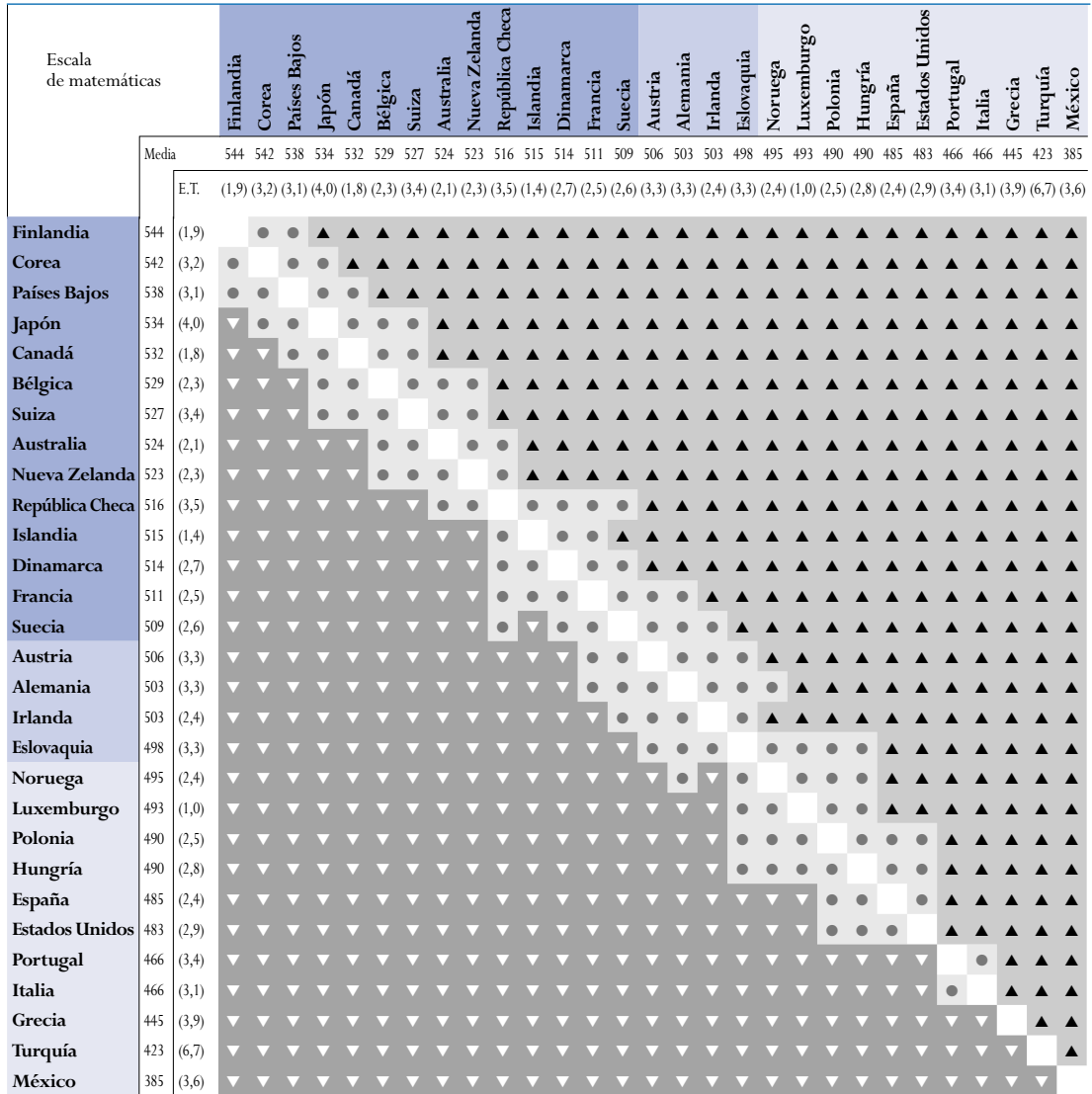
El Gráfico A4.3 resume el rendimiento global de los alumnos en diferentes países en la escala combinada de matemáticas: indica la puntuación media de los alumnos, precisa qué países tienen un rendimiento superior, igual o inferior a la media de la OCDE y compara las puntuaciones medias obtenidas por parejas de países. Además, permite comparar el rendimiento de cada país con el de cada uno de los países restantes.

En la escala combinada de competencia matemática, Corea, Finlandia y Países Bajos son los países que tienen el rendimiento más elevado entre todos los de la OCDE. Las puntuaciones medias de los alumnos en estos países —que oscilan entre 538 puntos en Países Bajos y 544 en Finlandia— están más de medio nivel de competencia por encima de la media. Otros 11 países de la OCDE (Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Francia, Islandia, Japón, Nueva Zelanda, República Checa, Suecia y Suiza) tienen puntuaciones medias superiores a la media de la OCDE. Cuatro países (Alemania, Austria, Eslovaquia e Irlanda) tienen un rendimiento similar a la media de la OCDE, y los otros 11 países de la OCDE tienen un rendimiento inferior a la media de la OCDE.

La Tabla A4.2 compara los resultados de rendimiento en las diferentes áreas de contenido de matemáticas, permitiendo evaluar los puntos fuertes y débiles relativos de los países. Aunque no resulta apropiado comparar puntuaciones de la escala numérica directamente entre las diferentes áreas de contenido de matemáticas, sí es posible determinar los puntos fuertes y débiles relativos de los países en dichas áreas, en función de sus posiciones relativas en las escalas respectivas. La probabilidad relativa de que un país asuma una posición determinada en cada escala viene determinada por sus puntuaciones medias, sus errores típicos y la covarianza entre las escalas de rendimiento de dos áreas. De todo esto se puede concluir con un 95 % de probabilidad si un país ocupará una posición estadísticamente superior, si su posición no variará estadísticamente o si ocupará una posición estadísticamente inferior en un área respecto a otra. Para obtener detalles sobre los métodos empleados, consultar *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c).

En algunos países —especialmente Corea, España, Grecia, Italia, México, Portugal y Turquía—, la posición relativa es similar en las 4 áreas de contenido de matemáticas. Por el contrario, en Alemania, Austria, Canadá, Eslovaquia, Francia, Irlanda, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, República Checa y Suiza, las diferencias de rendimiento entre las áreas de contenido son muy notables y pueden merecer atención en el desarrollo y ejecución curriculares. Más detalles en *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana* (OCDE, Santillana, 2005).

Gráfico A4.3. Comparaciones múltiples del rendimiento medio en la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)



Intervalo del rango*

Países de la OCDE	Rango superior	1	1	1	2	4	4	4	7	7	9	10	10	11	12	13	14	15	16	18	19	19	19	22	22	25	25	27	28	29
	Rango inferior	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	23	23	24	24	26	26	27	28	29

* Como los datos están basados en muestras, no es posible dar las posiciones exactas de los países ordenados por rangos. No obstante, es posible dar la posición de cada país dentro del intervalo del rango en que se sitúa su media con un 95 % de probabilidad.

Instrucciones:

Para comparar rendimientos entre países, léase la fila de cada país en relación con la lista de países que aparecen en la parte superior del cuadro. Los símbolos indican si la media del país es inferior, superior o si no hay diferencia estadística con el país con el que se compara.

- ▲ Media estadísticamente significativa superior respecto al país con el que se compara.
- Sin diferencia estadísticamente significativa respecto al país con el que se compara.
- ▼ Media estadísticamente significativa inferior respecto al país con el que se compara.
- País con diferencia estadísticamente significativa por encima de la media de la OCDE.
- País sin diferencia estadísticamente significativa respecto a la media de la OCDE.
- País con diferencia estadísticamente significativa por debajo de la media de la OCDE.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

A₄

Para algunos países —especialmente Japón— la posición relativa es, en líneas generales, similar en las áreas de contenido evaluadas en 2000 y 2003, mientras que el rendimiento es menor en las escalas de cantidad e incertidumbre que fueron introducidas por primera vez en 2003. Aunque sería erróneo concluir que el rendimiento en matemáticas ha disminuido en estos países, los resultados sugieren que la introducción en la evaluación de las nuevas áreas de contenido ha arrojado una luz diferente sobre su rendimiento global.

Distribución del rendimiento de los alumnos

Aunque las puntuaciones medias son indicadores del rendimiento global de un país, también pueden enmascarar variaciones significativas de rendimiento de los diferentes países, variaciones que posiblemente reflejan diferentes rendimientos entre distintos grupos de alumnos. Así, esta

Cuadro A4.3. Diferencias en matemáticas entre PISA 2000 y PISA 2003

El programa PISA se llevó a cabo por primera vez en el año 2000, y por lo tanto es posible detectar diferencias en el rendimiento en matemáticas entre PISA 2000 y PISA 2003, a partir de las dos subescalas usadas en la evaluación 2000: *espacio y forma* y *cambio y relaciones*. No obstante, los datos han de ser interpretados cuidadosamente en ambos casos. En primer lugar, no es posible evaluar hasta qué punto las diferencias observadas son indicativas de tendencias a largo plazo, debido a que, hasta la fecha, únicamente se han realizado dos estudios. En segundo lugar, mientras que el enfoque global de las mediciones usado por PISA se ha mantenido en lo sustancial, se siguen haciendo pequeñas mejoras, de modo que en este momento no sería prudente sacar grandes conclusiones de pequeños cambios en los resultados. Por último, los errores de muestreo y evaluación son inevitables, ya que las pruebas están constituidas por un número limitado de ítems que se reutilizan. Por esta razón, se ha ampliado proporcionalmente el intervalo de confianza de las comparaciones temporales.

Con estas advertencias en mente, el rendimiento en la subescala de *espacio y forma* ha continuado siendo, en líneas generales, similar en todos los países entre 2000 (494 puntos) y 2003 (496 puntos), aunque en cada país en particular ha variado. En 4 países de la OCDE hubo aumentos estadísticamente significativos en esta subescala, oscilando desde 15 puntos en Italia hasta 28 puntos en Bélgica. Por otro lado, el rendimiento medio en Islandia y México disminuyó en 18 y 15 puntos, respectivamente.

En la subescala de *cambio y relaciones*, en los 25 países con datos disponibles, la media de la OCDE aumentó desde 488 puntos en 2000 hasta 499 puntos en 2003, la mayor diferencia observada en cualquier área de la evaluación del programa PISA. No obstante, vuelve a existir una gran variación en los diferentes países y hubo más países con más diferencias en esta subescala que en la de *espacio y forma*. Tanto en Polonia como en la República Checa hubo aumentos de alrededor de 30 puntos (equivalentes a aproximadamente medio punto de nivel competencia); y en Alemania, Bélgica, Canadá, Corea, España, Finlandia, Hungría y Portugal los aumentos fueron de entre 13 y 22 puntos. En el resto de países no hubo aumentos o disminuciones significativos en las puntuaciones medias.

Fuente: Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo del mañana* (OCDE, Santillana, 2005), Tablas 2.1c, 2.1d, 2.2c, y 2.2d.

sección informa de la distribución de las puntuaciones matemáticas, examinando la variación del rendimiento por países.

El Gráfico A4.3 muestra la distribución del rendimiento de los alumnos por países. Es preciso distinguir esta distribución de la realizada en función de los niveles de competencia PISA, presentada en la primera sección. Mientras que la distribución de alumnos en niveles de competencia indica la proporción de alumnos de cada país que puede demostrar un nivel determinado de conocimientos y habilidades, permitiendo comparar diferentes países basándose en parámetros absolutos del rendimiento de los alumnos, el análisis siguiente se centra en la distribución relativa de puntuaciones, es decir, en la diferencia existente entre los alumnos con los niveles más altos y más bajos de rendimiento en cada país. Éste es un indicador importante de la igualdad en los resultados de enseñanza de matemáticas.

El gráfico muestra que el rendimiento global de los alumnos en la escala combinada de competencia matemática varía considerablemente en los países. El 90 % central de la población supera claramente el intervalo entre las puntuaciones medias de los primeros y los últimos países de la clasificación. En casi todos los países de la OCDE, este grupo incluye a algunos alumnos que están en el Nivel 5 de competencia y a otros que no superan el Nivel 1 de competencia (Tabla A4.3).

Además, el intervalo de rendimiento de la mitad central de los alumnos (es decir, la diferencia entre los percentiles 75 y 25) en la escala combinada de competencia matemática varía considerablemente según los países de la OCDE. Las diferencias son inferiores a 120 puntos en Canadá, Finlandia, Irlanda y México, pero superiores a 140 puntos en Alemania y Bélgica. En la mayoría de los países el mencionado intervalo representa más de dos niveles de competencia. En Alemania y Bélgica equivale a 2,4 niveles de competencia. En Bélgica, esta diferencia se puede explicar parcialmente por el distinto rendimiento entre las comunidades flamenca y francesa. Para más detalles, consultar *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana* (OCDE, Santillana, 2005).

Los países con niveles similares de rendimiento medio también muestran una variación considerable en las diferencias del rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, tanto Alemania como Irlanda tienen puntuaciones medias similares a la media de la OCDE pero, mientras que Irlanda muestra una de las distribuciones más ajustadas, la diferencia que existe en Alemania entre los percentiles 75 y 25 es de las mayores. De forma similar, al llegar a la parte más baja de la escala, Italia y Portugal muestran niveles similares de rendimiento medio, pero la variación de rendimiento es mucho mayor en Italia que en Portugal. Entre los países con mayor rendimiento, Finlandia muestra una variación de rendimiento mucho menor que Corea o Países Bajos.

Finalmente, la comparación del intervalo de rendimiento de un país con su rendimiento medio pone de manifiesto que la existencia de grandes diferencias de rendimiento no es condición necesaria para que un país obtenga un nivel elevado de rendimiento global. Por ejemplo, los rendimientos de Canadá, Corea, Dinamarca, Finlandia e Islandia son superiores a la media, pero las diferencias entre los percentiles 75 y 25, inferiores a la misma.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones proceden de las pruebas realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El último estudio PISA se realizó en el año escolar 2003.

A₄

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

Otras referencias

Más información sobre PISA 2003 en *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana* (OCDE, Santillana, 2005), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OCDE, 2004b) y *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c). Los datos de PISA también están disponibles en la página web de PISA: www.pisa.oecd.org.

Tabla A4.1.

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

Países de la OCDE	Niveles de competencia													
	Por debajo del Nivel 1 (menos de 358 puntos)		Nivel 1 (de 358 a 420 puntos)		Nivel 2 (de 421 a 482 puntos)		Nivel 3 (de 483 a 544 puntos)		Nivel 4 (de 545 a 606 puntos)		Nivel 5 (de 607 a 668 puntos)		Nivel 6 (más de 668 puntos)	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Alemania	9,2	(0,8)	12,4	(0,8)	19,0	(1,1)	22,6	(0,8)	20,6	(1,0)	12,2	(0,9)	4,1	(0,5)
Australia	4,3	(0,4)	10,0	(0,5)	18,6	(0,6)	24,0	(0,7)	23,3	(0,6)	14,0	(0,5)	5,8	(0,4)
Austria	5,6	(0,7)	13,2	(0,8)	21,6	(0,9)	24,9	(1,1)	20,5	(0,8)	10,5	(0,9)	3,7	(0,5)
Bélgica	7,2	(0,6)	9,3	(0,5)	15,9	(0,6)	20,1	(0,7)	21,0	(0,6)	17,5	(0,7)	9,0	(0,5)
Canadá	2,4	(0,3)	7,7	(0,4)	18,3	(0,6)	26,2	(0,7)	25,1	(0,6)	14,8	(0,5)	5,5	(0,4)
Corea	2,5	(0,3)	7,1	(0,7)	16,6	(0,8)	24,1	(1,0)	25,0	(1,1)	16,7	(0,8)	8,1	(0,9)
Dinamarca	4,7	(0,5)	10,7	(0,6)	20,6	(0,9)	26,2	(0,9)	21,9	(0,8)	11,8	(0,9)	4,1	(0,5)
Eslovaquia	6,7	(0,8)	13,2	(0,9)	23,5	(0,9)	24,9	(1,1)	18,9	(0,8)	9,8	(0,7)	2,9	(0,4)
España	8,1	(0,7)	14,9	(0,9)	24,7	(0,8)	26,7	(1,0)	17,7	(0,6)	6,5	(0,6)	1,4	(0,2)
Estados Unidos	10,2	(0,8)	15,5	(0,8)	23,9	(0,8)	23,8	(0,8)	16,6	(0,7)	8,1	(0,5)	2,0	(0,4)
Finlandia	1,5	(0,2)	5,3	(0,4)	16,0	(0,6)	27,7	(0,7)	26,1	(0,9)	16,7	(0,6)	6,7	(0,5)
Francia	5,6	(0,7)	11,0	(0,8)	20,2	(0,8)	25,9	(1,0)	22,1	(1,0)	11,6	(0,7)	3,5	(0,4)
Grecia	17,8	(1,2)	21,2	(1,2)	26,3	(1,0)	20,2	(1,0)	10,6	(0,9)	3,4	(0,5)	0,6	(0,2)
Hungría	7,8	(0,8)	15,2	(0,8)	23,8	(1,1)	24,3	(0,9)	18,2	(0,9)	8,2	(0,7)	2,5	(0,4)
Irlanda	4,7	(0,6)	12,1	(0,8)	23,6	(0,8)	28,0	(0,8)	20,2	(1,1)	9,1	(0,8)	2,2	(0,3)
Islandia	4,5	(0,4)	10,5	(0,6)	20,2	(1,0)	26,1	(0,9)	23,2	(0,8)	11,7	(0,6)	3,7	(0,4)
Italia	13,2	(1,2)	18,7	(0,9)	24,7	(1,0)	22,9	(0,8)	13,4	(0,7)	5,5	(0,4)	1,5	(0,2)
Japón	4,7	(0,7)	8,6	(0,7)	16,3	(0,8)	22,4	(1,0)	23,6	(1,2)	16,1	(1,0)	8,2	(1,1)
Luxemburgo	7,4	(0,4)	14,3	(0,6)	22,9	(0,9)	25,9	(0,8)	18,7	(0,8)	8,5	(0,6)	2,4	(0,3)
México	38,1	(1,7)	27,9	(1,0)	20,8	(0,9)	10,1	(0,8)	2,7	(0,4)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)
Noruega	6,9	(0,5)	13,9	(0,8)	23,7	(1,2)	25,2	(1,0)	18,9	(1,0)	8,7	(0,6)	2,7	(0,3)
Nueva Zelanda	4,9	(0,4)	10,1	(0,6)	19,2	(0,7)	23,2	(0,9)	21,9	(0,8)	14,1	(0,6)	6,6	(0,4)
Países Bajos	2,6	(0,7)	8,4	(0,9)	18,0	(1,1)	23,0	(1,1)	22,6	(1,3)	18,2	(1,1)	7,3	(0,6)
Polonia	6,8	(0,6)	15,2	(0,8)	24,8	(0,7)	25,3	(0,9)	17,7	(0,9)	7,8	(0,5)	2,3	(0,3)
Portugal	11,3	(1,1)	18,8	(1,0)	27,1	(1,0)	24,0	(1,0)	13,4	(0,9)	4,6	(0,5)	0,8	(0,2)
República Checa	5,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,1	(1,0)	24,3	(0,9)	20,8	(0,9)	12,9	(0,8)	5,3	(0,5)
Suecia	5,6	(0,5)	11,7	(0,6)	21,7	(0,8)	25,5	(0,9)	19,8	(0,8)	11,6	(0,6)	4,1	(0,5)
Suiza	4,9	(0,4)	9,6	(0,6)	17,5	(0,8)	24,3	(1,0)	22,5	(0,7)	14,2	(1,1)	7,0	(0,9)
Turquía	27,7	(2,0)	24,6	(1,3)	22,1	(1,1)	13,5	(1,3)	6,8	(1,1)	3,1	(0,8)	2,4	(1,0)
Total OCDE	11,0	(0,3)	14,6	(0,3)	21,2	(0,3)	22,4	(0,3)	17,6	(0,2)	9,6	(0,2)	3,5	(0,2)
Media OCDE	8,2	(0,2)	13,2	(0,2)	21,1	(0,1)	23,7	(0,2)	19,1	(0,2)	10,6	(0,1)	4,0	(0,1)

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

A4

Tabla A4.2.
Rendimiento medio de los alumnos y variación en diferentes aspectos
de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

Países de la OCDE	Espacio y forma				Cambio y relaciones				Cantidad				Incertidumbre			
	Media		Desviación típica		Media		Desviación típica		Media		Desviación típica		Media		Desviación típica	
	Puntuación	E.T.	Desviación típica	E.T.	Puntuación	E.T.	Desviación típica	E.T.	Puntuación	E.T.	Desviación típica	E.T.	Puntuación	E.T.	Desviación típica	E.T.
Alemania	500	(3,3)	112	(1,9)	507	(3,7)	109	(1,7)	514	(3,4)	106	(1,9)	493	(3,3)	98	(1,7)
Australia	521	(2,3)	104	(1,7)	525	(2,3)	98	(1,8)	517	(2,1)	97	(1,5)	531	(2,2)	98	(1,6)
Austria	515	(3,5)	112	(1,7)	500	(3,6)	102	(1,8)	513	(3,0)	86	(1,7)	494	(3,1)	95	(1,7)
Bélgica	530	(2,3)	111	(1,4)	535	(2,4)	117	(1,6)	530	(2,3)	110	(1,8)	526	(2,2)	106	(1,5)
Canadá	518	(1,8)	95	(0,9)	537	(1,9)	92	(0,9)	528	(1,8)	94	(0,9)	542	(1,8)	87	(0,9)
Corea	552	(3,8)	117	(2,5)	548	(3,5)	100	(2,4)	537	(3,0)	90	(1,9)	538	(3,0)	89	(1,9)
Dinamarca	512	(2,8)	103	(1,6)	509	(3,0)	98	(1,8)	516	(2,6)	92	(1,6)	516	(2,8)	92	(1,6)
Eslavaquia	505	(4,0)	117	(2,3)	494	(3,5)	105	(2,3)	513	(3,4)	94	(2,3)	476	(3,2)	87	(1,8)
España	477	(2,6)	92	(1,4)	481	(2,8)	99	(1,4)	492	(2,5)	97	(1,3)	489	(2,4)	88	(1,4)
Estados Unidos	472	(2,8)	98	(1,4)	486	(3,0)	98	(1,6)	476	(3,2)	105	(1,5)	492	(3,0)	99	(1,5)
Finlandia	539	(2,0)	92	(1,2)	543	(2,2)	95	(1,4)	549	(1,8)	83	(1,1)	545	(2,1)	85	(1,1)
Francia	508	(3,0)	102	(2,0)	520	(2,6)	100	(2,1)	507	(2,5)	95	(1,8)	506	(2,4)	92	(1,7)
Grecia	437	(3,8)	100	(1,6)	436	(4,3)	107	(1,7)	446	(4,0)	100	(1,7)	458	(3,5)	88	(1,5)
Hungría	479	(3,3)	109	(2,2)	495	(3,1)	99	(2,1)	496	(2,7)	95	(1,9)	489	(2,6)	86	(1,8)
Irlanda	476	(2,4)	95	(1,5)	506	(2,4)	88	(1,4)	502	(2,5)	88	(1,3)	517	(2,6)	89	(1,4)
Islandia	504	(1,5)	94	(1,5)	510	(1,4)	97	(1,2)	513	(1,5)	96	(1,3)	528	(1,5)	95	(1,4)
Italia	470	(3,1)	109	(1,8)	452	(3,2)	103	(1,9)	475	(3,4)	106	(2,0)	463	(3,0)	95	(1,7)
Japón	553	(4,3)	110	(2,9)	536	(4,3)	112	(3,0)	527	(3,8)	102	(2,5)	528	(3,9)	98	(2,6)
Luxemburgo	488	(1,4)	100	(1,2)	487	(1,2)	102	(1,0)	502	(1,1)	91	(1,1)	492	(1,1)	96	(1,0)
México	382	(3,2)	87	(1,4)	364	(4,1)	99	(1,9)	394	(3,9)	95	(1,9)	390	(3,3)	80	(1,5)
Noruega	483	(2,5)	103	(1,3)	488	(2,6)	98	(1,3)	494	(2,2)	94	(1,1)	513	(2,6)	98	(1,1)
Nueva Zelanda	525	(2,3)	106	(1,3)	526	(2,4)	103	(1,5)	511	(2,2)	99	(1,3)	532	(2,3)	99	(1,3)
Países Bajos	526	(2,9)	94	(2,3)	551	(3,1)	94	(2,0)	528	(3,1)	97	(2,4)	549	(3,0)	90	(2,0)
Polonia	490	(2,7)	107	(1,9)	484	(2,7)	100	(1,7)	492	(2,5)	89	(1,7)	494	(2,3)	85	(1,7)
Portugal	450	(3,4)	93	(1,7)	468	(4,0)	99	(2,2)	465	(3,5)	94	(1,8)	471	(3,4)	83	(1,8)
República Checa	527	(4,1)	119	(2,3)	515	(3,5)	100	(1,8)	528	(3,5)	98	(2,1)	500	(3,1)	91	(1,7)
Suecia	498	(2,6)	100	(1,7)	505	(2,9)	111	(1,9)	514	(2,5)	90	(1,7)	511	(2,7)	101	(1,7)
Suiza	540	(3,5)	110	(2,1)	523	(3,7)	112	(2,2)	533	(3,1)	96	(1,7)	517	(3,3)	100	(2,1)
Turquía	417	(6,3)	102	(5,1)	423	(7,6)	121	(5,4)	413	(6,8)	112	(5,1)	443	(6,2)	98	(5,0)
Total OCDE	486	(1,0)	112	(0,7)	489	(1,2)	113	(0,8)	487	(1,1)	108	(0,7)	492	(1,1)	102	(0,7)
Media OCDE	496	(0,6)	110	(0,4)	499	(0,7)	109	(0,5)	501	(0,6)	102	(0,4)	502	(0,6)	99	(0,4)

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Tabla A4.3.
Puntuación media y variación del rendimiento de los alumnos
en la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

	Media		Desviación típica		Percentiles											
	Puntuación	E.T.	Desviación típica	E.T.	5.º		10.º		25.º		75.º		90.º		95.º	
					Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.
Alemania	503	(3,3)	103	(1,8)	324	(6,1)	363	(5,6)	432	(4,7)	578	(3,5)	632	(3,5)	662	(3,6)
Australia	524	(2,1)	95	(1,5)	364	(4,4)	399	(3,4)	460	(2,7)	592	(2,5)	645	(3,0)	676	(3,5)
Austria	506	(3,3)	93	(1,7)	353	(6,6)	384	(4,4)	439	(4,0)	571	(4,2)	626	(4,0)	658	(5,0)
Bélgica	529	(2,3)	110	(1,8)	334	(6,5)	381	(4,6)	456	(3,4)	611	(2,5)	664	(2,4)	693	(2,4)
Canadá	533	(1,8)	87	(1,0)	386	(3,1)	419	(2,5)	474	(2,2)	593	(2,1)	644	(2,6)	673	(3,4)
Corea	542	(3,2)	92	(2,1)	388	(4,6)	423	(4,5)	479	(3,7)	606	(4,2)	659	(5,4)	690	(6,8)
Dinamarca	514	(2,7)	91	(1,4)	361	(4,4)	396	(4,5)	453	(3,7)	578	(3,1)	632	(3,7)	662	(4,7)
Eslovaquia	498	(3,3)	93	(2,3)	342	(6,9)	379	(5,8)	436	(4,6)	565	(3,8)	619	(3,5)	648	(4,1)
España	485	(2,4)	89	(1,3)	335	(5,1)	369	(3,5)	426	(3,0)	546	(3,1)	597	(3,5)	626	(3,7)
Estados Unidos	483	(2,9)	95	(1,3)	323	(4,9)	357	(4,5)	418	(3,7)	550	(3,4)	607	(3,9)	638	(5,1)
Finlandia	544	(1,9)	84	(1,1)	406	(3,8)	438	(2,8)	488	(2,2)	603	(2,3)	652	(2,8)	680	(3,1)
Francia	511	(2,5)	92	(1,8)	352	(6,0)	389	(5,6)	449	(3,7)	575	(3,0)	628	(3,6)	656	(3,5)
Grecia	445	(3,9)	94	(1,8)	288	(5,4)	324	(5,1)	382	(4,6)	508	(4,3)	566	(5,3)	598	(5,1)
Hungría	490	(2,8)	94	(2,0)	335	(5,6)	370	(4,2)	426	(3,0)	556	(3,9)	611	(4,7)	644	(4,6)
Irlanda	503	(2,4)	85	(1,3)	360	(4,7)	393	(3,2)	445	(3,4)	562	(3,0)	614	(3,6)	641	(3,3)
Islandia	515	(1,4)	90	(1,2)	362	(4,1)	396	(2,7)	454	(2,8)	578	(1,9)	629	(3,0)	658	(3,8)
Italia	466	(3,1)	96	(1,9)	307	(6,4)	342	(5,9)	401	(4,3)	530	(3,0)	589	(3,6)	623	(3,7)
Japón	534	(4,0)	101	(2,8)	361	(8,2)	402	(6,3)	467	(5,4)	605	(4,4)	660	(6,1)	690	(6,6)
Luxemburgo	493	(1,0)	92	(1,0)	339	(3,9)	373	(2,7)	430	(2,2)	557	(1,9)	611	(3,2)	641	(2,7)
México	385	(3,6)	85	(1,9)	247	(5,4)	276	(4,7)	327	(4,3)	444	(4,5)	497	(4,7)	527	(5,6)
Noruega	495	(2,4)	92	(1,2)	344	(4,0)	376	(3,4)	433	(2,9)	560	(3,3)	614	(3,6)	645	(3,9)
Nueva Zelanda	524	(2,3)	98	(1,2)	359	(4,1)	394	(3,9)	455	(2,9)	593	(2,2)	650	(3,2)	682	(2,9)
Países Bajos	538	(3,1)	93	(2,3)	385	(6,9)	415	(5,8)	471	(5,4)	608	(3,8)	657	(3,2)	684	(3,4)
Polonia	490	(2,5)	90	(1,3)	343	(5,8)	376	(3,6)	428	(3,1)	553	(2,9)	607	(3,3)	640	(3,5)
Portugal	466	(3,4)	88	(1,7)	321	(6,3)	352	(5,3)	406	(5,0)	526	(3,5)	580	(3,3)	610	(3,7)
República Checa	517	(3,5)	96	(1,9)	358	(6,2)	392	(5,7)	449	(4,5)	584	(4,0)	641	(4,3)	672	(4,9)
Suecia	509	(2,6)	95	(1,8)	353	(5,3)	387	(4,4)	446	(3,0)	576	(3,2)	631	(3,8)	662	(4,8)
Suiza	527	(3,4)	98	(2,1)	359	(4,8)	396	(4,2)	461	(3,6)	595	(4,9)	652	(5,2)	684	(6,8)
Turquía	423	(6,7)	105	(5,3)	270	(5,8)	300	(5,0)	351	(5,3)	485	(8,5)	560	(14,2)	614	(22,7)
Total OCDE	489	(1,1)	104	(0,7)	315	(2,1)	352	(1,7)	418	(1,6)	563	(1,1)	622	(1,3)	655	(1,8)
Media OCDE	500	(0,6)	100	(0,4)	332	(1,3)	369	(1,1)	432	(0,9)	571	(0,7)	628	(0,7)	660	(1,0)

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

VARIACIÓN ENTRE CENTROS ESCOLARES Y DENTRO DE LOS MISMOS DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS

Este indicador analiza la variación entre centros escolares y dentro de los mismos del rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE 2003. Compara también la evolución de la variación entre los centros escolares en PISA 2000 y PISA 2003.

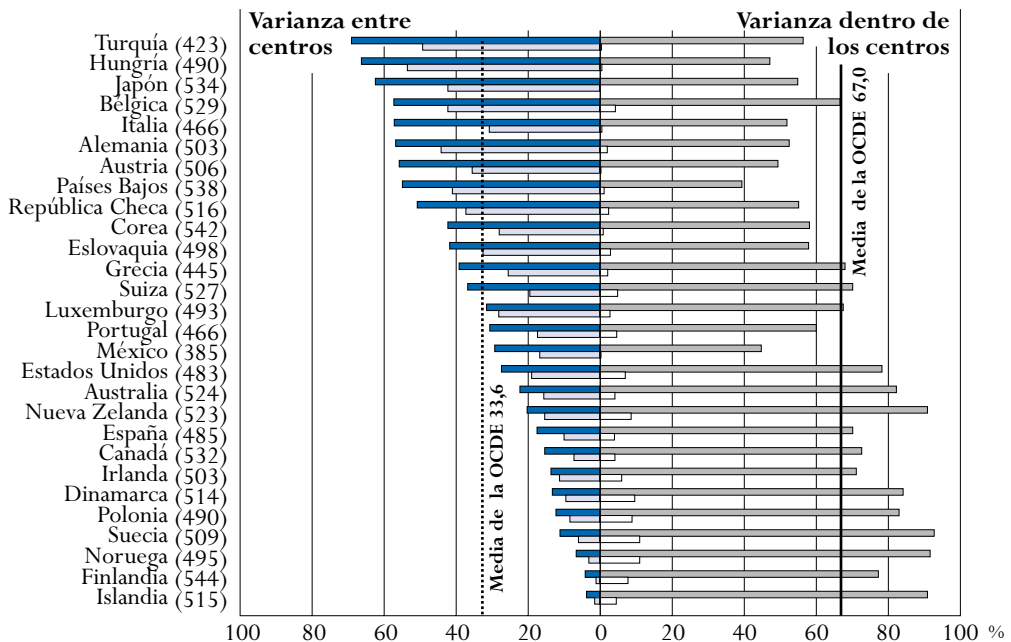
Resultados clave

Gráfico A5.1. Varianza entre centros y dentro de los mismos del rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas de OCDE PISA (2003)

Este gráfico muestra en qué medida varía entre los centros el rendimiento en matemáticas de los alumnos. A mayor longitud de las barras, mayor diferencia de rendimiento entre los centros. Las diferencias corresponden a los porcentajes de la varianza media del rendimiento que son imputables a las diferencias entre centros. El índice de cien puntos representa la variación total del rendimiento de los alumnos entre centros y dentro de los mismos, calculada como media en los países de la OCDE.

- Varianza total entre centros
- Varianza total dentro de los centros
- Varianza entre centros explicada por el índice de estatus económico, social y cultural de alumnos y centros
- Varianza dentro de los centros explicada por el índice de estatus económico, social y cultural de alumnos y centros

La varianza entre centros representa alrededor del 10 % de la variación media de la OCDE en Finlandia e Islandia, y es inferior o igual al 50 % en Canadá, Dinamarca, Irlanda, Noruega, Polonia y Suecia. Es muy frecuente que el rendimiento de los alumnos en estos países no dependa del centro donde están matriculados. En Canadá, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Islandia, Noruega y Suecia, el rendimiento de los alumnos también es elevado, o al menos está por encima de la media de la OCDE (Indicador A4). En estos países, los padres pueden conceder menos importancia a la elección del centro escolar, porque el sistema educativo garantiza un nivel de rendimiento elevado y constante.



Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Tabla A5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

Otros puntos destacables de este indicador

- El rendimiento de los alumnos es muy variable en todos los países de la OCDE, pero el nivel de rendimiento de los alumnos de diferentes centros varía considerablemente de país a país. En los países de la OCDE, como media, las diferencias de rendimiento en matemáticas entre centros escolares explican el 34% de la variación total de rendimiento. En nueve países, sin embargo, la variación entre centros es superior a la mitad de la variación total de los países de la OCDE, mientras que en tres países dicha variación es inferior al 10%.
- Aunque parte de la varianza entre centros se explique por el origen socioeconómico de los alumnos, otra parte posiblemente dependa de las características estructurales de los centros, de los sistemas educativos o de las políticas y las prácticas de los administradores y profesores de los centros. Así pues, puede haber un valor añadido asociado al hecho de asistir a un centro escolar concreto.
- Algunos de los países, pero no todos, que obtuvieron niveles de rendimiento elevados en PISA también mostraron una varianza reducida entre centros. Estos resultados sugieren que uno de los objetivos de las políticas educativas es asegurar un nivel de rendimiento similar de los alumnos en todos los centros escolares, objetivo importante en sí mismo y compatible con el propósito de obtener niveles elevados de rendimiento global.

A5

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Uno de los mayores desafíos para todos los países es atender a las necesidades de un alumnado heterogéneo y reducir las diferencias de rendimiento de los alumnos. Cada país tiene formas diferentes de enfrentarse a estas demandas. Algunos países aplican sistemas escolares polivalentes, sin diferenciación institucional, o apenas sin ella. Intentan ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades de aprendizaje, exigiendo a todos los centros escolares y profesores que atiendan a todos los alumnos por igual, cualesquiera que sean sus capacidades, intereses y entornos. Otros países tratan la heterogeneidad de los alumnos agrupándolos en función de su rendimiento, tras un proceso de selección (y orientación hacia diversos itinerarios) entre centros o entre clases de un centro, con objeto de responder mejor a las necesidades de los alumnos, en virtud de su potencial y de su interés por programas determinados. Muchos países combinan ambos planteamientos. Pero incluso en los sistemas educativos caracterizados por la enseñanza polivalente se pueden observar variaciones significativas entre centros, debido a las características socioeconómicas y culturales de las comunidades de su entorno o a causa de las diferencias geográficas (entre regiones, provincias, entre Estados en los sistemas federales, o entre zonas rurales y urbanas). Por último, no se pueden excluir ciertas diferencias asociadas a la calidad o al tipo de enseñanza. En consecuencia, el nivel de rendimiento de los alumnos siempre puede variar entre los centros, incluso en los sistemas escolares polivalentes. Este indicador analiza la variación del rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas entre centros escolares y dentro de los mismos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

El Gráfico A5.1 muestra que el rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años varía considerablemente dentro de cada país (Tabla A5.1). La longitud de las barras indica la varianza observada en el rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas de PISA. Los valores del Gráfico A5.1 se expresan en porcentaje de la varianza media del rendimiento de los alumnos en la escala de matemáticas de PISA en los diferentes países de la OCDE.

La media se calcula a partir de los países de la OCDE incluidos en la tabla. Un valor superior a 100 indica que la varianza del rendimiento de los alumnos de un país determinado es superior a la media de los países de la OCDE. De forma similar, los valores inferiores a 100 indican una varianza inferior a la media. Por ejemplo, la varianza del rendimiento de los alumnos en Finlandia, Irlanda y México se sitúa más de un 15 % por debajo de la varianza media de la OCDE, pero es superior al menos en un 15 % en Bélgica, Japón y Turquía. El nivel medio de la OCDE se calcula de forma simple hallando la media aritmética de los valores respectivos de cada país. Esta media no es igual al cuadrado de la desviación típica media de la OCDE presentada en el Capítulo 2 del *Informe PISA 2003 Aprender para el mundo del mañana* (OCDE, Santillana, 2005), ya que esta última incluye la variación de rendimiento entre países, mientras que el nivel medio de la OCDE al que se alude aquí es simplemente la media (para todos los países) de las variaciones del rendimiento dentro de cada país.

En el Gráfico A5.1 se hace una distinción para cada país entre la variación imputable a las diferencias de resultados de los alumnos de diferentes centros (diferencias entre centros) y la variación imputable a las diferencias de resultados de los alumnos dentro de un mismo centro escolar (diferencias dentro de los centros). Nótese que, debido al método de elaboración de las muestras de alumnos, la variación dentro de los centros incluye tanto diferencias entre clases como diferencias entre alumnos. La longitud de los segmentos a la izquierda de la línea vertical

representa la variación entre los centros y sirve para ordenar los países en el gráfico. La longitud de los segmentos a la derecha de la línea central representa la variación dentro de los centros. Por lo tanto, a mayor longitud del segmento situado a la izquierda de este eje vertical, más varía el rendimiento medio de los diferentes centros, y a mayor longitud del segmento situado a su derecha, más varía el rendimiento de los alumnos dentro de los centros.

Como se puede observar en el Gráfico A5.1, mientras que todos los países presentan una varianza considerable dentro de los centros, en la mayoría de los países la varianza en el rendimiento de los alumnos dentro de los centros también es considerable. En los países de la OCDE, como media, las diferencias de rendimiento de los alumnos de 15 años entre los centros explican el 34 % de la variación total del rendimiento. El Cuadro A5.1 muestra cómo ha evolucionado la variación entre los centros en PISA 2000 y PISA 2003.

En Hungría y Turquía, la variación del rendimiento entre centros es particularmente pronunciada: representa prácticamente el doble de la variación media entre centros escolares de la OCDE. En Alemania, Austria, Bélgica, Italia, Japón, Países Bajos y República Checa, la proporción de la varianza entre centros escolares sigue siendo una vez y media superior a la media de la OCDE (columna 3 de la Tabla A5.1). Cuando la diferencia de rendimiento entre centros es considerable y la diferencia entre los alumnos dentro de los centros es menor, los alumnos prefieren generalmente los centros en los que los rendimientos de los otros alumnos son del mismo nivel que los suyos. Estos resultados se pueden explicar por las decisiones tomadas por las familias respecto al centro, por el lugar de residencia de las familias, por las políticas de los centros relativas a la admisión de alumnos o, incluso, por la orientación de los alumnos hacia diferentes programas de estudio. Con el fin de identificar las diferencias entre sistemas educativos y regiones dentro de cada país, algunos países están aplicando la evaluación PISA a nivel regional.

La varianza entre centros escolares representa alrededor del 10% de la variación media de la OCDE en Finlandia e Islandia y es inferior o igual al 50% en Canadá, Dinamarca, Irlanda, Noruega, Polonia y Suecia. En estos países, el rendimiento de los alumnos no depende básicamente del centro donde cursan sus estudios (Tabla A5.1). Esto sugiere que el entorno de aprendizaje influye siempre de forma similar sobre el rendimiento de los alumnos. Es de señalar que en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Islandia, Noruega y Suecia, el rendimiento de los alumnos también es parecido o superior a la media de la OCDE. En estos países, los padres pueden conceder menos importancia a la elección del centro escolar, porque el sistema educativo garantiza un nivel de rendimiento elevado y constante.

Aunque una parte de la varianza entre centros se explique por el entorno socioeconómico de los alumnos, es posible que otra parte dependa de ciertas características estructurales de los centros y de los sistemas educativos, especialmente en sistemas donde los alumnos son agrupados en clases homogéneas. También es posible que parte de la varianza del rendimiento entre centros sea imputable a las políticas y prácticas de los administradores y los profesores. Así pues, hay un valor añadido asociado a la asistencia a un centro escolar determinado.

Es importante destacar que algunos de los países que se sitúan a la cabeza de los niveles de rendimiento –algunos, no todos– presentan una reducida varianza entre centros, lo que sugiere que asegurar niveles similares de rendimiento entre los centros, sobre todo identificando y reformando en primer lugar los de menor rendimiento, es un objetivo político importante en sí mismo y compatible con el propósito de obtener niveles elevados de rendimiento global.

A5

Cuadro A5.1. Comparación de la variación entre centros en PISA 2000 y PISA 2003

En la mayoría de los países, los resultados de PISA 2003 son similares a los de PISA 2000. Es preciso mencionar, sin embargo, algunas excepciones. Por ejemplo, las medidas aplicadas en Polonia a partir de 1999 para lograr un sistema educativo más integrado (a consecuencia de las cuales la diferenciación institucional se produce principalmente después de los 15 años) pueden haber influido en la espectacular reducción de la variación entre centros del rendimiento matemático de los alumnos de 15 años. En Polonia, la varianza entre centros ha pasado de representar más del 50 % de la variación global de rendimiento en 2000 (Tabla 4.1b en *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana* [OCDE, Santillana, 2005]) a sólo el 13 % en 2003 (Tabla 4.1a de la misma publicación). Nótese que, en todos los países, los cambios registrados entre 2000 y 2003 son muy similares en las dos escalas matemáticas a partir de las cuales se pueden extraer datos sobre tendencias. Este indicador sólo da cuenta de las puntuaciones en la escala combinada de competencia matemática, aunque PISA 2000 no incluía dos de las cuatro áreas de contenido que figuran en PISA 2003. Al mismo tiempo, el rendimiento medio de los alumnos de 15 años en Polonia es notablemente superior en ambas áreas de contenido matemático y la diferencia de rendimiento global entre los alumnos que han alcanzado los niveles más alto y más bajo se ha reducido con respecto a 2000. Así pues, el incremento del rendimiento medio en matemáticas es imputable principalmente a un aumento de los resultados en el cuartil inferior de la distribución de las puntuaciones en Polonia (es decir, hasta el percentil 25). Esto ha sido así hasta tal punto que en 2003 menos del 5 % de los alumnos polacos se hallaba por debajo de los estándares de rendimiento que un 10 % de los alumnos no había conseguido alcanzar en 2000 (más datos en la página web www.pisa.oecd.org).

En 2003, las diferencias de rendimiento entre centros también se redujeron en otros países: por ejemplo, en Bélgica, Grecia y México, la proporción de la variación nacional del rendimiento de los alumnos, imputable a la varianza entre centros, es entre 8 y 10 puntos porcentuales inferior a la de 2000. Nótese que en Bélgica, parte de esta diferencia tal vez sea imputable a los cambios de definición de los centros escolares de cara al muestreo de PISA. En cambio, en Italia, la proporción de varianza entre centros aumentó más de 10 puntos porcentuales.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones proceden de las pruebas realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El último estudio PISA se realizó en el año escolar 2003.

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

A5

En este indicador, la variación se expresa en términos de varianza estadística. La variación total del rendimiento de los alumnos corresponde al cuadrado de la desviación típica. En esta comparación se ha utilizado la varianza estadística en lugar de la desviación típica, para permitir descomponer la variación del rendimiento de los alumnos. En este caso, la varianza puede diferir del cuadrado de la desviación típica por las razones explicadas en *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c) pero, sobre todo, porque la información de esta tabla tan sólo da cuenta de los alumnos cuyos datos sobre origen socioeconómico son válidos.

La variación entre centros escolares se ve afectada por la forma en que cada país define y organiza los centros escolares, así como por las unidades seleccionadas para el muestreo. Por ejemplo, en algunos países, algunos centros de la muestra PISA se definen como unidades administrativas (aunque comprendan varias instituciones geográficamente dispersas, como en Italia); en otros, como partes integrantes de instituciones educativas mayores, donde estudian los alumnos de 15 años; en otros, por fin, se definen a partir de unidades físicas como edificios escolares, e incluso en otros, a partir de centros de decisión (por ejemplo, entidades con un director). *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c) explica la forma en que se han definido los centros.

Otras referencias

Para obtener más información acerca de PISA 2003, consultar *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana* (OCDE, Santillana 2005), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OCDE, 2004b) y *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c). Los datos de PISA también están disponibles en la página web de PISA: www.pisa.oecd.org.

A5

Tabla A5.1.
Varianza del rendimiento de los alumnos en la escala OCDE PISA de matemáticas entre centros escolares y dentro de los mismos (2003)

Países de la OCDE	Varianza total en el RA ²	Varianza expresada en porcentaje de la varianza media del rendimiento de los alumnos (RA) en los países de la OCDE ¹											Varianza total expresada en porcentaje de la varianza total dentro del país ⁵
		Varianza total del RA expresada en porcentaje de la varianza media del RA en los países de la OCDE ³	Varianza total del RA entre centros ⁴	Varianza explicada por el índice internacional de estatus económico, social y cultural de los alumnos		Varianza explicada por el índice internacional de estatus económico, social y cultural de los alumnos y los centros		Varianza explicada por los programas de estudios de los alumnos		Varianza explicada por los programas de estudios de los alumnos y el índice internacional de estatus económico, social y cultural de los centros escolares			
				Varianza explicada entre centros	Varianza explicada dentro de los centros	Varianza explicada entre centros	Varianza explicada dentro de los centros	Varianza explicada entre centros	Varianza explicada dentro de los centros	Varianza explicada entre centros	Varianza explicada dentro de los centros	Varianza explicada entre centros	
Alemania	9.306	108,3	56,4	52,6	14,1	2,2	43,8	2,2	47,2	1,1	50,7	3,2	51,7
Australia	9.036	105,1	22,1	82,3	9,0	4,2	15,4	4,3	1,8	2,8	16,7	6,8	21,1
Austria	8.455	98,4	55,5	49,5	7,6	0,6	35,2	0,5	42,6	0,4	45,3	0,9	52,9
Bélgica	10.463	121,8	56,9	66,7	17,7	4,4	42,0	4,4	49,1	15,8	52,1	17,0	46,0
Canadá	7.626	88,7	15,1	72,6	4,7	4,2	7,1	4,3	2,6	5,0	7,0	8,5	17,3
Corea	8.531	99,3	42,0	58,2	7,7	1,1	27,8	1,1	21,5	0,6	31,2	1,6	42,0
Dinamarca	8.289	96,5	13,1	84,2	7,7	9,7	9,3	9,8	1,6	0,1	9,7	9,9	13,4
Eslovaquia	8.478	98,7	41,5	58,0	12,9	3,1	32,3	3,1	26,0	0,4	33,6	3,4	41,7
España	7.803	90,8	17,2	70,2	6,4	4,1	9,8	4,2	0,0	0,0	9,8	4,2	19,7
Estados Unidos	9.016	104,9	27,1	78,3	12,1	7,0	18,7	7,2	3,2	2,8	19,2	9,2	25,7
Finlandia	6.974	81,2	3,9	77,3	0,9	7,9	0,9	7,9	0,0	0,0	0,9	7,9	4,8
Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grecia	8.752	101,8	38,9	68,1	10,3	2,5	25,2	2,3	28,3	-0,0	32,9	2,3	36,3
Hungría	8.726	101,5	66,0	47,3	15,6	1,0	53,2	0,7	49,0	-0,1	57,1	0,8	58,3
Irlanda	7.213	83,9	13,4	71,2	7,8	6,0	11,1	6,1	1,4	4,4	11,0	10,0	15,9
Islandia	8.123	94,5	3,6	90,9	1,3	4,7	1,3	4,7	0,0	0,0	1,3	4,7	3,8
Italia	9.153	106,5	56,8	52,0	6,6	0,7	30,5	0,7	26,0	0,1	34,6	0,7	52,2
Japón	9.994	116,3	62,1	55,0	3,3	0,1	42,0	0,1	5,2	-0,0	42,9	0,1	53,1
Luxemburgo	8.432	98,1	31,2	67,6	9,3	3,0	27,9	2,9	14,8	14,6	27,8	15,7	31,6
México	7.295	84,9	29,1	44,8	4,2	0,3	16,6	0,4	12,7	0,0	20,8	0,5	39,4
Noruega	8.432	98,1	6,5	91,7	2,7	11,1	2,9	11,2	0,2	0,1	2,9	11,2	6,6
Nueva Zelanda	9.457	110,1	20,1	90,9	9,8	8,7	15,2	8,8	0,8	3,1	15,2	11,4	18,1
Países Bajos	7.897	91,9	54,5	39,5	8,8	1,3	40,7	1,3	50,8	7,8	51,4	8,4	58,0
Polonia	8.138	94,7	12,0	83,1	7,1	8,9	8,2	9,0	0,8	0,1	8,3	9,0	12,6
Portugal	7.647	89,0	30,3	60,0	9,5	4,8	17,2	4,8	26,5	8,6	28,6	11,6	33,6
República Checa	8.582	99,9	50,5	55,2	13,8	2,5	37,0	2,6	34,1	0,2	41,6	2,7	47,8
Suecia	8.880	103,3	10,9	92,8	4,7	11,2	5,8	11,2	1,5	0,6	6,9	11,6	10,5
Suiza	9.542	111,0	36,4	70,2	9,4	5,1	19,3	5,1	6,1	1,0	19,8	6,0	34,2
Turquía	10.952	127,4	68,7	56,5	10,1	0,7	49,0	0,6	42,5	3,1	56,0	3,4	54,9
Media OCDE	8.593	100,0	33,6	67,0	8,5	4,4	23,0	4,4	17,8	2,6	26,4	6,5	

1. Los componentes de la varianza de todos los alumnos de los países miembros han sido estimados junto con la información sobre el estatus socioeconómico y los programas de estudios. Los alumnos de los programas de educación especial han sido excluidos de estos análisis.

2. La varianza total del rendimiento de los alumnos se obtiene elevando al cuadrado la desviación típica presentada en el Capítulo 2 del Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo del mañana* (2005). Para esta comparación se ha utilizado la varianza estadística en lugar de la desviación típica con el fin de poder descomponer los factores de la varianza.

3. La suma de los componentes de la varianza entre centros escolares, y dentro de los mismos, como estimación de una muestra, no da como resultado necesariamente el total.

4. En algunos países, se han tomado como muestra subgrupos del centro escolar en lugar de todo el centro escolar en sí mismo, lo que puede afectar a la estimación de los componentes de la varianza entre centros escolares. En Austria, Hungría, Italia, Japón y República Checa, los centros escolares que tienen más de un programa de estudios han sido divididos entre las distintas unidades que imparten los diferentes programas. En Países Bajos, los centros escolares que ofrecen educación secundaria de primera y segunda etapa han sido divididos entre distintas unidades que imparten cada nivel de estudios. En México y Uruguay, los centros escolares que ofrecen varios turnos de clase han sido divididos entre las distintas unidades correspondientes. En la comunidad flamenca de Bélgica, se ha tomado una muestra de cada instalación (campus) para los centros escolares que cuentan con varias instalaciones; por el contrario, en la comunidad francófona de Bélgica, la muestra se ha tomado a partir de las unidades administrativas centrales. En Eslovaquia, los centros de enseñanza bilingüe de eslovaco y húngaro han quedado divididos en dos unidades lingüísticas.

5. Este índice suele denominarse coeficiente intraclase (rho).

Fuente: Base de datos OCDE PISA (2003).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector (www.oecd.org/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

INDICADOR A6

ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE TIENEN UN RENDIMIENTO MÍNIMO EN MATEMÁTICAS (2003)

Este indicador se centra en los alumnos con niveles más bajos de rendimiento en matemáticas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) 2003. Muestra la media de porcentajes de alumnos con esos niveles en cada país, y luego examina cómo influye su origen social en la probabilidad de que tengan un rendimiento mínimo en matemáticas. El indicador examina la capacidad lectora de los que tienen un rendimiento mínimo en matemáticas, con el fin de averiguar si su bajo rendimiento en esta asignatura refleja dificultades de aprendizaje escolar en general o sólo en matemáticas.

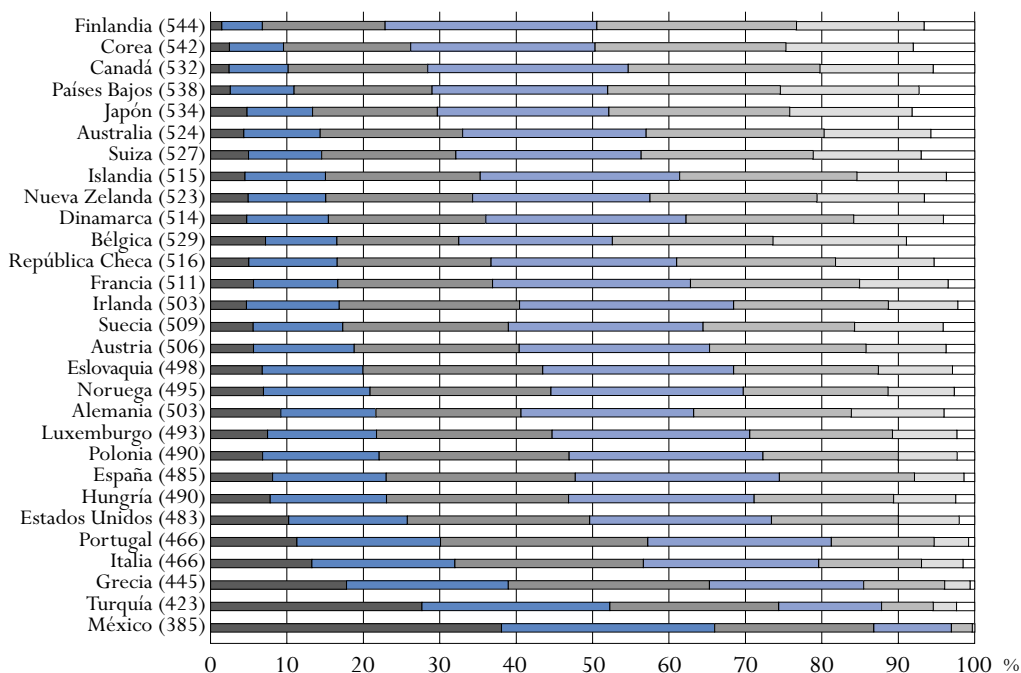
Resultados clave

Gráfico A6.1. Porcentaje de alumnos con niveles bajos de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

El Nivel 2 representa un punto de referencia en rendimiento de la escala PISA, en el cual los alumnos empiezan a demostrar capacidades que les permiten emplear las matemáticas. Al Nivel 2, pueden utilizar la inferencia directa para reconocer los elementos matemáticos de una situación, pueden usar una representación sencilla para ayudarles a entender y examinar una situación, algoritmos básicos, fórmulas y procedimientos, así como hacer interpretaciones literales y aplicar el razonamiento directo.

■ Por debajo del Nivel 1 ■ Nivel 1 ■ Nivel 2 ■ Nivel 3 ■ Nivel 4 ■ Nivel 5 □ Nivel 6

En Estados Unidos, Grecia, Italia, México, Portugal y Turquía, al menos una cuarta parte de los estudiantes no logra alcanzar el Nivel 2. En Finlandia, hay menos de un 7% de alumnos con un rendimiento por debajo de este umbral.



Los países están clasificados en orden ascendente según el porcentaje de alumnos con rendimientos en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Tabla A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Otros puntos destacables de este indicador

- En todos los países de la OCDE, los alumnos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen 3,5 más probabilidades de tener un bajo rendimiento en matemáticas —es decir, un Nivel 1 o inferior— que los que proceden de entornos socioeconómicos más favorecidos.
- Los porcentajes de alumnos con un mínimo rendimiento en matemáticas y lectura varían entre los distintos países, como también varían las medias de puntuaciones de lectura de estos alumnos con un rendimiento mínimo en matemáticas. En seis países, los alumnos con un rendimiento peor en matemáticas tienen puntuaciones de lectura por debajo de la media de los que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas en todos los países, y hay porcentajes más altos que la media de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas que también están entre los que tienen una menor competencia lectora. En otros seis países, se da la situación inversa: los que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas tienen puntuaciones de lectura por encima de la media en comparación con sus compañeros, así como una representación más baja que la media entre los que tienen un rendimiento más bajo en lectura.

A6

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El conocimiento y las habilidades matemáticas son importantes resultados de la educación, así pues, los países se centran cada vez más en el fomento de la competencia matemática de los alumnos. No obstante, el estudio PISA 2003 indica que más del 20% de los alumnos de los países de la OCDE tiene un nivel de rendimiento en matemáticas muy limitado, es decir, sólo son capaces de realizar las operaciones matemáticas más habituales en los contextos más familiares. Este indicador se centra en los alumnos con un nivel bajo de rendimiento, por su número considerable y el efecto potencialmente grave que puede tener su falta de comprensión matemática en el bienestar social y económico de su país. Una comprensión más cabal de los alumnos con menor rendimiento en cada país puede proporcionar información para el desarrollo de políticas que redunden en mejores resultados en la competencia que necesitan los alumnos en matemáticas, con el fin de que puedan llevar una vida más productiva.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Este indicador se centra en los alumnos de rendimiento más bajo en la evaluación del rendimiento en matemáticas PISA 2003. Comienza con una visión de conjunto de los porcentajes de alumnos con este nivel de competencia, la media general y de cada país, fijando un contexto para posteriores análisis. Luego, el indicador profundiza en investigaciones anteriores, utilizando la medición compuesta de PISA sobre el estatus económico, social y cultural (ESCS), con el fin de estudiar la influencia del entorno socioeconómico de los alumnos en la probabilidad de que se cuenten entre los alumnos con más bajo rendimiento en matemáticas. El indicador estudia, por último, el rendimiento lector de los alumnos con más bajo rendimiento en matemáticas, para averiguar si estos alumnos sólo tienen dificultades con las matemáticas o si estas dificultades reflejan problemas de aprendizaje en general.

Rendimiento general en matemáticas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2003

La evaluación PISA 2003 de rendimiento en matemáticas mide en qué grado pueden los alumnos de 15 años analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, solucionar e interpretar problemas matemáticos en diversas situaciones que implican conceptos matemáticos cuantitativos, espaciales, probabilísticos u otros. Uno de los rasgos clave de la muestra PISA es que se puede informar del rendimiento de los estudiantes según su nivel de competencia. El uso de niveles de competencia como complemento a las estadísticas de resúmenes, como por ejemplo las medias de puntuación, aporta a los legisladores un panorama completo de la capacidad y habilidad de los alumnos, así como ejemplos de los tipos de tareas que pueden probablemente hacer.

La escala PISA de matemáticas identifica seis niveles de rendimiento, que hacen referencia a tareas de dificultad creciente. En el nivel más alto de rendimiento, los alumnos son capaces de aplicar razonamientos y conceptos matemáticos avanzados, y de trabajar con modelos matemáticos complejos, así como reflexionar sobre otras situaciones, aplicándoles los resultados de modelos. En el nivel más bajo de rendimiento, el Nivel 1, los alumnos pueden seguir instrucciones directas y explícitas, y dar pasos obvios aplicando modelos simples a problemas simples, siempre que se les presenten contextos con los que estén familiarizados. Los alumnos cuyo rendimiento es inferior al Nivel 1 no pueden aplicar habitualmente las formas más básicas de habilidades y conocimientos matemáticos que evalúa la escala PISA. El documento de la OCDE *Learning for Tomorrow's World – First Results of PISA 2003* (OCDE 2004) aporta una descripción completa de los niveles de competencia matemática de la escala PISA, así como ejemplos de problemas matemáticos.

El Gráfico A6.1 (y la Tabla A6.3, disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>) muestra un perfil general del rendimiento de los jóvenes de 15 años en la evaluación combinada de competencia matemática; la longitud de las barras de color indica los porcentajes de alumnos competentes en cada uno de los seis niveles de rendimiento. Este indicador se centra en aquellos alumnos representados por las barras de color más oscuro, es decir, los del Nivel 1 y los que están por debajo de ese nivel. Este tipo de alumnos son los que, como se ha dicho anteriormente, sólo pueden aplicar las habilidades matemáticas más básicas.

Más de una quinta parte (el 21,4% de los alumnos de 15 años) de los alumnos de los países de la OCDE no superó el Nivel 1 o quedó por debajo de él. Lo mismo puede decirse de 13 de los 29 países de la OCDE tomados individualmente. En todos los países salvo en uno (Finlandia) hay al menos un 10% de alumnos del Nivel 1 o inferior en matemáticas, lo que constituye un porcentaje considerable del capital humano de un país.

En diferentes países hay variaciones considerables respecto a los porcentajes de alumnos que alcanzan estos niveles. Los porcentajes de alumnos con un rendimiento mínimo o ínfimo en matemáticas oscilan entre el bajo 6,8% de Finlandia y el alto 66,0% de México. Si limitamos el análisis a aquellos países cuyo rendimiento está por encima de la media de la OCDE (500 puntos), sigue habiendo una marcada variación, de un 6,8% en Finlandia a un 21,6% en Alemania. Además, algunos países con medias de puntuación similares tienen diferentes porcentajes de alumnos con un Nivel 1 o inferior. Por ejemplo, aunque no haya una diferencia significativa en las medias de puntuación de alumnos de los países con puntuaciones más altas, Canadá y Bélgica, Canadá tiene un porcentaje estadísticamente significativo de alumnos de baja competencia matemática, 6,4 puntos porcentuales, más bajo que Bélgica. Se pueden encontrar ejemplos similares en otros países con otros niveles de rendimiento general, como por ejemplo Alemania e Irlanda –cuyo rendimiento alcanza el promedio–, donde los porcentajes de alumnos con un nivel bajo de rendimiento son del 21,6% frente al 16,8%, respectivamente. Estos resultados muestran cómo las medias de puntuaciones pueden ocultar diversos grados de dispersión en diferentes países, y que algunos países registran a un tiempo bajas puntuaciones y una baja variación.

Relación entre los orígenes sociales y económicos y un rendimiento bajo en matemáticas

Generalmente, el entorno doméstico de los alumnos ejerce una poderosa influencia en su rendimiento académico. Así, los alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen un rendimiento menor en matemáticas (y en otras asignaturas) que los de entornos económicos más favorecidos. Sin embargo, esta teoría no siempre es cierta en la práctica: muchos alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos sobresalen en el colegio, mientras que otros muchos de entornos socioeconómicos favorecidos tienen un rendimiento pobre. En estudios previos que empleaban las escalas PISA se halló que estaba muy relacionado el rendimiento de los alumnos en matemáticas con diversas mediciones de los orígenes de los estudiantes. Una de las conclusiones fue, por ejemplo, que en los países de la OCDE, los alumnos cuyos padres estaban en el cuartil más alto de estatus ocupacional puntuaban 93 puntos más en matemáticas que sus compañeros del cuartil más bajo del índice.

Otro componente importante del informe inicial de PISA 2003 fue el uso de un índice compuesto, ESCS, para aportar una medición general del estatus social y económico de los alumnos. Este indicador amplía esta primera investigación a la relación entre el origen socioeconómico de los alumnos y su competencia matemática, empleando «ratios de probabilidades» para examinar la probabilidad de que los alumnos tengan los menores niveles de rendimiento en matemáticas. Las

A6

ratios indican, específicamente, en este caso, las mayores (o menores) oportunidades que tiene un alumno de que su rendimiento sea igual o inferior al Nivel 1, lo que se asocia a la pertenencia al cuartil más bajo de alumnos del índice socioeconómico compuesto del estudio PISA.

Por ejemplo, una ratio de probabilidades de 1 significa que los alumnos de los cuartiles más bajo y más alto tienen las mismas oportunidades de tener un rendimiento igual o inferior al Nivel 1 y, por lo tanto, que el sistema educativo está consiguiendo resultados equitativos para los alumnos de diversos orígenes socioeconómicos. Sin embargo, las ratios de probabilidades superiores a 1 signi-

Cuadro A6.1. Explicación de la ratio de probabilidades y un ejemplo

Una ratio de probabilidades compara la probabilidad de que suceda un hecho entre dos grupos. En este indicador, se emplean las ratios de probabilidades para evaluar la probabilidad de que un alumno con un estatus socioeconómico bajo tenga un rendimiento bajo en matemáticas, y la probabilidad de que un alumno con un estatus socioeconómico alto tenga un rendimiento bajo en matemáticas. [El estatus socioeconómico se definió utilizando el índice socioeconómico compuesto de la escala PISA (ESCS), en el que bajo se refiere a los alumnos que están situados en el percentil 25 del índice y alto se refiere a los alumnos que están situados en el percentil 75 o por encima de este. El indicador define el rendimiento bajo en matemáticas como el rendimiento al Nivel 1 o por debajo de este.]

La tabla inferior aporta los datos utilizados para computar las ratios de probabilidades de un país (Francia, en este caso). Si leemos las filas transversalmente, el 32% de alumnos con un bajo estatus socioeconómico tienen un rendimiento al Nivel 1 o por debajo de este, y el 68% un rendimiento por encima del Nivel 1. Entre los alumnos con un estatus socioeconómico alto, el 10% tiene un rendimiento situado en el Nivel 1 o por debajo de él, mientras que un 90% tiene un rendimiento superior.

Estatus socioeconómico	Rendimiento en las escalas de evaluación de competencia matemática PISA	
	Porcentaje de alumnos situado en el Nivel 1 o por debajo de este (P ₁)	Porcentaje de alumnos situado por encima del Nivel 1 (P ₂)
Porcentaje de alumnos situados en el percentil 25 del índice socioeconómico o por debajo de este (P ₁)	32 (o P ₁₁)	68 (P ₁₂)
Porcentaje de alumnos situados por encima del percentil 75 del índice socioeconómico (P ₂)	10 (P ₂₁)	90 (P ₂₂)

Con la fórmula para calcular las ratios de probabilidades

$$(P_{11}/P_{21})/(P_{12}/P_{22}),$$

se calcula lo siguiente: $[(0,32/0,10)/(0,68/0,90) = 3,2/0,75 = 4,3]$. En Francia, por ejemplo, la probabilidad de que un estudiante de estatus socioeconómico bajo tenga un bajo rendimiento en matemáticas es 4,3 veces más alta que la probabilidad de que un alumno con estatus socioeconómico alto tenga un bajo rendimiento en matemáticas.

ficar que los alumnos del cuartil más bajo tienen más posibilidades que los alumnos del cuartil más alto de tener un rendimiento igual o inferior al Nivel 1; y las ratios de probabilidades inferiores a 1 significan que los alumnos del cuartil socioeconómico más alto tienen una mayor posibilidad que los alumnos del cuartil socioeconómico más bajo de tener un rendimiento igual o inferior al Nivel 1. Las ratios de probabilidades que difieren de 1 indican que el estatus social y económico influye en gran medida en la competencia matemática, y que el sistema alberga potenciales injusticias.

El Cuadro A6.1 proporciona información más detallada y ejemplos de cómo se calcularon las ratios de probabilidades para este indicador. Para mayor comodidad de consulta, se informa de los resultados en este indicador empleando la expresión «más probable», si bien, como se describe en el Cuadro A6.1, el significado de una ratio de probabilidades es ligeramente más complicado.

La Tabla A6.1 informa de las ratios de probabilidades de cada país por separado y de todos en conjunto. Como muestra la tabla, en todos los países, los alumnos que proceden de las familias menos favorecidas social, cultural y económicamente tienen una mayor probabilidad de situarse en el Nivel 1 o por debajo de él que los alumnos que provienen de las familias más favorecidas social, cultural y económicamente. Aunque las ratios de probabilidades varían en los distintos países, todos los países de la OCDE tienen ratios superiores a 1, lo cual indica resultados poco equitativos para los alumnos de diferentes entornos socioeconómicos, aunque en grados diferentes. En todos los países de la OCDE, los alumnos situados en el cuartil más bajo del índice socioeconómico tienen 3,5 veces más probabilidades, por término medio, de rendir al Nivel 1 o por debajo de él en la evaluación de competencia matemática que los alumnos del cuartil superior.

En cuatro países, Alemania, Bélgica, Eslovaquia y Hungría, la probabilidad de que los alumnos de estatus socioeconómico más bajo o más alto rindan al Nivel 1 o por debajo de él, fue más alta que la media de la OCDE. En otras palabras, en estos países, la competencia mínima de los alumnos en matemáticas está más asociada a sus orígenes, y la probabilidad de los alumnos del cuartil más bajo del índice socioeconómico de tener un rendimiento igual o inferior al Nivel 1 en matemáticas es al menos 4,6 veces más alto del de los alumnos del cuartil más alto del índice.

La probabilidad de los alumnos más desfavorecidos de rendir al Nivel 1 o inferior, en relación con los alumnos más favorecidos, fue inferior a la media de la OCDE en ocho países (Canadá, España, Grecia, Islandia, Japón, Noruega, Suecia y Turquía), lo cual indica que hay una relación más débil en esos países entre la competencia matemática de los jóvenes de 15 años y su entorno familiar. En estos países, los alumnos situados en el cuartil más bajo del índice socioeconómico tenían de 2,1 a 2,9 veces más probabilidades en el índice económico de rendir al Nivel 1 o por debajo de él en matemáticas.

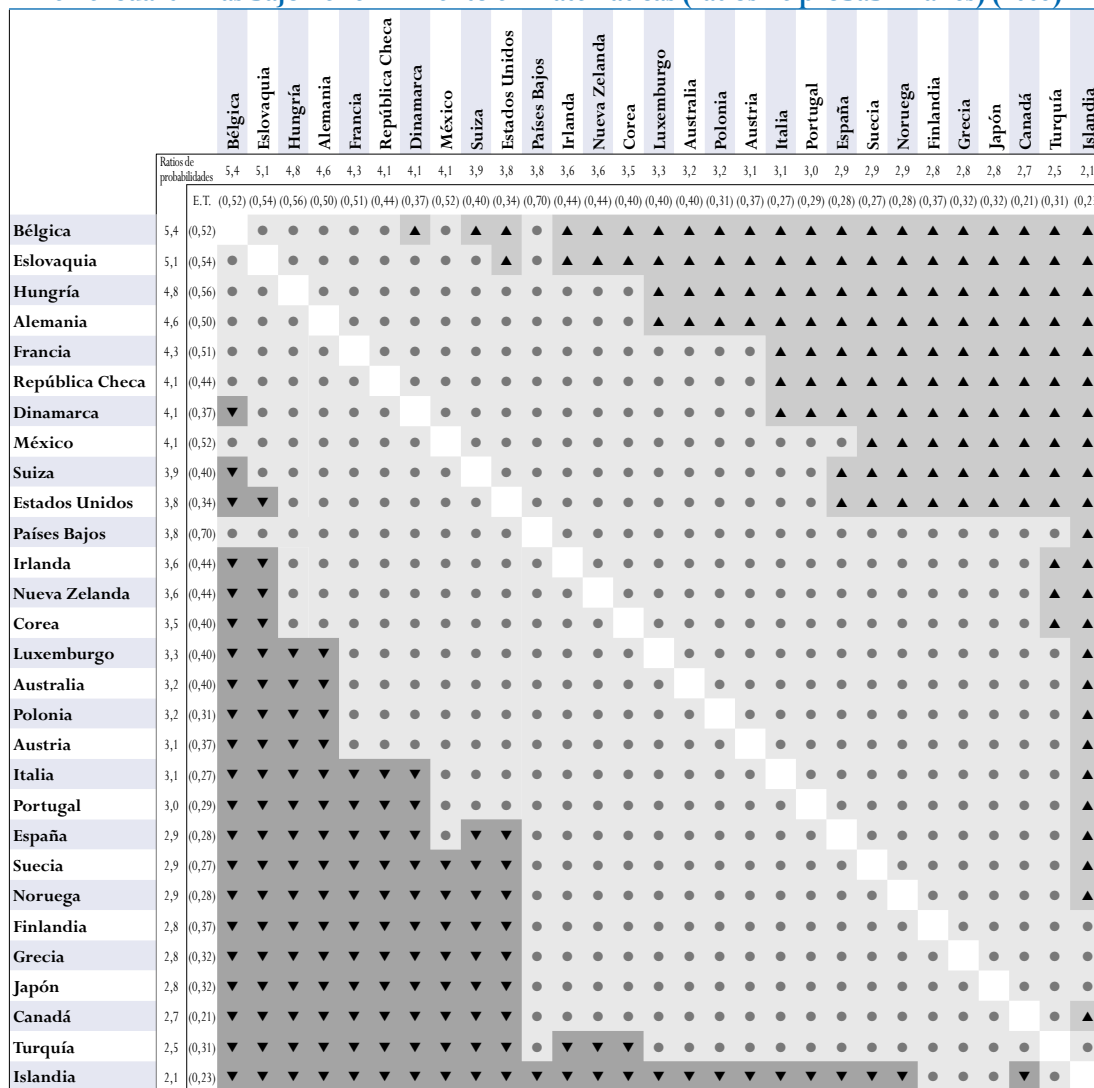
Aunque el análisis previo comparaba las ratios de probabilidades de los países con la media de la OCDE como una de las maneras de estudiar la influencia relativa del estatus socioeconómico en el bajo rendimiento en matemáticas en los países, el subsiguiente análisis compara las ratios de probabilidades de unos países y otros. Si los países muestran unas ratios de probabilidades sistemáticamente altas o bajas en estas comparaciones uno a uno, se podrá juzgar con mayor rigor la capacidad de su sistema de alentar resultados equitativos en alumnos de diferentes entornos socioeconómicos. Esto se puede hacer simplemente comparando sus ratios de probabilidades con la media general.

El Gráfico A6.2 compara las ratios de probabilidades entre pares de países, averiguando si son significativamente más altas o más bajas que el país con el que se comparan. En este gráfico se muestran nítidamente dos grupos diferentes de países: los que tienen ratios de probabilidades sistemática-



Gráfico A6.2.

Comparaciones múltiples entre la probabilidad de que los alumnos del cuartil socioeconómico más bajo estén en el cuartil más bajo de rendimiento en matemáticas, y la probabilidad de que los alumnos del cuartil socioeconómico más alto estén en el cuartil más bajo de rendimiento en matemáticas (ratios de probabilidades) (2003)



Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Para ver las notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Instrucciones: Para comparar rendimientos entre países, léase la fila de cada país en relación con la lista de países que aparecen en la parte superior del cuadro. Los símbolos indican si la ratio de probabilidades del país es inferior, superior o si no hay diferencia estadística con la del país con el que se compara.

- ▲ Ratio de probabilidades estadísticamente significativa superior a la del país con el que se compara.
- Ratio de probabilidades sin diferencia estadísticamente significativa respecto al país con el que se compara.
- ▼ Ratio de probabilidades estadísticamente significativa inferior a la del país con el que se compara.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

mente más altas que otros países y los que tienen ratios de probabilidades sistemáticamente más bajas que otros países. Diez países –Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, Estados Unidos, Francia, Hungría, México, República Checa y Suiza– tienen ratios de probabilidades más altas que al menos otros ocho países; esto representa a un tercio de los países de la OCDE que participan

en la escala PISA. Otros ocho países –Canadá, Finlandia, Grecia, Islandia, Japón, Noruega, Suecia y Turquía– tienen ratios de probabilidades más bajas que al menos otros diez países.

Rendimiento en lectura de los alumnos que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas

Otro análisis de gran utilidad es examinar la capacidad de lectura de los alumnos que sólo alcanzan el Nivel 1 en matemáticas o están por debajo de él, lo cual puede arrojar luz sobre el grado en que tienen dificultades con las matemáticas en particular, o en el aprendizaje escolar en general. Es posible, entendiendo el origen de las dificultades de los alumnos en matemáticas (o quizá no sólo en ellas), intervenir teniendo en cuenta retos de aprendizaje específicos.

La Tabla A6.2 presenta las puntuaciones medias de lectura de los alumnos con un rendimiento más bajo en matemáticas, así como los porcentajes de los que tienen el nivel mínimo de lectura o están por debajo de él. En seis países –Alemania, Bélgica, Eslovaquia, Japón, Luxemburgo y México–, los alumnos que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas tienen puntuaciones en lectura por debajo de la media de los que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas en otros países, y hay porcentajes superiores a la media de alumnos que tienen un rendimiento bajo en matemáticas y también en lectura. Esto indica que, en estos países, los alumnos con dificultades en matemáticas también las tienen en lectura.

España tiene también un porcentaje superior a la media de alumnos con un rendimiento bajo en matemáticas y uno de los rendimientos más bajos en lectura, si bien la puntuación media en lectura de este grupo no difiere significativamente de la media de la OCDE. En Islandia, por otra parte, el porcentaje de los que tienen un rendimiento bajo en matemáticas y también el rendimiento más bajo en lectura es similar a la media de la OCDE, aunque las puntuaciones medias en lectura de estos alumnos están por debajo de la media de los alumnos con rendimiento más bajo en matemáticas en todos los países.

En otros seis países –Corea, Finlandia, Grecia, Irlanda, Polonia y Suecia– se da la situación inversa: los que tienen un rendimiento más bajo en matemáticas tienen puntuaciones de lectura por encima de la media, en comparación con sus equivalentes de otros países, así como una representación inferior a la media entre los de menor competencia lectora. Esto indica que, en estos países, la dificultad de los alumnos con las matemáticas puede reflejar un efecto de aprendizaje especializado, es decir, que estos alumnos no necesariamente tienen unos resultados pobres en matemáticas porque lean mal o tengan dificultades de aprendizaje escolar en general, sino que quizá sólo tengan una deficiencia específica en esa asignatura.

Obviamente, el panorama es muy complejo y si queremos entender en profundidad si los alumnos tienen problemas de aprendizaje generalizados o específicos, hemos de fijarnos también en la competencia matemática de los que tienen una capacidad lectora menor. Estos resultados se muestran en la Tabla A6.3. Si los observamos junto con los resultados de la tabla anterior, hay dos países con modelos constantes. En México hay altos porcentajes de alumnos con los más bajos niveles de lectura que también tienen los niveles más bajos de matemáticas, y viceversa, lo cual sugiere que los alumnos mexicanos con niveles más bajos en la escala PISA tienen dificultades de aprendizaje escolar en general. En Finlandia, son bajos los porcentajes de alumnos con los menores niveles de competencia lectora que tengan también la menor competencia matemática, y viceversa, lo cual indica que los alumnos finlandeses que obtienen puntuaciones bajas en la escala PISA tienen problemas con una asignatura más que con la otra.

A6

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones de logros proceden de las pruebas realizadas en el 2003 dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La población objetiva estudiada en este indicador ha sido el grupo de los alumnos de 15 años (en los países participantes) matriculado en instituciones educativas en el nivel de educación secundaria, independientemente de su curso, del tipo de institución y de si están matriculados a horario completo o parcial. Operativamente, han quedado incluidos los que tenían entre 15 años y 3 meses (cumplidos) y 16 años y 2 meses (cumplidos) al comienzo del período de prueba de la escala PISA. En el Gráfico A6.2 y en las Tablas A6.2 y A6.3 se examinan subconjuntos de la población objetiva. En el Gráfico A6.2 se examinan los alumnos de 15 años que tuvieron un rendimiento más bajo en la evaluación del rendimiento en matemáticas del estudio PISA –es decir, los que sólo alcanzaron un Nivel 1 o inferior–, que también estaban en los cuartiles más bajos o altos del índice de estatus económico, social y cultural (ESCS). Los alumnos de 15 años con un rendimiento más bajo en la evaluación PISA de rendimiento en matemáticas y que también tuvieron un rendimiento más bajo en la evaluación de la capacidad lectora de la muestra PISA –es decir, los que se situaron en un Nivel 1 o inferior– se examinan en la Tabla A6.2. En la Tabla A6.3 se examinan los alumnos de 15 años que tuvieron un rendimiento más bajo en la evaluación PISA de capacidad lectora y que también tuvieron un rendimiento más bajo en la evaluación PISA de rendimiento en matemáticas.

Para probar la fiabilidad de los datos de las ratios de probabilidades, los analistas compararon estos resultados con previos resultados de «riesgo relativo» de la OCDE y gradientes del estatus socioeconómico (SES). Había una fuerte correlación con el riesgo relativo y una correlación relativamente fuerte con los gradientes SES. La observación detenida de los pocos casos en los que había diferencias con la última medición sería un área interesante para posteriores análisis.

Los análisis se realizaron en 29 de los 30 países que participaron en el estudio PISA 2003. El Reino Unido no alcanzó el estándar de respuesta de la unidad de PISA, lo cual impidió que se incluyera este país en las medias de la OCDE, aunque los cálculos para el Reino Unido constan en gráficos y tablas que comparan, dentro del país, subconjuntos de la población. Cuando se informa de los cálculos para el Reino Unido los datos constan, por separado, al final de los gráficos y tablas, como prudente recordatorio de que el cálculo puede no ser tan fidedigno como los de los países que alcanzaron el nivel de evaluación de respuesta por unidad de PISA.

Se debe tener en cuenta que en los países de la OCDE, la capacidad matemática y lectora están muy correlacionadas y que, debido al diseño del estudio PISA, las puntuaciones en lectura de algunos alumnos se imputaron tomando como base su puntuación en matemáticas. Ambas puntuaciones pueden influir en los resultados de los que se informa en este apartado. Además, se debe observar que los niveles de rendimiento en matemáticas y lectura no son equivalentes.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2003, consúltese *Learning for Tomorrow's World – First Results de PISA 2003* (OCDE, 2004a) y *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c). Los datos de la escala PISA también están disponibles en el sitio web de PISA: www.pisa.oecd.org. Consúltese también *Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE* (OCDE 2005d).

Tabla A6.1.
Ratios de probabilidades de que los alumnos con un estatus socioeconómico más bajo sean los que tengan un rendimiento menor en matemáticas, y la probabilidad de que los alumnos con un estatus socioeconómico más alto sean los que tengan un rendimiento menor en matemáticas (2003)

	Ratios de probabilidades	E.T.	
Alemania	4,6	(0,50)	▲
Australia	3,2	(0,40)	
Austria	3,1	(0,37)	
Bélgica	5,4	(0,52)	▲
Canadá	2,7	(0,21)	▼
Corea	3,5	(0,40)	
Dinamarca	4,1	(0,37)	
Eslovaquia	5,1	(0,54)	▲
España	2,9	(0,28)	▼
Estados Unidos	3,8	(0,34)	
Finlandia	2,8	(0,37)	
Francia	4,3	(0,51)	
Grecia	2,8	(0,32)	▼
Hungría	4,8	(0,56)	▲
Irlanda	3,6	(0,44)	
Islandia	2,1	(0,23)	▼
Italia	3,1	(0,27)	
Japón	2,8	(0,32)	▼
Luxemburgo	3,3	(0,40)	
México	4,1	(0,52)	
Noruega	2,9	(0,28)	▼
Nueva Zelanda	3,6	(0,44)	
Países Bajos	3,8	(0,70)	
Polonia	3,2	(0,31)	
Portugal	3,0	(0,29)	
República Checa	4,1	(0,44)	
Suecia	2,9	(0,27)	▼
Suiza	3,9	(0,40)	
Turquía	2,5	(0,31)	▼
Media OCDE	3,5	(0,08)	
Reino Unido ¹	3,3	(0,32)	

1. El número de respuestas ha sido demasiado bajo para obtener una comparación fiable.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

A6

Tabla A6.2.

Rendimiento en lectura de los alumnos con los niveles más bajos de rendimiento en matemáticas (2003)

▲ País con diferencia estadísticamente significativa por encima de la media del porcentaje de la OCDE.
▼ País con diferencia estadísticamente significativa por debajo de la media del porcentaje de la OCDE.

	Puntuación media en lectura de alumnos en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en matemáticas ¹	E.T.		Porcentaje de alumnos en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en matemáticas que están también en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en lectura ¹	E.T.	
Alemania	371	(6,2)	▼	68,4	(3,0)	▲
Australia	395	(4,6)		53,4	(2,4)	▼
Austria	376	(5,2)		66,9	(4,1)	
Bélgica	366	(6,7)	▼	67,7	(3,3)	▲
Canadá	395	(3,0)	▲	55,9	(3,1)	
Corea	411	(5,3)	▲	45,1	(5,1)	▼
Dinamarca	399	(5,9)	▲	51,5	(3,8)	
Eslovaquia	370	(6,1)	▼	68,4	(4,2)	▲
España	386	(5,1)		65,1	(2,8)	▲
Estados Unidos	380	(4,1)		61,9	(2,7)	
Finlandia	408	(7,2)	▲	47,5	(4,8)	▼
Francia	374	(7,8)		62,1	(3,9)	
Grecia	404	(4,6)	▲	48,2	(2,4)	▼
Hungría	394	(5,3)		54,7	(3,0)	
Irlanda	409	(5,2)	▲	45,9	(3,4)	▼
Islandia	370	(5,4)	▼	63,5	(3,5)	
Italia	394	(5,5)		53,2	(2,5)	▼
Japón	358	(7,1)	▼	71,1	(4,2)	▲
Luxemburgo	364	(5,2)	▼	67,8	(2,9)	▲
México	359	(3,6)	▼	70,1	(1,8)	▲
Noruega	388	(5,9)		56,9	(3,2)	
Nueva Zelanda	378	(4,6)		64,7	(3,9)	
Países Bajos	391	(5,8)		60,2	(5,7)	
Polonia	400	(4,9)	▲	49,5	(2,8)	▼
Portugal	390	(4,9)		56,6	(2,7)	
República Checa	388	(4,8)		60,4	(3,8)	
Suecia	404	(6,0)	▲	48,3	(3,3)	▼
Suiza	375	(5,4)		65,3	(3,7)	
Turquía	385	(4,5)		60,2	(2,7)	
Media OCDE	386	(1,0)		58,7	(0,65)	
Reino Unido ²	m	m		m	m	

1. Téngase en cuenta que los niveles de competencia se establecieron por separado para la escala de matemáticas y la escala de lectura y no son equivalentes.

2. El número de respuestas ha sido demasiado bajo para obtener una comparación fiable. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003.

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector (www.oecd.org/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Tabla A6.3.
Rendimiento en matemáticas de los alumnos con el rendimiento más bajo en lectura (2003)

▲ País con diferencia estadísticamente significativa por encima de la media del porcentaje de la OCDE.
▼ País con diferencia estadísticamente significativa por debajo de la media del porcentaje de la OCDE.

	Puntuación media en matemáticas de alumnos en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en lectura ¹	E.T.		Porcentaje de alumnos en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en lectura que están también en el Nivel 1 o por debajo del Nivel 1 en matemáticas ¹	E.T.	
Alemania	390	(4,5)		70,4	(3,0)	
Australia	393	(4,1)		67,1	(3,2)	
Austria	402	(4,5)	▲	64,1	(3,2)	
Bélgica	397	(3,8)		64,9	(2,6)	
Canadá	403	(3,2)	▲	64,1	(2,5)	
Corea	394	(5,0)		67,8	(5,3)	
Dinamarca	402	(5,6)		61,3	(4,7)	
Eslovaquia	404	(4,6)	▲	61,0	(3,0)	▼
España	398	(3,9)		65,1	(2,7)	
Estados Unidos	369	(4,2)	▼	82,3	(2,2)	▲
Finlandia	418	(5,7)	▲	52,5	(4,6)	▼
Francia	398	(5,3)		64,0	(3,8)	
Grecia	371	(4,8)	▼	71,6	(2,6)	
Hungría	400	(5,9)		64,7	(4,0)	
Irlanda	383	(5,6)		77,9	(4,6)	▲
Islandia	411	(4,6)	▲	57,1	(4,2)	▼
Italia	372	(5,0)	▼	74,9	(2,5)	▲
Japón	403	(5,9)	▲	61,3	(3,2)	▼
Luxemburgo	393	(3,0)		67,5	(2,5)	
México	333	(3,4)	▼	89,5	(1,3)	▲
Noruega	390	(4,1)		67,5	(3,2)	
Nueva Zelanda	387	(4,6)		71,6	(3,3)	
Países Bajos	416	(5,6)	▲	56,6	(5,5)	▼
Polonia	388	(4,7)		70,4	(2,9)	
Portugal	380	(4,5)	▼	74,4	(2,7)	▲
República Checa	418	(4,2)	▲	53,4	(4,2)	▼
Suecia	387	(5,5)		67,9	(3,5)	
Suiza	397	(4,0)		67,7	(2,9)	
Turquía	348	(4,4)	▼	85,5	(1,8)	▲
Media OCDE	391	(0,9)		67,7	(0,6)	
Reino Unido²	m	m		m	m	

1. Téngase en cuenta que los niveles de competencia se establecieron por separado para la escala de matemáticas y la escala de lectura y no son equivalentes.

2. El número de respuestas ha sido demasiado bajo para obtener una comparación fiable. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003.

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector (www.oecd.org/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

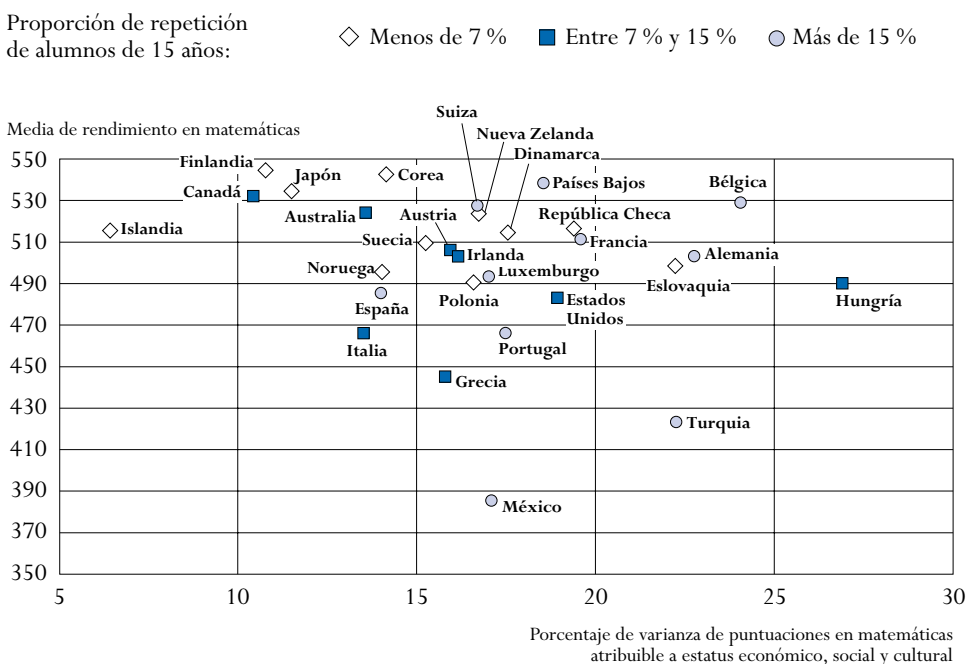
DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL, ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS (2003)

Como han demostrado previos análisis de datos PISA, puede atribuirse a los orígenes socioeconómicos de los alumnos una proporción de varianza considerable en su rendimiento en matemáticas. Parte de las influencias de los orígenes socioeconómicos pueden atribuirse al impacto de la selección o clasificación de alumnos, tomando como base las prácticas de diferenciación en colegios. Este indicador examina la influencia relativa de los orígenes socioeconómicos y tres formas de diferenciación institucional del rendimiento en matemáticas de los alumnos en la evaluación de la competencia matemática PISA 2003, y aporta pruebas sobre las diversas formas de diferenciación institucional y la proporción de varianza en el rendimiento en matemáticas de los alumnos asociado a estas prácticas, en relación con la proporción de varianza que puede atribuirse a los orígenes socioeconómicos de los alumnos.

Resultados clave

Gráfico A7.1. Rendimiento en matemáticas y varianza en puntuaciones atribuible al estatus socioeconómico, por el porcentaje de la repetición de curso de alumnos en países de la OCDE

En países en los cuales mayor número de alumnos de 15 años de edad han repetido curso académico, el impacto que el origen social tiene en el rendimiento matemático tiende a ser más fuerte.



Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Tabla A7.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

Otros puntos destacables de este indicador

- La relación entre el rendimiento en matemáticas y las diferencias entre colegios es más fuerte en los países que ofrecen más programas educativos diferentes. Por ejemplo, en países con uno o dos programas, la proporción de varianza en rendimiento en matemáticas asociada a las diferencias entre colegios es del 19,2%, frente al 42,2% en países que ofrecen cuatro o cinco programas.
- Las diferencias entre distintos cursos (relacionadas en gran medida con el grado en que los alumnos han repetido curso en algún punto durante su carrera escolar) tienen un menor peso en la varianza en el rendimiento en matemáticas que las diferencias entre colegios y entre programas. No obstante, la relación entre rendimiento en matemáticas y diferencias entre distintos cursos suele ser mayor entre países en los que un mayor porcentaje de alumnos ha repetido curso académico, si bien en algunos países también influyen las diferentes edades de comienzo del colegio en diferentes regiones.
- La proporción de varianza en las puntuaciones de matemáticas asociada a determinados orígenes socioeconómicos también tiende a aumentar en los países de la OCDE a medida que crece el número de diferentes programas educativos que se ofrecen a los alumnos de 15 años. La proporción media de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a las diferencias en los orígenes socioeconómicos de los alumnos oscila entre el 13,8% en países con uno o dos programas y el 19,3% en países con cuatro o cinco programas.

A7

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Satisfacer las diversas necesidades de los alumnos y limitar los desequilibrios en su rendimiento son retos formidables para todos los países, que han optado por diversos modos de enfrentarse a tales demandas. Algunos países tienen sistemas escolares comprensivos con una diferenciación institucional limitada o sin diferenciación alguna. Intentan brindar a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje pidiendo a cada colegio, a cada profesor, que satisfagan las necesidades de alumnos con diferentes capacidades, intereses y orígenes sociales. Otros países responden a esta diversidad agrupando a los alumnos según su aptitud académica, en distintos colegios o bien en clases dentro del mismo colegio, con el propósito de atender a los alumnos según su potencial académico e intereses en programas específicos. Otros países, por último, aplican una combinación de ambas prácticas.

Puede haber una significativa variación en los niveles de rendimiento en distintos colegios, incluso en los sistemas educativos comprensivos, debido a la práctica de poner a los alumnos en grupos de acuerdo con sus intereses o capacidades, a través de diferentes programas de estudios o aplicando la repetición de cursos. Otras causas de dicha variación son las características socioeconómicas y culturales de las comunidades a las que se atiende, o las diferencias geográficas (las que existen, por ejemplo, entre diversas regiones, provincias o estados en sistemas federales, o entre zonas rurales y urbanas). Puede haber, por último, diferencias entre colegios específicos más difíciles de cuantificar o explicar, parte de las cuales pudieran derivarse de las disparidades que hay en la calidad o eficacia de la instrucción en dichos colegios. En consecuencia, es posible que haya variaciones en los niveles de rendimiento obtenidos por alumnos de diferentes colegios, incluso en los sistemas comprensivos.

¿Cómo afectan las políticas y patrones históricos que conforman el sistema escolar de cada país a las variaciones en el rendimiento de los alumnos entre distintos colegios y dentro de un mismo colegio? ¿Qué relación tienen con ellas? ¿Tienen los países con políticas explícitas de clasificación de los alumnos según su aptitud académica una mayor disparidad general en el rendimiento de los alumnos que los países que no tienen sistemas de educación selectivos? La investigación sobre diferentes programas de estudios y otros tipos de diferenciación institucional indica que cuanto mayor sea la diferenciación de las experiencias educativas de los alumnos, más estratificados socialmente estarán sus resultados educativos (Garet y Delaney, 1988; Lucas, 2001; Ready, Lee y Welner, 2004). Esto indica que una parte de las influencias de los orígenes socioeconómicos podría atribuirse a la influencia de prácticas de diferenciación. Este indicador analiza la influencia de varios tipos de diferenciación institucional en la competencia matemática de los alumnos, en relación con la influencia de sus orígenes socioeconómicos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Este indicador examina tres rasgos de los sistemas educativos de los países en relación con la diferenciación entre alumnos. El primer rasgo es el número de programas diferentes que se incluyen en el sistema de educación secundaria y se ofrecen a los alumnos de 15 años. El segundo rasgo es la edad de los alumnos en el momento en que tomaron por primera vez la decisión de continuar en la siguiente etapa del proceso de educación secundaria de un país o bien elegir (o ser elegidos para) programas educativos. El tercer rasgo es el grado en que los países aplican la práctica de retener a los alumnos para que repitan un curso (repetición de curso).

El indicador describe estos rasgos en los diferentes países y aporta asimismo información sobre la proporción de varianza en rendimiento en matemáticas que se asocia a diferencias entre distintos colegios, cursos y programas. También se analizan las varianzas asociadas a dichos factores estructurales en relación con la proporción de varianza en el rendimiento en matemáticas que puede atribuirse a las diferencias en los orígenes socioeconómicos de los alumnos.

La Tabla A7.1 presenta las tres prácticas de diferenciación institucional que se examinan en este indicador para los resultados de los informes de 29 países de la OCDE. Las columnas 1 y 2 presentan las estadísticas del rendimiento en matemáticas de los alumnos de cada país: la media y la desviación estándar de la distribución del rendimiento en matemáticas. Las columnas 3 a 5 muestran las prácticas de diferenciación institucional de muchos países. La columna 6 indica la proporción de varianza en orígenes socioeconómicos –medida por el índice PISA del estatus económico, social y cultural de los alumnos (ESCS)– que puede atribuirse a diferencias entre colegios. Las columnas 7 a 9 muestran la proporción de varianza en puntuaciones en matemáticas que se asocia a diferencias entre colegios, cursos y programas. La columna 10 muestra la proporción de varianza en puntuaciones en matemáticas que puede atribuirse a diferencias en los orígenes socioeconómicos; este porcentaje indica la solidez de la relación entre rendimiento en matemáticas y orígenes socioeconómicos. Los países aparecen en orden ascendente, en primer lugar por el número de programas diferentes o de tipos de colegios que se ofrecen en diferentes países a los alumnos de 15 años (columna 3) y, en segundo lugar, por la varianza total en rendimiento en matemáticas que se atribuye a diferencias en el estatus socioeconómico (columna 10).

Influencia relativa del número de programas diferentes que se ofrece a los alumnos de 15 años, de la edad en la primera selección y de los orígenes socioeconómicos en el rendimiento de los alumnos en matemáticas

Una herramienta que sirve para diferenciar a unos alumnos de otros es el uso de diferentes instituciones o programas cuyo objeto es agrupar a los alumnos de acuerdo con su competencia u otras características personales. Al agrupar a los alumnos de acuerdo con su rendimiento, se suele dar por sentado que sus capacidades van a desarrollarse mejor en un entorno de aprendizaje en el que todos tengan la estimulación intelectual que necesitan, y que un alumnado intelectualmente homogéneo favorecerá la enseñanza. Al observar en primer lugar el número de programas diferentes, la Tabla A7.1 indica las variaciones entre los diferentes países de la OCDE: algunos tienen una educación secundaria sin divisiones hasta la edad de 15 años, otros tienen cuatro o más tipos de colegios o programas educativos diferentes (Alemania, Austria, Bélgica, Eslovaquia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa y Suiza). Haciendo comparaciones sencillas entre unos países y otros se observa que, aunque el número de tipos de colegio o programas educativos diferentes para los alumnos de 15 años no esté relacionado con el rendimiento medio de cada uno de los países en matemáticas, este justifica el 39% de la proporción de la variación media de la OCDE entre diferentes colegios (véase Figura 5.20b en *Aprender para el mundo de mañana - Resumen de resultados - PISA 2003* [OCDE, 2004a]). Asimismo, justifica un 26% de las variaciones entre diferentes países en la fuerza de la relación entre orígenes socioeconómicos y rendimiento de los alumnos, lo cual no es menos importante. En otras palabras, en países con mayor número de tipos de programas diferentes, los orígenes socioeconómicos de los alumnos suelen tener un impacto significativamente mayor en el rendimiento de los alumnos. Por lo tanto, es mucho más difícil conseguir la equidad.

A7

La edad a la que generalmente se decide entre diferentes tipos de colegio es una dimensión importante de la división de alumnos en grupos por su nivel académico, y del impacto que ello tiene en los alumnos y en sus padres, que se enfrentan a esta elección. Dicha decisión se toma muy tempranamente en Alemania y Austria, a los 10 años de edad aproximadamente. Por el contrario, en países como España, Estados Unidos y Nueva Zelanda, no hay ninguna diferenciación, al menos entre colegios, hasta que se completa la educación secundaria. La correlación entre la edad de selección y la media de rendimiento del país en matemáticas no es estadísticamente significativa. No obstante, la variación media de la OCDE en el rendimiento de los alumnos que hay entre alumnos y colegios tiende a ser mucho más elevada en los países con políticas de elección temprana. De hecho, la edad de selección justifica la mitad de las diferencias entre colegios. Aun cuando esto no sea sorprendente en sí mismo, puesto que la variación en el rendimiento de los colegios es un resultado intencionado de la estratificación, estos datos muestran también que los sistemas educativos con edades más tempranas de selección tienden a revelar disparidades sociales mucho mayores, y la edad de selección explica el 28 % de la media del país de la fuerza de la relación entre el índice PISA de estatus social, cultural y económico, y el rendimiento de los alumnos en matemáticas.

Cuadro A7.1. Notas sobre los datos

Este indicador utiliza los datos de la evaluación de la competencia matemática PISA 2003 (para las estadísticas sobre rendimiento en matemáticas), los cuestionarios sobre los orígenes socioeconómicos de los alumnos (para el porcentaje de alumnos de 15 años que ha repetido un curso) y los datos sobre nivel macro aportados por los Jefes de Proyecto Nacionales de PISA (para el número de diferentes programas educativos y la edad de los alumnos en la primera selección). Este cuadro proporciona información sobre las fuentes de datos de nivel macro. En la parte final del indicador se presentan las notas sobre los orígenes del alumno.

En este indicador, el número de programas hace referencia al número de programas diferentes que se ofrecen a los alumnos de 15 años, que pueden definirse en relación con los niveles de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED). Hemos de señalar una incoherencia de la tabla que se adjunta a este indicador: en algunos países con un solo programa educativo comprensivo, una pequeña proporción de la varianza de las puntuaciones en matemáticas se puede atribuir a diferencias entre programas. En tales casos, aunque sólo haya un programa diferente, las prácticas de diferenciación implícitas (sobre todo, los diferentes programas de estudios según el nivel académico) dentro del programa justifican la varianza en el rendimiento en matemáticas de los alumnos que no recogen las diferencias entre colegios.

La Tabla A7.1 ilustra asimismo el grado de relación que tiene el número de programas o de tipos de colegios con las diferencias en el rendimiento en matemáticas entre distintos colegios. A este respecto, los países de la OCDE presentan dos patrones generales.

En primer lugar, la relación entre el rendimiento en matemáticas de los alumnos y las diferencias entre colegios suele ser en general más consistente en los países que ofrecen más programas

diferentes o tipos de colegios. La consistencia media de la relación entre rendimiento en matemáticas y diferencias entre colegios en países que ofrecen uno y dos programas es del 19,2%, frente a un 41,9% y un 42,2% en países que ofrecen tres, cuatro o cinco programas diferentes, respectivamente.

En segundo lugar, la varianza en puntuaciones en matemáticas que se puede atribuir a las diferencias entre colegios y la varianza en puntuaciones en matemáticas que se puede atribuir a diferencias entre programas guardan una relación positiva: las altas proporciones de varianza en puntuaciones en matemáticas se pueden atribuir a diferencias entre colegios y suelen ir acompañadas de altas proporciones de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuibles a diferencias entre programas. (Lo contrario también es cierto, con bajas proporciones de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuibles a diferencias entre colegios, que van acompañadas de bajas proporciones atribuibles a diferencias entre programas). Esto indica que, salvo en los países con un solo programa, las diferencias entre programas compensan una proporción considerable –al menos la mitad, si no más, en muchos países– de la varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a diferencias entre colegios.

No obstante, hay varias excepciones interesantes a este modelo. En cuatro países, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal, las diferencias entre distintos programas justifican una mayor proporción de varianza en puntuaciones en matemáticas que las diferencias entre colegios. En estos países, las diferencias entre colegios pueden ser todas ellas diferencias de programas. Otra excepción la constituye Japón, donde las diferencias entre colegios justifican una porción mucho mayor de la varianza en puntuaciones en matemáticas que las diferencias entre programas. Con dos programas diferentes, las diferencias entre colegios justifican una cifra considerable, el 53%, de las diferencias en rendimiento en matemáticas de los alumnos, mientras que las diferencias entre programas sólo justifican un 4,8% de ellas. Esto indica que en Japón los colegios dentro de diferentes programas están más diferenciados que entre los dos programas de Japón. Al examinar las diferentes proporciones de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuibles a la relación entre los diferentes rasgos de los sistemas educativos de los países, se comprende mejor cómo puede tener lugar el aprendizaje del alumno, y los rasgos de los sistemas educativos que pueden facilitar o menoscabar el rendimiento en matemáticas. Al interpretar los datos, los Países Bajos constituyen un caso interesante, porque el rendimiento medio de sus alumnos es tan alto, que incluso los resultados de los que tienen un menor rendimiento son bastante buenos desde el punto de vista de la comparación internacional.

La influencia relativa de la repetición de curso a los 15 años de edad y de los orígenes socioeconómicos del alumno en el rendimiento en matemáticas

La tercera forma de diferenciación institucional examinada en este indicador es la práctica de la repetición de curso. Jackson la definió así en 1975: «la repetición de curso es la práctica de exigir a alumnos de determinado curso en un año escolar que permanezcan en ese mismo curso un año más». Los colegios suelen emplear este recurso como solución de un rendimiento académico pobre, aunque también puede usarse –sobre todo en los cursos inferiores– para hacer repetir curso a alumnos a los que se considera demasiado jóvenes o inmaduros en comparación con sus compañeros como para que puedan pasar al siguiente curso.

A7

Al igual que sucede con otros tipos de diferenciación institucional, muchos consideran —sobre todo profesores y administradores— que la repetición de curso es una estrategia eficaz para facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento de los alumnos, puesto que se agrupa a los que tienen dificultades en clases homogéneas en la que se les puede impartir una enseñanza más adecuada a su nivel. Además, la repetición suele funcionar como un incentivo para que los alumnos estudien más (Cosnefroy y Rocher, 2004). Pese a la popularidad de esta práctica, hay un número considerable de estudios que demuestra que los estudiantes que repiten curso no tienen mejores resultados que sus compañeros de rendimiento similar y que no repiten (Jimerson, 2001).

La Tabla A7.1 muestra el porcentaje de alumnos de 15 años que han repetido al menos un curso, tomando como base las respuestas de los alumnos al cuestionario sobre orígenes socioeconómicos PISA. Estas cifras, basadas en autoinformes, y el modo en que las respuestas de los alumnos reflejan la totalidad de su experiencia educativa (lo cual, para un pequeño porcentaje de alumnos, puede no haber sucedido en sus sistemas actuales), se convierten en un poder para las políticas de repetición de curso de sus países.

Como muestra la tabla, hay tres países que no tienen una clara política de repetición de curso (Islandia, Japón y Noruega), en los que no hay constancia de alumnos de 15 años que hayan repetido un curso. Hay, además, otros ocho países con un número reducido de alumnos que hayan repetido un curso: Corea, Dinamarca, Eslovaquia, Finlandia, Nueva Zelanda, República Checa, Polonia y Suecia. Al menos dos de estos países, Nueva Zelanda y Suecia, carecen de una política explícita de repetición de curso, de modo que los pequeños porcentajes de alumnos de esos países que han repetido un curso pueden reflejar otros factores.

No obstante, en la mayoría de los países de la OCDE, la repetición de curso es mucho más frecuente, con un porcentaje de alumnos repetidores que va desde el 7% de Grecia hasta el 38% de Francia. Si hacemos una nueva agrupación de estos países, ocho de ellos tienen entre el 7 y el 15% de alumnos repetidores de un curso, mientras que diez países (un tercio de todos los países de la OCDE) tienen más del 15% de alumnos en esa situación. Las tres agrupaciones de países surgen de un examen de los datos y del conocimiento de las políticas de repetición de los países. En general, los países en los que la repetición de curso es inferior al 7% suelen tener una política de ascenso automático de curso, o bien carecen de política respecto a las retenciones, mientras que los países en los cuales se ha hecho repetir curso a más del 15% de los alumnos suelen tener tradicionalmente políticas explícitas en que la repetición de curso es un rasgo común.

El Gráfico A7.1 muestra la situación de los países así agrupados en las dimensiones de rendimiento medio en matemáticas y el porcentaje de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a los orígenes socioeconómicos de los alumnos, que representa la fuerza de la relación que guarda el rendimiento en matemáticas con los orígenes socioeconómicos (medidos en el índice ESCS).

En los grupos por porcentajes (es decir, menos del 7%, del 7 al 15%, y más del 15%), las diferencias entre distintos cursos (repetición) justifican una menor varianza, por término medio, en el rendimiento de los alumnos en matemáticas que las diferencias entre colegios o entre programas (y orígenes socioeconómicos, pero esta cuestión se tratará más adelante por separado en este mismo libro). En los países en los que menos de un 7% de los alumnos de 15 años ha repetido curso, la proporción de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a la repetición es, por

término medio, el 3,9%, en comparación con el 8,5% para países en los que del 7 al 15% de los alumnos de 15 años ha repetido curso, y el 24% para países en los que más del 15% ha repetido. Por el contrario, la proporción de varianza en las puntuaciones en matemáticas que puede atribuirse a las diferencias entre colegios es del 23,1%, 35,0% y 41,0% y la proporción de varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a diferencias entre programas es del 9,0%, 18,4% y 36,2%, respectivamente para los mismos grupos. Aunque no sea aditiva, no es sorprendente que la varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a diferencias entre colegios sea superior a las varianzas debidas a diferencias entre programas y entre cursos. La varianza en puntuaciones en matemáticas atribuible a las diferencias entre colegios incluye tanto la varianza atribuible a diferencias de programas como a diferencias entre cursos. De igual modo, la varianza atribuible a las diferencias entre programas abarca la varianza debida a diferencias entre cursos, y parte de la varianza atribuible a diferencias entre colegios, si bien no toda.

Hay excepciones a este modelo general en países en los que la repetición tiene un mayor predominio. En España y Portugal, donde el 28,6% y el 29,5%, respectivamente, de los alumnos de 15 años han repetido al menos un curso, las diferencias entre cursos justifican en mayor medida la varianza del rendimiento en matemáticas que las diferencias entre colegios y entre programas. En España, con un programa específico de educación secundaria hasta los 16 años de edad, esto indica un porcentaje de repetidores múltiples posiblemente alto. Los repetidores múltiples son los alumnos retenidos varios años. Su rendimiento en la evaluación PISA de matemáticas puede reflejar que están matriculados en un curso mucho más bajo que el que les correspondería (en consecuencia, les están enseñando un contenido curricular mucho más bajo) más que cualquier diferencia que haya entre colegios en España. Esta explicación se aplica igualmente a la alta proporción de varianza en Portugal atribuible a la repetición. El rendimiento de los alumnos en la evaluación en matemáticas refleja que están matriculados en un curso mucho más bajo que el que les correspondería, más que los diferentes colegios y programas en los que están matriculados.

En el examen previo que se hizo de diferentes programas o tipos de colegios y de la edad de la primera elección se halló que ambas formas de diferenciación institucional están asociadas a una mayor fuerza de la relación entre el rendimiento de los alumnos en matemáticas y sus orígenes socioeconómicos. Es decir, se observó una mayor estratificación social en el rendimiento en matemáticas en países con una mayor diferenciación. Lo mismo se puede decir para la práctica de la repetición de curso. En países con un porcentaje mayor de alumnos que han repetido curso, su rendimiento en matemáticas está más estratificado socialmente. En los países de la OCDE en los que se ha hecho repetir curso a menos del 7% de los alumnos de 15 años, los orígenes socioeconómicos de los alumnos justifican el 15% de la varianza en el rendimiento de los alumnos en matemáticas. En países en los que se ha hecho repetir curso del 7 al 15% de los alumnos de 15 años, el 16,5% de la varianza en el rendimiento en matemáticas de los alumnos puede atribuirse a su estatus socioeconómico. Y en los países en los que se ha hecho repetir curso a más del 15% de los alumnos de 15 años, el 19% de la varianza en el rendimiento de los alumnos en matemáticas se puede atribuir a los orígenes socioeconómicos de los alumnos.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones en logros se basan en las evaluaciones aportadas como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el

A7

Desarrollo Económico (OCDE) que se desarrolló en 2003. La población estudiada en este indicador ha sido todos los alumnos de 15 años (en los países participantes) matriculados en instituciones de educación secundaria, independientemente del curso en que estuvieran matriculados, del tipo de institución y de que los estudios fueran a tiempo parcial o a tiempo completo. Se consideraban como alumnos de 15 años a los que tenían de 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses al comienzo del período de pruebas del estudio PISA.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2003, consúltese *Evaluación Pisa 2003 – Resumen de primeros resultados en España* (OCDE) y el *Informe PISA 2003* (OCDE, 2005). Los datos sobre PISA están disponibles en la página web de PISA: www.pisa.oecd.org.

Tabla A7.1.
Diferenciación institucional, varianza del rendimiento de los alumnos en matemáticas
y estatus económico, social y cultural (ESCS) (2003)

	Rendimiento en la evaluación de competencia matemática PISA 2003		Políticas de diferenciación			Varianza expresada como porcentaje de la varianza total del estatus económico, social y cultural de los alumnos dentro de un país	Varianza expresada en porcentaje de la varianza total de puntuación en matemáticas dentro del país			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Media	E.T.	Número de tipos de centros escolares y programas distintos ofertados a alumnos de 15 años	Edad de la primera elección	Porcentaje de alumnos de 15 años retenidos al menos un año ¹	Varianza total del estatus económico, social y cultural de los alumnos atribuible a diferencias entre centros escolares	Varianza total atribuible a diferencias entre centros	Varianza total atribuible a diferencias entre cursos	Varianza total atribuible a diferencias entre programas	Varianza total atribuible a diferencias del estatus económico, social y cultural de los alumnos
Islandia	515	90	1	16	0,0	17,4	3,8	0,0	a	6,5
Canadá	532	87	1	16	9,7	17,8	17,3	10,2	a	10,5
Finlandia	544	84	1	16	2,8	11,4	4,8	5,4	a	10,9
Australia	524	95	1	16	9,0	26,1	21,1	6,7	a	13,7
España	485	88	1	16	28,6	24,8	19,7	25,3	a	14,0
Noruega	495	92	1	16	0,0	11,6	6,6	0,5	a	14,1
Suecia	509	95	1	16	3,4	11,7	10,5	4,6	a	15,3
Polonia	490	90	1	16	3,6	23,3	12,6	8,2	a	16,7
Nueva Zelanda	523	98	1	16	4,5	17,0	18,1	4,9	a	16,8
Dinamarca	514	91	1	16	3,4	19,2	13,4	5,7	a	17,6
Estados Unidos	483	95	1	16	11,3	22,7	25,7	7,0	a	19,0
Japón	534	101	2	15	0,0	27,3	53,0	0,0	4,8	11,6
Grecia	445	94	2	15	7,0	28,7	36,3	6,3	23,5	15,9
Italia	466	96	3	14	15,0	29,6	52,2	10,6	19,3	13,6
Corea	542	92	3	14	0,5	29,7	42,0	0,0	22,2	14,2
México	385	85	3	12	28,4	34,2	39,4	19,7	22,1	17,1
Portugal	466	88	3	15	29,5	24,3	33,6	42,6	38,8	17,5
Turquía	423	105	3	11	17,3	36,9	54,9	5,9	40,1	22,3
Hungría	490	94	3	11	9,5	44,4	58,3	10,3	37,7	27,0
Austria	506	93	4	10	9,6	32,2	52,9	8,0	39,7	16,0
Irlanda	503	85	4	15	13,8	21,0	15,9	9,1	8,2	16,3
Suiza	527	98	4	12	21,6	18,7	34,2	16,2	10,3	16,8
Luxemburgo	493	92	4	13	37,9	23,9	31,6	20,3	34,4	17,1
Países Bajos	538	93	4	12	28,4	22,9	58,0	19,4	64,4	18,6
Alemania	503	103	4	10	20,3	30,3	51,7	22,2	50,2	22,8
Bélgica	529	110	4	12	29,5	31,8	46,0	32,0	59,1	24,1
República Checa	516	96	5	11	2,6	29,9	47,8	7,8	35,1	19,5
Eslovaquia	498	93	5	11	2,5	32,3	41,7	6,2	28,7	22,3
Francia	511	92	m	15	38,3	32,3	m	36,8	41,5	19,6
Media OCDE	500	100	-	-	13,4	25,3	32,3	12,1	32,2	16,8
Reino Unido ²	m	m	1	16	2,1	18,4	22,3	0,9	a	19,7

Nota: Los países están clasificados en orden ascendente, primero, según el número de programas distintos y, segundo, de la varianza total de rendimiento en matemáticas atribuible a diferencias del estatus económico, social y cultural.

1. Los datos de repetición de curso de alumnos provienen de informes de los propios alumnos sobre si han repetido un curso o no; por ello son sólo una aproximación a las políticas y prácticas de retención de cada país.

2. El número de respuestas ha sido demasiado bajo para obtener una comparación fiable.

Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fuente: Base de datos OECD PISA 2003.

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

INDICADOR A8

PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ACTIVA EN EL EMPLEO POR NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO

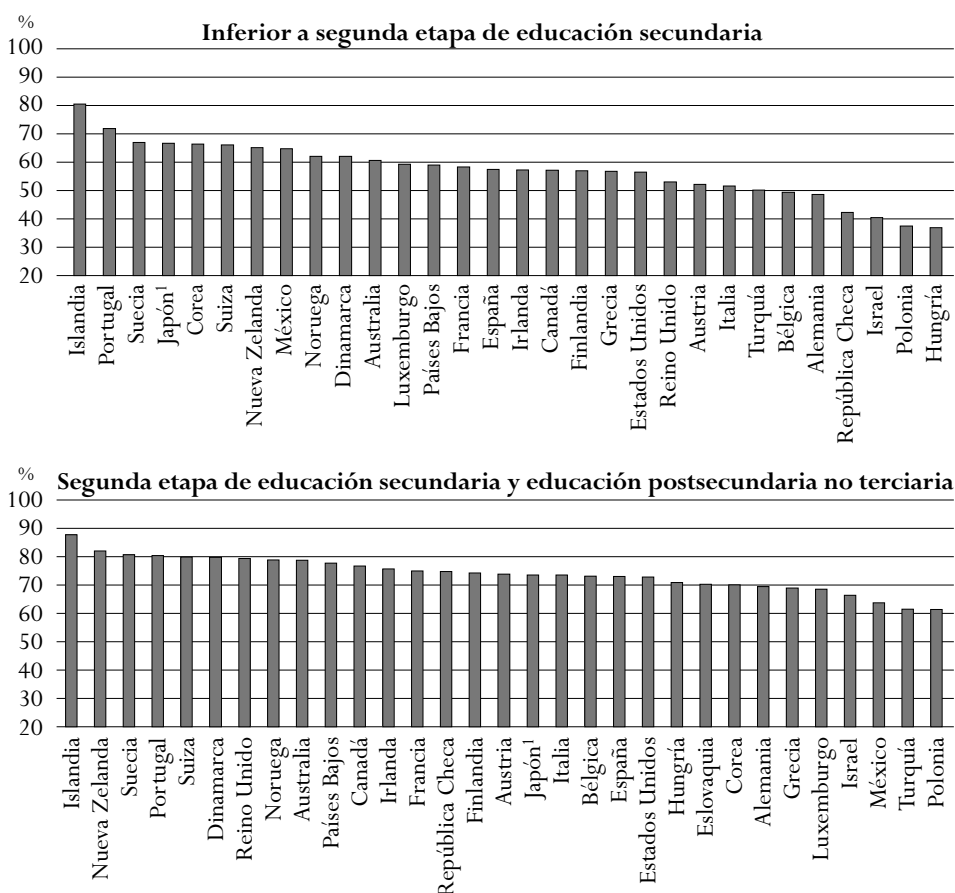
Este indicador examina las relaciones entre el nivel educativo alcanzado por la población activa, por sexos, y su situación laboral, además de considerar los cambios que se producen en estas relaciones a lo largo del tiempo. Para los responsables políticos es crucial que las habilidades que el mercado laboral requiere se correspondan con las habilidades de los trabajadores.

Resultados clave

Gráfico A8.1. Tasas de empleo por nivel de formación (2004)

El gráfico muestra el porcentaje de la población de 25 a 64 años que tiene empleo

En comparación con las personas que no han completado la educación secundaria, aquellas que han completado la segunda etapa de la educación secundaria tienen muchas más posibilidades de estar trabajando, a pesar de que la ventaja con respecto al empleo de las personas que han completado la segunda etapa de la educación secundaria varía de un país a otro.



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según las tasas de empleo.

Fuente: OCDE. Tabla A8.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países de la OCDE, las tasas de empleo son más elevadas cuanto más alto es el nivel educativo alcanzado. Con unas pocas excepciones, la tasa de empleo correspondiente a personas que han completado el nivel terciario de educación es significativamente más alta que la correspondiente a personas que han completado la segunda etapa de educación secundaria. Entre los hombres, la diferencia existente entre aquellos que han completado la segunda etapa de la educación secundaria y aquellos que no lo han hecho es especialmente amplia.
- Las diferencias entre las tasas de empleo correspondientes a hombres y mujeres son mayores entre los grupos con un menor nivel de educación. Entre personas que no han completado la segunda etapa de secundaria, la probabilidad de estar empleado es 23 puntos porcentuales mayor entre hombres que entre mujeres. Esta diferencia desciende a 10 puntos porcentuales en el caso del grupo con el nivel de educación más alto.
- Aquellos cuyo nivel de educación es bajo tienen menos posibilidades de participar en la población activa y más posibilidades de estar desempleados. Por lo tanto, las tasas de desempleo descienden cuanto más alto es el nivel educativo alcanzado. Los adultos con menor nivel de educación son los que presentan mayores diferencias entre sexos en lo que se refiere a las tasas de desempleo (Gráfico A8.3).
- Las tasas de desempleo femenino son más altas independientemente del nivel educativo alcanzado en 12 países de la OCDE, mientras que las tasas de desempleo masculino son más altas independientemente del nivel educativo alcanzado en sólo tres países (Gráfico A8.3).

A8

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las economías y los mercados laborales de los países de la OCDE dependen de un suministro estable de trabajadores con un buen nivel de educación para seguir desarrollándose económicamente. Dado que los niveles de habilidades tienden a ser mayores cuanto más alto es el nivel educativo alcanzado, los costes generados también ascienden cuando las personas con niveles más altos de educación no trabajan. Según van envejeciendo las poblaciones de los países de la OCDE, una participación mayor y más prolongada en el mercado laboral puede hacer descender las ratios de dependencia y contribuir a aliviar la carga que supone la financiación de las pensiones públicas.

Cuestiones relevantes y aclaraciones**El empleo**

Las variaciones entre países en lo que se refiere a las tasas de empleo femenino constituyen un factor fundamental de las diferencias que se dan en las tasas de empleo generales. Los seis países con la tasa de empleo general más alta correspondiente a personas de 25 a 64 años –Dinamarca, Islandia, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza– también tienen la tasa general de empleo femenino más alta. La tasa general de empleo correspondiente a hombres de 25 a 64 años va desde el 78% como máximo en Alemania, Bélgica, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Turquía hasta más del 84% en Corea, Islandia, Japón, México, Nueva Zelanda y Suiza (Tabla A8.1a). En cambio, las tasas de empleo femenino van desde el 57% como máximo en Corea, Eslovaquia, España, Grecia, Hungría, Italia, Luxemburgo, México, Polonia y Turquía hasta el 83% o más en Islandia y Suiza, lo cual pone de manifiesto la existencia de patrones culturales y sociales muy diferentes.

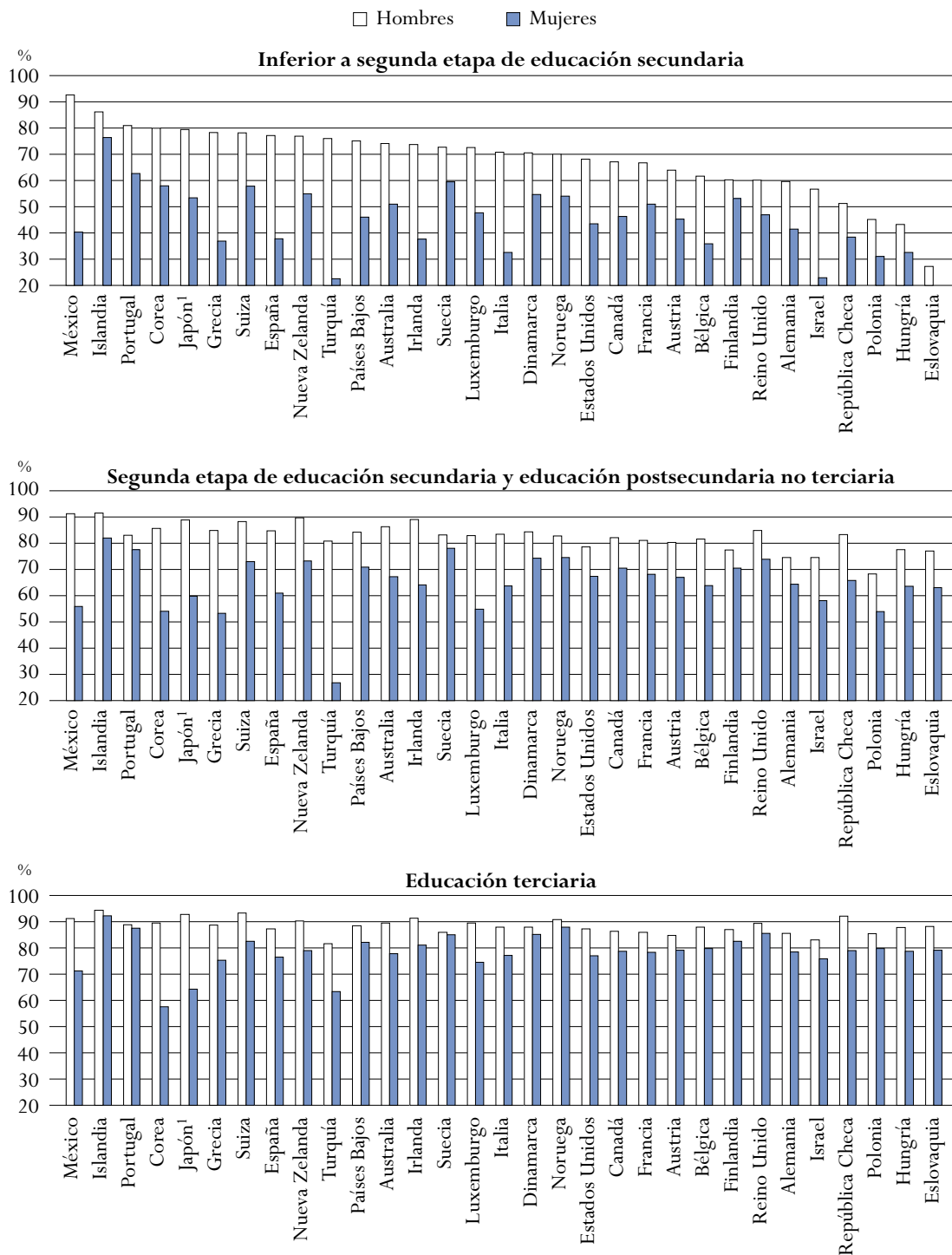
Con la excepción de México y Nueva Zelanda, la tasa de empleo correspondiente a personas que han completado el nivel terciario de educación es significativamente mayor, una media de aproximadamente 10 puntos porcentuales en los países de la OCDE, que la correspondiente a personas que han completado la segunda etapa de educación secundaria. La diferencia va desde unos pocos puntos porcentuales hasta 14 puntos porcentuales o más en Luxemburgo, México, Polonia y Turquía (Tabla A8.3a).

En el caso de los hombres entre 25 y 64 años, la diferencia existente entre aquellos que han completado la segunda etapa de secundaria y aquellos que no lo han hecho es especialmente amplia. Las mayores diferencias se dan en Eslovaquia, Hungría y República Checa; las tasas de empleo correspondientes a hombres que han completado la segunda etapa de educación secundaria son por lo menos 32 puntos porcentuales más altas que las correspondientes a hombres que no han alcanzado este nivel de educación. La diferencia existente entre hombres que han completado la segunda etapa de la educación secundaria y los que no lo han hecho es de 7 puntos porcentuales o menos en Corea, Grecia, Islandia, México, Portugal y Turquía (Gráfico A8.2).

Las tasas de empleo correspondientes a mujeres de 25 a 64 años muestran diferencias más sustanciales, no sólo entre las que han completado la segunda etapa de educación secundaria y las que no lo han hecho (15 puntos porcentuales o más en 25 de los 29 países de la OCDE que cuentan con datos), sino también entre aquellas que han completado la segunda etapa de educación secundaria y aquellas que han completado el nivel terciario (una diferencia de 10 puntos porcentuales o más en 23 países).

Gráfico A8.2. Tasas de empleo por nivel de formación (2004)

Porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo



1. Año de referencia 2003.

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

Fuente: OCDE. Tablas A8.3b y A8.3c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

A8

Las tasas de empleo correspondientes a mujeres que han completado la primera etapa de la educación secundaria son especialmente bajas, alcanzando una media del 49% en todos los países de la OCDE y del 35% o menos en Eslovaquia, Hungría, Polonia y Turquía y los países asociados Chile e Israel. Las tasas de empleo correspondientes a mujeres que han completado el nivel terciario de educación alcanzan o superan el 75% en todos los países excepto en Corea, Japón, México y Turquía, aunque se mantienen por debajo de las tasas de empleo masculinas en todos los países (Tabla A8.1a).

En general, en todos los países de la OCDE, la diferencia entre las tasas de empleo masculino y femenino descienden significativamente según asciende el nivel de educación alcanzado: desde 23 puntos porcentuales entre personas que no han alcanzado la segunda etapa de secundaria hasta 10 puntos porcentuales entre personas que han completado el nivel terciario de educación (Gráfico A8.2).

Las tasas de desempleo descienden según asciende el nivel de educación

Dado que el nivel de educación indica hasta cierto punto el nivel de habilidades, los empleadores pueden interpretarlo como señal del conocimiento, capacidades y rendimiento en el lugar de trabajo que los candidatos a un empleo pueden tener. Las perspectivas de empleo de las personas que han alcanzado distintos niveles de educación dependen tanto de los requisitos de los mercados laborales como de la cantidad disponible de trabajadores dentro de cada nivel de habilidades. Aquellos que cuentan con un nivel de estudios bajo corren mayor riesgo de ser marginados económicamente, dado que tienen menos posibilidades de participar en la población activa y más posibilidades de estar desempleados, aunque estén buscando empleo de manera activa.

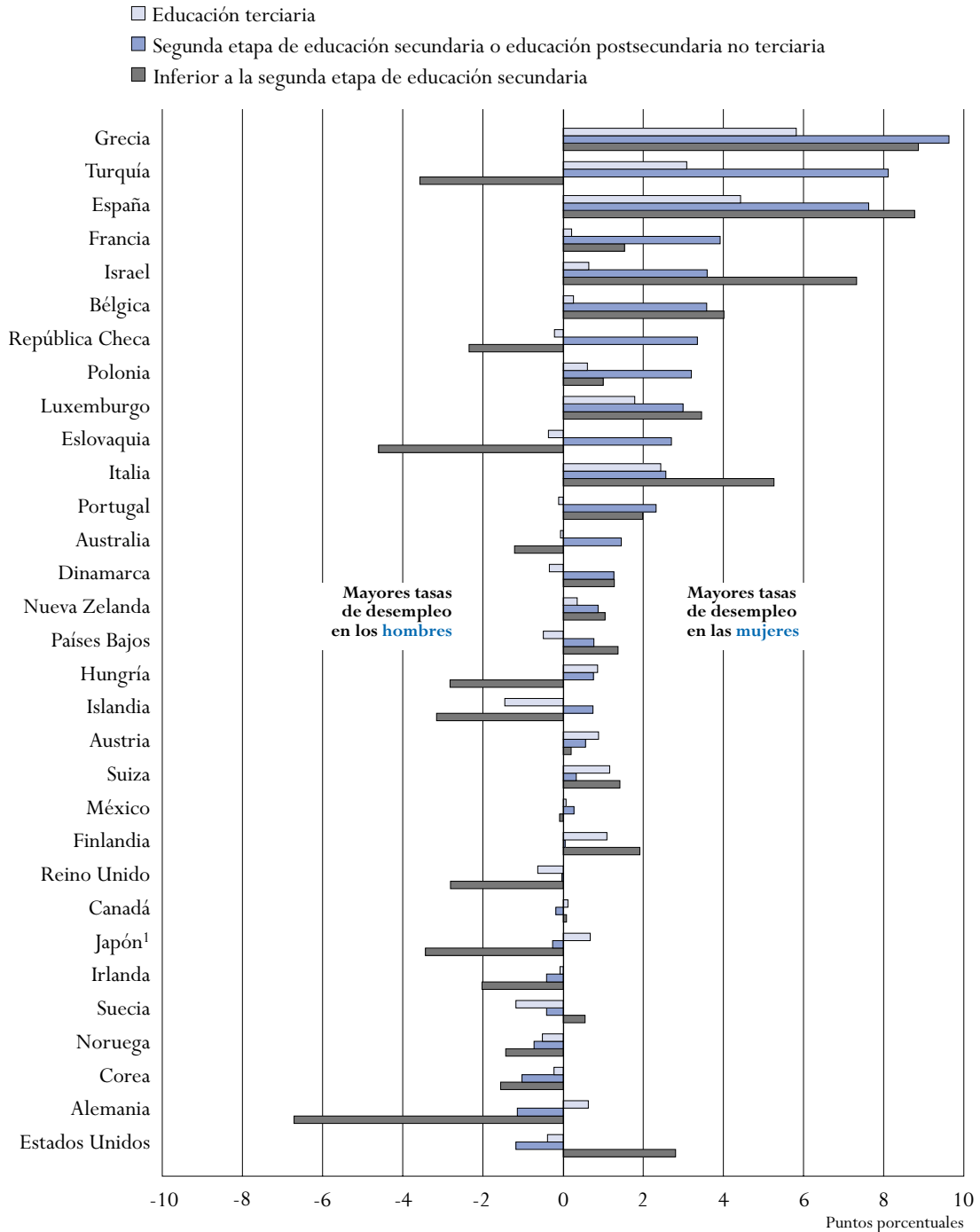
En los países de la OCDE se considera que completar la segunda etapa de educación secundaria es el nivel mínimo para obtener un puesto de trabajo satisfactorio en el mercado laboral. Como media, la tasa de desempleo correspondiente a personas que han completado la segunda etapa de educación secundaria es 4 puntos porcentuales menor que la correspondiente a personas que sólo han completado la primera etapa de educación secundaria (Tabla A8.4a). Dependiendo de la estructura de la oferta de empleo, el riesgo de desempleo asociado a la falta de titulación correspondiente a la segunda etapa de educación secundaria varía de un país a otro y es particularmente alto (más del 10%) en Eslovaquia, Polonia y República Checa (Tabla A8.4a).

Sólo en cinco países la falta de titulación correspondiente a la segunda etapa de educación secundaria no estuvo relacionada con un mayor riesgo de desempleo durante el año 2004: Corea, Grecia, México, Noruega y Turquía (Tabla A8.4a). Sin embargo, en cuatro de esos cinco países (Corea, Grecia, Noruega y Turquía), la tasa de empleo correspondiente a aquellos que han completado la educación secundaria es claramente superior a la correspondiente a aquellos que han alcanzado niveles de educación inferiores (Tabla A8.3a).

Como media en los países de la OCDE, los hombres entre 25 y 64 años que participan en la población activa y cuyas titulaciones se encuentran por debajo del nivel de segunda etapa de secundaria tienen casi el doble de posibilidades de estar desempleados que aquellos que han completado la segunda etapa de educación secundaria. En 17 países, la tasa de desempleo correspondiente a los hombres que han completado la segunda etapa de secundaria es por lo menos 1,3 veces la tasa de desempleo correspondiente a aquellos que han completado el nivel terciario de educa-

Gráfico A8.3. Diferencias entre tasas de desempleo femenino y masculino por nivel de formación (2004)

Puntos porcentuales para la población activa de 25 a 64 años



1. Año de referencia 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia en las tasas de desempleo de mujeres y hombres que han completado la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE, Tabla A8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

A8

ción. La relación negativa que existe entre tasas de desempleo y nivel de educación alcanzado es similar entre mujeres, pero se da de manera aún más pronunciada en algunos países.

Teniendo en cuenta de manera agregada todos los niveles de educación alcanzados, las tasas de desempleo femenino son mayores en 18 países de la OCDE y en los países asociados Chile e Israel (Tabla A8.2a). Las diferencias entre tasas de desempleo masculino y femenino son de menos de medio punto porcentual en cuatro países: Australia, Finlandia, Hungría y México. En 18 países, las tasas de desempleo correspondientes a mujeres que no han completado la segunda etapa de educación secundaria son más altas que las correspondientes a hombres (Gráfico A8.3).

Cambios en el valor de la educación con respecto al desempleo

En países tales como Australia, Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, México, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, las tasas de desempleo correspondientes a personas que han completado la segunda etapa de la educación secundaria descendieron entre 1995 y 2004. A lo largo del mismo período de tiempo, la diferencia entre las tasas de desempleo correspondientes a personas que han alcanzado la primera etapa y la segunda etapa de educación secundaria ha aumentado entre 0,5 y 3,9 puntos porcentuales en países como Alemania, Austria, Italia y Suiza. En Eslovaquia, Polonia y República Checa el aumento ha sido de 7,6, 11,0 y 18,7 puntos porcentuales respectivamente. Aunque la diferencia existente entre las tasas de desempleo correspondientes a personas que han completado la primera etapa y la segunda etapa de secundaria es mayor en general que la diferencia existente entre el nivel terciario de educación y la segunda etapa de secundaria, el completar la segunda etapa de educación secundaria no constituye una diferencia tan grande con respecto al mercado laboral como el haber completado el nivel terciario, dado que la tasa de desempleo correspondiente al nivel terciario es casi siempre más baja que la correspondiente a la segunda etapa de secundaria (Tabla A8.4a).

Generalmente se asocia el haber alcanzado un nivel educativo superior con una menor incidencia del desempleo. Sin embargo, hay excepciones. En México y Nueva Zelanda, la tasa de desempleo del año 2004 correspondiente a personas que han completado el nivel terciario de educación fue casi la misma que la correspondiente a personas que han completado la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, la tasa de empleo correspondiente a personas que han completado el nivel terciario de educación se mantuvo más alta que la correspondiente a personas que han completado el nivel de educación secundaria en ambos países.

Desde 1995 se ha dado un pequeño aumento en la diferencia existente entre la tasa de desempleo correspondiente a personas que han completado el nivel terciario de educación y la correspondiente a personas que han completado la segunda etapa de secundaria (considerando todos los países de la OCDE). En 2004, las tasas de desempleo correspondientes a personas que han completado el nivel de educación terciaria se encontraban una media de 2,3 puntos porcentuales por debajo de las correspondientes a personas que han completado la segunda etapa de secundaria. En comparación con 1995, esto supone una diferencia de 2,7 puntos porcentuales y esta tendencia ha sido más evidente en Dinamarca, Finlandia y Suecia. También se dan casos que muestran la situación contraria, en la que las personas que han completado el nivel terciario de educación cuentan con una mayor ventaja en el mercado laboral. Tal es el caso de Eslovaquia, Polonia y República Checa (Tabla A8.4a).

Conceptos y criterios metodológicos

Bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las conferencias de estadísticos laborales, se han ido estableciendo los conceptos y las definiciones que ahora se utilizan como referencia común (véase «Resolución concerniente a las estadísticas de la población económicamente activa, el empleo, el desempleo y el subempleo» (1982), adoptada por la XIII Conferencia Internacional de Estadísticos Laborales). La tasa de empleo se refiere al número de personas empleadas como porcentaje de la población en edad de trabajar. Las tasas de desempleo se refieren al número de personas desempleadas como porcentaje de la población activa civil.

Las personas desempleadas son aquellas que no tienen trabajo, que lo buscan activamente y que están disponibles actualmente para empezar a hacerlo. Las personas con empleo son aquellas que durante la semana de referencia del estudio: *i*) trabajan a cambio de una remuneración (empleados) o de un beneficio (autónomos y trabajadores en un negocio familiar que no reciben remuneración) durante al menos una hora; o *ii*) tienen un empleo, pero no están trabajando por motivos temporales (lesión, enfermedad, vacaciones, huelga o encierro, permiso por motivos de educación o formación, permiso de maternidad o parental, etc.).

Otras referencias

Los datos adicionales referidos a este indicador están disponibles en la web en <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>:

- **Tasas de empleo y nivel educativo alcanzado:**
Tabla A8.1b: Población adulta total
- **Tasas de desempleo y nivel educativo alcanzado:**
Tabla A8.2b: Población adulta total
- **Evolución de las tasas de empleo por nivel educativo alcanzado y por sexo:**
Tabla A8.3b: Hombres
Tabla A8.3c: Mujeres
- **Evolución de las tasas de desempleo por nivel educativo alcanzado y por sexo:**
Tabla A8.4b: Hombres
Tabla A8.4c: Mujeres

A8

Tabla A8. 1a.

Tasas de empleo y nivel de formación por sexo (2004)

Porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo entre la población de la misma edad, por nivel de formación y sexo

		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles educativos
				ISCED 3C corto	ISCED 3C largo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Alemania	Hombres	49	62	a	75	56	82	84	87	76
	Mujeres	29	43	a	64	50	75	77	79	62
Australia	Hombres	x(2)	74	a	86	86	92	86	91	84
	Mujeres	x(2)	51	a	66	66	77	74	80	64
Austria	Hombres	x(2)	64	a	80	79	85	81	89	79
	Mujeres	x(2)	45	a	65	66	78	79	79	64
Bélgica	Hombres	48	73	a	81	82	92	88	88	76
	Mujeres	26	45	a	59	65	69	79	81	59
Canadá	Hombres	57	72	a	x(5)	82	83	87	86	81
	Mujeres	35	52	a	x(5)	70	73	78	80	71
Corea	Hombres	76	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
	Mujeres	57	59	a	x(5)	54	a	58	57	56
Dinamarca	Hombres	x(2)	73	81	85	76	c	88	88	83
	Mujeres	x(2)	55	79	75	63	c	84	85	74
Eslovaquia	Hombres	c	29	x(4)	72	84	x(5)	87	88	73
	Mujeres	c	20	x(4)	57	67	x(5)	77	79	56
España	Hombres	70	84	c	88	83	c	88	87	81
	Mujeres	29	48	c	61	61	c	72	78	52
Estados Unidos	Hombres	69	68	x(5)	x(5)	79	x(5)	84	88	81
	Mujeres	38	47	x(5)	x(5)	67	x(5)	76	78	69
Finlandia	Hombres	53	70	a	x(5)	77	93	84	89	76
	Mujeres	48	60	a	x(5)	70	90	82	83	72
Francia	Hombres	54	76	a	81	82	a	89	84	77
	Mujeres	41	59	a	67	70	a	81	77	64
Grecia	Hombres	75	86	87	80	85	84	88	89	83
	Mujeres	35	43	58	30	50	65	74	76	51
Hungría	Hombres	17	46	a	76	79	84	84	88	72
	Mujeres	8	35	a	60	66	65	82	79	57
Irlanda	Hombres	63	84	69	a	89	90	91	92	84
	Mujeres	29	46	71	a	62	68	79	83	60
Islandia	Hombres	79	87	94	94	78	92	88	95	91
	Mujeres	78	76	80	85	79	100	90	93	83
Italia	Hombres	52	79	76	85	83	82	87	88	78
	Mujeres	18	44	55	59	65	70	74	78	49
Japón	Hombres	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
	Mujeres	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Luxemburgo	Hombres	73	72	83	83	83	84	86	91	83
	Mujeres	49	43	44	55	62	69	74	75	57
México	Hombres	92	94	a	91	a	a	94	91	92
	Mujeres	37	47	a	56	a	a	63	73	46
Noruega	Hombres	25	71	a	83	81	85	90	91	84
	Mujeres	41	55	a	74	74	84	87	88	77

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

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles ISCED-97, un mapa de los países ISCED-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

Tabla A8.1a. (continuación)
Tasas de empleo y nivel de formación por sexo (2004)
 Porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo entre la población de la misma edad, por nivel de formación y sexo

		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles educativos	
				ISCED 3C corto	ISCED 3C largo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	77	a	x(5)	90	89	91	90	87
		Mujeres	x(2)	55	a	x(5)	73	76	78	80	71
	Países Bajos	Hombres	64	80	x(4)	82	87	82	85	89	83
		Mujeres	32	52	x(4)	66	74	75	76	83	66
	Polonia	Hombres	x(2)	45	65	a	73	71	x(8)	86	67
		Mujeres	x(2)	31	48	a	57	64	x(8)	80	55
	Portugal	Hombres	80	87	a	a	83	87	x(8)	89	82
		Mujeres	60	74	a	a	78	75	x(8)	88	68
	Reino Unido	Hombres	x(2)	60	84	84	88	a	88	90	83
		Mujeres	x(2)	47	72	75	79	a	85	86	73
	República Checa	Hombres	c	52	a	81	87	x(8)	x(8)	92	82
		Mujeres	c	39	a	61	71	x(8)	x(8)	79	63
	Suecia	Hombres	64	79	a	a	83	x(5)	83	88	82
		Mujeres	49	66	a	a	78	x(5)	82	87	78
	Suiza	Hombres	73	80	92	89	79	90	95	95	94
		Mujeres	52	59	64	73	72	81	84	82	86
Turquía	Hombres	75	79	a	82	80	a	x(8)	82	78	
	Mujeres	23	18	a	31	25	a	x(8)	63	26	
	Media OCDE	Hombres		72		82			89	82	
		Mujeres		49		65			79	63	
	Media UE19	Hombres		68		81			88	79	
		Mujeres		47		66			81	62	
Países asociados	Chile	Hombres	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Mujeres	9	27	x(5)	x(5)	60	a	70	80	61
	Israel	Hombres	x(2)	58	x(5)	x(5)	75	a	82	83	74
		Mujeres	x(2)	25	x(5)	x(5)	58	x(7)	70	79	60

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

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles ISCED-97, un mapa de los países ISCED-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

A8

Tabla A8.2a.

Tasas de desempleo y nivel de formación por sexo (2004)

Porcentaje de la población desempleada de 25 a 64 años entre la población activa de esa misma edad por nivel de formación y sexo

Países de la OCDE		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles educativos
				ISCED 3C corto	ISCED 3C largo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	
Alemania	Hombres	30,2	22,6	a	12,3	9,7	7,6	5,6	5,1	11,1
	Mujeres	22,4	16,5	a	11,3	10,0	5,5	6,0	6,0	10,4
Australia	Hombres	x(2)	6,8	a	2,5	4,3	2,6	3,3	2,7	4,2
	Mujeres	x(2)	5,6	a	5,6	4,9	3,9	2,7	2,9	4,3
Austria	Hombres	x(2)	7,7	a	3,6	4,5	2,5	2,7	2,4	3,8
	Mujeres	x(2)	7,9	a	4,2	5,9	2,5	2,0	4,8	4,7
Bélgica	Hombres	14,2	8,0	a	7,5	4,8	2,2	3,6	3,9	6,2
	Mujeres	16,1	12,6	a	10,8	8,9	9,4	3,8	4,3	8,1
Canadá	Hombres	11,1	9,3	a	x(5)	6,3	6,1	4,6	4,6	6,0
	Mujeres	11,0	9,4	a	x(5)	6,0	6,2	4,6	4,8	5,7
Corea	Hombres	3,5	3,5	a	x(5)	3,9	a	3,8	2,7	3,5
	Mujeres	1,6	2,2	a	x(5)	2,9	a	3,3	2,5	2,5
Dinamarca	Hombres	c	7,1	5,1	3,9	8,2	c	6,9	2,9	4,6
	Mujeres	c	8,0	6,4	5,4	6,6	c	4,7	3,5	5,2
Eslovaquia	Hombres	88,5	48,4	x(4)	17,4	8,0	a	3,0	5,0	14,7
	Mujeres	c	44,4	x(4)	21,3	12,8	a	8,0	4,3	17,4
España	Hombres	8,7	7,3	c	6,5	6,0	c	4,9	5,3	6,8
	Mujeres	17,2	16,4	c	16,4	12,0	c	12,3	8,8	13,4
Estados Unidos	Hombres	8,1	10,3	x(5)	x(5)	6,2	x(5)	5,2	3,0	5,4
	Mujeres	13,1	11,8	x(5)	x(5)	5,0	x(5)	3,6	2,9	4,7
Finlandia	Hombres	9,6	12,7	a	a	8,2	2,6	5,4	3,3	7,4
	Mujeres	12,7	13,4	a	a	8,3	6,2	5,4	5,1	7,7
Francia	Hombres	12,4	10,9	a	5,5	7,2	x(7)	5,1	6,6	7,5
	Mujeres	13,5	12,6	a	10,2	8,8	x(7)	5,2	7,0	9,7
Grecia	Hombres	5,1	5,4	3,4	5,7	5,6	7,5	3,1	4,8	5,2
	Mujeres	12,5	18,3	19,1	35,3	15,1	15,7	11,6	9,5	13,5
Hungria	Hombres	31,1	11,4	a	5,6	3,2	2,8	1,6	1,5	5,1
	Mujeres	22,6	9,2	a	7,3	4,3	7,1	1,6	2,4	5,4
Irlanda	Hombres	8,6	5,8	c	a	3,3	3,5	2,6	1,9	4,3
	Mujeres	4,2	5,4	c	a	2,8	3,3	2,4	1,8	3,1
Islandia	Hombres	a	4,6	0,0	1,7	9,6	2,0	6,1	1,2	3,0
	Mujeres	a	1,9	1,4	2,4	6,0	0,0	0,0	0,4	1,8
Italia	Hombres	7,6	5,6	11,5	3,0	4,2	10,8	4,7	3,5	5,0
	Mujeres	12,1	11,1	14,5	7,9	6,1	10,3	7,5	6,0	8,2
Japón	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	Hombres	3,4	4,2	3,8	2,3	2,2	1,5	2,8	2,0	2,6
	Mujeres	7,3	5,0	7,5	4,3	5,6	3,9	3,2	4,9	5,5
México	Hombres	1,7	2,2	a	2,6	a	a	2,7	3,1	2,1
	Mujeres	1,5	2,4	a	2,9	a	a	3,7	3,0	2,2
Noruega	Hombres	c	3,9	a	4,1	4,5	3,3	1,7	2,8	3,7
	Mujeres	c	2,9	a	3,4	3,6	2,5	3,5	2,1	2,9

Nota: c se refiere a cifras que no son estadísticamente fiables debido al reducido tamaño de la muestra. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles ISCED-97, un mapa de los países ISCED-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

Tabla A8.2a. (continuación)

Tasas de desempleo y nivel de formación por sexo (2004)

Porcentaje de la población desempleada de 25 a 64 años entre la población activa de esa misma edad por nivel de formación y sexo

		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles educativos	
				ISCED 3C corto	ISCED 3C largo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	3,7	a	x(5)	1,9	2,5	1,1	2,5	2,4
		Mujeres	x(2)	4,8	a	x(5)	2,8	3,5	2,2	2,8	3,2
	Países Bajos	Hombres	9,1	5,8	x(4)	5,2	3,8	4,2	2,6	2,5	4,2
		Mujeres	7,2	4,4	x(4)	3,5	3,7	2,7	4,6	2,9	3,7
	Polonia	Hombres	x(2)	27,3	18,9	a	11,7	14,5	x(8)	5,9	15,7
		Mujeres	x(2)	28,3	24,1	a	16,6	14,4	x(8)	6,5	17,4
	Portugal	Hombres	5,5	5,6	x(5)	x(5)	4,5	3,9	x(8)	4,5	5,3
		Mujeres	7,2	8,4	x(5)	x(5)	7,0	3,5	x(8)	4,4	6,8
	Reino Unido	Hombres	x(2)	7,9	4,2	3,6	2,8	a	2,9	2,5	3,8
		Mujeres	x(2)	5,1	3,9	3,4	3,0	a	1,7	2,0	3,3
	República Checa	Hombres	c	24,7	a	5,9	3,2	x(8)	x(8)	2,1	5,5
		Mujeres	c	22,1	a	12,3	5,0	x(8)	x(8)	1,8	9,0
	Suecia	Hombres	7,6	5,5	a	x(5)	6,0	x(5)	5,6	4,3	5,7
		Mujeres	7,8	6,3	a	x(5)	5,6	x(5)	3,9	3,6	5,0
	Suiza	Hombres	c	6,3	c	3,3	7,1	c	1,8	1,9	2,2
		Mujeres	c	7,5	c	3,9	4,8	c	c	3,0	4,4
Turquía	Hombres	8,9	9,0	a	8,5	8,9	x(8)	x(8)	7,2	8,7	
	Mujeres	4,6	14,4	a	17,0	16,8	x(8)	x(8)	10,3	8,0	
	Media OCDE	Hombres				5,7		3,7	3,5	5,7	
		Mujeres				7,2		4,5	4,3	6,8	
	Media UE19	Hombres				5,6		3,9	3,7	6,6	
		Mujeres				7,8		5,2	4,7	8,3	
Países asociados	Chile	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
	Israel	Hombres	x(2)	13,1	x(5)	x(5)	9,0	a	6,7	5,3	8,3
		Mujeres	x(2)	19,7	x(5)	x(5)	12,6	a	7,7	5,8	9,7

Nota: c se refiere a cifras que no son estadísticamente fiables debido al reducido tamaño de la muestra. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles ISCED-97, un mapa de los países ISCED-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

A8

Tabla A8.3a.

Evolución de las tasas de empleo por nivel de formación (1991-2004)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población de 25 a 64 años por nivel de formación

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
Países de la OCDE	Alemania									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	51	49	48	51	52	51	50	49	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	71	69	70	71	70	70	70	
	Educación terciaria	86	84	83	83	83	84	83	83	
	Australia									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54	60	59	61	60	60	61	61	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	71	76	76	77	78	78	79	79	
	Educación terciaria	81	83	84	83	83	84	83	83	
	Austria									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52	56	53	54	54	55	55	52	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	73	77	75	75	75	75	75	74	
	Educación terciaria	88	88	86	87	87	86	85	83	
	Bélgica									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	49	47	47	51	49	49	49	49	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	72	72	75	74	74	73	73	
	Educación terciaria	85	84	84	85	85	84	84	84	
	Canadá									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	55	53	54	55	55	55	57	57	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	74	74	76	76	76	76	77	
	Educación terciaria	82	81	82	83	82	82	82	82	
	Corea									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	70	71	66	68	68	68	67	66	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	71	71	66	69	69	71	70	70	
	Educación terciaria	80	80	76	75	76	76	76	77	
	Dinamarca									
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	62	62	61	63	62	61	61	62	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	81	77	79	81	81	82	80	80	
Educación terciaria	89	89	87	88	87	87	85	87		
Eslovaquia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	39	37	31	31	28	29	22		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	75	75	71	70	71	71	70		
Educación terciaria	m	88	89	86	87	87	87	84		
España										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	50	46	49	54	55	56	57	58		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	65	67	72	72	72	72	73		
Educación terciaria	79	75	76	80	81	81	82	82		
Estados Unidos										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52	54	58	58	58	57	58	57		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	75	76	77	76	74	73	73		
Educación terciaria	85	86	85	85	84	83	82	82		
Finlandia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	64	54	56	57	58	58	58	57		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	78	70	103	75	76	74	73	74		
Educación terciaria	88	81	83	84	85	85	85	85		
Francia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	58	57	56	57	58	58	59	58		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	78	76	75	76	77	77	76	75		
Educación terciaria	85	82	82	83	84	83	82	82		
Grecia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	56	56	56	56	56	58	57		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	62	65	65	65	66	67	69		
Educación terciaria	m	79	80	81	80	81	82	82		
Hungría										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	36	36	37	37	37	37		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	71	72	72	72	71	71		
Educación terciaria	m	m	81	101	101	82	82	83		
Islandia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	85	87	87	86	m	81		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	89	89	90	89	m	88		
Educación terciaria	m	m	100	95	95	95	m	93		
Irlanda										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	46	49	53	56	57	57	57	57		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	63	67	72	77	77	77	76	76		
Educación terciaria	81	83	85	88	87	87	86	86		
Italia										
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54	49	47	48	49	50	m	52		
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	70	70	71	72	72	m	74		
Educación terciaria	87	81	81	81	82	82	m	82		

Tabla A8. 3a. (continuación)
Evolución de las tasas de empleo por nivel de formación (1-1991-2004)
 Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población de 25 a 64 años por nivel de formación

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

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

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

A8

Tabla A8.4a.

Evolución de las tasas de desempleo por nivel de formación (1991-2004)

Número de personas de 25 a 64 años desempleadas como porcentaje de la población activa de 25 a 64 años por nivel de formación

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Países de la OCDE	Alemania								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	7,4	13,3	15,4	13,9	13,5	15,3	18,0	20,5
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,7	7,9	10,3	8,1	8,2	9,0	10,2	11,2
	Educación terciaria	3,2	4,9	5,5	4,2	4,2	4,5	5,2	5,5
Australia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	9,2	8,7	9,0	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,8	6,2	5,8	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9
	Educación terciaria	3,9	4,0	3,3	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8
Austria	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	4,8	5,7	6,9	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	3,1	2,9	3,6	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8
	Educación terciaria	1,5	2,0	2,0	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9
Bélgica	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	11,8	13,4	13,1	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,2	7,5	7,4	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9
	Educación terciaria	2,0	3,6	3,2	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9
Canadá	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,8	13,1	11,8	10,1	10,5	11,0	10,9	9,9
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,7	8,3	c	5,9	6,2	6,7	6,5	6,1
	Educación terciaria	6,3	6,2	4,7	4,1	4,7	5,1	5,2	4,7
Corea	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	0,9	1,0	6,0	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,9	1,6	6,8	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5
	Educación terciaria	2,7	2,0	4,9	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9
Dinamarca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	14,2	14,6	7,0	6,3	(5)	6,2	7,2	7,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	9,1	9,9	4,6	3,9	3,3	3,4	4,4	4,8
	Educación terciaria	4,9	4,6	3,3	2,6	3,2	3,5	4,7	3,9
Eslovaquia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	24,0	24,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	9,6	8,8	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6
	Educación terciaria	m	2,7	3,3	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8
España	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,7	20,6	17,1	13,7	10,2	11,2	11,2	11,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	12,2	18,5	15,3	11,0	8,4	9,5	9,5	9,5
	Educación terciaria	9,3	14,5	13,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3
Estados Unidos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,3	10,0	8,5	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,5	5,0	4,5	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6
	Educación terciaria	2,9	2,7	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3
Finlandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	8,6	21,6	13,8	12,1	11,4	12,2	11,1	12,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	16,7	10,6	8,9	8,5	8,8	9,2	8,2
	Educación terciaria	3,4	9,1	5,8	4,7	4,4	4,5	4,3	4,7
Francia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	10,6	13,7	14,9	13,9	11,9	c	12,1	12,1
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,6	9,0	9,6	7,9	6,9	6,8	7,5	7,5
	Educación terciaria	3,7	6,5	6,6	5,1	4,8	5,2	6,1	6,1
Grecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	6,3	7,3	7,7	7,4	7,2	6,6	8,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	9,0	10,4	10,9	9,9	9,7	9,1	9,7
	Educación terciaria	m	8,1	6,2	7,2	6,7	6,4	5,6	6,9
Hungría	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	11,4	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	6,2	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0
	Educación terciaria	m	m	1,7	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9
Islandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	3,4	2,5	2,4	3,0	m	3,1
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	c	c	c	2,6	m	2,8
	Educación terciaria	m	m	c	c	c	c	m	1,0
Irlanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	20,3	16,4	11,6	7,0	5,6	5,9	6,3	6,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	7,6	4,5	2,5	2,4	2,8	2,9	3,2
	Educación terciaria	4,1	4,2	3,0	1,6	1,4	1,8	2,6	2,1
Italia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,7	9,1	10,8	10,0	9,1	9,0	m	7,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,2	7,9	8,2	7,4	6,8	6,4	m	5,3
	Educación terciaria	5,0	7,3	6,9	5,9	5,3	5,3	m	4,8

Tabla A8.4a. (continuación)
Evolución de las tasas de desempleo por nivel de formación (1991-2004)
 Número de personas de 25 a 64 años desempleadas como porcentaje de la población activa de 25 a 64 años por nivel de formación

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Países de la OCDE	Japón								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	4,3	6,0	5,9	6,6	6,7	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	3,3	4,7	4,8	5,3	5,4	m
	Educación terciaria	m	m	2,6	3,5	3,1	3,8	3,7	m
Luxemburgo	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	3,1	c	3,8	3,3	5,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	c	c	c	2,6	3,8
	Educación terciaria	m	m	m	c	c	c	c	3,0
México	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	4,2	1,9	1,3	1,4	1,5	1,6	1,9
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	5,2	2,6	1,6	1,7	1,8	1,9	2,8
	Educación terciaria	m	4,7	2,5	2,0	2,2	2,5	2,6	3,0
Noruega	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	6,7	6,5	2,9	2,2	3,4	3,4	3,9	3,6
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,4	4,0	2,4	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8
	Educación terciaria	2,0	2,4	1,5	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4
Nueva Zelanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,5	8,2	10,5	7,8	6,7	5,6	4,9	4,2
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	3,3	4,7	3,5	3,2	3,3	2,9	2,4
	Educación terciaria	4,8	3,2	4,5	3,6	3,2	3,4	3,5	2,4
Países Bajos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	8,6	7,9	0,9	3,9	2,9	3,8	m	5,7
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,6	4,8	1,7	2,3	1,6	2,2	m	3,9
	Educación terciaria	1,5	4,1	c	1,9	1,2	2,1	m	2,8
Polonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	13,9	13,9	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	11,1	9,1	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4
	Educación terciaria	m	2,8	2,5	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2
Portugal	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,3	6,2	4,4	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,5	6,4	5,1	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6
	Educación terciaria	c	3,2	c	c	c	3,9	4,9	4,4
Reino Unido	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	10,4	12,8	10,5	8,9	7,6	8,5	6,9	6,6
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,5	7,5	5,0	4,6	3,9	4,1	3,9	3,7
	Educación terciaria	3,3	3,7	2,6	2,1	2,0	2,4	2,4	2,2
República Checa	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	7,7	14,5	19,3	19,2	18,8	19,8	23,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	2,1	4,6	6,7	6,2	5,6	6,1	6,4
	Educación terciaria	m	0,7	1,9	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0
Suecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	2,6	10,1	10,4	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	2,3	8,7	7,8	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8
	Educación terciaria	1,1	4,5	4,4	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3
Suiza	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	1,2	5,8	5,6	5,0	3,7	4,6	6,1	7,2
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,5	2,8	2,8	2,0	2,1	2,4	3,3	3,7
	Educación terciaria	1,3	c	2,8	c	1,3	2,2	2,9	2,8
Turquía	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,7	4,8	4,4	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,2	6,9	6,6	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1
	Educación terciaria	3,1	3,3	4,8	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2
Media OCDE	<i>Inferior a segunda etapa de educación secundaria</i>		10,8	9,5	9,1	8,9	9,4	10,2	10,4
	<i>Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria</i>		7,3	6,4	5,8	5,6	5,9	6,2	6,2
	<i>Educación terciaria</i>		4,6	4,1	3,6	3,3	3,8	4,0	3,9
Media UE19	<i>Inferior a segunda etapa de educación secundaria</i>		12,8	11,6	11,3	11,1	11,5	12,6	12,9
	<i>Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria</i>		8,7	7,4	6,9	6,5	6,8	7,2	7,2
	<i>Educación terciaria</i>		5,1	4,5	3,8	3,5	3,8	4,2	4,2
País asociado	Israel								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	14	15	16
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	10	10	11
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	6	6	6

Nota: c se refiere a cifras que no son estadísticamente fiables debido al reducido tamaño de la muestra. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

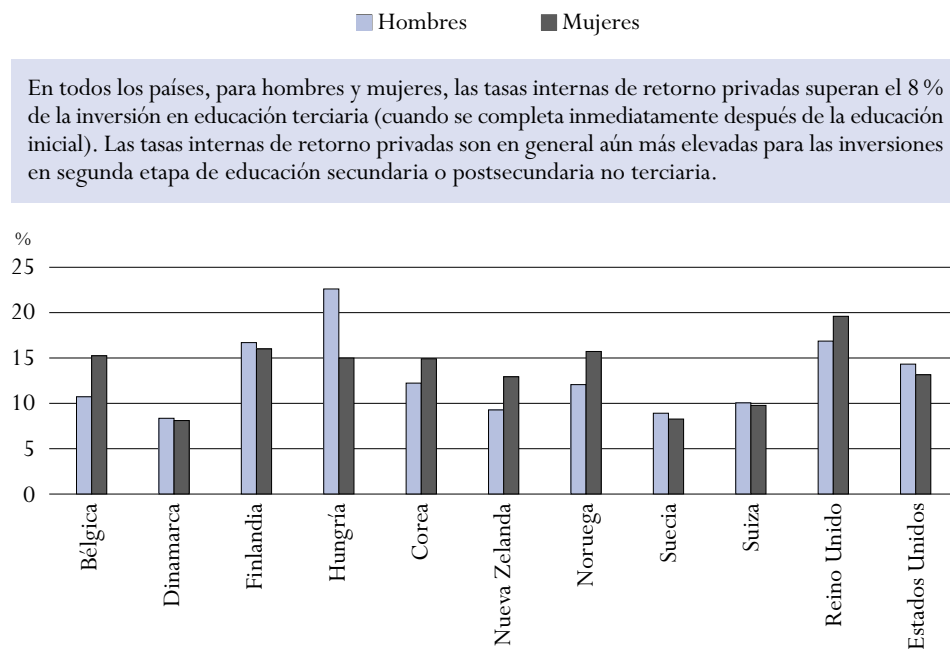
INDICADOR A9

EL RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN: EDUCACIÓN E INGRESOS

Este indicador examina los ingresos relativos de los trabajadores con distintos niveles de estudios, así como el retorno económico de la inversión en estos niveles. Las tasas de retorno se calculan sobre las inversiones realizadas en la educación inicial, así como en el caso hipotético de una persona de 40 años que decide volver a estudiar para finalizar su carrera. Este indicador presenta asimismo datos que describen la distribución de los ingresos antes de impuestos de cinco niveles (ISCED) de estudios para ayudar a determinar cómo varía el rendimiento de la educación dentro de los diversos países en individuos con niveles de estudios comparables.

Resultados clave

Gráfico A9.1. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria (ISCED 5/6) después de completar estudios de segunda etapa de secundaria y de postsecundaria no terciaria (ISCED 3/4) (2003)



Fuente: OCDE. Tabla A9.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Otros puntos destacables de este indicador

- Alcanzar los niveles superiores de educación puede considerarse una inversión económica en la que existen costes cubiertos por los individuos (incluyendo la reducción de su retribución mientras estudian) que normalmente derivan en unos ingresos más altos a lo largo de la vida de dichos individuos. En este contexto, la inversión necesaria para obtener una licenciatura, cuando se realiza como parte de la educación inicial, puede generar un rendimiento privado anual de hasta el 22,6%, y todos los países registran una tasa superior al 8%.
- Los países difieren significativamente en la distribución de ingresos entre individuos con niveles similares de estudios. Aunque las personas con un mayor nivel educativo tienen más probabilidades de encontrarse en el grupo de mayores rentas, esto no siempre es así.
- Los países difieren en la cuota relativa de hombres y mujeres en las categorías superiores e inferiores de ingresos.
- Las mujeres ganan menos que los hombres con niveles de estudios similares en todos los países (Tabla A9.3). Dependiendo del nivel de estudios, ganan normalmente entre un 50% y un 80% menos que los hombres.

A9

Contexto para la adopción de políticas

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

La dispersión de los ingresos también es relevante para las políticas que apoyan la obtención de estudios superiores. Los datos indican que algunos individuos pueden estar recibiendo un retorno relativamente bajo de su inversión en educación, es decir, ganan un salario relativamente bajo, aunque hayan logrado un nivel relativamente alto de estudios. Los legisladores deberían examinar las características de los programas educativos que muestren bajas tasas de retorno para algunas personas, o examinar las características de los individuos en dichos programas, como por ejemplo su sexo u ocupación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones**Educación e ingresos***Diferenciales de ingresos según el nivel de estudios*

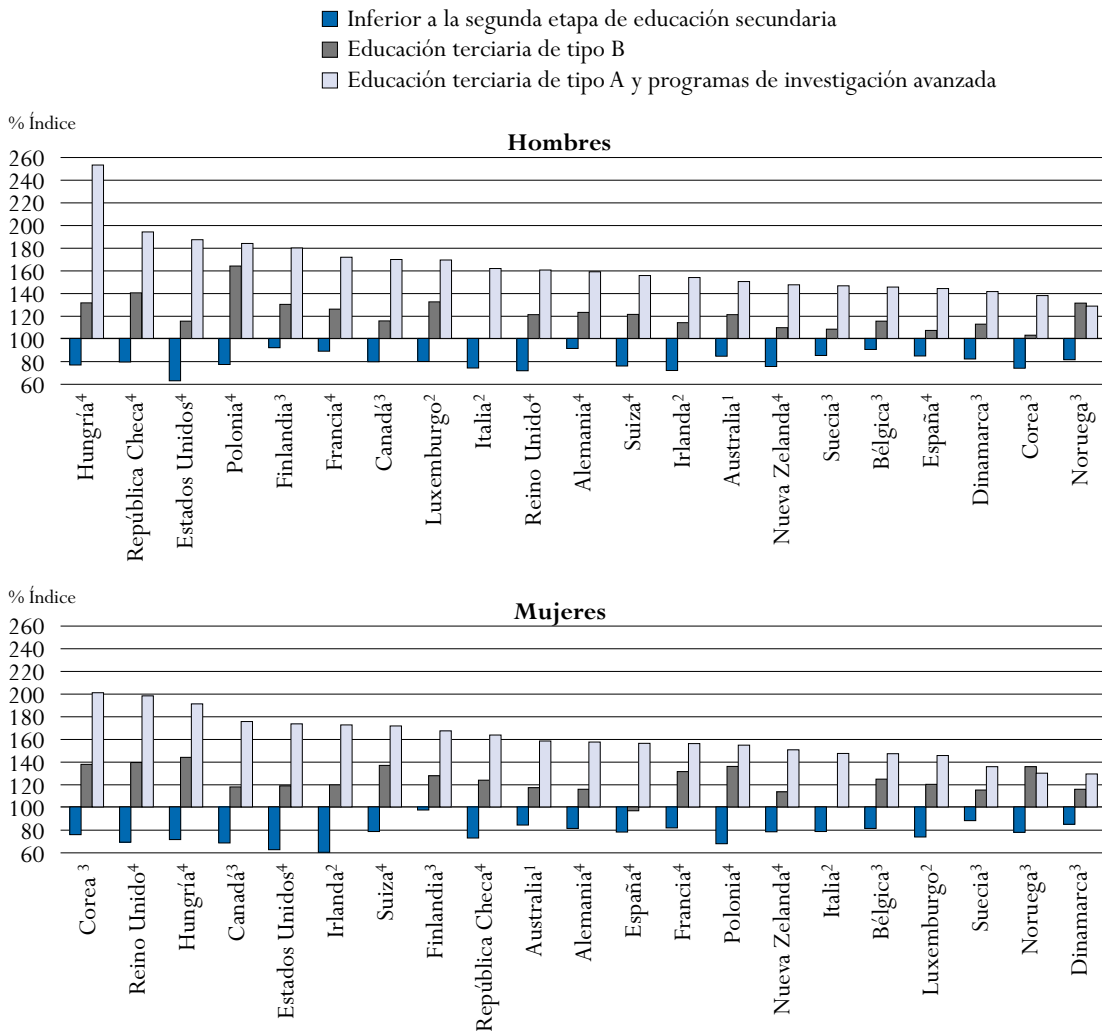
Como medida clave de los incentivos económicos disponibles para que un individuo invierta en estudios universitarios, los diferenciales de ingresos pueden también reflejar las diferencias en la oferta de programas educativos en distintos niveles (o las barreras de acceso a dichos programas). La ventaja económica de completar estudios terciarios puede observarse comparando los ingresos anuales medios de los que se licencian en estudios terciarios con los ingresos anuales medios de los que tienen estudios secundarios de segunda etapa o estudios postsecundarios no terciarios. La desventaja económica de no completar estudios secundarios de segunda etapa es evidente tras una comparación similar de los ingresos medios. Las variaciones en los ingresos relativos (antes de impuestos) entre los países reflejan diversos factores, incluyendo la demanda de habilidades del mercado laboral, la legislación sobre el salario mínimo, el poder de los sindicatos, la cobertura de convenios colectivos, la oferta de trabajadores con diversos niveles de estudios, el abanico de experiencia laboral de los trabajadores con niveles de estudios superiores e inferiores, la distribución de empleo entre diversas ocupaciones y la incidencia relativa del trabajo a tiempo parcial y de temporada.

El Gráfico A9.2 muestra una fuerte relación positiva entre la consecución de estudios y los ingresos medios antes de impuestos. En todos los países, los licenciados en educación terciaria ganan sustancialmente más que aquellos con estudios de segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria. Los diferenciales de ingresos entre aquellos con estudios terciarios —sobre todo, aquellos con un nivel de estudios terciarios de tipo A— y aquellos con estudios de segunda etapa de secundaria son generalmente más pronunciados que los diferenciales entre la segunda etapa de secundaria y la primera etapa de secundaria o inferior, lo que sugiere que en muchos países la segunda etapa de educación secundaria (y, salvo algunas excepciones, postsecundaria no terciaria) supone un punto de inflexión a partir del cual los estudios adicionales suponen una ventaja considerable. La Tabla A9.1a muestra que, entre aquellos países que indican ingresos brutos, la ventaja económica para las personas entre 25 y 64 años con estudios terciarios, en relación con la segunda etapa de educación secundaria, oscila entre el 26% en Noruega (2003) y el 117% en Hungría (2004).

Los datos de ingresos que se muestran en este indicador difieren por países en diversas formas. Por tanto, se deben interpretar los resultados con cautela. En concreto, en los países que refieren ingresos anuales, las diferencias en la incidencia de trabajo de temporada de los individuos con distintos niveles de estudios tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no queda reflejado en los datos de los países que refieren ingresos semanales o mensuales (véase la sección sobre *Conceptos y criterios metodológicos* más abajo).

Gráfico A9.2. Ingresos relativos por empleo (2004 o último año disponible)

*Por nivel de formación y sexo para la población entre 25 y 64 años
(segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria = 100)*



1. Año de referencia 2001.
2. Año de referencia 2002.
3. Año de referencia 2003.
4. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente según los ingresos relativos de la población con estudios de nivel terciario de tipo A o programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

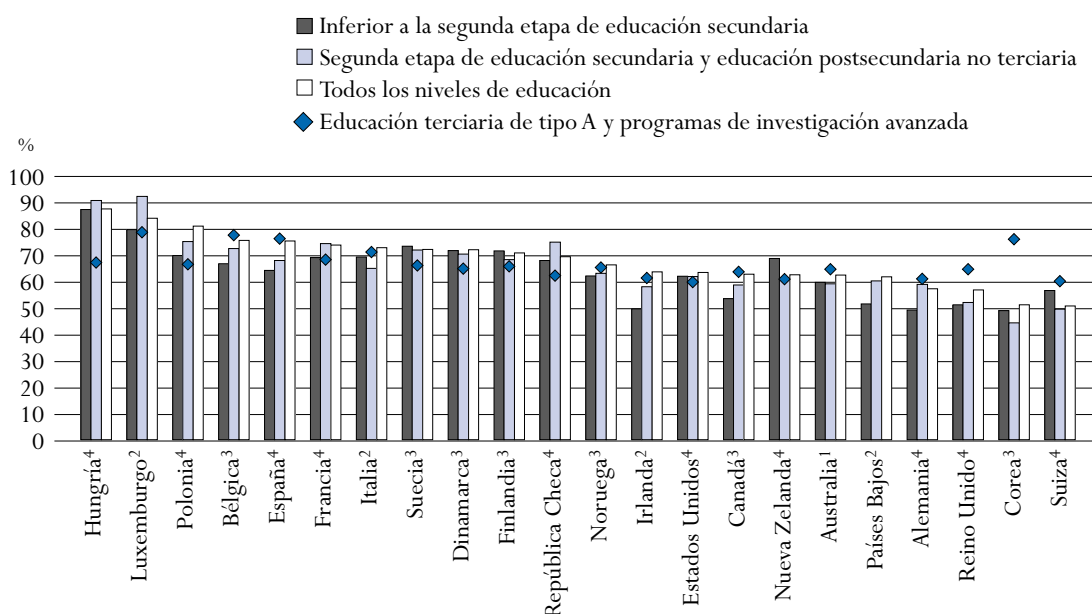
Educación y disparidad de sexo en los ingresos

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

Aunque tanto hombres como mujeres con estudios de segunda etapa de secundaria, postsecundaria no terciaria o terciaria cuentan con una ventaja económica sustancial (en comparación con aquellos del mismo sexo que no completan los estudios de segunda etapa de secundaria), los diferenciales de ingresos entre hombres y mujeres con el mismo nivel de estudios siguen siendo considerables. En todos los países, y en todos los niveles educativos, las mujeres entre 30 y 44 años ganan menos que sus homólogos masculinos (Gráfico A9.3 y Tabla A9.1b). El diferencial relativo entre hombres y mujeres debe manejarse con cautela, ya que en la mayoría de los países los datos de ingresos incluyen el trabajo a tiempo parcial, que a menudo es característico del empleo de mujeres, aunque su prevalencia probablemente varíe mucho de un país a otro.

Gráfico A9.3. Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (2004 o último año disponible)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de formación de la población de 30 a 44 años



- 1. Año de referencia 2001.
- 2. Año de referencia 2002.
- 3. Año de referencia 2003.
- 4. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente según los ingresos relativos de la población con estudios en todos los niveles educativos.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Cuando se analizan todos los niveles de educación en conjunto (es decir, se dividen los ingresos totales por el número de asalariados, por sexo), los ingresos medios de las mujeres de entre 30 y 44 años oscilan entre el 51 % de los de los hombres en Corea y Suiza, y más del 74 % en Bélgica, España y Francia (Gráfico A9.3 y Tabla A9.1b). En Hungría, Luxemburgo y Polonia, donde se excluyen los ingresos a tiempo parcial y temporales, los salarios de las mujeres entre 30 y 44 años oscilan entre el 81 % a más del 87 % de los de los hombres.

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

La distribución de ingresos según el nivel de estudios

Las Tablas A9.4a, A9.4b y A9.4c muestran la distribución de los ingresos entre las personas de 25 a 64 años con datos de 21 países. Se ofrece la distribución de la población conjunta de hombres y mujeres, así como la de las mujeres por separado. Los ingresos se han distribuido en cinco categorías, que abarcan desde «Inferior o igual a la mitad de la mediana» a «Superior al doble de la mediana». Por ejemplo, en la Tabla A9.4a, para Australia, la cifra de 24,5 % se encuentra en la fila «Inferior a segunda etapa de educación secundaria» bajo la columna «Inferior o igual a la mitad de la mediana». Esto significa que el 24,5 % de los australianos entre 25 y 64 años cuyo nivel máximo de estudios está por debajo del nivel de segunda etapa de secundaria tiene unos ingresos antes de impuestos iguales o inferiores a la mitad de la mediana de ingresos de todos los australianos de 25 a 64 años que obtuvieron ingresos derivados del trabajo durante el período de referencia del estudio nacional. Las Tablas A9.4b y A9.4c también presentan la distribución de ingresos entre hombres y mujeres con relación a la mediana de toda la población adulta con ingresos derivados del trabajo.

Los datos sobre la distribución de los ingresos entre las personas con estudios similares aportan información adicional a la obtenida con el análisis exclusivo de los ingresos medios, que pueden verse afectados por números pequeños de individuos con ingresos muy bajos o muy altos.

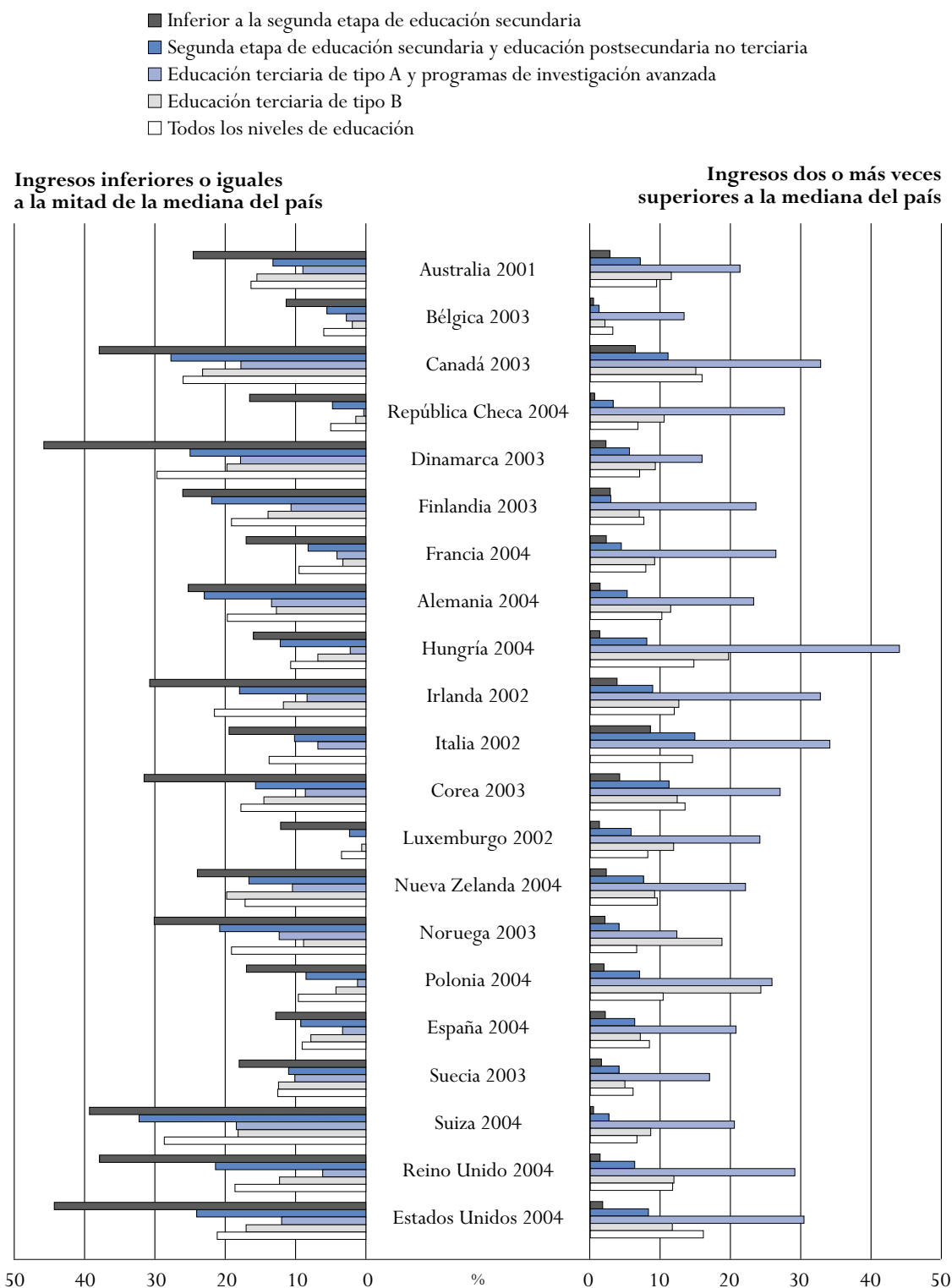
Los datos indican que en la mayoría de los países la proporción de individuos en las categorías inferiores de ingresos disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios. Este resultado es otra forma de ver la probada relación positiva entre ingresos y estudios. No obstante, es notable que incluso en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

Aún así, los países difieren significativamente en la distribución de los ingresos. Por ejemplo, la Tabla A9.4a muestra que, en la mayoría de los países, gran parte de la población tiene unos ingresos superiores a la mitad de la mediana, pero inferiores a 1,5 veces la mediana. Sin embargo, este porcentaje oscila del 45 % en Canadá y 51 % en Estados Unidos al 79 % en República Checa. En todos los niveles de educación, países como Bélgica, Francia, Luxemburgo y República Checa cuentan con relativamente pocos individuos con ingresos o bien iguales o inferiores a la mitad de la mediana. En cambio, si bien en todos los países una media del 21 % de las personas entre 25 y 64 años tiene unos ingresos antes de impuestos superiores a 1,5 veces la mediana, esta proporción de la población representa tan sólo el 15 % en Suecia.

Los países también difieren significativamente en la distribución de sexo en los grupos con los ingresos más bajos. Por ejemplo, teniendo en cuenta todos los niveles de estudios, Hungría es el único país en el que el porcentaje de mujeres en la categoría de ingresos inferior es menor que

A9

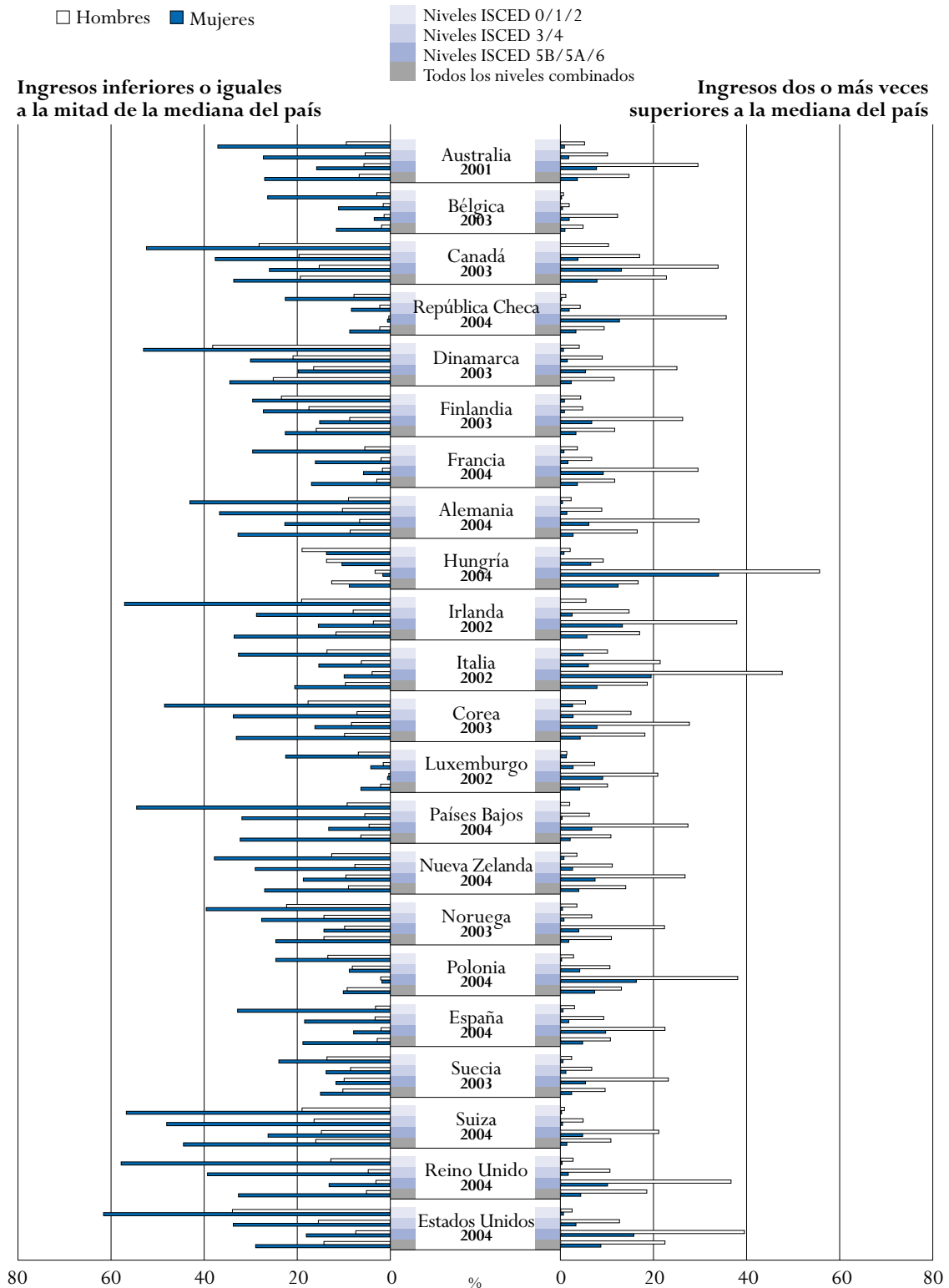
Gráfico A9.4. Porcentaje de personas entre 25 y 64 años según categoría de ingresos por nivel de formación (2004 o último año disponible)



Fuente: OCDE. Tabla A9.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006)

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Gráfico A9.5. Porcentaje de la población de 25 a 64 años según categorías de ingresos por nivel de formación y sexo (2004 o último año disponible)



Fuente: OECD. Tabla A9.4b, Tabla A9.4c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

el porcentaje de hombres en la misma categoría. En el lado opuesto del espectro, en Suiza, se encuentra el 44% de las mujeres y el 16% de los hombres en la categoría de los ingresos más bajos (Tabla A9.4b y A9.4c).

Interpretación de los datos de dispersión de los ingresos

Un amplio abanico de factores –desde diferencias en la organización de las instituciones a la variación en las capacidades individuales– es probable que determine el grado de dispersión de los ingresos de las personas con estudios similares. Desde la perspectiva institucional, los países en los que la fijación de salarios está más centralizada tienden a indicar una menor dispersión de los ingresos, debido al grado de convergencia entre el nivel laboral y los estudios alcanzados. En términos más generales, las dispersiones en los ingresos también reflejan el hecho de que la consecución de estudios no puede equipararse plenamente con la destreza y la adquisición de habilidades: las habilidades distintas a las proporcionadas por los estudios académicos, además de por la experiencia, se ven recompensadas en el mercado laboral. Las diferencias de escala y operativa de los sistemas de formación de adultos también influyen en los patrones nacionales de dispersión de ingresos, al igual que los criterios de selección no relacionados con las capacidades, como discriminación por sexo, raza o edad (y por consiguiente la eficacia relativa de los marcos legislativos nacionales para contrarrestar dichos problemas).

No obstante, los datos muestran que en todos los países la dispersión de los ingresos disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios. Esta tendencia tiene muchas posibles interpretaciones, incluyendo que una mayor consecución de estudios puede aportar a un empleador potencial más información sobre la capacidad de un individuo, lo que resulta en una relación más estrecha entre estudios y salarios.

En términos más generales, los datos señalan las carencias existentes para comprender la determinación de los ingresos. Estudios en los Estados Unidos han mostrado que, en individuos de la misma raza y sexo, más de la mitad de la diferencia en los ingresos no se explica por factores cuantificables como los años de estudios de una persona, su edad, duración de la vida laboral, ni incluso los estudios, ocupación o ingresos de sus padres. Estos estudios sobre los elementos determinantes de los ingresos resaltan la importancia que los empleadores dan a las denominadas habilidades no cognitivas –como constancia, fiabilidad y autodisciplina–, además de plantear preguntas para estudios orientados a políticas sobre el papel de los sistemas educativos, y en particular de la educación preprimaria, en el desarrollo y señalización de dichas habilidades (véase la sección sobre *Conceptos y criterios metodológicos* más abajo).

Tasas de retorno de la inversión en educación

El impacto de la educación sobre los ingresos puede evaluarse dentro del marco de análisis de la inversión en el cual un individuo incurre en el gasto de obtener unos estudios (costes directos como las tasas de matriculación y costes indirectos como la reducción de los ingresos mientras se estudia). La eficacia de esta inversión puede evaluarse estimando la tasa económica de retorno de la inversión, que mide el grado en el cual los costes de lograr un nivel superior de estudios se traducen en un nivel superior de ingresos. La medida del retorno que se emplea aquí es la tasa interna de retorno. Esta es la tasa que equipara los costes necesarios para lograr el máximo nivel de educación con el valor actual de un flujo adicional de ingresos a lo largo de toda la vida asociados

al nivel más elevado de los estudios alcanzados. Este indicador se analiza desde dos perspectivas distintas: las tasas de retorno para el individuo (Tablas A9.5 y A9.6), que reflejan sólo los costes e ingresos del individuo, y las tasas de retorno para el gobierno (Tablas A9.7 y A9.8). El retorno para el gobierno comprende un aumento del impuesto sobre la renta y las aportaciones sociales recaudadas, así como los costes soportados por el gobierno. Estos retornos privados y públicos se han calculado para 11 países de la OCDE.

Las tasas internas de retorno se estiman según la consecución de dos niveles distintos de educación: educación de segunda etapa de secundaria y educación postsecundaria no terciaria, después de completar los estudios de primera etapa de secundaria (Tablas A9.5 y A9.7); y educación terciaria, después de completar los estudios de segunda etapa de secundaria y de postsecundaria no terciaria (Tablas A9.6 y A9.8). Las tasas internas de retorno se calculan para dos períodos distintos de la vida de una persona: inmediatamente después de la educación inicial, y a los 40 años. Además, a la hora de calcular la tasa interna de retorno a los 40 años, el análisis explora el impacto sobre las tasas de retorno —para los individuos y para el gobierno— de los costes de la educación. Todos los resultados se presentan por separado para hombres y mujeres.

Tasas internas de retorno privadas de la inversión en educación

La tasa interna de retorno privada para el individuo se estima sobre la base del aumento de los ingresos después de impuestos resultantes de un nivel más alto de estudios, menos los costes privados adicionales (gasto privado e ingresos no percibidos) necesarios para la obtención de ese nivel superior de estudios. En general, los gastos de manutención de los alumnos (coste de la vivienda, comidas, ropa, ocio, etc.) están excluidos de este coste privado.

Las estimaciones de las tasas de retorno privadas se presentan en las Tablas A9.5 (tasas de retorno privadas para un individuo que ha invertido en obtener estudios de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria después de la primera etapa de educación secundaria) y A9.6 (estimaciones para un individuo que ha invertido en obtener una educación terciaria, hasta la consecución de una titulación de investigación avanzada a partir de la segunda etapa de educación secundaria).

Las tasas de retorno privadas se calcularon para los siguientes dos escenarios:

1. El individuo ha pasado directamente al siguiente nivel de educación antes de entrar en el mercado laboral.
2. La consecución del siguiente nivel de educación se ha pospuesto hasta los 40 años, cuando se vuelve a estudiar a tiempo completo. En este escenario se examinan dos casos: *i*) el individuo soporta los costes directos de la matriculación (según informes de las autoridades educativas nacionales) y deja de percibir ingresos (menos impuestos) mientras estudia; y *ii*) el individuo no soporta ningún coste directo de matriculación, pero sí el coste de no percibir ingresos.

Los resultados indican que en los hombres, en todos los países salvo Hungría y Suiza, las tasas de retorno para la consecución de una educación de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria superan a las de la educación terciaria. En educación terciaria, todos los países excepto Dinamarca, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza registran unas tasas de retorno privadas superiores al 10 %, tanto en hombres como en mujeres (Tabla A9.6). Las tasas de retorno privadas en educación terciaria son ligeramente superiores en mujeres que en hombres en cinco países: Bélgica, Corea, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido.

A9

Los resultados también muestran que, cuando un individuo alcanza el siguiente nivel de educación a los 40 años, las tasas de retorno privadas de la educación terciaria son en general mayores que por la consecución de la segunda etapa de la educación secundaria, excepto en Dinamarca, Estados Unidos y Nueva Zelanda. En educación terciaria, el incentivo adicional creado por la falta de costes de matriculación tiende a ser débil. En la segunda etapa de la educación secundaria, eliminar los costes de matriculación resulta como media en un aumento de 0,4 puntos porcentuales en la tasa de retorno privada para los hombres y de 1 punto porcentual para las mujeres. En educación terciaria, la eliminación de los costes de matriculación aumenta la tasa de retorno privada en 0,9 puntos porcentuales para los hombres y 1,7 puntos porcentuales para las mujeres. No obstante, mientras que en países como Dinamarca, Finlandia y Noruega el impacto de eliminar los gastos de matriculación del alumno en educación terciaria sobre las tasas de retorno privadas es pequeño, dicho impacto es significativamente mayor en Bélgica, Corea, Hungría, Estados Unidos y Reino Unido.

Tasas internas de retorno públicas de la inversión en educación

La tasa interna de retorno pública es una manera de examinar el efecto sobre las cuentas del sector público de la decisión de los individuos de invertir en educación y el efecto de las distintas políticas que afectan a estas inversiones. Para el sector público, los costes de la educación incluyen los gastos directos en instituciones educativas (como el pago directo de la remuneración de los profesores, el pago directo de la construcción de los edificios escolares y la compra de libros de texto, etc.) y las transferencias públicas al sector privado (como las subvenciones públicas a las familias en forma de becas y otras ayudas y a otras entidades privadas para la provisión de formación en el lugar de trabajo, etc.). Los costes públicos de la educación también incluyen 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, más el pago de prestaciones sociales. En la práctica, la consecución de un nivel más alto de estudios da lugar a un conjunto complejo de efectos fiscales en el lado de los beneficios, más allá de los efectos de los salarios y el aumento de los ingresos del gobierno basados en pagos. Por ejemplo, los individuos con más estudios en general experimentan un estado de salud mejor, reduciendo el gasto público en sanidad. Y, para algunas personas, conseguir un nivel de estudios más elevado puede reducir su probabilidad de cometer ciertos tipos de delitos (ver Indicador A10), lo cual a su vez reduce el gasto público. No obstante, los datos fiscales y de gastos sobre estos efectos indirectos no están fácilmente disponibles para su inclusión en estos cálculos de las tasas de retorno.

Las estimaciones de las tasas de retorno públicas se muestran en las Tablas A9.7 y A9.8. La Tabla A9.7 presenta las tasas de retorno públicas de un individuo que ha invertido en obtener estudios de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (nivel ISCED 3/4), posterior a la primera etapa de educación secundaria (nivel ISCED 0/1/2). La Tabla A9.8 se refiere a un individuo que ha invertido en la consecución de estudios terciarios, hasta una titulación avanzada de investigación (nivel del ISCED 5(A, B)/6), a partir de la segunda etapa de educación secundaria (nivel ISCED 3/4).

Al igual que en la estimación de las tasas de retorno privadas, el cálculo considera dos escenarios:

1. Tras la educación inicial, el individuo ha pasado directamente al siguiente nivel de educación antes de entrar en el mercado laboral.

2. La consecución del siguiente nivel de educación se ha pospuesto hasta los 40 años, cuando se vuelve a estudiar a tiempo completo. En este escenario se examinan dos casos: *i*) el individuo soporta los costes directos de la matriculación (según informes de las autoridades educativas nacionales) y deja de percibir ingresos (menos impuestos) mientras estudia; y *ii*) el individuo no soporta ningún coste directo de matriculación, pero sí el coste de no percibir ingresos.

Los resultados indican que, para la consecución de estudios terciarios durante la educación inicial, la tasa de retorno pública es en todos los casos inferior a la tasa de retorno privada (excepto en Bélgica, Corea y, para los hombres, Nueva Zelanda). Cuando el individuo vuelve a la educación a tiempo completo a mitad de la carrera, y soporta los costes directos de matriculación y los ingresos no percibidos, las tasas de retorno públicas para completar la educación terciaria son inferiores a las tasas de retorno privadas en todos los países (Tabla A9.8). No obstante, estas tasas de retorno públicas siguen siendo altas —por ejemplo, muy por encima del tipo de interés ofrecido por los bonos del estado a largo plazo— en diversos países. Se observan tasas de retorno públicas especialmente bajas en Dinamarca, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza. Estas bajas tasas se deben a múltiples factores, incluyendo el alto coste de proporcionar la educación y las elevadas pérdidas en recaudación de impuestos cuando el individuo del estudio deja de percibir ingresos en comparación con los impuestos recaudados cuando el individuo vuelve a trabajar.

Los resultados muestran que en la segunda etapa de educación secundaria, el efecto de la cobertura por parte del sector público de los costes de matriculación del alumno es la reducción de la tasa de retorno pública en una media de 0,2 puntos porcentuales para los hombres y de 0,3 puntos porcentuales para las mujeres (Tabla A9.7). En educación terciaria, el efecto medio es la reducción de la tasa de retorno pública alrededor de 0,7 puntos porcentuales para los hombres y de 1 punto porcentual para las mujeres. La magnitud de esta disminución en la tasa de retorno pública en Estados Unidos es notable —2,3 puntos porcentuales para los hombres y 2,8 puntos porcentuales para las mujeres (Tabla A9.8)—, lo que se explica en parte por las elevadas contribuciones privadas a los costes de la educación terciaria en Estados Unidos.

Interpretación de las tasas internas de retorno

Para quienes completan estudios de segunda etapa de secundaria o terciarios, las elevadas tasas internas de retorno privadas en la mayoría de los países (aunque no en todos) indican que la inversión en capital humano es una forma atractiva para que el ciudadano medio incremente su riqueza. Más aún, y con algunas excepciones, se observa que las políticas que reducen o eliminan los costes directos de la educación tienen sólo un impacto modesto sobre la decisión de las personas de invertir en estudios a mitad de carrera.

En muchos casos, las tasas internas de retorno privadas registradas son superiores —y en varios países significativamente superiores— al tipo de interés real libre de riesgo, que se mide normalmente en referencia a los índices aplicados a los bonos del estado a largo plazo. Sin embargo, el retorno de la acumulación de capital humano no está exento de riesgo, como indica la amplia distribución de ingresos entre las personas con más estudios. Es más, no todo el mundo que invierte en un curso de formación lo completa. Las tasas de retorno serán bajas, y posiblemente negativas, para los individuos que abandonen los estudios. Por tanto, aquellas personas que estén considerando la posibilidad de invertir en educación probablemente requieran una prima de compensación del riesgo. No obstante, en varios países, el tamaño de la prima de las tasas inter-

A9

nas de retorno con relación al tipo de interés real es superior de lo que aparentemente estaría justificado únicamente por las consideraciones del riesgo. Si el retorno de este tipo de inversión es elevado, con relación a inversiones de riesgos similares, habrá obstáculos para que las personas realicen esa inversión. Tasas de retorno privadas ajustadas al alto riesgo ofrecen la base inicial para que las políticas de intervención aminoren las limitaciones correspondientes.

Por un lado, altas tasas de retorno indican una carencia de trabajadores mejor preparados, lo cual incrementa los ingresos de dichos trabajadores. Esta situación puede ser temporal, con altos retornos de la educación que generan eventualmente una respuesta adecuada de la oferta para reconducir las tasas al nivel de otros activos productivos. No obstante, la velocidad del ajuste dependerá en gran medida de la capacidad del sistema educativo de responder al aumento derivado de la demanda y de la capacidad del mercado laboral de absorber las cambiantes ofertas relativas de trabajadores. Este mecanismo de reequilibrio puede acelerarse mediante una mejor información sobre el retorno de los diversos programas de estudios disponibles para los alumnos, ayudándoles así a tomar decisiones más informadas.

Parte del alto rendimiento puede también ser compatible con la estabilidad del mercado. Esto será así si las tasas marginales son significativamente inferiores a las tasas medias. La tasa marginal será inferior a la tasa media si los alumnos al margen están menos capacitados o motivados que la media de los alumnos, y por tanto tienen menos probabilidades de lograr la prima salarial media. Según esta interpretación, las altas tasas internas de retorno reflejarían en parte la renta económica de un recurso escaso, concretamente capacidad y motivación. Si el retorno marginal de la educación es inferior, se reduce la necesidad de intervención pública para estimular la acumulación de capital humano si la calidad del alumno marginal no puede mejorarse. No obstante, en la medida en la que el sistema educativo puede mejorar tanto las habilidades cognitivas como no cognitivas de los jóvenes, las políticas educativas pueden contribuir de forma significativa a la eficacia y equidad a largo plazo. Los resultados de PISA sugieren que algunos países consiguen mucho mejor que otros garantizar unos resultados educativos elevados y equitativos a la edad de 15 años.

Las tasas internas de retorno de la inversión en educación pueden considerarse también desde un punto de vista social. Dicha perspectiva combina tanto el gasto privado como el público y los beneficios de los estudios adicionales. Por ejemplo, el coste social de la educación incluye la producción no generada durante los períodos de estudio así como el coste total de proporcionar la educación, y no únicamente el coste soportado por el alumno. Una tasa de retorno social debe incluir también un abanico de posibles beneficios indirectos de la educación, que también tienen repercusiones económicas, como una mejor salud, una mayor cohesión social y ciudadanos más informados y eficaces. Si bien se dispone de datos de los costes sociales para la mayoría de los países de la OCDE, la información sobre el abanico completo de beneficios sociales es menos clara. De hecho, para varios factores externos posibles asociados con la educación, el conocimiento actual de la naturaleza y magnitud de los efectos es incompleto.

Es importante considerar algunas de las limitaciones conceptuales más amplias para estimar las tasas internas de retorno, como las siguientes:

- Los datos registrados son únicamente tasas de retorno contables. Sin duda, los resultados difieren de las estimaciones econométricas que controlan la capacidad inherente, y otras características, de aquellos que deciden invertir en educación.

- Las estimaciones se refieren únicamente a la consecución de niveles de estudios oficiales. No reflejan los efectos del aprendizaje fuera de la educación oficial.
- El enfoque empleado aquí estima los ingresos futuros de individuos con distintos niveles de estudios sobre la base del conocimiento de cómo los ingresos brutos medios del nivel actual varían según el nivel de estudios conseguido y la edad. No obstante, la relación entre distintos niveles de consecución de estudios e ingresos puede no ser la misma en el futuro. Cambios tecnológicos, económicos y sociales podrían alterar la relación del nivel salarial con los estudios conseguidos.
- Al igual que en la interpretación de los datos de dispersión de ingresos, las diferencias en las tasas internas de retorno en todos los países reflejarán en parte las distintas condiciones institucionales y no de mercado que afectan a los ingresos. Por ejemplo, las situaciones institucionales que limitan la flexibilidad de los ingresos relativos.
- Las estimaciones se basan en los ingresos medios antes de impuestos de las personas con distintos niveles de estudios. Sin embargo, en un nivel de estudios concreto, los alumnos que hayan elegido distintos programas o que provengan de grupos sociales distintos pueden registrar tasas de retorno diferentes.
- Al calcular los beneficios, se tiene en cuenta el efecto de la educación sobre el aumento de la probabilidad de empleo. No obstante, esto hace que la estimación sea sensible a la etapa del ciclo económico en la que se recogieron los datos.

Los cálculos de la tasa de retorno abarcan también diversos razonamientos restrictivos necesarios para la comparabilidad internacional. En concreto, no fue posible incluir los efectos sobre las cuentas públicas de los cambios en los pagos de transferencias sociales resultantes de los cambios salariales. Esto se debe en gran medida a que las normas que rigen el derecho a un amplio abanico de prestaciones sociales varían considerablemente de un país a otro, así como según el estado civil (y a veces otros criterios). Por consiguiente, para garantizar la comparabilidad, las tasas de retorno han sido calculadas sobre la presunción de que el individuo en cuestión es soltero y sin hijos.

Los análisis anteriores podrían ampliarse de diversas maneras, dependiendo de los datos disponibles. En particular, sería muy útil contar con datos más diferenciados y comparables relativos a los costes por alumno y al abanico de pagos de transferencias sociales. La estimación de los cambios en los recibos del impuesto sobre el valor añadido resultantes de los ingresos obtenidos debido a la consecución de un mayor nivel de estudios también contribuiría a una evaluación más completa del impacto sobre las cuentas públicas. Los cálculos no tienen en cuenta que las personas con altos ingresos a menudo generan mayores niveles de rentas a partir de los 64 años como resultado de tener un plan de pensiones superior.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de ingresos de la Tabla A9.1a están basados en un período de referencia anual en Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, República Checa y Suecia. Los ingresos son notificados semanalmente en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y mensualmente en Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Polonia y Suiza. Los datos sobre los ingresos son antes de impuestos, aunque los ingresos de Bélgica y Corea son netos

A9

sin el impuesto sobre la renta. Los datos de los ingresos de los individuos que trabajan a tiempo parcial están excluidos en Hungría, Luxemburgo, Polonia y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos parciales anuales están excluidos en Hungría, Luxemburgo y Polonia.

Los estudios relacionados con la determinación de ingresos en Estados Unidos han sido descritos por Bowles y Gintis (2000).

Las presunciones de ingresos se han realizado calculando las tasas de retorno de un individuo que vuelve a trabajar a mitad de la carrera tras haber completado el siguiente nivel de educación. Las presunciones se refieren al aumento inmediato de ingresos (10% en relación al nivel de ingresos del nivel anterior de consecución de estudios) y el tiempo necesario para la convergencia con el salario medio de las personas que ya han completado el nivel máximo de estudios (dos años). Estas presunciones son algo *ad hoc*. Los datos empíricos de los ingresos de adultos que vuelven a trabajar tras estudiar a tiempo parcial o completo son escasos, sobre todo para personas que obtienen la certificación de la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, los datos de Canadá indican un período de convergencia de tan sólo dos años para las personas de 30 a 49 años que consiguen un título universitario, y aún menos tiempo de recuperación para aquellos que obtienen un título terciario (OCDE, 2003). No obstante, hay que señalar que los datos canadienses se derivan de una pequeña muestra de individuos y no tienen en cuenta el hecho de que quienes han invertido en educación pueden diferir en aspectos importantes —como la motivación y capacidad inherente— en comparación con quienes no lo han hecho.

Las tasas de retorno estimadas aquí presentadas no son totalmente compatibles con las publicadas en *Panorama de la Educación 2005* debido a los cambios de las presunciones empleadas. En concreto, en *Panorama de la Educación 2005* se utilizó una cifra genérica del 1% para la tasa del aumento de productividad en la previsión del crecimiento de los ingresos. Este año se han empleado cifras específicas de cada país que reflejan la productividad laboral. Además, este año se ha utilizado un período de recuperación de ingresos de dos años, en vez del período de tres años que se suponía el año pasado (véase más arriba). Por último, las estimaciones de la tasa de retorno pública también comprenden los efectos de los pagos a la seguridad social realizados por los empleados.

Para conocer los métodos empleados en el cálculo de las tasas de retorno en las Tablas A9.5 a A9.8, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006.

Otras referencias

El siguiente material adicional relacionado con este indicador está disponible en la web en <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>:

- *Evolución de los ingresos relativos, por sexo (1997-2004):*
 - Tabla A9.2b. Evolución de los ingresos relativos: población masculina (1997-2004)*
 - Tabla A9.2c. Evolución de los ingresos relativos: población femenina (1997-2004)*
 - Tabla A9.3. Evolución de las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (1997-2004)*

Tabla A9. 1a.
Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2004 o último año disponible)Por nivel de formación y sexo de la población de 25 a 64 años y de 30 a 44 años
(segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

Países de la OCDE			Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Conjunto de la educación terciaria	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Alemania	2004	Hombres	91	90	112	111	123	125	159	151	149	142
		Mujeres	81	75	116	123	116	109	157	156	148	144
		H+M	88	82	109	112	128	129	163	153	153	146
Australia	2001	Hombres	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
		Mujeres	84	82	99	99	117	122	158	167	146	154
		H+M	77	75	92	92	111	107	143	146	133	135
Bélgica	2003	Hombres	90	91	m	m	115	116	146	143	132	130
		Mujeres	81	84	m	m	124	127	147	153	132	136
		H+M	89	91	m	m	114	116	148	148	130	130
Canadá	2003	Hombres	79	79	100	106	115	114	170	172	143	144
		Mujeres	68	72	103	96	118	122	175	187	144	152
		H+M	78	78	102	104	112	112	169	172	140	141
Corea	2003	Hombres	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Mujeres	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		H+M	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Dinamarca	2003	Hombres	82	79	99	96	113	113	142	135	134	129
		Mujeres	85	81	98	104	116	115	129	125	127	123
		H+M	82	81	107	104	115	117	130	124	127	123
España	2004	Hombres	84	83	c	c	107	105	144	141	132	128
		Mujeres	78	79	c	c	97	100	156	158	141	144
		H+M	85	84	c	c	104	105	144	141	132	130
Estados Unidos	2004	Hombres	62	64	113	114	115	115	188	188	179	178
		Mujeres	62	64	109	108	119	118	173	181	166	173
		H+M	65	66	110	110	114	114	181	182	172	173
Finlandia	2003	Hombres	92	88	m	m	130	125	180	169	160	150
		Mujeres	97	92	m	m	127	125	167	163	146	141
		H+M	94	92	m	m	122	115	173	162	148	138
Francia	2004	Hombres	89	88	m	m	126	133	172	175	154	157
		Mujeres	82	81	m	m	131	134	156	161	145	149
		H+M	85	85	m	m	125	130	163	167	147	151
Hungria	2004	Hombres	76	77	128	128	132	154	254	263	253	263
		Mujeres	71	74	116	114	144	144	191	195	190	195
		H+M	73	75	120	119	138	144	218	222	217	222
Irlanda	2002	Hombres	71	73	96	96	114	113	154	160	141	143
		Mujeres	60	62	103	99	120	120	172	169	153	153
		H+M	76	77	98	96	113	116	160	160	144	145
Italia	2002	Hombres	74	73	m	m	m	m	162	136	162	136
		Mujeres	78	78	m	m	m	m	147	148	147	148
		H+M	78	80	m	m	m	m	153	137	153	137
Luxemburgo	2002	Hombres	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
		Mujeres	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
		H+M	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152
Noruega	2003	Hombres	81	88	112	114	131	143	129	138	129	138
		Mujeres	78	87	111	116	136	150	130	143	130	143
		H+M	80	89	117	120	141	147	125	134	126	135

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

 Tabla A9.1a. (continuación)
Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2004 o último año disponible)

 Por nivel de formación y sexo de la población de 25 a 64 años y de 30 a 44 años
 (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

			Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Conjunto de la educación terciaria	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Nueva Zelanda	2004	Hombres	75	70	107	105	110	109	148	142	136	133
		Mujeres	78	79	105	105	113	118	150	141	133	132
		H+M	75	73	103	101	102	105	147	142	129	129
Países Bajos	2002	Hombres	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
		Mujeres	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
		H+M	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
Polonia	2004	Hombres	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
		Mujeres	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
		H+M	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
República Checa	2004	Hombres	79	81	m	m	140	167	195	203	193	202
		Mujeres	73	73	m	m	124	131	163	168	160	166
		H+M	73	75	m	m	126	145	185	193	182	191
Reino Unido	2004	Hombres	71	70	m	m	121	119	161	164	150	151
		Mujeres	69	69	m	m	139	137	198	204	178	180
		H+M	67	69	m	m	124	122	174	181	158	162
Suecia	2003	Hombres	85	82	121	124	108	107	147	143	137	134
		Mujeres	88	83	105	107	115	107	136	132	128	123
		H+M	87	83	120	122	106	101	139	134	128	124
Suiza	2004	Hombres	75	78	107	105	121	117	156	151	142	137
		Mujeres	78	89	113	108	137	151	171	183	160	172
		H+M	74	81	108	107	142	141	177	175	164	162

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.1b.
Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (2004 o último año disponible)
Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de formación de la población de 30 a 44 años y de 55 a 64 años

		Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Todos los niveles de la educación		
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	
Países de la OCDE	Alemania	2004	49	56	59	49	51	66	61	62	57	53
	Australia	2001	59	61	59	60	63	58	64	61	62	60
	Bélgica	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
	Canadá	2003	53	52	58	57	62	63	63	61	63	58
	Corea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2003	72	70	70	71	72	71	65	63	71	68
	España	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2004	62	58	62	61	63	62	60	57	63	57
	Finlandia	2003	71	78	68	78	68	74	66	72	71	73
	Francia	2004	69	65	74	70	75	67	68	67	74	64
	Hungría	2004	87	90	90	104	85	107	67	79	87	86
	Irlanda	2002	49	41	58	52	61	59	61	65	63	53
	Italia	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2003	62	64	63	65	66	69	65	64	66	63
	Nueva Zelanda	2004	68	59	61	62	65	58	61	63	62	60
	Países Bajos	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Polonia	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Reino Unido	2004	51	49	52	56	60	55	64	60	57	54
	República Checa	2004	68	76	75	90	58	74	62	74	69	82
Suecia	2003	73	76	72	72	72	76	66	68	72	74	
Suiza	2004	56	47	49	55	64	55	60	56	51	49	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

Tabla A9.2a.

Evolución de los ingresos relativos: población adulta (1997-2004)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemania	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	81	78	79	75	m	77	87	88
	Educación terciaria	133	130	135	143	m	143	153	153
Australia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	79	m	80	m	77	m	m	m
	Educación terciaria	124	m	134	m	133	m	m	m
Bélgica	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	92	m	91	89	m
	Educación terciaria	m	m	m	128	m	132	130	m
Canadá	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	84	77	79	79	76	77	78	m
	Educación terciaria	127	141	141	145	146	139	140	m
Corea	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	78	m	m	m	m	67	m
	Educación terciaria	m	135	m	m	m	m	141	m
Dinamarca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	85	86	86	m	87	88	82	m
	Educación terciaria	123	124	124	m	124	124	127	m
España	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	76	80	m	m	78	m	m	85
	Educación terciaria	149	144	m	m	129	m	m	132
Estados Unidos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	70	67	65	65	m	66	66	65
	Educación terciaria	168	173	166	172	m	172	172	172
Finlandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	97	96	96	m	95	95	94	m
	Educación terciaria	148	148	153	m	150	150	148	m
Francia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	84	84	84	m	m	84	84	85
	Educación terciaria	149	150	150	m	m	150	146	147
Hungria	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	68	68	70	71	71	74	74	73
	Educación terciaria	179	184	200	194	194	205	219	217
Irlanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	75	79	m	89	m	76	m	m
	Educación terciaria	146	142	m	153	m	144	m	m
Italia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	58	m	78	m	78	m	m
	Educación terciaria	m	127	m	138	m	153	m	m
Luxemburgo	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	78	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	145	m	m
Noruega	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	85	84	84	m	m	84	80	m
	Educación terciaria	138	132	133	m	m	135	126	m
Nueva Zelanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	77	76	76	74	74	m	76	75
	Educación terciaria	148	136	139	133	133	m	126	129
Países Bajos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	83	m	m	m	m	84	m	m
	Educación terciaria	141	m	m	m	m	148	m	m
Polonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	78
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	163
Portugal	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	62	62	62	m	m	m	m	m
	Educación terciaria	176	177	178	m	m	m	m	m
Reino Unido	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	64	65	65	67	67	m	69	67
	Educación terciaria	153	157	159	159	159	m	162	158
República Checa	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	68	68	68	m	m	m	m	73
	Educación terciaria	179	179	179	m	m	m	m	182
Suecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	90	89	89	m	86	87	88	m
	Educación terciaria	129	130	131	m	131	130	130	m
Suiza	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	74	75	76	78	m	77	75	75
	Educación terciaria	152	153	151	157	m	156	156	161

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.3.
Evolución de las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (1997-2004)
 Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de formación de la población de 25 a 64 años

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemania	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	63	74	70	56	m	53	54	54
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	64	67	68	63	m	61	60	60
	Educación terciaria	63	68	60	61	m	60	58	60
Australia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	60	m	66	m	62	m	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	62	m	64	m	62	m	m	m
	Educación terciaria	62	m	67	m	62	m	m	m
Bélgica	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	64	m	65	66	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	72	m	72	74	m
	Educación terciaria	m	m	m	74	m	76	74	m
Canadá	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54	52	51	52	51	50	52	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	61	59	60	60	59	61	60	m
	Educación terciaria	64	61	60	58	58	60	61	m
Corea	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	56	m	m	m	m	48	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	70	m	m	m	m	47	m
	Educación terciaria	m	75	m	m	m	m	65	m
Dinamarca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	73	73	73	m	74	75	73	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	71	71	m	71	73	71	m
	Educación terciaria	68	66	66	m	67	68	67	m
España	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	60	61	m	m	58	m	m	63
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	76	m	m	71	m	m	68
	Educación terciaria	68	69	m	m	64	m	m	73
Estados Unidos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	53	60	59	59	m	63	67	63
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	59	62	61	60	m	63	64	63
	Educación terciaria	59	58	59	56	m	58	61	59
Finlandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	78	77	77	m	76	76	76	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	72	72	m	71	72	72	m
	Educación terciaria	66	65	62	m	63	64	66	m
Francia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	68	68	68	m	m	68	68	68
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	75	75	m	m	75	75	74
	Educación terciaria	69	69	69	m	m	69	72	70
Hungría	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	79	80	84	83	83	85	89	89
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	88	86	89	88	88	93	95	96
	Educación terciaria	64	63	62	62	62	67	71	72
Irlanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	46	48	m	46	m	48	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	59	63	m	60	m	57	m	m
	Educación terciaria	70	70	m	71	m	62	m	m
Italia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	70	m	76	m	70	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	62	m	65	m	66	m	m
	Educación terciaria	m	52	m	62	m	60	m	m
Luxemburgo	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	80	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	86	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	75	m	m
Noruega	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	60	60	61	m	m	61	63	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	61	61	62	m	m	63	66	m
	Educación terciaria	63	62	62	m	m	64	66	m

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

Tabla A9.3. (continuación)

Evolución de las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (1997-2004)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de formación de la población de 25 a 64 años

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Países de la OCDE	Nueva Zelanda								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52	61	65	61	61	m	65	66
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	62	63	67	64	64	m	63	63
	Educación terciaria	60	59	61	67	67	m	62	62
	Países Bajos								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	46	m	m	m	m	49	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	56	m	m	m	m	58	m	m
	Educación terciaria	57	m	m	m	m	62	m	m
	Polonia								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	71
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	81
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	68
	Portugal								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	72	71	71	m	m	m	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	m
	Educación terciaria	66	66	65	m	m	m	m	m
	Reino Unido								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	47	50	51	50	50	m	52	52
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	53	53	53	52	52	m	54	53
	Educación terciaria	60	62	63	64	64	m	64	63
	República Checa								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	66	66	66	m	m	m	m	74
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	80
	Educación terciaria	66	65	65	m	m	m	m	67
	Suecia								
	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	73	74	74	m	74	74	75	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	72	73	m	71	72	73	m
Educación terciaria	67	66	67	m	65	67	68	m	
Suiza									
Inferior a segunda etapa de educación secundaria	51	51	53	51	m	51	52	54	
Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	55	57	58	57	m	53	54	54	
Educación terciaria	60	61	62	62	m	59	60	62	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4a.
Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	
Alemania	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	25,2	38,6	29,5	5,3	1,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	23,0	33,9	30,0	7,9	5,3	100
		Educación terciaria de tipo B	12,7	27,8	28,7	19,3	11,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	13,4	18,3	24,1	20,9	23,2	100
		Todos los niveles de educación	19,7	30,0	28,2	12,0	10,2	100
Australia	2001	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	24,5	45,9	20,4	6,3	2,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	13,2	36,9	30,8	11,9	7,1	100
		Educación terciaria de tipo B	15,5	28,0	30,0	15,0	11,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,9	18,6	28,7	22,5	21,3	100
		Todos los niveles de educación	16,3	34,8	26,6	12,8	9,4	100
Bélgica	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	11,4	58,9	26,2	3,1	0,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	5,5	52,8	33,9	6,5	1,3	100
		Educación terciaria de tipo B	1,9	36,6	48,7	10,6	2,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	2,8	17,2	39,2	27,5	13,3	100
		Todos los niveles de educación	6,0	45,4	35,6	9,8	3,2	100
Canadá	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	37,9	29,8	16,5	9,4	6,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	27,7	26,8	22,9	11,5	11,0	100
		Educación terciaria de tipo B	23,2	23,7	22,9	15,1	15,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	17,8	15,3	18,1	16,1	32,8	100
		Todos los niveles de educación	26,0	24,0	21,1	13,1	15,9	100
Corea	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Educación terciaria de tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Todos los niveles de educación	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Dinamarca	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	45,8	23,0	24,0	5,0	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	25,0	23,1	36,0	10,3	5,6	100
		Educación terciaria de tipo B	19,8	14,9	37,7	18,4	9,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	17,8	13,1	35,1	18,0	15,9	100
		Todos los niveles de educación	29,7	20,3	32,2	10,8	7,0	100
España	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Educación terciaria de tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Todos los niveles de educación	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
Estados Unidos	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	44,3	39,0	10,8	4,0	1,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	24,1	35,9	21,9	9,9	8,3	100
		Educación terciaria de tipo B	17,0	32,1	24,2	15,0	11,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,0	18,8	22,0	16,9	30,4	100
		Todos los niveles de educación	21,1	29,6	21,0	12,2	16,1	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

 Tabla A9.4a. (continuación-1)
 Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
 (2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	
Finlandia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	26,0	36,8	27,5	6,9	2,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	21,9	36,3	31,1	7,8	2,9	100
		Educación terciaria de tipo B	13,9	27,5	39,5	12,1	7,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,6	15,9	27,1	22,8	23,6	100
		Todos los niveles de educación	19,1	30,9	31,1	11,3	7,6	100
Francia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	17,1	52,0	23,3	5,4	2,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,2	46,9	31,9	8,6	4,4	100
		Educación terciaria de tipo B	3,3	28,2	41,0	18,4	9,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	4,1	16,6	32,1	20,9	26,4	100
		Todos los niveles de educación	9,5	41,3	30,5	10,8	7,9	100
Hungria	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	16,0	64,0	15,6	3,0	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	12,2	43,6	25,9	10,3	8,0	100
		Educación terciaria de tipo B	6,8	25,4	34,2	13,9	19,6	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	2,2	6,8	21,9	25,1	43,9	100
		Todos los niveles de educación	10,7	39,3	23,1	12,2	14,7	100
Irlanda	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	30,8	34,4	23,9	7,2	3,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	18,0	33,8	26,0	13,3	8,9	100
		Educación terciaria de tipo B	11,7	32,0	28,7	14,9	12,6	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,3	14,7	21,4	22,8	32,7	100
		Todos los niveles de educación	21,5	29,8	23,9	12,8	12,0	100
Italia	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	19,5	42,3	22,2	7,5	8,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	10,1	35,0	29,3	10,8	14,9	100
		Educación terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	6,8	19,9	27,4	11,8	34,1	100
		Todos los niveles de educación	13,8	36,2	25,9	9,5	14,6	100
Luxemburgo	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Educación terciaria de tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Todos los niveles de educación	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Noruega	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	30,1	37,2	25,6	5,0	2,1	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,8	36,2	30,6	8,4	4,1	100
		Educación terciaria de tipo B	8,9	15,0	34,5	22,9	18,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,3	21,4	39,9	14,1	12,3	100
		Todos los niveles de educación	19,1	30,9	33,5	9,8	6,6	100

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4a. (continuación-2)
Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	
Nueva Zelanda	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	24,0	47,6	20,2	5,9	2,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	16,6	34,0	30,5	11,2	7,6	100
		Educación terciaria de tipo B	10,5	19,7	29,3	18,4	22,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	19,8	28,8	30,0	12,3	9,2	100
		Todos los niveles de educación	17,2	33,1	28,4	11,8	9,5	100
Países Bajos	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Todos los programas de educación terciaria	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Todos los niveles de educación	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100
Polonia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,5	44,7	29,1	10,7	7,0	100
		Educación terciaria de tipo B	4,2	27,9	28,0	15,6	24,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,2	16,6	35,6	20,8	25,8	100
		Todos los niveles de educación	9,6	41,0	27,6	11,4	10,4	100
Reino Unido	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	37,9	44,7	13,3	2,7	1,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	21,4	37,4	25,5	9,4	6,3	100
		Educación terciaria de tipo B	12,3	30,2	28,8	16,9	11,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	6,1	15,9	24,9	23,9	29,1	100
		Todos los niveles de educación	18,6	32,6	24,3	12,9	11,7	100
Rep. Checa	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	16,5	66,8	14,2	1,8	0,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,7	49,5	35,0	7,6	3,2	100
		Educación terciaria de tipo B	1,4	35,5	39,4	13,2	10,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,3	10,6	39,9	21,6	27,6	100
		Todos los niveles de educación	5,0	45,0	33,9	9,3	6,8	100
Suecia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	18,0	44,4	31,3	4,7	1,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	11,0	42,2	34,8	8,0	4,1	100
		Educación terciaria de tipo B	12,4	31,3	39,6	11,7	4,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,1	20,4	36,6	15,9	16,9	100
		Todos los niveles de educación	12,5	37,5	34,8	9,2	6,1	100
Suiza	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	39,3	44,7	14,4	1,2	0,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	32,3	30,3	28,1	6,7	2,6	100
		Educación terciaria de tipo B	18,2	17,8	37,4	18,0	8,6	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	18,4	17,4	23,0	20,8	20,5	100
		Todos los niveles de educación	28,7	27,8	26,7	10,2	6,6	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

Tabla A9.4b.
Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas las categorías
			%	%	%	%	%	%
Alemania	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	9,0	32,6	46,5	9,6	2,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	10,2	30,7	37,8	12,3	9,0	100
		Educación terciaria de tipo B	4,3	19,3	32,3	27,1	17,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,5	13,6	19,5	24,2	35,3	100
		Todos los niveles de educación	8,6	25,1	32,8	16,9	16,6	100
Australia	2001	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	9,4	44,3	29,5	11,5	5,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	5,3	31,6	36,1	16,8	10,2	100
		Educación terciaria de tipo B	7,2	17,4	32,4	22,9	20,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	5,0	11,3	23,8	26,1	33,9	100
		Todos los niveles de educación	6,7	29,6	31,1	17,8	14,8	100
Bélgica	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	2,8	54,6	37,5	4,5	0,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,5	42,5	43,8	10,3	1,9	100
		Educación terciaria de tipo B	0,9	21,9	53,2	19,6	4,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,6	11,0	34,8	33,7	18,8	100
		Todos los niveles de educación	1,8	37,6	41,6	14,1	4,9	100
Canadá	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	28,2	26,1	20,7	14,7	10,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	19,6	22,7	24,6	15,9	17,1	100
		Educación terciaria de tipo B	15,4	18,1	22,9	18,9	24,6	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	14,9	11,5	13,8	16,2	43,6	100
		Todos los niveles de educación	19,3	20,0	21,5	16,3	23,0	100
Corea	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	17,6	44,3	28,6	4,1	5,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,1	29,8	37,3	10,4	15,3	100
		Educación terciaria de tipo B	11,1	22,6	37,2	12,9	16,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,0	12,9	28,3	18,4	33,3	100
		Todos los niveles de educación	9,8	27,3	33,0	11,6	18,3	100
Dinamarca	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	38,1	17,2	32,3	8,3	4,0	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,8	14,4	40,6	15,1	9,1	100
		Educación terciaria de tipo B	16,9	9,3	35,3	24,7	13,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	16,3	6,9	22,9	24,5	29,3	100
		Todos los niveles de educación	25,1	13,5	34,4	15,4	11,6	100
España	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	3,1	50,0	36,7	7,1	3,0	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	3,2	37,0	35,5	14,9	9,4	100
		Educación terciaria de tipo B	2,5	33,9	37,8	15,4	10,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,6	18,2	31,4	19,8	29,0	100
		Todos los niveles de educación	2,8	38,5	35,4	12,5	10,8	100
Estados Unidos	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	33,8	43,1	15,1	5,5	2,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	15,4	31,3	26,0	14,5	12,7	100
		Educación terciaria de tipo B	8,8	25,1	26,9	21,0	18,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,2	13,9	18,6	17,5	42,9	100
		Todos los niveles de educación	14,2	26,1	22,1	14,9	22,7	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4b. (continuación-1)
Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	
Finlandia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	23,4	29,5	32,7	10,1	4,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	27,0	38,4	12,4	4,8	100
		Educación terciaria de tipo B	10,6	17,3	35,4	21,9	14,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,2	9,6	22,2	26,2	34,7	100
		Todos los niveles de educación	15,9	23,0	33,6	15,8	11,7	100
Francia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,4	50,7	31,8	8,4	3,7	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,9	42,1	37,4	11,8	6,7	100
		Educación terciaria de tipo B	1,3	20,6	39,4	22,9	15,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,9	11,2	24,8	23,0	39,0	100
		Todos los niveles de educación	2,8	37,6	34,1	13,7	11,7	100
Hungria	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	18,9	54,9	19,7	4,5	2,1	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	13,6	41,5	25,0	10,8	9,2	100
		Educación terciaria de tipo B	9,1	28,5	32,9	9,6	19,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,2	8,0	13,7	18,7	56,4	100
		Todos los niveles de educación	12,5	37,4	22,0	11,2	16,9	100
Irlanda	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	19,0	34,1	31,3	10,1	5,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,9	24,1	31,6	21,5	14,8	100
		Educación terciaria de tipo B	3,3	24,0	29,1	22,8	20,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,7	11,0	19,5	19,2	46,6	100
		Todos los niveles de educación	11,6	26,0	28,9	16,3	17,1	100
Italia	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,6	42,5	24,6	9,2	10,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,2	31,2	28,6	12,4	21,6	100
		Educación terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,9	13,3	20,8	13,9	48,1	100
		Todos los niveles de educación	9,6	34,8	25,8	11,0	18,8	100
Luxemburgo	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	6,9	60,7	25,2	5,8	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,4	51,6	26,8	12,8	7,4	100
		Educación terciaria de tipo B	0,5	24,0	41,5	18,9	15,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	10,8	34,2	26,6	28,5	100
		Todos los niveles de educación	2,1	43,9	29,6	14,2	10,2	100
Noruega	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	22,2	28,5	37,5	8,2	3,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	14,2	23,1	42,8	13,1	6,8	100
		Educación terciaria de tipo B	7,2	8,6	31,8	27,9	24,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,1	10,8	35,4	21,4	22,3	100
		Todos los niveles de educación	14,2	20,2	39,5	15,1	11,0	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4b. (continuación-2)
Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

		Nivel de ingresos					Todas las categorías	
		Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana		
		%	%	%	%	%	%	
Nueva Zelanda	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,6	48,0	27,1	8,7	3,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,6	29,6	36,8	14,9	11,2	100
		Educación terciaria de tipo B	8,4	15,8	26,2	18,4	31,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,9	25,0	27,9	17,6	17,6	100
		Todos los niveles de educación	9,0	29,9	32,3	14,6	14,2	100
Países Bajos	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	9,2	37,8	43,3	7,7	2,0	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	5,4	26,2	47,0	15,1	6,2	100
		Todos los programas de educación terciaria	4,6	11,5	27,2	29,1	27,6	100
		Todos los niveles de educación	6,3	25,5	40,5	16,8	10,9	100
Polonia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,4	49,0	26,9	7,9	2,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,1	35,5	31,4	14,3	10,7	100
		Educación terciaria de tipo B	4,0	19,9	23,9	18,2	34,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,3	13,1	25,2	20,3	40,1	100
		Todos los niveles de educación	9,2	37,2	27,9	12,5	13,2	100
Reino Unido	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,7	53,3	26,0	5,2	2,7	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,7	32,8	36,4	15,3	10,7	100
		Educación terciaria de tipo B	4,7	19,3	26,9	26,9	22,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	2,5	10,2	21,1	23,4	42,8	100
		Todos los niveles de educación	5,1	28,4	30,4	17,3	18,7	100
Rep. Checa	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	7,8	62,6	24,6	3,9	1,1	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	2,2	42,8	40,7	10,1	4,2	100
		Educación terciaria de tipo B	0,5	23,4	38,4	18,7	18,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,2	8,2	30,6	24,3	36,7	100
		Todos los niveles de educación	2,3	38,2	38,0	12,1	9,5	100
Suecia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,6	35,6	41,5	6,8	2,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,5	28,4	44,2	12,2	6,7	100
		Educación terciaria de tipo B	11,9	19,2	39,7	19,2	10,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	9,1	12,9	29,2	20,5	28,2	100
		Todos los niveles de educación	10,1	26,6	40,7	12,9	9,7	100
Suiza	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	18,9	50,8	27,7	1,8	0,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	16,3	26,3	41,2	11,2	4,9	100
		Educación terciaria de tipo B	14,6	12,5	39,9	22,1	10,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	14,8	10,7	21,3	25,2	28,0	100
		Todos los niveles de educación	15,9	22,7	35,1	15,4	10,9	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4c.
Distribución de la población femenina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	
Alemania	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	43,0	45,1	10,9	0,6	0,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	36,6	37,3	21,8	3,1	1,3	100
		Educación terciaria de tipo B	26,9	42,2	22,6	6,3	2,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	21,2	24,4	30,3	16,7	7,4	100
		Todos los niveles de educación	32,6	35,6	22,7	6,3	2,7	100
Australia	2001	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	37,0	47,3	12,9	2,0	0,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	27,2	46,3	21,5	3,2	1,8	100
		Educación terciaria de tipo B	23,1	37,7	27,8	7,8	3,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,7	25,4	33,3	19,1	9,5	100
		Todos los niveles de educación	26,9	40,4	21,8	7,3	3,6	100
Bélgica	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	26,3	66,4	6,6	0,5	0,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	11,1	66,8	20,4	1,3	0,4	100
		Educación terciaria de tipo B	2,7	47,2	45,5	4,1	0,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	4,7	27,2	46,3	17,5	4,3	100
		Todos los niveles de educación	11,5	55,7	27,6	4,2	0,9	100
Canadá	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52,3	35,5	10,5	1,7	0,0	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	37,5	31,6	20,9	6,2	3,7	100
		Educación terciaria de tipo B	30,2	28,7	22,9	11,7	6,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	20,8	19,3	22,7	16,0	21,2	100
		Todos los niveles de educación	33,6	28,5	20,6	9,4	7,9	100
Corea	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	48,4	41,1	7,2	0,6	2,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	33,7	45,5	13,4	4,7	2,7	100
		Educación terciaria de tipo B	21,4	47,4	18,6	8,2	4,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,8	30,0	33,6	13,7	10,0	100
		Todos los niveles de educación	33,0	41,3	15,9	5,5	4,3	100
Dinamarca	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52,9	28,4	16,2	1,9	0,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	30,0	33,4	30,5	4,7	1,4	100
		Educación terciaria de tipo B	24,0	22,9	41,1	9,3	2,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	19,0	17,8	44,3	13,1	5,8	100
		Todos los niveles de educación	34,4	27,3	29,9	6,1	2,3	100
España	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	32,8	52,5	13,2	1,1	0,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	18,4	50,9	25,9	3,2	1,7	100
		Educación terciaria de tipo B	16,3	59,6	19,2	3,1	1,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	5,0	27,5	35,0	20,1	12,4	100
		Todos los niveles de educación	18,7	44,7	23,9	7,9	4,8	100
Estados Unidos	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	61,5	32,4	3,9	1,6	0,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	33,7	40,9	17,4	4,7	3,3	100
		Educación terciaria de tipo B	24,6	38,5	21,7	9,5	5,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	17,0	23,9	25,5	16,2	17,5	100
		Todos los niveles de educación	28,8	33,5	19,7	9,2	8,7	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

Tabla A9.4c. (continuación-1)
Distribución de la población femenina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

Países de la OCDE			Nivel de ingresos					Todas las categorías
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	
			%	%	%	%	%	%
Finlandia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	29,6	46,4	20,7	2,5	0,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	27,2	47,1	22,5	2,4	0,8	100
		Educación terciaria de tipo B	15,9	33,7	41,9	6,2	2,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	14,1	22,3	32,2	19,3	12,1	100
		Todos los niveles de educación	22,5	39,1	28,5	6,6	3,3	100
Francia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	29,5	53,3	14,2	2,2	0,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	16,0	52,8	25,1	4,6	1,5	100
		Educación terciaria de tipo B	5,0	34,6	42,2	14,6	3,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	6,3	21,9	39,3	18,8	13,8	100
		Todos los niveles de educación	16,8	45,3	26,6	7,6	3,6	100
Hungria	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,7	71,5	12,4	1,7	0,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	10,3	46,3	27,1	9,8	6,5	100
		Educación terciaria de tipo B	5,7	23,8	34,9	16,1	19,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,5	5,9	28,2	30,0	34,4	100
		Todos los niveles de educación	8,8	41,3	24,2	13,3	12,5	100
Irlanda	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	57,0	35,0	7,4	0,6	0,0	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	28,7	44,2	20,1	4,5	2,5	100
		Educación terciaria de tipo B	19,2	39,1	28,4	7,9	5,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	13,2	18,6	23,6	26,7	18,0	100
		Todos los niveles de educación	33,4	34,3	17,8	8,7	5,7	100
Italia	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	32,6	41,8	16,8	3,9	4,9	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	15,3	39,9	30,1	8,6	6,0	100
		Educación terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	9,8	26,7	34,2	9,6	19,6	100
		Todos los niveles de educación	20,4	38,4	26,1	7,1	7,8	100
Luxemburgo	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	22,4	58,9	14,4	3,1	1,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,1	53,4	30,2	9,5	2,7	100
		Educación terciaria de tipo B	0,9	38,0	42,0	13,8	5,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	22,3	42,0	21,3	14,4	100
		Todos los niveles de educación	6,3	48,3	30,8	10,4	4,2	100
Noruega	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	39,5	47,5	11,5	1,1	0,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	27,6	49,8	19,6	2,3	0,7	100
		Educación terciaria de tipo B	12,9	30,4	41,0	10,7	4,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	14,2	30,3	43,7	7,8	3,9	100
		Todos los niveles de educación	24,5	42,6	27,0	4,1	1,8	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.4c. (continuación-2)
Distribución de la población femenina de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de formación
(2004 o último año disponible)

		Nivel de ingresos					Todas las categorías	
		Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana		
		%	%	%	%	%		
Nueva Zelanda	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	37,7	47,2	11,9	2,5	0,7	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	29,0	40,1	22,1	6,3	2,6	100
		Educación terciaria de tipo B	13,0	24,7	33,1	18,5	10,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	24,7	31,1	31,3	9,0	3,9	100
		Todos los niveles de educación	26,9	37,0	23,8	8,3	4,0	100
Países Bajos	2002	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54,4	38,0	6,7	0,8	0,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	31,8	48,7	16,7	2,4	0,4	100
		Todos los programas de educación terciaria	13,2	33,1	34,8	12,2	6,8	100
		Todos los niveles de educación	32,2	41,9	19,2	4,7	2,1	100
Polonia	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	24,5	65,5	8,6	1,1	0,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,8	51,8	27,4	7,9	4,2	100
		Educación terciaria de tipo B	4,5	36,0	32,1	13,0	14,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,1	18,8	42,1	21,1	16,9	100
		Todos los niveles de educación	10,1	44,9	27,4	10,2	7,4	100
Reino Unido	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	57,7	38,0	3,2	0,7	0,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	39,2	42,3	13,8	3,1	1,6	100
		Educación terciaria de tipo B	18,9	39,6	30,4	8,2	2,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,2	22,2	29,2	24,5	13,8	100
		Todos los niveles de educación	32,6	36,9	17,9	8,3	4,4	100
Rep. Checa	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	22,5	69,7	7,1	0,4	0,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,3	58,9	26,9	4,1	1,8	100
		Educación terciaria de tipo B	2,0	43,7	40,1	9,4	4,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,4	14,3	54,4	17,4	13,5	100
		Todos los niveles de educación	8,6	53,9	28,6	5,6	3,3	100
Suecia	2003	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	23,9	55,9	17,8	1,9	0,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	13,8	57,4	24,3	3,3	1,2	100
		Educación terciaria de tipo B	12,7	38,1	39,6	7,6	2,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,0	26,9	42,9	11,9	7,3	100
		Todos los niveles de educación	15,0	48,6	28,7	5,3	2,4	100
Suiza	2004	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	56,6	39,4	3,1	0,6	0,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	47,9	34,2	15,2	2,2	0,4	100
		Educación terciaria de tipo B	28,0	33,0	30,2	6,6	2,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	25,4	30,3	26,3	12,1	5,9	100
		Todos los niveles de educación	44,3	34,2	16,3	3,8	1,3	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

A9

Tabla A9.5.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (ISCED 3/4) (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de formación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de formación a tiempo completo y asume...			
	Hombres %	Mujeres %	los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
			Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	14,3	11,9	9,0	24,4	9,3	25,8
Corea	13,5	6,6	13,2	12,2	13,6	13,1
Dinamarca	(1)	(1)	12,8	12,9	13,0	13,1
Estados Unidos	(1)	(1)	20,9	18,7	21,4	19,3
Finlandia	(1)	(1)	-0,5	2,6	-0,5	2,7
Hungría	9,7	11,3	11,4	13,7	11,7	14,1
Noruega	(1)	(1)	9,3	10,8	9,7	11,9
Nueva Zelanda	14,1	16,2	10,3	7,3	10,7	7,8
Suecia	(1)	(1)	7,7	5,4	7,7	5,4
Suiza	7,9	8,3	10,2	10,2	12,1	15,6
Reino Unido	25,1	29,9	8,2	9,0	8,6	9,8

Nota: (1) Los ingresos excesivamente bajos de la población de 15 a 24 años con primera etapa de educación secundaria producen cálculos excesivamente altos.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.6.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria (ISCED 5/6) (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de formación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de formación a tiempo completo y asume...			
	Hombres %	Mujeres %	los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
			Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	10,7	15,2	20,0	28,2	21,1	32,2
Corea	12,2	14,9	15,0	27,7	15,9	31,1
Dinamarca	8,3	8,1	12,4	10,2	12,5	10,5
Estados Unidos	14,3	13,1	12,9	9,7	15,1	13,0
Finlandia	16,7	16,0	16,2	13,2	16,4	13,4
Hungría	22,6	15,0	25,1	19,4	27,8	22,0
Noruega	12,1	15,7	15,6	15,9	15,8	16,2
Nueva Zelanda	9,3	12,9	6,5	7,5	7,2	8,8
Suecia	8,9	8,2	10,4	8,2	10,8	8,7
Reino Unido	16,8	19,6	11,4	14,9	12,5	16,8
Suiza	10,0	9,8	10,9	20,6	11,3	22,2

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.7.
Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (ISCED 3/4) (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de formación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de formación a tiempo completo y asume...			
	Hombres %	Mujeres %	los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
			Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	11,3	9,2	2,2	6,4	2,1	6,2
Corea	6,7	3,2	3,2	3,7	2,6	3,0
Dinamarca	14,3	11,6	2,1	1,9	2,1	1,9
Estados Unidos	13,3	10,5	14,2	13,1	13,7	12,5
Finlandia	9,8	6,7	-9,2	-2,6	-9,2	-2,6
Hungría	7,6	8,2	3,3	5,9	3,2	5,7
Noruega	7,5	5,2	0,4	-0,2	0,2	-0,4
Nueva Zelanda	8,3	5,4	3,0	-2,2	2,7	-2,4
Reino Unido	13,8	11,1	4,8	4,1	4,3	3,4
Suecia	13,2	10,2	-0,2	-0,1	-0,2	-0,1
Suiza	1,9	3,2	-4,1	-3,1	-4,6	-3,7

Nota: Se estiman ingresos negativos cuando ingresos no percibidos excesivamente altos producen cálculos excesivamente bajos.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabla A9.8.
Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria (ISCED 5/6) (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de formación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de formación a tiempo completo y asume...			
	Hombres %	Mujeres %	los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
			Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	12,2	17,9	10,6	9,4	10,3	9,0
Corea	14,2	16,8	7,4	17,2	5,9	13,1
Dinamarca	7,8	6,9	3,4	1,0	3,3	0,9
Estados Unidos	14,1	13,0	9,6	6,0	7,3	3,2
Finlandia	13,6	11,3	10,7	8,7	10,6	8,6
Hungría	18,8	13,1	14,8	10,3	13,6	9,2
Noruega	9,5	9,9	4,3	4,5	4,3	4,5
Nueva Zelanda	9,9	9,9	2,4	2,1	1,7	1,2
Reino Unido	13,7	16,1	6,4	8,4	5,6	7,1
Suecia	7,5	6,3	3,6	1,8	3,4	1,6
Suiza	6,3	5,8	-0,1	-0,7	-0,2	-0,9

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

LOS RENDIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN: RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN, EL CRECIMIENTO ECONÓMICO Y LOS RESULTADOS SOCIALES

Este indicador analiza el papel que desempeña el capital humano a la hora de determinar el nivel y la tasa de crecimiento del producto por habitante de cada país. Este indicador complementa el Indicador A9, que examina la relación existente entre el capital humano y el retorno económico a nivel privado y público. Mientras que el Indicador A9 muestra el efecto que tiene el nivel de educación alcanzado por una persona sobre sus ingresos, el Indicador A10 pretende reflejar los efectos que tienen los cambios que se producen en el capital humano disponible de un país sobre la productividad laboral y la salud.

Otros puntos destacables de este indicador

- Se estima que el efecto que tiene a largo plazo un año adicional de educación sobre el producto económico en los países de la OCDE se encuentra generalmente entre el 3% y el 6%. Los análisis del capital humano realizados en 14 economías de la OCDE, basándose en los niveles de formación, también sugieren que existen efectos positivos significativos sobre el crecimiento.
- Un estudio llevado a cabo por el Secretariado de la OCDE para investigar las causas que motivan el crecimiento económico muestra que, en la mayor parte de los países de la OCDE, el aumento de la productividad laboral representa por lo menos la mitad del crecimiento del PIB por habitante entre 1994 y 2004.
- Muchos estudios nacionales indican una relación causal positiva entre un mayor nivel de educación y una mejor salud física y mental.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Desde mediados de la década de 1980, el crecimiento económico ha ocupado el primer plano de la investigación macroeconómica. La investigación se ha nutrido de nuevos descubrimientos teóricos, en especial la teoría del nuevo crecimiento, y de nuevos enfoques con respecto al conocimiento empírico del crecimiento. El capital humano, es decir, el conocimiento y las habilidades que representan los trabajadores, ha desempeñado un papel fundamental en esta cuestión. Del mismo modo, se dan diferencias significativas entre el rendimiento macroeconómico de distintos países miembros de la OCDE, y estas también han estimulado el interés por entender cuáles son los factores que producen el crecimiento económico.

Las comparaciones realizadas entre las estimaciones a nivel microeconómico del retorno de la educación para los individuos (recogidas en el Indicador A9) y las estimaciones macroeconómicas que aparecen en este indicador tienen una gran relevancia potencial para el desarrollo de políticas. Las discrepancias existentes entre los dos enfoques pueden poner de manifiesto diferencias entre los retornos privado y público de la educación que requieran acciones correctivas por medio de la aplicación de políticas. Por ejemplo, si al aumentar el nivel de educación alcanzado se produce un aumento de la productividad agregada de toda la economía que va más allá de los aumentos de productividad generados por cada trabajador, esto generará una tendencia a invertir menos en educación, dado que las personas no tendrán en cuenta los mayores beneficios económicos que pueden resultar de sus decisiones con respecto a su educación. En este contexto, las estimaciones microeconómicas resultantes de ecuaciones salariales realizadas con datos personales representativos en un país concreto sólo reflejarán los efectos que tiene la educación sobre las personas a nivel individual. Sin embargo, las estimaciones macroeconómicas realizadas con datos recogidos en diferentes países también deberían reflejar impactos económicos de mayor calado.

Este año, el Indicador A10 también analiza la relación existente entre el nivel de educación alcanzado y la salud física y mental. Es probable que aumente el interés por esta relación dado el espectro de desafíos a los que se enfrenta la cohesión social debido a la globalización y la inmigración. Aunque ya hay un gran conocimiento sobre toda una gama de relaciones positivas entre el nivel educativo alcanzado y el bienestar físico y mental, siguen faltando pruebas que corroboren cuáles son las formas, magnitudes y la naturaleza causal de estos beneficios. Los avances de la investigación que ayuden a entender mejor estas relaciones podrían tener consecuencias significativas sobre las políticas, particularmente dado que en muchos países el coste general de la atención sanitaria asciende a un ritmo más rápido que la tasa de crecimiento económico.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

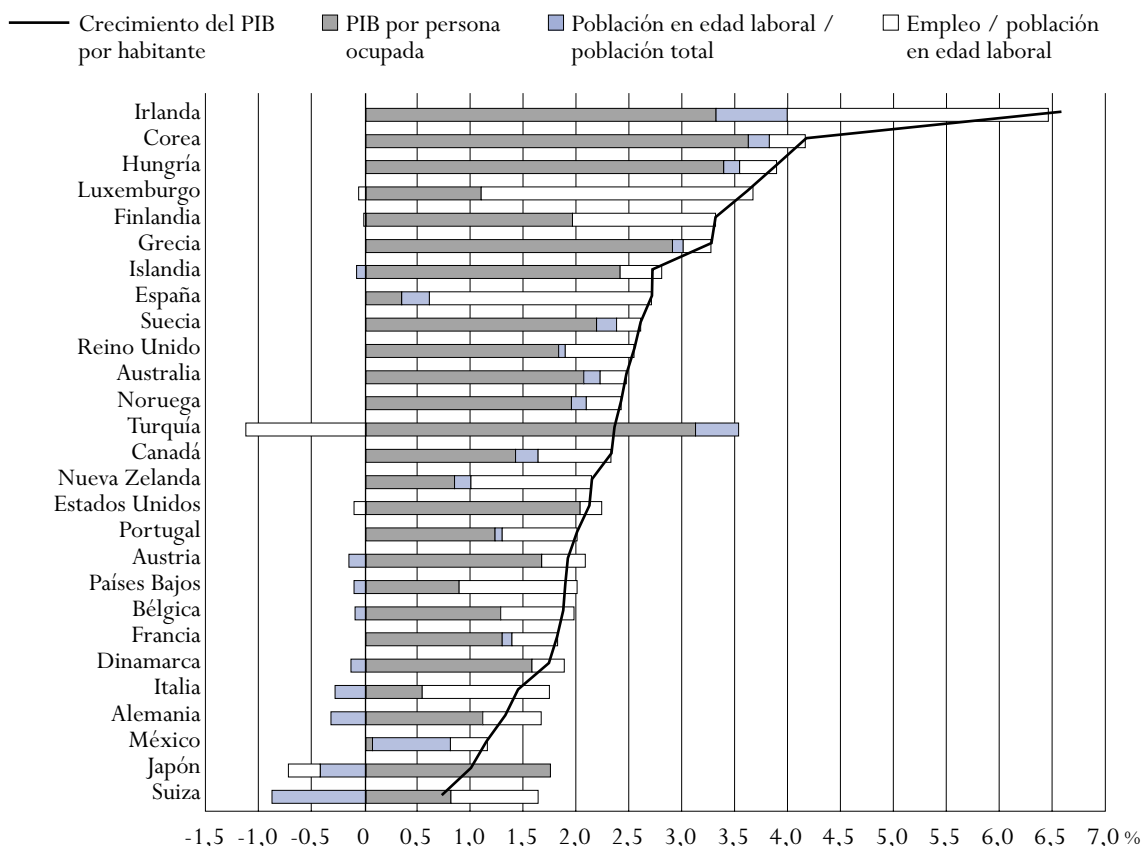
El papel fundamental de la productividad de la mano de obra y del capital humano

El gráfico A10.1 ilustra la importancia relativa de cada uno de los factores principales del crecimiento del PIB por habitante entre 1994 y 2004. Los cambios en el PIB por habitante se han desglosado en tres efectos en cada uno de los países: el efecto demográfico, la utilización de la mano de obra y su productividad. El efecto demográfico se refiere a la proporción de población en edad de trabajar con respecto a la población total. En la mayor parte de los países, este factor sólo tenía un mínimo efecto en el crecimiento del producto por habitante a lo largo del tiempo, con las excepciones de Irlanda, México y Turquía. Sin embargo, en algunos países de la OCDE (tales como Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Países

A10

Gráfico A10.1. Fuerzas motrices del crecimiento del PIB por habitante (1994-2004)

Tendencias, media de las variaciones anuales en porcentaje



Los países están clasificados en orden descendente según el crecimiento del PIB por habitante

Fuente: OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/646816661151>

Bajos y Suiza) la evolución demográfica ha comenzado a ralentizar ligeramente el crecimiento del PIB por habitante desde un punto de vista matemático. Esta evolución parece que cobrará mayor importancia en el futuro dado que la población total envejece cada vez más rápidamente.

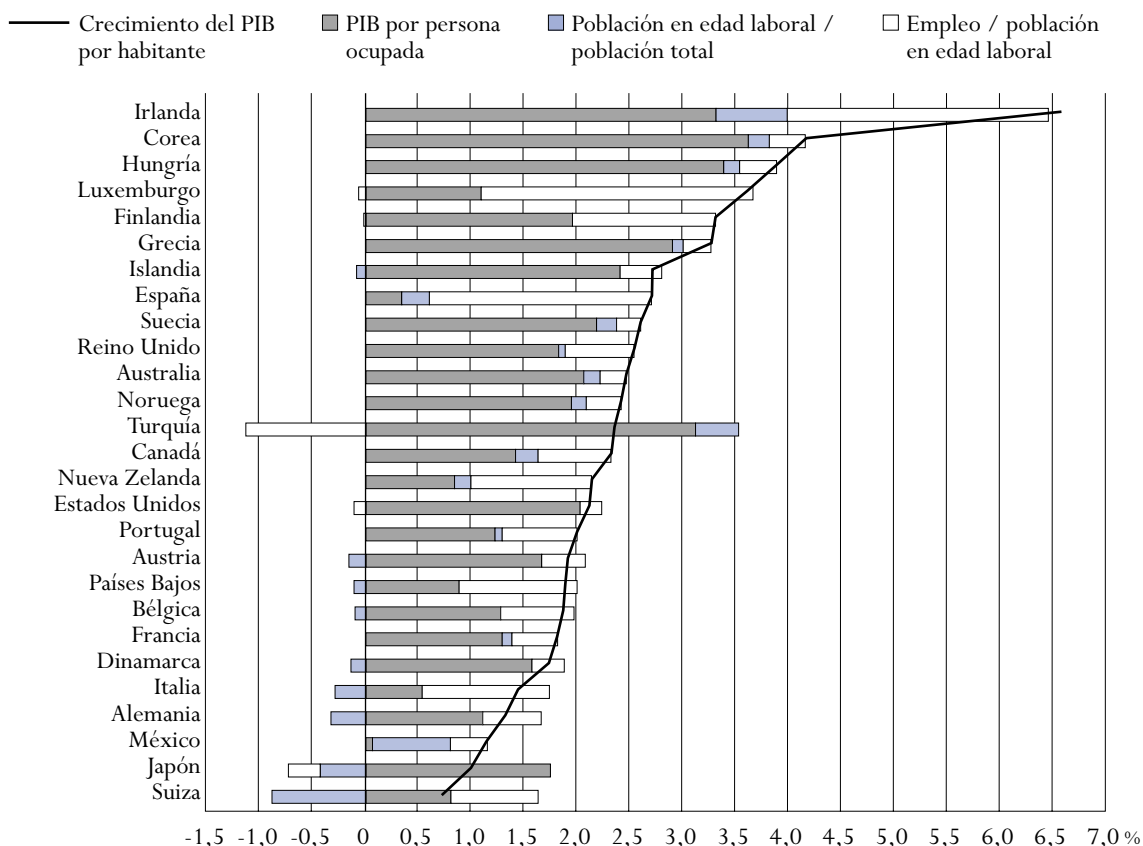
En la mayor parte de los países, la mejor utilización de la mano de obra disponible (es decir, un aumento en la proporción de la población activa que tiene empleo) ha tenido un impacto mucho mayor sobre los cambios en el producto por habitante. Dicha mejora en la utilización de la mano de obra fue responsable de un aumento del PIB por habitante entre un 2% y aproximadamente un 2,5% anual en países tales como España, Irlanda y Luxemburgo.

El Gráfico A10.1 muestra cómo el aumento de productividad de la mano de obra (PIB por persona ocupada) fue responsable de al menos la mitad del crecimiento del PIB en la mayoría de los países de la OCDE entre 1994 y 2004. De hecho, en algunos países, fue el aumento de la productividad de la mano de obra el que generó casi todo el aumento experimentado por el PIB por habitante (esto incluye Austria, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Grecia, Hungría, Japón y Turquía).

A10

Gráfico A10.1. Fuerzas motrices del crecimiento del PIB por habitante (1994-2004)

Tendencias, media de las variaciones anuales en porcentaje



Los países están clasificados en orden descendente según el crecimiento del PIB por habitante

Fuente: OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/646816661151>

Bajos y Suiza) la evolución demográfica ha comenzado a ralentizar ligeramente el crecimiento del PIB por habitante desde un punto de vista matemático. Esta evolución parece que cobrará mayor importancia en el futuro dado que la población total envejece cada vez más rápidamente.

En la mayor parte de los países, la mejor utilización de la mano de obra disponible (es decir, un aumento en la proporción de la población activa que tiene empleo) ha tenido un impacto mucho mayor sobre los cambios en el producto por habitante. Dicha mejora en la utilización de la mano de obra fue responsable de un aumento del PIB por habitante entre un 2% y aproximadamente un 2,5% anual en países tales como España, Irlanda y Luxemburgo.

El Gráfico A10.1 muestra cómo el aumento de productividad de la mano de obra (PIB por persona ocupada) fue responsable de al menos la mitad del crecimiento del PIB en la mayoría de los países de la OCDE entre 1994 y 2004. De hecho, en algunos países, fue el aumento de la productividad de la mano de obra el que generó casi todo el aumento experimentado por el PIB por habitante (esto incluye Austria, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Grecia, Hungría, Japón y Turquía).

A10

tiene un efecto mucho mayor sobre el crecimiento que el de los hombres. Se han avanzado numerosas hipótesis para explicar este fenómeno: la inversión en la formación de mujeres puede haber estado limitada a sujetos particularmente «brillantes» que, previamente, habían sido víctimas de barreras sociales; la tasa de rendimiento de la educación puede ser elevada en el caso de las mujeres, debido a sus bajos niveles iniciales de competencia en estas áreas; la elevación del nivel de formación puede dar lugar a una redistribución de profesiones entre hombres y mujeres en función de su ventaja comparativa; si hombres y mujeres no pueden sustituirse perfecta y recíprocamente en el mercado de trabajo, el crecimiento del nivel de formación de las mujeres puede generar un período de fuerte crecimiento que reequilibre el capital humano y físico, antes que una estabilización en un nuevo nivel; la mayor variación de las puntuaciones de las mujeres entre países tiene probablemente efectos estadísticos; el nivel de competencia de las mujeres puede estar asociado a variables que no se toman en consideración, pero que afectan al crecimiento (por ejemplo, el nivel de desarrollo social de un país).

Fuente: Coulombe *et al.* (2004).

Se puede aumentar la productividad de la mano de obra de distintas maneras: mejorando la calidad de la mano de obra que se emplea en el proceso de producción, aumentando el uso de capital por trabajador o combinando estos factores de producción con mayor eficiencia a nivel general, lo que los economistas llaman productividad multifactorial. La productividad multifactorial refleja conjuntamente muchos tipos distintos de mejoras de la eficiencia, tales como mejores prácticas de gestión y cambios organizativos, así como innovaciones que consiguen generar un producto de más valor con una combinación determinada de capital y mano de obra. Las aptitudes y las habilidades que representan los trabajadores, es decir, el capital humano, suponen un factor fundamental a la hora de aumentar la productividad de la mano de obra. Sin embargo, los niveles educativos cada vez más altos alcanzados por los trabajadores representan sólo un aspecto de este factor, y puede ser más importante el aumento del nivel de habilidades adquiridas con posterioridad a la educación formal a pesar de que existan pocas medidas fiables al respecto. El Proyecto de Crecimiento de la OCDE estimó que, dentro de la OCDE, un año adicional de educación entre la población adulta produce un efecto a largo plazo sobre la producción que se encuentra entre el 3% y el 6% en la mayoría de los casos.

Estimación de los rendimientos macroeconómicos de la educación: desafíos y cuestiones pendientes

Gran número de investigaciones empíricas han confirmado que existe una relación positiva entre la educación y la productividad. Los empleados con un mayor nivel de educación suelen ser más productivos y pueden también hacer aumentar la productividad de sus compañeros de trabajo. El aumento de las reservas de capital humano facilita las inversiones en capital físico y promueve el desarrollo y la difusión de nuevas tecnologías, que a su vez afectan al nivel de producción por trabajador. La educación también produce una serie de beneficios indirectos que pueden tener consecuencias económicas. Por ejemplo, un nivel de educación más alto se asocia a una mejor salud y a mejoras en determinados aspectos de la cohesión social y la participación política.

A10

Los estudios que analizan el retorno macroeconómico de la educación hacen uso de distintas metodologías y están basados en dos enfoques teóricos generales. El primero es un enfoque neoclásico que describe la relación existente entre las reservas educativas y el nivel del PIB medido a largo plazo y es el que aplica la mayor parte de los estudios. El segundo enfoque se basa en la teoría del nuevo crecimiento y describe la relación existente entre las reservas educativas y la tasa de crecimiento del PIB. Todavía no se ha confirmado que el crecimiento de las reservas educativas afecte principalmente al nivel de producción o a su tasa de crecimiento. En lo que se refiere a la magnitud del retorno, los estudios disponibles indican que, de acuerdo con los modelos neoclásicos, un aumento de un año en los estudios medios aumenta el nivel de producción por habitante entre un 3% y un 6%. Los estudios realizados de acuerdo con la teoría del nuevo crecimiento señalan que ese mismo aumento de un año en los estudios medios hace aumentar la tasa de crecimiento de la productividad en aproximadamente un 1%. Estos dos enfoques teóricos arrojan resultados cuantitativos significativamente diferentes a medio y largo plazo. Esto se debe a que el efecto absoluto que tiene un aumento de la tasa de crecimiento de 1 punto porcentual sobre la productividad rápidamente sobrepasa un incremento único del nivel de productividad de hasta 6 puntos porcentuales (el límite superior). Sin embargo, a lo largo de un período de unos cuantos años, la magnitud absoluta de los efectos previstos sobre la productividad resulta comparable en ambos marcos teóricos.

Una serie de obstáculos conceptuales y metodológicos han dificultado la estimación del impacto que tiene la educación sobre el crecimiento. La dirección de la causalidad en la relación entre educación y crecimiento constituye una cuestión central: ¿Es la educación la que promueve el crecimiento, o es el crecimiento el que promueve un aumento de la demanda de educación por parte de las personas? En la práctica, es probable que la causalidad funcione en ambas direcciones. De una manera parecida, la producción educativa eficiente puede simplemente estar asociada positivamente con la eficiencia en otras áreas de la economía. Los resultados de muchos estudios también se han visto socavados por deficiencias en los datos estudiados. Por ejemplo, se han observado correlaciones bajas entre las medidas de educación aportadas por algunas fuentes clave de datos educativos. Además, los estudios sobre crecimiento se han basado en una serie de medidas que representaban el capital humano, tales como el número medio de años de estudios, las tasas de formación de adultos y las proporciones de matriculación en escuelas, mientras que distintos estudios han utilizado distintas variables dependientes. Estas medidas presentan problemas al ser utilizadas para representar el capital humano. Por ejemplo, incluyen sólo la educación formal y no tienen en cuenta las habilidades adquiridas durante la formación recibida en el lugar de trabajo y por otras vías, así como la pérdida de habilidades provocada por el desuso. De manera similar, las tasas de formación de adultos sólo reflejan una dimensión del capital humano y omiten competencias tales como las nociones de cálculo aritmético y los conocimientos técnicos. De hecho, la diferencia entre las distintas definiciones de capital humano provoca grandes divergencias en las estimaciones de las reservas de capital humano entre países. Asimismo, las variaciones que se dan en la calidad de los sistemas educativos a menudo impiden realizar adecuadamente una comparación entre países. También se puede esperar que distintos tipos de educación produzcan impactos diferentes sobre el crecimiento: es muy probable que un grupo coetáneo de graduados en disciplinas de ingeniería produzcan un impacto sobre la productividad muy diferente que un grupo coetáneo de tamaño similar graduado en disciplinas artísticas. Sin embargo, las medidas agregadas que suelen utilizarse para representar el capital humano no

A10

suelen reflejar este efecto diferencial. Los estudios internacionales, tales como la Encuesta sobre formación de adultos y habilidades para la vida o el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias Adultas (PEICA), que la OCDE está desarrollando actualmente, pueden proporcionar evaluaciones multidimensionales de habilidades que puedan ser comparadas internacionalmente.

Las regresiones de crecimiento entre países generalmente asumen que el impacto de la educación es lineal y constante en todos los países. Sin embargo, las investigaciones sugieren que asumir que los efectos que tiene la educación sobre el crecimiento son constantes en todos los países no tiene fundamento. También hay pruebas de que los efectos sobre el crecimiento se reducen cuando la media de años de estudios se eleva por encima de los 7,5 años (véase la sección *Conceptos y criterios metodológicos*). Esta cifra se encuentra muy por debajo de la media de 11,8 años de educación formal de la OCDE (véase el Indicador A1).

Sigue existiendo incertidumbre en la investigación sobre la relación entre educación y crecimiento. Tal y como se ha descrito más arriba, sigue sin poder probarse que la educación y los aumentos en las reservas de capital humano afecten al nivel del PIB o a su tasa de crecimiento. Las investigaciones futuras podrían estudiar las siguientes cuestiones relevantes para la adopción de políticas:

- ¿De qué manera afecta la inversión en distintas etapas de la educación (desde la etapa preescolar hasta el nivel avanzado de educación terciaria y la formación relacionada con el empleo) al crecimiento?
- ¿Después de cuántos años y en qué niveles de educación cobran importancia los retornos decrecientes con respecto al crecimiento?
- ¿Cómo se ve afectado el crecimiento por la inversión en distintos tipos de educación, tales como disciplinas de ingeniería o artísticas?
- ¿Cómo afecta la calidad de la educación al crecimiento?
- ¿Hasta qué punto los efectos sobre el crecimiento producidos por la expansión de una etapa de la educación se ven influidos por el nivel alcanzado en una etapa anterior?

Educación y salud: una perspectiva general de la relación entre ambas

Se relaciona un nivel más alto de educación y de titulaciones con una menor incidencia de una serie de trastornos tanto físicos como mentales. Estas relaciones han sido identificadas en distintos países, así como en distintos grupos étnicos, de ingresos y de edad. Las interacciones que tienen lugar son tanto directas como indirectas, y en algunos casos varían a lo largo de la vida (un proyecto en curso de la OCDE, titulado Resultados Sociales del Aprendizaje, examina una serie de efectos que produce la educación, incluyendo los efectos que tiene sobre la salud). Una mejor comprensión de cuáles son la magnitud y el alcance de los efectos que tiene la educación sobre la salud podría proporcionar una nueva herramienta analítica para decisiones relativas a la inversión pública en educación.

Gran número de estudios sugieren que la educación tiene un impacto causal positivo sobre la salud. Sin embargo, surgen importantes desafíos metodológicos que se interponen a la hora de establecer una relación de causalidad. Por ejemplo, la capacidad física y mental y el perfil de los

padres pueden inducir tanto logros educativos mayores como una mejor salud. De igual modo, el enfoque temporal de las personas, es decir, si piensan más en el presente o en el futuro, puede determinar en parte la inversión que realicen en educación y salud. Desde otro punto de vista, el estado de salud tiene una relación positiva con el nivel educativo alcanzado, aunque en el caso de los adultos este efecto puede ser pequeño. Las investigaciones sugieren tres rutas clave a través de las cuales un nivel más alto de educación puede afectar al estado de salud:

- *Efectos sobre los ingresos y el empleo.* Al alcanzar niveles de educación más altos se reducen las posibilidades de desempleo y de inactividad económica, situaciones que están asociadas a una deficiente salud física y mental. Las personas que han alcanzado niveles de educación más altos también tienen más probabilidades de trabajar en empleos que les resulten satisfactorios y en los cuales los riesgos físicos sean menores. Además, las personas que han alcanzado un mayor nivel de educación suelen disfrutar de ingresos más altos y de un estatus profesional también más alto. Un mayor nivel de ingresos facilita el acceso a la atención sanitaria (dependiendo de las condiciones en que se administre la atención sanitaria en cada país) y contribuye a evitar el estrés producido por la inseguridad económica. Cuando un nivel más alto de ingresos es resultado de haber alcanzado un nivel de educación más alto, el coste de la oportunidad de aquellos comportamientos que pueden perjudicar la salud también asciende. En Estados Unidos se estima que los factores económicos son responsables de alrededor de la mitad del impacto que tiene la educación sobre la salud física de los adultos por encima de los 60 años de edad.
- *Efectos sobre comportamientos relacionados con la salud.* Los cambios de comportamientos relacionados con la salud pueden producirse por muchos motivos, incluyendo una mayor conciencia con respecto a cuestiones relacionadas con la salud y un mejor acceso a la información pertinente, así como una mejor comprensión de la misma (aunque algunos estudios muestran que la escolarización tiene un efecto positivo sobre la salud incluso en aquellos casos en los que los conocimientos sobre salud se mantienen constantes). También es posible que la educación oriente a las personas más hacia el futuro, lo cual las estimularía a hacer inversiones en salud a más largo plazo. El impacto que tienen los cambios de comportamiento producidos al alcanzar un mayor nivel de educación varía entre las distintas afecciones. Las investigaciones han encontrado asociaciones positivas entre mayores niveles de educación y prácticas nutricionales más sanas, una menor incidencia del tabaquismo y del consumo excesivo de alcohol, una mayor práctica del ejercicio físico e incluso una utilización más frecuente del cinturón de seguridad.

La educación también está asociada de manera positiva al uso de servicios relacionados con la salud. Por ejemplo, en Estados Unidos se ha comprobado que el número de hombres afectados por cáncer de próstata que acuden al médico en una fase temprana de la enfermedad es mayor entre hombres con mayor formación. De igual modo, las mujeres con un nivel de lectura más bajo suelen acudir para someterse a una mamografía con menos frecuencia. Los estudios realizados con muestras de mujeres del Reino Unido han mostrado que la educación para adultos hace aumentar el número de chequeos preventivos, independientemente de los ingresos, el empleo o el grupo socioeconómico. Las personas con un mayor nivel de educación incluso pueden tener influencia en el diseño de los servicios de atención sanitaria, por ejemplo, por medio de actividades y grupos de presión.

En este contexto, tanto el campo de la investigación como el diseño de políticas han centrado su atención recientemente sobre la «formación sanitaria», es decir, sobre la capacidad que tie-

A10

nen las personas de «obtener, procesar y comprender la información y los servicios sanitarios básicos necesarios para tomar las decisiones adecuadas con respecto a su salud» (Rudd *et al.*, 1999). Una gran cantidad de adultos no tienen el nivel de formación suficiente que les permita leer documentos sanitarios, particularmente si nos referimos a subgrupos de riesgo. Un estudio llevado a cabo con 958 pacientes angloparlantes que acudieron para obtener atención sanitaria no urgente a una clínica ambulatoria de Atlanta, Georgia (Estados Unidos), mostró que casi la mitad de los sujetos de la muestra no eran capaces o se veían limitados a la hora de comprender las instrucciones de los medicamentos o los documentos hospitalarios (Rudd *et al.*, 1999). Cuando la formación sanitaria es insuficiente, pueden verse obstaculizados tanto el acceso a la atención sanitaria como la eficacia del tratamiento. Un nivel más bajo de formación funcional sanitaria también puede estar relacionado con costes sanitarios generales más altos. Además, unas habilidades formativas deficientes también ponen de manifiesto consideraciones éticas dentro del contexto de aquellos procedimientos que requieren que el paciente sea informado y dé su consentimiento. Sin duda, el impacto total de una formación sanitaria insuficiente no ha sido evaluado hasta el momento.

- *Efectos psicosociales.* La educación recibida afecta al modo en que las personas se enfrentan a una serie de dificultades en la vida diaria. La educación puede aumentar la autoestima de las personas, sus habilidades para solucionar problemas, sus aptitudes sociales, el autocontrol y su participación social, y todos estos factores pueden aumentar la capacidad de una persona para responder ante la adversidad de manera positiva. En el Reino Unido se ha demostrado que, tanto entre hombres como entre mujeres, las probabilidades de padecer síntomas depresivos son más del doble en aquellos casos en los que la persona tiene un nivel bajo de habilidades básicas.

La relación positiva que existe entre la educación y una mejor salud no se mantiene en el caso de todas las afecciones (y en algunos casos, la relación sólo existe entre los niveles de educación más bajos). Por ejemplo, no hay relación entre un nivel más alto de educación y una menor incidencia de trastornos de ansiedad. Igualmente, los niveles más altos de educación se asocian con incidencias mayores de trastornos alimentarios y afecciones tales como alergias y síndrome de fatiga crónica (una relación que puede reflejar sesgos en los diagnósticos). Hay estudios que indican que la salud mental de los adolescentes y adultos jóvenes de los países de la OCDE ha empeorado, y esto ha suscitado preocupación con respecto a los posibles efectos perjudiciales del estrés académico y/o de los entornos educativos que no prestan apoyo a adolescentes y jóvenes.

También el nivel de educación alcanzado por los padres afecta a la salud de los hijos de distintas maneras. Cuanto más alto es el nivel de educación alcanzado por los padres, mayores efectos positivos tiene sobre la salud de los niños y los adolescentes, incluso si se tienen en cuenta variables tales como el peso al nacer, la edad a la que la madre dio a luz, los ingresos familiares y las anomalías congénitas. Igualmente, las madres con un nivel más alto de educación tienen menos probabilidades de adquirir comportamientos que puedan ser perjudiciales para el feto o el bebé.

Los datos existentes sugieren que la magnitud de los efectos que tiene la educación sobre la salud es mensurable. La edad media de la población de la OCDE asciende, y los costes de la provisión de asistencia sanitaria ascienden también a un ritmo que supera el del incremento del PIB en muchos países. Esto puede incitar a los responsables políticos a prestar una mayor atención a las

implicaciones que tiene esta relación: las personas que han alcanzado un nivel más alto de educación tienen más probabilidades de invertir en atención preventiva, de acudir de manera eficiente a toda una gama de servicios sanitarios y de disfrutar de una mejor salud.

No obstante, es necesario continuar investigando los efectos que tiene la educación sobre la salud. Por ejemplo, el papel preciso que desempeñan la educación y las distintas modalidades de enseñanza en la salud mental de los jóvenes sigue sin estar claro y se hace necesario profundizar en la investigación, lo mismo que en el complicado caso de los efectos que tiene la educación sobre la capacidad para enfrentarse a distintos tipos de estrés. La investigación también puede ayudar a dilucidar cómo intervenciones específicas sobre la educación pueden producir efectos sobre la salud. Por ejemplo, debido en parte a la dificultad que supone medir el enfoque temporal directamente, los datos obtenidos con respecto a la relación existente entre escolarización y enfoque temporal son incompletos. En el caso de que las investigaciones confirmaran que la escolaridad y las prácticas parentales alteran el enfoque temporal, dicha conclusión tendría una relevancia directa para la adopción de políticas. Por ejemplo, a partir de estos resultados se podría concluir que las intervenciones generales que tienen por objeto aumentar la orientación hacia el futuro de los jóvenes podrían ser más beneficiosas para la salud que campañas que aborden directamente el tema de la salud. (En este sentido, es destacable el ejemplo del tabaquismo, que tiene una menor incidencia sobre aquellas personas que han alcanzado niveles de educación más altos a pesar de que la información sobre los peligros del tabaquismo está al alcance de toda la población. Este hecho podría ser un reflejo de una mayor orientación hacia el futuro, que es resultado de haber alcanzado un mayor nivel de educación).

Conceptos y criterios metodológicos

En relación con la subsección *Estimación de los rendimientos macroeconómicos de la educación: desafíos y cuestiones pendientes*, se puede encontrar en Wössman (2003) una evaluación de cómo distintas definiciones de capital humano afectan a las estimaciones comparativas internacionales de las reservas de capital humano. Krueger y Lindhal (2001) aportan pruebas que demuestran que los efectos que tiene la educación sobre el crecimiento no son constantes de un país a otro y que descienden cuando se supera una media de 7,5 años de educación. Esta sección se ha nutrido particularmente de los trabajos de Sianesi y Van Reenan (2003) y de De la Fuente y Ciccone (2003).

En lo que se refiere a la sección *Cuestiones relevantes y aclaraciones*, véase *The Sources of Economic Growth in OECD Countries* (OCDE, 2003b) y *The New Economy: Beyond the Hype* (OCDE, 2001a).

La subsección 'Educación y salud: una perspectiva general de la relación entre ambas' hace referencia a los trabajos de Grossman y Kaessner (1997), Hammond (2002), Groot y van den Brink (2004), The Nuffield Foundation (2004), Rudd *et al.* (1999) y Feinstein *et al.* (2005).

IMPACTO DE LAS TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS EN LA PROVISIÓN DE EDUCACIÓN

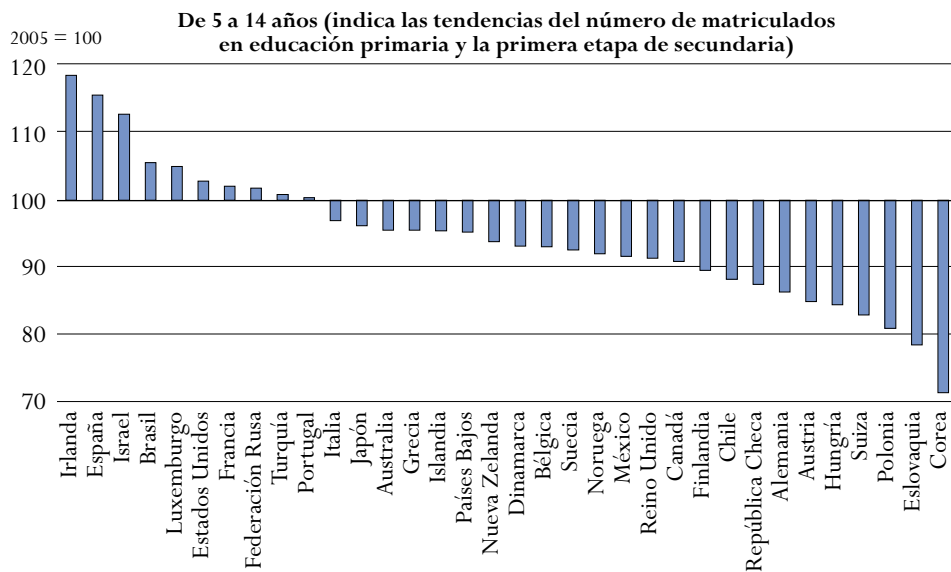
Este indicador examina las tendencias de las cifras de la población en los próximos diez años e ilustra el impacto que dichas tendencias pueden tener sobre el tamaño de la población de alumnos y la provisión correspondiente de servicios educativos en los países.

Resultados clave

Gráfico A11.1. Cambios demográficos esperados de la población juvenil de 5 a 14 años en la próxima década (2005-2015)

El gráfico muestra el cambio previsto entre 2005 y 2015 en la población de 5 a 14 años, que corresponde en términos generales a la edad de los alumnos en educación primaria y primera etapa de secundaria

En 23 de los 30 países de la OCDE, así como en el país asociado Chile, se prevé que el tamaño de la población de alumnos en la enseñanza obligatoria disminuya en los próximos diez años con implicaciones significativas para la asignación de recursos y la organización escolar de los países. Esta tendencia es más acuciante en Corea, donde se prevé que la población de 5 a 14 años disminuya un 29%.



Los países están clasificados en orden descendente según la evolución del tamaño de la población de 5 a 14 años. Fuente: OCDE Tabla A11.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Otros puntos destacables de este indicador

- Se prevén marcadas tendencias a la baja del 30% o más en la población de 15 a 19 años, que corresponde en términos generales a la edad de la segunda etapa de educación secundaria, en Eslovaquia, Polonia y República Checa y en el país asociado Federación Rusa, con un impacto probable sobre el número de alumnos que completen la segunda etapa de educación secundaria y, por tanto, sobre la fuente de alumnos que accedan a la educación terciaria.
- En algunos países, la disminución de la población en edad escolar ha ocurrido antes, y dentro de diez años tendrá un impacto sobre la población adulta y, por tanto, sobre el flujo de nuevos licenciados y personas con una elevada preparación académica en la población. Por ejemplo, en España, la población de 20 a 29 años descenderá un 34% en los próximos diez años.
- En conjunto, las tendencias de la población en los próximos diez años presentan tanto oportunidades como retos a los países a la hora de proveer los servicios educativos.

A11

Contexto para la adopción de políticas

El número de personas jóvenes en la población influye tanto sobre la tasa de renovación de la preparación de la mano de obra como sobre la cantidad de recursos y esfuerzos organizativos que debe invertir un país en su sistema educativo. En igualdad de condiciones, los países con mayores proporciones de población joven deben asignar una mayor parte de su renta nacional a la educación y formación inicial que aquellos con poblaciones jóvenes más reducidas pero tasas de participación similares (véase también el Indicador B2).

Las proyecciones del tamaño relativo de la población en edad escolar ayudan a predecir los cambios en el número de alumnos y los recursos necesarios. No obstante, estas predicciones deben interpretarse con cautela. En el nivel más bajo de educación las tasas de matriculación son cercanas al 100% (véase Indicador C1) y el número de alumnos sigue estrechamente los cambios demográficos. Pero este no es el caso en la segunda etapa de educación secundaria y niveles superiores.

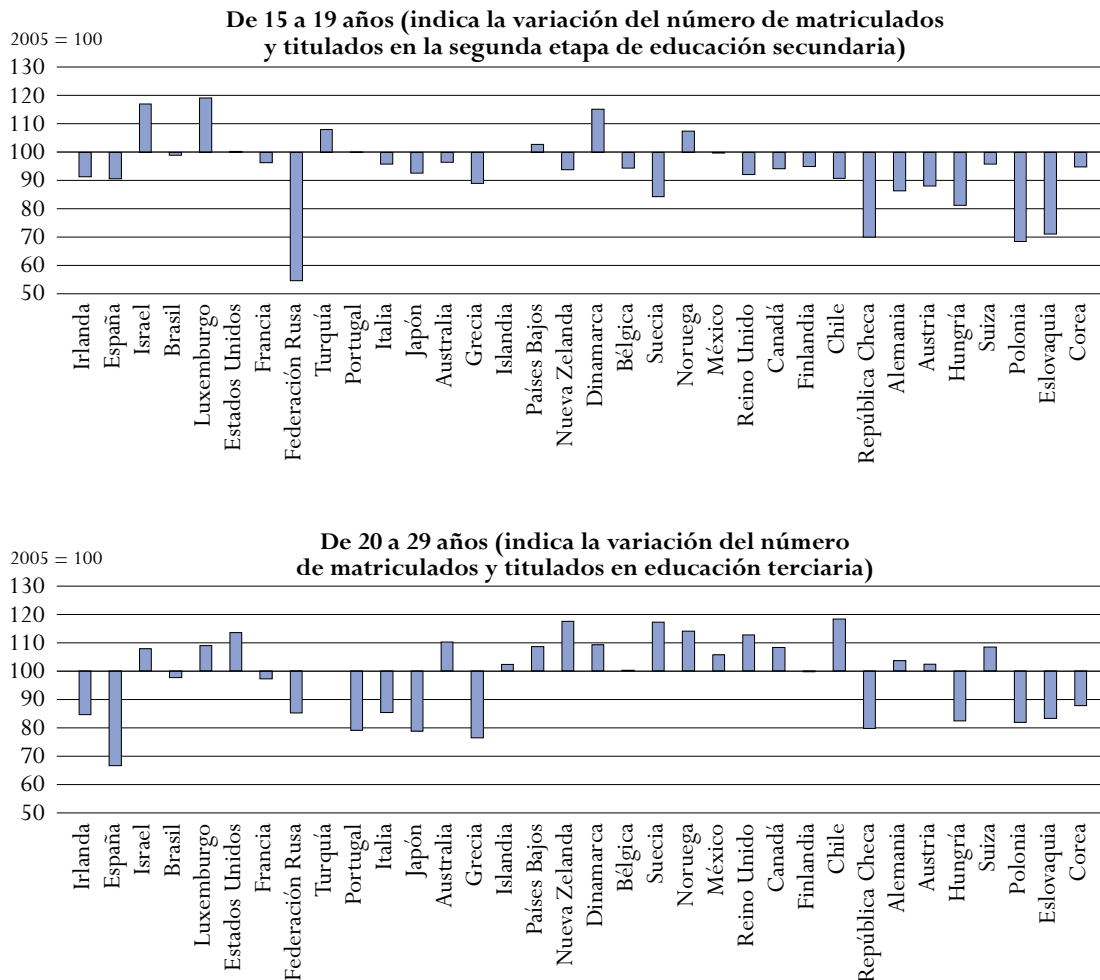
Cuestiones relevantes y aclaraciones

Se prevé que el tamaño de la población de 5 a 14 años, en general equivalente a la población de la enseñanza obligatoria, disminuya en 23 de los 30 países de la OCDE, y en el país asociado Chile, en los próximos diez años. Estas tendencias pueden tener implicaciones significativas para la organización y asignación de recursos de los servicios educativos, presentando difíciles retos de gestión, como la capacidad excedente en los centros escolares, la reorganización de los centros e incluso su cierre. Los países en los que estos retos parece que serán mayores en la próxima década son Eslovaquia y Polonia, donde se espera que el número de alumnos en educación primaria y primera etapa de secundaria descienda casi un 20% y aún más en Corea, donde se prevé que la población disminuya casi un 30% (Gráfico A11.1).

No obstante, Irlanda y España presentan notables excepciones a esta tendencia. En estos dos países, la disminución del número de niños en edad escolar, que había sido característica de su demografía, se ha invertido y ahora se espera que la población en edad de acudir a la enseñanza obligatoria aumente un 16% y un 19% respectivamente en la próxima década.

Para la población de 15 a 19 años, que en términos generales corresponde a la edad de la población de segunda etapa de educación secundaria, las tendencias son similares: esa población desciende globalmente, pero es evidente que los países se encuentran en estados diferentes del ciclo demográfico. Eslovaquia, Polonia y República Checa, y el país asociado Federación Rusa, se enfrentan a las mayores reducciones de población correspondiente a la segunda etapa de educación secundaria en los próximos diez años, con una disminución de alrededor del 30% o más en cada caso. Sin un aumento correspondiente de la participación escolar y las tasas de finalización en este nivel (véanse Indicadores C1 y A2 para conocer los niveles actuales), esto puede tener un impacto significativo sobre el número de alumnos que completen la segunda etapa de educación secundaria y, por tanto, que puedan acceder a la educación terciaria (Gráfico A11.2).

Entre los 20 y 29 años, el grupo de edad que en términos generales corresponde a la educación terciaria, hay un panorama más mezclado de tendencias de la población, aunque la proyección global es que disminuirá en un 3%. La caída demográfica es especialmente evidente en España, donde se prevé que la población de 20 a 29 años disminuya alrededor del 34% en los próximos

Gráfico A11.2. Cambios demográficos esperados de la población juvenil de 15 a 19 años y de 20 a 29 años en la próxima década (2005-2015)

Los países están clasificados en orden descendente según la evolución del tamaño de la población de 5 a 14 años (véase Gráfico A11.1).

Fuente: OCDE Tabla A11.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

diez años. Una vez más, a menos que haya un incremento correspondiente en los índices de participación en la educación terciaria (véanse Indicadores C1 y C2 para conocer los niveles actuales), se puede esperar que esta tendencia derive en una reducción significativa del flujo de nuevos licenciados y personas altamente preparadas en la población. Países que se enfrentan a tendencias similares, aunque menos marcadas, son Grecia, Japón, Portugal y República Checa, donde se anticipa que la disminución de la población del grupo de edad que corresponde a los estudios terciarios será de un 20% o más (Gráfico A11.2).

En contraste, se prevén aumentos en la población de 20 a 29 años en 15 países de la OCDE, así como en los países asociados Chile e Israel, con los aumentos esperados más notables en Chi-

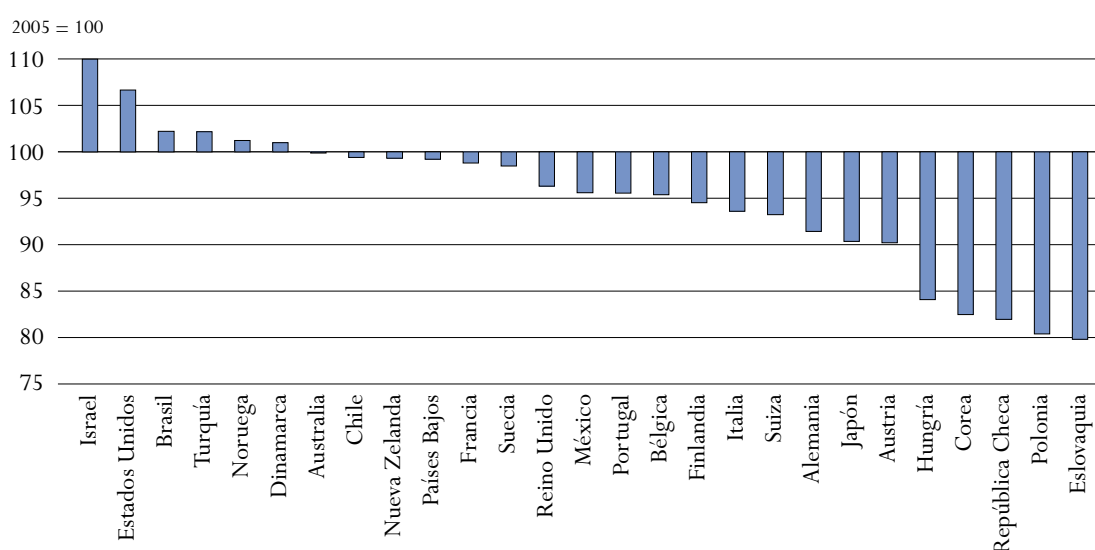
A11

le (18%), Nueva Zelanda (17%) y Suecia (17%). En estos países, asumiendo que los índices de participación en educación terciaria sigan al menos al nivel actual, es de esperar que el flujo de mano de obra altamente cualificada aumente. Pero, por otro lado, dichos aumentos podrían suponer una presión adicional para la financiación de la educación terciaria.

Los cambios demográficos y su impacto sobre el número de alumnos tienen implicaciones evidentes para la financiación de los servicios educativos. El Gráfico A11.3 muestra el impacto estimado de las tendencias demográficas sobre el gasto total en instituciones educativas durante la próxima década. Las estimaciones presuponen que los índices de participación y el gasto por alumno seguirán en los niveles actuales. Esto puede o no ser el caso más probable en algunos países, teniendo en cuenta otros factores que pueden variar a lo largo de este período, pero estas estimaciones pueden ayudar a ilustrar las decisiones de financiación y otras medidas políticas que los países deben tomar. De acuerdo con estos razonamientos, las tendencias de la población en los próximos diez años implicarían una reducción en el nivel del gasto educativo en todos los países de la OCDE, salvo cuatro, así como en el país asociado Chile, posiblemente ofreciendo más oportunidades de aumentar los índices de participación o el gasto por alumno en estos países. Las tendencias de la población conllevarían la mayor oportunidad en este aspecto para Corea, Eslovaquia, Hungría, Polonia y República Checa.

En contraste, las proyecciones de la población de Estados Unidos indican un crecimiento relativamente fuerte en la próxima década y, si esto se traduce en un aumento similar del número de alumnos, es posible que Estados Unidos se enfrente a presiones en la financiación.

Gráfico A11.3. Impacto estimado de las tendencias demográficas sobre el gasto total en instituciones educativas en la próxima década, suponiendo los actuales índices de participación y gasto por alumno (2005-2015)



Los países están clasificados en orden descendente según la variación esperada en el gasto total en instituciones educativas entre 2005 y 2015.

Fuente: OCDE Tabla A11.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Conceptos y criterios metodológicos

Las proyecciones de la población están tomadas de la Base de Datos de la Población de la ONU. Los cambios en el tamaño de las poblaciones respectivas durante el período de 2005 a 2015 se expresan como porcentajes relativos al tamaño de la población en 2005 (índice = 100). Las estadísticas abarcan a los residentes en un país, con independencia de su nacionalidad o situación académica o laboral. Es posible que las proyecciones de la población disponibles a nivel nacional no coincidan exactamente con las de la Base de Datos de la Población de la ONU.

Las estimaciones de cambios previstos en el nivel del gasto total en instituciones educativas entre 2005 y 2015 se derivan de una media del cambio previsto en el número de alumnos por nivel, ponderada de acuerdo con el gasto por nivel. El cambio previsto en el número de alumnos se estima a partir de los cambios previstos en la población de la siguiente manera: los de 0 a 4 años para preprimaria, de 5 a 14 años para primaria y primera etapa de secundaria, de 15 a 19 años para segunda etapa de secundaria y de 20 a 29 años para educación terciaria. La proporción del gasto según el nivel utilizada en el cálculo se deriva de la Tabla B2.1c, que muestra el gasto por nivel como porcentaje del PIB.

Por tanto, el cambio previsto en el gasto presupone el actual índice de participación y de gasto por alumno.

A11

A11

Tabla A11.1

Tendencias demográficas entre 2005 y 2015 e impacto previsto sobre el gasto educativo, el número de alumnos matriculados y el de titulados

	Variación en el tamaño de la población entre 2005 y 2015 (2005 = 100)						Impacto previsto de los cambios demográficos entre 2005 y 2015				
	Grupo de edad						Porcentaje de variación estimado ¹ en el gasto total en instituciones educativas entre 2005 y 2015	Porcentaje de variación estimado ² en el número de matriculados en educación primaria y la primera etapa de educación secundaria entre 2005 y 2015	Porcentaje de variación estimado ³ en el número de titulados en la segunda etapa de educación secundaria entre 2005 y 2015	Porcentaje de variación estimado ⁴ en el número de titulados por primera vez en educación terciaria entre 2005 y 2015	
	0-4	5-14	15-19	20-29	30+	Todos					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE	Alemania	99	86	86	104	102	100	-9	-14	-14	4
	Australia	107	96	97	110	116	110	0	-4	-3	10
	Austria	93	85	88	102	105	101	-10	-15	-12	2
	Bélgica	94	93	94	100	104	101	-5	-7	-6	0
	Canadá	102	91	94	108	114	109	m	-9	-6	8
	Corea	90	71	95	88	116	103	-18	-29	-5	-12
	Dinamarca	91	93	115	109	103	102	1	-7	15	9
	Eslovaquia	97	79	71	83	113	100	-20	-21	-29	-17
	España	99	116	91	66	111	103	m	16	-9	-34
	Estados Unidos	105	103	100	113	111	109	7	3	0	13
	Finlandia	101	90	95	100	106	102	-5	-10	-5	0
	Francia	95	102	96	97	106	103	-1	2	-4	-3
	Grecia	94	96	89	76	109	101	m	-4	-11	-24
	Hungría	91	85	81	82	105	97	-16	-15	-19	-18
	Irlanda	104	119	91	85	123	113	m	19	-9	-15
	Islandia	95	95	100	102	115	108	m	-5	0	2
	Italia	87	97	96	85	103	100	-6	-3	-4	-15
	Japón	93	96	93	79	105	100	-10	-4	-7	-21
	Luxemburgo	103	105	119	109	115	113	m	5	19	9
	México	91	92	100	106	132	111	-4	-8	0	6
	Noruega	97	92	108	114	106	105	1	-8	8	14
	Nueva Zelanda	97	94	94	117	111	107	-1	-6	-6	17
	Países Bajos	88	95	103	109	105	103	-1	-5	3	9
	Polonia	101	81	69	82	111	99	-20	-19	-31	-18
	Portugal	93	100	100	79	110	103	-4	0	0	-21
	Reino Unido	100	91	92	113	105	103	-4	-9	-8	13
República Checa	97	88	70	80	108	99	-18	-12	-30	-20	
Suecia	106	93	84	117	104	103	-2	-7	-16	17	
Suiza	93	83	96	108	104	101	-7	-17	-4	8	
Turquía	97	101	108	100	128	113	2	1	8	0	
Media OCDE	97	94	94	97	110	104	-6	-6	-6	-3	
Países asociados	Brasil	97	106	99	98	127	112	2	6	-1	-2
	Chile	102	88	91	118	120	110	-1	-12	-9	18
	Federación Rusa	104	102	55	85	102	95	m	2	-45	-15
	Israel	100	113	117	108	124	117	11	13	17	8

1. La variación prevista del gasto se estima a partir de proyecciones de población de la siguiente manera: de 0 a 4 años para preprimaria, de 5 a 14 años para primaria y primera etapa de secundaria, de 15 a 19 años para segunda etapa de secundaria y de 20 a 29 años para educación terciaria. Se presupone el actual índice de participación y de gasto por alumno en los distintos niveles educativos.

2. La variación del número de alumnos matriculados en educación primaria y secundaria se estima a partir de proyecciones de la población de 5 a 14 años.

3. La variación del número de titulados en la segunda etapa de educación secundaria se estima a partir de proyecciones de la población de 15 a 19 años y presupone los porcentajes actuales de titulación.

4. La variación del número de titulados por primera vez en educación terciaria se estima a partir de proyecciones de la población de 20 a 29 años y presupone los porcentajes actuales de titulación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Capítulo

B

RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN



Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este indicador según las tres dimensiones siguientes:

- La primera dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje horizontal– define el destino de los gastos. Los recursos destinados no sólo a los centros escolares y a las universidades, sino también a los Ministerios de Educación y otros organismos que tienen por vocación impartir o apoyar la enseñanza, constituyen uno de los componentes de esta dimensión, como ejemplo de otros gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje vertical– se refiere a los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en enseñanza o en educación. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no sólo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios auxiliares dirigidos a ayudar a los estudiantes y a sus familias. A modo de ejemplo se pueden citar la comida, el transporte, el alojamiento, etc. Además, conviene señalar que la parte de los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo puede ser relativamente importante en la enseñanza terciaria. Los gastos en bienes y servicios de educación no se verifican en su totalidad dentro de las instituciones educativas. Las familias, en efecto, pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.

	Fondos públicos	Fondos privados	Fondos privados subvencionados
	Gastos en instituciones educativas <i>(ejemplo: colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)</i>		Gastos en educación fuera de las instituciones educativas <i>(ejemplo: compras privadas de bienes y servicios de educación, incluidas las clases particulares)</i>
Gastos en servicios esenciales de educación	Ejemplo: gastos públicos en servicios de educación en las instituciones educativas		Ejemplo: gastos privados subvencionados en la compra de libros
	Ejemplo: gastos privados subvencionados en servicios de educación en las instituciones educativas		Ejemplo: gastos privados en la compra de libros, material escolar y clases particulares
	Ejemplo: gastos privados en tasas de matrícula		
Gastos en investigación y desarrollo	Ejemplo: gastos públicos en investigación en las instituciones de educación terciaria		
	Ejemplo: fondos de la industria privada destinados a investigación y desarrollo en las instituciones educativas		
Gastos en servicios de educación aparte de la enseñanza	Ejemplo: gastos públicos en servicios auxiliares (comida, transporte escolar o alojamiento en el campus)		Ejemplo: gastos privados subvencionados en subsistencia del estudiante o reducción de los costes de transporte
	Ejemplo: gastos privados en tasas por servicios auxiliares		Ejemplo: gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– clasifica los orígenes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados, las celdas de la tabla están coloreadas en azul oscuro.

Diagramas de cobertura

Para los indicadores B1, B2 y B3

Para los indicadores B4 y B5

Para el indicador B6

GASTO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO

Este indicador da una idea de la inversión realizada por alumno. El gasto por alumno depende en gran medida de la retribución de los profesores (véanse Indicadores B6 y D3), los sistemas de pensiones, las infraestructuras escolares y el material pedagógico, la orientación de los programas ofrecidos a los alumnos/estudiantes (véase Indicador C2) y el número de alumnos matriculados (véase Indicador C1). Las políticas concebidas con el fin de atraer a nuevos profesores, reducir el tamaño medio de la clase o modificar las dotaciones de personal (véase Indicador D2) también han contribuido a generar cambios en el gasto por alumno.

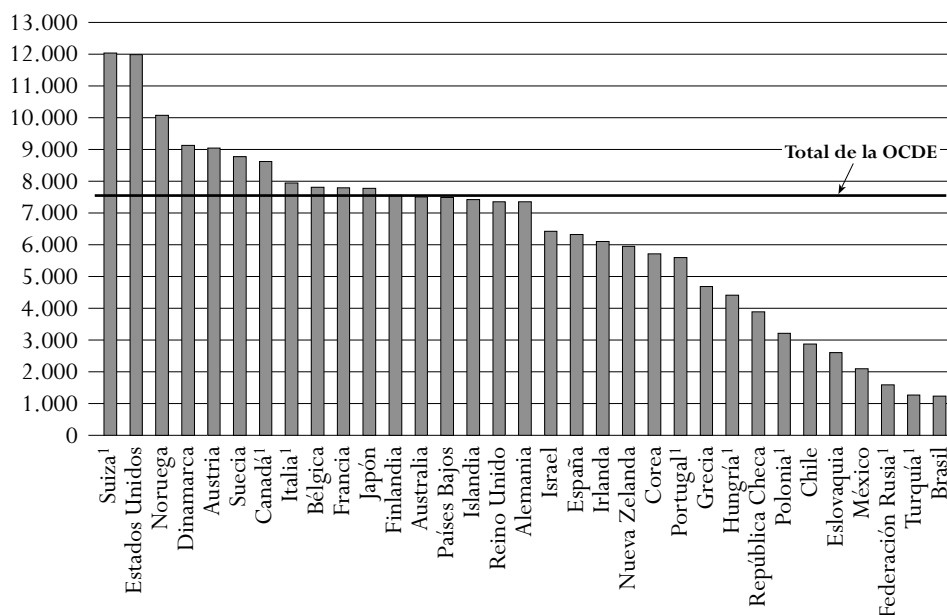
Resultados clave

Gráfico B1.1. Gasto anual en instituciones educativas por alumno desde la educación primaria hasta la educación terciaria (2003)

El gasto en instituciones educativas por alumno da la medida del coste unitario en la enseñanza formal. Este gráfico muestra el gasto anual en instituciones educativas por alumno en dólares estadounidenses convertidos mediante las paridades de poder adquisitivo (PPA), a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

El conjunto de los países de la OCDE invierte anualmente 7.471 \$ por alumno desde la educación primaria hasta la educación terciaria, 5.055 \$ por alumno de primaria, 6.936 \$ por alumno de educación secundaria, y 14.598 \$ por alumno de educación terciaria, pero estas medias enmascaran grandes diferencias entre países. Según la media simple de todos los países de la OCDE, estos invierten dos veces más por alumno de educación terciaria que de primaria.

Gasto por alumno
(en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



1. Sólo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Otros puntos destacables de este indicador

- Excluyendo las actividades de I + D y servicios complementarios, el gasto en servicios básicos educativos de las instituciones terciarias representa, como media, 7.774 \$ y va desde 4.500 \$ o menos en Eslovaquia, Grecia, Polonia y Turquía a más de 9.000 \$ en Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y Suiza.
- La orientación de los programas ofrecidos a los alumnos en secundaria influye sobre el nivel de gasto por alumno en la mayoría de los países de la OCDE y asociados. Los 14 países de los que se dispone de datos invierten una media de 1.130 \$ más por alumno en programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria que en programas generales.
- Los países de la OCDE invierten una media de 77.204 \$ por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios primarios y secundarios. El gasto acumulado por cada alumno de primaria y secundaria oscila desde menos de 40.000 \$ en Eslovaquia, Polonia y Turquía, y los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, a 100.000 \$ o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega y Suiza.
- Un menor gasto unitario no conduce necesariamente a un rendimiento inferior y sería erróneo equiparar con carácter general un menor gasto unitario con una calidad inferior de los servicios educativos. Por ejemplo, el gasto acumulado de Corea y Países Bajos por alumno entre educación primaria y secundaria es inferior a la media de la OCDE y, sin embargo, ambos se encuentran entre los países que obtuvieron mejores resultados en el estudio PISA 2003.
- En algunos países de la OCDE, un gasto anual bajo por alumno de educación terciaria sigue traducéndose en un elevado coste global por alumno de terciaria, porque estos alumnos realizan estudios terciarios durante largos períodos de tiempo.
- Los países con bajo gasto por alumno, sin embargo, pueden mostrar una distribución de la inversión en relación con el PIB por habitante similar a otros países con un alto nivel de inversión por alumno. Por ejemplo, Corea, Hungría, Polonia y Portugal –países con un PIB por habitante y un gasto por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria inferiores a la media de la OCDE– invierten una mayor proporción de dinero por alumno en relación con el PIB por habitante que la media de la OCDE.
- El gasto en educación tiende a aumentar en términos reales con el paso del tiempo, ya que la retribución de los profesores (principal componente de los costes) aumenta a la par que los ingresos generales. Sin embargo, el índice de aumento puede indicar el grado en el que los países contienen los costes e incrementan la productividad. Las diferencias son considerables en los diferentes sectores educativos. El gasto por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó un 30% o más entre 1995 y 2003 en Australia, Eslovaquia, Grecia, Hungría, Irlanda, México, Países Bajos, Polonia, Portugal y Turquía, y en el país asociado Chile. Por otro lado, el gasto por alumno ha disminuido en algunos casos en educación terciaria, ya que los niveles de gasto no aumentan al mismo ritmo que el creciente número de alumnos.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

B1

Gasto anual y acumulado en educación por alumno en términos absolutos y en relación con el PIB por habitante

Un centro escolar eficaz requiere una combinación adecuada de personal formado y capaz, unas instalaciones idóneas, un equipamiento de última generación y alumnos motivados dispuestos a aprender. La demanda de una educación de gran calidad, que puede significar unos costes por alumno más elevados, debe confrontarse con unas cargas excesivas a los contribuyentes.

De ello resulta la importancia para el debate público de la cuestión de si los recursos destinados a la educación producen beneficios adecuados a las inversiones realizadas. Aunque resulta difícil evaluar el volumen óptimo de recursos necesarios para preparar a cada alumno para la vida y el trabajo en las sociedades modernas, las comparaciones internacionales del gasto en educación por alumno pueden proporcionar un punto de partida para valorar la efectividad de los diferentes modelos de servicios educativos.

Tendencias en la evolución del gasto en educación por alumno

Los responsables políticos han de equilibrar la importancia de mejorar la calidad de los servicios educativos con la conveniencia de ampliar el acceso a la educación, especialmente a la educación terciaria. El estudio comparado de las tendencias del gasto educativo por alumno muestra que en muchos países de la OCDE el aumento del número de alumnos matriculados, especialmente en el nivel de educación terciaria, no siempre ha sido paralelo a los cambios en la inversión educativa.

Por último, también son importantes las decisiones acerca de la distribución de fondos entre los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, algunos países de la OCDE hacen hincapié en un acceso amplio a la educación terciaria, mientras que otros invierten en un acceso casi universal a la educación para niños de tan sólo tres o cuatro años de edad.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto público y privado directo en instituciones educativas, en relación con el número de alumnos en equivalente a tiempo completo matriculados en estas instituciones.

Las ayudas públicas destinadas a los gastos de subsistencia 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, sólo se ha tenido en cuenta el gasto en instituciones públicas y en instituciones privadas concertadas. Nótese que la variación del gasto en educación por alumno podría reflejar no sólo la variación de los recursos materiales facilitados a los alumnos (por ejemplo, variaciones en la proporción de alumnos por profesor), sino también la de los niveles relativos de retribución y precios.

En educación primaria y secundaria, el gasto en educación se destina principalmente a los servicios de formación; en educación terciaria, el gasto en otros servicios puede significar una importante proporción del gasto, en especial los relacionados con actividades de I + D o servicios complementarios. El Indicador B6 amplía la información sobre la distribución del gasto según los diferentes tipos de servicios facilitados.

Gasto en educación por alumno en equivalente a dólares estadounidenses

El gasto anual por alumno en instituciones educativas entre la educación primaria y la educación terciaria sirve para evaluar la inversión realizada en cada alumno. El conjunto de países de la OCDE invierte anualmente una media de 7.471 \$ por alumno matriculado desde la educación primaria hasta la terciaria. En 10 de 33 países de la OCDE y países asociados, el gasto en educación oscila entre 7.000 \$ y 8.000 \$ por alumno. El gasto en estos niveles educativos oscila entre 4.000 \$ por alumno o menos en Eslovaquia, México, Polonia, República Checa y Turquía, y los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, y más de 9.000 \$ por alumno en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suiza (Tabla B1.1a). Los factores que influyen sobre el gasto por alumno varían en los distintos países: entre los cinco países con el gasto más elevado por alumno entre la educación primaria y la educación terciaria, Estados Unidos y Suiza son dos de los países donde los profesores tienen los sueldos más elevados en educación secundaria (véase Indicador D3), mientras que Austria, Dinamarca y Noruega se encuentran entre los países con la proporción más baja de alumnos por profesor (véase Indicador D2).

No obstante, aunque el gasto global por alumno es similar en algunos países de la OCDE, la forma de asignar los recursos en los diferentes niveles educativos varía enormemente. El conjunto de países de la OCDE invierte 5.055 \$ por alumno en educación primaria, 6.936 \$ por alumno en educación secundaria y 14.598 \$ por alumno en educación terciaria. En educación terciaria, estas medias se ven influidas por el elevado gasto en algunos países grandes de la OCDE, y más concretamente Canadá y Estados Unidos. El gasto en educación por alumno en un país típico de la OCDE (representado por la media simple de todos los países de la OCDE) asciende a 5.450 \$ en educación primaria, 6.962 \$ en educación secundaria y 11.254 \$ en educación terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2).

Estas medias ocultan un amplio margen de gasto en educación por alumno en todos los países de la OCDE y asociados. En educación primaria, el gasto en instituciones educativas oscila entre menos de 1.000 \$ por alumno en Turquía y Brasil, país asociado, y 11.481 \$ por alumno en Luxemburgo. Las diferencias entre países de la OCDE son incluso mayores en educación secundaria, donde el gasto en educación por alumno varía sobre la base de un coeficiente de 15, desde 1.121 \$ en Brasil hasta 17.078 \$ en Luxemburgo. El gasto en educación por alumno de terciaria oscila entre 2.451 \$ en la Federación Rusa y más de 24.000 \$ en Estados Unidos y Suiza (Tabla B1.1a).

Estas comparaciones están basadas en paridades de poder adquisitivo para el PIB y no en el tipo de cambio del mercado, y reflejan, por tanto, la cantidad de una divisa nacional necesaria para producir la misma cantidad de bienes y servicios en un país determinado que los producidos por el dólar estadounidense en Estados Unidos.

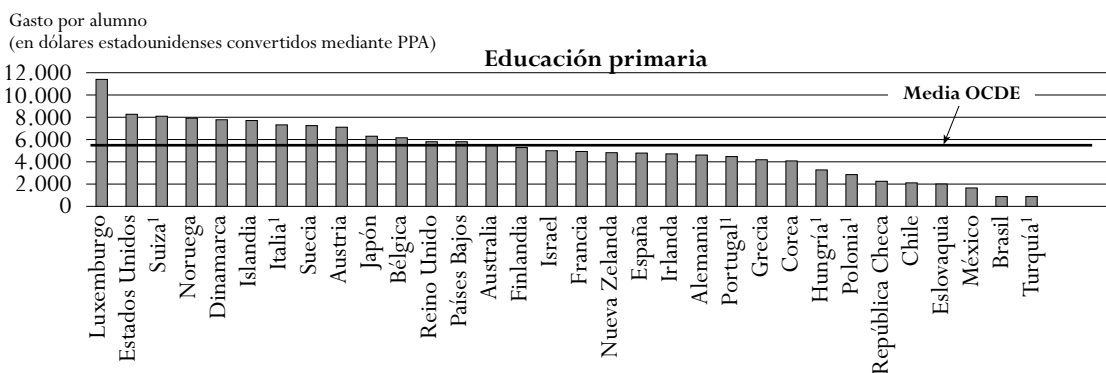
Diferencias del gasto en educación por alumno entre programas generales y de formación profesional

La orientación de los programas ofrecidos a los alumnos en educación secundaria influye sobre el nivel del gasto por alumno en la mayoría de los países de la OCDE y asociados. En los 14 países de la OCDE de los que se dispone de datos, el gasto por alumno en programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria representa 1.130 \$ más que en los generales. Sólo Austria, Luxemburgo, México y República Checa muestran una diferencia inferior al 15 % entre el gasto por alumno en estos dos tipos de programas de secundaria (Tabla B1.1b).

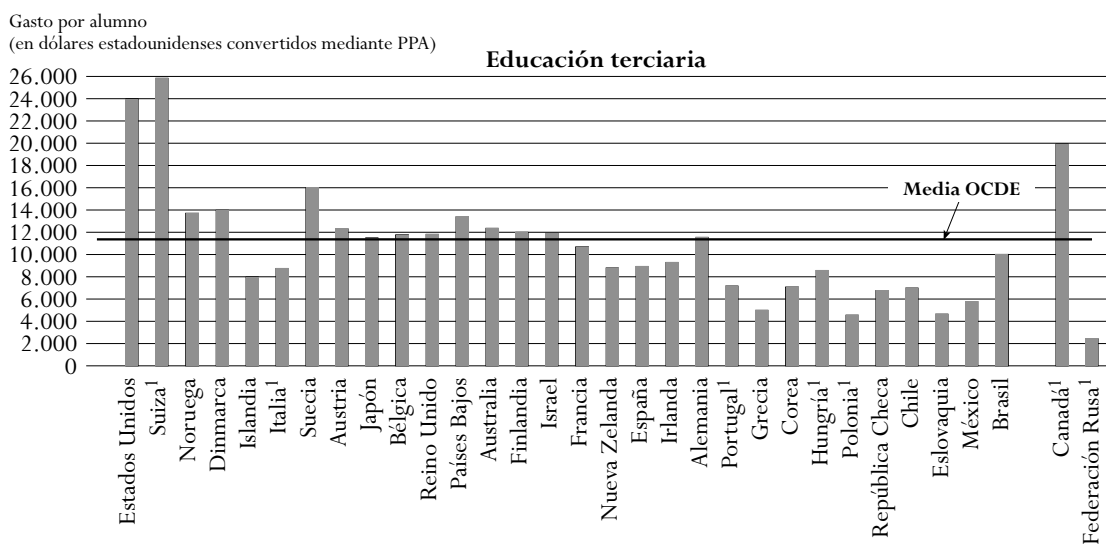
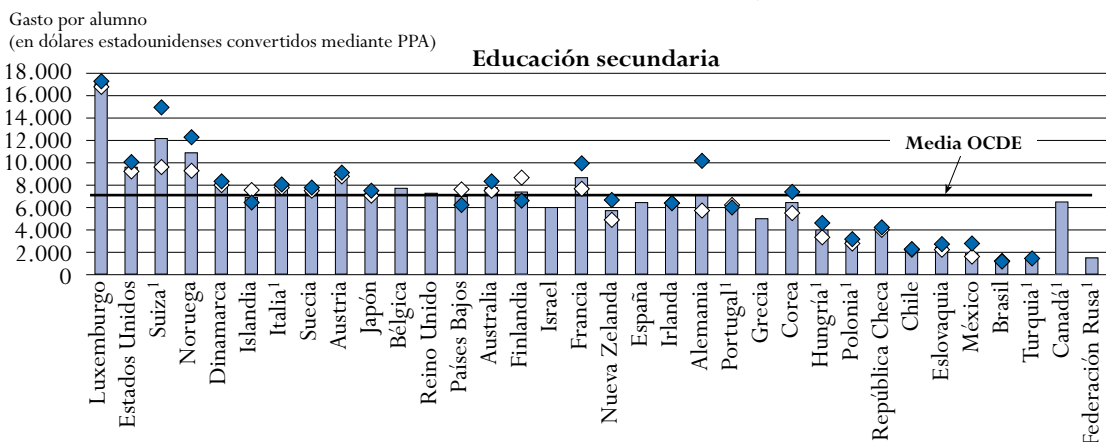
Los países con grandes programas de sistema dual de aprendizaje de un oficio (por ejemplo, Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza) en la segunda etapa de educación secundaria tienden a re-

Gráfico B1.2. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por niveles educativos (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, a partir del número de alumnos equivalente a tiempo completo



■ Educación secundaria ◇ Primera etapa de educación secundaria ◆ Segunda etapa de educación secundaria



1. Sólo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente según gasto por alumno en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

gistrar la mayor diferencia entre el gasto por alumno matriculado en programas generales y de formación profesional. Alemania, Austria y Suiza invierten respectivamente 929 \$, 6.782 \$ y 5.310 \$ más por alumno en programas de formación profesional que en programas generales. Las excepciones a este patrón son Luxemburgo, con aproximadamente el mismo gasto por alumno en los dos tipos de programa, y Países Bajos, donde el gasto por alumno matriculado en programas generales es superior al del alumno inscrito en programas de aprendizaje de un oficio. Esto último se explica en parte por la infravaloración del gasto de las empresas privadas en programas duales de formación profesional en Luxemburgo y Países Bajos. De los otros cuatro países —Australia, Eslovaquia, Finlandia y República Checa— con un 60% o más de alumnos de segunda etapa de secundaria matriculados en programas de formación profesional, Australia es el único país que invierte más por alumno matriculado en programas generales que en programas de formación profesional (Tabla B1.1b y Tabla C2.5).

**B1**

Gasto por alumno en servicios educativos básicos

Por término medio, los países de la OCDE de los que se dispone de datos invierten 5.332 \$ en servicios educativos básicos de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, lo que corresponde al 85% del gasto total por alumno. En 14 de 24 países de la OCDE y asociados, los servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria representan menos del 5% del gasto total por alumno. Esta proporción supera el 10% del gasto total por alumno en un pequeño grupo de países que incluye Eslovaquia, Finlandia, Francia y Hungría.

En el nivel de educación terciaria se observan más diferencias en el gasto por alumno en servicios educativos básicos en comparación con el gasto total. Naturalmente, los países de la OCDE en los que la mayor parte de las actividades de I + D son llevadas a cabo por instituciones educativas de educación terciaria tienden a presentar gastos más elevados por alumno que aquellos en los que una gran parte de las actividades de I + D se llevan a cabo en otras instituciones públicas o por la industria. Excluyendo las actividades de I + D y los servicios complementarios, el gasto en servicios educativos básicos de las instituciones terciarias representa una media de 7.774 \$ y oscila entre 4.500 \$ o menos en Eslovaquia, Grecia, Polonia y Turquía y más de 9.000 \$ en Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y Suiza (Tabla B1.1c).

El gasto medio en I + D y servicios complementarios en educación terciaria representa respectivamente el 29 y el 4% del gasto total por alumno en este nivel. En 8 de 25 países de la OCDE de los que se dispone del gasto terciario para cada categoría de servicio —Alemania, Australia, Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos, Suecia y Suiza— el gasto en I + D y servicios complementarios en las instituciones terciarias representa el 35% o más del gasto terciario total por alumno. Si se tienen en cuenta los gastos por alumno, estos datos se pueden traducir en cantidades significativas, como en Alemania, Australia, Estados Unidos, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza, donde el gasto en I + D y servicios complementarios en instituciones educativas de educación terciaria asciende a más de 4.500 \$ por alumno (Gráfico B1.3 y Tabla B1.1c).

Diferencias del gasto en educación por alumno entre niveles educativos

El gasto en educación por alumno muestra una pauta común en todos los países de la OCDE: el gasto aumenta bruscamente de la educación primaria a la educación terciaria. Es posible entender esta pauta si se observan los principales factores determinantes del gasto, en especial la localización y la modalidad de los servicios educativos. La mayor parte de la educación se sigue prestando en localizaciones escolares tradicionales, (generalmente) con organización, currículo, estilo de enseñanza y gestión similares. Es probable que estos rasgos comunes generen pautas similares de gastos unitarios.

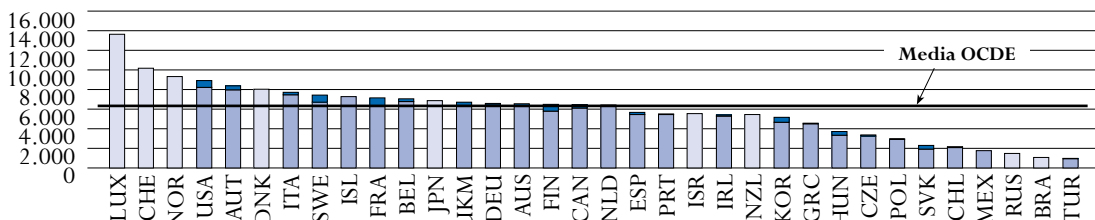


Gráfico B1.3. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante, por tipo de servicios y nivel educativo (2003)

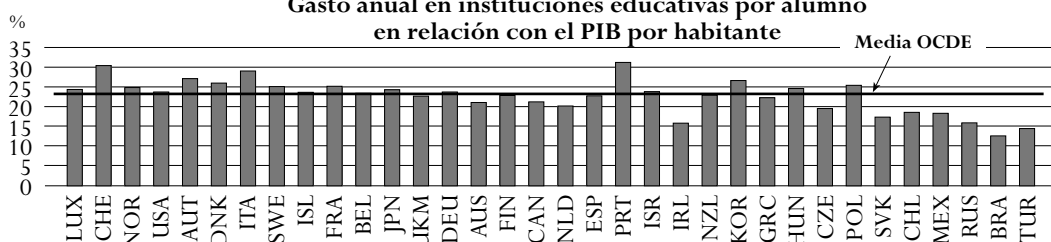
- Gasto total por alumno
- I + D en instituciones terciarias
- Servicios auxiliares (transporte, comida, alojamiento proporcionado por instituciones)
- Servicios educativos esenciales

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

Gasto anual en instituciones educativas por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

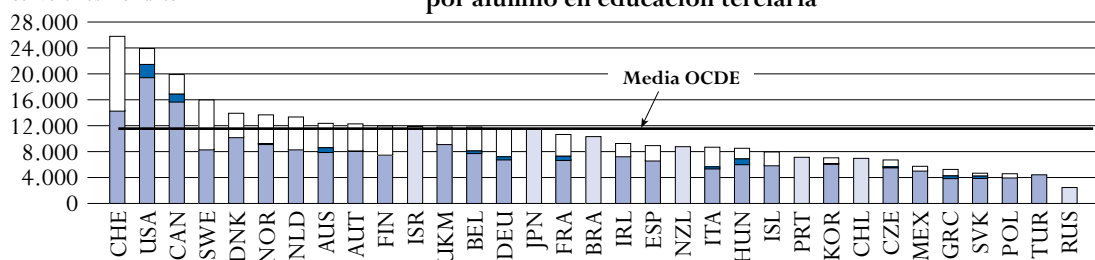


Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante

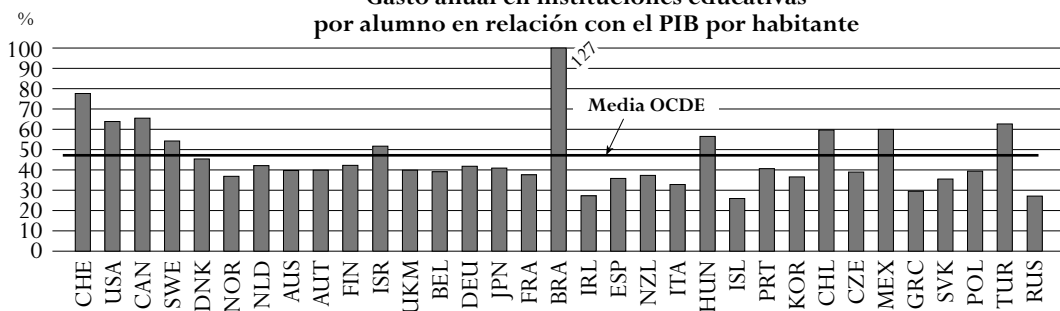


En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

Gasto anual en instituciones educativas por alumno en educación terciaria



Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante



Los países están clasificados en orden descendente según el gasto por alumno en todos los servicios.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1c y B1.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizados en este gráfico.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Al comparar la distribución del gasto entre los diferentes niveles educativos se observa el énfasis relativo que los diversos países de la OCDE ponen en la educación de los distintos niveles, así como los costes relativos que supone la provisión de educación en estos niveles.

Aunque el gasto en educación por alumno aumenta con el nivel educativo (de primaria a terciaria) en casi todos los países de la OCDE y asociados, los tamaños relativos de los diferenciales varían notablemente entre países (Gráfico B1.4). En educación secundaria, la media del gasto por alumno es 1,3 veces mayor que la de la educación primaria, aunque la diferencia oscila desde menos de 1,0 en Islandia hasta 1,6 o más en Alemania, Corea, Francia, República Checa y Turquía: cuatro países de la OCDE (excepto Alemania) en los que la proporción de población que ha obtenido un título de segunda etapa de educación secundaria ha aumentado notablemente en las últimas cuatro décadas (véase Indicador A1).

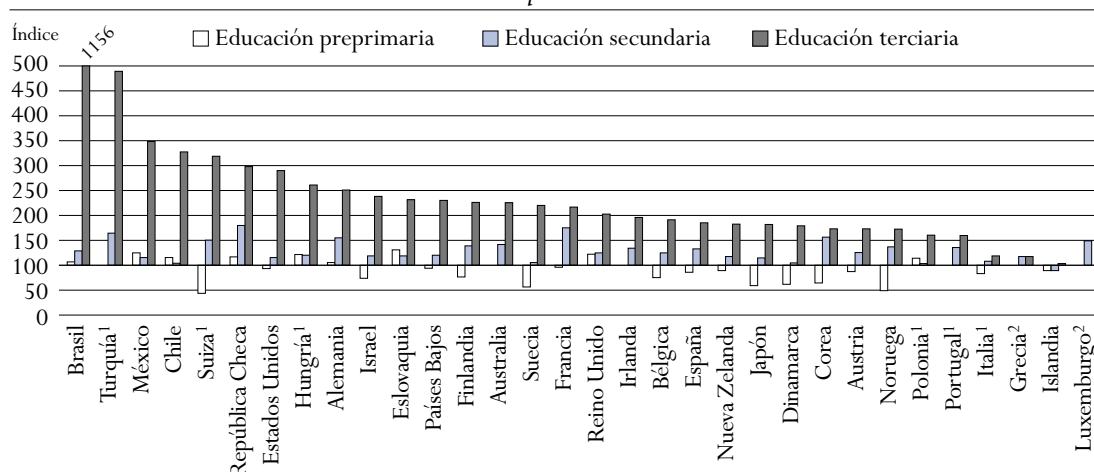
Aunque los países de la OCDE invierten como media 2,1 veces más por alumno en educación terciaria que en educación primaria, las pautas de inversión varían notablemente de un país a otro. Por ejemplo, mientras que Grecia, Islandia e Italia sólo invierten entre 1,1 y 1,5 veces más en un alumno de educación terciaria que en uno de primaria, México, Suiza y Turquía, y los países asociados Brasil y Chile, invierten más de 3,0 veces en un alumno de educación terciaria (Gráfico B1.4).

Distribución del gasto en instituciones educativas en relación con el número de alumnos matriculados

El dinero invertido en el sistema educativo de los países de la OCDE puede compararse a la proporción de alumnos matriculados en cada nivel educativo. La Tabla B1.2 muestra la relación entre

Gráfico B1.4. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en diversos niveles de educación para todos los servicios en relación con la educación primaria (2003)

Educación primaria = 100



Notas: Una ratio de 300 para educación terciaria significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria es tres veces mayor que el gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria. Una ratio de 50 para educación preprimaria significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación preprimaria es la mitad del gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria.

1. Sólo instituciones públicas.

2. La educación primaria incluye la educación preprimaria.

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto por alumno en instituciones educativas de educación terciaria en relación con la educación primaria.

Fuente: OCDE, Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

estos dos elementos y analiza las distintas estrategias aplicadas en los países para la distribución del gasto entre los distintos niveles educativos.

B1

Como media entre los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos, el 66% de todo el gasto en instituciones educativas se asigna a los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, estando el 74% de los alumnos matriculados en dichos niveles. La diferencia entre estas dos cifras supera 10 puntos porcentuales en Australia, Canadá, Eslovaquia, Estados Unidos, Japón, México, Suiza y Turquía, y los países asociados Brasil, Chile e Israel (Tabla B1.2).

En comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, existen diferencias significativas entre la proporción de dinero invertido y la proporción de alumnos matriculados en educación terciaria. Como media entre los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos, el 25% del gasto total en instituciones educativas se asigna a la educación terciaria, mientras que sólo el 15% de los alumnos está matriculado en este nivel. La diferencia entre estos dos porcentajes en educación terciaria oscila entre menos de 7 puntos porcentuales en Austria, Corea, Francia, Italia, Noruega, Polonia y Portugal y más de 15 en Canadá, Estados Unidos, Suiza y Turquía, y los países asociados Brasil y Chile (Tabla B1.2).

Gasto en educación por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y la educación secundaria

Los países de la OCDE invierten como media 77.204 \$ por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria. Aunque la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria es bastante similar —entre 12 y 13 años en 30 de 34 países de la OCDE y asociados—, el gasto acumulado por alumno varía considerablemente. El gasto acumulado para cada alumno de primaria y secundaria oscila entre menos de 40.000 \$ en Eslovaquia, México, Polonia y Turquía, y los países asociados Brasil y Chile, y 100.000 \$ o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega y Suiza (Tabla B1.3a y Gráfico B1.5a).

Un menor gasto unitario no conduce necesariamente a un rendimiento inferior y sería erróneo equiparar con carácter general un menor gasto unitario con una calidad inferior de los servicios educativos. El gasto acumulado por alumno entre educación primaria y educación secundaria es moderado en Corea y Países Bajos, y ambos países se encuentran entre los países que obtuvieron mejores resultados en el estudio PISA 2003. En cambio, el gasto por alumno supera 100.000 \$ en Estados Unidos e Italia, a pesar de que ambos países obtuvieron resultados por debajo de la media en el estudio PISA 2003.

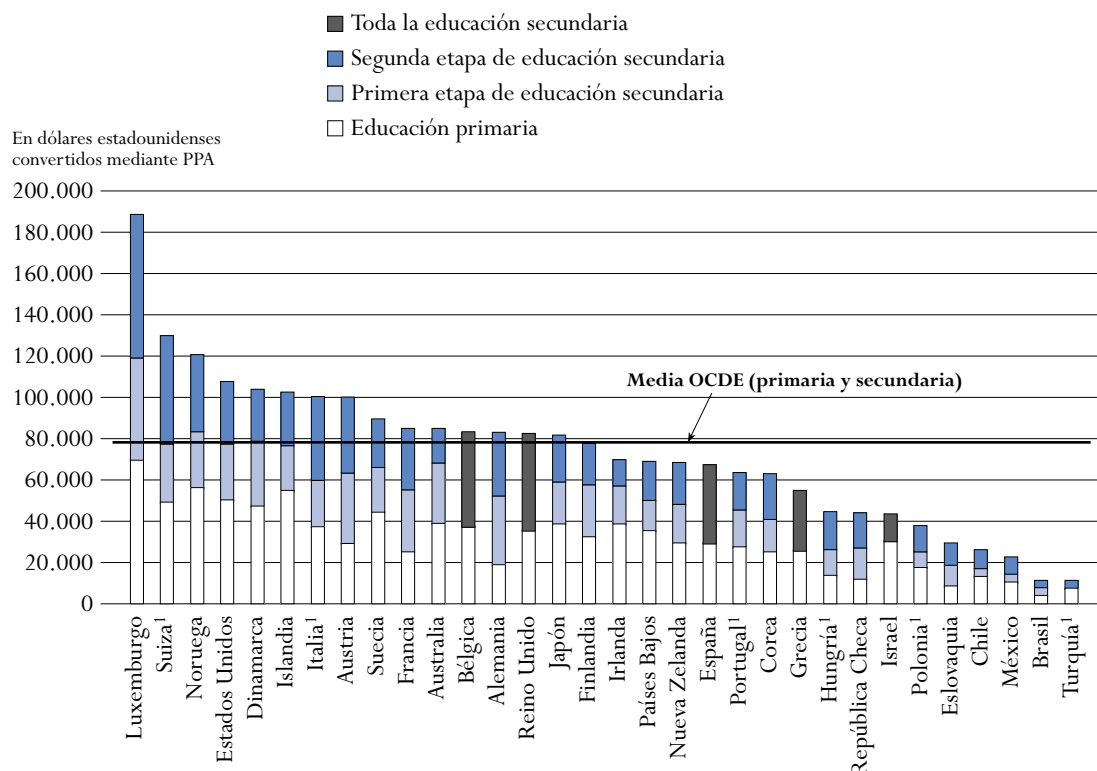
Gasto en educación por alumno durante el período medio de duración de los estudios de nivel terciario

Tanto la duración típica como la intensidad de los estudios de educación terciaria varían entre los países de la OCDE. Por esta razón, las diferencias entre unos países y otros en el gasto anual en servicios educativos por alumno (como se muestra en el Gráfico B1.2) no reflejan necesariamente la variación del coste total que supone educar a un alumno representativo de educación terciaria.

Hoy día, los alumnos pueden elegir entre una gama de instituciones y opciones de matriculación con el fin de encontrar la mejor solución para sus objetivos de titulación, sus habilidades y sus intereses personales. Muchos alumnos deciden seguir estudios a tiempo parcial, mientras que otros trabajan mientras estudian o estudian en más de una institución antes de obtener un título. Estas pautas de matriculación tan variadas pueden afectar a la interpretación del gasto en educación por alumno.

Gráfico B1.5a. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante el período medio de duración de los estudios de educación primaria y secundaria (2003)

Gasto anual en educación por alumno en instituciones educativas multiplicado por el período medio de duración de los estudios, expresado en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Sólo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto total en instituciones educativas por alumno durante el período medio de duración de los estudios de educación primaria y secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

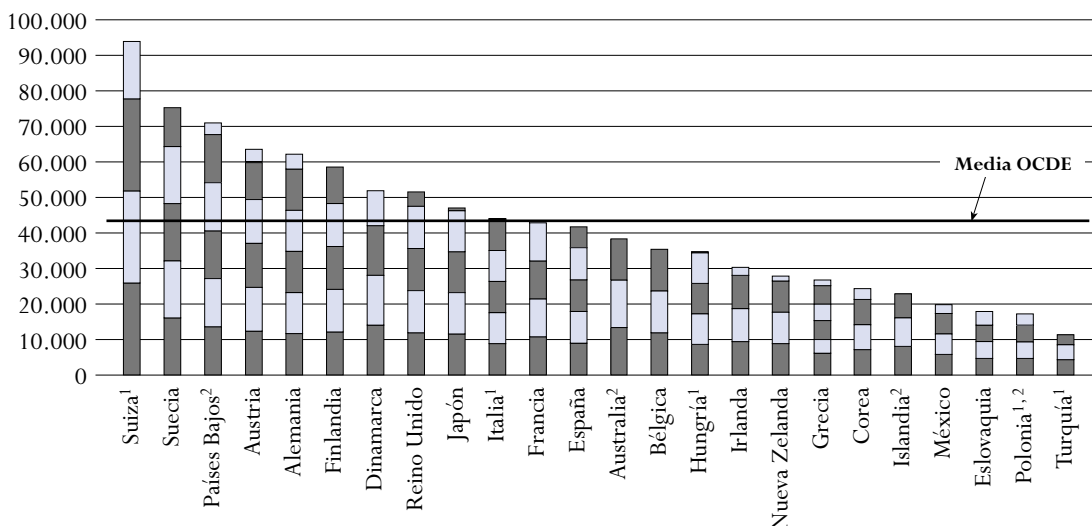
En particular, un gasto anual comparativamente bajo en educación por alumno puede dar como resultado un coste total comparativamente elevado de educación terciaria, si la duración típica de los estudios terciarios es larga. El Gráfico B1.5b muestra la media del gasto por alumno a lo largo de los estudios de educación terciaria. Las cifras se refieren a todos los alumnos en los que se ha invertido dinero, incluyendo aquellos que no han completado sus estudios. Aunque los cálculos están basados en un número de suposiciones simplificadas y, por lo tanto, deberían ser manejados con cuidado (véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006), sí es posible observar algunos cambios sorprendentes en el orden de clasificación de los países de la OCDE y asociados entre el gasto anual y el agregado.

Por ejemplo, el gasto anual por alumno de educación terciaria en Japón es casi el mismo que en Alemania: 11.556 \$ en Japón comparado con 11.594 \$ en Alemania (Tabla B1.1a). Sin embargo, debido a las diferencias en la estructura de los estudios de educación terciaria (véase Indicador A2), la duración media de los estudios de educación terciaria en Alemania supera en poco más de un año a la de Japón (5,4 años en Alemania, en comparación con 4,1 años en Japón). En consecuencia, el gasto acumulado por cada alumno de educación terciaria es casi 15.000 \$ inferior en Japón que en Alemania (47.031\$ comparado con 62.187 \$) (Gráfico B1.5b y Tabla B1.3b).

Gráfico B1.5b. Gasto acumulado en educación por alumno durante el período medio de duración de los estudios de nivel terciario (2003)

Gasto anual por alumno en instituciones educativas por alumno multiplicado por el período medio de duración de los estudios, expresado en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: Cada segmento de la barra representa el gasto anual en instituciones educativas por alumno. El número de segmentos representa el período medio de duración de los estudios de educación terciaria.

1. Sólo instituciones públicas.

2. Sólo educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada.

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto total por alumno en instituciones educativas 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/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

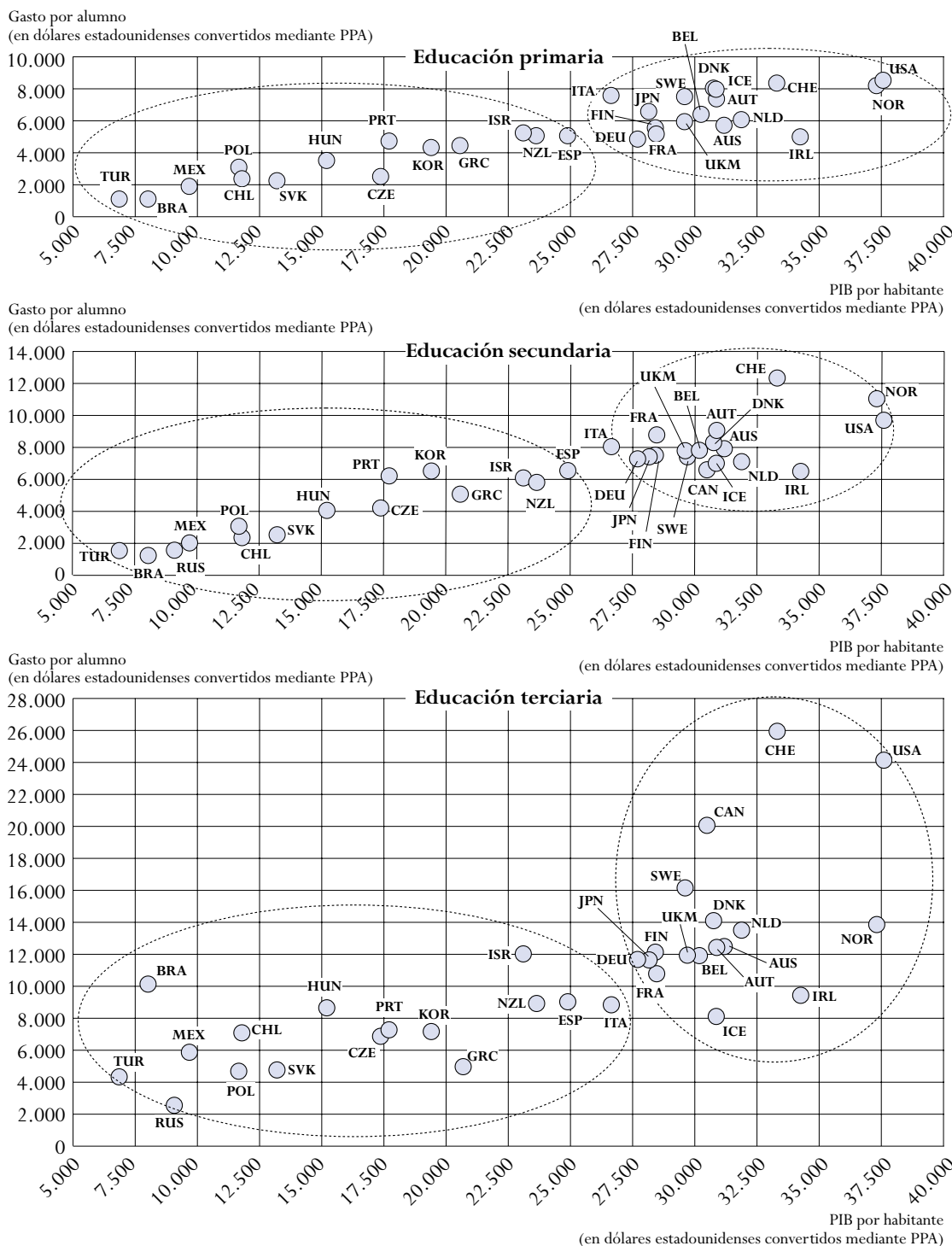
El coste total de los estudios terciarios de tipo A en Suiza (150.942 \$) es más de dos veces superior al de los demás países analizados, excepto Alemania (Tabla B1.3b). Estas diferencias deben interpretarse, sin duda, teniendo en cuenta las diversas estructuras de los estudios en cada país, así como 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. Las tendencias observadas en los estudios de educación terciaria de tipo B son similares, pero su coste total tiende a ser mucho más bajo que el de los programas de educación terciaria de tipo A, debido en gran parte a que su duración es menor.

Gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante

El gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante es una medida del gasto que tiene en cuenta la riqueza relativa de los países de la OCDE. Puesto que la educación es universal en los niveles inferiores, el gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante en dichos niveles puede interpretarse como los recursos invertidos en los jóvenes con relación a la capacidad de pago de un país. En los niveles superiores, esta medida se ve afectada por una combinación de renta nacional, gasto e índices de matriculación. 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.

Gráfico B1.6. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación al PIB por habitante (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por nivel educativo



Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizados en este gráfico.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B1.4 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

B1

La relación entre el PIB por habitante y el gasto por alumno tiene múltiples facetas y es compleja. El Gráfico B1.6 muestra la coexistencia de dos relaciones distintas entre dos grupos diferenciados de países (véanse los óvalos del Gráfico B1.6). Los países con un PIB por habitante equivalente a menos del 25.000 \$ demuestran una clara relación positiva entre el gasto en educación por alumno y el PIB por habitante en los niveles de educación primaria y secundaria (Corea, Eslovaquia, España, Grecia, Hungría, México, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, República Checa y Turquía, y los países asociados Brasil, Chile, Federación Rusa e Israel). Los países más pobres de la OCDE tienden a gastar menos por alumno que los países más ricos de la OCDE.

En cambio, existe una variación considerable en el gasto en educación por alumno entre los países de la OCDE con un PIB por habitante superior a 25.000 \$ (véanse los óvalos en el Gráfico B1.6). Finlandia, Francia y Japón, por ejemplo, son países con un nivel similar de PIB por habitante que invierten una proporción muy distinta de su PIB por habitante tanto en educación secundaria como en educación terciaria. Así, la proporción del PIB por habitante invertido por alumno de educación secundaria en Finlandia y Japón, el 26%, corresponde a la media de la OCDE, mientras que en Francia (con un 30%) la proporción es superior a la misma. Sin embargo, Francia invierte el 38% del PIB por habitante por alumno de educación terciaria, mientras que Finlandia y Japón invierten el 43 y el 41% respectivamente (Tabla B1.4 y Gráfico B1.3).

El gasto medio en educación por alumno es un 20% del PIB por habitante en educación primaria, un 26% en educación secundaria y un 43% en educación terciaria (Tabla B1.4). Los países con bajos niveles de gasto por alumno pueden, no obstante, mostrar una distribución de inversión relativa al PIB por habitante similar a los países con un alto nivel de inversión por alumno. Por ejemplo, Hungría, Corea, Polonia y Portugal —países con un PIB por habitante y gasto por alumno en los niveles de educación de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria inferiores a la media de la OCDE— invierten más por alumno en relación con el PIB por habitante que la media de la OCDE. Igualmente, Hungría, México y Turquía y el país asociado Chile invierten más del 56% del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria, porcentaje de los más elevados después de los de Canadá, Estados Unidos y Suiza, países que invierten respectivamente el 66, 78 y 64% del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria. Brasil tiene la mayor proporción, un 127% del PIB por habitante invertido en cada alumno de nivel terciario. Sin embargo, este alto nivel de gasto se asigna a un número reducido de alumnos, puesto que tan sólo el 2% de los alumnos matriculados en el conjunto de todos los niveles educativos se matricula en educación terciaria en Brasil (Tablas B1.2 y B1.4 y Gráfico B1.3).

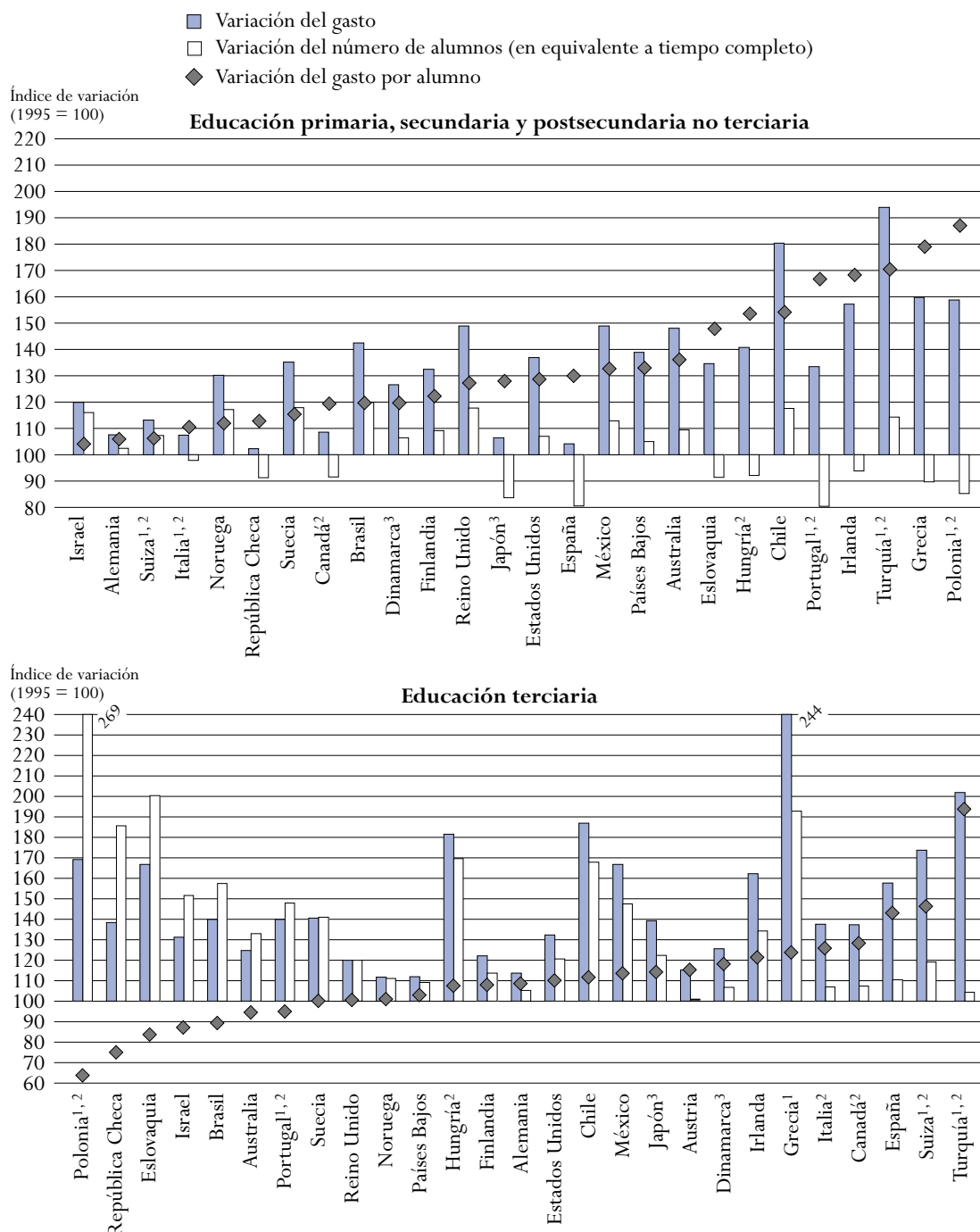
Variación del gasto en educación por alumno entre 1995 y 2003

El número de jóvenes de una población influye tanto en el índice de matriculación, como en la cantidad de recursos y esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Por tanto, el tamaño de la población joven de un país determina la demanda potencial de educación y formación iniciales. Cuanto mayor sea el número de jóvenes, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. La Tabla B1.5 y el Gráfico B1.7 muestran, en términos absolutos y a precios constantes de 2003, los efectos de los cambios en la matriculación y el gasto total en educación por alumno entre 1995 y 2003.

El gasto por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países entre 1995 y 2003. En 16 de los 26 países de la OCDE y asociados de los que se dispone de datos, los cambios superan el 20% entre 1995 y 2003 y este aumento es del 30% o más en Australia, Eslovaquia, Grecia, Hungría, Irlanda, México, Países Bajos, Polonia, Portugal

Gráfico B1.7. Variación del número de alumnos y del gasto en instituciones educativas por alumno, por nivel de educación (1995, 2003)

Índice de variación entre 1995 y 2003 (1995 = 100, precios constantes de 2003)



1. Sólo gasto público.

2. Sólo instituciones públicas.

3. Educación postsecundaria no terciaria incluida en la segunda etapa de educación secundaria y en la educación terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente según la variación del gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE, Tabla B1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

B1

y Turquía, y el país asociado Chile. Los únicos países en los que el aumento del gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria por alumno es del 10% o inferior durante el mismo período son Alemania, Italia y Suiza, y el país asociado Israel (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Aunque habitualmente los planes institucionales son lentos a la hora de adaptarse a las cambiantes condiciones demográficas, la variación en las matriculaciones no parece haber sido la causa principal de los cambios producidos en el gasto por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. España, Japón, Polonia y Portugal son excepciones a esta pauta, donde una disminución de más del 10% en las matriculaciones junto con un ligero aumento en el gasto en España y Japón, y un aumento brusco en Polonia y Portugal, han conducido a un aumento significativo del gasto en educación por alumno. En cambio, en Eslovaquia, Grecia, Hungría e Irlanda, un aumento de más del 30% del presupuesto de educación, unido a una ligera disminución de las matriculaciones, ha subrayado el aumento en el gasto por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Otras excepciones son México, Noruega, Reino Unido, Suecia y Turquía, y los países asociados Brasil, Chile e Israel: los ocho países de la OCDE y asociados con el mayor aumento en el número agregado de alumnos de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 1995 y 2003. En México, Noruega, Reino Unido y Turquía, y los países asociados Brasil y Chile, el aumento en el gasto superó al incremento de matriculaciones, lo que ha conducido a un incremento en el gasto por alumno, mientras que en el país asociado Israel un aumento en el número de alumnos se vio equilibrado por un aumento similar en el gasto en educación (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

La pauta es diferente en la educación terciaria. En 7 de 27 países de la OCDE y asociados de los que se dispone de datos —Australia, Eslovaquia, Polonia, Portugal y República Checa, y los países asociados Brasil e Israel— el gasto en educación terciaria por alumno disminuyó entre 1995 y 2003. En todos estos países, esta disminución se debió fundamentalmente al rápido aumento (más del 30%) del número de alumnos de educación terciaria durante el mismo período (Gráfico B1.7). Por otro lado, el gasto por alumno en educación terciaria aumentó notablemente en Grecia, Hungría, Irlanda y México, y el país asociado Chile, a pesar del crecimiento de las matriculaciones del 93, 70, 34, 48 y 68%, respectivamente. Entre los 27 países de la OCDE y los asociados, Alemania, Austria, Canadá, Dinamarca, Italia, Países Bajos y Turquía fueron los únicos países en los que el número de alumnos de educación terciaria aumentó menos del 10% (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2005 (para obtener más detalles, consúltese el Anexo 3 en la página web www.oecd.org/edu/eqq2006). El gasto en educación por alumno en un nivel educativo particular se calcula dividiendo el gasto total en instituciones educativas en ese nivel por la correspondiente cifra de matriculaciones en equivalente a tiempo completo. Sólo se han tenido en cuenta los programas e instituciones educativas para los que había datos disponibles tanto de matriculación como de gastos. El gasto en divisas nacionales se ha convertido al equivalente a dólares estadounidenses dividiendo la cifra en divisa nacional por el índice de paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. La razón por la que se usa el tipo de cambio PPA es que el tipo de cambio del mercado se ve afectado por diferentes factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que tienen poco que ver con el poder adquisitivo nacional relativo actual en diferentes países de la OCDE (para más detalles, consúltese el Anexo 2).

La media de la OCDE se calcula como la media simple de todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos. El total de la OCDE refleja el valor del indicador si se considera el área OCDE como una totalidad (para más detalles, consúltese la Guía del Lector).

La Tabla B1.5 muestra los cambios del gasto en instituciones educativas por alumno entre los ejercicios fiscales 1995 y 2003. A los países de la OCDE se les pidió que recabaran datos de 1995 según las definiciones y la cobertura de la recopilación de datos UOE de 2005. Todos los datos acerca del gasto, así como el PIB de 1995, han sido ajustados a los precios de 2003 usando el deflactor de precios del PIB.

El gasto en educación por alumno con relación al PIB por habitante se calcula expresando el gasto en educación por alumno en unidades de moneda nacional como porcentaje del PIB por habitante, también en moneda nacional. En los casos en que los datos del gasto en educación y del PIB pertenecen a distintos 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 previsto para la duración media de los estudios de educación terciaria (Tabla B1.3b) se calcula multiplicando el gasto anual actual por la duración típica de los estudios de educación terciaria. La metodología empleada para la estimación de la duración típica de los estudios de educación terciaria aparece detallada en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006). Para la estimación de la duración de la educación terciaria, los datos se basan en una encuesta específica realizada en los países de la OCDE en 2005.

La clasificación de países de la OCDE según el gasto anual en servicios educativos por alumno se ve afectada por los diferentes conceptos que tiene cada país de la matriculación a tiempo completo, a tiempo parcial y a tiempo completo equivalente. Algunos países de la OCDE consideran que todos los alumnos de 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 por alumno a tiempo completo que los países de la OCDE que no pueden distinguir entre diferentes modalidades de asistencia a clase.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación puede que no siempre sean comparables con los que aparecen en la edición de 2006, debido a cambios en las definiciones y a la cobertura realizados tras los resultados del estudio comparativo de gastos de la OCDE (para más detalles acerca de los cambios, consúltese el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqq2006).

Otras referencias

El siguiente material adicional relacionado con este indicador está disponible en la página web <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>.

- **Tabla B1.1d. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en servicios básicos (2003)**

Tabla B1.1a.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

	Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I + D)			Desde educación primaria hasta terciaria	
			Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		
											Toda la educación terciaria, excepto actividades de I + D
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Países de la OCDE											
Alemania	4.865	4.624	5.627	10.232	7.173	10.097	6.299	12.457	11.594	7.282	7.368
Australia	m	5.494	7.442	8.362	7.788	7.341	7.792	13.331	12.406	8.645	7.527
Austria	6.205	7.139	8.719	9.189	8.943	x(4)	10.382	12.507	12.344	8.116	9.063
Bélgica	4.663	6.180	x(5)	x(5)	7.708	x(5)	x(9)	x(9)	11.824	8.139	7.831
Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6.482	x(7)	23.780	18.567	19.992	16.937	8.641
Corea	2.628	4.098	5.425	7.442	6.410	a	4.021	9.138	7.089	6.213	5.733
Dinamarca	4.824	7.814	7.958	8.401	8.183	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14.014	10.190	9.154
Eslovaquia	2.641	2.020	2.106	2.737	2.401	x(4)	x(4)	4.678	4.678	4.299	2.602
España	4.151	4.829	x(5)	x(5)	6.418	x(5)	7.997	9.131	8.943	6.563	6.346
Estados Unidos	7.755	8.305	9.156	10.105	9.590	m	x(9)	x(9)	24.074	21.566	12.023
Finlandia	4.069	5.321	8.608	6.654	7.402	x(5)	3.985	12.060	12.047	7.506	7.578
Francia	4.744	4.939	7.603	9.992	8.653	5.195	8.925	11.303	10.704	7.330	7.807
Grecia	x(2)	4.218	x(5)	x(5)	4.954	4.181	2.602	6.071	4.924	3.757	4.686
Hungría ¹	3.985	3.286	3.269	4.620	3.948	x(4)	8.427	8.583	8.576	6.885	4.427
Irlanda	m	4.760	6.329	6.428	6.374	5759	x(9)	x(9)	9.341	7.223	6.118
Islandia	6.781	7.752	7.475	6.459	6.898	x(4,9)	m	8.023	8.023	5.809	7.438
Italia ¹	6.116	7.366	7.688	8.108	7.938	m	7.443	8.777	8.764	5.658	7.963
Japón	3.766	6.350	6.991	7.552	7.283	x(4,9)	7.638	12.913	11.556	m	7.789
Luxemburgo	x(2)	11.481	16.754	17.364	17.078	m	m	m	m	m	m
México	2.069	1.656	1.495	2.790	1.918	a	x(9)	x(9)	5.774	4.998	2.095
Noruega	3.895	7.977	9.208	12.380	10.919	x(5)	x(9)	x(9)	13.772	9.310	10.105
Nueva Zelanda	4.325	4.841	4.803	6.730	5.693	8.016	6.064	9.738	8.832	m	5.963
Países Bajos	5.497	5.836	7.566	6.271	6.996	5.723	m	13.537	13.444	8.338	7.501
Polonia ¹	3.269	2.859	2.693	3.184	2.951	6.866	m	4.653	4.589	3.960	3.221
Portugal ¹	4.489	4.503	6.158	6.022	6.094	a	x(9)	x(9)	7.200	m	5.611
Reino Unido	7.153	5.851	x(5)	x(5)	7.290	x(5)	x(9)	x(9)	11.866	9.130	7.376
República Checa	2.660	2.273	3.939	4.241	4.088	2.051	3.339	7.185	6.774	5.698	3.898
Suecia	4.091	7.291	7.446	7.848	7.662	2.867	x(9)	x(9)	16.073	8.278	8.792
Suiza ¹	3.558	8.131	9.538	15.014	12.209	8.485	7.579	27.682	25.900	14.335	12.071
Turquía ¹	m	869	a	1.428	1.428	a	x(9)	x(9)	m	4.248	1.266
Media OCDE	4.508	5.450	6.560	7.582	6.962	4.439	~	~	11.254	8.093	6.827
Total OCDE	4.959	5.055	~	~	6.936	~	~	~	14.598	12.208	7.471
Media EU19	4.589	5.399	6.831	7.419	6.961	4.749	~	~	9.872	6.962	6.519
Países asociados											
Brasil ²	926	870	1.105	1.152	1.121	a	x(9)	x(9)	10.054	m	1.242
Chile ³	2.470	2.139	2.124	2.281	2.225	a	3.128	8.382	7.011	m	2.876
Federación Rusa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.436	x(5)	1.733	2.741	2.451	m	1.600
Israel	3.718	5.017	x(5)	x(5)	5.959	3.723	8.372	12.941	11.945	m	6.436

1. Sólo instituciones públicas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabla B1.1b.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por tipo de programa (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

	Educación secundaria									Educación postsecundaria no terciaria		
	Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria			Toda la educación secundaria			Todos los programas	Programas generales	Programas de formación profesional
	Todos los programas	Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas	Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas	Programas generales	Programas de formación profesional			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países de la OCDE												
Alemania	5.627	5.627	x(6)	10.232	5.962	12744	7.173	5.680	12.744	10.097	6.430	10.727
Australia	7.442	7.474	7.094	8.362	8.814	7343	7.788	7.894	7.265	7.341	a	7.341
Austria	8.719	8.719	a	9.189	8.243	9172	8.943	8.623	9.172	m	m	m
Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.708	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Canadá ^{1,2}	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.482	x(7)	x(7)	m	m	m
Corea	5.425	m	m	7.442	x(4)	x(4)	6.410	x(7)	x(7)	m	m	m
Dinamarca	7.958	7.958	a	8.401	x(4)	x(4)	8.183	x(7)	x(7)	m	m	m
Eslovaquia	2.106	2.106	a	2.737	1.893	3.061	2.401	2.064	3.073	x(7)	x(8)	x(9)
España	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.418	x(7)	x(7)	a	a	a
Estados Unidos	9.156	9.156	a	10.105	10.105	a	9.590	9.590	a	m	a	m
Finlandia	8.608	8.608	a	6.654	4.975	7729	7.402	7.204	7.729	x(7)	a	x(9)
Francia	7.603	7.603	a	9.992	x(4)	x(4)	8.653	x(7)	x(7)	5.195	x(10)	x(10)
Grecia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	4.954	x(7)	x(7)	4.181	m	m
Hungría ¹	3.269	x(1)	x(1)	4.620	3.642	5590	3.948	3.321	5.752	x(7)	x(7)	x(7)
Islandia	7.475	m	a	6.459	m	m	6.898	m	a	a	a	a
Irlanda	6.329	6.329	a	6.428	x(4)	x(4)	6.374	x(7)	x(7)	5.759	x(10)	x(10)
Italia ¹	7.688	7.688	a	8.108	x(4)	x(4)	7.938	x(7)	x(7)	m	m	m
Japón	6.991	6.991	a	7.552	x(4)	x(4)	7.283	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Luxemburgo	16.754	16.754	a	17.364	17.780	17.172	17.078	17.025	17.172	m	m	m
México	1.495	1.779	m	2.790	2.760	3.046	1.918	2.116	823	a	a	a
Noruega	9.208	9.208	a	12.380	x(4)	x(4)	10.919	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Nueva Zelanda	4.803	m	m	6.730	x(4)	x(4)	5.693	x(7)	x(7)	8.016	m	m
Países Bajos	7.566	7.191	8.164	6.271	7.600	5.676	6.996	7.307	6.709	5.723	a	5.723
Polonia ¹	2.693	2.693	a	3.184	x(4)	x(4)	2.951	x(7)	x(7)	6.866	m	m
Portugal ¹	6.158	m	m	6.022	x(4)	x(4)	6.094	x(7)	x(7)	m	m	m
Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.290	x(7)	x(7)	m	m	m
República Checa	3.939	3.924	7.634	4.241	3.795	4357	4.088	3.903	4.374	2.051	2.986	1.961
Suecia	7.446	7.446	a	7.848	7.029	8.632	7.662	7.296	8.632	2.867	7.378	1.497
Suiza ¹	9.538	9.538	a	15.014	11.530	16.840	12.209	10.029	16.840	8.485	5.519	10.139
Turquía ¹	a	a	a	1.428	1.168	1.811	1.428	1.168	1.811	a	a	a
Media OCDE	6.560	6.840	5.765	7.582	6.807	7.936	6.962	6.659	7.854	6.053	5.578	6.231
Países asociados												
Brasil ²	1.105	x(1)	x(1)	1.152	x(4)	x(4)	1.121	x(7)	x(7)	a	a	a
Chile ³	2.124	2.124	a	2.281	2.450	1.983	2.225	2.297	1.983	a	a	a
Federación Rusa ¹	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1.436	1.383	1.911	x(7)	x(8)	x(9)
Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5.959	x(7)	x(7)	3.723	3.723	a

1. Sólo instituciones públicas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

B1

Tabla B1.1c.

Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo y tipo de servicio, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria				
	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Investigación y desarrollo	Total	
								(1)
Países de la OCDE	Alemania	6.451	143	6.594	6.718	564	4.311	11.594
	Australia	6.292	292	6.584	7.904	741	3.761	12.406
	Austria	8.009	390	8.399	8.045	71	4.228	12.344
	Bélgica	6.810	262	7.072	7.722	417	3.686	11.824
	Canadá ^{1,2,3}	6.142	341	6.482	15.689	1.248	3.054	19.992
	Corea	4.679	496	5.174	6.098	115	876	7.089
	Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	8.011	10.190	a	3.824	14.014
	Eslovaquia ¹	1.936	358	2.293	3.872	427	380	4.678
	España	5.483	200	5.682	6.563	m	2.379	8.943
	Estados Unidos	8.257	678	8.935	19.538	2.028	2.508	24.074
	Finlandia	5.811	691	6.501	7.506	n	4.540	12.047
	Francia	6.278	902	7.181	6.708	621	3.374	10.704
	Grecia	4.525	63	4.587	3.302	455	1.167	4.924
	Hungría ³	3.353	387	3.740	5.994	891	1.691	8.576
	Irlanda	5.323	124	5.446	7.223	x(7)	2.118	9.341
	Islandia ¹	7.319	a	7.319	5.809	x(4)	2.214	8.023
	Italia ³	7.483	271	7.754	5.375	283	3.106	8.764
	Japón ¹	x(3)	x(3)	6.842	x(7)	x(7)	x(7)	11.556
	Luxemburgo	x(3)	x(3)	13.621	m	m	m	m
	México ⁴	1.763	m	1.763	4.998	m	776	5.774
	Noruega	x(3)	x(3)	9.300	9.105	205	4.462	13.772
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	5.419	x(7)	x(7)	x(7)	8.832
	Países Bajos	6.351	88	6.439	8.335	3	5.106	13.444
	Polonia ³	2.950	9	2.959	3.957	3	628	4.589
	Portugal ³	5.481	38	5.519	x(7)	x(7)	x(7)	7.200
	Reino Unido	6.363	378	6.741	9.130	m	2.735	11.866
	República Checa	3.253	144	3.397	5.479	219	1.076	6.774
Suecia	6.724	729	7.453	8.278	n	7.795	16.073	
Suiza ³	x(3)	x(3)	10.150	14.335	x(4)	11.565	25.900	
Turquía ³	946	39	986	4.248	x(4)	m	m	
Media OCDE	5.332	305	6.278	7.774	436	3.254	11.254	
Media EU19	5.446	304	6.284	6.729	282	3.067	9.872	
Países asociados	Brasil ²	x(3)	x(3)	1.009	x(7)	x(7)	x(7)	10.054
	Chile ⁵	2.099	82	2.182	x(7)	x(7)	x(7)	7.011
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	1.436	x(7)	x(7)	x(7)	2.451
	Israel	x(3)	x(3)	5.505	x(7)	x(7)	x(7)	11.945

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Año de referencia 2002.

3. Sólo instituciones públicas.

4. El gasto en investigación y desarrollo, y por tanto el gasto total, ha sido subestimado.

5. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabla B1.2.

Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo (2003)

La tabla muestra la distribución del gasto educativo y de los alumnos en los diversos niveles de educación. El número de alumnos se ajusta al ejercicio fiscal, es decir, al leer la primera y la segunda columna, en República Checa, el 9% del gasto fiscal total en instituciones educativas se asigna a la educación preprimaria, mientras que el 13% de los alumnos están matriculados en este nivel de educación

	Educación preprimaria (para niños de 3 o más años)		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria		Toda la educación terciaria		Gasto no vinculado a niveles		Todos los niveles educativos	
	Proporción del gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción del gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción del gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción del gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción del gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo
	(1)	(2)	(2)	(2)	(3)	(3)	(4)	(4)	(5)	(5)
Países de la OCDE										
Alemania	9,7	13,6	65,6	72,9	22,6	13,4	2,2	0,1	100	100
Australia	1,7	2,8	71,3	81,3	26,8	15,7	0,1	0,1	100	100
Austria	9,5	13,2	69,3	72,2	20,7	14,6	n	n	100	100
Bélgica	9,7	15,6	66,9	70,9	21,3	13,5	2,1	n	100	100
Canadá ^{1,2}	x(2)	4,9	60,9	76,3	39,1	16,9	n	n	100	98
Corea	2,1	4,7	58,3	67,5	34,4	27,8	5,2	n	100	100
Dinamarca	11,7	20,6	60,6	64,3	24,9	15,1	2,7	n	100	100
Eslovaquia	12,0	12,3	64,8	76,3	19,7	11,4	3,5	n	100	100
España	11,1	16,0	63,4	66,9	25,5	17,1	n	n	100	100
Estados Unidos	5,6	8,4	55,9	72,9	38,6	18,7	a	n	100	100
Finlandia	6,2	11,0	64,8	71,7	28,9	17,3	n	n	100	100
Francia	11,1	17,1	66,9	68,2	21,6	14,7	0,5	n	100	100
Grecia	x(2)	6,7	67,1	65,9	29,9	27,3	3,1	n	100	100
Hungría ¹	14,5	16,5	59,2	71,6	22,5	11,9	3,8	n	100	100
Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islandia	11,4	13,0	65,8	73,7	13,5	13,3	9,3	n	100	100
Italia ¹	9,1	11,5	70,2	70,2	20,7	18,3	n	n	100	100
Japón	3,9	8,3	62,2	72,3	26,4	18,2	7,5	1,2	100	100
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	11,4	11,8	66,3	80,9	19,6	7,3	2,7	n	100	100
Noruega	4,5	11,2	70,4	72,3	22,9	16,0	2,1	n	100	100
Nueva Zelanda	4,3	5,9	71,9	79,2	22,2	15,0	1,6	n	100	100
Países Bajos	7,4	9,8	67,4	76,5	25,2	13,7	n	n	100	100
Polonia ¹	9,3	9,2	69,9	76,2	20,8	14,6	n	n	100	100
Portugal	7,2	11,3	70,2	70,5	19,2	18,1	3,4	n	100	100
Reino Unido	6,1	6,2	75,2	82,1	18,7	11,6	a	a	100	100
República Checa	9,2	13,3	65,3	73,9	22,7	12,9	2,8	n	100	100
Suecia	7,4	14,6	66,3	72,1	26,3	13,3	n	n	100	100
Suiza ¹	3,8	10,8	66,9	78,3	27,8	10,9	1,6	n	100	100
Turquía ¹	m	2,0	71,2	89,5	28,8	8,4	n	n	100	100
Media OCDE	8,0	10,8	66,1	73,8	24,8	15,2	1,9	n	100	100
Países asociados										
Brasil ²	7	10	73	88	19	2	n	n	100	100
Chile ³	8	9	60	78	32	13	n	n	100	100
Federación Rusa ¹	15	m	56	m	18	m	11	m	100	m
Israel	10	18	57	68	23	13	10	2	100	100

1. Sólo instituciones públicas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabla B1.3a.
**Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante la duración teórica
 de los estudios de primaria y secundaria (2003)**

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo

	Duración media teórica de los estudios de primaria y secundaria (en años)				Gasto acumulado por alumno durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (en dólares estadounidenses)					
	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación primaria y secundaria	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación primaria y secundaria	Toda la educación primaria y secundaria	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Alemania	4,0	6,0	3,0	13,0	18.498	33.764	30.696	64.557	83.055
	Australia	7,0	4,0	2,0	13,0	38.455	29.766	16.724	46.490	84.945
	Austria	4,0	4,0	4,0	12,0	28.558	34.875	36.757	71.632	100.190
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	12,0	37.082	x(8)	x(8)	46.248	83.329
	Canadá ^{1,2}	6,0	3,0	3,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	77.789
	Corea	6,0	3,0	3,0	12,0	24.586	16.274	22.327	38.602	63.187
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	13,0	46.884	31.833	25.203	57.036	103.920
	Eslovaquia	4,0	5,0	4,0	13,0	8.078	10.528	10.947	21.474	29.552
	España	6,0	4,0	2,0	12,0	28.971	x(8)	x(8)	38.508	67.479
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	12,0	49.830	27.469	30.315	57.784	107.614
	Finlandia	6,0	3,0	3,0	12,0	31.926	25.823	19.961	45.784	77.710
	Francia	5,0	4,0	3,0	12,0	24.697	30.410	29.976	60.387	85.084
	Grecia	6,0	3,0	3,0	12,0	25.309	x(8)	x(8)	29.724	55.033
	Hungría ¹	4,0	4,0	4,0	12,0	13.144	13.075	18.479	31.555	44.699
	Irlanda	8,0	3,0	2,0	13,0	38.078	18.987	12.856	31.843	69.921
	Islandia	7,0	3,0	4,0	14,0	54.267	22.424	25.836	48.260	102.527
	Italia ¹	5,0	3,0	5,0	13,0	36.829	23.065	40.542	63.608	100.437
	Japón	6,0	3,0	3,0	12,0	38.103	20.972	22.655	43.627	81.730
	Luxemburgo	6,0	3,0	4,0	13,0	68.886	50.261	69.458	119.719	188.605
	México	6,0	3,0	3,0	12,0	9.939	4.486	8.371	12.857	22.796
	Noruega	7,0	3,0	3,0	13,0	55.841	27.623	37.140	64.762	120.603
	Nueva Zelanda	6,0	4,0	3,0	13,0	29.044	19.212	20.191	39.403	68.446
	Países Bajos	6,0	2,0	3,0	11,0	35.015	15.133	18.812	33.945	68.959
	Polonia ¹	6,0	3,0	4,0	13,0	17.153	8.080	12.737	20.817	37.970
	Portugal ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	27.019	18.475	18.065	36.540	63.559
	Reino Unido	6,0	3,0	3,5	12,5	35.103	x(8)	x(8)	47.385	82.489
	República Checa	5,0	4,0	4,0	13,0	11.365	15.757	16.965	32.723	44.087
Suecia	6,0	3,0	3,0	12,0	43.744	22.339	23.544	45.884	89.628	
Suiza ¹	6,0	3,0	3,5	12,5	48.788	28.613	52.549	81.162	129.950	
Turquía ¹	8,0	a	3,0	11,0	6.949	a	4.285	4.285	11.233	
Media OCDE	5,9	3,3	3,3	12,4	31.511	~	~	45.672	77.204	
Países asociados	Brasil ²	4,0	4,0	3,0	11,0	3.478	4.420	3.457	7.877	11.356
	Chile ³	6,0	2,0	4,0	12,0	12.836	4.249	9.125	13.373	26.209
	Federación Rusa ¹	4,0	5,0	3,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17.231
	Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	30.102	x(8)	x(8)	13.347	43.449

1. Sólo instituciones públicas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/71773424252>

Tabla B1.3b.
Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante la duración media de los estudios terciarios (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por tipo de programa

Países de la OCDE	Método ¹	Duración media de los estudios terciarios (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	CM	2,37	6,57	5,36	14.935	81.817	62.187
Australia	CM	m	2,87	2,87	m	38.260	m
Austria	CM	2,78	5,60	5,30	28.863	70.037	65.424
Bélgica	CM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35.392
Canadá		m	m	m	m	m	m
Corea	CM	2,07	4,22	3,43	8.324	38.561	24.316
Dinamarca	AF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	51.852
Eslovaquia	AF	2,47	3,90	3,82	x(6)	x(6)	17.870
España	CM	2,15	5,54	4,66	17.193	50.585	41.673
Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
Finlandia	CM	a	4,85	4,85	a	58.489	58.489
Francia ²	CM	3,00	4,74	4,02	26.775	53.575	43.030
Grecia	CM	5,00	5,26	5,25	13.010	31.935	25.850
Hungría ³	CM	2,00	4,05	4,05	16.854	34.763	34.734
Irlanda	CM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	30.264
Islandia	CM	1,96	2,84	2,68	m	22.785	m
Italia ³	AF	m	5,14	5,01	m	45.115	43.906
Japón	CM	2,11	4,51	4,07	16.117	58.239	47.031
Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
México	AF	x(2)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	19.747
Noruega	CM	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	CM	1,87	3,68	3,05	11.339	35.836	26.938
Países Bajos	CM	m	5,24	m	m	70.932	m
Polonia ³	CM	m	3,68	m	m	17.123	m
Portugal ³		m	m	m	m	m	m
Reino Unido ²		3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	51.529
República Checa		m	m	m	m	m	m
Suecia	CM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	75.221
Suiza ³	CM	2,19	5,45	3,62	16.573	150.942	93.869
Turquía ³	CM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	11.275
Media OCDE		2,38	4,42	3,94	~	~	43.030

1. El Método Cadena (CM) y la Fórmula de Aproximación (FM) han sido usados para calcular la duración media de los estudios terciarios.

2. Datos nacionales han sido usados para calcular la duración media de los estudios terciarios.

3. Sólo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

B1

B1

Tabla B1.4.
Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con el PIB por habitante (2003)

Por nivel educativo, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

	Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I+D)			Toda la educación terciaria, excepto actividades de I+D	Desde educación primaria hasta terciaria	
			Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria			
												(1)
Países de la OCDE	Alemania	18	17	20	37	26	37	23	45	42	26	27
	Australia	m	18	24	27	25	24	25	43	40	28	24
	Austria	20	23	28	30	29	x(4)	34	41	40	26	29
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	27	26
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	78	61	66	56	28
	Corea	14	21	28	39	33	a	21	47	37	32	30
	Dinamarca	16	25	26	27	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	46	33	30
	Eslovaquia	20	15	16	21	18	x(4)	x(4)	x(4)	36	33	20
	España	17	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	32	37	36	26	26
	Estados Unidos	21	22	24	27	26	m	x(9)	x(9)	64	57	32
	Finlandia	14	19	30	23	26	x(5)	14	43	43	26	27
	Francia	17	17	27	35	30	18	31	40	38	26	28
	Grecia	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	20	13	30	24	18	23
	Hungría ¹	26	22	22	31	26	x(4)	56	57	57	46	29
	Islandia	22	25	24	21	22	x(4, 9)	m	26	26	19	24
	Irlanda	m	14	19	19	19	17	x(9)	x(9)	27	21	18
	Italia ¹	23	28	29	31	30	m	28	33	33	21	30
	Japón	13	23	25	27	26	x(4, 9)	27	46	41	m	28
	Luxemburgo	x(2)	21	x(5)	x(5)	31	x(5)	m	m	m	m	m
	México	22	17	16	29	20	a	x(9)	x(9)	60	52	22
	Noruega	10	21	25	33	29	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	27
	Nueva Zelanda	18	21	20	29	24	34	26	41	38	m	25
	Países Bajos	17	18	24	20	22	18	m	43	42	26	24
	Polonia ¹	28	25	23	27	25	59	m	40	40	34	28
	Portugal ¹	25	26	35	34	35	a	x(9)	x(9)	41	m	m
	Reino Unido	24	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	x(9)	x(9)	40	31	25
República Checa	15	13	23	25	24	12	19	42	39	33	23	
Suecia	14	25	25	27	26	10	x(9)	x(9)	54	28	30	
Suiza ¹	11	24	29	45	37	26	23	83	78	43	36	
Turquía ¹	m	13	a	21	21	a	x(9)	x(9)	m	63	19	
<i>Media OCDE</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>26</i>	<i>18</i>	<i>30</i>	<i>44</i>	<i>43</i>	<i>33</i>	<i>26</i>	
<i>Media EU19</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>25</i>	<i>17</i>	<i>29</i>	<i>41</i>	<i>40</i>	<i>32</i>	<i>25</i>	
Países asociados	Brasil ²	12	11	14	15	14	a	x(9)	x(9)	127	m	16
	Chile ³	21	18	18	20	19	a	27	72	60	m	25
	Federación Rusa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	31	27	m	18
	Israel	16	22	x(5)	x(5)	26	16	36	56	52	m	28

1. Sólo instituciones públicas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabla B1.5.
Variación del gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores por nivel educativo (1995, 2003)

Índice de variación entre 1995 y 2003 (deflactor del PIB 1995 = 100, precios constantes de 2003)

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria				
	Variación del gasto	Variación del número de alumnos	Variación del gasto por alumno		Variación del gasto	Variación del número de alumnos	Variación del gasto por alumno		
Países de la OCDE	Alemania	108	102	105	Países de la OCDE	Alemania	114	105	108
	Australia	148	109	135		Australia	125	133	94
	Austria	108	m	m		Austria	115	101	115
	Bélgica	m	m	m		Bélgica	m	m	m
	Canadá	109	92	119		Canadá	138	107	128
	Corea	m	91	m		Corea	m	159	m
	Dinamarca ¹	127	106	119		Dinamarca ¹	126	107	118
	Eslovaquia ¹	135	91	147		Eslovaquia ¹	167	201	83
	España	104	81	129		España	158	111	143
	Estados Unidos	137	107	128		Estados Unidos	133	121	110
	Finlandia	132	109	121		Finlandia	122	114	107
	Francia	m	m	m		Francia	m	m	m
	Grecia ^{1,2}	160	90	178		Grecia ^{1,2}	244	193	126
	Hungría ³	141	92	153		Hungría ³	182	170	107
	Irlanda	157	94	168		Irlanda	163	134	121
	Islandia	m	m	m		Islandia	m	m	m
	Italia ^{2,3}	107	98	110		Italia ³	137	107	128
	Japón ¹	106	84	127		Japón ¹	139	123	114
	Luxemburgo	m	m	m		Luxemburgo	m	m	m
	México	149	113	132		México	167	148	113
Noruega	130	117	111	Noruega	112	111	100		
Nueva Zelanda ²	158	m	m	Nueva Zelanda ²	111	m	m		
Países Bajos	139	105	132	Países Bajos	112	109	103		
Polonia ^{2,3}	159	85	186	Polonia ^{2,3}	170	269	63		
Portugal ^{2,3}	133	80	166	Portugal ^{2,3}	140	148	95		
Reino Unido	149	118	126	Reino Unido	120	120	100		
República Checa	102	91	112	República Checa	139	186	74		
Suecia	135	118	115	Suecia	141	141	100		
Suiza ^{2,3}	113	107	105	Suiza ^{2,3}	174	119	146		
Turquía ^{2,3}	194	114	170	Turquía ^{2,3}	202	104	194		
Media OCDE	133	100	133	Media OCDE	146	138	106		
Media EU19	124	97	127	Media EU19	147	145	101		
Países asociados	Brasil	142	120	119	Países asociados	Brasil	140	158	89
	Chile	180	118	153		Chile	186	168	111
	Federación Rusa	m	m	m		Federación Rusa	m	m	m
	Israel	119	116	102		Israel	130	152	86

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Sólo gasto público.

3. Sólo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

INDICADOR B2

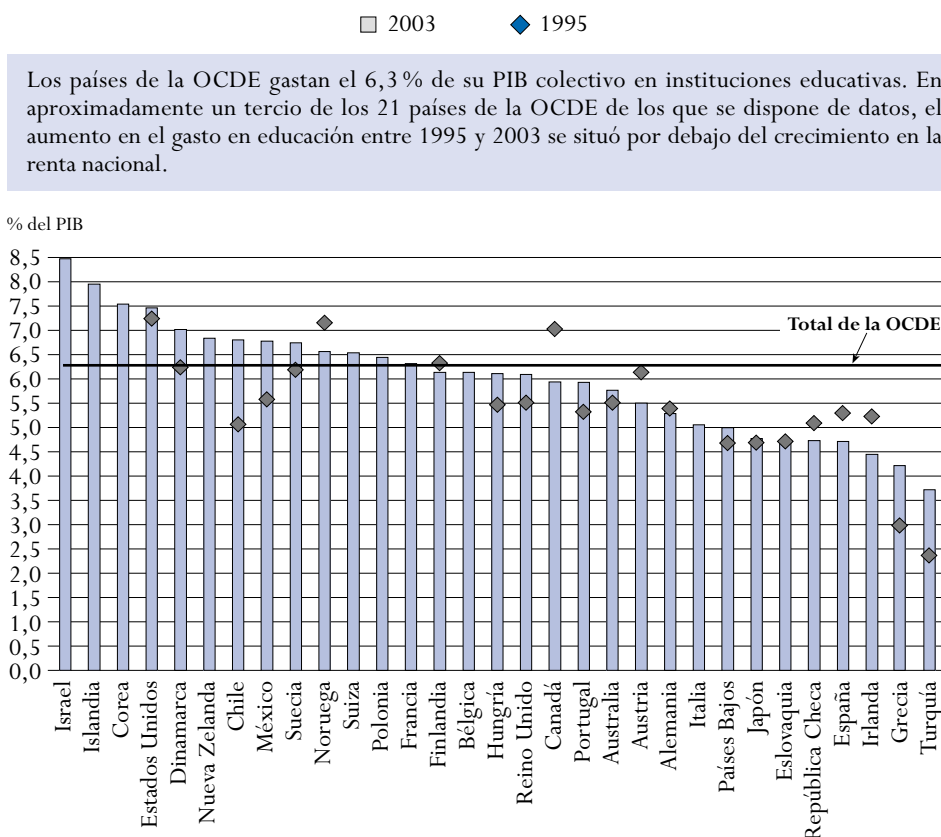
GASTO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN RELACIÓN CON EL PRODUCTO INTERIOR BRUTO

El gasto en educación como porcentaje del PIB muestra las prioridades educativas de un país en relación con el reparto general de sus recursos. El pago de las tasas de matrícula y la inversión educativa realizada por entidades privadas que no sean las propias familias (véase Indicador B5) tiene un fuerte impacto sobre las diferencias en la cantidad global de recursos económicos que los países de la OCDE invierten en sus sistemas educativos, especialmente en el nivel de educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico B2.1. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB para todos los niveles de la educación (1995, 2003)

Este gráfico mide la inversión en educación en relación con la proporción de la renta nacional que cada país destina al gasto en instituciones educativas. El gráfico identifica el gasto directo e indirecto en instituciones educativas proveniente de fuentes de financiación públicas y privadas.



Los países están clasificados en orden descendente según el gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en 2003.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006)

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Otros puntos destacables de este indicador

- Alrededor de dos tercios del gasto en instituciones educativas, o el 3,9% del PIB conjunto del área de la OCDE, se destinan a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.
- Más de una cuarta parte del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas (1,9% del PIB conjunto) se destina a la educación terciaria.
- Canadá, Corea y Estados Unidos invierten respectivamente un 2,4, 2,6 y 2,9% de su PIB en instituciones de educación terciaria. Estos tres países, junto con el país asociado Chile, son los que dedican la proporción más elevada del gasto privado a la educación terciaria.
- La cifra de personas que actualmente consiguen titulaciones de segunda etapa de educación secundaria y de educación terciaria es más elevada que nunca, y en muchos países este aumento se ha visto acompañado de un volumen masivo de inversiones financieras. En total, el gasto en instituciones educativas aumentó en todos los países entre 1995 y 2003. Este aumento es normalmente mayor en la educación terciaria que en los niveles conjuntos de educación primaria a postsecundaria no terciaria.
- En la educación terciaria, a lo largo del período 1995-2003, el aumento del gasto es más pronunciado a partir de 2000 que antes de 2000 en la mitad de los países. Entre 2000 y 2003, el gasto aumentó más de 30 puntos porcentuales en Eslovaquia, Grecia, Hungría, México, Polonia, República Checa y Suiza.
- El tamaño de la población en edad escolar determina la demanda potencial de educación y formación inicial y, por tanto, afecta al gasto en instituciones educativas. Si se ajustara la estructura de la población de cada país a la media de la OCDE, el gasto total en educación como porcentaje del PIB previsiblemente sería más de un 15% más elevado en Alemania, Italia y Japón, mientras que sería aproximadamente un 30% más bajo en México y Turquía. El gasto en educación terciaria como porcentaje del PIB disminuiría un 25% en Turquía y aumentaría hasta un 18% en Suecia.

B2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Este indicador mide la proporción relativa de riqueza que un país invierte en instituciones educativas. El gasto en educación 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 producto interior bruto, el gasto en educación indica la prioridad que un país determinado concede a la educación en función de la asignación de sus recursos globales. Una de las decisiones clave que toma cada país de la OCDE consiste en determinar qué proporción de sus recursos económicos totales va a destinar a la educación; se trata de una decisión agregada tomada por gobierno, empresas, alumnos y las familias de estos. Si la inversión en educación consigue obtener suficiente rentabilidad pública y privada, se convierte en un incentivo que hace aumentar la matriculación y la inversión total.

Este indicador también ofrece un repaso comparativo de los cambios en la inversión en educación a lo largo del tiempo. Al evaluar la cantidad que se invierte en educación, los gobiernos deben valorar también las demandas de aumento del gasto en áreas tales como las retribuciones de los profesores e instalaciones educativas. Este indicador puede servir de punto de referencia, ya que muestra la evolución del volumen de gasto en educación en diversos países de la OCDE en términos absolutos y en relación con la riqueza nacional.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto en centros escolares y universidades y en otras instituciones públicas y privadas implicadas en la oferta de servicios educativos y en el apoyo a los mismos. El gasto en instituciones no se limita al gasto en servicios de enseñanza, sino que también incluye el gasto público y privado en servicios complementarios para alumnos y familias, cuando se ofrecen a través de instituciones educativas. En cuanto a la educación terciaria, este indicador incluye el gasto en investigación y desarrollo, que también puede ser significativo, cuando son las instituciones educativas las que llevan a cabo la investigación.

No todo el gasto en bienes y servicios educativos se lleva a cabo en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y materiales educativos en comercios o buscar profesores particulares para sus hijos fuera de las instituciones educativas. En la educación terciaria, los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos y las retribuciones no percibidas también pueden suponer una proporción significativa de los costes de la educación. Sin embargo, los gastos que se hacen fuera de las instituciones educativas están excluidos de este indicador, aunque se subvencionen con fondos públicos. Las subvenciones públicas para gastos educativos al margen de las instituciones se tratan en los Indicadores B4 y B5.

Inversión global en relación con el 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 6,3% de su PIB colectivo en instituciones educativas de los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria y terciaria. Considerando las importantes restricciones que se están aplicando actualmente a los presupuestos públicos, un gasto tan elevado se ve sometido a un minucioso escrutinio por parte de los gobiernos, que buscan maneras de reducir o limitar el crecimiento del gasto.

Los países con gasto más elevado en instituciones educativas son Corea, Dinamarca, Estados Unidos e Islandia, y el país asociado Israel, donde al menos el 7,0% del PIB se destina a inversiones públicas y privadas en instituciones educativas. En segundo lugar se encuentran México, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza, y el país asociado Chile, con más del 6,5%. No obstante, siete de 29 países de la OCDE de los que se dispone de datos invierten menos del 5% del PIB en instituciones educativas, y en Grecia, Irlanda y Turquía esta cifra tan sólo oscila entre un 3,7 y un 4,5% (Tabla B2.1a).

Los recursos nacionales destinados a la educación dependen de un número de factores de oferta y demanda que están interrelacionados. Por ejemplo, el elevado nivel de gasto de algunos países de la OCDE puede deberse a que cada vez se matriculan más alumnos, mientras que es posible que los países con un nivel de gasto inferior estén limitando el acceso a los niveles educativos superiores o que estén proporcionando servicios educativos de forma particularmente eficiente. Asimismo, también pueden variar la distribución de matriculaciones entre los distintos sectores y áreas de estudio, la duración de los estudios y la escala y organización de la investigación educativa relacionada con ellos. Por último, el hecho de que existan considerables diferencias entre los países de la OCDE en cuanto a su PIB implica que similares porcentajes de inversión educativa con relación al PIB sean en realidad cantidades absolutas muy diferentes por alumno (véase Indicador B1).

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 preprimaria. 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 México, y el país asociado Israel (Tabla B2.1c). Las diferencias en el nivel de preprimaria pueden deberse principalmente a los índices de participación de los niños más pequeños (véase Indicador C1), pero a veces también son el resultado del grado en el que la educación infantil privada queda cubierta por este indicador. En Irlanda, por ejemplo, la mayor parte de la educación preprimaria se ofrece en instituciones privadas que aún no aparecen registradas en las estadísticas de ese país, lo que conduce a que se refleje un gasto bajo como porcentaje del PIB. Además, las instituciones educativas incluidas en este indicador no son las únicas que ofrecen educación preprimaria de calidad, ya que también se ofrece en instituciones de carácter menos formal. Por lo tanto, las conclusiones en cuanto a acceso y calidad de la educación y atención preprimaria han de tratarse con cautela.

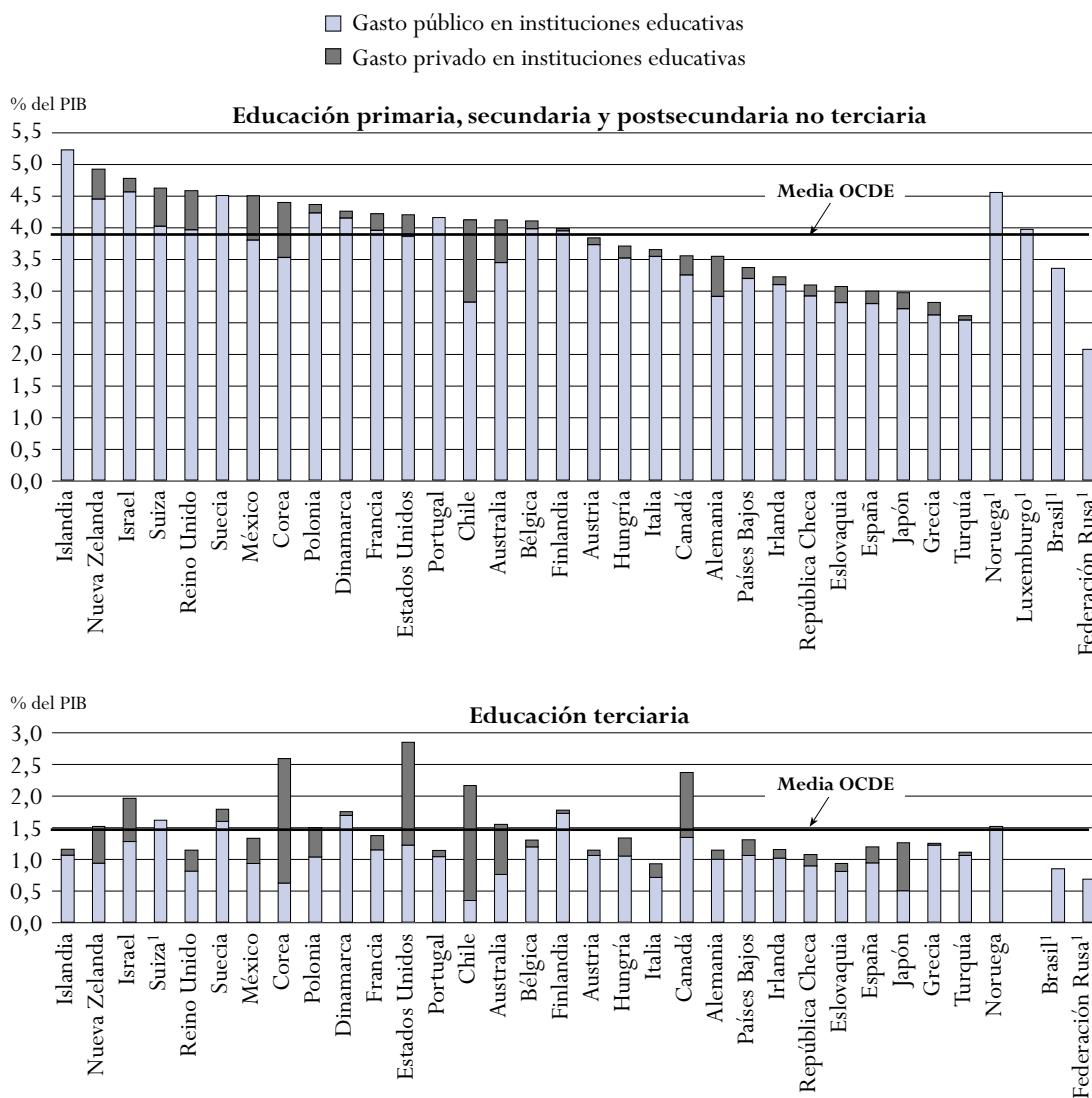
Los países de la OCDE destinan una media de alrededor de dos tercios del gasto en instituciones educativas a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Debido a que la matriculación en educación primaria y primera etapa de secundaria es prácticamente universal en los países de la OCDE, y a los elevados índices de participación en la segunda etapa de la educación secundaria (véanse Indicadores C1 y C2), tales niveles representan el grueso del gasto en instituciones educativas: un 3,9% del PIB agregado de la OCDE (Gráfico B2.2). Al mismo tiempo, un gasto en educación por alumno notablemente más elevado en los niveles de segunda etapa de educación secundaria y terciaria hace que la inversión global en los mismos sea más elevada de lo que la cifra de matriculaciones por sí sola podría sugerir.

El gasto en educación terciaria supone más de una cuarta parte del gasto agregado de la OCDE en instituciones educativas. En este nivel educativo, las vías disponibles para los alumnos, la duración de los programas y la organización de la enseñanza varían enormemente entre países de la OCDE, lo que implica mayores diferencias en cuanto al gasto asignado a la educación terciaria. Por un lado,



Gráfico B2.2. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2003)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel educativo, fuente de financiación y año



1. Sólo gasto público.

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Corea y Estados Unidos invierten respectivamente un 2,6 y un 2,9% de su PIB en instituciones terciarias y estos dos países también son dos de los tres con la mayor proporción de gasto privado en educación terciaria. Canadá, Dinamarca, Finlandia y Suecia, así como los países asociados Chile e Israel, muestran también un nivel de gasto elevado, con un 1,8% o más del PIB destinado a instituciones terciarias. Por otro lado, la proporción del PIB invertido en instituciones terciarias en Bélgica, Francia, Islandia, México, Portugal y Reino Unido es inferior a la media de la OCDE; sin

embargo, estos países se encuentran entre los de la OCDE donde la proporción del PIB invertido en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es superior a la media de la OCDE (Gráfico B2.2). En Suiza, una proporción moderada del PIB invertido en instituciones terciarias se traduce en uno de los niveles más elevados de inversión en educación terciaria por alumno, debido a una tasa comparativamente baja de matriculación y un elevado PIB (Tablas B2.1b y B1.2).

Variación del gasto global en educación entre 1995 y 2003

Hoy día, la cantidad de personas que obtienen un título de segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria es mayor que nunca (véase Indicador A1), y en muchos países esta expansión se ha visto acompañada de un volumen masivo de inversión económica. En los 18 países de la OCDE con datos de evolución comparables disponibles, la inversión pública y privada en educación aumentó un 7% o más entre 1995 y 2003 en términos reales. Australia, Dinamarca, Eslovaquia, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia incrementaron su gasto en educación entre un 30 y un 50%, mientras que Hungría, Irlanda y México aumentaron su gasto en más de un 50%. La tendencia es similar cuando se considera la inversión pública por separado; el gasto público en instituciones educativas aumentó un 6% o más en todos los 24 países de la OCDE de los que se dispone de datos entre 1995 y 2003. De los países de la OCDE de los que no se dispone de datos sobre inversión privada –Grecia, Italia, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Suiza y Turquía– todos salvo Italia han experimentado un incremento del gasto público en instituciones educativas superior al 25% (Tabla B2.2).

Los niveles educativos en los que se ha producido un aumento del gasto varían de unos países a otros durante el período de 1995 a 2003, pero en la mayoría de los países el gasto en educación terciaria creció en una proporción mayor en comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Dinamarca, Estados Unidos y Finlandia –los países de la OCDE con un aumento comparativamente elevado (alrededor del 30%) en gasto absoluto en instituciones educativas entre 1995 y 2003–, así como Alemania, Austria, Irlanda, Suecia y Turquía, invirtieron recursos adicionales en una proporción similar en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y terciaria en conjunto (Tabla B2.2). Australia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido invirtieron la mayor parte de este aumento entre 1995 y 2003 en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En cambio, en Canadá, Eslovaquia, España, Grecia, Hungría, Japón, República Checa y Suiza, el incremento del gasto en educación terciaria superó el aumento en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en más de 20 puntos porcentuales (Tabla B2.3).

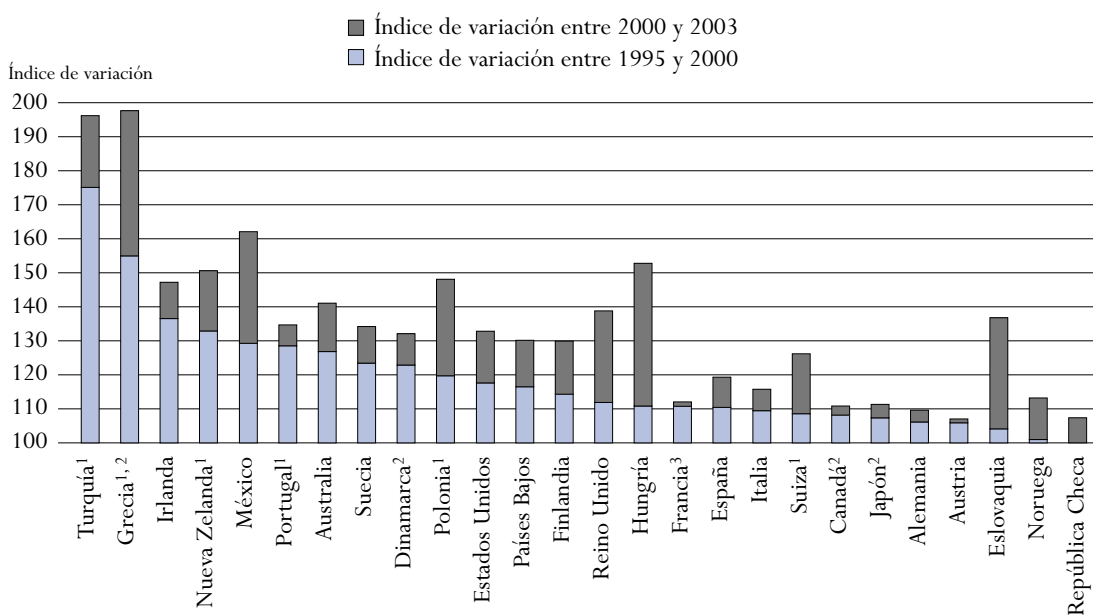
Durante el período de 1995 a 2003, la variación del gasto en instituciones educativas no ha sido necesariamente constante a lo largo del tiempo –ya sea para todos los niveles de educación en conjunto o para cada nivel educativo considerado por separado–. Considerando todos los países de la OCDE, el aumento del gasto en todos los niveles educativos es mayor antes de 2000 que a partir de 2000 en casi dos tercios de los países de los que se dispone de datos. Esto no se debe únicamente a diferencias en el período de tiempo en el que se mide la variación, ya que la variación anual media es superior durante el período de 1995 a 2000 que durante el período de 2000 a 2003 en más de un tercio de los países. Este crecimiento más lento del gasto de 2000 a 2003 es especialmente notable en Dinamarca, Portugal, Suecia y Turquía. Sin embargo, se observa la pauta inversa en Eslovaquia, Hungría, México, Reino Unido y República Checa (Tabla B2.3 y Gráfico B2.3a).



A lo largo del período entre 1995 y 2003, el gasto en los distintos niveles de educación ha evolucionado de forma bastante diferente. El gasto en educación primaria a postsecundaria no terciaria sigue las mismas tendencias que para todos los niveles educativos en conjunto. Sin embargo, en la educación terciaria el aumento es más pronunciado a partir de 2000 que antes de 2000 en más de la mitad de los países (y en dos tercios de los países si se basa en la variación anual media). El aumento del gasto es más marcado a partir de 2000 que antes de 2000 sobre todo en Eslovaquia, Grecia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa y Suiza. Por el contrario, el incremento del gasto a partir de 2000 es significativamente menor que antes de 2000 en Canadá, España, Italia, Portugal y Turquía. Irlanda ha experimentado incluso una disminución del gasto en educación terciaria desde 2000 (Tabla B2.3 y Gráfico B2.3b).

No obstante, para realizar una interpretación válida, estas variaciones a lo largo del tiempo deben considerarse de acuerdo con las tendencias de la renta nacional. El aumento del gasto en educación entre 1995 y 2003 tendió a ser inferior al crecimiento de la renta nacional en un tercio de los 22 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos. Las diferencias más notables se observan en Austria, Canadá, España, Irlanda y Noruega, donde la proporción del PIB invertido en educación disminuyó en 0,4 o más puntos porcentuales entre 1995 y 2003 (Tabla B2.1a). En Irlanda, el fuerte crecimiento del PIB oculta un incremento significativo del gasto en instituciones educativas cuando este gasto en educación se considera como proporción del PIB, mientras que la educación en la República Checa no se benefició significativamente del crecimien-

Gráfico B2.3a. Variación del gasto en instituciones educativas entre 1995 y 2003 en todos los niveles de educación (1995 = 100, precios constantes de 2003)



1. Sólo gasto público.

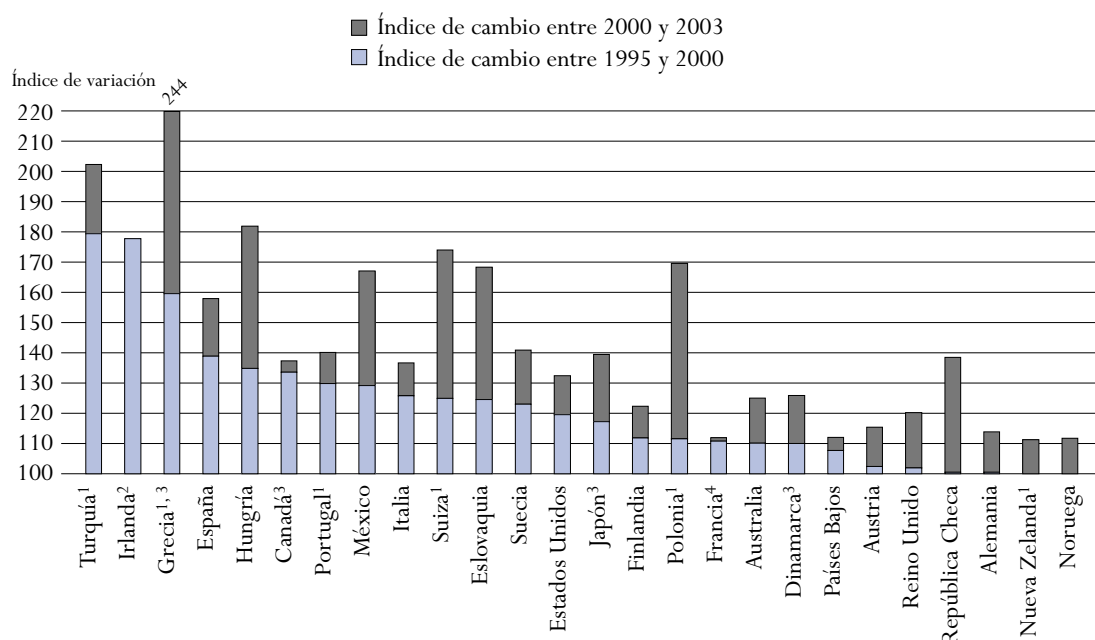
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Datos de 1995-2002.

Los países están clasificados en orden descendente según la variación entre 1995 y 2000 del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Gráfico B2.3b. Variación del gasto en instituciones educativas entre 1995 y 2003 en educación terciaria (1995 = 100, precios constantes de 2003)

1. Sólo gasto público.

2. El gasto en instituciones educativas disminuyó en 15 puntos porcentuales entre 2000 y 2003.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Datos de 1995-2002.

Los países están clasificados en orden descendente según la variación entre 1995 y 2000 del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

to del PIB. Ambos países ya estaban entre los países de la OCDE que invertían una menor proporción del PIB en educación en 1995 y ahora se han quedado aún más atrás (Tabla B2.1a, Tabla B2.3 y Anexo 2, y Gráfico B2.5 disponible en Internet). En contraste, la proporción del PIB invertido en educación aumentó en 0,8 puntos porcentuales o más entre 1995 y 2003 en Dinamarca, Grecia, México y Turquía y Chile, país asociado: cinco países que han incrementado significativamente su inversión en educación terciaria entre 1995 y 2003 (Tabla B2.1a, B2.1b y B2.3).

Factores importantes que influyen en el gasto nacional en educación

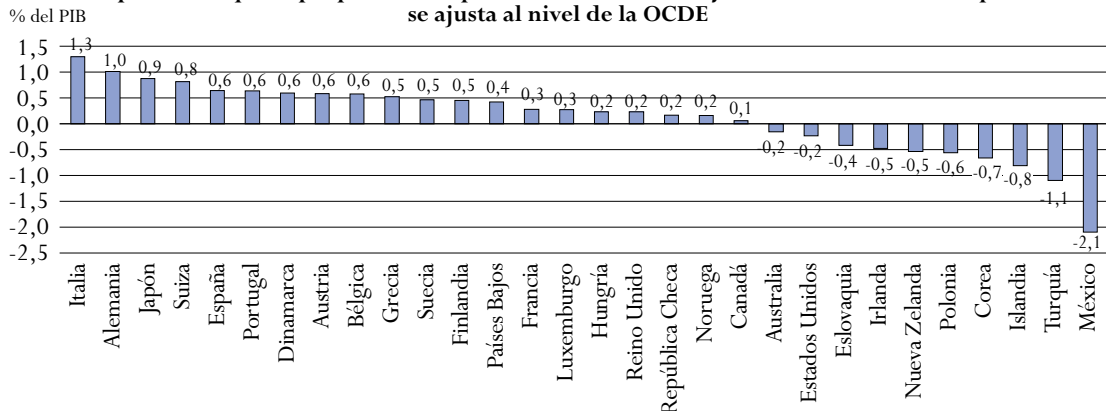
Los recursos nacionales destinados a la educación dependen de ciertos factores de oferta y demanda relacionados entre sí, tales como la estructura demográfica de la población, número de alumnos matriculados, la renta per cápita, los niveles nacionales de retribuciones del profesorado y la organización y transmisión de conocimientos.

El tamaño de la población en edad escolar en cada país determina la demanda potencial de educación y formación iniciales. Cuanto mayor es el número de jóvenes, mayor es la demanda potencial de servicios educativos. En los países de la OCDE con rentas nacionales comparables, un país con una población joven relativamente numerosa tendrá que invertir un porcentaje mayor de su PIB en educación, de modo que cada joven en ese país tenga la oportunidad de recibir los mismos años de educación que los jóvenes de otros países de la OCDE. Por el contrario, si la población

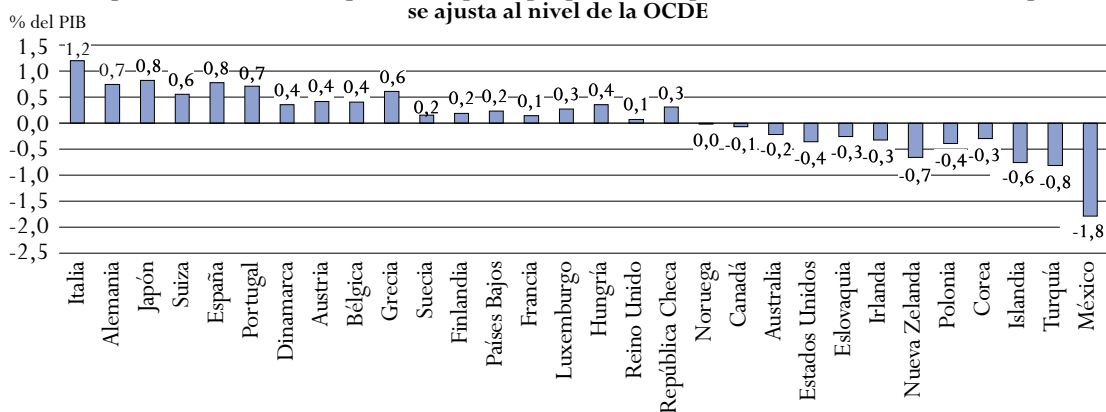
Gráfico B2.4. Impacto de la demografía en el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2003)

B2

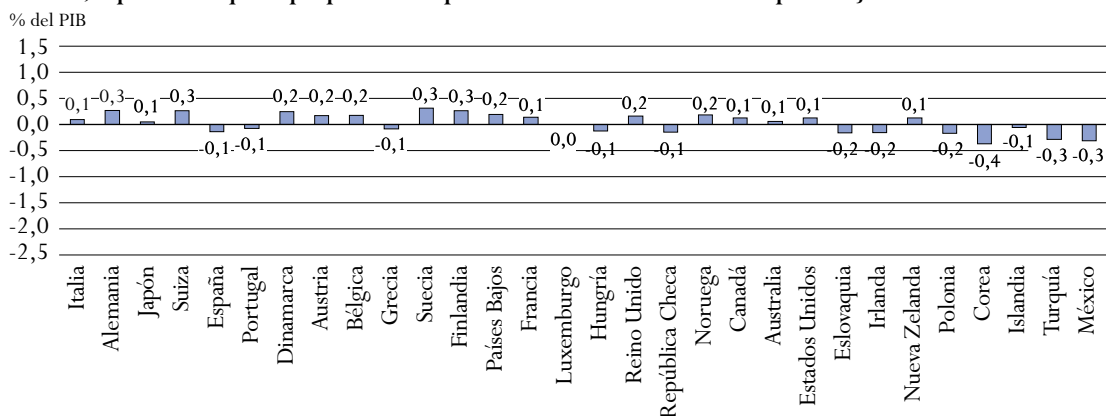
A. Aumento/disminución estimados del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, suponiendo que la proporción de personas de 5 a 19 años y de 20 a 29 años en cada país se ajusta al nivel de la OCDE



B. Aumento/disminución estimados del gasto en instituciones de educación primaria y secundaria como porcentaje del PIB, suponiendo que la proporción de personas de 5 a 19 años en cada país se ajusta al nivel de la OCDE



C. Aumento/disminución estimados del gasto en instituciones de educación terciaria como porcentaje del PIB, suponiendo que la proporción de personas de 20 a 29 años en cada país se ajusta al nivel de la OCDE



Los países están clasificados en orden descendente según el aumento/disminución estimados del gasto como porcentaje del PIB, suponiendo que las tendencias demográficas en cada país (incluyendo todos los niveles educativos) se ajustan a la media de la OCDE. Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

joven es relativamente reducida, el país podrá invertir menos riqueza en educación para alcanzar resultados similares. Dinamarca, México y Nueva Zelanda, por ejemplo, invierten una proporción comparable de su PIB en instituciones educativas (7,0, 6,8 y 6,8% respectivamente), pero las personas de edades entre los 5 y los 29 años representan una gran proporción de la población en Nueva Zelanda y México en comparación con Dinamarca. Por consiguiente, si los patrones demográficos fueran iguales en estos tres países (Tabla B2.1a y Gráfico B2.4), Dinamarca tendría que aumentar la proporción de su riqueza destinada a instituciones educativas.

Con el fin de mostrar el efecto de la demografía en el gasto en educación, el Gráfico B2.4 presenta la variación del gasto como porcentaje del PIB si la estructura de la población en cada país se ajustara a la media de la OCDE. El impacto de dicho cambio demográfico en el gasto en educación varía según el grado de diferencia en la proporción de jóvenes en la población entre un país concreto y la media de la OCDE.

En Alemania, Italia y Japón, países que están entre aquellos con la menor proporción de personas entre 5 y 29 años con respecto a la población total, es de esperar que el gasto en educación como porcentaje del PIB aumente más de un 15% (con un aumento de 1,0, 1,3 y 0,9 puntos porcentuales del PIB, respectivamente) si el tamaño relativo de la población joven estuviera al nivel de la media de la OCDE. En México y Turquía, en cambio, es de esperar que el gasto en educación disminuya un 30% (disminución de 2,1 y 1,1 puntos porcentuales del PIB) si la proporción de personas entre 5 y 29 años estuviera al nivel de la media de la OCDE. En los países con una proporción de población joven cercana a la media de la OCDE, el gasto en instituciones educativas variaría muy ligeramente. Este es el caso de Australia y Canadá, por ejemplo (Gráfico B2.4).

Puesto que la proporción de la población matriculada en educación terciaria es menor que la proporción de la población matriculada en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (y es bastante reducida en cualquier país), es de esperar que el cambio demográfico aquí mostrado afecte principalmente al gasto en educación primaria a postsecundaria no terciaria más que al gasto en educación terciaria. El Gráfico B2.4 confirma este patrón: el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentaría o disminuiría en un máximo de 0,4 puntos porcentuales. No obstante, estos cambios pueden representar una disminución de hasta el 25% del gasto en educación terciaria (Turquía) o un aumento de hasta el 18% (Suecia).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE realizada por la OCDE en 2005 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006). El gasto en instituciones educativas que considera este indicador incluye el gasto en instituciones educativas formativas y no formativas. Las instituciones educativas formativas son aquellas que ofrecen directamente programas de instrucción (es decir, docencia) a individuos organizados en grupos o mediante educación a distancia. No incluyen empresas u otras instituciones que ofrecen cursos de formación de corta duración o clases particulares. Las instituciones educativas no formativas ofrecen servicios administrativos, de asesoría o profesionales a otras instituciones educativas, pero no matriculan a alumnos directamente. Ejemplos de estas instituciones son los departamentos y Ministerios 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,

B2

pruebas de nivel, exámenes, becas para los alumnos, desarrollo de planes de estudios, investigación educativa, servicios de edificios y mantenimiento, transporte escolar, así como comidas y alojamiento.

Esta amplia definición de las instituciones asegura que el gasto en servicios, que en algunos países de la OCDE son proporcionados por los centros escolares 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 de 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 OCDE en su conjunto (para más detalles, consúltese la Guía del Lector).

Las Tablas B2.1a, B2.1b y B2.2 muestran el gasto en instituciones educativas para el ejercicio fiscal 1995. Los datos referentes al gasto de 1995 se han obtenido a partir de un estudio especial realizado en 2002 y actualizado en 2003; el gasto de 1995 ha sido ajustado a los métodos y definiciones usados en la recopilación de estadísticas educativas UOE de 2003.

Los datos de 1995 están expresados con referencia al nivel de precios de 2003. Los Gráficos B2.1, B2.3a y B2.3b y las Tablas B2.2 y B2.3 presentan los índices de variación del gasto en instituciones y en el PIB entre 1995 y 2003. Todo el gasto, así como el PIB de 1995, están ajustados a los precios de 2003 utilizando el deflactor del PIB.

En las comparaciones que tienen en cuenta diferentes años, la media de la OCDE solamente se refiere a aquellos países de la OCDE de los que se dispone de datos para todos los años de referencia indicados.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2006; esto es debido a cambios en las definiciones y el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo del gasto de la OCDE (para más detalles acerca de estos cambios, consúltese el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

Otras referencias

La siguiente información adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>.

- **Gráfico B2.3. Variación del gasto público y privado en instituciones educativas y variación del PIB (1995, 2003)**

Tabla B2. 1a.
Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB para todos los niveles de la educación
(1995, 2000, 2003)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por fuente de financiación y año

	2003			2000			1995		
	Publica ¹	Privada ²	Total	Publica ¹	Privada ²	Total	Publica ¹	Privada ²	Total
Países de la OCDE									
Alemania	4,4	0,9	5,3	4,2	1,0	5,2	4,4	0,9	5,4
Australia	4,3	1,5	5,8	4,4	1,4	5,8	4,5	1,0	5,5
Austria	5,2	0,3	5,5	5,3	0,3	5,6	5,8	0,3	6,1
Bélgica	5,9	0,2	6,1	m	m	m	m	m	m
Canadá ³	4,6	1,3	5,9	5,1	1,2	6,4	6,2	0,8	7,0
Corea	4,6	2,9	7,5	3,9	2,5	6,4	m	m	m
Dinamarca	6,7	0,3	7,0	6,4	0,3	6,6	6,0	0,2	6,2
Eslovaquia	4,3	0,5	4,7	3,9	0,1	4,1	4,6	0,1	4,7
España	4,2	0,5	4,7	4,2	0,6	4,8	4,5	0,8	5,3
Estados Unidos	5,4	2,1	7,5	4,8	2,2	7,0	5,0	2,2	7,2
Finlandia	6,0	0,1	6,1	5,6	0,1	5,7	6,2	x	6,3
Francia	5,8	0,5	6,3	m	m	m	m	m	m
Grecia	4,0	0,2	4,2	3,7	0,2	4,0	2,9	n	3,0
Hungría	5,5	0,6	6,1	4,4	0,6	5,0	4,8	0,6	5,4
Irlanda	4,1	0,3	4,4	4,1	0,4	4,5	4,7	0,5	5,2
Islandia	7,5	0,5	8,0	5,6	0,5	6,1	m	m	m
Italia	4,6	0,4	5,1	4,5	0,4	4,9	4,8	m	m
Japón	3,5	1,2	4,8	3,5	1,2	4,7	3,5	1,1	4,7
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	5,6	1,2	6,8	4,7	0,8	5,5	4,6	1,0	5,6
Noruega	6,5	0,1	6,6	m	m	m	6,8	0,4	7,1
Nueva Zelanda	5,7	1,2	6,8	5,6	m	m	4,8	m	m
Países Bajos	4,6	0,4	5,0	4,2	0,4	4,5	4,4	0,2	4,7
Polonia	5,8	0,7	6,4	4,9	n	5,1	5,3	m	m
Portugal	5,8	0,1	5,9	5,6	0,1	5,7	5,3	n	5,3
Reino Unido	5,1	1,0	6,1	4,5	0,7	5,2	4,8	0,7	5,5
República Checa	4,3	0,4	4,7	3,8	0,4	4,3	4,8	0,3	5,1
Suecia	6,5	0,2	6,7	6,2	0,2	6,4	6,1	0,1	6,2
Suiza	6,0	0,6	6,5	5,2	0,4	5,6	5,3	m	m
Turquía ³	3,6	0,1	3,7	3,4	0,0	3,4	2,3	n	2,3
<i>Media OCDE</i>	5,2	0,7	5,9	~	~	~	~	~	~
<i>Total OCDE</i>	4,9	1,3	6,3	~	~	~	~	~	~
<i>Media EU19</i>	5,2	0,4	5,6	~	~	~	~	~	~
<i>Media de países OCDE con datos de 1995, 2000 y 2003 (24 países)</i>	5,0	0,7	5,7	4,7	0,6	5,3	4,8	0,6	5,4
Países asociados									
Brasil ³	4,4	m	m	4,1	m	m	3,7	m	m
Chile ⁴	3,5	3,3	6,8	3,2	1,4	4,6	2,9	2,2	5,1
Federación Rusa	3,7	m	m	3,0	m	m	m	m	m
Israel	7,0	1,5	8,5	6,6	1,6	8,2	7,0	1,5	8,5

1. Incluye ayudas públicas a la familia imputables a instituciones educativas, así como el gasto directo de fuentes internacionales en instituciones educativas.

2. Deducidas las ayudas públicas para instituciones educativas.

3. Año de referencia 2002.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabla B2.1b.
Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (1995, 2000, 2003)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por fuente de financiación y año

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria					Educación terciaria					
	2003			2000	1995	2003			2000	1995	
	Publica ¹	Privada ²	Total	Total	Total	Publica ¹	Privada ²	Total	Total	Total	
Países de la OCDE	Alemania	2,9	0,6	3,5	3,5	3,7	1,0	0,1	1,1	1,0	1,1
	Australia	3,4	0,7	4,1	4,1	3,7	0,8	0,8	1,5	1,5	1,7
	Austria	3,7	0,1	3,8	4,0	4,2	1,1	0,1	1,1	1,0	1,2
	Bélgica	4,0	0,1	4,1	m	m	1,2	0,1	1,3	m	m
	Canadá ^{3,4}	3,2	0,3	3,6	3,6	4,5	1,3	1,0	2,4	2,5	2,3
	Corea	3,5	0,9	4,4	3,6	m	0,6	2,0	2,6	2,3	m
	Dinamarca ³	4,1	0,1	4,3	4,1	4,0	1,7	0,1	1,8	1,6	1,6
	Eslovaquia ³	2,8	0,3	3,1	2,7	3,1	0,8	0,1	0,9	0,8	0,8
	España	2,8	0,2	3,0	3,2	3,8	0,9	0,3	1,2	1,1	1,0
	Estados Unidos	3,9	0,3	4,2	3,9	3,9	1,2	1,6	2,9	2,7	2,7
	Finlandia	3,9	n	4,0	3,6	4,0	1,7	0,1	1,8	1,7	1,9
	Francia	4,0	0,3	4,2	m	m	1,1	0,2	1,4	m	m
	Grecia ³	2,6	0,2	2,8	3,0	2,3	1,2	n	1,3	0,9	0,8
	Hungría	3,5	0,2	3,7	2,9	3,6	1,0	0,3	1,3	1,1	1,0
	Irlanda	3,1	0,1	3,2	2,9	3,8	1,0	0,1	1,2	1,5	1,3
	Islandia ³	5,2	n	5,2	4,7	m	1,1	0,1	1,2	0,9	m
	Italia	3,5	0,1	3,6	3,3	m	0,7	0,2	0,9	0,9	0,8
	Japón ³	2,7	0,3	3,0	2,9	3,0	0,5	0,8	1,3	1,1	1,0
	Luxemburgo ³	4,0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,8	0,7	4,5	3,8	4,0	0,9	0,4	1,3	1,0	1,1
	Noruega	4,6	m	m	3,8	4,3	1,5	0,1	1,5	1,3	1,7
	Nueva Zelanda	4,5	0,5	4,9	m	m	0,9	0,6	1,5	m	m
	Países Bajos	3,2	0,2	3,4	3,0	2,9	1,1	0,3	1,3	1,2	1,4
	Polonia	4,2	0,1	4,4	3,6	3,6	1,0	0,5	1,5	0,9	0,8
	Portugal	4,2	n	4,2	4,1	3,8	1,0	0,1	1,1	1,1	0,9
	Reino Unido	4,0	0,6	4,6	3,8	3,9	0,8	0,3	1,1	1,0	1,2
	República Checa	2,9	0,2	3,1	2,8	3,7	0,9	0,2	1,1	0,8	1,0
	Suecia	4,5	n	4,5	4,3	4,2	1,6	0,2	1,8	1,6	1,6
	Suiza	4,0	0,6	4,6	4,3	m	1,6	m	m	1,1	m
	Turquía ⁴	2,5	0,1	2,6	2,4	1,7	1,1	0,1	1,1	1,0	0,7
Media OCDE	3,6	0,3	3,9	~	~	1,1	0,4	1,4	~	~	
Total OCDE	3,5	0,4	3,9	~	~	1,0	0,9	1,9	~	~	
Media EU19	3,6	0,2	3,7	~	~	1,1	0,2	1,3	~	~	
Media de países de la OCDE con datos de 1995, 2000 y 2003	~	~	3,7	3,5	3,6	~	~	1,4	1,3	1,3	
Países asociados	Brasil ⁴	3,4	m	m	3,0	2,6	0,8	m	m	0,8	0,7
	Chile ⁵	2,8	1,3	4,1	4,6	3,1	0,3	1,8	2,2	2,3	1,7
	Federación Rusa	2,1	m	m	1,7	m	0,7	m	m	0,9	m
	Israel	4,6	0,2	4,8	4,7	5,0	1,3	0,7	2,0	1,9	1,9

1. Incluye ayudas públicas a la familia imputables a instituciones educativas, así como el gasto directo de fuentes internacionales en instituciones educativas.

2. Deducidas las ayudas públicas para instituciones educativas.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2002.

5. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabla B2.1c.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (1995, 2000, 2003)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por fuente de financiación y año¹

	Educación preprimaria (para niños de 3 o más años)	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles educativos (incluyendo programas con gastos no asignados)
		Toda la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación primaria y primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo B y programas de investigación avanzada	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	0,5	3,5	2,1	1,3	0,2	1,1	0,1	1,1	5,3
Australia	0,1	4,1	3,1	0,9	0,1	1,5	0,2	1,4	5,8
Austria	0,5	3,8	2,5	1,3	n	1,1	0,1	1,1	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)	3,6	x(2)	x(2)	x(7)	2,4	0,9	1,4	5,9
Corea	0,2	4,4	3,0	1,4	a	2,6	0,6	2,0	7,5
Dinamarca	0,8	4,3	3,0	1,2	x(4, 6)	1,8	x(6)	x(6)	7,0
Eslovaquia	0,6	3,1	1,8	1,2	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,7
España	0,5	3,0	3,0	x(3)	x(3)	1,2	0,2	1,0	4,7
Estados Unidos	0,4	4,2	3,1	1,1	m	2,9	x(6)	x(6)	7,5
Finlandia	0,4	4,0	2,6	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,1
Francia	0,7	4,2	2,6	1,6	n	1,4	0,3	1,1	6,3
Grecia ²	x(2)	2,8	1,2	1,5	0,1	1,3	0,2	1,0	4,2
Hungría	0,8	3,7	2,1	1,6	x	1,3	0,1	1,3	6,1
Irlanda	m	3,2	2,4	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,4
Islandia	0,9	5,2	x(2)	x(2)	x(4, 6)	1,2	m	1,2	8,0
Italia	0,5	3,6	2,2	1,4	0,1	0,9	n	0,9	5,1
Japón	0,2	3,0	2,1	0,9	x(4, 6)	1,3	0,2	1,0	4,8
Luxemburgo	x(2)	4,0	2,9	1,0	x(2)	m	m	m	m
México	0,8	4,5	3,5	0,9	a	1,3	x(6)	x(6)	6,8
Noruega	0,3	4,6	3,0	1,5	x(4)	1,5	x(6)	x(6)	6,6
Nueva Zelanda	0,3	4,9	3,1	1,6	0,2	1,5	0,3	1,3	6,8
Países Bajos	0,4	3,4	2,6	0,7	n	1,3	m	1,3	5,0
Polonia	0,6	4,4	2,9	1,3	n	1,5	x(6)	x(6)	6,4
Portugal	0,4	4,2	3,0	1,2	m	1,1	x(6)	x(6)	5,9
Reino Unido ²	0,4	4,6	1,5	3,1	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	6,1
República Checa	0,4	3,1	1,8	1,2	0,1	1,1	0,1	1,0	4,7
Suecia	0,5	4,5	3,2	1,3	n	1,8	x(6)	x(6)	6,7
Suiza	0,2	4,6	2,8	1,7	0,1	1,6	n	1,6	6,5
Turquía ³	m	2,6	1,8	0,8	a	1,1	x(6)	x(6)	3,7
Media OCDE	0,5	3,9	2,5	1,4	0,1	1,4	0,2	1,2	5,9
Total OCDE	0,4	3,9	2,6	1,3	0,1	1,9	x(6)	x(6)	6,3
Media EU19	0,5	3,8	2,4	1,4	0,1	1,3	0,1	1,1	5,6
Países asociados									
Brasil ³	0,3	3,2	2,5	0,7	a	0,8	x(6)	x(6)	4,4
Chile ⁴	0,5	4,1	2,8	1,4	a	2,2	0,3	1,9	6,8
Federación Rusa	0,5	2,1	x(2)	x(2)	x(2)	0,7	0,1	0,5	3,7
Israel	0,9	4,8	2,5	2,2	n	2,0	0,4	1,5	8,5

1. Incluyendo fuentes internacionales.

2. La columna 3 sólo se refiere a la educación primaria y la columna 4 se refiere a toda la educación secundaria.

3. Año de referencia 2002.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>



Tabla B2.2.

Variación del gasto en instituciones educativas (1995, 2003)

Índice de variación entre 1995 y 2003 del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel de educación (deflactor del PIB 1995 = 100, precios constantes de 2003)

	Todos los niveles educativos			Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		
	Gasto público en instituciones educativas	Gasto privado en instituciones educativas	Gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas	Gasto público en instituciones educativas	Gasto privado en instituciones educativas	Gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas	Gasto público en instituciones educativas	Gasto privado en instituciones educativas	Gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE									
Alemania	110	108	110	109	101	108	111	128	114
Australia	132	174	141	145	167	148	93	185	125
Austria	108	89	107	109	79	108	111	216	115
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá ^{1,2}	106	133	111	106	148	109	137	138	138
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	131	173	132	126	140	127	122	698	126
Eslovaquia ¹	126	484	137	125	1.296	135	151	426	167
España	126	86	119	111	55	104	163	142	158
Estados Unidos	139	120	133	135	167	137	167	115	133
Finlandia	130	x(3)	130	131	x(6)	132	121	x(9)	122
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia ¹	198	m	m	160	m	m	244	m	m
Hungría	156	128	153	146	86	141	178	198	182
Irlanda	165	110	159	157	171	157	199	89	163
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	109	m	m	107	m	m	118	222	137
Japón ¹	109	117	111	106	111	106	132	145	139
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	160	174	162	149	151	149	149	228	167
Noruega	m	m	113	m	m	130	m	m	112
Nueva Zelanda	151	m	m	158	m	m	111	m	m
Países Bajos	131	127	130	139	133	139	109	124	112
Polonia	148	m	m	159	m	m	170	m	m
Portugal	135	m	m	133	m	m	140	m	m
Reino Unido	134	176	139	146	175	149	106	179	120
República Checa	113	68	108	106	62	102	160	81	139
Suecia	133	227	134	135	69	135	132	237	141
Suiza	126	m	m	113	m	m	174	m	m
Turquía	196	m	m	194	m	m	202	m	m
Media OCDE	~	~	129	~	~	129	~	~	137
Países asociados									
Brasil ²	136	m	m	142	m	m	140	m	m
Chile ³	175	214	192	180	213	189	117	209	186
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	122	125	123	120	105	119	131	130	130

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabla B2.3.

Variación del gasto en instituciones educativas (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)

Índice de variación entre 1995 y 2003 del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel de educación (deflactor del PIB 1995 = 100, precios constantes de 2003)

Países de la OCDE	Todos los niveles educativos					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria					Educación terciaria				
	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Alemania	100	106	107	109	110	100	106	107	108	108	100	101	102	106	114
Australia	100	127	133	137	141	100	134	141	143	148	100	110	113	121	125
Austria	100	106	108	109	107	100	108	105	107	108	100	102	117	111	115
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá ¹	100	108	111	m	111	100	95	95	m	109	100	134	141	m	138
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	100	123	131	133	132	100	119	125	124	127	100	110	129	136	126
Eslovaquia	100	104	109	117	137	100	104	107	117	135	100	125	148	150	167
España	100	110	113	115	119	100	101	101	102	104	100	139	147	151	158
Estados Unidos	100	118	125	126	133	100	120	127	131	137	100	120	122	119	133
Finlandia	100	114	117	123	130	100	113	118	124	132	100	112	113	117	122
Francia	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m
Grecia ^{1,2}	100	155	165	174	198	100	147	136	144	160	100	160	216	243	244
Hungría	100	111	120	134	153	100	100	107	120	141	100	135	145	162	182
Irlanda	100	137	142	147	159	100	122	133	140	157	100	178	167	167	163
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	100	110	121	112	116	100	97	112	107	111	100	126	135	139	137
Japón ¹	100	107	108	109	111	100	103	105	106	106	100	117	118	120	139
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	100	129	138	148	162	100	124	137	135	149	100	129	123	172	167
Noruega	100	101	105	m	113	100	105	129	121	130	100	91	92	103	112
Nueva Zelanda ²	100	133	133	142	151	100	140	139	149	158	100	96	100	106	111
Países Bajos	100	117	123	127	130	100	121	129	136	139	100	108	110	109	112
Polonia ²	100	120	134	135	148	100	125	142	144	159	100	112	163	166	170
Portugal ²	100	129	135	134	135	100	131	137	137	133	100	130	139	128	140
Reino Unido	100	112	120	131	139	100	115	123	136	149	100	102	109	118	120
República Checa	100	90	95	98	108	100	88	91	93	102	100	101	109	118	139
Suecia	100	123	124	135	134	100	123	123	133	135	100	123	126	135	141
Suiza ²	100	109	114	120	126	100	104	109	113	113	100	125	135	149	174
Turquía ²	100	175	167	176	196	100	174	166	171	194	100	179	170	191	202
Media OCDE	100	119	123	129	136	100	117	121	126	133	100	122	131	138	146
Media EU19	100	116	122	126	135	100	114	118	123	131	100	122	135	139	147

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «xx» en Tabla B1.1a para más información.

2. Sólo gasto público.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

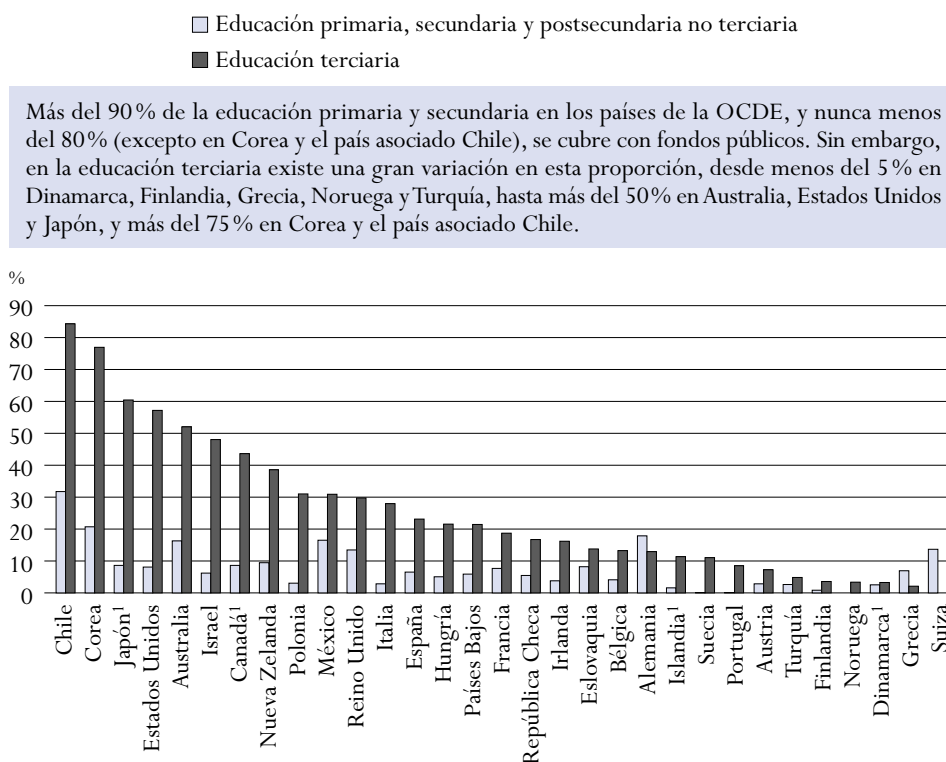
INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Este indicador analiza qué proporción de recursos públicos y privados se asigna a las 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 también algo de luz a la debatida cuestión del reparto entre entidades privadas y sector público de la financiación de las instituciones educativas, particularmente en la educación terciaria. Cuanto mayor es el gasto familiar en las instituciones educativas, mayor es la presión sobre las familias. Así pues, el acceso a los estudios de educación terciaria puede estar influido tanto por el importe del gasto privado que es preciso realizar, como por las ayudas económicas a las familias que analiza el Indicador B5.

Resultados clave

Gráfico B3.1. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2003)

El gráfico muestra el gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del gasto total en instituciones educativas. Esto incluye todo el dinero transferido a dichas 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.



Más del 90% de la educación primaria y secundaria en los países de la OCDE, y nunca menos del 80% (excepto en Corea y el país asociado Chile), se cubre con fondos públicos. Sin embargo, en la educación terciaria existe una gran variación en esta proporción, desde menos del 5% en Dinamarca, Finlandia, Grecia, Noruega y Turquía, hasta más del 50% en Australia, Estados Unidos y Japón, y más del 75% en Corea y el país asociado Chile.

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje del 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/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1995 y 2003, en los países de los que se dispone de datos comparables, la proporción de financiación pública de todos los niveles de educación en su conjunto ha disminuido en el mismo número de países que en los que ha aumentado.
- La proporción de gasto privado en educación terciaria aumentó sustancialmente en más países entre 1995 y 2003, pero no así en los demás niveles de educación.
- En general, en los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuyó ligeramente entre 1995 y 2000 y cada año entre 2001 y 2003.
- La proporción de financiación pública en la educación terciaria en los países de la OCDE representa una media del 76% en 2003.
- En comparación con otros niveles de educación, son las instituciones de educación terciaria y, en menor medida, las de educación preprimaria las que mayor proporción de financiación privada registran: 24% y 19% respectivamente de los fondos en estos niveles provienen de fuentes privadas.
- En educación terciaria, las familias cubren el 76% del gasto privado. El gasto privado de otras entidades distintas a las familias sigue siendo significativo, alcanzando el 10% o más en Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos, Hungría, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y el país asociado Israel.

B3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La cuestión del reparto de costes entre los partícipes del sistema educativo y la sociedad en su conjunto está actualmente siendo debatida en numerosos países de la OCDE. Es una cuestión especialmente relevante para la educación preprimaria y terciaria, donde es menos frecuente una financiación pública completa o casi completa.

A medida que nuevos grupos de beneficiarios participan en el abanico más amplio de programas educativos y eligen entre más oportunidades de entre el número creciente de proveedores, los gobiernos buscan nuevos socios con el objeto de movilizar los recursos necesarios para financiar la educación y compartir más equitativamente costes y beneficios.

Como resultado, cada vez es más frecuente la consideración de los recursos públicos como una parte, ciertamente muy importante, de la inversión en educación, mientras que aumenta la importancia de la financiación privada. Algunos partícipes manifiestan su temor a que el equilibrio se altere hasta el extremo de disuadir a los potenciales alumnos. Por tanto, los cambios en las proporciones de inversión pública y privada en un país permiten una mejor apreciación de los cambios de modelo y de los niveles de participación en el sistema educativo.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

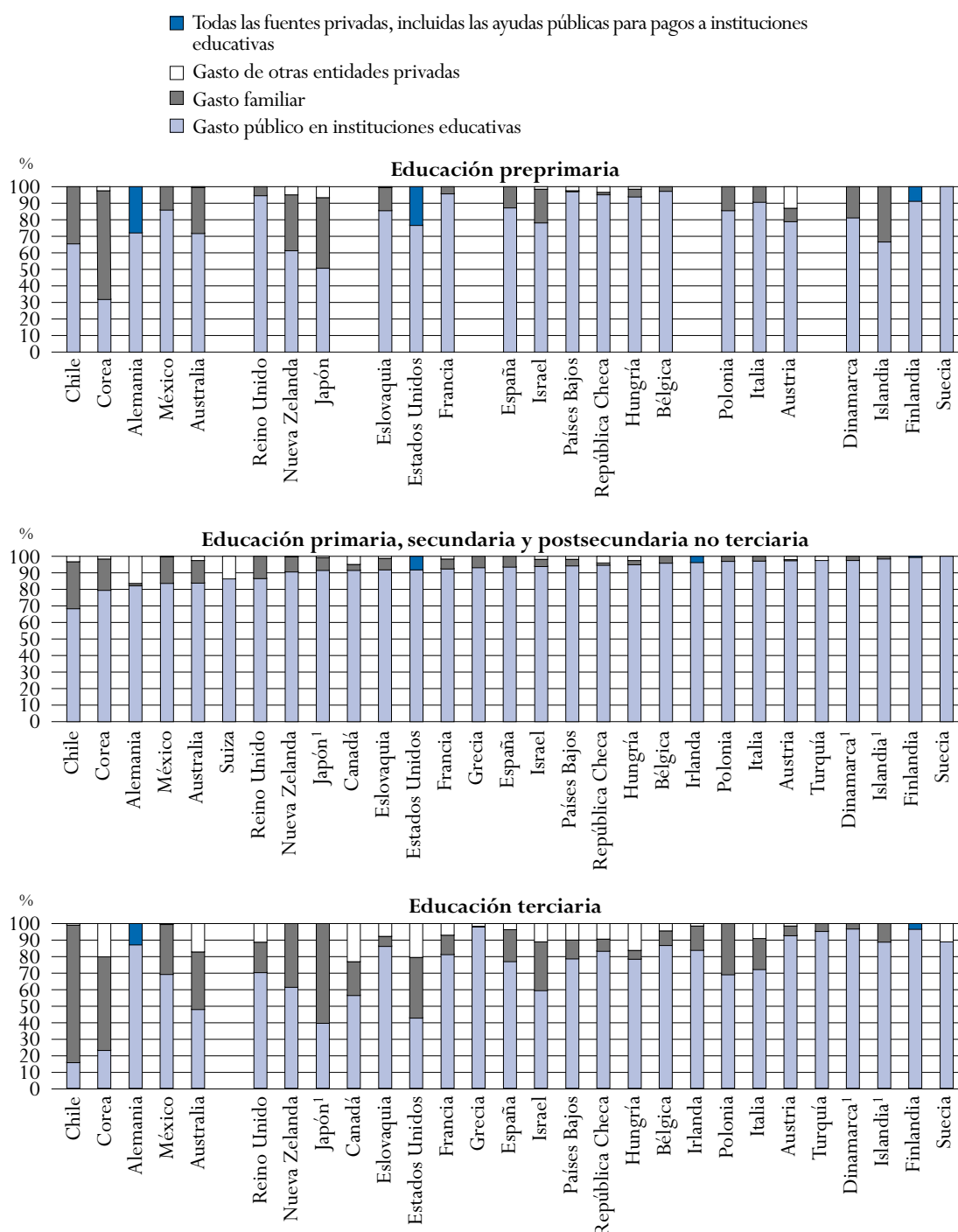
Los gobiernos pueden asignar fondos públicos directamente a instituciones educativas o conceder subvenciones a entidades privadas con fines educativos. Por lo tanto, a la hora de analizar las proporciones del gasto educativo asumidas por los sectores público y privado es importante distinguir entre las fuentes iniciales de financiación y los usuarios directos finales de los bienes y servicios educativos.

El gasto público inicial engloba tanto el gasto público directo en instituciones educativas como las transferencias al sector privado. Para calcular el nivel de gasto público, es necesario sumar todos los componentes que corresponden al gasto público directo en instituciones educativas y las subvenciones públicas a la educación. El gasto privado inicial engloba las tasas de matrícula y otros pagos realizados por alumnos o familias a instituciones educativas, descontando la parte de tales pagos cubierta por ayudas públicas.

Las proporciones finales del gasto en educación asumidas por los sectores público y privado se expresan en porcentaje de las sumas gastadas directamente por los usuarios públicos y privados de los servicios educativos. El gasto público final incluye las adquisiciones públicas directas de recursos educativos y los pagos a instituciones educativas y otras entidades privadas. El gasto privado final incluye las tasas de matrícula y otros pagos privados a instituciones educativas.

No todo el gasto en bienes y servicios educativos se realiza en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y material en comercios o recurrir a los servicios de un profesor particular para sus hijos, fuera de las instituciones educativas. En educación terciaria, tanto los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos, como las retribuciones no percibidas, pueden ser parte importante del coste de la educación. Todos estos gastos que se hacen fuera de las instituciones no educativas están excluidos de este indicador, incluso aunque sean objeto de ayudas públicas. Las ayudas públicas para gastos educativos realizados fuera de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público y privado en instituciones educativas (2003)
Por nivel de educación



1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información. Los países están clasificados en orden ascendente según la proporción del gasto público en instituciones educativas de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.
 Fuente: OCDE. Tablas B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

B3

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 todos los países de la OCDE, el 88 % de los fondos de las instituciones educativas provienen directamente de fuentes públicas. Además, un 0,5 % se canaliza a las instituciones mediante ayudas públicas a las familias (Tabla B3.1).

En todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos comparables la financiación privada representa como media el 12 % de todos los fondos. Esta proporción varía considerablemente entre diversos países y sólo nueve países de la OCDE y dos países asociados registran una proporción de financiación privada superior a la media de la OCDE. En Australia, Canadá, Estados Unidos y Japón, los fondos privados representan alrededor de una cuarta parte de todo el gasto en educación y sobrepasan el 39 % en Corea y el país asociado Chile (Tabla B3.1).

Gasto público y privado en instituciones educativas de preprimaria, primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

La proporción de gasto privado en educación y su variación de unos países a otros depende del nivel educativo de que se trate.

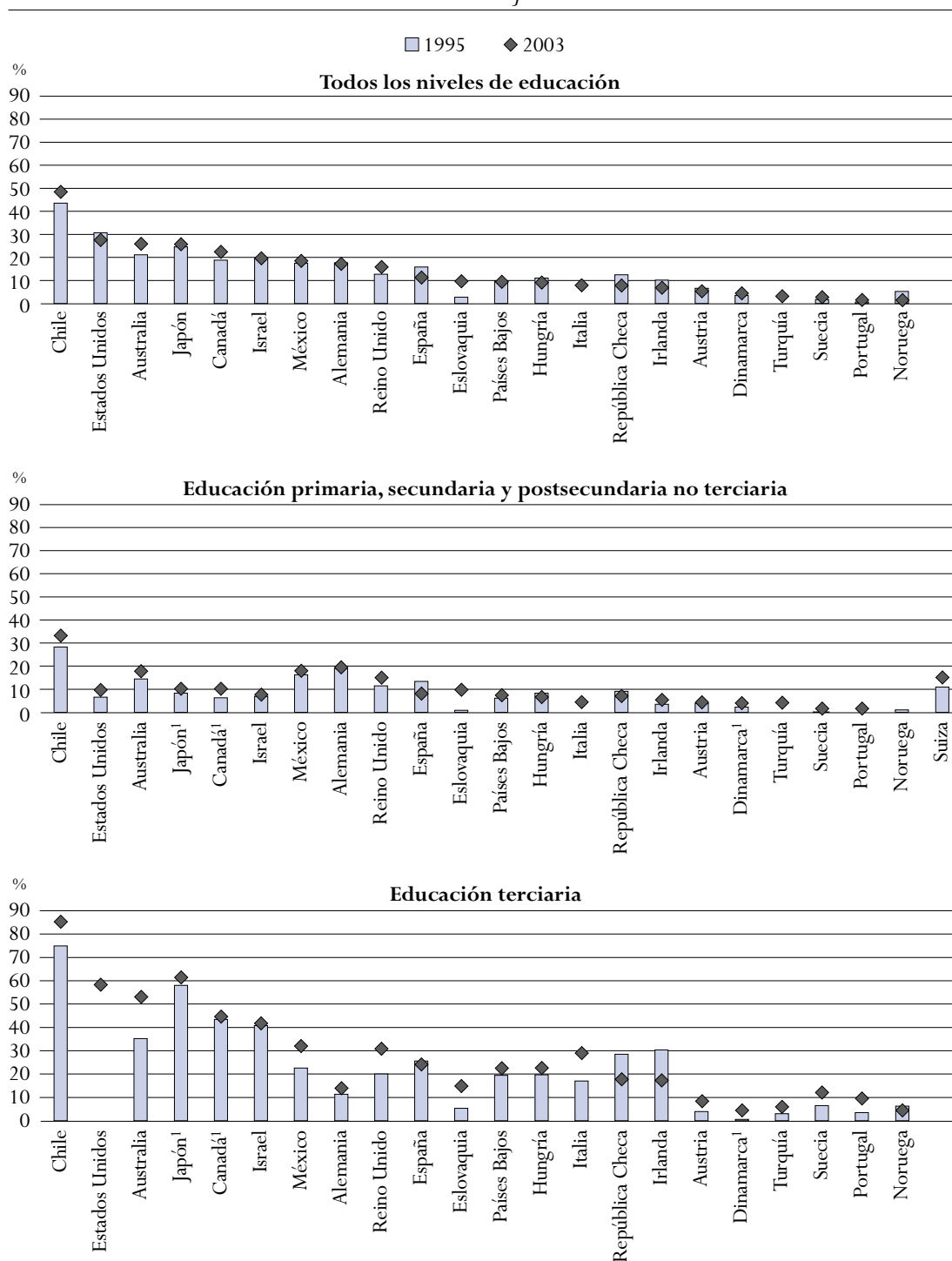
La inversión en educación preprimaria es de vital importancia a efectos de construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida y asegurar después un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje en el centro escolar. En educación preprimaria, la aportación privada al total de pagos a las instituciones es mayor que en todos los niveles de educación considerados de manera conjunta y representa como media el 19 %, aunque esta proporción es muy desigual entre los distintos países, oscilando desde un 5 % o menos en Francia, Países Bajos, República Checa y Suecia, hasta muy por encima del 25 % en Alemania, Australia, Islandia, Nueva Zelanda y el país asociado Chile, alrededor del 50 % en Japón, y más del 68 % en Corea (Tabla B3.2a). Excepto en Austria y Países Bajos, la mayor parte de la financiación privada corresponde a las familias.

En los países de la OCDE y países asociados, la financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es esencialmente pública: su cuota media entre los países de la OCDE es del 93 %. No obstante, la proporción de financiación privada supera el 13 % en Alemania, Australia, Corea, México, Reino Unido y Suiza, y el país asociado Chile (Tabla B3.2a y Gráfico B3.2). La importancia de la financiación pública se debe probablemente a que la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se consideran habitualmente un bien público, que genera un rendimiento esencialmente público. En la mayoría de los países, la proporción del gasto privado en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria procede de las familias y comprende principalmente gastos de enseñanza. Sin embargo, en Alemania y Suiza la mayor parte del gasto privado procede de las contribuciones de empresas, en el marco del sistema de formación en alternancia de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

Entre 1995 y 2003, considerando los 20 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos comparables, se observa una ligera disminución en la proporción de financiación pública en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en aproximadamente dos tercios de los países. Doce países registraron una variación de financiación pública a privada, pero el aumento en la proporción privada es superior a los 2 puntos porcentuales únicamente en Canadá (de 6,3 a 8,7 %), Eslovaquia (de 0,9 a 8,2 %), Reino Unido (de 11,5 a 13,5 %) y Suiza (de 10,9 a 13,6 %), así como en el país asociado Chile (de 28,2 a 31,7 %). El cambio en la dirección

Gráfico B3.3. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (1995, 2003)

Porcentaje



1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información. Los países están clasificados en orden descendente según la proporción del gasto privado en instituciones educativas en 2003 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/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>



B3

opuesta, hacia la financiación pública, es notable en otros países; la proporción de financiación pública aumentó entre 3 y 7 puntos porcentuales en España (de 86,6 a 93,4%), Hungría (de 91,7 a 94,9%) y República Checa (de 90,9 a 94,5%) (Gráfico B3.3 y Tabla B3.2a).

Gasto público y privado en instituciones educativas terciarias

En todos los países de la OCDE y países asociados, excepto Alemania y Grecia, la proporción privada de gasto en educación es mucho mayor en el nivel terciario que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y representa como media más de una quinta parte del gasto total en instituciones educativas a este nivel. En educación terciaria, el alto retorno privado en forma de mejores empleos y oportunidades de ingresos (véase Indicador A9) podría justificar la mayor contribución de los individuos a los costes de la educación terciaria, siempre y cuando, por supuesto, los gobiernos puedan asegurar el acceso de los alumnos a la financiación con independencia de su situación económica (véase Indicador B5).

La proporción de gasto en instituciones educativas cubierta por individuos, empresas y otras fuentes privadas, incluyendo pagos privados subvencionados, oscila desde menos del 5% en Dinamarca, Finlandia, Grecia, Noruega y Turquía a más del 50% en Australia, Estados Unidos y Japón, y 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 cubren con las tasas de matriculación. La contribución de entidades privadas distintas de las familias a la financiación de las instituciones educativas es generalmente mayor en la educación terciaria que en los demás niveles de educación. En una cuarta parte de los países de la OCDE y los países asociados—Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos, Hungría, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y el país asociado Israel— la proporción del gasto en instituciones terciarias cubierto por entidades privadas distintas de las familias representa el 10% o más.

En muchos países de la OCDE, el crecimiento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C2) es una respuesta a la gran demanda, tanto individual como social. Al igual que muchas estructuras y programas de educación terciaria, los mecanismos de financiación fueron diseñados para una época distinta. La proporción de financiación pública en la educación terciaria en los países de la OCDE representó como media el 76% en 2003. Como media, de los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos de evolución, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuye ligeramente entre 1995 y 2000 y cada año entre 2001 y 2003 (Tabla B3.3).

En la mitad de los países de la OCDE y países asociados con datos comparables en 1995 y 2003, la proporción privada aumentó en más de 3 puntos porcentuales. Este aumento supera los 9 puntos porcentuales en Australia, Italia y Reino Unido, así como en el país asociado Chile, mientras que sólo Irlanda, República Checa y, en menor grado, España y Noruega muestran una disminución significativa en la proporción privada asignada a instituciones educativas terciarias (Tabla B3.2b y Gráfico B3.3). En Australia, el motivo principal del aumento en la proporción del gasto privado en instituciones terciarias entre 1995 y 2003 fueron los cambios del Higher Education Contribution Scheme (HECS) (*Plan de Contribución a los Estudios Superiores*) que tuvieron lugar en 1997. Los cambios en el HECS formaron parte de un proceso de reforma dirigido a ofrecer más fondos para la educación superior, en parte mediante un aumento de las contribuciones de los alumnos/antiguos alumnos (véase Indicador B5).

Los importes abonados por los alumnos y sus familias que cubren las tasas de matriculación y otros gastos educativos varían entre los diversos países de la OCDE de acuerdo con las políticas fiscales y de

gasto, y la disposición de los gobiernos a dar apoyo a los alumnos (véase Tabla B5.3). Esta disposición se ve influida por el tipo de matriculación del alumno (a tiempo completo o parcial), su edad y residencia (si vive en el hogar familiar o no). No obstante, hasta cierto punto, las directrices empleadas para establecer la idoneidad para estas subvenciones están perdiendo vigencia. Los alumnos maduros, cuyo número está aumentando, tienen más probabilidades de haber establecido ya su propio hogar y preferir la educación a tiempo parcial o a distancia que la educación a tiempo completo dentro del campus.

B3

Variación de la proporción del gasto privado en comparación con la variación en el nivel real del gasto del sector público en educación terciaria

Es notable que el aumento en el gasto educativo privado en general no ha ido de la mano de recortes (en términos reales) en el gasto público en la educación terciaria ni en la educación primaria, secundaria o postsecundaria no terciaria. Al contrario, la inversión pública en educación ha aumentado en la mayoría de los países de la OCDE de los que se dispone de datos entre 1995 y 2003, con independencia de los cambios en el gasto privado (véase Tabla B2.2). De hecho, muchos países de la OCDE que cuentan con el mayor crecimiento de la inversión privada muestran también el mayor crecimiento de la financiación pública de la educación. Esto indica que el crecimiento del gasto privado en educación terciaria tiende a complementar, en vez de reemplazar, a la inversión pública. La principal excepción a esto se da en Australia, donde el cambio hacia inversión privada en educación terciaria se ha visto acompañado tanto de una disminución del nivel de gasto público en términos reales como de un aumento significativo de las ayudas públicas ofrecidas a los alumnos de educación terciaria.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2004 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006).

Los componentes público y privado del gasto en instituciones educativas se expresan 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 representadas por separado.

Una porción de los presupuestos de las instituciones educativas está relacionada con los servicios complementarios ofrecidos a los estudiantes, incluyendo servicios de asistencia tales como comida, alojamiento y transporte. Parte de los costes de estos servicios se cubre mediante tasas pagadas por los alumnos, que también están incluidas en el indicador.

Por «otras entidades privadas» se entiende las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro, incluyendo organizaciones religiosas, asociaciones benéficas y organizaciones empresariales y sindicales. También se incluye el gasto de las empresas privadas en programas de prácticas laborales llevadas a cabo por los centros escolares.

Los datos del gasto del año 1995 proceden de un estudio especial actualizado en 2003, en el que se ha ajustado dicho gasto de 1995 a los métodos y definiciones usados en la recogida actual de datos UOE.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2006 debido a cambios en las definiciones y en el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006).

Tabla B3.1.
**Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas
 para todos los niveles de educación (1995, 2003)**

*Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas
 después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año*

	2003					1995				
	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas
		Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹			Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE										
Alemania	82,6	x(4)	11,0	17,4	n	82,3	x(9)	11,6	17,7	a
Australia	73,9	19,6	6,5	26,1	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5
Austria	94,5	2,5	2,9	5,5	0,9	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5
Bélgica	94,2	4,9	0,9	5,8	1,8	m	m	m	m	m
Canadá ²	77,4	10,4	12,2	22,6	0,4	81,2	7,7	11,1	18,8	m
Corea	60,0	32,0	8,1	40,0	0,9	m	m	m	m	m
Dinamarca	95,5	4,5	n	4,5	m	96,5	3,5	n	3,5	n
Eslovaquia	90,2	7,3	2,5	9,8	m	97,2	x(9)	x(9)	2,8	m
España	88,6	10,5	0,9	11,4	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4
Estados Unidos	72,3	19,9	7,8	27,7	m	69,3	x(9)	x(9)	30,7	m
Finlandia	97,9	x(4)	x(4)	2,1	n	m	m	m	m	m
Francia	90,4	7,1	2,6	9,6	1,5	m	m	m	m	m
Grecia	94,5	4,9	0,6	5,5	m	m	m	m	m	m
Hungría	90,8	3,4	5,8	9,2	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n
Irlanda	93,0	6,6	0,4	7,0	n	89,8	9,7	0,5	10,2	m
Islandia	91,0	9,0	m	9,0	n	m	m	m	m	m
Italia	91,9	6,4	1,7	8,1	0,9	m	m	m	m	m
Japón	74,1	23,1	2,8	25,9	m	75,4	22,7	2,0	24,6	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	81,3	18,5	0,2	18,7	1,0	82,6	17,4	m	17,4	m
Noruega	98,4	1,6	m	1,6	m	94,8	x(9)	x(9)	5,2	n
Nueva Zelanda	83,0	16,6	0,5	17,0	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	90,4	5,8	3,8	9,6	0,9	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8
Polonia	89,4	10,6	m	10,6	m	m	m	m	m	a
Portugal	98,3	1,7	m	1,7	m	99,4	0,6	m	0,6	m
Reino Unido	84,0	13,9	2,1	16,0	0,1	87,3	x(9)	x(9)	12,7	3,5
República Checa	92,1	2,8	5,1	7,9	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2
Suecia	97,1	0,1	2,8	2,9	a	98,3	0,1	1,6	1,7	m
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	96,7	1,4	1,8	3,3	n	m	m	m	m	m
Media OCDE	88,0	~	~	12,0	0,5	~	~	~	~	~
Media EU19	92,0	~	~	8,0	0,5	~	~	~	~	~
Países asociados										
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ³	51,4	46,3	2,3	48,6	0,8	56,4	42,4	1,2	43,6	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	80,2	15,1	4,7	19,8	2,3	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabla B3.2a.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (1995, 2003)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

	Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						
	2003					2003					1995						
	Fuentes públicas	Fuentes privadas				Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas				Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas			
		Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes privadas subvencionadas			Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes privadas subvencionadas			Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹	Fuentes privadas subvencionadas
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)			
Países de la OCDE																	
Alemania	72,1	x(4)	x(4)	27,9	n	82,1	x(9)	16,3	17,9	n	81,0	x(14)	x(14)	19,0	a		
Australia	71,7	27,8	0,6	28,3	n	83,7	13,7	2,6	16,3	n	85,5	10,5	4,0	14,5	0,7		
Austria	78,8	8,2	13,0	21,2	0,4	97,2	0,8	2,0	2,8	0,7	96,2	1,9	1,9	3,8	0,6		
Bélgica	97,2	2,8	m	m	0,3	95,9	4,1	m	m	1,2	m	m	m	m	m		
Canadá ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	91,3	3,7	5,0	8,7	x(6)	93,7	3,0	3,4	6,3	x(11)		
Corea	31,7	65,7	2,5	68,3	3,7	79,3	19,1	1,6	20,7	0,9	m	m	m	m	m		
Dinamarca ³	81,0	19,0	n	19,0	m	97,5	2,5	m	2,5	m	97,8	2,2	m	2,2	n		
Eslovaquia ³	85,5	14,0	0,5	14,5	a	91,8	6,9	1,4	8,2	m	99,1	x(14)	x(14)	0,9	m		
España	87,2	12,8	m	12,8	n	93,4	6,6	m	6,6	n	86,6	12,5	0,9	13,4	m		
Estados Unidos	76,6	x(4)	x(4)	23,4	a	91,9	x(9)	x(9)	8,1	a	93,4	x(14)	x(14)	6,6	m		
Finlandia	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	m	m	m	m	m		
Francia	95,6	4,4	n	4,4	n	92,4	6,0	1,6	7,6	1,5	m	m	m	m	m		
Grecia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,0	7,0	m	7,0	m	m	m	m	m	m		
Hungría	93,7	4,7	1,6	6,3	n	94,9	2,6	2,5	5,1	n	91,7	4,4	3,9	8,3	n		
Irlanda	m	m	m	m	m	96,2	x(9)	x(9)	3,8	m	96,5	x(14)	x(14)	3,5	m		
Islandia ³	66,5	33,5	m	33,5	n	98,4	1,6	m	1,6	n	m	m	m	m	m		
Italia	90,6	9,4	n	9,4	0,3	97,1	2,8	0,1	2,9	n	m	m	m	m	m		
Japón ³	50,6	42,7	6,7	49,4	m	91,3	7,7	0,9	8,7	m	91,7	7,7	0,5	8,3	m		
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
México	85,9	14,0	0,1	14,1	0,3	83,5	16,3	0,1	16,5	1,1	83,8	16,2	m	16,2	m		
Noruega	84,6	15,4	m	15,4	n	m	m	m	m	m	99,0	x(14)	x(14)	1,0	x(11)		
Nueva Zelanda	61,2	34,0	4,8	38,8	m	90,5	9,1	0,4	9,5	m	m	m	m	m	m		
Países Bajos	97,0	0,6	2,4	3,0	a	94,1	4,2	1,7	5,9	0,7	93,9	5,1	1,0	6,1	1,4		
Polonia	85,5	14,5	m	14,5	m	96,9	3,1	m	3,1	m	m	m	m	m	m		
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	100,0	n	a	n	m		
Reino Unido	94,6	5,4	n	5,4	a	86,5	13,5	n	13,5	n	88,5	11,5	n	11,5	n		
República Checa	95,0	1,5	3,4	5,0	m	94,5	1,4	4,1	5,5	m	90,9	x(14)	x(14)	9,1	6,8		
Suecia	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,9	0,2	a	0,2	m		
Suiza	m	m	m	m	m	86,4	n	13,6	13,6	0,7	89,1	n	10,9	10,9	1,1		
Turquía	m	m	m	m	m	97,4	m	2,6	2,6	a	m	m	m	m	m		
Media OCDE	81,5	~	~	18,5	0,3	92,7	~	~	7,4	0,4	~	~	~	~	~		
Media EU19	89,7	~	~	10,3	0,4	94,6	~	~	5,5	0,4	~	~	~	~	~		
Países asociados																	
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Chile ⁴	65,5	34,5	0,1	34,5	m	68,3	28,3	3,3	31,7	m	71,8	27,5	0,7	28,2	m		
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Israel	78,0	20,5	1,5	22,0	m	93,8	4,3	1,8	6,2	1,4	93,1	3,5	3,4	6,9	0,8		

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada resultante tras haber deducido las ayudas, han de restarse las ayudas públicas (columnas 5, 10, 15) de la financiación privada (columnas 4, 9, 14). Para calcular la financiación total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columnas 5, 10, 15) a la financiación pública directa (columnas 1, 6, 11).

2. Año de referencia 2002.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabla B3.2b.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (1995, 2003)
Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

	Educación terciaria										
	2003					1995					
	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas			Fuentes privadas subvencionadas	
		Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹			Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas ¹		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Países de la OCDE	Alemania	87,1	x(4)	x(4)	12,9	n	88,6	x(9)	x(9)	11,4	a
	Australia	48,0	34,8	17,2	52,0	0,9	64,8	20,0	15,2	35,2	n
	Austria	92,7	5,9	1,4	7,3	1,6	96,1	1,9	2,0	3,9	4,6
	Bélgica	86,7	8,8	4,5	13,3	4,7	m	m	m	m	m
	Canadá ^{2,3}	56,4	20,6	23,0	43,6	0,9	56,6	16,7	26,7	43,4	22,3
	Corea	23,2	56,7	20,2	76,8	0,7	m	m	m	m	m
	Dinamarca	96,7	3,3	n	3,3	m	99,4	0,6	n	0,6	wn
	Eslovaquia ³	86,2	6,0	7,8	13,8	m	94,6	x(9)	x(9)	5,4	m
	España	76,9	19,4	3,7	23,1	2,0	74,4	19,4	6,2	25,6	2,0
	Estados Unidos	42,8	36,7	20,4	57,2	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	96,4	x(4)	x(4)	3,6	n	m	m	m	m	m
	Francia	81,3	11,8	6,9	18,7	2,3	m	m	m	m	m
	Grecia	97,4	0,4	2,2	2,6	m	m	m	m	m	m
	Hungría	78,5	5,3	16,2	21,5	n	80,3	4,8	14,9	19,7	n
	Irlanda	83,8	14,7	1,5	16,2	4,2	69,7	28,3	2,0	30,3	m
	Islandia ³	88,7	11,3	m	11,3	n	m	m	m	m	m
	Italia	72,1	18,9	9,0	27,9	4,5	82,9	12,7	4,4	17,1	0,1
	Japón ³	39,7	60,3	x(2)	60,3	m	42,0	58,0	x(7)	58,0	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69,1	30,4	0,5	30,9	0,8	77,4	22,6	m	22,6	m
	Noruega	96,7	3,3	m	3,3	m	93,7	x(9)	x(9)	6,3	n
	Nueva Zelanda	61,5	38,5	m	38,5	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	78,6	11,5	9,9	21,4	1,5	80,6	10,1	9,3	19,4	2,5
	Polonia	69,0	31,0	m	31,0	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91,5	8,5	m	8,5	m	96,5	3,5	m	3,5	m
	Reino Unido	70,2	18,5	11,2	29,8	0,6	80,0	x(9)	x(9)	20,0	n
	República Checa	83,3	7,3	9,4	16,7	m	71,5	3,3	25,2	28,5	8,7
	Suecia	89,0	n	11,0	11,0	a	93,6	n	6,4	6,4	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	95,2	4,8	m	4,8	m	97,0	3,0	m	3,0	0,7
	<i>Media OCDE</i>	<i>76,4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>23,6</i>	<i>1,5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
	<i>Media EU19</i>	<i>84,3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>15,7</i>	<i>1,2</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ⁴	15,8	83,3	0,9	84,2	2,5	25,1	72,5	2,4	74,9	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	59,3	29,6	11,1	40,7	5,6	59,2	24,3	16,5	40,8	3,0

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada resultante tras haber deducido las subvenciones, han de restarse las ayudas públicas (columnas 5, 10) de la financiación privada (columnas 4, 9). Para calcular la financiación 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 2002.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabla B3.3. Evolución de las proporciones relativas del gasto público¹ en instituciones educativas, para la educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)

	1995 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)
Países de la OCDE					
Alemania	88,6	91,8	91,3	91,6	87,1
Australia	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0
Austria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7
Bélgica	m	m	84,1	86,0	86,7
Canadá	56,6	61,0	58,6	m	56,4
Corea	m	23,3	15,9	14,9	23,2
Dinamarca	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7
Eslovaquia	94,6	91,2	93,3	85,2	86,2
España	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9
Estados Unidos	m	m	m	45,1	42,8
Finlandia	m	97,2	96,5	96,3	96,4
Francia	m	85,8	85,6	85,7	m
Grecia	m	99,7	99,6	99,6	97,4
Hungría	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5
Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8
Islandia	m	94,9	95,0	95,6	88,7
Italia	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1
Japón	42,0	44,9	43,1	41,5	39,7
Luxemburgo	m	m	m	m	m
México	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1
Noruega	93,7	96,3	96,9	96,3	96,7
Nueva Zelanda	m	m	m	62,5	61,5
Países Bajos	80,6	78,2	78,2	78,1	78,6
Polonia	m	m	m	69,7	69,0
Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5
Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2
República Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3
Suecia	93,6	88,1	87,7	90,0	89,0
Suiza	m	m	m	m	m
Turquía	97,0	95,4	95,8	90,1	95,2
<i>Media OCDE</i>	<i>81,2</i>	<i>80,2</i>	<i>80,0</i>	<i>78,1</i>	<i>76,2</i>
<i>Media de los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años (18 países)</i>	<i>82,6</i>	<i>81,3</i>	<i>81,4</i>	<i>80,7</i>	<i>79,7</i>
<i>Media de los países de la UE19 con datos disponibles para todos los años (13 países)</i>	<i>85,6</i>	<i>84,4</i>	<i>85,2</i>	<i>85,0</i>	<i>83,6</i>
Países asociados					
Brasil	m	m	m	m	m
Chile	25,1	18,3	19,6	17,0	15,8
Federación Rusa	m	m	m	m	m
Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3

1. El gasto público en instituciones educativas no incluye financiación procedente de fuentes internacionales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

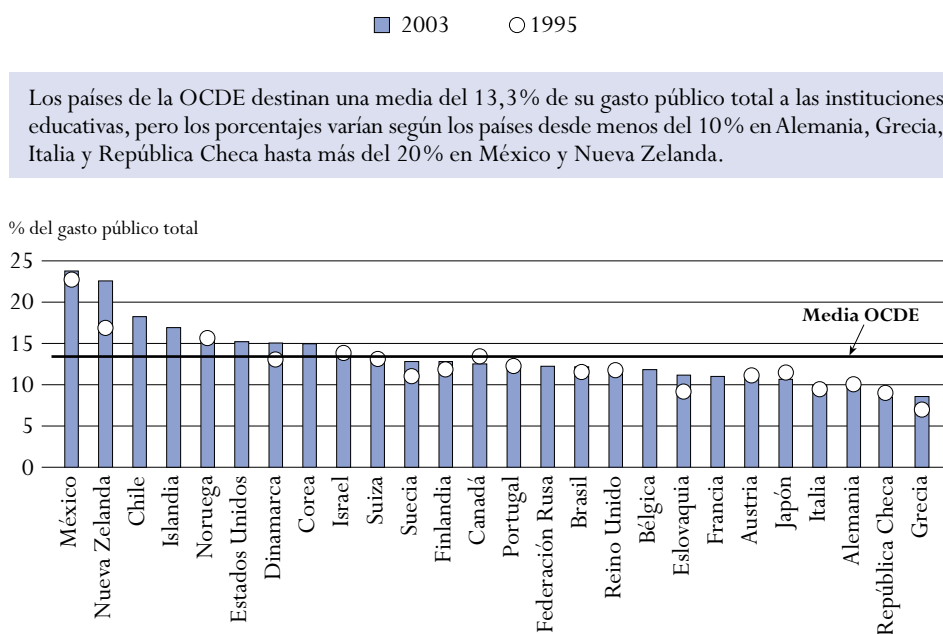
GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN

El gasto público en educación expresado 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 también datos cuantitativos de un instrumento político en sí mismo de primera magnitud.

Resultados clave

Gráfico B4.1. Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total (1995, 2003)

El gráfico muestra el gasto público directo en instituciones educativas y las ayudas públicas a familias (incluidas las ayudas a los alumnos para gastos de subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, por nivel educativo y año. Esta información debe interpretarse teniendo en cuenta el tamaño del sector público y la importancia de sus responsabilidades en los diversos países.



Los países están clasificados en orden descendente según el gasto público total en educación en todos los niveles educativos como porcentaje del gasto público total en 2003.

Fuente: OCDE. Tabla B4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

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 poco frecuente.
- En los países de la OCDE, el volumen medio de 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 universales de escolarización, pero también a que la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta proporción varía de un país a otro desde menos del doble en Canadá, Dinamarca y Finlandia hasta más de 5 veces en Corea y el país asociado Chile. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente alta de fondos privados que se destinan a la educación terciaria en Corea y el país asociado Chile.
- Entre 1995 y 2003, los presupuestos públicos como porcentaje del PIB tendieron a disminuir. No obstante, la educación asumió una cuota creciente del gasto público total en la mayoría de los países, aunque como media a un ritmo menos rápido que el PIB. En Dinamarca, Eslovaquia, Grecia, Nueva Zelanda y Suecia no ha habido ningún cambio particularmente significativo en la financiación pública a favor de la educación.
- Como media entre los países de la OCDE, el 83 % del gasto público en educación se transfiere a instituciones públicas. En tres cuartas partes de los países de la OCDE, así como en el país asociado Brasil, la cuota de gasto público en educación transferida a instituciones públicas supera el 80%. La cuota del gasto público transferida al sector privado es mayor en la educación terciaria que en los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria y alcanza como media el 28 % entre los países de la OCDE de los que se dispone de datos.

B4

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Si los beneficios públicos de un servicio específico son superiores a los beneficios privados, el mercado por sí solo puede ser incapaz de proporcionar dicho servicio de forma adecuada y, por tanto, hacer necesaria la intervención de los poderes públicos. La educación es un área en la que todos los gobiernos intervienen para proporcionar financiación o dirigir la prestación de servicios. Puesto que no existen garantías de que los mercados faciliten un acceso equitativo a las oportunidades educativas, la financiación pública de servicios educativos asegura que la educación esté al alcance de todos los miembros de la sociedad.

Este indicador se centra en el gasto público en educación, pero evalúa también cómo ha evolucionado este gasto a lo largo del tiempo en términos absolutos y en relación con el gasto público total. Desde la segunda mitad de la década de 1990, la mayoría de los países de la OCDE han hecho grandes esfuerzos para consolidar los presupuestos públicos. La educación ha tenido que competir con muchos otros sectores cubiertos por los presupuestos de la Administración para obtener el apoyo financiero de los poderes públicos. Con el fin de analizar esta evolución, este indicador evalúa la variación del gasto público en educación en términos absolutos y la compara con los cambios 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 ayudas públicas a familias (por ejemplo, becas y préstamos a los alumnos para las tasas de matriculación y su subsistencia) y a otras entidades privadas (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que ofrecen programas de prácticas). A diferencia de los indicadores precedentes, este indicador incluye también ayudas públicas que no son atribuibles a los pagos de las familias a instituciones educativas, como las ayudas destinadas a gastos de subsistencia de los alumnos.

Los países de la OCDE difieren en la manera de asignar fondos públicos a la educación. La asignación de fondos públicos a las instituciones educativas puede ser directa o indirecta, a través o bien de programas gubernamentales, o bien de las familias; también los recursos públicos pueden limitarse igualmente a la adquisición de servicios educativos o destinarse a financiar los gastos de subsistencia de los alumnos.

El gasto público total, excluyendo la educación, comprende también la amortización de deuda (por ejemplo, pago de intereses), que no se incluye en el gasto público en educación. Esto se debe a que algunos países no pueden diferenciar entre el pago de intereses por educación del pago de intereses de otros servicios. Esto significa que el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total podría estar subestimado en aquellos países donde el pago de intereses representa una proporción elevada del gasto público total en todos los servicios.

Es importante analizar la inversión pública en educación junto con la inversión privada, tal y como muestra el Indicador B3, para observar el panorama completo de la inversión en educación.

Nivel global de recursos públicos invertidos en educación

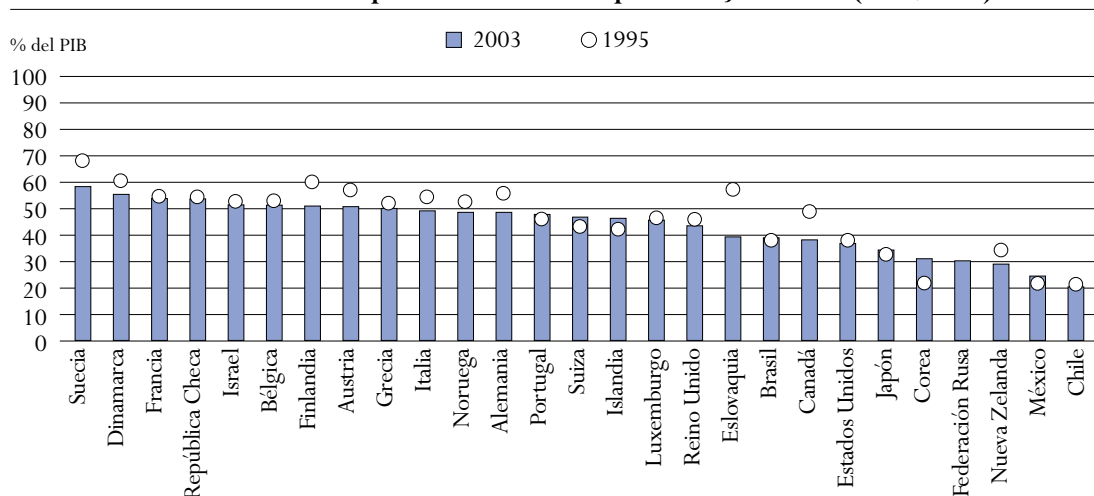
Los países de la OCDE destinaron una media del 13,3% de su gasto público total a educación en 2003. Sin embargo, los valores varían según los países, desde menos del 10% en Alemania, Grecia, Italia y República Checa, hasta más del 20% en México y Nueva Zelanda (Gráfico B4.1). Al igual que en el caso del gasto en educación en relación con el PIB por habitante, estos valores deben ser interpretados en función de la demografía de alumnos y de los índices de matriculación.

La proporción del sector público en la financiación de los diversos niveles de la educación varía considerablemente en los países de la OCDE. En 2003, los países de la OCDE y países asociados invirtieron entre 5,3% (Grecia) y 16,3% (México) del gasto público total en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y entre 1,6% (Italia) y 5,5% (Nueva Zelanda) en educación terciaria. En los países de la OCDE, como media, el volumen de la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria triplica el de la educación terciaria, lo que se debe principalmente a las tasas de escolarización (véase Indicador C1), o a que la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta proporción varía de un país a otro desde menos del doble en Canadá, Dinamarca y Finlandia hasta más de cinco veces en Corea y el país asociado Chile. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente alta de fondos privados que se destinan a la educación terciaria en Corea y el país asociado Chile (Tabla B4.1).

La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la financiación pública en otras áreas es poco frecuente. Si se examina el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos (evaluando el gasto público en relación con el PIB).

En los países de la OCDE, si se compara la cuantía de los presupuestos públicos en relación con el PIB con el porcentaje de gasto público destinado a la educación, resulta evidente que, incluso

Gráfico B4.2. Gasto público total como porcentaje del PIB (1995, 2003)



Nota: Este gráfico muestra el gasto público en todos los servicios y no sólo en educación. Los países están clasificados en orden descendente según el gasto público total como porcentaje del PIB en 2003. Fuente: OCDE. Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

B4

en los países con niveles bastante reducidos de gasto público, la prioridad que se da a la educación es muy grande. Por ejemplo, los porcentajes de gasto público destinados a educación en Corea, Estados Unidos y México se hallan entre los más elevados de la OCDE (Gráfico B4.1); si bien en estos países el gasto público total representa un porcentaje relativamente bajo del PIB (Gráfico B4.2). Entre los países asociados se observa una situación similar en Chile.

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; sólo tres de los diez países que más recursos públicos asignan a servicios públicos en general –Dinamarca, Finlandia y el país asociado Israel– se encuentran entre los diez países que más invierten en educación (Gráficos B4.1 y B4.2).

En general, de 1995 a 2003, el gasto público en educación creció más rápidamente que el gasto público total, pero no tanto como la renta nacional. El proceso de consolidación presupuestaria ha afectado tanto a la educación como a otros sectores. Sin embargo, con la excepción de Canadá, Japón y República Checa, el gasto en educación creció al menos al mismo ritmo que el gasto en otras áreas públicas entre 1995 y 2003; como media, la proporción de presupuestos públicos destinados a educación en los países de la OCDE creció de un 12,0% en 1995 a un 13,3% en 2003. Las cifras sugieren que el mayor aumento en la proporción de gasto público en educación entre 1995 y 2003 se registró en Dinamarca (aumentando del 12,7% al 15,1%), Eslovaquia (8,8% a 11,2%), Grecia (6,6% a 8,6%), Nueva Zelanda (16,5% a 22,6%) y Suecia (10,7% a 12,8%).

Distribución del gasto público entre el sector público y el privado

La mayor parte del gasto público se destina a instituciones públicas: una media del 83% del gasto público se transfiere a instituciones públicas en los países de la OCDE. En tres cuartas partes de los países de la OCDE, así como en Brasil, la proporción de gasto público transferido a instituciones públicas supera el 80%. No obstante, en varios países un volumen significativo de fondos públicos se transfiere a instituciones privadas o se entrega directamente a las familias para que lo destinen a las instituciones que elijan: más del 20% del gasto público se distribuye (directa o indirectamente) al sector privado en Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido, y en los países asociados Chile e Israel. En Bélgica y Países Bajos la mayoría de los fondos públicos se destina a instituciones que dependen del gobierno y que son gestionadas por organismos privados pero que, en todo lo demás, funcionan bajo los auspicios del sistema educativo regulado (Tabla B4.2).

Como media entre los países de la OCDE, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el 11% de los fondos públicos asignados a instituciones educativas se invierte en instituciones de gestión privada. Bélgica y Países Bajos son los únicos países donde la mayoría de los fondos se destina a instituciones de gestión privada. La transferencia de fondos públicos a familias y otras entidades privadas no es, en general, significativa en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Como media entre los países de la OCDE, estas transferencias representan el 3% del gasto público en educación y superan el 10% únicamente en Dinamarca.

En la educación terciaria, como media en los países de la OCDE, la mayoría de los fondos públicos sigue dirigiéndose a instituciones públicas, pero la proporción de gasto público transferido al sector privado sigue siendo mayor que en los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria y alcanza como media el 28% entre los países de la OCDE de los que se dispone de datos. Si existen, no obstante, diferencias sustanciales entre los diversos países en la proporción de gasto

público dedicada al sector privado. En el Reino Unido (donde no hay instituciones públicas de educación terciaria), Bélgica y Países Bajos, así como en el país asociado Israel, el gasto público se destina principalmente a instituciones de gestión privada. La proporción de gasto público transferida indirectamente al sector privado es mayor en la educación terciaria que en los niveles inferiores y es más habitual que las familias/alumnos reciban una transferencia del fondo público en educación terciaria que en los otros niveles. Como media, el 17% de la financiación pública se transfiere indirectamente al sector privado en educación terciaria. Estas transferencias son en parte el resultado de las ayudas económicas entregadas a los alumnos de educación terciaria a través de becas y préstamos (véase Indicador B5). La proporción de gasto público transferida indirectamente al sector privado es superior al 30% en Australia, Dinamarca, Noruega y Nueva Zelanda y, entre los países asociados, en Chile.

**B4**

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2005 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006). El gasto en educación se expresa como porcentaje del gasto público total de un país y como porcentaje del PIB. El gasto público en educación incluye el gasto en instituciones educativas y las subvenciones para la subsistencia de los alumnos y otros gastos privados fuera de las instituciones. El gasto público en educación incluye el gasto de todas las entidades públicas, incluyendo otros ministerios aparte del ministerio de educación, gobiernos locales y regionales y otros organismos públicos.

El gasto público total corresponde a la suma de los gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de gobierno: central, regional y local. El gasto corriente incluye el gasto de consumo final, las rentas de las propiedades pagadas, las subvenciones y otras transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, asistencia social, pensiones y otras prestaciones sociales). Las cifras del gasto público total se han tomado de la base de datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (véase Anexo 2) y se basan en el Sistema de Contabilidad Nacional de 1993.

El glosario que aparece en www.oecd.org/edu/eag2006 incluye definiciones de lo que son instituciones públicas, instituciones dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2006 debido a cambios en las definiciones y en el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

Otras referencias

El siguiente material adicional relacionado con este indicador está disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>.

- **Tabla B4.3a. Fuentes iniciales de fondos públicos de educación y compradores finales de recursos educativos por nivel de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2003)**
- **Tabla B4.3b. Fuentes iniciales de fondos públicos de educación y compradores finales de recursos educativos por nivel de gobierno en educación terciaria (2003)**

Tabla B4.1.

Gasto público total en educación (1995, 2003)

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			
	2003			1995	2003			1995
	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Conjunto de todos los niveles de la educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Conjunto de todos los niveles de la educación
Países de la OCDE								
Alemania	6,3	2,5	9,7	9,7	3,1	1,2	4,7	4,6
Australia	m	m	m	13,7	3,6	1,1	4,8	5,0
Austria	7,5	2,5	10,8	10,8	3,8	1,3	5,5	6,0
Bélgica	7,9	2,6	11,8	m	4,0	1,3	6,1	m
Canadá ^{2, 3}	8,2	4,3	12,5	13,1	3,3	1,7	5,0	6,5
Corea	11,5	2,0	15,0	m	3,5	0,6	4,6	m
Dinamarca ³	8,8	4,5	15,1	12,7	4,8	2,5	8,3	7,7
Eslovaquia ³	7,3	2,2	11,2	8,8	2,9	0,9	4,4	5,0
España	m	m	m	10,6	2,8	1,0	4,3	4,6
Estados Unidos	10,4	4,0	15,2	m	3,9	1,5	5,7	m
Finlandia	8,0	4,1	12,8	11,5	4,1	2,1	6,5	6,8
Francia	7,5	2,2	11,0	m	4,0	1,2	5,9	m
Grecia	5,3	2,5	8,0	6,6	2,6	1,5	4,3	3,1
Hungría	m	m	m	12,9	3,7	1,2	5,9	5,3
Irlanda	m	m	m	12,2	3,2	1,1	4,4	5,0
Islandia ³	11,9	2,9	17,0	m	5,6	1,4	7,8	m
Italia	7,4	1,6	9,9	9,1	3,6	0,8	4,9	4,9
Japón ³	7,9	1,8	10,7	11,1	2,7	0,6	3,7	3,6
Luxemburgo ³	8,9	m	m	m	4,1	m	m	m
México	16,3	4,0	23,8	22,4	4,0	1,0	5,8	4,6
Noruega	9,9	4,8	15,7	15,3	4,8	2,3	7,6	7,4
Nueva Zelanda	16,1	5,5	22,6	16,5	4,8	1,6	6,8	5,6
Países Bajos	m	m	m	m	3,4	1,3	5,1	5,1
Polonia	m	m	m	11,9	4,2	1,1	5,8	5,3
Portugal ³	8,9	2,2	12,4	11,9	4,2	1,1	5,9	5,4
Reino Unido	8,8	2,4	11,9	11,4	4,0	1,1	5,4	5,2
República Checa	5,7	1,8	8,5	8,7	3,1	0,9	4,5	4,6
Suecia	8,3	3,7	12,8	10,7	4,8	2,2	7,5	7,2
Suiza	8,8	3,5	13,0	12,8	4,1	1,6	6,0	5,4
Turquía	m	m	m	m	2,5	1,2	3,7	2,4
Media OCDE	9,0	3,1	13,3	12,0	3,8	1,3	5,5	5,3
Media EU19	7,6	2,7	11,2	10,6	3,7	1,3	5,5	5,4
Países asociados								
Brasil ²	8,8	2,5	12,2	11,2	3,4	1,0	4,7	3,9
Chile ⁴	14,0	2,6	18,3	m	2,8	0,5	3,7	m
Federación Rusa	6,9	2,3	12,3	m	2,1	0,7	3,7	m
Israel	8,9	2,5	13,7	13,5	4,6	1,3	7,0	7,0

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye las ayudas públicas a familias para gastos de subsistencia, no invertidas en instituciones educativas.

Así pues, las cifras presentadas aquí son más elevadas que las cifras del gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.1a.

2. Año de referencia 2002.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Tabla B4.2.

Distribución del gasto público total en educación (2003)

Gasto público en educación transferido a instituciones educativas y fondos públicos destinados al sector privado como porcentaje del gasto público total en educación, por nivel de educación

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de la educación		
	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado
Países de la OCDE									
Alemania	83,2	12,0	4,8	81,6	1,2	17,2	80,6	11,9	7,5
Australia	77,1	19,7	3,1	65,0	n	35,0	x	x	10,7
Austria	98,4	0,3	1,3	81,3	0,7	18,0	93,2	1,6	5,2
Bélgica	44,8	52,7	2,5	35,2	48,9	15,8	43,9	50,9	5,1
Canadá ^{1,2}	98,1	1,9	m	77,6	0,4	22,0	91,1	1,4	7,6
Corea	82,8	15,4	1,8	61,9	33,5	4,6	81,2	16,6	2,3
Dinamarca ²	79,3	6,4	14,3	67,8	n	32,2	76,5	3,9	19,6
Eslovaquia ²	93,8	4,2	2,0	91,5	a	8,5	94,2	2,8	3,0
España	84,6	14,1	1,3	90,1	2,0	7,9	86,2	11,0	2,8
Estados Unidos	99,8	0,2	a	70,3	11,8	17,8	91,5	3,8	4,7
Finlandia	90,8	5,9	3,3	74,4	7,7	17,9	85,7	6,5	7,8
Francia	84,3	12,6	3,1	86,6	5,2	8,2	85,7	10,5	3,8
Grecia	99,7	a	0,3	94,0	a	6,0	97,9	a	2,1
Hungría	85,1	9,2	5,7	80,5	4,7	14,7	86,0	7,3	6,7
Irlanda	95,6	n	4,4	86,2	n	13,8	93,3	n	6,7
Islandia ²	95,0	1,4	3,6	68,0	7,9	24,1	90,0	2,4	7,6
Italia	95,2	2,8	2,0	81,2	1,8	17,0	92,9	2,5	4,6
Japón ²	96,3	3,5	0,2	68,6	12,8	18,6	90,7	6,1	3,3
Luxemburgo ²	97,7	m	2,3	m	m	m	m	m	m
México	94,6	n	5,3	94,1	n	5,9	95,1	n	4,9
Noruega	88,0	6,4	5,6	59,6	3,7	36,7	78,1	6,6	15,3
Nueva Zelanda	89,0	3,7	7,3	55,1	1,5	43,4	79,7	4,3	16,1
Países Bajos	22,9	70,6	6,5	a	74,1	25,9	17,5	71,4	11,1
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal ²	92,5	6,1	1,4	97,4	m	2,6	92,4	6,1	1,5
Reino Unido	76,7	23,2	0,2	a	75,3	24,7	63,0	32,0	5,0
República Checa	91,5	3,6	4,9	92,8	1,0	6,2	92,6	2,8	4,6
Suecia	87,3	6,4	6,3	66,9	4,7	28,4	81,5	6,2	12,3
Suiza	90,5	7,3	2,2	93,6	4,5	2,0	91,3	6,5	2,2
Turquía	99,2	m	0,8	86,7	0,1	13,2	95,1	n	4,8
Media OCDE	86,7	10,7	3,4	71,7	11,2	17,4	83,2	10,2	6,7
Media EU19	83,5	13,5	3,7	71,0	14,2	15,6	80,2	13,4	6,4
Países asociados									
Brasil ¹	95,0	a	5,0	88,0	a	12,0	93,5	a	6,5
Chile ³	61,0	38,5	0,5	34,6	30,7	34,6	57,8	36,9	5,3
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	73,8	24,7	1,5	5,1	84,9	10,1	63,3	33,6	3,1

1. Año de referencia 2002.

2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

TASAS DE MATRICULACIÓN COBRADAS POR LAS INSTITUCIONES TERCIARIAS Y AYUDAS PÚBLICAS A ALUMNOS Y FAMILIAS

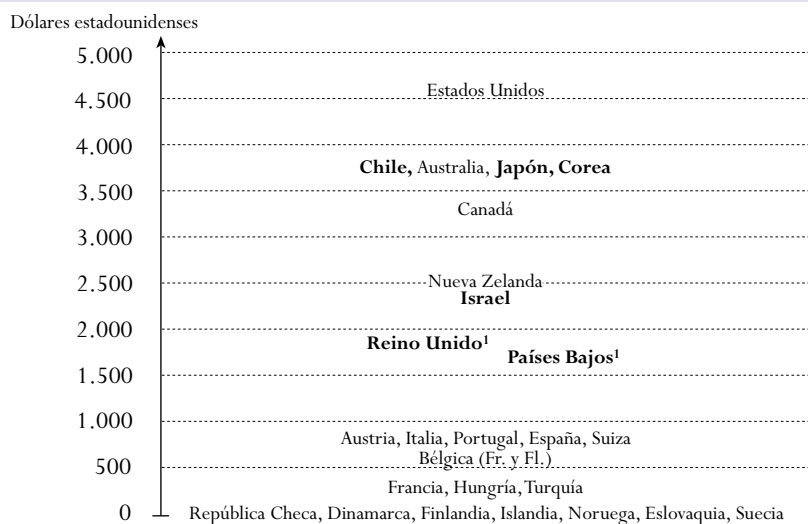
Este indicador analiza la relación entre las tasas de matriculación anuales cobradas por las instituciones, el gasto público directo e indirecto en instituciones educativas, y las ayudas públicas prestadas a familias para gastos de subsistencia de los alumnos. Considera si estas ayudas económicas a las familias se conceden en forma de becas o préstamos y plantea preguntas fundamentales para el siguiente debate: ¿Están las becas y ayudas más indicadas en aquellos países donde las tasas de matriculación cobradas por las instituciones son más elevadas? ¿Son los préstamos un medio eficaz para aumentar la eficacia de los recursos económicos invertidos en educación y trasladar parte del coste de la educación a los beneficiarios de la inversión en educación? ¿O son los préstamos a los alumnos un medio menos eficaz que las becas para animar a los alumnos con rentas bajas a continuar sus estudios? Si bien este indicador no puede dar respuesta a estas preguntas, sí describe las políticas de tasas de matriculación y ayudas de los distintos países de la OCDE.

Resultados clave

Gráfico B5.1. Tasas medias anuales de matriculación cobradas por instituciones públicas de educación terciaria de tipo A (año escolar 2003/2004)

El gráfico muestra las tasas de matriculación anuales cobradas por instituciones públicas terciarias de tipo A a los alumnos nacionales de tiempo completo en dólares estadounidenses equivalentes convertidos mediante PPA. Los países en **negrita** indican que las tasas de matriculación se refieren a instituciones públicas, pero más de dos tercios de los alumnos están matriculados en instituciones privadas.

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos en la media de las tasas de matriculación cobradas por instituciones públicas terciarias de tipo A. Las instituciones públicas de siete países de la OCDE no cobran tasas de matriculación, pero en un tercio de los países las tasas de matriculación anuales cobradas por instituciones públicas a los alumnos nacionales superan los 2.000 \$. Entre los 19 países de la UE, sólo Países Bajos y Reino Unido tienen unas tasas de matriculación anuales superiores a los 1.000 \$ por alumno a tiempo completo, pero se refieren a instituciones concertadas.



Nota: Las cifras de este gráfico no incluyen reducciones de tasas de matriculación debidas a becas, subvenciones o préstamos.

1. Instituciones públicas de educación terciaria de tipo A no existen en estos países y todos los alumnos están matriculados en instituciones concertadas.

Fuente: OCDE. Tabla B5.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE donde los alumnos deben abonar tasas de matriculación, las ayudas públicas son especialmente importantes para facilitar a los alumnos el acceso a las oportunidades educativas con independencia de su situación económica. Por ejemplo, en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y el país asociado Chile, se destinan ayudas públicas estrechamente reguladas para el pago de instituciones educativas.
- El hecho de que las instituciones terciarias de tipo A cobren tasas anuales de matriculación bajas no implica sistemáticamente una baja proporción de ayudas proporcionadas a familias/alumnos. Excepto en Islandia, todos los países nórdicos sin tasas de matriculación dedican más del 10% del gasto público total en educación terciaria a becas destinadas a ayudar a los alumnos a cubrir sus gastos de subsistencia.
- Una media del 17% del gasto público en educación terciaria se dedica a dar apoyo a alumnos, familias y otras entidades privadas. En Australia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia, y el país asociado Chile, las subvenciones públicas a las familias representan alrededor del 28% o más de los presupuestos públicos para educación terciaria.
- Los sistemas subvencionados de préstamos para alumnos operan en países con un alto nivel de participación en educación terciaria. Es notable, por ejemplo, que Australia, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia, que están entre los países de la OCDE que registran las mayores subvenciones en forma de préstamos para los alumnos de educación terciaria, también cuentan con los índices más altos de acceso a la educación terciaria de los países de la OCDE.

INDICADOR B5

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las decisiones tomadas por los legisladores sobre las cantidades cobradas en concepto de tasas de matriculación por las instituciones educativas influyen tanto sobre el coste de los estudios terciarios para los alumnos como sobre los recursos disponibles para las instituciones de educación terciaria. Las ayudas a los alumnos y sus familias actúan también como un instrumento político que los gobiernos pueden utilizar para estimular la participación en la educación —especialmente entre los alumnos de familias con rentas bajas— cubriendo parte de los costes educativos y gastos relacionados. De este modo, los gobiernos pueden abordar cuestiones como el acceso y la igualdad de oportunidades. Así pues, el éxito de estas ayudas deberá ser juzgado, al menos en parte, mediante el análisis de los indicadores de participación, permanencia y finalización de estudios. Más aún, las ayudas públicas desempeñan un papel importante en la financiación indirecta de las instituciones educativas.

Canalizar la financiación de las instituciones a través de los alumnos puede ayudar también a aumentar la competencia entre las instituciones. Puesto que las ayudas para los costes de subsistencia de los alumnos pueden evitar el ejercicio de una actividad remunerada, las ayudas públicas pueden mejorar los resultados educativos, al permitir que los alumnos estudien a tiempo completo y trabajen menos horas, o no trabajen.

Las ayudas públicas adoptan diversas formas: ayudas basadas en los ingresos, asignaciones familiares para todos los alumnos, deducciones fiscales para alumnos o sus progenitores, u otras transferencias a las familias. Las subvenciones no condicionadas (como deducciones fiscales o asignaciones familiares) pueden ser un estímulo menor para que los alumnos de rentas bajas sigan estudiando que las subvenciones basadas en ingresos. No obstante, pueden contribuir a atenuar disparidades entre familias, cuenten o no con hijos que estén estudiando.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra las tasas de matriculación medias cobradas por instituciones públicas y privadas en educación terciaria de tipo A. Este indicador no distingue las tasas de matriculación por el tipo de programa, pero sí presenta una visión general de las tasas de matriculación en educación terciaria de tipo A por tipo de institución y la proporción de alumnos que recibe o no becas/ayudas completas o parciales para cubrir dichas tasas de matriculación. Las cantidades de tasas de matriculación y la proporción correspondiente 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 cubren 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 tasas de matriculación. Otras ayudas de educación no corresponden a instituciones educativas, como las ayudas para los costes de subsistencia de los alumnos.

El indicador distingue entre becas y ayudas, que son subvenciones no reembolsables, y préstamos, que deben devolverse. No obstante, no diferencia entre los diversos tipos de subvenciones o préstamos, como becas, asignaciones familiares y ayudas en especie.

Los gobiernos también pueden apoyar a los alumnos y sus familias mediante deducciones y bonificaciones fiscales. Estas ayudas no se contemplan en este indicador.

El indicador engloba el volumen total de préstamos a alumnos con el fin de ofrecer información sobre el nivel de apoyo que reciben los alumnos actuales. No tiene en cuenta los reembolsos, aunque estos puedan reducir sustancialmente el coste real de los préstamos. El montante bruto de los préstamos, incluyendo becas, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación. A pesar de que se debería tener en cuenta la devolución del capital y el pago de intereses de los prestatarios a fin de evaluar el coste neto de los préstamos concedidos a los alumnos por entidades públicas y privadas, lo cierto es que tales abonos no los realizan alumnos actuales, sino antiguos alumnos. Además, en la mayoría de los países los préstamos no se devuelven a las autoridades educativas, de modo que estas no pueden utilizarlos para financiar otros gastos educativos.

En ausencia de métodos que permitan calcular el coste neto de los programas de préstamos a los alumnos desde una perspectiva de comparación internacional, los préstamos deben ser tratados en función de la utilización probable de los datos. Los indicadores de la OCDE incluyen por esta razón el montante global (bruto) de las becas y los préstamos a la hora de analizar la ayuda financiera proporcionada a los alumnos.

También es frecuente que los gobiernos garanticen la devolución de préstamos concedidos a alumnos por entidades privadas. En algunos países de la OCDE, esta forma de ayuda indirecta es tan importante, o incluso mayor, como la ayuda económica directa a los alumnos. En todo caso, y por razones comparativas, el indicador sólo tiene en cuenta las transferencias públicas a entidades privadas para préstamos privados (no el valor total de los préstamos correspondientes).

Algunos países de la OCDE también tienen dificultades para cuantificar el importe de los préstamos concedidos a los alumnos. Por tanto, los datos sobre los préstamos a alumnos deberán ser interpretados con cautela.

Tasas anuales de matriculación cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y los países asociados en las tasas de matriculación medias cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A. En siete países de la OCDE, incluyendo los países nórdicos, Eslovaquia y República Checa, las instituciones públicas no cobran tasas de matriculación. En cambio, en un tercio de los países, las tasas anuales de matriculación de alumnos nacionales cobradas por instituciones públicas superan los 2.000 \$. En Estados Unidos, las tasas de matriculación de los alumnos nacionales superan los 4.500 \$ en las instituciones públicas. Entre los 19 países de la UE, sólo Países Bajos y Reino Unido tienen unas tasas anuales de matriculación superiores a los 1.000 \$ por alumno nacional a tiempo completo, pero se refieren a instituciones concertadas (Tabla B5.1 y Gráfico B5.1).

No se observa un modelo único de financiación de instituciones terciarias de tipo A en los países de la OCDE y países asociados y no existe una clara relación entre el importe de tasas de matriculación cobrado a los alumnos y el importe de ayudas económicas que dichos alumnos pueden recibir para cubrir las tasas. Por tanto, los países de la OCDE con tasas de matriculación elevadas no son necesariamente los mismos en los que la proporción de alumnos que recibe becas/ayudas

B5

para cubrir las tasas de matriculación es mayor. Los cinco países donde las tasas de matriculación cobradas por instituciones educativas públicas terciarias de tipo A superan los 3.600 \$, Australia, Corea, Estados Unidos y Japón, y el país asociado Chile, presentan pautas diferentes. En Japón, los alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo A no reciben becas/ayudas del gobierno para cubrir las tasas de matriculación, mientras que sí lo hacen tres de cada cuatro alumnos en Australia, casi uno de cada dos en Corea y uno de cada cuatro en Estados Unidos. En Japón, algunos alumnos que destacan académicamente, pero tienen dificultades para financiar sus estudios, pueden beneficiarse de una reducción de las tasas de matriculación y/o inscripción o estar completamente exentos de pagarlas.

En cambio, los países con el nivel más bajo de tasas de matriculación cobradas por las instituciones públicas por programas terciarios de tipo A pueden no tener una proporción significativa de alumnos que reciben becas y ayudas que cubran completamente las tasas de matriculación. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, así como en España, Francia y Portugal, las tasas de matriculación representan menos de 900 \$ al año, y aun así uno o más de cada cinco alumnos recibe una ayuda pública que cubre completamente dichas tasas (Tabla B5.1).

El importe de tasas de matriculación cobrado por las instituciones educativas públicas puede diferir entre los alumnos inscritos en el mismo programa. Varios países distinguen la tasa de matriculación cobrada según la nacionalidad de los alumnos. En Austria, por ejemplo, la tasa de matriculación media cobrada por las instituciones públicas a los alumnos que no son residentes de la UE o países de la AEE es el doble que la tasa cobrada a los demás alumnos. Este tipo de diferenciación también se da en Australia, Canadá, Eslovaquia, Estados Unidos, Reino Unido y Turquía, y se extenderá a Dinamarca a partir del curso 2006-2007. En esos países, la variación en las tasas de matriculación según la nacionalidad siempre es significativa, salvo en el caso de Eslovaquia. En otros países, los alumnos extranjeros pagan desde el doble hasta casi diez veces más que un alumno nacional y la diferencia más llamativa se encuentra en el Reino Unido, donde a los ciudadanos de la UE se les cobra una media de 1.794 \$ frente a los 17.874 \$ cobrados a los alumnos de otras nacionalidades (Tabla B5.1). Este tipo de política de diferenciación puede servir para restringir el flujo de alumnos extranjeros (véase Indicador C3) a menos que dichos alumnos reciban alguna ayuda económica de su país de origen.

Tasas de matriculación anuales cobradas por instituciones privadas

Las tasas de matriculación anuales cobradas por instituciones privadas varían considerablemente en 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 matriculación más elevadas en las instituciones privadas que en las públicas. Finlandia y Suecia son los únicos países donde no hay tasas de matriculación ni en las instituciones públicas ni en las privadas. Sin embargo, las diferencias dentro de cada país tienden a ser mayores en aquellos con una mayor proporción de alumnos matriculados en instituciones privadas terciarias de tipo A independientes. En cambio, las tasas de matriculación cobradas por las instituciones públicas y concertadas no son tan distintas en la mayoría de los países. Esto se debe en parte a la mayor autonomía de las instituciones privadas independientes en comparación con las instituciones públicas y concertadas. En Corea y Japón, por ejemplo, alrededor de tres cuartas partes de los alumnos están matriculados en instituciones privadas independientes, pero a la vez registran la mayor variación entre sus propias instituciones privadas independientes (Indicador C2 y Tabla B5.1).

Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas

Los países de la OCDE invierten una media del 0,4% de su PIB en ayudas públicas a familias y otras entidades privadas para todos los niveles educativos. La proporción del presupuesto educativo destinada a ayudas para familias y entidades privadas es mucho mayor en educación terciaria que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y representa el 0,25% del PIB. Las ayudas son mayores en relación con el PIB en educación terciaria en Noruega (0,85% del PIB), seguida de Dinamarca (0,80%), Nueva Zelanda (0,72%), Suecia (0,61%) y Australia (0,40%) (Tabla B5.2, y Tabla B5.3 disponible en Internet).

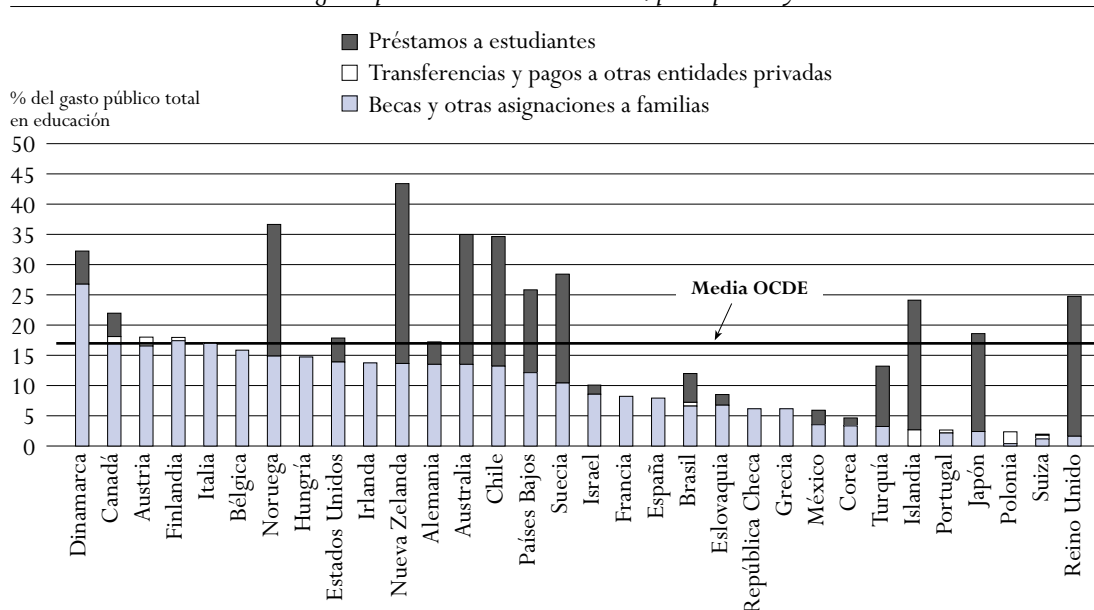
Los países de la OCDE invierten, como media, el 17% de sus presupuestos públicos para educación terciaria en subvenciones a familias y otras entidades privadas (Gráfico B5.2). En Australia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia, y el país asociado Chile, las ayudas públicas representan el 28% o más del gasto público en educación terciaria. Sólo Corea, Polonia y Suiza invierten menos del 5% de su gasto público total para educación terciaria en ayudas (Tabla B5.2).

Cómo se emplean las ayudas: gastos de subsistencia del alumno y tasas de matriculación

El hecho de que las instituciones cobren tasas anuales de matriculación bajas no implica sistemáticamente que la proporción de ayudas concedidas a las familias/alumnos sea baja. Excepto en Islandia, todos los países nórdicos en los que las instituciones educativas no cobran tasas de matriculación, dedican más del 10% del gasto público total a conceder becas/ayudas a los alumnos para cubrir sus gastos de subsistencia, mientras que las becas/ayudas representan tan sólo el 3% del gasto público total en Corea (Tablas B5.1 y B5.2).

Gráfico B5.2. Ayudas públicas a la educación terciaria (2003)

Ayudas públicas a la educación para familias y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total en educación, por tipo de ayuda



Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de becas y otras asignaciones a familias y transferencias y pagos a otras entidades privadas dentro del gasto público total en educación.

Fuente: OCDE, Tabla B5.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

B5

En los países de la OCDE donde los alumnos deben abonar tasas de matriculación, las ayudas públicas son especialmente importantes para facilitar a los alumnos el acceso a las oportunidades educativas con independencia de su situación económica. Por ejemplo, en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y el país asociado Chile, las ayudas públicas se destinan a cubrir los pagos de las instituciones educativas y están fuertemente reguladas (Tablas B5.1 y B5.2). En Australia, bajo el Plan de Contribución a la Educación Superior (HECS), los alumnos pueden elegir abonar su contribución a la educación universitaria por adelantado, semestre a semestre, y obtener un descuento del 25 %, o pueden devolver su contribución acumulada mediante el sistema fiscal cuando sus rentas anuales superen un umbral mínimo. Para los fines de los indicadores de educación de la OCDE, el HECS se cuenta como un plan de préstamo, aunque los alumnos no consideren los pagos diferidos como tal. En los países de la OCDE en los que las tasas de matriculación son sustanciales, una proporción de las ayudas públicas a las familias se destina a los pagos de las instituciones educativas, aun cuando no existe una política oficial al respecto.

Los países de la OCDE emplean distintas combinaciones de becas y préstamos para subvencionar los costes educativos de los alumnos

Una cuestión clave en muchos países de la OCDE es si la ayuda económica a las familias debe concederse fundamentalmente en forma de becas o de préstamos. Los gobiernos subvencionan los costes de subsistencia o costes educativos de los alumnos mediante diversas combinaciones de becas y préstamos. Los partidarios de los préstamos argumentan que el dinero gastado en tal concepto es más fructífero: 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 los estudios serían globalmente más accesibles. Además, los préstamos dirigen una parte del coste educativo precisamente hacia quien más se beneficia de la inversión educativa. Los detractores de los préstamos argumentan que estos son menos eficaces que las becas para animar a los alumnos con rentas bajas a continuar sus estudios. Asimismo argumentan que los préstamos pueden ser menos productivos de lo previsto, debido a las diversas ayudas que reciben prestatarios y entidades crediticias, por una parte, y a los gastos de gestión que generan, por otra. Las diferencias culturales entre y dentro de los países también pueden influir en la voluntad de los estudiantes de recurrir a un préstamo.

El Gráfico B5.2 muestra la proporción del gasto público educativo invertido en préstamos y becas y otras subvenciones a las familias en educación terciaria. Las becas incluyen asignaciones a las familias y otras subvenciones específicas, pero excluyen las deducciones fiscales. Alrededor de la mitad de los 31 países de la OCDE y países asociados que presentan datos dependen exclusivamente de becas/ayudas y transferencias/pagos a otras entidades privadas. El resto de los países de la OCDE conceden tanto becas como préstamos a los alumnos (excepto Islandia, que sólo prevé préstamos). En general, las mayores ayudas al alumno se registran en países de la OCDE que ofrecen préstamos; en la mayoría de los casos, estos países gastan sólo en becas una proporción superior a la media de sus presupuestos (Gráfico B5.2 y Tabla B5.2).

Los gobiernos a menudo se ven motivados a introducir un sistema de préstamos al estudiante para así recortar los costes generados por un sector terciario en expansión. Las mayores ayudas en forma de préstamos para alumnos se registran, en general, en los países con mayores índices de participación en educación terciaria, como Australia, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia (véase Indicador C2). Las excepciones son Finlandia, cuyo índice de acceso a educación terciaria de



Gráfico B5.3. Tipos de ayudas públicas ofrecidas para educación terciaria

	Australia	Bélgica (Fl.) ¹	Bélgica (Fr.)	Canadá	República Checa	Dinamarca	Finlandia	Francia	Hungria	Islandia	Italia	Japón	Corea	México	Países Bajos ²	Noruega	Nueva Zelanda	España	Eslovaquia	Suecia	Suiza	Turquía	Reino Unido	Estados Unidos ³	Chile	Israel	
X: Este tipo de ayuda pública existe A: Este tipo de ayuda pública no existe m: Faltan datos																											
Becas y asignaciones similares																											
Becas y asignaciones similares (becas de estudios, premios, subvenciones) destinadas a tasas de matriculación	X	X	X	X	a	a	a	a	a	a	X	a	X	X	X	X	a	X	a	a	a	a	X	X	X	X	
Becas y asignaciones similares (becas de estudios, premios, subvenciones) destinadas a gastos generales, incluida manutención	X	X	X	X	X	X	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Ayudas públicas dinerarias o en especie																											
Vivienda	X	a	m	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Ayudas destinadas a transporte	X	a	m	m	X	X	a	X	X	a	X	m	m	X	X	X	a	X	X	a	a	m	a	X	a	m	
Ayudas destinadas a gastos médicos	a	a	a	m	X	a	a	X	a	a	a	m	m	X	a	m	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Ayudas destinadas a libros y materiales	X	a	a	m	a	a	a	a	X	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	a	a	X	a	X	a	m	
Ayudas destinadas a actividades sociales y recreativas	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Ayudas destinadas a estancias en el extranjero, incluidas tasas de matriculación pagadas en el país de destino	a	a	a	m	X	a	X	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	a	X	a	X	a	X	X	m	
Otras ayudas específicas	a	a	X	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	m	a	a	X	a	X	m	m	
Asignaciones a las familias e hijos supeditadas al estado del alumno																											
Asignaciones a familias e hijos supeditadas al estado del alumno	X	X	X	m	X	a	a	m	a	a	X	a	a	a	X	X	X	a	X	X	X	a	X	a	a	a	
Préstamos públicos y privados																											
Préstamos públicos destinados sólo a tasas de matriculación	X	a	m	m	a	a	a	a	a	X	a	a	m	X	a	X	X	a	a	a	a	X	a	X	X	X	
Préstamos públicos destinados a gastos generales, incluida manutención	a	a	m	m	a	X	a	a	X	X	X	m	a	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Préstamos privados subvencionados y garantizado su reembolso por el gobierno	X	X	a	X	a	a	X	a	a	a	X	a	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a	a	X	a	a	
Préstamos privados no subvencionados ni garantizado su reembolso por el gobierno	a	m	m	X	a	X	a	m	a	a	X	m	m	X	X	m	a	m	m	a	X	m	a	X	X	a	
Deducciones o bonificaciones fiscales																											
Deducciones o bonificaciones fiscales por tasas de matriculación	X	X	m	X	a	a	a	a	X	a	X	a	m	a	X	a	a	a	a	a	a	a	a	X	m	a	
Deducciones o bonificaciones fiscales a las familias por gastos de manutención de los alumnos	a	X	m	X	X	a	a	X	a	a	X	m	m	a	X	a	a	a	X	a	X	a	a	a	m	a	
Otras deducciones o bonificaciones fiscales	a	a	m	m	a	a	X	a	a	a	X	m	a	a	a	X	a	a	X	a	a	a	a	a	m	a	

1. Ayudas públicas dinerarias o en especie no se pagan a los alumnos. Dichas ayudas se pagan a las instituciones, que tienen un presupuesto específico que cubre residencias y otras infraestructuras destinadas al uso de los alumnos (provisión de bienestar del alumnado).

2. La educación terciaria no incluye ISCED 5B.

3. Ayudas públicas dinerarias o en especie sólo se conceden en algunas instituciones en lugar de a través de algún sistema nacional.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

B5

tipo A ocupa el tercer lugar pero que carece de un sistema de préstamos para alumnos financiado con fondos públicos, y Reino Unido, que tiene un índice de participación en educación terciaria de tipo A inferior a la media, pero cuenta con una de las proporciones más elevadas de ayudas públicas a los alumnos en forma de préstamos.

Reembolso de préstamos

El reembolso de los préstamos públicos puede convertirse en una fuente sustancial de ingresos para los gobiernos y disminuir de forma significativa el coste de los programas de préstamos. Los datos actuales referidos al gasto familiar en educación como parte del gasto privado (véase Indicador B3) no tienen en cuenta los reembolsos efectuados por beneficiarios anteriores de préstamos públicos. Estos reembolsos pueden resultar una carga sustancial para ciertos individuos y afectar su decisión de cursar estudios terciarios. No obstante, en muchos países de la OCDE el reembolso de préstamos depende de la renta ulterior de los alumnos licenciados.

Puesto que estos reembolsos son efectuados por antiguos alumnos que obtuvieron el préstamo varios años antes, es difícil estimar el coste real de los programas de préstamos. Por ello, los préstamos sólo se indican en cifras calculadas en bruto. No es posible hacer comparaciones internacionales sobre el montante de los reembolsos efectuados en el mismo período de referencia, pues estas comparaciones son muy sensibles a la evolución de las condiciones de obtención de los préstamos y a los cambios en el número de alumnos que se benefician de ellos.

Distintas formas de ayudas públicas

Los alumnos de 11 de los 22 países de la OCDE y países asociados que aportan datos reciben al menos tres de las ayudas específicas dinerarias y en especie descritas en el Gráfico B5.3. Francia, Hungría, Italia, Noruega, Turquía y Estados Unidos muestran la mayor diversidad en ayudas dinerarias y en especie con al menos cinco tipos de ayudas concedidas a los alumnos de educación terciaria (véase Gráfico B5.3). Las ayudas más frecuentes (concedidas por 11 países) son para transporte y estudios en el extranjero, seguidas de ayudas específicas para vivienda y fines sociales y recreativos disponibles respectivamente en nueve países de la OCDE y ocho países asociados. Otras ayudas específicas para asistencia médica (en Eslovaquia, Estados Unidos, Francia, México, República Checa y Turquía) y para libros y materiales (en Australia, España, Estados Unidos, Hungría, Nueva Zelanda y Turquía) se ofrecen en sólo seis países de los que se dispone de datos. No se dispone de datos sobre ayudas específicas, en particular las concedidas en especie en vez de dinerarias, de muchos países. En Canadá, Corea, Japón y Reino Unido, así como en el país asociado Israel, estas ayudas específicas existen, pero no pueden cuantificarse; se han registrado como no disponibles en el Gráfico B5.3.

Existen asignaciones a familias e hijos supeditadas al estado del alumno en la mitad de los países de la OCDE y países asociados. Sin embargo, se dan diferencias ya que, según el país, dichas asignaciones se conceden a la familia en la que el alumno se crió (es decir, los padres del alumno), o a la familia del alumno como adulto (es decir, el cónyuge e hijos del alumno). Las deducciones fiscales son otra parte importante de las ayudas públicas, pero existen en un número limitado de países en comparación con las asignaciones a familias e hijos supeditadas a la situación del alumno. Mientras que la mayoría de las becas dependen de las rentas o se limitan de alguna otra forma, las deducciones fiscales y asignaciones familiares en muchos casos no tienen en cuenta las necesidades y rentas de los alumnos y sus familias. Las deducciones fiscales forman parte del sis-

tema de ayudas de Australia, Bélgica (Fl.), Canadá, Eslovaquia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suiza (Gráfico B5.3). En algunos países, el reembolso de los préstamos de antiguos alumnos se beneficia de deducciones fiscales. Las deducciones fiscales no existen o son insignificantes en Dinamarca, España, México, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suecia y Turquía, y el país asociado Israel.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2005 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2006). Los datos sobre las tasas de matriculación cobradas por instituciones educativas fueron recabados mediante una encuesta especial realizada en 2006 y se refieren al curso académico 2003-2004. Los importes de las tasas de matriculación y 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.

Las ayudas públicas a las familias incluyen las siguientes categorías: *i*) becas/ayudas; *ii*) préstamos públicos a alumnos; *iii*) asignaciones familiares o por hijo supeditadas a la condición de estudiantes; *iv*) ayudas públicas en efectivo o en especie, expresamente destinadas a vivienda, transporte, gastos médicos, libros y materiales, actividades sociales y recreativas y otros fines; y *v*) ayudas en forma de préstamos a bajo interés de entidades crediticias privadas.

Los gastos destinados a la concesión de préstamos a alumnos se presentan en valores brutos, es decir, sin deducción de reembolsos o intereses efectuados por los prestatarios (alumnos o familias). Esto se debe a que el montante bruto de los préstamos, incluidas becas, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación.

Se incluyen los costes públicos destinados a préstamos privados garantizados por los poderes públicos como subvenciones a otras entidades privadas. A diferencia de los préstamos públicos, sólo se incluye el coste neto de estos préstamos.

No se incluye el valor de las deducciones o bonificaciones fiscales a familias y alumnos.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2006 debido a cambios en las definiciones y en el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2006).

Otras referencias

El siguiente material adicional relacionado con este indicador está disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

- **Tabla B5.3. Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2003)**

Tabla B5.1.

Tasas medias anuales de matriculación cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A (año escolar 2003-2004)
 En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matriculación y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, puesto que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. Sin embargo, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matriculación cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en:		INSTITUCIONES PÚBLICAS				Comentarios	
	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Media anual de tasas de matriculación en dólares estadounidenses cobradas por las instituciones (a alumnos a tiempo completo)	Porcentaje de estudiantes				
				que recibe becas/ayudas que cubren totalmente las tasas de matriculación	que recibe becas/ayudas que cubren parcialmente las tasas de matriculación	que no recibe becas/ayudas para las tasas de matriculación		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)			
Países de la OCDE	Alemania	m	m	m	m	m		
	Australia	99,9	0,1	5.289	n	27,2	72,8	Tasas de matriculación de 3.781 para alumnos nacionales, 10.825 para alumnos no nacionales.
	Austria	90,0	10,0	853	m	m	m	Tasas de matriculación de 800 para alumnos de UE/EEE, 1.600 para otros.
	Bélgica (Fl.) ¹	48,8	51,2	540	21,5	1,0	77,5	
	Bélgica (Fr.) ¹	34,2	65,8	658	12,0	x(4)	88,0	
	Canadá	m	m	3.267	m	m	m	Tasas de matriculación de 2.967 para alumnos nacionales, 7.931 para otros.
	Corea	22,3	77,7	3623 [1955 hasta 7743]	9,8	34,4	55,8	Sólo programas para obtener una primera titulación. La media de las tasas de matriculación excluye la tasa de admisión cobrada por la institución en el primer año.
	Dinamarca	99,7	0,3	Sin tasas	a	a	a	
	Eslovaquia	99,3	0,7	Sin tasas	a	a	a	La media de tasa de matriculación de 182 cobrada a algunos alumnos no procedentes de UE/EEE.
	España	87,4	12,6	801 [668 hasta 935]	20,0	11,0	69,0	
	Estados Unidos	69,2	30,8	4.587	x(5)	77,0	23,0	La media de las tasas de matriculación incluye sólo el coste para estudiantes nacionales (del estado). Estudiantes nacionales de otro estado y extranjeros pagan un media de 12.320.
	Finlandia	87,0	13,0	Sin tasas	a	a	a	
	Francia	90,0	10,0	De 156 hasta 462	24,6	x(6)	75,4	Sólo universidades. Las tasas de matriculación incluyen 86% de alumnos matriculados en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A.
	Grecia	m	m	m	m	m	m	
	Hungría	88,3	11,7	351	m	m	m	El término «tasa de matriculación» no se utiliza. Sin embargo, la formación de alrededor del 85% de los alumnos la financia el estado (en un número limitado regulado por el gobierno central), la otra parte paga una contribución llamada «reembolso de costes» (que las instituciones cobran). La cantidad anual de «reembolsos de costes» es diferente para cada institución y por campos de formación, y no hay datos agregados exactos.
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	
	Islandia	87,0	13,0	Sin tasas	a	a	a	
	Italia	93,7	6,3	983	9,4	9,5	81,1	
	Japón	24,9	75,1	3.747	n	n	100,0	La media de las tasas de matriculación excluye la tasa de admisión cobrada por la institución en el primer año (2.171 de media).
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	
México	66,1	33,9	m	n	n	100,0		
Noruega	88,0	12,0	Sin tasas	a	a	a		
Nueva Zelanda ²	98,1	1,9	2.538	1,0	30,0	69,0	La media de las tasas de matriculación excluye a los estudiantes internacionales.	
Países Bajos	a	100,0	a	a	a	a		
Polonia	m	m	m	m	m	m		
Portugal	72,1	27,9	868	19,2	n	80,8		
Reino Unido	a	100,0	a	a	a	a		
República Checa	95,0	5,0	Sin tasas	a	a	a		
Suecia	93,3	6,7	Sin tasas	a	a	a		
Suiza	95,0	5,0	De 566 hasta 1.132	12,8	n	87,2		
Turquía	100,0	n	274	n	n	100,0	Tasa de matriculación de 264 para estudiantes nacionales, 864 para otros.	
Países asociados	Chile	30,1	69,1	3 845	m	m	m	
	Israel	11,1	88,9	2 300	m	m	m	

1. Las tasas de matriculación cobradas para los programas son las mismas en instituciones públicas y privadas, pero la distribución de estudiantes varía entre instituciones públicas y privadas, lo cual explica la diferencia en la media ponderada.

2. Educación terciaria del tipo A incluye programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

Tabla B5.1. (continuación)

Tasas medias anuales de matriculación cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A (año escolar 2003-2004)
En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matriculación y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, puesto que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. Sin embargo, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matriculación cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

	INSTITUCIONES PRIVADAS				Comentarios
	Media anual de tasas de matriculación en dólares estadounidenses cobradas por las instituciones (a alumnos a tiempo completo)	Porcentaje de estudiantes			
		que recibe becas/ayudas que cubren totalmente las tasas de matriculación	que recibe becas/ayudas que cubren parcialmente las tasas de matriculación	que no recibe becas/ayudas para las tasas de matriculación	
(7)	(8)	(9)	(10)		
Paises de la OCDE					
Alemania	m	m	m	m	
Australia	13.420	n	n	100,0	Tasas de matriculación de 13.420 para alumnos nacionales y no nacionales.
Austria	800	m	m	m	
Bélgica (Fl.) ¹	536	18,6	0,9	80,5	Excluyendo instituciones privadas independientes.
Bélgica (Fr.) ¹	751	x(4)	x(4)	x(6)	
Canadá	m	m	m	m	
Corea	6.953 [2.143 a 9.771]	3,9	24,5	71,6	Sólo programas para obtener una primera titulación. La media de las tasas de matriculación excluye la tasa de admisión cobrada por la institución en el primer año.
Dinamarca	m	m	m	m	
Eslovaquia	m	m	m	m	
España	m	n	4,7	95,3	
Estados Unidos	17.777	x(9)	87,0	13,0	La media de las tasas de matriculación incluye sólo estudiantes nacionales (del estado).
Finlandia	Sin tasas	a	a	a	
Francia	De 500 a 8.000	m	m	m	
Grecia	m	m	m	m	
Hungría	991	m	m	m	El término «tasa de matriculación» no se utiliza. Sin embargo, la formación de alrededor del 60 % de los alumnos la financia el estado (en un número limitado regulado por el gobierno central), la otra parte paga una contribución llamada «reembolso de costes» (que las instituciones cobran). La cantidad anual de «reembolsos de costes» es diferente para cada institución y por campos de formación, y no hay datos agregados exactos.
Irlanda	m	m	m	m	
Islandia	3000 [2100 a 4400]	m	m	m	
Italia	3.992	6,7	1,4	91,9	
Japón	5.795 [4.769 a 25.486]	n	n	100,0	La media de las tasas de matriculación excluye la tasa de admisión cobrada por la institución en el primer año (2.030 de media) y la tasa suscripción para utilizar las instalaciones (1.438 de media).
Luxemburgo	a	a	a	a	
México	m	5,0	n	95,0	
Noruega	De 4.000 a 6.500	m	m	m	Tasas aproximadas para cursos de licenciatura y máster en las instituciones privadas más grandes.
Nueva Zelanda ²	3.075	n	26,0	74,0	La media de las tasas de matriculación excluye a los estudiantes internacionales.
Países Bajos	1.565	82,5	2,5	15,0	
Polonia	m	m	m	m	
Portugal	3.803	2,4	11,7	85,9	
Reino Unido	1.794	m	m	m	La media de las tasas de matriculación excluye alumnos no procedentes de países UE/EEE (alrededor del 10 % de los alumnos, las tasas van de 10.348 a 17.874).
República Checa	3.449	m	m	m	
Suecia	Sin tasas	a	a	a	
Suiza	m	m	m	m	
Turquía	De 9.303 a 11.961	1,0	14-19	80-85	
Paises asociados					
Chile	3.822	m	m	m	
Israel	2.442	m	m	m	La media de las tasas de matriculación excluye instituciones privadas independientes (alrededor del 16 % de los alumnos en instituciones privadas, las tasas van de 5.432 a 7.023).

1. Las tasas de matriculación cobradas para los programas son las mismas en instituciones públicas y privadas, pero la distribución de estudiantes varía entre instituciones públicas y privadas, lo cual explica la diferencia en la media ponderada.

2. Educación terciaria del tipo A incluye programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Tabla B5.2.

Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2003)
Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas a familias y a otras entidades privadas

	Gasto directo en instituciones	Ayudas para educación a entidades privadas						Ayudas para educación a entidades privadas en porcentaje del PIB
		Ayuda financiera al estudiante				Transferencias y pagos a otras entidades privadas	Total	
		Becas y otras asignaciones a familias	Préstamos de estudios	Total	Becas y otras asignaciones a familias imputables a instituciones educativas			
Países de la OCDE								
Alemania	82,8	13,5	3,7	17,2	n	n	17,2	0,20
Australia	65,0	13,5	21,5	35,0	1,2	n	35,0	0,40
Austria	82,0	16,6	a	16,6	m	1,4	18,0	0,23
Bélgica	84,2	15,8	n	15,8	4,6	n	15,8	0,21
Canadá ^{1,2}	78,0	16,8	3,9	20,7	m	1,3	22,0	0,38
Corea	95,4	3,3	1,2	4,6	2,9	0,1	4,6	0,03
Dinamarca	67,8	26,8	5,5	32,2	m	n	32,2	0,80
Eslovaquia ²	91,5	6,8	1,8	8,5	m	a	8,5	0,07
España	92,1	7,9	n	7,9	2,4	n	7,9	0,08
Estados Unidos	82,2	13,9	3,9	17,8	m	a	17,8	0,26
Finlandia	82,1	17,4	n	17,4	n	0,5	17,9	0,37
Francia	91,8	8,2	a	8,2	2,6	a	8,2	0,10
Grecia	94,0	6,0	m	6,0	m	a	6,0	0,07
Hungría	85,3	14,7	a	14,7	n	n	14,7	0,18
Irlanda	86,2	13,8	n	13,8	4,3	n	13,8	0,15
Islandia ²	75,9	n	21,4	21,4	n	2,7	24,1	0,33
Italia	83,0	17,0	n	17,0	5,2	n	17,0	0,14
Japón ²	81,4	2,4	16,2	18,6	m	n	18,6	0,11
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México	94,1	3,5	2,4	5,9	1,1	n	5,9	0,06
Noruega	63,3	14,9	21,8	36,7	m	n	36,7	0,85
Nueva Zelanda	56,6	13,7	29,8	43,4	m	a	43,4	0,72
Países Bajos	74,1	12,1	13,7	25,9	1,4	m	25,9	0,34
Polonia	97,7	0,4	a	0,4	m	2,0	2,3	0,02
Portugal	97,4	2,2	a	2,2	m	0,5	2,6	0,03
Reino Unido	75,3	1,6	23,2	24,7	0,7	n	24,7	0,26
República Checa	93,8	6,2	a	6,2	m	n	6,2	0,06
Suecia	71,6	10,4	18,0	28,4	a	a	28,4	0,61
Suiza	98,0	1,2	0,1	1,3	m	0,6	2,0	0,03
Turquía	86,8	3,2	10,0	13,2	n	m	13,2	0,16
Media OCDE	83,1	9,8	7,1	16,6	1,6	0,3	16,9	0,25
Países asociados								
Brasil ¹	88,0	6,6	4,7	11,3	n	0,6	12,0	0,11
Chile ³	65,4	13,2	21,4	34,6	10,2	m	34,6	0,18
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	89,9	8,6	1,5	10,1	8,6	n	10,1	0,13

1. Año de referencia 2002.

2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

3. Año de referencia 2004.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

INDICADOR B6

GASTO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR CATEGORÍAS DE SERVICIOS Y DE RECURSOS

El Indicador B6 compara en diferentes países de la OCDE el gasto corriente y el gasto de capital y la distribución del gasto corriente por categorías de recursos. Este indicador está influido en gran parte por 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 empleado en educación (véase Indicador D2 de *Panorama de la educación 2005*) y la necesidad de construir nuevos edificios debido al aumento de matriculaciones. También compara cómo se distribuye el gasto de los países de la OCDE entre las diferentes funciones de las instituciones educativas.

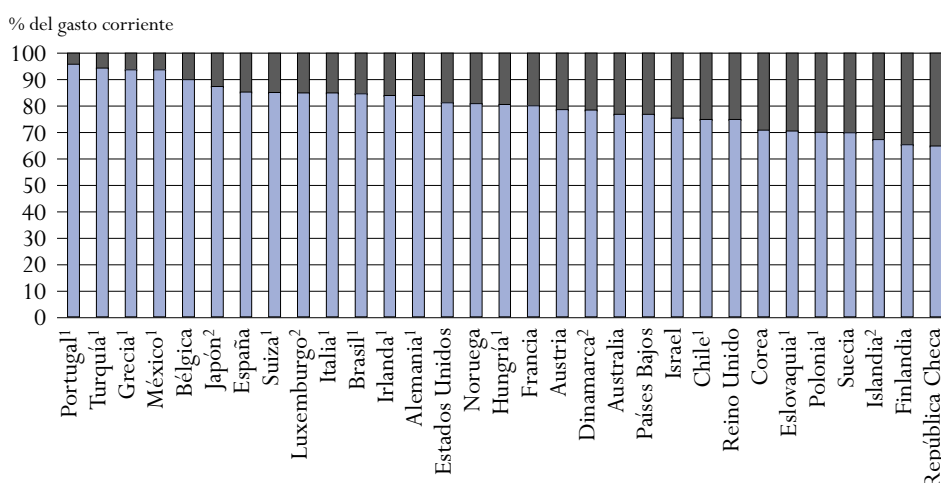
Resultados clave

Gráfico B6.1. Distribución del gasto corriente en instituciones educativas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2003)

El gráfico muestra la distribución del gasto corriente en instituciones educativas por categorías de recursos. El gasto en educación puede dividirse en gasto corriente y gasto de capital. Dentro del gasto corriente puede distinguirse también entre categorías de recursos comparados con otras partidas y categorías de servicios, tales como gastos de enseñanza comparados con servicios auxiliares o de I + D. La mayor partida del gasto corriente, la retribución de los profesores, se analiza en profundidad en el Indicador D1.

■ 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 menos tres de los países de la OCDE y países asociados, el 70% o más del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a retribución del personal.



1. Sólo instituciones públicas.

2. Educación postsecundaria no terciaria incluida tanto en segunda etapa de educación secundaria como en educación terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente según la proporción de retribución de todo el personal en el gasto corriente de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los países de la OCDE invierten, como media, el 35% del gasto corriente en educación terciaria en partidas distintas a la retribución del personal docente. Esto se debe al coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior.
- Como media, los países de la OCDE invierten un 0,2% de su PIB en subvenciones a los servicios auxiliares ofrecidos por las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 5% del gasto total. En los niveles más altos, Corea, Eslovaquia, Finlandia, Francia y Suecia asignan alrededor del 10% o más del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB a servicios auxiliares.
- Un rasgo distintivo de las instituciones de educación terciaria es el elevado gasto en I + D, que representa como media más del 25% del gasto en este nivel educativo. El hecho de que algunos países destinen un presupuesto notablemente mayor que otros a esta partida explica en parte la importante variación entre países en cuanto a su gasto global en educación terciaria. Las grandes diferencias en la prioridad que los países de la OCDE conceden al capítulo de investigación y desarrollo en educación terciaria también contribuye a esta variación.
- La remuneración del personal docente no representa una parte tan importante del gasto en instituciones terciarias como en otros niveles educativos, debido al mayor coste de instalaciones y equipamiento.

B6

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El modo en que se distribuye el gasto entre diferentes categorías puede influir sobre la calidad de los servicios educativos (por ejemplo, la retribución de los profesores), sobre las condiciones de las instalaciones educativas (por ejemplo, el mantenimiento de los centros escolares) y sobre la capacidad del sistema educativo para adaptarse a cambios demográficos y tendencias de matriculación (por ejemplo, la construcción de nuevos centros escolares).

Las comparaciones sobre la manera en la que los países de la OCDE distribuyen el gasto en educación entre las diferentes categorías de recursos también pueden proporcionar alguna información sobre las diferencias existentes en la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las decisiones del sistema sobre el reparto de recursos –tanto presupuestarios como estructurales– tienen su reflejo final en las aulas y afectan a la naturaleza de la docencia y a las condiciones en que se imparte.

Este indicador también compara cómo se distribuye el gasto entre las diferentes funciones de las instituciones educativas. Las instituciones educativas ofrecen una gama de servicios educativos adicionales a los de la enseñanza. En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, las instituciones pueden ofrecer servicios de comedor, transporte escolar gratuito e incluso internados. En educación terciaria, las instituciones pueden ofrecer alojamiento y suelen realizar una amplia gama de actividades de investigación como parte esencial de la educación a este nivel.

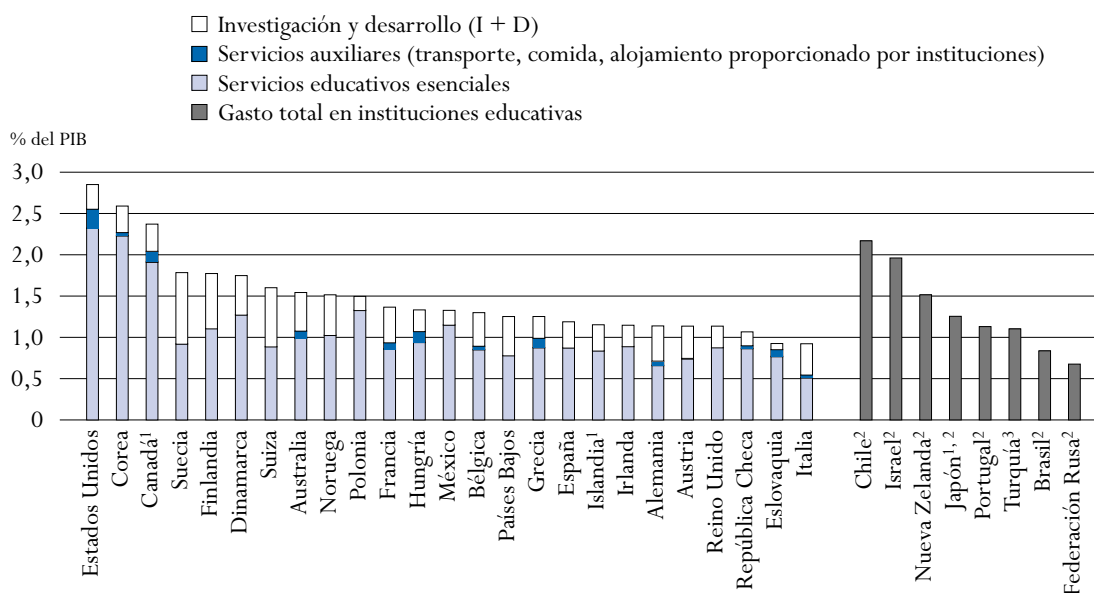
Cuestiones relevantes y aclaraciones**Qué muestra y qué no muestra este indicador**

Este indicador desglosa el coste en educación en gasto corriente y de capital y lo reparte según las tres funciones que generalmente realizan las instituciones educativas. Incluye los gastos directamente imputables a la docencia, como retribución del profesorado y compra de material escolar, y los gastos indirectos, como gastos administrativos, servicios de apoyo pedagógico, formación del profesorado, asesoría de los alumnos y la construcción y/o provisión de instalaciones escolares. También incluye el gasto en servicios auxiliares, tales como servicios de asistencia al alumnado proporcionados por las instituciones educativas. Por último, incluye el gasto destinado a actividades de investigación y desarrollo (I + D) que se llevan a cabo en las instituciones de educación terciaria, ya sea como actividades de I + D financiadas por separado o bien como la proporción de salarios y gasto corriente de los presupuestos generales de educación que se dedica a las actividades de I + D del personal.

Este indicador no incluye el gasto público y privado en I + D realizado fuera de las instituciones educativas, como el gasto en I + D de las empresas. Los Indicadores de Ciencia y Tecnología de la OCDE ofrecen una revisión comparativa del gasto en I + D de sectores no educativos. El gasto en servicios de asistencia a los alumnos proporcionados por las instituciones educativas sólo incluye las subvenciones públicas de dichos servicios. En este indicador tampoco se incluye el gasto de los alumnos y sus familias en servicios proporcionados por instituciones con un criterio de financiación autónoma.

Gasto en enseñanza, I + D y servicios auxiliares

En los niveles inferiores a la educación terciaria, el gasto predominante es el destinado a los servicios educativos básicos. En educación terciaria, son otros servicios –especialmente aquellos relacionados con las actividades de I + D– los que suponen un porcentaje significativo del gasto educativo. Por tanto, las diferencias observadas entre los distintos países de la OCDE con res-

Gráfico B6.2. Gasto en servicios educativos esenciales, en I + D y en servicios auxiliares en instituciones de educación terciaria, como porcentaje del PIB (2003)

1. Educación postsecundaria no terciaria incluida tanto en la segunda etapa de educación secundaria como en educación terciaria.

2. Gasto total en educación terciaria, incluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I + D).

3. Gasto total en educación terciaria, excluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I + D).

Los países están clasificados en orden descendente según el gasto total en instituciones educativas de educación terciaria.

Fuente: OCDE, Tabla B6.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

pecto al gasto en actividades de I + D pueden explicar en gran parte las diferencias en el gasto global en educación por alumno en educación terciaria (Gráfico B6.2). Así, el elevado volumen de gasto en I + D en instituciones de educación terciaria en Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza (entre 0,4 y 0,9% del PIB), por ejemplo, implica que el gasto en educación por alumno en estos países de la OCDE sería considerablemente menor si se excluyera el componente de I + D (véase Tabla B1.1c).

Servicios de asistencia al alumno

Los servicios de asistencia al alumno (así como los servicios destinados a la población general en algunos casos) forman parte esencial de los centros escolares y universidades de muchos países de la OCDE. Los países financian estos servicios auxiliares 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 subvenciones a los servicios auxiliares ofrecidos por las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 5% del gasto total en estas instituciones. En los niveles más altos, Corea, Eslovaquia, Finlandia, Francia y Suecia asignan alrededor del 10% o más del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB a servicios auxiliares (Tabla B6.1).

En más de dos tercios de los países de la OCDE, la cantidad invertida en servicios auxiliares es superior a la invertida en ayudas a las familias en la educación primaria, secundaria y postse-

B6

cundaria no terciaria. Las excepciones a esta pauta son Corea, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia y Turquía, donde el gasto en subvenciones a las familias es mayor (Tablas B5.3 y B6.1).

En educación terciaria, es más frecuente que los servicios auxiliares se financien de manera autónoma. Como media, el gasto en ayudas para servicios auxiliares en educación terciaria representa menos del 0,1 % del PIB y supone el 0,23 % en Estados Unidos (Tabla B6.1).

Gasto corriente y gasto de capital y distribución del gasto corriente por categorías de recursos

El gasto en educación puede dividirse primeramente en gasto corriente y gasto de capital. El gasto de capital comprende el gasto en bienes que duran más de un año e incluye el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios. El gasto corriente comprende el gasto en recursos necesarios anualmente para las actividades de los centros educativos.

El gasto corriente puede subdividirse en tres grandes categorías funcionales: retribución de los profesores, retribución del resto del personal y otros gastos corrientes (por ejemplo, material pedagógico, mantenimiento de los edificios escolares, comedor escolar y alquiler de instalaciones escolares). El importe destinado a cada una de estas categorías funcionales dependerá en parte de la evolución actual o prevista de las matriculaciones, de los salarios del personal y de los costes de mantenimiento y construcción de las instalaciones educativas.

La educación se presta principalmente en centros escolares y universitarios. La importancia de los recursos humanos en la educación explica la gran proporción que representa el gasto corriente dentro del gasto total en educación. En el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa casi el 92 % del gasto total medio en todos los países de la OCDE.

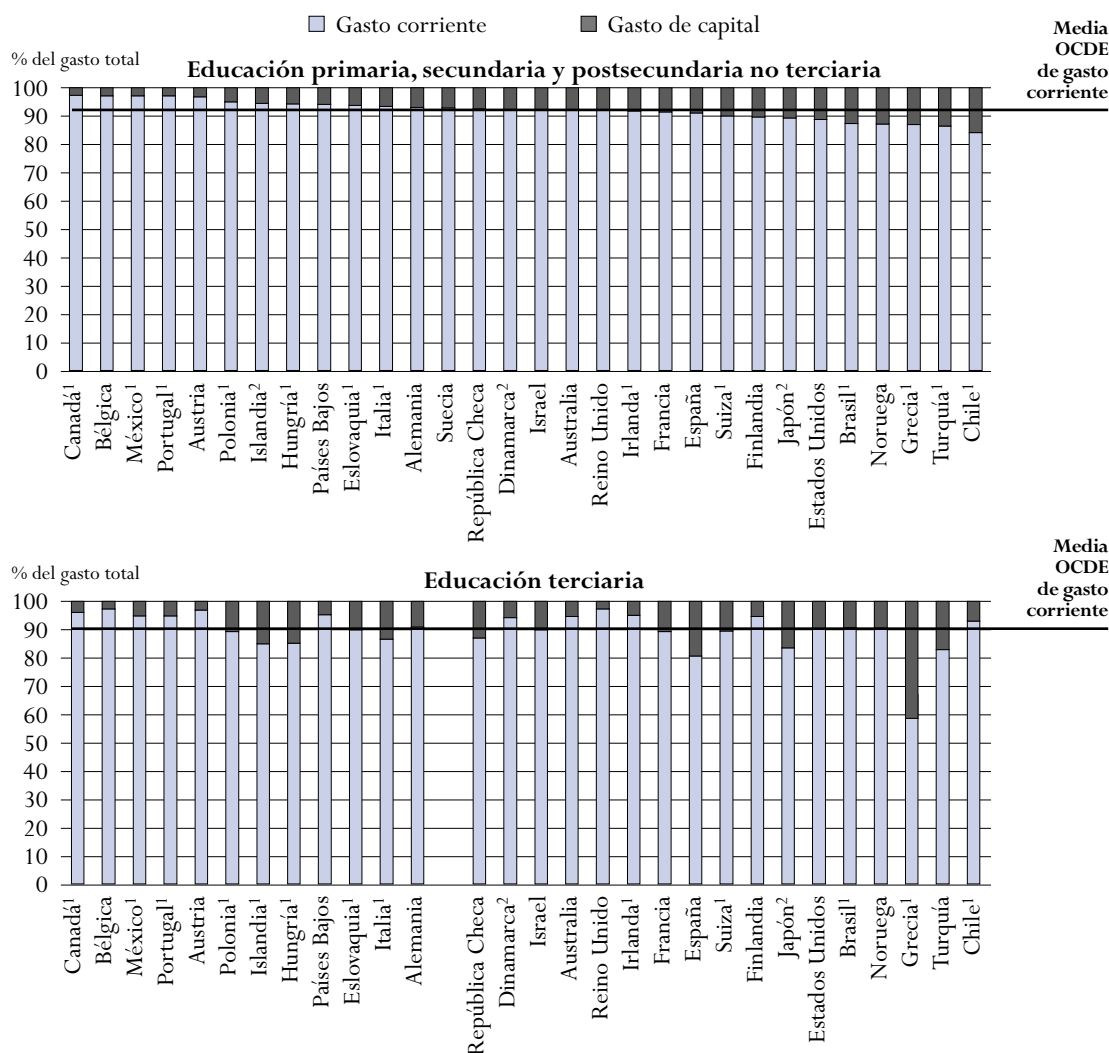
Existe una variación notable entre los países de la OCDE en relación con las proporciones relativas del gasto corriente y de capital: en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la proporción del gasto corriente oscila entre menos del 85 % en Corea y Luxemburgo, y el país asociado Chile, y el 97 % o más en Austria, Bélgica, Canadá, México y Portugal (Gráfico B6.3).

La remuneración de los profesores y del resto de los empleados en educación representa la mayor proporción de gasto corriente en todos los países de la OCDE. Como media en los países de la OCDE, el gasto en la retribución del personal de educación representa el 80 % del gasto corriente en el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En todos los países de la OCDE excepto en tres: República Checa, Finlandia e Islandia, el 70 % o más del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la remuneración del personal. La proporción destinada a salarios del personal educativo representa el 90 % o más en Grecia, México, Portugal y Turquía (Gráfico B6.1).

Los países de la OCDE con presupuestos educativos relativamente bajos (por ejemplo, México, Portugal y Turquía) tienden a destinar una mayor proporción del gasto corriente a retribución del personal y un porcentaje menor a los servicios subcontratados, como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios auxiliares (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones.

Gráfico B6.3. Distribución del gasto corriente y del gasto de capital en instituciones educativas (2003)

Por categoría de recursos y nivel de educación



1. Sólo instituciones públicas.

2. Educación postsecundaria no terciaria incluida tanto en segunda etapa de educación secundaria como en educación terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente según la proporción del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE, Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>**Proporción del gasto corriente asignado a la retribución de profesores y demás personal**

En Dinamarca, Francia y Estados Unidos, alrededor de una cuarta parte del gasto corriente en el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la retribución de personal no docente, mientras que en Austria, Corea e Irlanda esta cifra es del 10% o menos. Estas diferencias reflejan probablemente el grado de especialización del personal educativo en actividades no docentes, como directores de estudios, asesores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento (Tabla B6.2).

B6

En educación terciaria, la proporción del gasto total destinada a gastos de capital es más elevada que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, generalmente por la utilización de instalaciones docentes más diversificadas y modernas. En 13 de los 30 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos, la proporción destinada a gasto de capital en educación terciaria es del 10% o más y en España, Grecia y Turquía es superior al 17% (Gráfico B6.3).

Las variaciones explican probablemente las diferencias de organización de la educación terciaria en cada país de la OCDE, así como la necesidad de construir nuevos edificios debido al incremento de matriculaciones.

Los países de la OCDE destinan, como media, el 35% del gasto corriente en educación terciaria a partidas distintas a la retribución de personal de educación. Esto se explica por el coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior (Tabla B6.2).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2003 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2005 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

La distinción entre gasto corriente y gasto de capital se ha tomado de la definición estándar usada en la contabilidad nacional. El gasto corriente se refiere a los gastos en bienes y servicios consumidos en el año actual, que deben efectuarse de manera periódica con el fin de asegurar la prestación de los servicios educativos. El gasto de capital se refiere a activos que duran más de un año, incluyendo el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios y equipamiento nuevo o de reemplazo. El gasto de capital al que se refiere el indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante 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 instituciones públicas o, si hay datos disponibles, por las instituciones públicas y privadas en su conjunto.

El gasto corriente, sin contar la retribución del personal, incluye el gasto en servicios subcontratados, como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios auxiliares (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. Estos servicios son proporcionados por proveedores externos, a diferencia de los servicios ofrecidos por las autoridades educativas o por las mismas instituciones educativas por medio de su propio personal.

El gasto en I + D incluye el gasto total en investigación realizada en universidades y otras instituciones de educación terciaria, con independencia de si se financia a través del presupuesto general institucional o mediante otras ayudas o contratos con patrocinadores públicos o privados. La clasificación de este gasto se basa en datos recogidos en las instituciones que llevan a cabo actividades de I + D y no en las fuentes de financiación.

Los servicios auxiliares son servicios proporcionados por las instituciones educativas que son suplementarios a la misión educativa principal. Los dos componentes principales de los servicios

auxiliares son los servicios de asistencia a los alumnos y los servicios para la población 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, incluye residencias de estudiantes, comedores y asistencia sanitaria. Los servicios ofrecidos a la población general son museos, programas de radio y televisión, deportes y programas de ocio y culturales. Se excluye el gasto en servicios auxiliares que reciben contribuciones de los alumnos o sus familias.

Los servicios educativos básicos se calculan restando del gasto total en educación el gasto en I + D y servicios auxiliares.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2006 debido a cambios en las definiciones y en el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eqg2006).

B6

Tabla B6.1.

Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2003)
Gasto en servicios educativos, en I + D y en servicios auxiliares 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	Servicios auxiliares (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total		Servicios educativos	Servicios auxiliares (transporte, comida y 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	3,46	0,08	3,54	0,19	0,66	0,06	0,42	1,14	0,04
Australia	3,93	0,18	4,11	0,11	0,99	0,09	0,47	1,55	0,14
Austria	3,66	0,18	3,83	m	0,74	0,01	0,39	1,14	m
Bélgica	3,95	0,15	4,10	0,12	0,85	0,05	0,41	1,30	0,11
Canadá ^{1,2}	3,38	0,18	3,55	m	1,91	0,13	0,33	2,37	0,13
Corea	3,98	0,42	4,40	m	2,23	0,04	0,32	2,59	m
Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	4,25	0,69	1,27	a	0,48	1,75	0,80
Eslovaquia ¹	2,59	0,48	3,06	0,87	0,77	0,09	0,08	0,93	0,23
España	2,88	0,11	2,99	m	0,87	m	0,32	1,19	m
Estados Unidos	3,89	0,30	4,20	a	2,32	0,23	0,30	2,85	a
Finlandia	3,55	0,42	3,98	m	1,11	n	0,67	1,77	m
Francia	3,68	0,53	4,21	0,20	0,86	0,08	0,43	1,37	0,08
Grecia	2,77	0,04	2,81	0,86	0,84	0,12	0,30	1,25	0,06
Hungría	3,35	0,35	3,70	m	0,94	0,13	0,26	1,34	m
Irlanda ³	3,14	0,07	3,22	m	0,89	x(8)	0,26	1,15	m
Islandia ¹	x(3)	x(3)	5,19	m	0,84	x(8)	0,32	1,16	m
Italia	3,52	0,12	3,65	0,43	0,51	0,03	0,38	0,93	0,14
Japón ¹	x(3)	x(3)	2,97	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,26	0,04
Luxemburgo	x(3)	x(3)	3,97	m	m	m	m	m	m
México ³	4,49	m	4,49	0,25	1,15	m	0,18	1,33	0,06
Noruega	x(3)	x(3)	4,56	m	1,03	n	0,49	1,52	m
Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	4,92	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	1,52	n
Países Bajos	3,32	0,05	3,36	0,19	0,78	n	0,48	1,26	0,06
Polonia	4,35	0,01	4,36	0,21	1,33	n	0,17	1,50	0,06
Portugal	4,13	0,03	4,16	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,13	0,03
Reino Unido	4,32	0,26	4,58	m	0,88	m	0,26	1,14	0,20
República Checa	2,95	0,13	3,08	0,10	0,87	0,04	0,17	1,07	0,06
Suecia	4,07	0,44	4,51	m	0,92	n	0,87	1,79	m
Suiza	x(3)	x(3)	4,62	m	0,89	x(8)	0,72	1,60	m
Turquía ³	2,50	0,10	2,60	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,11	m
Media OCDE	3,56	0,21	3,90	0,32	1,06	0,06	0,38	1,45	0,12
Países asociados									
Brasil ²	x(3)	x(3)	3,36	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,84	m
Chile ⁴	3,96	0,16	4,12	0,03	x(8)	x(8)	x(8)	2,17	0,01
Federación Rusa	x(3)	x(3)	2,07	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,68	m
Israel	x(3)	x(3)	4,79	0,28	x(8)	x(8)	x(8)	1,96	n

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

2. Año de referencia 2002.

3. El gasto en investigación y desarrollo, y por tanto el gasto total, ha sido subestimado.

4. Año de referencia 2004.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Tabla B6.2.
Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2003)
 Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas de fuentes públicas y privadas

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
	Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto de personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto de personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Paises de la OCDE												
Alemania	93,0	7,0	x(5)	x(5)	83,9	16,1	90,9	9,1	x(11)	x(11)	71,4	28,6
Australia	92,1	7,9	60,0	16,9	76,8	23,2	94,7	5,3	31,8	27,8	59,6	40,4
Austria	96,8	3,2	68,5	9,9	78,6	21,4	96,9	3,1	41,5	15,6	57,1	42,9
Bélgica	97,2	2,8	71,2	18,7	89,9	10,1	97,3	2,7	55,3	15,1	70,4	29,6
Canadá ^{1,2}	97,3	2,7	61,2	15,1	76,3	23,7	96,2	3,8	33,1	34,2	67,3	32,7
Corea	81,1	18,9	62,9	7,9	70,8	29,2	90,5	9,5	30,5	12,8	43,3	56,7
Dinamarca ³	92,4	7,6	51,9	26,6	78,4	21,6	94,2	5,8	52,0	25,4	77,4	22,6
Eslovaquia	93,8	6,2	53,9	16,5	70,4	29,6	89,9	10,1	28,6	19,3	47,9	52,1
España	91,1	8,9	74,6	10,6	85,2	14,8	80,6	19,4	58,5	20,5	79,0	21,0
Estados Unidos	88,8	11,2	55,4	25,7	81,1	18,9	90,4	9,6	24,2	31,3	55,5	44,5
Finlandia	89,6	10,4	53,9	11,4	65,3	34,7	94,7	5,3	35,2	28,0	63,2	36,8
Francia	91,5	8,5	57,0	23,1	80,1	19,9	89,3	10,7	51,7	28,4	80,1	19,9
Grecia	87,1	12,9	x(5)	x(5)	93,7	6,3	59,2	40,8	x(11)	x(11)	52,2	47,8
Hungría ²	94,4	5,6	x(5)	x(5)	80,5	19,5	85,2	14,8	x(11)	x(11)	69,6	30,4
Irlanda ²	91,9	8,1	75,8	8,2	84,0	16,0	95,1	4,9	46,8	23,9	70,8	29,2
Islandia	94,5	5,5	x(5)	x(5)	67,1	32,9	85,0	15,0	x(11)	x(11)	76,8	23,2
Italia ²	93,5	6,5	66,2	18,7	84,8	15,2	86,7	13,3	40,4	19,8	60,2	39,8
Japón ³	89,4	10,6	x(5)	x(5)	87,4	12,6	83,6	16,4	x(11)	x(11)	64,5	35,5
Luxemburgo ²	81,5	18,5	72,8	12,2	85,0	15,0	m	m	m	m	m	m
México ²	97,2	2,8	81,7	11,9	93,6	6,4	94,8	5,2	59,0	18,3	77,3	22,7
Noruega	87,3	12,8	x(5)	x(5)	80,8	19,2	90,5	9,5	x(11)	x(11)	62,8	37,2
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	94,2	5,8	x(5)	x(5)	76,7	23,3	95,2	4,8	x(11)	x(11)	74,6	25,4
Polonia ²	95,0	5,0	x(5)	x(5)	70,0	30,0	89,2	10,8	x(11)	x(11)	58,2	41,8
Portugal ²	97,1	2,9	80,6	15,1	95,7	4,3	94,9	5,1	x(11)	x(11)	72,8	27,2
Reino Unido	91,9	8,1	53,0	21,8	74,8	25,2	97,2	2,8	32,4	25,9	58,3	41,7
República Checa	92,5	7,5	48,7	16,1	64,8	35,2	87,0	13,0	25,7	25,9	51,6	48,4
Suecia	92,8	7,2	50,9	19,0	69,8	30,2	m	m	x(11)	x(11)	59,7	40,3
Suiza ²	90,0	10,0	72,2	12,8	85,0	15,0	89,6	10,4	53,6	24,9	78,4	21,6
Turquía ²	86,5	13,5	x(5)	x(5)	94,3	5,7	82,9	17,1	73,5	m	73,5	26,5
Media OCDE	91,8	8,2	63,6	15,9	80,2	19,8	89,7	10,3	43,0	23,4	65,5	34,5
Paises asociados												
Brasil ¹	87,3	12,7	x(5)	x(5)	84,6	15,4	90,6	9,4	x(11)	x(11)	73,6	26,4
Chile ^{2,4}	84,1	15,9	x(5)	x(5)	74,9	25,1	93,1	6,9	x(11)	x(11)	65,0	35,0
Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	92,1	7,9	x(5)	x(5)	75,4	24,6	89,9	10,1	x(11)	x(11)	73,6	26,4

1. Año de referencia 2002.

2. Sólo instituciones públicas.

3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Capítulo



ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN



ESPERANZA DE EDUCACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA HASTA LA EDAD ADULTA

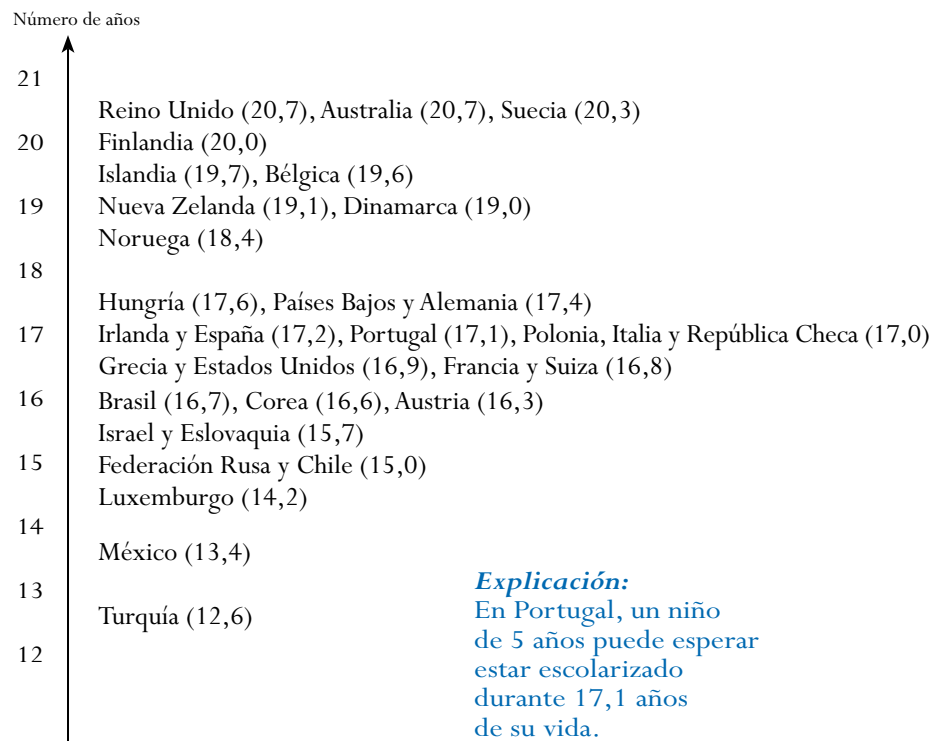
Este indicador describe la estructura de los sistemas educativos desde la perspectiva de la participación del estudiante. Examina la escolarización en todos los niveles educativos: en primer lugar, a partir del número de años de educación a tiempo parcial o tiempo completo que un alumno de 5 años puede contar con recibir a lo largo de su vida; en segundo lugar, utilizando la información sobre tasas de escolaridad en los distintos niveles educativos para estudiar el acceso a la educación. Finalmente, las tendencias de las tasas de escolaridad se utilizan para comparar la evolución del acceso a la educación entre 1995 y 2004.

Resultados clave

Gráfico C1.1. Esperanza de educación (2004)

El gráfico muestra la media de años durante los cuales un alumno de 5 años puede esperar estar matriculado en la educación formal a lo largo de su vida. La esperanza de educación se calcula sumando las tasas netas de escolaridad calculadas para cada año de edad a partir de los 5. En la comparación de los datos sobre esperanza de educación se ha de tener en cuenta que ni la duración del año escolar ni el grado de participación o la calidad de la educación son necesariamente idénticas en todos los países.

En 24 de los 28 países miembros y 1 de los 4 países asociados de la OCDE con datos comparables, los individuos participan en la educación formal entre 16 y 21 años.



Fuente: OCDE, Tabla C1.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países de la OCDE, prácticamente todos los jóvenes tienen acceso como mínimo a 12 años de educación formal. Al menos el 90% de los alumnos está escolarizado durante un período que abarca 14 años o más en Bélgica, España, Francia, Islandia, Japón y República Checa. Por el contrario, México y Turquía tienen tasas de matriculación superiores al 90% en un período de sólo nueve y seis años, respectivamente. En los países asociados Brasil, Chile, Federación Rusa e Israel, el correspondiente número de años es, respectivamente, 10, 9, 9 y 12 años.
- En la mitad de los países de la OCDE, el 70% de los niños de 3 y 4 años de edad están matriculados en programas de preprimaria o primaria.
- Es más frecuente que un niño pueda estar escolarizado a los 4 años de edad o menos en 19 países europeos miembros de la OCDE (UE 19) que en los demás países de la OCDE. El promedio de la tasa de escolaridad de niños entre 3 y 4 años de edad en los países UE19 es de un 73,5%, mientras que el promedio en la OCDE es del 66,3%.
- La esperanza de educación para todos los niveles educativos conjuntamente aumentó en 1,5 años entre 1995 y 2004 en todos los países de la OCDE que han proporcionado datos comparables. Un alumno en un país miembro de la OCDE puede esperar recibir 0,6 años más de educación preprimaria, primaria, secundaria y postsecundaria no-terciaria y 0,9 años más de educación terciaria en el 2004 que en 1995.
- En los países de la OCDE, un niño de 5 años puede esperar recibir 17,4 años de educación. Las niñas estarán escolarizadas una media de 0,8 años más que los niños. Australia, Reino Unido y Suecia, con una esperanza de educación superior a 20 años, cuentan con tres a seis años de educación a tiempo parcial.
- Un joven de 17 años puede esperar pasar una media de tres años en la educación terciaria.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población con un buen nivel de formación es fundamental para el desarrollo económico y social de un país. Las sociedades tienen, por tanto, un interés intrínseco en asegurar a niños y adultos un acceso general a una amplia variedad de oportunidades educativas. Los programas de educación infantil preparan a los niños para la educación primaria y pueden ayudar a mitigar las desventajas sociales y lingüísticas, ofreciendo la oportunidad de mejorar y complementar las experiencias educativas en el hogar. La educación primaria y la secundaria sientan las bases de una amplia gama de competencias y preparan a los jóvenes para el aprendizaje a lo largo de la vida y para convertirse en miembros productivos de la sociedad. La educación terciaria, ya sea directamente tras la formación inicial o bien más tarde, proporciona un abanico de opciones para adquirir conocimientos y habilidades avanzadas.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Prácticamente todos los jóvenes de los países de la OCDE tienen acceso a la educación básica. Pero los que varían sustancialmente entre los países son los modelos de participación en la educación y la progresión en los niveles educativos a lo largo de la vida.

Participación global en la educación

Existen diferencias considerables entre países tanto en la duración como en el nivel de participación en los años preescolares y en los posteriores a la educación obligatoria

Duración media de la escolaridad en 2004

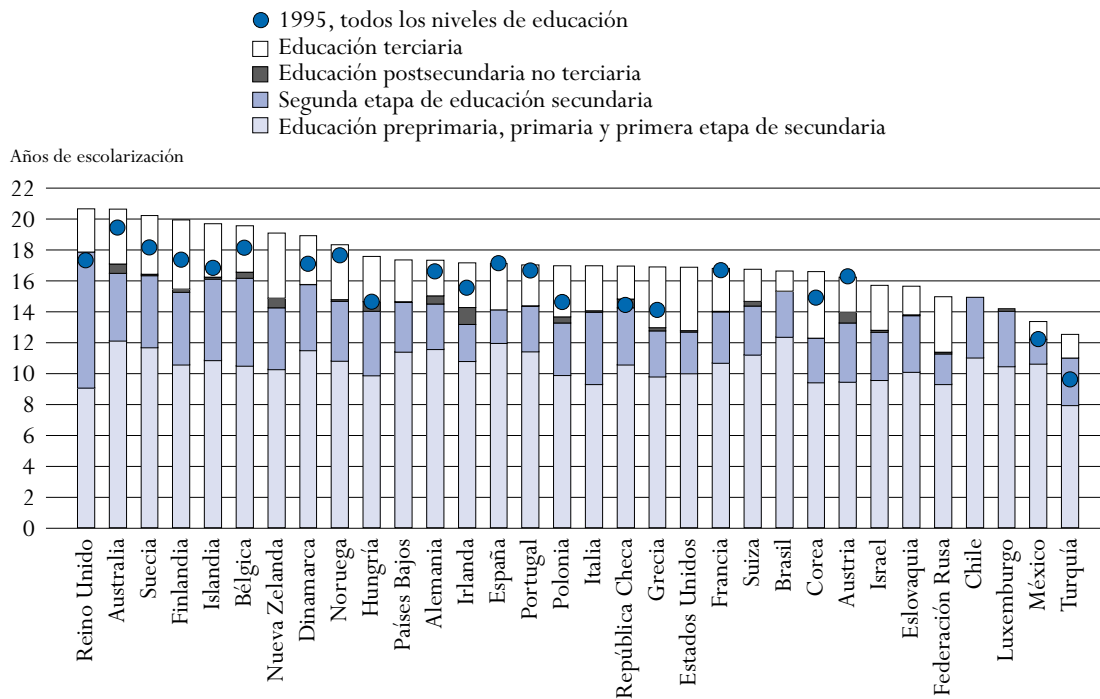
En 24 de los 28 países miembros y 1 de los 4 países asociados de la OCDE los individuos pueden esperar participar en la educación formal entre 16 y 21 años. Un niño puede esperar estar escolarizado menos de 16 años en la Eslovaquia, Luxemburgo, México y Turquía, así como en los países asociados Chile, Federación Rusa e Israel, en contraste con los 19 o más años en Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia (Gráfico C1.2).

La mayor parte de la variación de la esperanza de educación entre los países de la OCDE proviene de las diferencias en las tasas de escolaridad en la segunda etapa de educación secundaria. Las diferencias relativas de participación son grandes en la educación terciaria, pero afectan a una proporción más reducida de la población y, por tanto, tienen un efecto menor en la esperanza de educación (Tabla C1.1 y Gráfico C1.2).

Las medidas de la duración media de la escolaridad como esperanza de educación están influidas por las tasas de escolaridad a lo largo de toda la vida y, por tanto, subestiman el número de años reales en los sistemas en los que el acceso a la educación está aumentando.

Esta medida tampoco distingue entre participación a tiempo completo y a tiempo parcial. Por tanto, los países de la OCDE con una proporción relativamente importante de estudiantes a tiempo parcial tenderán a presentar valores relativamente altos. En Australia, Bélgica, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia, la educación a tiempo parcial representa tres o más años de la esperanza de educación (Tabla C1.1).

La esperanza de educación puede estar influida por el tipo de escolaridad (a tiempo parcial o a tiempo completo), por la proporción de adultos escolarizados y, principalmente, por aquellos alumnos que repiten un curso y por la proporción de alumnos que abandona el centro escolar.

Gráfico C1.2. Esperanza de educación por nivel educativo (2004)*En las condiciones actuales (excluyendo la educación para niños menores de cinco años)*

Los países están clasificados en orden descendente según la esperanza de educación en todos los niveles educativos en 2004. Fuente: OCDE, Tabla C1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

En los países de la OCDE y asociados en los que la esperanza de educación en un determinado nivel educativo supera el número de años previsto al efecto, repetir un nivel (o, en el caso de Australia, el número de adultos escolarizados en esos programas) tiene mayor impacto en la esperanza de educación que la proporción de alumnos que abandonan el centro escolar antes de completar tal nivel.

Las tasas de escolaridad están influidas por las tasas de ingreso en un nivel educativo concreto y por la duración típica de los estudios en dicho nivel. Una elevada esperanza de años de educación, por tanto, no significa necesariamente que todos los jóvenes estarán escolarizados durante un largo período de tiempo. En Bélgica, donde los niños de 5 años pueden esperar estar en la escuela más de 19 años, las tasas de escolaridad son muy elevadas (superiores al 90%) durante 16 años de educación. En cambio en Australia, Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia, que tienen una esperanza de educación igualmente elevada, las tasas de escolaridad son superiores al 90% durante sólo 13 años o menos de educación (Tablas C1.1 y C1.2). Las tasas de escolaridad en Islandia son intermedias, con escolaridad casi plena durante 14 años.

En la mayor parte de los países de la OCDE, prácticamente la totalidad de los jóvenes tienen acceso al menos a 12 años de educación formal. Al menos el 90% de los alumnos está escolarizado durante 14 años o más en Bélgica, España, Francia, Islandia, Japón y República Checa. En cambio, en México y Turquía las tasas de escolaridad sólo superan el 90% durante 9 y 6 años, respectivamente (Tabla C1.2).



Variación de la esperanza de educación según el sexo

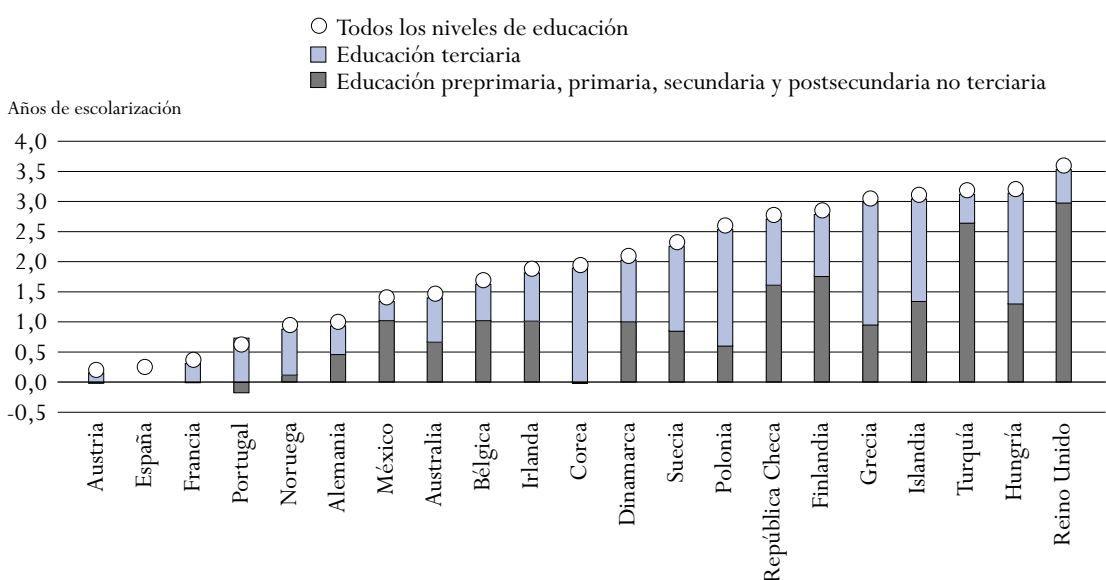
En los países de la OCDE, un niño de 5 años tiene una esperanza de educación de 17,4 años. La esperanza de educación es generalmente mayor para las mujeres que para los hombres. En los países de la OCDE, la esperanza de educación de las mujeres es, como media, 0,8 años mayor que la de los hombres. La esperanza de educación de las mujeres supera a la de los hombres en un año o más en Bélgica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda y Portugal, y en tres años en Reino Unido y Suecia. En Alemania y Países Bajos se da el caso contrario, pues la esperanza de educación masculina supera en 0,2 años a la femenina. Este fenómeno es particularmente notable en Corea, Suiza y Turquía, con 1,8, 0,6 y 2,1 años más, respectivamente, de esperanza de educación para los hombres (Tabla C1.1).

Evolución de la participación en la educación

La evolución de la educación muestra que, actualmente, es mayor el sector de población que alcanza el nivel superior de educación secundaria y terciaria en comparación con las cuatro últimas décadas. La esperanza de educación aumentó alrededor de un 13% entre 1995 y 2004 en todos los países de la OCDE de los que se cuenta con datos comparables, mostrando un aumento general de la participación en educación. En Finlandia, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia, Reino Unido, República Checa y Turquía el aumento fue del 16% o superior en este período de tiempo relativamente corto (Tabla C1.1).

Los países han prolongado la duración de la escolaridad, por ejemplo, extendiendo la educación preprimaria a niveles casi universales para los niños de tres años, reteniendo a la mayoría de jó-

Gráfico C1.3. Variación en la esperanza de educación entre 1995 y 2004, por nivel educativo
En las condiciones actuales (excluyendo la educación para niños menores de cinco años)



Los países están clasificados en orden ascendente según la variación en la esperanza de educación entre 1995 y 2004 en todos los niveles de educación.

Fuente: OCDE. Tabla C1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

venes en el sistema educativo hasta casi los 20 años o manteniendo una participación del 10% al 20% entre todos los grupos de edad hasta el final de la veintena.

En los países de la OCDE, como media, en 2004 un alumno puede esperar pasar dos años más en el sistema educativo que en 1995. Esta diferencia varía desde menos de un año en Alemania, Austria, España, Francia, Noruega y Portugal hasta más de tres años en Grecia, Hungría, Islandia, Reino Unido y Turquía (Gráfico C1.3).

La variación de la esperanza de educación entre 1995 y 2004 difiere entre los países de la OCDE. Por un lado, en Corea, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia y Suecia, se debe principalmente a la participación en el nivel educativo terciario; por otro lado, Finlandia, Reino Unido, República Checa y Turquía han prolongado la duración de la escolaridad en los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Por el contrario, Austria, España y Francia presentan una esperanza de educación estabilizada para todos los niveles educativos entre 1995 y 2004. Estos 3 países estuvieron entre los que mostraban mayores tasas de escolaridad en la población comprendida entre los 5 y 14 años de edad.

Participación en educación preprimaria

Es más frecuente que un niño pueda esperar estar escolarizado con 4 años o menos en los países que componen el grupo de los 19 UE que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de escolaridad de los niños entre 3 y 4 años es del 73,5% en los países que componen el grupo de los 19 UE, mientras que la media en la OCDE es del 66,3%.

En la mayoría de los países miembros y asociados de la OCDE, la escolaridad plena, superior al 90%, comienza entre los 5 y los 6 años. Sin embargo, en Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, España, Francia, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia, al menos el 70% de los niños entre 3 y 4 años está ya escolarizado en programas de preprimaria o primaria. Las tasas de escolaridad para la educación preprimaria son inferiores al 25% en Corea, Irlanda, Suiza y Turquía y superiores al 90% en Bélgica, España, Francia, Islandia, Israel e Italia, y el país asociado Israel (Tabla C1.2).

La educación preprimaria es muy importante, dado el impacto que el cuidado y la educación preprimaria tienen en la implantación de bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida y para garantizar el acceso equitativo a posteriores posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, los programas preprimarios de carácter institucional cubiertos por este indicador no son las únicas formas disponibles de educación y cuidado infantil tempranos de calidad. Las conclusiones sobre calidad y acceso a la educación preprimaria deben ser, por tanto, muy prudentes.

Participación al final de la educación obligatoria y en etapas posteriores

Son varios los factores que influyen sobre la decisión de continuar los estudios una vez completada la educación obligatoria. Los jóvenes con una educación insuficiente, por ejemplo, corren un mayor riesgo de desempleo y de sufrir otras formas de exclusión social que los jóvenes con una buena educación. 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 permite a los alumnos simultanear trabajo y estudios o los obliga a hacerlo con el fin de adquirir las competencias que demanda el mercado laboral (véase Indicador C4).

La edad a la que termina la educación obligatoria en la OCDE y países asociados varía entre los 14 años en Corea, Portugal y Turquía, y los países asociados Brasil y Chile, y los 18 años en Alemania, Bélgica y Países Bajos. En el resto de los países, dicha edad se sitúa entre los dos extremos, terminando la educación obligatoria entre los 15 o 16 años (Tabla C1.2). Sin embargo, la edad legalmente prevista para la finalización de la educación obligatoria no siempre se corresponde con la edad hasta la cual la escolaridad es plena.

Mientras que en la mayor parte de los países miembros y asociados de la OCDE las tasas de participación tienden a ser elevadas hasta el final de la educación obligatoria, en Alemania, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Turquía y el país asociado Federación Rusa, dichas tasas descienden por debajo del 90% antes de la edad a la que los alumnos ya no están legalmente obligados a permanecer escolarizados. Más del 10% de los alumnos de dichos países no completa nunca la educación obligatoria. En Alemania, Estados Unidos y Países Bajos esto puede deberse en parte a que la educación obligatoria acaba relativamente tarde, a los 18 años (a los 17 años como media en Estados Unidos).

En la mayoría de los países miembros y asociados de la OCDE, las tasas de escolaridad disminuyen gradualmente en los últimos años de la segunda etapa de educación secundaria (Tabla C1.3). Más del 20% de la población entre 15 y 19 años de edad no está escolarizada en Austria, España, Estados Unidos, Italia, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido y Turquía, ni en los países asociados Brasil, Chile e Israel. Por el contrario, las tasas de escolaridad permanecen relativamente elevadas hasta la edad de 20 a 29 años en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Polonia y Suecia, donde las tasas de escolaridad para los jóvenes de 20 a 29 años siguen superando el 30% (Tabla C1.2). Tanto los titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria que deciden no entrar directamente en el mercado de trabajo, como las personas que ya se encuentran trabajando y quieren mejorar sus competencias y habilidades, pueden elegir entre una amplia gama de programas de educación postsecundaria.

Transición a la educación postsecundaria

En muchos sistemas educativos, los alumnos de la segunda etapa de secundaria pueden matricularse en programas relativamente cortos (menos de dos años) con el fin de prepararse para un determinado oficio o para un sector específico de actividad. Algunos países de la OCDE posponen la formación profesional hasta después de finalizar la segunda etapa de secundaria. Mientras que en algunos países de la OCDE (Austria, España y Hungría) estos programas se ofrecen como programas avanzados de la segunda etapa de secundaria, en otros países (Canadá y Estados Unidos) se ofrecen como educación postsecundaria, aunque estos programas de postsecundaria a menudo se asemejan a los de la segunda etapa de secundaria.

En una comparación internacional, estos programas están a medio camino entre la segunda etapa de secundaria y la terciaria y, por tanto, se clasifican como un nivel educativo distinto (educación postsecundaria no terciaria).

En 26 de los 30 países de la OCDE se ofrece este tipo de programas a alumnos que terminan la segunda etapa de secundaria. Un joven de 17 años tiene una esperanza media de 0,3 años de educación postsecundaria no terciaria en los países de la OCDE. Dicha esperanza oscila entre los 0,1 años en Eslovaquia, Estados Unidos, Islandia, Italia, Noruega, Suecia y los 0,6 años como mínimo en Australia, Austria, Hungría, Irlanda, Nueva Zelanda y República Checa (Tabla C1.1).

Participación en la educación terciaria

Los alumnos que finalizan la segunda etapa de secundaria y la población activa que desee mejorar su formación pueden escoger entre un amplio abanico de programas de educación terciaria.

Este indicador distingue entre diferentes categorías de titulaciones terciarias: *i*) titulación terciaria de tipo B (ISCED 5B); *ii*) titulación terciaria de tipo A (ISCED 5A); y *iii*) titulación en investigación avanzada a nivel de doctorado (ISCED 6). Los programas terciarios de tipo A son principalmente teóricos y están diseñados con el objetivo de preparar al estudiante para programas de investigación avanzada y para ejercer profesiones que exigen competencias de alto nivel. Los programas terciarios de tipo B están clasificados al mismo nivel de competencia que los terciarios de tipo A, pero están más orientados a la formación profesional y dan acceso directo al mercado laboral. Estos programas suelen tener menor duración que los de tipo A (normalmente 2 o 3 años) y no conducen, por lo general, a titulaciones universitarias. La adscripción institucional de los programas sirve para ofrecer una idea relativamente clara de su naturaleza (por ejemplo, instituciones de educación terciaria universitarias o no universitarias), pero tales distinciones se han hecho difusas y, por tanto, no se aplican en los indicadores de la OCDE.

En los países de la OCDE, un joven de 17 años puede esperar recibir 3 años, como media, de educación terciaria. Tanto las tasas de ingreso en educación terciaria como las tasas de abandono y la duración media de los estudios influyen sobre esta esperanza de educación. En Australia, Bélgica, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, los estudios terciarios tienen una duración de tres años o más. Por el contrario, en la Eslovaquia, México y Turquía, la educación terciaria generalmente dura menos de 2 años (Tabla C1.1 e Indicador C2).

En muchos países de la OCDE, las políticas que favorecen la formación han estimulado el mayor acceso a la educación terciaria. Hasta ahora, el impacto de estas políticas ha compensado con creces el descenso demográfico que, en numerosos países, conducía a predecir el estancamiento o la disminución de la demanda de educación terciaria por parte de los alumnos que terminaban la secundaria. Mientras que en algunos países de la OCDE ya se están evidenciando signos de estabilización en la demanda de educación terciaria, la tendencia general sigue siendo ascendente.

Final de la educación obligatoria y disminución de las tasas de escolaridad

Un análisis de las tasas de escolaridad por nivel educativo y año por año de edad muestra que no existe una relación estrecha entre el fin de la educación obligatoria y la disminución de dichas tasas. En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, la mayor disminución de las tasas de escolaridad no se registra al final de la educación obligatoria, sino al final de la segunda etapa de secundaria. Después de los 16 años, sin embargo, las tasas de escolaridad empiezan a disminuir en casi todos los países de la OCDE (excepto en Bélgica). Como media, en los países de la OCDE, las tasas de escolaridad en educación secundaria disminuyen desde el 91 % a los 16 años al 82 % a la edad de 17 años, al 53 % a la edad de 18 años y al 28 % a los 19 años. En Alemania, Bélgica, Corea, Finlandia, Japón, Noruega, Polonia, República Checa y Suecia, más del 90 % de los jóvenes de 17 años sigue escolarizado, aunque la edad legalmente prevista para finalizar la educación obligatoria es inferior a los 17 años en la mayoría de los países (Tabla C1.3).

Definiciones y criterios metodológicos

Los datos se refieren al curso escolar 2003-2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada anualmente por la OCDE, y del programa de Indicadores Mundiales de Educación 2005.

C1

Salvo mención en contrario, las cifras corresponden a personas físicas, es decir, no hay distinción entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial. Es muy difícil realizar una distinción normalizada de estos dos tipos de alumnos, puesto que el concepto de estudios a tiempo parcial no está reconocido en algunos países. En cuanto a otros países de la OCDE, la educación a tiempo parcial está cubierta de modo incompleto en los datos que proporcionan.

El tiempo medio de educación formal que un niño de 5 años puede esperar recibir a lo largo de su vida, su esperanza de educación, se calcula sumando las tasas netas de escolaridad para cada año a partir de los 5 años de edad (Tabla C1.1). La esperanza de educación de una cohorte reflejará cualquier tendencia a alargar (o acortar) los estudios en los años siguientes. A la hora de comparar datos sobre esperanza de educación, hay que tener en cuenta que ni la duración del año escolar ni la calidad de la educación son necesariamente idénticas en todos los países. La esperanza de educación ofrece una medida doméstica de la participación global de un país en la educación, puesto que la recopilación de datos estadísticos de la UOE cubre todas las actividades de formación de un país (esto es, dentro de su propio territorio), cualquiera que sea la forma de impartirlas, el tipo y modo de financiación (pública o privada, nacional o extranjera) de las instituciones que organizan la actividad. La Tabla C1.1 también muestra el índice de variación de la esperanza de educación entre 1995 y 2004.

Las tasas netas de escolaridad expresadas en porcentajes en la Tabla C1.2 se han calculado dividiendo el número de alumnos de un grupo de edad concreto escolarizados en todos los niveles educativos por la población total de ese grupo de edad.

Los datos de 1994-1995 están basados en un estudio especial llevado a cabo en los países de la OCDE en 2000. Se solicitó a los países de la OCDE que aportaran sus datos de acuerdo con la clasificación ISCED-97.

Tabla C1.1.
Esperanza de educación (2004)

Estimación del número de años de educación en las condiciones actuales (excluyendo la educación para niños menores de 5 años)

	A tiempo completo y a tiempo parcial							A tiempo completo	A tiempo parcial	Índice de variación de la esperanza de educación (1995 = 100)			
	Todos los niveles educativos			Educación primaria y primera etapa de secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Todos los niveles educativos	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		
	H+M	Hombres	Mujeres	H+M								H+M	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países de la OCDE	Alemania	17,4	17,5	17,3	10,2	3,0	0,5	2,3	17,3	0,1	106	103	126
	Australia	20,7	20,4	20,9	11,7	4,4	0,6	3,6	14,9	5,8	107	102	126
	Austria	16,3	16,1	16,4	8,2	3,8	0,7	2,3	m	m	101	103	108
	Bélgica ¹	19,6	19,0	20,2	9,4	5,7	0,4	3,0	16,5	3,1	109	107	125
	Canadá ²	m	m	m	m	m	0,3	2,9	m	m	m	m	102
	Corea	16,6	17,5	15,7	8,9	2,9	a	4,3	16,6	n	113	99	179
	Dinamarca	19,0	18,1	19,8	9,6	4,3	n	3,2	18,2	0,7	112	108	148
	Eslovaquia	15,7	15,5	15,9	8,8	3,7	0,1	1,9	14,9	0,8	m	m	m
	España	17,2	16,6	17,7	11,0	2,2	a	3,0	16,3	0,8	101	96	127
	Estados Unidos	16,9	16,3	17,6	9,1	2,7	0,1	4,1	15,0	1,9	m	m	m
	Finlandia	20,0	19,3	20,7	9,0	4,7	0,2	4,5	18,1	1,9	116	110	130
	Francia	16,8	16,5	17,1	9,5	3,3	n	2,8	16,8	n	102	99	113
	Grecia	16,9	16,6	17,3	9,0	3,0	0,2	3,9	16,7	0,3	121	105	207
	Hungría	17,6	17,2	18,0	8,1	4,2	0,6	2,9	15,6	2,0	122	109	267
	Irlanda	17,2	17,0	17,5	10,8	2,4	1,1	2,9	16,0	1,2	112	108	138
	Islandia	19,7	18,5	20,9	9,9	5,3	0,1	3,5	17,5	2,3	118	109	197
	Italia	17,0	16,6	17,3	8,4	4,7	0,1	2,9	16,9	0,1	m	m	m
	Japón	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	14,2	14,1	14,3	9,2	3,6	0,2	m	14,0	0,2	m	m	m
	México	13,4	13,2	13,6	9,7	1,6	a	1,2	13,4	n	111	109	137
	Noruega ³	18,4	16,7	18,2	9,9	3,9	0,1	3,6	17,0	1,4	105	108	127
	Nueva Zelanda	19,1	18,2	20,1	10,2	4,0	0,6	4,2	15,3	3,8	m	m	m
	Países Bajos	17,4	17,5	17,3	10,4	3,2	n	2,7	16,8	0,6	m	m	m
	Polonia	17,0	16,6	17,5	9,0	3,4	0,4	3,3	15,2	1,8	118	104	242
	Portugal	17,1	16,6	17,6	10,5	3,0	n	2,6	17,1	n	103	97	139
	Reino Unido	20,7	19,2	22,2	9,1	8,8	x(5)	2,8	15,3	5,4	121	120	125
República Checa	17,0	16,9	17,1	9,0	3,7	0,6	2,1	16,6	0,4	119	111	206	
Suecia	20,3	18,8	21,8	9,8	4,7	0,1	3,8	17,0	3,2	113	105	159	
Suiza	16,8	17,1	16,5	9,6	3,2	0,3	2,1	16,2	0,6	m	m	m	
Turquía	12,6	13,3	11,2	7,7	3,1	a	1,5	12,6	n	133	129	146	
Media OCDE	17,4	17,0	17,8	9,5	3,8	0,3	3,0	16,1	1,7	113	107	153	
Media EU19	17,6	17,1	18,1	9,4	4,0	0,3	2,9	16,4	1,3	112	106	157	
Países asociados	Brasil	16,7	16,0	17,3	10,9	3,0	a	1,3	16,7	n	m	m	m
	Chile	15,0	15,1	14,8	8,1	3,9	a	m	15,0	n	m	m	m
	Federación Rusa	15,0	x(1)	x(1)	8,2	2,0	0,1	3,6	m	m	m	m	m
	Israel	15,7	15,4	16,1	8,5	3,1	0,1	2,9	15,3	0,4	m	m	m

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

1. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

2. Año de referencia 2002.

3. En Noruega, el total (hombres + mujeres) incluye a los niños de cinco años, pero estos no figuran en la distribución por sexo.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabla C1.2.
Tasas de escolaridad por edad (2004)

Tasas de escolaridad 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 escolarizada	Intervalo de edades en el que más del 90% de la población está escolarizada	Tasas de escolaridad por edades de los alumnos						
				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 más de 40 años.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países de la OCDE	Alemania	18	12	6 - 17	76,9	97,9	88,8	27,9	2,9	0,2
	Australia	15	12	5 - 16	42,4	98,5	81,6	32,6	14,0	6,1
	Austria	15	13	5 - 17	65,8	98,5	79,0	18,9	3,2	0,3
	Bélgica ^{1, 2}	18	16	3 - 18	120,8	100,4	95,7	28,0	7,9	3,0
	Canadá	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	14	12	6 - 17	20,3	93,5	85,2	27,4	1,9	0,4
	Dinamarca	16	12	4 - 16	87,6	98,0	84,5	36,0	7,2	1,6
	Eslovaquia	16	11	6 - 16	74,8	97,3	83,3	14,5	2,2	0,3
	España ¹	16	14	3 - 16	118,4	101,8	79,6	22,2	3,3	0,9
	Estados Unidos	17	11	6 - 16	52,9	97,3	76,5	23,4	5,2	1,5
	Finlandia	16	13	6 - 18	41,9	95,1	86,7	41,1	11,5	2,5
	Francia ¹	16	15	3 - 17	116,3	101,6	87,1	20,8	2,6	a
	Grecia	14,5	12	6 - 19	28,3	97,2	85,5	28,0	0,4	n
	Hungría	16	13	4 - 16	81,4	100,5	85,5	23,7	5,6	0,5
	Irlanda	15	12	5 - 16	24,7	100,9	86,9	22,6	3,7	x(8)
	Islandia	16	14	3 - 16	94,1	98,8	84,4	37,3	11,1	3,0
	Italia ¹	15	13	3 - 15	104,9	101,6	78,8	19,4	3,1	x(8)
	Japón	15	14	4 - 17	81,4	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo	15	11	5 - 15	60,7	96,4	75,4	7,1	0,5	n
	México	15	9	5 - 13	44,5	97,7	41,6	10,0	3,2	0,5
	Noruega	16	12	6 - 17	83,1	98,3	85,7	29,4	7,2	1,8
	Nueva Zelanda	16	12	4 - 15	88,7	100,5	72,5	30,0	12,0	4,7
	Países Bajos	18	12	5 - 16	36,6	99,6	86,1	25,5	2,9	0,8
	Polonia	16	12	6 - 17	32,2	94,5	89,8	30,2	4,7	x(8)
	Portugal	14	11	5 - 15	72,0	104,1	72,7	22,6	4,0	0,7
	Reino Unido	16	13	4 - 16	76,7	100,4	79,0	27,8	15,6	7,8
	República Checa	15	15	4 - 18	84,3	99,7	91,4	18,6	3,5	0,3
	Suecia	16	13	6 - 18	85,1	99,1	87,5	35,8	13,5	3,1
Suiza	15	12	5 - 16	23,1	99,6	83,3	21,5	3,7	0,4	
Turquía	14	6	8 - 13	2,6	81,2	39,8	9,6	1,5	0,2	
Media OCDE	16	12		66,3	98,3	80,5	24,7	5,6	1,6	
Media EU19	16	13		73,5	99,2	84,7	25,1	5,3	1,5	
Países asociados	Brasil	14	10	7 - 16	32,8	93,0	79,5	22,1	8,4	2,3
	Chile	14	9	8 - 16	30,6	89,5	71,8	m	m	m
	Federación Rusa	15	9	7 - 14	m	90,4	m	m	m	m
	Israel	15	12	5 - 16	106,2	96,6	64,6	20,3	5,1	0,9

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es aquella en la que se termina la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización de 18 años indica que todos los alumnos menores de esa edad están legalmente obligados a estar escolarizados. Las diferencias entre la cobertura de los datos demográficos y la de los datos sobre alumnos/titulados significan que las tasas de participación/titulación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. La tasa «hasta 4 años, en porcentaje de la población de 3 a 4 años» está sobreestimada. Un número significativo de alumnos tienen menos de 3 años. Las tasas netas entre 3 y 5 años se aproximan al 100 %.

2. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabla C1.3.
Características de la transición entre las edades de 15 a 20 años, por nivel educativo (2004)
Tasas netas de escolaridad (basadas en recuentos de individuos)

	Edad de finalización de la segunda etapa de educación secundaria	15 años de edad			16 años de edad			17 años de edad			18 años de edad			19 años de edad			20 años de edad			
		Educación secundaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)			
Países de la OCDE	Alemania	19	98	97	n	n	91	n	1	83	n	3	42	18	10	20	14	18		
	Australia	17-18	98	93	n	n	80	1	4	38	3	26	25	3	35	20	3	37		
	Austria	17-19	92	90	n	n	77	13	n	47	24	5	18	14	14	6	5	21		
	Bélgica ¹	18-19	102	102	n	n	104	n	1	48	7	36	23	8	46	13	3	48		
	Canadá ²	18	m	m	n	n	m	6	4	m	7	19	m	5	37	m	2	37		
	Corea	17-18	95	98	a	n	93	a	2	12	a	57	1	a	69	n	a	64		
	Dinamarca	19-20	98	93	n	a	86	n	n	81	n	n	60	n	4	36	n	12		
	Eslovaquia	18-19	99	95	n	n	89	n	n	79	n	3	31	1	22	4	1	28		
	España	17-18	100	92	a	n	81	a	n	41	a	28	22	a	36	12	a	38		
	Estados Unidos	18	97	92	m	n	83	m	3	21	m	36	5	m	45	1	m	46		
	Finlandia	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	18	17	n	32		
	Francia	18-20	98	96	n	n	89	n	2	52	n	28	25	n	40	10	n	43		
	Grecia	18	92	97	a	a	68	n	n	17	3	56	34	3	58	n	4	60		
	Hungría	18-20	99	94	1	n	89	1	n	54	10	13	20	18	30	10	12	35		
	Irlanda	17-18	100	96	1	n	76	5	6	29	17	37	3	15	41	1	13	42		
	Islandia	18-20	99	93	n	n	83	n	n	75	n	n	69	n	1	39	n	17		
	Italia	17-19	95	88	a	a	81	a	a	71	a	6	18	1	35	6	1	36		
	Japón	18	101	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m		
	Luxemburgo	18-19	90	84	n	m	81	n	m	69	n	m	51	1	m	30	1	m		
	México	18	59	50	a	a	38	a	3	18	a	12	8	a	17	4	a	18		
Noruega	18-19	99	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	13	19	1	29			
Nueva Zelanda	17-18	96	85	1	1	67	2	4	27	4	25	12	3	35	9	3	40			
Países Bajos	18-19	101	97	n	n	81	n	6	59	n	19	37	n	28	25	n	33			
Polonia	18-20	97	97	a	a	94	n	x(10)	86	n	1	39	6	30	17	9	41			
Portugal	18	89	79	n	a	74	n	a	45	n	19	28	n	26	15	n	30			
Reino Unido	16-18	102	94	x(2)	n	81	x(5)	2	38	x(8)	23	23	x(11)	32	18	x(14)	34			
República Checa	18-19	100	100	n	n	98	n	n	82	5	4	35	12	23	7	8	34			
Suecia	19	99	97	n	n	97	n	n	94	n	1	29	1	13	19	1	24			
Suiza	18-20	97	90	1	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16			
Turquía	16-17	58	53	a	n	31	a	4	16	a	13	x(8)	a	20	m	a	21			
<i>Media OCDE</i>		<i>95</i>	<i>91</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>82</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>53</i>	<i>3</i>	<i>17</i>	<i>28</i>	<i>4</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>33</i>			
<i>Media EU19</i>		<i>97</i>	<i>94</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>86</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>61</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>30</i>	<i>5</i>	<i>28</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>34</i>			
Países asociados	Brasil	17-18	88	86	a	n	80	a	1	59	a	5	40	a	9	27	a	11		
	Chile	18	96	92	a	n	83	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m		
	Federación Rusa	18	74	57	m	m	16	m	m	1	m	m	m	m	m	m	m	m		
	Israel	17	97	95	n	n	88	n	n	18	n	8	2	1	12	1	1	13		

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

1. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA

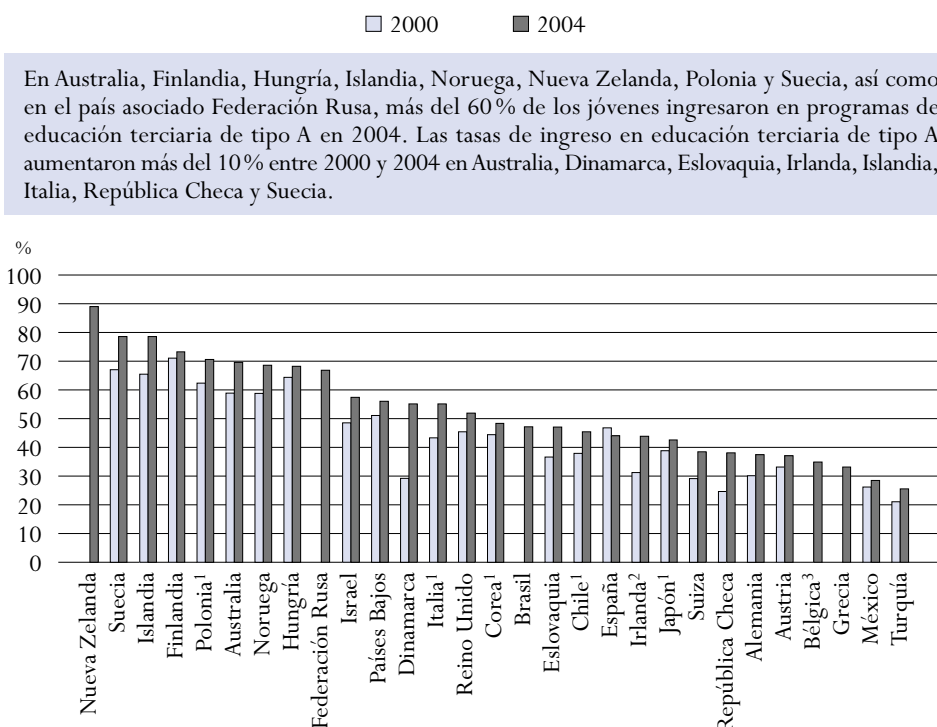
Este indicador muestra las pautas de participación en educación secundaria y los porcentajes de jóvenes que iniciarán distintos tipos de enseñanza terciaria en el curso de su vida. Las tasas de ingreso y participación reflejan tanto la accesibilidad de la educación terciaria como el valor que se atribuye a los programas terciarios. Este indicador también se centra en el papel comparativo desempeñado por sectores de educación públicos y privados en los países de la OCDE y países asociados.

Resultados clave

Gráfico C2.1a. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A (2000, 2004)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad

El gráfico muestra el porcentaje de individuos que accede a la educación terciaria de tipo A por primera vez, y la variación entre 2000 y 2004. Las tasas de ingreso evalúan la entrada de estudiantes en un período concreto, no el conjunto de alumnos. A diferencia de las tasas de matriculación, permiten hacer comparaciones entre países sin la distorsión generada por la diferente duración de estos estudios.



En Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, así como en el país asociado Federación Rusa, más del 60% de los jóvenes ingresaron en programas de educación terciaria de tipo A en 2004. Las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A aumentaron más del 10% entre 2000 y 2004 en Australia, Dinamarca, Eslovaquia, Irlanda, Islandia, Italia, República Checa y Suecia.

1. Se trata de tasas brutas de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo A. Para Italia, sólo para el año 2000.

2. Sólo los alumnos de nueva inscripción a tiempo completo.

3. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Los países están clasificados en orden descendente según las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A en 2004. Fuente: OCDE. Tabla C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Otros puntos destacables de este indicador

- Actualmente, un 53% de los jóvenes de los países de la OCDE iniciará estudios terciarios de tipo A en algún momento de su vida, mientras que un 2% de los jóvenes en los 17 países de la OCDE de los que hay datos comparables iniciará programas avanzados y de investigación a lo largo de su vida.
- El porcentaje de alumnos que iniciará estudios terciarios de tipo B suele ser más bajo que el de los que acceden a programas terciarios de tipo A. En los países de la OCDE de los que hay datos disponibles, una media de un 16% de jóvenes iniciará estudios terciarios de tipo B. La proporción oscila entre el 4% o menos en Eslovaquia, Italia, México, Noruega y Polonia y más del 30% en Bélgica, Corea, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda. Las variaciones entre 2000 y 2004 son bastante diferentes entre los países.
- En Bélgica, y en menor medida en Japón y Corea, el amplio acceso a programas de educación terciaria de tipo B sirve de contrapeso a las comparativamente bajas tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A. Por el contrario, Islandia, Noruega, Polonia y Suecia tienen tasas de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo A por encima de la media de la OCDE y unas tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B comparativamente bajas. Nueva Zelanda destaca como el país en el que las tasas de ingreso en ambos tipos de programas son las más altas entre todos los países de la OCDE.
- Como pauta tradicional, los alumnos inician los estudios terciarios de tipo A inmediatamente después de completar la segunda etapa de educación secundaria. Esta pauta sigue manteniéndose en muchos países de la OCDE.
- En 14 países de la OCDE, la mayoría de los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria sigue cursos de formación profesional o programas de aprendizaje de formación-empleo. En la mayoría de los países de la OCDE, la formación profesional se imparte en el medio escolar.
- En los países de la OCDE la educación, en todos los niveles, suele ser un servicio público —el 89% de los alumnos en educación primaria están en centros públicos—, aunque el sector privado está adquiriendo importancia en niveles superiores a la educación obligatoria. Las escuelas de gestión privada tienen inscritos, como promedio, el 11% de alumnos de primaria, el 15% de primera etapa de educación secundaria y el 20% de segunda etapa de secundaria.
- En los países de la OCDE, como promedio, el 12% de los alumnos matriculados en educación terciaria de tipo A (incluyendo programas de investigación avanzada) seguirán sus estudios en instituciones independientes privadas. Esta proporción es dos veces mayor que la media en los países UE19.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una serie de factores, incluyendo el riesgo elevado de desempleo y otras formas de exclusión social para los jóvenes con formación insuficiente, han intensificado entre los jóvenes el incentivo para permanecer escolarizados en niveles superiores a los de la educación obligatoria y finalizar la segunda etapa de educación secundaria. Finalizar la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en lo habitual en la mayoría de los países de la OCDE. La mayoría de estos programas de segunda etapa de secundaria están destinados básicamente a preparar a los alumnos para los estudios terciarios (véase Indicador A2).

Las altas tasas de ingreso y participación en educación terciaria contribuyen a garantizar el desarrollo y el mantenimiento de una población y mano de obra con un alto nivel de formación. Además, los programas de educación terciaria se asocian, por lo general, a mejores perspectivas de acceso al mercado laboral (véase Indicador A8) y a ingresos más elevados (Indicador A9). Las tasas de ingreso en educación terciaria son un indicador parcial de la medida en que la población adquiere los conocimientos y competencias de alto nivel valorados por el mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento.

A medida que los alumnos han ido cobrando conciencia de los beneficios sociales y económicos de la educación terciaria, las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A y tipo B han ido aumentando (véase Indicador A3). Los programas terciarios de tipo A dominan el total de matriculaciones en educación terciaria y, por tanto, dominan el volumen de recursos que se requieren, porque tienden a alargarse más que otros programas de educación terciaria (véase Indicador B1, Tabla B1.3).

El aumento continuo de la participación y la creciente diversidad de los orígenes e intereses de los candidatos a seguir estudios terciarios hacen que las instituciones de educación terciaria necesiten ampliar las admisiones de alumnos y adaptar sus programas y su enseñanza a las diferentes necesidades de las nuevas generaciones de alumnos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

El contenido curricular en los programas de la segunda etapa de educación secundaria varía, dependiendo del tipo de educación o empleo para el que hayan sido concebidos. Los alumnos pueden elegir asimismo entre un amplio abanico de programas de educación postsecundaria (véase Indicador C1).

Acceso global a la educación terciaria

En los países de la OCDE, el contenido teórico de los programas de educación terciaria varía según su orientación: preparar al estudiante para seguir programas de investigación avanzada o para ejercer profesiones que exigen competencias de alto nivel (educación terciaria de tipo A), o enseñarle habilidades propias de un oficio concreto que permitan al estudiante incorporarse directamente al mercado laboral (educación terciaria de tipo B). La clasificación en estas categorías de los programas nacionales de formación figura en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

Hoy día, el 53% de los jóvenes en los países de la OCDE (52% en los países UE19) emprenderá estudios terciarios de tipo A en el curso de su vida, suponiendo que la tasa de matriculación actual se mantenga. De hecho, en Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, así como en el país asociado Federación Rusa, más del 60% de los jóvenes inicia una formación terciaria de tipo A. En Estados Unidos, la tasa de matriculación es del 63%, pero la columna de tipo A incluye programas de tipo A y B, como se puede apreciar en la Tabla C2.1.

En otros países de la OCDE, las tasas de primera inscripción en programas terciarios de tipo A son notablemente más reducidas. En Alemania, Austria, Bélgica, Grecia, República Checa y Suiza su valor estimado es del 35 %. Las tasas de primera inscripción son particularmente reducidas en México y Turquía, con 29 % y 26 %, respectivamente.

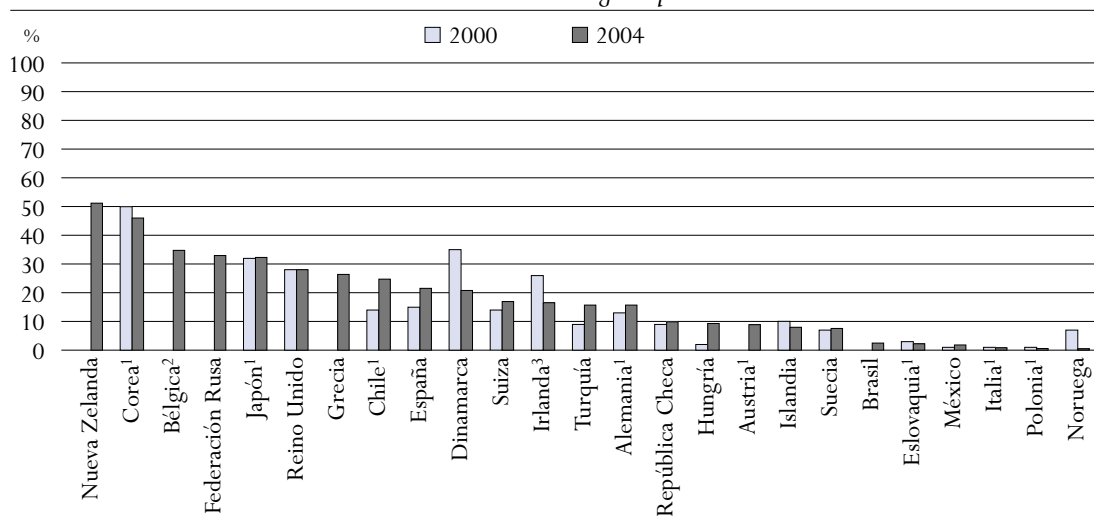
La proporción de alumnos que emprende estudios terciarios de tipo B suele ser menor que la de los que emprenden estudios terciarios de tipo A. En los países de la OCDE con datos disponibles, la media de jóvenes que emprenderá estudios terciarios de tipo B es del 16 %. La media de los países de la OCDE no difiere significativamente de la media de los países UE19 (13 %). Esta proporción es inferior o igual al 4 % en Eslovaquia, Italia, México, Noruega y Polonia, pero superior al 30 % en Bélgica, Japón y en el país asociado Federación Rusa. En Corea y Nueva Zelanda sobrepasa incluso el 45 % (Tabla C2.1 y Gráfico C2.1b).

En Bélgica, y en menor medida en Corea y Japón, el acceso amplio a estudios terciarios de tipo B compensa la tasa relativamente baja de ingreso en estudios terciarios de tipo A. En otros países de la OCDE, particularmente Islandia, Noruega, Polonia y Suecia, las tasas de ingreso en estudios terciarios de tipo A son superiores a la media de la OCDE, mientras que las de estudios de tipo B son comparativamente muy bajas. Nueva Zelanda se distingue de otros países por sus elevadas tasas de ingreso en ambos tipos de estudios, que son las más elevadas de la OCDE.

En todos los países de la OCDE con datos comparables, la media de jóvenes que emprende estudios terciarios de tipo A es un 20 % superior a la de 2000. Las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A aumentaron más del 10 % entre 2000 y 2004 en Australia, Dinamarca, Eslovaquia, Irlanda, Islandia, Italia, República Checa y Suecia. España es el único país de la OCDE que muestra un ligero descenso en las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A, aunque

Gráfico C2.1b. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B (2000, 2004)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad



1. Tasa de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B calculada como tasa de ingreso bruta. Esto se aplica a Eslovaquia, Italia y Polonia sólo para el año 2000.

2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

3. Sólo alumnos de nueva inscripción a tiempo completo.

Los países están clasificados en orden descendente según las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

este descenso se compensa con un significativo aumento en las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B entre 2000 y 2004 (Tabla C2.1 y Gráfico C2.1a).

Las variaciones de la tasa neta de ingresos en programas de educación terciaria de tipo B entre 2000 y 2004 varían entre los países de la OCDE, con una media de aumento de sólo el 2 % durante este período. En la mayoría de los países, esta tasa de ingresos ha aumentado ligeramente, pero no lo ha hecho en Corea, Dinamarca, Eslovaquia, Irlanda, Islandia y Noruega, donde ha disminuido; y en Italia, Japón y Polonia, donde se ha estabilizado (Gráfico C2.1b). La reclasificación en Dinamarca de los programas terciarios de tipo B como programas terciarios de tipo A después del año 2000 explica en parte los cambios producidos entre 2000 y 2004 (Gráficos C2.1a y C2.1b).

Casi el 2 % de los jóvenes de 17 países de la OCDE con datos comparables ingresará en programas avanzados y programas de investigación a lo largo de su vida. Las cifras oscilan entre menos del 1 % en Australia, Austria, Islandia, México, Noruega, y el país asociado Chile, y un 3 % o más en Eslovaquia, Suecia y Suiza (Tabla C2.1).

Las tasas de ingreso en educación terciaria deben interpretarse en relación con la participación en los programas de educación postsecundaria no terciaria, que constituyen una importante alternativa a la educación terciaria en algunos países de la OCDE (véase Indicador C1).

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

La pirámide de edad de los alumnos que ingresan en educación terciaria varía entre los países de la OCDE. Algunos titulados en la segunda etapa de educación secundaria pueden haber empezado a trabajar antes de iniciar un programa de educación terciaria. Los alumnos que inician programas terciarios de tipo B podrían emprender estudios terciarios de tipo A unos años más tarde. No es posible, por tanto, sumar simplemente las tasas de ingreso en estudios terciarios de tipo A y de tipo B para obtener las tasas globales de ingreso en la educación terciaria, debido al riesgo de doble recuento. Como pauta tradicional, el estudiante inicia los estudios terciarios de tipo A inmediatamente después de haber completado la segunda etapa de la educación secundaria, pauta que sigue manteniéndose en muchos países de la OCDE. Por ejemplo, en Bélgica, España, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Polonia y República Checa, más del 80 % de los que emprenden estudios terciarios de tipo A por primera vez tiene menos de 23 años (Tabla C2.1).

En otros países de la OCDE, sin embargo, es frecuente que el ingreso en la educación terciaria se produzca más tarde, tras un período de actividad laboral. En estos países, por lo general, quienes emprenden por primera vez estudios terciarios de tipo A tienen más edad y se sitúan en una franja de edad claramente más amplia. En Dinamarca, Islandia, Suecia y Reino Unido, y los países asociados Brasil e Israel, más de la mitad de los estudiantes que acceden por primera vez a la educación terciaria tiene 22 años como mínimo (Tabla C2.1). Esta proporción de estudiantes mayores de 22 años que accede por primera vez a la educación terciaria de tipo A puede reflejar, entre otros factores, la flexibilidad de estos programas y su adecuación a las necesidades de los estudiantes no incluidos en el grupo de edad típica. Dicha proporción también puede representar una percepción particular del valor de la experiencia profesional, entendida como preparación para los estudios superiores, percepción que es característica de los países nórdicos y que está extendida en Australia, Hungría, Nueva Zelanda, República Checa y Suiza. En estos países, una proporción no desdeñable de los nuevos inscritos tiene una edad mucho más alta que la edad típica de acceso. En Australia, Hungría, Islandia, Nueva Zelanda y los países nórdicos, más del 20 % de quienes acceden por primera vez a la educación terciaria tiene 27 años como mínimo.

Participación en programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria

En la mayoría de los países de la OCDE, los alumnos no siguen un programa uniforme en la segunda etapa de educación secundaria. Los programas de este nivel se clasifican en tres categorías, según su orientación hacia un tipo específico de profesión u oficio y si permiten adquirir una cualificación adecuada para el mercado laboral:

- Tipo 1 (general): programas no diseñados explícitamente para formar al alumno para profesiones concretas, ni para su acceso posterior a programas de formación profesional o técnica. Menos de un 25 % del programa es de carácter profesional o técnico.
- Tipo 2 (preprofesional o preparatorio de formación técnica): programas diseñados principalmente para iniciar al alumno en el mundo del trabajo y prepararle para el acceso posterior a programas de formación profesional o técnica. Estos programas no proporcionan al alumno una cualificación profesional o técnica que se pueda utilizar en el mercado laboral. Al menos un 25 % del contenido del programa debe ser de carácter profesional o técnico.
- Tipo 3 (formación profesional o técnica): programas que preparan al alumno para el ejercicio inmediato de profesiones específicas, sin formación posterior. Estos programas han sido diseñados para proporcionar al alumno una cualificación profesional o técnica adaptada al mercado laboral.

La mayor o menor orientación general o profesional de un programa no determina necesariamente el acceso de los participantes a la educación terciaria. En algunos países de la OCDE, los programas orientados hacia la formación profesional están diseñados para preparar a los alumnos para posteriores estudios de educación terciaria, mientras que en otros países son numerosos los programas de orientación general que no proporcionan acceso directo a niveles superiores de educación. En todos los países de la OCDE, los alumnos pueden elegir entre programas de formación profesional, programas preprofesionales y programas generales.

En 14 países de la OCDE, la mayoría de los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria sigue cursos de formación profesional o programas formación-empleo. En los países de la OCDE con un sistema de formación en alternancia (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza), así como en Australia, Bélgica, Eslovaquia, Finlandia, Italia, Noruega, República Checa y Reino Unido, el 60 % o más de los alumnos de la segunda etapa de secundaria sigue programas de formación profesional o preprofesional. La excepción a esta pauta se registra en España, Hungría, Islandia y Turquía, países en los que la mayoría sigue cursos de orientación general, a pesar de la existencia de programas de formación en alternancia (Tabla C2.5).

En la mayor parte de los países de la OCDE, la formación profesional se imparte en el medio escolar, con la excepción del Reino Unido, donde muchos programas de formación profesional corresponden a programas de educación posterior. Sin embargo, en Austria, Eslovaquia, Islandia o República Checa, alrededor de la mitad de los programas de formación profesional combina la formación en medio escolar con la formación práctica en la empresa. En Alemania, Dinamarca, Hungría y Suiza, alrededor del 80 % o más de los estudiantes matriculados en programas de formación profesional tiene formación en medio escolar y formación práctica en la empresa.

Más allá de la educación secundaria existen varias opciones para quienes desean continuar estudiando. Una opción es una formación terciaria de orientación profesional, que es relativamente corta. Por otro lado, existen programas de carácter más teórico, concebidos para preparar a los estudiantes en el acceso a programas de investigación avanzada o para ejercer profesiones que exigen competencias de alto nivel. Se imparten principalmente, aunque no exclusivamente, en el medio universitario.

Participación en educación terciaria

Las tasas de matriculación proporcionan otra perspectiva sobre la participación en educación terciaria. Reflejan tanto el número total de individuos que entran en educación terciaria como la duración de sus estudios. La suma de las tasas netas de matriculación para cada edad, calificadas como la esperanza de educación terciaria, da una idea global de la cantidad de educación terciaria emprendida por un grupo de población de la misma edad, más que por participantes individuales. A diferencia de las tasas de ingreso, se puede sumar esperanza de educación terciaria, basada en la matriculación tanto en programas terciarios de tipo A como de tipo B.

En los países de la OCDE como media, un joven de 17 años puede contar con seguir estudios terciarios durante tres años, de los cuales 2,3 serán a tiempo completo. En Corea, Estados Unidos, Finlandia y Nueva Zelanda, un estudiante puede esperar recibir al menos cuatro años de educación terciaria (a tiempo completo y a tiempo parcial). Por contraste, la esperanza de educación terciaria es de menos de dos años en Eslovaquia, México y Turquía y en el país asociado Brasil (Tabla C2.2).

La esperanza media de matriculación en los programas terciarios de tipo A en los países de la OCDE (2,4 años) es mucho más alta que en programas de tipo B (0,5 años), debido en parte a la duración más corta de los programas terciarios de tipo B.

Evolución de la participación

A nivel de educación terciaria, las variaciones de las tasas de matriculación están menos estrechamente relacionadas con los cambios en el tamaño del significativo grupo de población de la misma edad que los mismos cambios en educación primaria y secundaria. El Gráfico C2.2 muestra la variación en el número de alumnos matriculados en relación con dos componentes: variación del tamaño del grupo poblacional y variación de las tasas de matriculación.

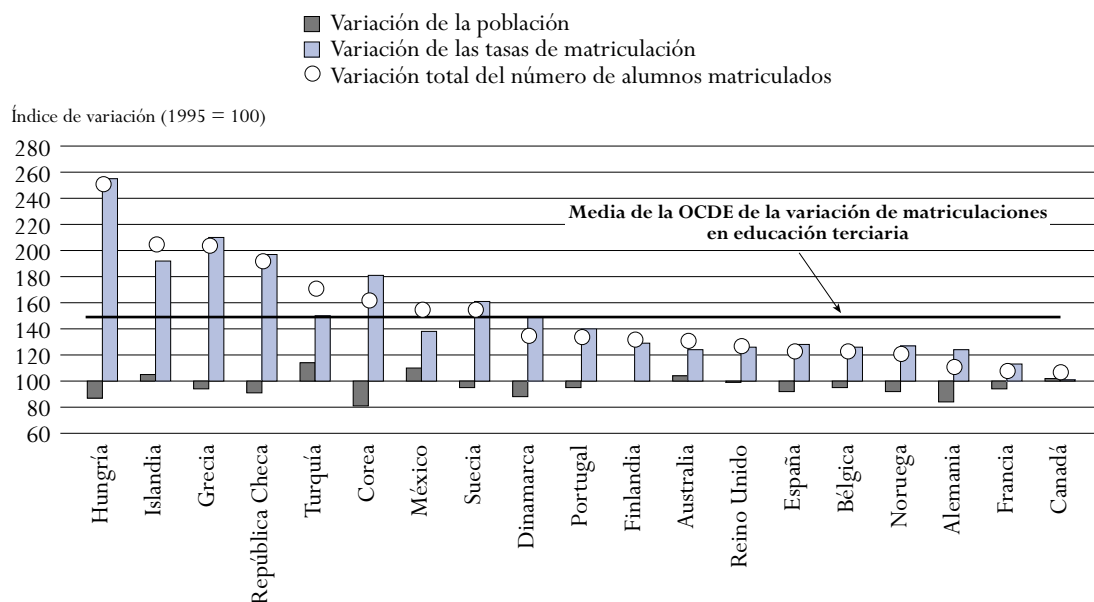
La participación en educación terciaria creció en términos absolutos una media del 50% en todos los países de la OCDE entre 1995 y 2004. En la mitad de los países de la OCDE de los que hay datos disponibles, el número de alumnos matriculado en educación terciaria aumentó más de un 30%, y más de un 50% en Grecia, Hungría, Islandia y Polonia (Tabla C2.2).

El aumento de la demanda, reflejado en el aumento de las tasas de matriculación, es el factor principal que conduce a la expansión de la educación terciaria. Australia, Canadá, Islandia, México y Turquía son los únicos países de la OCDE en los que el aumento de la población ha contribuido significativamente a una más alta matriculación en educación terciaria. El aumento real de alumnos en la educación terciaria habría sido mucho más alto en muchos países de la OCDE (en particular, en Alemania, Corea, Dinamarca y Hungría) si la población no hubiera disminuido.

La importancia relativa del sector público y del privado

En los países de la OCDE, la educación que se proporciona a todos los niveles es predominantemente pública. Una media del 89% de los alumnos de primaria están matriculados en instituciones públicas en todos los países de la OCDE, mientras que las cifras descienden ligeramente en educación secundaria, con el 83% de los alumnos de primera etapa de educación secundaria y el 80% de los de segunda etapa de secundaria estudiando en instituciones públicas. Las instituciones privadas representan un papel más significativo en educación terciaria, pues en ellas estudia el 33% de los alumnos de programas terciarios de tipo B y el 23% de los alumnos de programas terciarios de tipo A y programas de investigación avanzada. Es más, sólo en educación terciaria los proveedores privados independientes atienden a un número significativo de la población estudiantil (Tablas C2.3 y C2.4).

Gráfico C2.2. Variación de la matriculación en educación terciaria en relación con las variaciones de las tasas de participación y la demografía (1995-2004)
 Índice de variación en el número de alumnos matriculados en educación terciaria entre 1995 y 2004 y la aportación relativa de cambio tasas de matriculación (1995 = 100)



Los países están clasificados en orden descendente según la variación absoluta de las tasas de matriculación en educación terciaria. Fuente: OCDE, Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Esta pauta varía en los diferentes países. Bélgica y Países Bajos destacan como los únicos países donde los proveedores privados dominan la educación primaria y secundaria, con más del 50% de los alumnos matriculados en el sector privado. En ambos países (tal y como generalmente ocurre en todos los países en los niveles de enseñanza primaria y secundaria), los proveedores privados son instituciones que reciben más del 50% de sus fondos de fuentes públicas, pero tienen autonomía en su gestión. Australia y España componen un grupo en el que similares instituciones acogen alrededor de un 20% o más de alumnos de primaria y secundaria. Dichos proveedores dependientes del gobierno también son dominantes en la segunda etapa de educación secundaria en Corea (50% de los alumnos) y Reino Unido (72% de los alumnos). En el país asociado Chile, la ratio es de alrededor del 40% en los tres niveles de educación.

En los niveles de primaria y secundaria, los proveedores privados independientes (aquellos que reciben menos del 50% de sus fondos de presupuestos gubernamentales) desempeñan un papel destacable solamente en Japón y México con un 30% y 21%, respectivamente, de los alumnos de segunda etapa de secundaria.

En el nivel terciario, la pauta es bastante distinta. La extensión de la enseñanza privada a nivel terciario es mayor que en los niveles de primaria y secundaria, especialmente cuando se trata de estudios terciarios de tipo B, en los que las matriculaciones del sector privado suman casi un tercio del total. Tanto en los Países Bajos como en el Reino Unido, toda la educación terciaria la proporcionan instituciones privadas dependientes del gobierno. Tales instituciones reciben también más de la mitad de los alumnos de nivel terciario en Bélgica y en el país asociado Israel. Los

proveedores de educación privados independientes son más destacables en el nivel terciario que en niveles preterciarios (una media del 12 % de los alumnos de terciaria de tipo A y B estudian en estas instituciones). Esto sucede sobre todo en Corea y Japón, donde alrededor de tres cuartos o más de los alumnos estudian en estas instituciones. Los proveedores privados independientes tienen también una importante parte de la provisión de educación en programas terciarios de tipo B en Suiza. Aunque esta proporción es también alta en Polonia y Portugal, los números totales de alumnos que estudian en estos programas son relativamente pequeños.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos del curso escolar 2003-2004 proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada anualmente por la OCDE.

La Tabla C2.1 muestra la tasa neta global de ingreso para todas las edades. La tasa neta de ingreso para una edad concreta se obtiene dividiendo el número de nuevos inscritos de dicha edad en cada tipo de educación terciaria entre la población total de la edad correspondiente. La tasa neta global de ingreso se obtiene sumando las tasas netas de ingreso de cada edad. El resultado representa la proporción de la población de una cohorte de edad sintética que accede a un nivel de educación terciaria, independientemente de la variación de los tamaños poblacionales y de las diferencias en la edad típica de acceso en los países de la OCDE. La Tabla C2.1 muestra también los percentiles 20, 50 y 80 de la edad de los nuevos inscritos, es decir, la edad por debajo de la cual se encuentra el 20 %, el 50 % y el 80 % de los estudiantes que se inscriben por primera vez.

Se entiende que los «nuevos inscritos» son alumnos que se inscriben por primera vez en un nivel educativo determinado. También se consideran «nuevos inscritos» los alumnos extranjeros que se inscriben por primera vez en un programa de educación terciaria de un país.

No todos los países de la OCDE pueden distinguir entre los estudiantes que se inscriben por primera vez en un programa de educación terciaria, los que cambian de área de estudios, repiten o retoman los estudios después de una ausencia. Por tanto, no se pueden sumar las tasas de primera inscripción en cada nivel de educación terciaria a fin de obtener un índice global de acceso, debido al riesgo de doble recuento.

La Tabla C2.2 muestra el número de años durante los cuales un joven de 17 años puede esperar seguir estudios de educación terciaria, o la suma de matriculaciones netas para jóvenes de 17 o más años (dividida entre 100). Esta medida es una función del número de participantes en educación terciaria y la duración de los estudios terciarios. Como el denominador incluye también a aquellos jóvenes que nunca han participado en la educación terciaria, el indicador no puede interpretarse como la media del número de años que un alumno necesita para finalizar la educación terciaria.

La Tabla C2.5 muestra la distribución de los estudiantes matriculados en la segunda etapa de educación secundaria según la orientación de los programas. Los programas preprofesionales y profesionales incluyen tanto los impartidos en el medio escolar como los combinados de formación-empleo que están reconocidos como parte del sistema educativo. No se ha tenido en cuenta la formación impartida exclusivamente en empresas, sin supervisión de la autoridad educativa competente.

Los datos relativos al curso 1994-1995 proceden de un estudio especial realizado en los países de la OCDE en el año 2000, en el que se les pidió que proporcionasen los datos de acuerdo con la clasificación ISCED-97.

Tabla C2.1.
Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de los nuevos inscritos (2004)
Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad, por sexo y tipo de programa

	Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A						Programas de investigación avanzada			Tasas netas de ingreso (2000)				
	Tasas netas de ingreso			Tasas netas de ingreso			Edades en:			Tasas netas de ingreso			Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A		
	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	Percentil 20 ¹	Percentil 50 ¹	Percentil 80 ¹	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	H+M	Hombres	Mujeres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países de la OCDE	Alemania ²	16	13	19	37	38	37	20,1	21,4	24,1	m	m	m	13	30	30	30
	Australia	m	m	m	70	65	74	18,6	20,9	27,4	0,9	1,1	0,8	m	59	52	66
	Austria ²	9	8	10	37	33	41	19,3	20,6	23,3	0,6	0,8	n	m	33	30	37
	Bélgica ³	35	28	42	34	33	35	18,3	18,9	22,4	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea ^{2,5}	46	44	48	48	52	45	m	m	m	1,8	2,3	1,3	50	45	48	41
	Dinamarca	21	20	21	55	43	68	20,9	22,6	27,1	2,0	2,2	1,7	35	29	27	32
	Eslovaquia ²	2	1	4	47	42	52	19,5	20,9	26,9	3,0	3,5	2,5	3	37	38	36
	España	22	20	23	44	37	52	18,4	19,1	22,4	m	m	m	15	47	41	53
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	71	19,4	21,2	24,0	m	m	m	14	43	37	49
	Finlandia	a	a	a	73	65	82	19,8	21,5	27,3	m	m	m	a	71	62	81
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21	37	30	44
	Grecia	26	26	27	33	30	37	18,1	18,6	19,3	2,2	2,5	1,9	m	m	m	m
	Hungría	9	7	11	68	61	76	19,2	20,9	27,6	1,8	1,9	1,6	2	65	60	70
	Irlanda ⁴	17	18	15	44	39	50	18,3	19,1	20,0	m	m	m	26	31	29	34
	Islandia	8	8	8	79	56	102	20,9	23,5	<40	0,6	n	0,8	10	66	48	84
	Italia ^{2,5}	1	1	1	55	49	62	19,2	19,8	22,1	2,0	1,9	2,0	1	43	38	49
	Japón ^{2,5}	32	24	41	43	49	36	m	m	m	1,3	1,8	0,7	32	39	47	30
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	2	2	1	29	28	29	18,4	19,6	23,7	0,2	0,2	0,1	1	26	27	26
Noruega	1	1	1	69	58	80	20,0	21,2	29,0	0,1	0,2	0,1	7	59	45	74	
Nueva Zelanda	51	45	57	89	74	104	18,9	21,9	<40	1,9	1,8	1,9	m	m	m	m	
Países Bajos	a	a	a	56	52	61	18,4	19,8	22,7	m	m	m	1	51	48	54	
Polonia ⁵	1	n	1	71	66	76	19,5	20,4	22,9	m	m	m	1	62	x(14)	x(14)	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	28	m	m	52	m	m	18,8	22,4	25,6	2,2	2,5	2,0	28	46	42	49	
República Checa	10	7	13	38	36	41	19,5	20,4	22,6	2,6	3,2	1,9	9	25	26	24	
Suecia	8	8	8	79	64	94	20,3	22,8	<40	3,0	3,1	2,9	7	67	54	81	
Suiza	17	20	14	38	39	38	20,0	21,6	26,1	4,4	5,2	3,5	14	29	32	26	
Turquía	16	19	13	26	29	22	18,6	20,0	23,6	n	0,6	n	9	21	26	17	
<i>Media OCDE</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>16</i>	<i>53</i>	<i>48</i>	<i>59</i>				<i>1,7</i>	<i>1,9</i>	<i>1,4</i>	<i>14</i>	<i>44</i>	<i>40</i>	<i>47</i>	
<i>Media EU19</i>	<i>13</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>52</i>	<i>46</i>	<i>58</i>				<i>2,2</i>	<i>2,4</i>	<i>1,8</i>	<i>12</i>	<i>45</i>	<i>40</i>	<i>48</i>	
Países asociados	Brasil	2	3	2	47	42	53	19,7	23,7	<40	1,3	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Chile ^{2,5,6}	25	28	21	46	44	47	m	m	m	0,2	0,2	0,2	14	38	40	35
	Federación Rusa	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2,0	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	58	52	64	21,4	23,7	27,8	m	m	m	31	49	44	54

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

1. El 20%, 50%, 80%, respectivamente, de los nuevos inscritos no ha alcanzado esta edad.
2. En los programas terciarios de tipo B se trata de tasas de ingreso brutas. Esto se aplica a Eslovaquia sólo en 2000.
3. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
4. Únicamente los nuevos inscritos a tiempo completo.
5. Para los programas de educación terciaria de tipo A y de tipo B se han calculado tasas brutas de ingreso. Esto se aplica a Italia y Polonia sólo en 2000. Año de referencia 1999.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabla C2.2.

Esperanza de años en educación terciaria y variación de la matriculación terciaria (2004)
Esperanza de estudios terciarios en las condiciones actuales, por sexo y modo de estudio, e índice de variación (1995 = 100)

	Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A			Total de la educación terciaria (tipos A, B y programas de investigación avanzada)			Variación de la matriculación (1995 = 100)				
	A tiempo completo y a tiempo parcial		A tiempo completo	A tiempo completo y a tiempo parcial		A tiempo completo	A tiempo completo y a tiempo parcial		A tiempo completo	Total de la educación terciaria (10)	Atribuible a:		
	H + M	Mujeres	H + M	H + M	Mujeres	H + M	H + M	Mujeres	H + M		Variación de la población (11)	Variación de las tasas de matriculación (12)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Países de la OCDE	Alemania	0,3	0,4	0,3	2,0	1,9	2,0	2,3	2,3	2,3	108	84	124
	Australia	0,6	0,6	0,2	2,8	3,2	1,9	3,6	3,9	2,2	128	104	124
	Austria	0,3	0,3	x(1)	1,9	2,0	1,9	2,3	2,5	x(7)	100	m	m
	Bélgica ¹	1,6	1,8	1,1	1,4	1,4	1,4	3,0	3,3	2,5	120	95	126
	Canadá ²	0,7	0,8	0,6	2,1	2,5	1,5	2,9	3,3	2,1	104	102	101
	Corea	1,7	1,3	1,7	2,6	2,0	2,6	4,3	3,4	4,3	159	81	181
	Dinamarca	0,4	0,4	0,3	2,7	3,3	2,7	3,2	3,7	3,0	132	88	149
	Eslovaquia	0,1	0,1	n	1,7	1,9	1,1	1,9	2,0	1,2	m	m	m
	España	0,4	0,5	0,4	2,5	2,8	2,2	3,0	3,4	2,8	120	92	128
	Estados Unidos	0,9	1,1	0,4	3,2	3,6	2,0	4,1	4,8	2,5	m	m	m
	Finlandia	n	n	n	4,2	4,6	2,6	4,5	4,9	2,6	129	100	129
	Francia	0,7	0,7	0,7	2,0	2,2	2,0	2,8	3,1	2,8	105	94	113
	Grecia	1,4	1,4	1,4	2,4	2,8	2,4	3,9	4,3	3,9	201	94	210
	Hungría	0,2	0,2	0,1	2,7	3,2	1,5	2,9	3,4	1,6	248	87	255
	Irlanda	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2,9	3,3	2,2	147	m	m
	Islandia	0,2	0,2	0,1	3,3	4,3	2,4	3,5	4,5	2,5	202	105	192
	Italia	n	n	n	2,8	3,2	2,8	2,9	3,3	2,9	116	m	m
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	n	n	n	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2	152	110	138
Noruega	0,1	0,1	0,1	3,4	4,2	2,5	3,6	4,3	2,6	118	92	127	
Nueva Zelanda	1,0	1,2	0,4	3,1	3,7	1,6	4,2	4,9	2,0	m	m	m	
Países Bajos	a	a	a	2,7	2,8	2,3	2,7	2,8	2,3	m	m	m	
Polonia	n	n	n	3,2	3,8	1,9	3,3	3,9	2,0	269	m	m	
Portugal	n	n	n	2,5	2,9	2,5	2,6	3,0	2,6	131	95	140	
Reino Unido	0,6	0,8	0,2	2,1	2,3	1,5	2,8	3,2	1,8	124	99	126	
República Checa	0,2	0,3	0,2	1,8	1,8	1,7	2,1	2,2	2,1	189	91	197	
Suecia	0,1	0,1	0,1	3,5	4,2	1,8	3,8	4,6	2,1	152	95	161	
Suiza	0,4	0,3	0,1	1,5	1,4	1,4	2,1	1,9	1,6	m	m	m	
Turquía	0,4	0,3	0,4	1,1	0,9	1,1	1,5	1,3	1,5	168	114	150	
Media OCDE	0,5	0,5	0,3	2,4	2,7	1,9	3,0	3,3	2,3	149	96	151	
Media EU19	0,4	0,4	0,3	2,5	2,8	2,0	2,9	3,3	2,4	~	~	~	
Países asociados	Brasil	m	m	m	1,3	1,4	x(4)	1,3	1,5	1,3	m	m	m
	Chile	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	0,5	0,5	0,5	2,3	2,7	1,9	2,9	3,3	2,5	m	m	m

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

1. Excluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabla C2.3.
Alumnos de educación terciaria por tipo de institución o modo de estudio (2004)
Distribución de los alumnos por modo de matriculación, tipo de institución y destino del programa

	Tipo de institución						Modo de estudio				
	Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		
	Pública	Privada, dependiente del gobierno	Privada, independiente	Pública	Privada, dependiente del gobierno	Privada, independiente	A tiempo completo	A tiempo parcial	A tiempo completo	A tiempo parcial	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE	Alemania	63,9	36,1	x(2)	100,0	a	a	83,2	16,8	100,0	a
	Australia	97,1	2,9	n	99,6	n	0,4	35,8	64,2	67,5	32,5
	Austria	69,4	30,6	n	90,3	9,7	n	m	m	100,0	n
	Bélgica	47,6	52,4	n	41,4	58,6	n	68,8	31,2	93,4	6,6
	Canadá ¹	m	m	m	m	m	m	87,5	12,5	70,1	29,9
	Corea	15,0	a	85,0	22,5	a	77,5	m	m	m	m
	Dinamarca	99,1	0,9	a	98,9	1,1	a	63,3	36,7	98,4	1,6
	Eslovaquia	87,3	12,7	n	99,1	n	0,9	48,2	51,8	65,1	34,9
	España	77,5	15,8	6,7	87,8	n	12,2	99,1	0,9	88,6	11,4
	Estados Unidos	85,4	a	14,6	73,6	a	26,4	48,2	51,8	64,4	35,6
	Finlandia	70,4	29,6	a	89,4	10,6	a	100,0	a	56,8	43,2
	Francia	72,0	8,5	19,6	87,3	0,8	11,9	100,0	a	100,0	a
	Grecia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Hungría	60,4	39,6	a	85,8	14,2	a	78,9	21,1	52,4	47,6
	Irlanda	92,8	a	7,2	92,8	a	7,2	60,0	40,0	84,2	15,8
	Islandia	60,5	39,5	n	87,9	12,1	n	53,4	46,6	75,1	24,9
	Italia	85,2	a	14,8	93,7	a	6,3	100,0	n	100,0	n
	Japón	8,8	a	91,2	27,6	a	72,4	97,2	2,8	89,9	10,1
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	96,3	a	3,7	66,1	a	33,9	100,0	a	100,0	a
	Noruega	64,2	35,8	x(2)	86,2	13,8	x(5)	79,6	20,4	71,7	28,3
	Nueva Zelanda	73,8	26,2	n	97,9	2,1	n	36,2	63,8	50,8	49,2
	Países Bajos	a	a	a	n	100,0	a	a	a	81,4	18,6
	Polonia	79,2	n	20,8	71,4	a	28,6	100,0	a	59,3	40,7
	Portugal	50,0	a	50,0	73,3	a	26,7	m	m	m	m
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,9	75,1	71,2	28,8
República Checa	67,9	31,3	0,8	95,3	a	4,7	95,9	4,1	95,9	4,1	
Suecia	65,1	34,9	a	93,8	6,2	a	93,5	6,5	51,4	48,6	
Suiza	30,0	38,7	31,3	90,8	7,5	1,7	21,9	78,1	90,3	9,7	
Turquía	98,0	a	2,0	95,3	a	4,7	100,0	a	100,0	a	
Media OCDE	64,9	19,1	13,4	76,7	12,0	11,7	72,1	24,0	80,7	19,3	
Media EU19	66,0	21,8	7,1	77,8	16,7	5,5	76,0	17,8	82,2	17,8	
Países asociados	Brasil	33,9	a	66,1	30,6	a	69,4	m	m	m	m
	Chile	9,4	5,6	85,0	30,1	21,3	48,6	100,0	a	100,0	a
	Federación Rusa	95,5	a	4,5	87,0	a	13,0	69,2	30,8	55,0	45,0
	Israel	35,3	64,7	n	11,2	78,1	10,7	m	m	82,3	17,7

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabla C2.4
Alumnos de educación primaria y secundaria por tipo de institución o modo de estudio (2004)
 Distribución de los alumnos, por modo de matriculación y tipo de institución

	Tipo de institución									Modo de estudio		
	Primaria			Primera etapa de secundaria			Segunda etapa de secundaria			Primaria y secundaria		
	Pública	Privada, dependiente del gobierno	Privada, dependiente del gobierno	Pública	Privada, dependiente del gobierno	Privada, dependiente del gobierno	Pública	Privada, dependiente del gobierno	Privada, dependiente del gobierno	A tiempo completo	A tiempo parcial	
												(1)
Países de la OCDE	Alemania	97,1	2,9	x(2)	92,7	7,3	x(5)	92,1	7,9	x(8)	99,8	0,2
	Australia	71,3	28,7	a	64,6	35,4	a	74,5	25,5	a	77,2	22,8
	Austria	95,5	4,5	x(2)	92,2	7,8	x(5)	89,2	10,8	x(8)	m	m
	Bélgica	45,3	54,7	n	43,4	56,6	n	41,5	58,5	n	82,1	17,9
	Canadá ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100,0	a
	Corea	98,7	a	1,3	80,2	19,8	a	49,6	50,4	a	m	m
	Dinamarca	88,3	11,7	a	76,6	23,4	a	97,7	2,3	a	95,6	4,4
	Eslovaquia	95,5	4,5	n	94,7	5,3	n	91,3	8,7	n	99,0	1,0
	España	68,0	28,7	3,3	67,6	29,3	3,1	77,1	12,1	10,8	93,8	6,2
	Estados Unidos	89,7	a	10,3	91,2	a	8,8	91,2	a	8,8	100,0	a
	Finlandia	98,8	1,2	a	95,9	4,1	a	89,1	10,9	a	100,0	a
	Francia	85,3	14,7	a	78,6	21,2	0,2	69,4	29,8	0,8	100,0	a
	Grecia	92,5	a	7,5	94,6	a	5,4	93,8	a	6,2	97,4	2,6
	Hungría	94,1	5,9	a	93,3	6,7	a	85,0	15,0	a	94,7	5,3
	Irlanda	99,0	a	1,0	100,0	a	n	98,6	a	1,4	99,9	0,1
	Islandia	98,9	1,1	n	99,2	0,8	n	94,1	5,5	0,4	92,5	7,5
	Italia	93,1	a	6,9	96,5	a	3,5	94,6	0,6	4,8	99,1	0,9
	Japón	99,1	a	0,9	93,8	a	6,2	69,7	a	30,3	98,7	1,3
	Luxemburgo	93,1	0,7	6,2	80,1	12,4	7,5	84,3	8,2	7,5	100,0	n
	México	91,9	a	8,1	87,4	a	12,6	78,9	a	21,1	100,0	a
	Noruega	98,1	1,9	x(2)	97,7	2,3	x(5)	89,8	10,2	x(8)	99,0	1,0
	Nueva Zelanda	88,1	9,8	2,1	84,0	11,3	4,7	76,1	20,0	3,9	91,9	8,1
	Países Bajos	31,1	68,9	a	24,1	75,9	a	7,9	92,1	a	98,7	1,3
	Polonia	98,6	0,3	1,1	97,9	0,6	1,6	91,2	0,6	8,3	94,3	5,7
	Portugal	89,8	2,5	7,8	88,5	6,4	5,1	82,4	4,4	13,1	100,0	a
	Reino Unido	95,0	a	5,0	93,6	0,6	5,8	25,7	71,5	2,8	73,2	26,8
República Checa	98,9	1,1	a	98,2	1,8	a	87,1	12,9	a	99,9	0,1	
Suecia	94,4	5,6	a	93,7	6,3	a	93,4	6,5	a	89,7	10,3	
Suiza	96,2	1,3	2,4	92,9	2,4	4,7	93,2	3,1	3,8	99,8	0,2	
Turquía	98,5	a	1,5	a	a	a	98,2	a	1,8	100,0	a	
Media OCDE	89,1	8,6	2,5	82,5	11,6	2,7	79,5	16,1	4,8	95,6	4,4	
Media EU19	87,0	10,9	2,3	84,3	14,0	1,9	78,5	18,6	3,3	95,4	4,6	
Países asociados	Brasil	91,5	a	8,5	90,7	a	9,3	86,8	a	13,2	m	m
	Chile	50,0	43,1	6,9	54,3	38,9	6,8	47,1	45,1	7,7	100,0	a
	Federación Rusa	99,5	a	0,5	99,7	a	0,3	99,3	a	0,7	100,0	n
	Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabla C2.5
Modelos de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria (2004)
Matriculación en instituciones públicas y privadas por destino del programa y tipo de programa

	Distribución de la matriculación por destino del programa			Distribución de la matriculación por tipo de programa			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	General	Preprofesional	Profesional	Combinado de formación-empelo
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE							
Alemania	38,8	60,6	0,7	38,8	a	61,2	47,0
Australia	37,5	a	62,5	37,5	a	62,5	m
Austria	44,2	47,3	8,5	21,4	6,2	72,4	33,6
Bélgica	51,8	a	48,2	31,8	a	68,2	2,6
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Corea	70,5	a	29,5	70,5	a	29,5	a
Dinamarca	53,2	a	46,8	53,2	a	46,8	46,1
Eslovaquia	79,8	a	20,2	25,9	a	74,1	37,2
España	61,3	n	38,7	61,3	n	38,7	3,8
Estados Unidos	100,0	a	a	100,0	a	a	a
Finlandia	100,0	a	a	39,9	a	60,1	11,2
Francia	67,9	a	32,1	43,5	a	56,5	11,4
Grecia	66,0	a	34,0	66,0	a	34,0	a
Hungría	77,1	a	22,9	76,3	11,6	12,1	12,1
Irlanda	72,8	a	27,2	66,5	33,5	a	a
Islandia	49,1	0,4	50,5	61,5	1,2	37,2	17,0
Italia	80,4	3,3	16,4	37,2	37,3	25,5	a
Japón	75,4	0,8	23,8	75,4	0,8	23,8	a
Luxemburgo	59,3	15,7	24,9	36,1	a	63,9	13,9
México	89,5	a	10,5	89,5	a	10,5	m
Noruega	39,5	a	60,5	39,5	a	60,5	m
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	60,1	a	39,9	30,9	a	69,1	22,9
Polonia	90,2	a	9,8	50,5	a	49,5	a
Portugal	100,0	a	a	71,5	19,4	9,1	m
Reino Unido	46,0	x(1)	54,0	28,5	x(6)	71,5	m
República Checa	69,1	0,4	30,4	20,6	0,2	79,3	36,2
Suecia	92,6	a	7,4	46,6	a	53,4	a
Suiza	30,7	62,1	7,2	35,2	a	64,8	58,7
Turquía	91,5	a	8,5	62,7	a	37,3	8,5
<i>Media OCDE</i>	<i>67,7</i>	<i>7,1</i>	<i>25,5</i>	<i>50,7</i>	<i>4,1</i>	<i>45,4</i>	<i>15,8</i>
<i>Media EU19</i>	<i>70,4</i>	<i>4,7</i>	<i>25,2</i>	<i>45,8</i>	<i>6,0</i>	<i>48,5</i>	<i>15,3</i>
Países asociados							
Brasil	100,0	a	a	95,5	a	4,5	a
Chile	100,0	a	a	63,9	a	36,1	a
Federación Rusa	58,5	12,4	29,1	58,5	12,4	29,1	m
Israel	96,4	a	3,6	64,8	a	35,2	3,6

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y ALUMNOS EXTRANJEROS EN EDUCACIÓN TERCIARIA

Este indicador aporta un panorama de la movilidad de los alumnos y la importancia de la internacionalización de la educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados. Describe las tendencias generales y destaca los principales destinos de los estudiantes internacionales, así como las tendencias de las cuotas de mercado sobre el mercado internacional de la educación. También se estudian algunos de los factores que subyacen a la elección del alumno de un país en el que estudiar. Asimismo, el indicador considera la relevancia de la movilidad estudiantil en diferentes destinos y presenta el perfil de la matriculación de los alumnos internacionales en relación con su distribución por países y regiones de origen, tipos de programa y campos educativos. Se presenta también la distribución por destinos de los alumnos que estudian fuera de su país de origen. Por último, se analiza la contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones universitarias obtenidas, junto con las implicaciones en términos de inmigración para los países de acogida. La proporción de alumnos internacionales en estudios terciarios ofrece una buena indicación de la magnitud de la movilidad estudiantil en distintos países.

Resultados clave

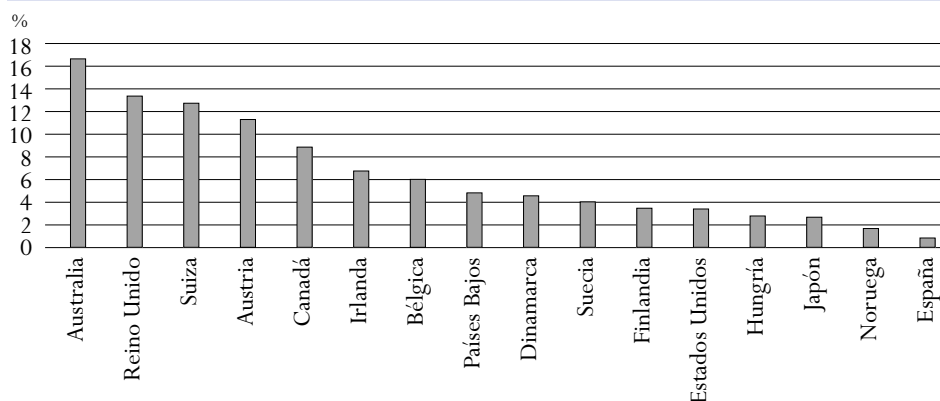
Gráfico C3.1. Movilidad de estudiantes en educación terciaria (2004)

Este gráfico muestra el porcentaje de alumnos internacionales que siguen estudios terciarios.

De acuerdo con la legislación sobre inmigración propia de cada país y las restricciones a la disponibilidad de datos, la movilidad estudiantil se define tanto por el país de residencia del alumno, como por el país donde el alumno recibió su educación previa.

Obsérvese que los datos sobre movilidad de los estudiantes internacionales que se presentan en este gráfico no son comparables con los datos sobre alumnos extranjeros en educación terciaria (definidos por su ciudadanía) que se presentan en ediciones anteriores de Panorama de la educación o en otros apartados de este capítulo.

La movilidad estudiantil, es decir, los alumnos internacionales que viajaron a un país distinto del suyo con el propósito de seguir estudios de educación terciaria, oscila entre menos del 1% y casi el 17% de matriculaciones en educación terciaria. Las matriculaciones de alumnos internacionales en educación terciaria son más numerosas en Australia, Austria, Canadá, Reino Unido y Suiza.



Los países están clasificados en orden descendente según la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria. Fuente: OCDE. Tabla C3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Otros puntos destacables de este indicador

- En 2004, 2,7 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de origen. Con relación al año anterior, esta cifra supone un incremento del 8% del total de matriculaciones de estudiantes extranjeros facilitado a la OCDE y el Instituto de Estadística de la Unesco.
- Alemania, Australia, Estados Unidos, Francia y Reino Unido acogen a más del 50% de estudiantes extranjeros a nivel mundial.
- En valores absolutos, los estudiantes de Alemania, Corea, Francia y Japón constituyen la proporción más importante de estudiantes internacionales originarios de los países miembros de la OCDE. China e India, por su parte, aportan el mayor número de estudiantes internacionales de países asociados.
- En España, Finlandia y Suiza, más del 14% de estudiantes internacionales está matriculado en programas de investigación avanzada con alto contenido teórico. Lo mismo es aplicable a los alumnos extranjeros matriculados en Francia.
- Por lo que se refiere al área de estudios, en Alemania, Australia, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Suecia, Suiza y Reino Unido, el 30% como mínimo de los estudiantes internacionales se matriculan en ciencias, agricultura o ingenierías. Es el mismo caso de los alumnos extranjeros matriculados en Eslovaquia y Portugal.
- Los alumnos internacionales que terminan con éxito sus estudios constituyen el 20% o más de los titulados de educación terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada en Australia, Canadá, Suiza y Reino Unido. Lo mismo sucede con extranjeros que finalizan programas de investigación avanzada en Bélgica, Estados Unidos y Francia. La contribución de alumnos internacionales y extranjeros al número total de titulados en educación terciaria es especialmente alta en programas de investigación avanzada en Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Suiza y Reino Unido.

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, ha incrementado la demanda de nuevos tipos de formación en los países de la OCDE.

C3

Gobiernos y ciudadanos conceden cada vez más importancia a la educación terciaria para ampliar el horizonte de los estudiantes y permitirles comprender mejor la multiplicidad de lenguas, culturas y prácticas comerciales en el mundo. Una de las maneras que tienen los estudiantes de ampliar su conocimiento de otras sociedades y otras lenguas, mejorando así sus expectativas en el mercado laboral, es estudiar en instituciones de educación terciaria en el extranjero. En efecto, varios países de la OCDE han puesto en marcha políticas y programas destinados a promover esta movilidad para fomentar los contactos interculturales y ayudar a construir redes sociales en el futuro, especialmente en los países de la Unión Europea (UE).

Desde la perspectiva macroeconómica, las negociaciones internacionales sobre liberalización comercial de servicios subrayan las implicaciones económicas de la internacionalización de la oferta de servicios educativos. Algunos de los países de la OCDE ya están mostrando signos de especialización en la exportación de servicios educativos. La tendencia a largo plazo de una mayor internacionalización de la educación (Cuadro C3.1) puede afectar de manera creciente a las balanzas de pagos de los países implicados como resultado de las cuotas de matriculación y del consumo interno generado por estudiantes internacionales. En este ámbito, conviene señalar que, además de la movilidad de los estudiantes de un país a otro, otro elemento relevante para la dimensión económica de la internacionalización de la educación terciaria, es la difusión transfronteriza, vía electrónica, de programas educativos flexibles por parte de universidades extranjeras. No obstante, todavía no se dispone de datos comparables al respecto.

La internacionalización de la educación terciaria tiene muchas más implicaciones económicas que los gastos y beneficios monetarios a corto plazo que se reflejan en la balanza comercial. Puede también convertirse, para los sistemas educativos más modestos o menos desarrollados, en una oportunidad 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 estrecheces en las provisiones para educación.

Para los individuos, los beneficios de estudiar en el extranjero dependen en gran manera tanto de las políticas de los países que envían alumnos al extranjero, en cuanto a la ayuda financiera que les prestan, como de las políticas de los países de destino sobre los precios de la matrícula (Cuadro C3.3) y la ayuda financiera a los alumnos internacionales. El coste de la vida en los países en los que se estudia y el cambio de divisas tienen también impacto en el gasto en educación internacional. Por otro lado, los beneficios a largo plazo de una experiencia educativa internacional dependen en gran medida de cómo se destacan y valoran las titulaciones internacionales en el mercado de trabajo local.

Desde la perspectiva de las instituciones educativas, la matriculación de estudiantes internacionales condiciona los planes de estudio y procesos educativos en tanto en cuanto los contenidos curriculares y la metodología de enseñanza pueden tener que adaptarse a un alumnado diverso

desde el punto de vista cultural y lingüístico. Estos condicionantes, sin embargo, se ven ampliamente compensados por los numerosos beneficios que obtienen las instituciones de acogida. En efecto, la presencia de potenciales clientes internacionales obliga a las instituciones a ofrecer programas que las haga destacar sobre sus competidores, un factor que puede contribuir al desarrollo de una educación terciaria de calidad con alta capacidad de reacción dirigida a las necesidades del cliente. Las matriculaciones internacionales también pueden ayudar a las instituciones terciarias a alcanzar el número de estudiantes necesario para diversificar su oferta de programas educativos y aumentar los recursos financieros de las instituciones terciarias cuando son los estudiantes extranjeros los que se costean completamente su educación (Cuadro C3.3). Con estas ventajas, las instituciones pueden verse incentivadas a dar preferencia a las matriculaciones de alumnos 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 (OCDE, 2004b) y muy solicitados.

El análisis de la proporción de alumnos matriculados en el extranjero y su evolución da idea de la extensión de la internacionalización de la educación terciaria. En el futuro también será importante elaborar métodos que permitan cuantificar y medir otros componentes de la educación transfronteriza.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Conceptos y convenciones terminológicas utilizados en este indicador

Es importante especificar los conceptos y las convenciones de terminología utilizados en este indicador, ya que este año ha habido cambios respecto a ediciones previas de *Panorama de la educación*.

Las versiones anteriores del Indicador C3 se han centrado en los alumnos extranjeros en educación terciaria, definiéndolos como «no ciudadanos del país en el que estudian». Aunque es una definición práctica, este concepto de los alumnos extranjeros era inapropiado para medir la movilidad estudiantil, en cuanto que no todos los alumnos extranjeros han llegado al país en el que estudian con la intención expresa de estudiar. En particular, los alumnos extranjeros que son residentes permanentes en el país en el que estudian como resultado de la emigración —propia o de sus progenitores— están incluidos en el total. Esto genera una sobreestimación de las cifras de estudiantes extranjeros en países con bajas tasas de naturalización de su población inmigrante.

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 recogida de datos acerca de la movilidad estudiantil. De acuerdo con este nuevo concepto, el término «estudiante internacional» se refiere a estudiantes que han cruzado las fronteras expresamente con la intención de estudiar. Así, la medición de la movilidad estudiantil depende en gran medida de las legislaciones sobre inmigración propias de cada país y de las restricciones en la disponibilidad de datos. Por ejemplo, la libre movilidad de los estudiantes dentro de la UE y del más extenso Espacio Económico Europeo (EEE) hace imposible la derivación de las cifras de estudiantes internacionales a partir de las estadísticas de expedición de visados. Reconociendo las particularidades de estos países, los datos recopilados por la Unesco, OCDE y Eurostat permiten a los países definir como estudiantes internacionales

a aquellos que no son residentes en el país en el que estudian o, alternativamente, a alumnos que recibieron su educación previa en otro país, dependiendo de la definición más adecuada en su contexto nacional. En general, el país donde se recibió la educación previa se considera un mejor criterio operacional para los países de la UE con objeto de no dejar de lado la movilidad estudiantil entre dichos países (Kelo, Teichler y Wächter, 2005), mientras que el criterio de residencia suele ser útil en países que requieren un visado de estudiante para entrar en el país con el propósito de estudiar.

La convención adoptada aquí es utilizar el término «estudiante internacional» cuando se refiere a movilidad estudiantil, mientras que el término «estudiante extranjero» se refiere a no ciudadanos de un país que estudian en dicho país (esto es, incluye a residentes permanentes y proporciona una cifra sobreestimada de movilidad estudiantil real). Sin embargo, puesto que no todos los países pueden proporcionar datos sobre movilidad estudiantil basándose en el país de residencia del alumno o país en el que realizó sus estudios previos, algunas tablas y gráficos presentan indicadores de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros, si bien separadamente, para enfatizar la necesidad de precaución al hacer comparaciones internacionales.

Ha de tenerse en cuenta que todos los análisis de las tendencias se basan en las cifras de estudiantes extranjeros en distintos momentos, puesto que no hay disponibles todavía series temporales sobre movilidad estudiantil. El trabajo actual tiene como objetivo completar esta laguna y desarrollar series temporales retrospectivas acerca de la movilidad estudiantil para futuras ediciones de *Panorama de la educación*.

Visión general y tendencias de las cifras de estudiantes extranjeros

Tendencias en las cifras de estudiantes extranjeros

En 2004, 2,7 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de origen, de los cuales 2,3 millones (o el 85 %) lo hicieron en países del área de la OCDE. Esto representa un aumento del 8 % de las matriculaciones de estudiantes extranjeros en todo el mundo en relación con el año anterior, o 193.000 estudiantes más en números absolutos. En el área de la OCDE, el aumento fue incluso mayor con un incremento del 9 % en la cifra de estudiantes extranjeros en un solo curso académico.

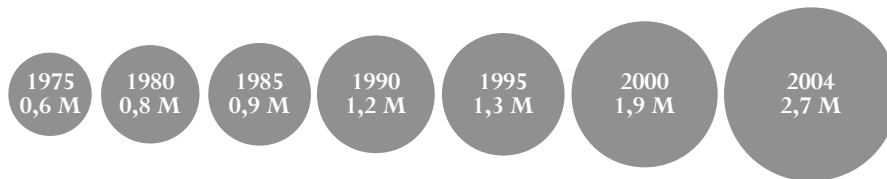
Desde el año 2000, el número de alumnos extranjeros de educación terciaria matriculados en el área de la OCDE y en todo el mundo aumentó un 41 %. Esto lleva a una media de aumento anual del 9 % (Tabla C3.6).

En comparación con el año 2000, el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria aumentó notablemente en Australia, Corea, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Países Bajos y República Checa, y en los países asociados Chile y Federación Rusa, con índices de variación de 150 o superiores. Por el contrario, el número de alumnos extranjeros matriculados en Austria, Bélgica, Canadá, Eslovaquia y Estados Unidos creció hasta un 20 %, e incluso disminuyó en Turquía (Tabla C3.1).

Es interesante observar que los cambios en las cifras de estudiantes extranjeros entre 2000 y 2004 indican que el crecimiento en matriculaciones extranjeras ha sido, como promedio, mayor en la OCDE que en los 19 países de la UE de la OCDE, con un 61 % y 52 % de crecimiento, respec-

Cuadro C3.1. Crecimiento a largo plazo del número de alumnos matriculados fuera de su país de origen

Crecimiento de la internacionalización en educación terciaria



Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco (para datos de países no pertenecientes a la OCDE hasta 1995).

La base de datos de matriculaciones de alumnos extranjeros a nivel mundial combina datos de países pertenecientes a la OCDE y países asociados desde 2000 con datos del Instituto de Estadística de la Unesco para todos los países hasta 1995 y de países no pertenecientes a la OCDE desde el año 2000. Ambas fuentes utilizan definiciones similares para hacer posible su combinación. Los datos que faltaban se obtuvieron de los informes con los datos más afines para garantizar que las interrupciones en la cobertura de datos no provocaran interrupciones en series temporales.

tivamente. Este modelo sugiere que, aunque las matriculaciones extranjeras aumentaron en toda la OCDE, excepto en Turquía, el reciente crecimiento en matriculaciones extranjeras fue incluso mayor fuera del área de la UE que dentro (Tabla C3.1).

La combinación de datos de la OCDE con los del Instituto de Estadística de la Unesco permite el examen de las tendencias a largo plazo e ilustra el acusado crecimiento de las matriculaciones de alumnos extranjeros en los últimos 30 años (Cuadro C3.1).

Durante las últimas tres décadas, el número de estudiantes matriculados fuera de su país de origen ha tenido un importante aumento, desde 0,6 millones en todo el mundo en 1975 a 2,7 millones en 2004, es decir, un aumento de más del cuádruple. Este crecimiento en la internacionalización de la educación terciaria se ha acelerado en los últimos 10 años, reflejando la creciente globalización de las economías y las sociedades.

El crecimiento del número de estudiantes matriculados en el extranjero desde 1975 radica en varios factores importantes. Durante los primeros años, las políticas públicas dirigidas a la promoción y adquisición de lazos políticos, sociales, culturales y académicos entre países desempeñaron un papel crucial, especialmente en el contexto de la construcción europea, para la cual era un objetivo político primordial el fomento del entendimiento mutuo entre los jóvenes europeos. Los mismos fundamentos motivaron las políticas norteamericanas de cooperación académica.

Pero, a lo largo del tiempo, cobraron mayor importancia factores de naturaleza más económica. Así, los costes de transporte más reducidos, la difusión de nuevas tecnologías y la comunicación más rápida y más barata originaron una creciente interdependencia de economías y sociedades

en la década de 1980 e incluso mayor en la de 1990. Esta tendencia fue particularmente fuerte en el sector de la alta tecnología y en el mercado de trabajo. La creciente internacionalización de los mercados de trabajo para aquellos individuos altamente cualificados fomentó los incentivos de los individuos para adquirir experiencia internacional como parte integral de sus estudios, mientras que la difusión de la Tecnología de la Comunicación e Información (TCI) hizo bajar los costes de la información y de las transacciones para estudiar en el extranjero y estimuló la demanda de educación internacional.

Mientras tanto, la rápida expansión de la educación terciaria en los países de la OCDE –y más recientemente también en la mayoría de los países emergentes (OCDE 2005d)– añadió presión financiera a los sistemas educativos. En algunos países se buscó activamente a los estudiantes extranjeros, ya que las instituciones terciarias dependían cada vez más de los ingresos financieros de las tasas de matriculación de alumnos extranjeros para llevar a cabo sus actividades. Por el contrario, en otros países, la educación en el extranjero se fomentaba como una solución para las demandas no satisfechas producidas por los cuellos de botella en la oferta educativa en el contexto de la rápida expansión de la educación terciaria.

En los últimos años, el aumento de la economía del conocimiento y la competencia global por las habilidades proporcionaron un nuevo impulso a la internacionalización de los sistemas educativos en muchos países de la OCDE. En consecuencia, la búsqueda de alumnos extranjeros forma parte de una estrategia más amplia para contratar inmigrantes altamente cualificados.

En el nivel institucional, los impulsores de la educación internacional derivan de los ingresos adicionales que los estudiantes extranjeros pueden generar, tanto a través de tasas de matriculación diferenciadas como de subsidios públicos. Pero las instituciones de educación terciaria tienen también incentivos académicos que las llevan a involucrarse en actividades internacionales para construir o conservar su prestigio en el contexto de la competencia académica a una escala cada vez más global.

Principales destinos de los estudiantes extranjeros

En 2004, más de cinco de cada diez estudiantes extranjeros se sentían atraídos por un número de destinos relativamente pequeño. De hecho, sólo cuatro países acogían a la mayoría de estudiantes extranjeros que estudiaban fuera de su país de origen. Estados Unidos recibió el mayor número de estudiantes extranjeros (en términos absolutos), el 22 % de la cifra total, seguido de Reino Unido (11 %), Alemania (10 %) y Francia (9 %). En total, estos cuatro países acogieron al 52 % de todos los estudiantes de educación terciaria que continuaron sus estudios en el extranjero (Gráfico C3.2).

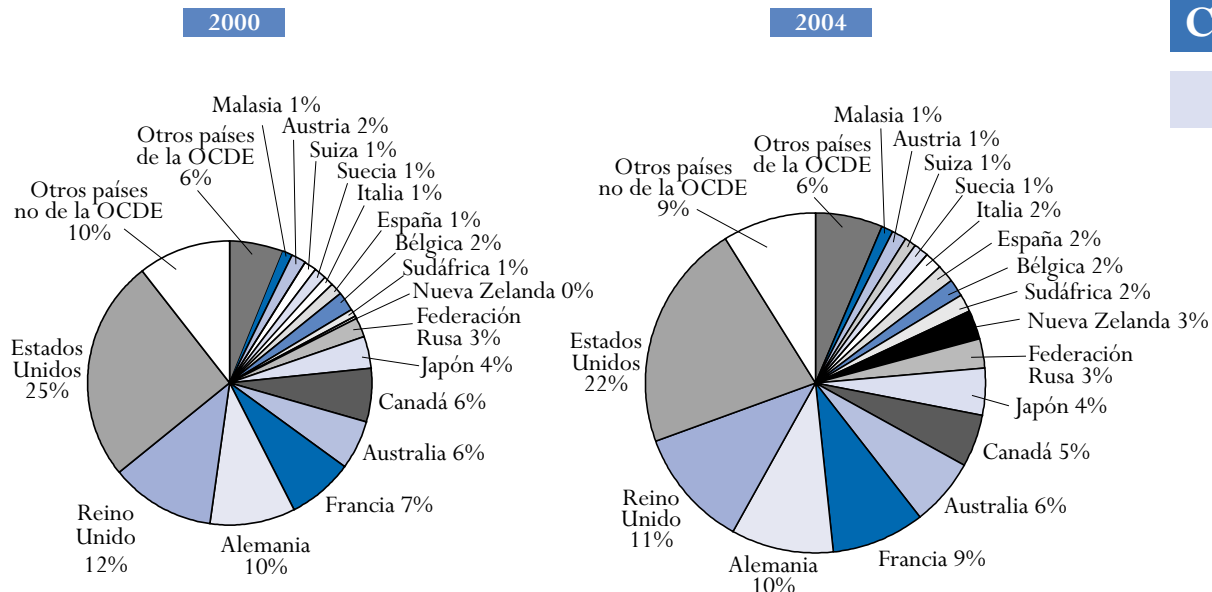
Aparte de estos cuatro destinos principales, un número elevado de estudiantes extranjeros se matricularon en Australia (6 %), Canadá (5 %), Japón (4 %), Nueva Zelanda (3 %) y el país asociado Federación Rusa (3 %).

Las tendencias en las cuotas de mercado muestran la emergencia de nuevos actores en el mercado de la educación internacional

El examen de las tendencias propias de cada país en cuanto a la cuota de mercado de la educación internacional –medida como el porcentaje de todos los alumnos extranjeros cursando estudios

Gráfico C3.2. Distribución de estudiantes extranjeros por país de destino (2000, 2004)

Porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en cada país de destino, según la información aportada a OCDE y Unesco.



Fuente: OCDE e Instituto Estadístico de la Unesco para la mayor parte de los datos de países no de la OCDE. Tabla C3.8 (disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

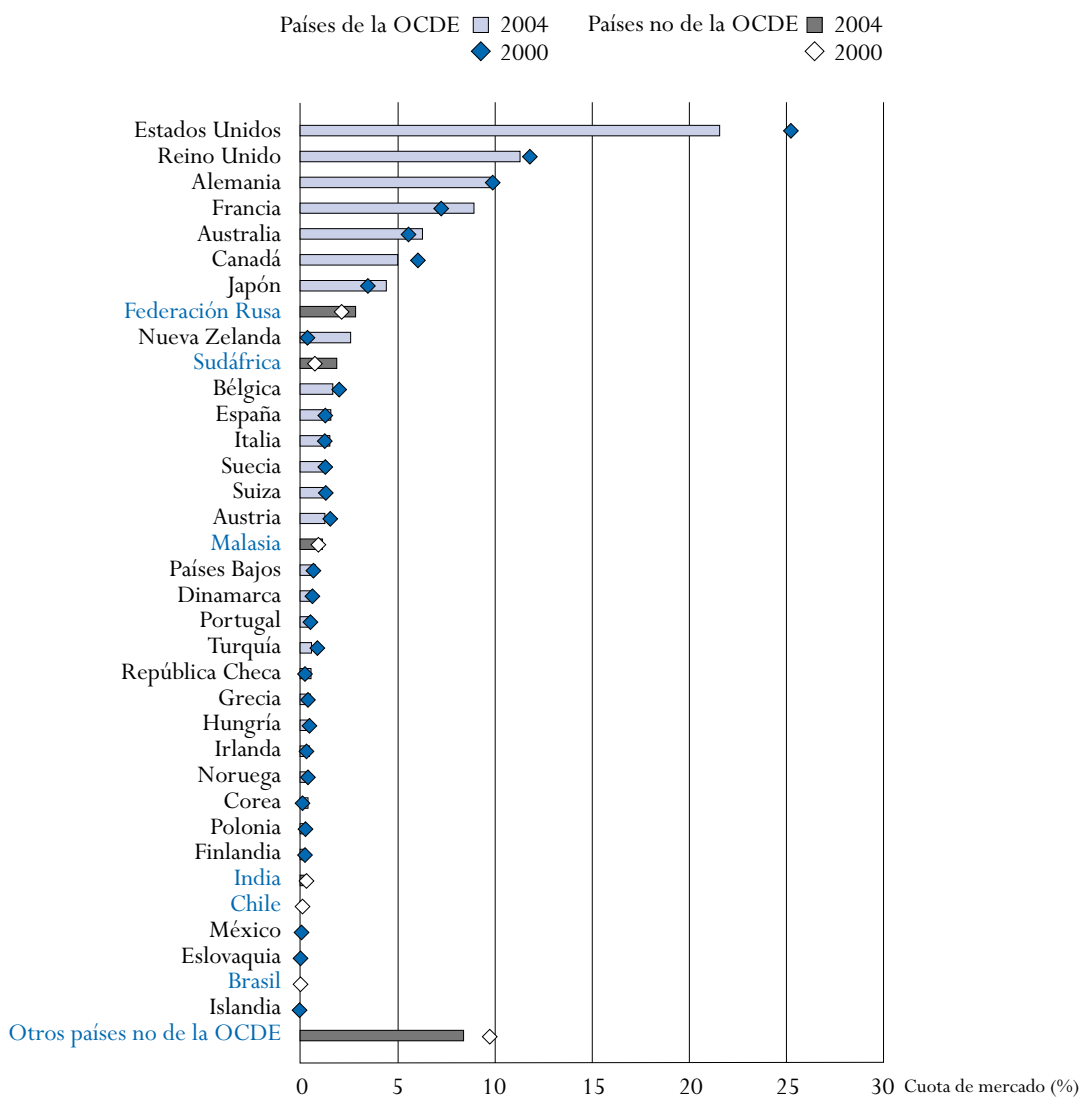
en un determinado país de destino— arroja luz sobre las dinámicas de la internacionalización de la educación terciaria.

Estados Unidos ha registrado una disminución significativa entre 2000 y 2004 como país preferido de destino para los estudiantes extranjeros, del 25,3% al 21,6% del total. Canadá y Reino Unido también presentan un descenso en su cuota de mercado de alrededor del 1% en este mismo período. Por el contrario, las cuotas de mercado de Francia, Nueva Zelanda y el país asociado Sudáfrica aumentaron un 1% o más. En el crecimiento en las posiciones de mercado destacó más Nueva Zelanda, país que se sitúa entre los grandes actores en el mercado de la educación internacional (Gráfico C3.3).

Estas tendencias subrayan las distintas dinámicas de la educación internacional en los países de la OCDE y países no pertenecientes a la OCDE, y reflejan los diferentes énfasis de las políticas de internacionalización de la educación, las cuales varían desde unas políticas de marketing proactivas en la región de Asia-Pacífico, hasta una aproximación más pasiva de Estados Unidos, país que ha dominado tradicionalmente, y cuyas cifras de estudiantes extranjeros se han visto afectadas por las más estrictas condiciones para la entrada al país de estudiantes internacionales, como consecuencia de los sucesos del 11 de septiembre de 2001 (véase Indicador C3, *Panorama de la educación 2005* [OCDE, 2005d]).



Gráfico C3.3. Evolución de las cuotas de mercado en educación internacional (2000, 2004)
 Porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de destino



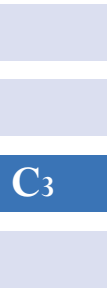
Los países están clasificados en orden descendente según su cuota de mercado en 2004.
 Fuente: OCDE e Instituto Estadístico de la Unesco para la mayor parte de los datos de países no de la OCDE.
 Tabla C3.8 (disponible en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Factores subyacentes a la elección de los estudiantes de un país de destino

Lengua utilizada en la enseñanza: un factor decisivo en la elección del país de destino

La lengua hablada y utilizada en la enseñanza es un factor decisivo en la elección de un país en el que estudiar. Por este motivo, los países cuya lengua de enseñanza la hablan y leen muchas personas (por ejemplo, el inglés, el francés, el alemán y el ruso) son los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes extranjeros, sea en términos absolutos o relativos. Una notable



excepción es Japón, que acoge a un gran número de estudiantes extranjeros a pesar de tener una lengua de enseñanza menos extendida (Gráfico C3.3).

El predominio de la elección de países anglófonos como destino, por ejemplo, Australia, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido (en números absolutos), puede atribuirse en gran medida a que es muy posible que la mayor parte de los estudiantes que desea estudiar en el extranjero haya aprendido inglés en su país de origen y/o desee mejorar sus conocimientos de esta lengua mediante la inmersión y el estudio en el extranjero. El rápido incremento del número de matriculaciones de estudiantes extranjeros en Australia (índice de variación de 158), Irlanda (171) y, sobre todo, Nueva Zelanda (456) entre 2000 y 2004 puede ser atribuido en gran medida a consideraciones lingüísticas similares (Tabla C3.1).

En consecuencia, un número cada vez mayor de instituciones en países de habla no inglesa ofrece formación en inglés para atenuar su desventaja lingüística y atraer a estudiantes extranjeros. Esta tendencia se observa especialmente en los países nórdicos (Cuadro C3.2).

Impacto de las tasas de matrícula y del coste de la vida sobre la elección del país de destino

Para el potencial estudiante internacional, las tasas de matrícula y el coste de la vida son factores de la misma importancia a la hora de elegir en qué país estudiar.

Cuadro C3.2. Países de la OCDE que ofrecen programas de educación terciaria en inglés

Uso del inglés como lengua de enseñanza	Países
Todos o casi todos los programas se imparten en inglés	Australia, Canadá ¹ , Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido
Muchos programas se imparten en inglés	Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Suecia
Algunos programas se imparten en inglés	Alemania, Bélgica (Fl.), Corea, Eslovaquia, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, República Checa, Suiza, Turquía
No se imparte ningún programa o casi ninguno en inglés	Austria, España, Bélgica (Fr.), Grecia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal Brasil, Chile, Federación Rusa e Israel

1. En Canadá, las instituciones que imparten estudios terciarios son tanto francófonas (principalmente Quebec) como anglófonas.

Nota: Determinar si un país ofrece pocos o muchos programas en inglés es un ejercicio subjetivo. Para hacerlo, hay que tener en cuenta el tamaño de los países de destino, lo que explica que Francia y Alemania se hallen entre los países que ofrecen relativamente pocos programas en inglés mientras que, en valores absolutos, los dos ofrecen más que Suecia, por ejemplo.

Fuente: OCDE, datos recopilados a partir de folletos dirigidos a potenciales estudiantes internacionales por DAAD (Alemania), OAD (Austria), NIED (Corea), Cirius (Dinamarca), CIMO (Finlandia), EduFrance (Francia), Campus Hungary (Hungría), Universidad de Islandia (Islandia), JPSS (Japón), SIU (Noruega), NUFFIC (Países Bajos), CRASP (Polonia), CHES y NARIC (República Checa), Instituto Sueco (Suecia) y Middle-East Technical University (Turquía).



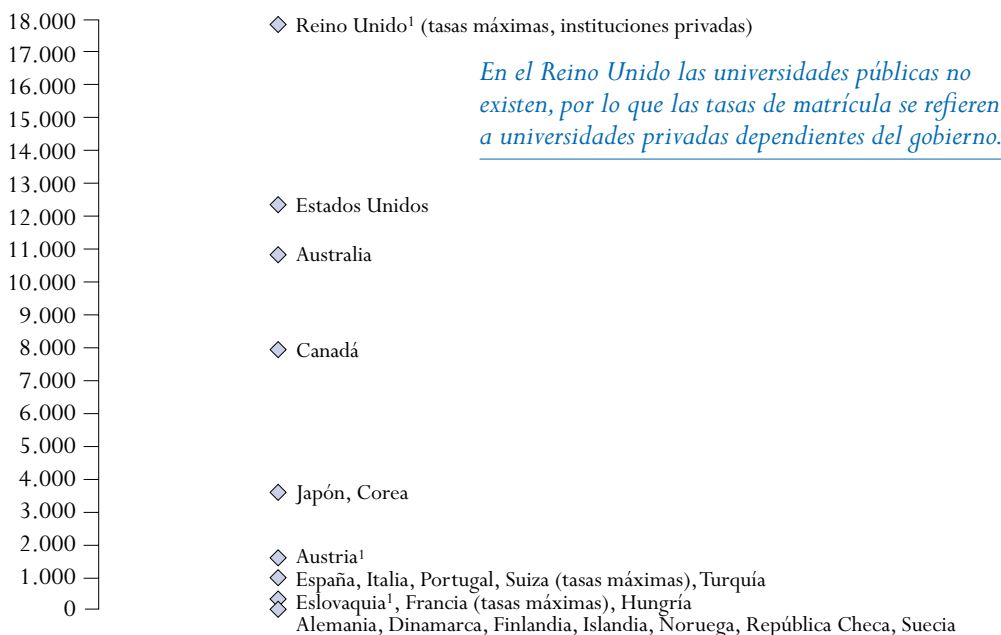
En Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, República Checa y Suecia, no existen tasas de matrícula para los estudiantes, sean estos nacionales o internacionales (Cuadro C3.3). La gratuidad de los estudios, asociada a la existencia de programas educativos impartidos en inglés, puede

Cuadro C3.3. Tasas de matrícula en universidades públicas para estudiantes internacionales (2004)

Tasas de matrícula	Países
Tasas de matrícula más elevadas para estudiantes internacionales que para los nacionales	Australia, Austria ¹ , Bélgica ^{1,2} , Canadá, Irlanda ¹ , Países Bajos ¹ , Nueva Zelanda, Eslovaquia ¹ , Turquía, Reino Unido ¹ , Estados Unidos ³
Tasas de matrícula iguales para estudiantes internacionales y nacionales	Francia, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Corea, México ² , Portugal, España, Suiza ²
Sin tasas de matrícula	República Checa, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia

Media anual de tasas de matrícula para estudiantes internacionales en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A (2004)

Dólares USA convertidos mediante PPA



Fuente: OCDE. Tabla B5.1.

1. Para estudiantes de países que no pertenecen a la Unión Europea o al Espacio Económico Europeo.
2. Algunas instituciones cobran tasas más altas a los alumnos internacionales.
3. En Estados Unidos, los estudiantes internacionales pagan las mismas tasas de matrícula que los nacionales procedentes de otros estados del país. Sin embargo, puesto que la mayoría de los estudiantes nacionales se matriculan en el mismo estado del que proceden, en la práctica los estudiantes internacionales pagan tasas más altas que la mayoría de los estudiantes nacionales.

contribuir a explicar el rápido incremento del número de estudiantes extranjeros matriculados en estos países entre 2000 y 2004 (Tabla C3.1). Sin embargo, el alto coste unitario en educación terciaria y la inexistencia de tasas supone una importante carga para los países de destino (véase Tabla B1.1). Por esta razón, Dinamarca ha introducido recientemente tasas de matrícula para estudiantes internacionales procedentes de países que no pertenecen a la UE ni al Espacio Económico Europeo. Se están estudiando medidas similares en Finlandia, Noruega y Suecia, donde las matriculaciones de estudiantes extranjeros aumentaron más del 40% entre 2000 y 2004.

Los beneficios comerciales de la educación internacional tienen gran importancia, ya que los países cobran el coste completo de la educación al estudiante internacional. Algunos países de la región Asia-Pacífico han hecho de la educación internacional una parte explícita de sus estrategias de desarrollo socioeconómico y han iniciado políticas para atraer a estudiantes internacionales que proporcionen ingresos o que al menos se autofinancien. Australia y Nueva Zelanda han adoptado con éxito gastos de matriculación diferenciados para los estudiantes internacionales. En Japón y Corea, aunque las tasas de matrícula son iguales para estudiantes nacionales e internacionales, las matriculaciones extranjeras también crecieron a un buen ritmo entre 2000 y 2004, pese a las elevadas tasas de matriculación (véase Indicador B5). Esto demuestra que los costes de matriculación no necesariamente desaniman a los estudiantes internacionales si la calidad de la educación que se proporciona y sus posibles resultados hacen que la inversión valga la pena. Las consideraciones económicas, sin embargo, pueden ser importantes al elegir entre oportunidades educativas similares, especialmente para los alumnos procedentes de países en desarrollo. Respecto a esto, la evolución comparativamente lenta de las matriculaciones extranjeras en Canadá y Reino Unido entre 2000 y 2004, y el deterioro de su cuota en el mercado internacional de la educación en el mismo período, pueden atribuirse a las tasas de matriculación comparativamente altas que se cobran a los estudiantes internacionales en el contexto de la feroz competencia de otros países de habla inglesa que ofrecen oportunidades educativas similares a un coste más reducido (Cuadro C3.3).

Otros importantes factores que condicionan la elección de destino por parte de los estudiantes extranjeros tienen que ver con el prestigio académico de determinadas instituciones o programas; la flexibilidad de los programas respecto al tiempo que es necesario pasar en el extranjero para conseguir una titulación; las limitaciones de la provisión de educación terciaria en su país de origen; las políticas restrictivas de admisiones en la universidad en el país de origen; conexiones históricas, comerciales, geográficas entre los países; futuras oportunidades laborales; aspiraciones culturales y las políticas gubernamentales para facilitar la transferencia de créditos entre el país de origen y la institución de acogida. La transparencia y flexibilidad de los cursos y las condiciones para la consecución de un título también son factores condicionantes. En los últimos años, algunos países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración para fomentar la inmigración temporal o permanente de alumnos internacionales. Como resultado, las políticas de inmigración pueden también guiar a los estudiantes internacionales a la hora de escoger entre diferentes alternativas de educación en el extranjero (Tremblay, 2005).

Importancia de la movilidad estudiantil en la educación terciaria

El siguiente análisis se ha centrado principalmente en la evolución de las cifras absolutas de estudiantes extranjeros y su distribución por países de destino, puesto que no hay series temporales ni conjuntos 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 que proporciona este indicador es que tiene en cuenta el tamaño de los diferentes sistemas educativos y destaca los sistemas educativos altamente internacionalizados a pesar 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

Australia, Austria, Suiza y Reino Unido muestran los mayores niveles en movilidad estudiantil de llegada, medidos como la proporción de estudiantes internacionales en su tasa total de matriculaciones en educación terciaria. En Australia, el 16,6% de estudiantes de educación terciaria matriculados en el país han llegado al país con el propósito expreso de seguir sus estudios. De modo similar, los estudiantes internacionales representan el 13,4% del total de matriculaciones en educación terciaria en Reino Unido, el 12,7% en Suiza y el 11,3% en Austria. Las matriculaciones internacionales son también significativas en términos relativos en Canadá. Por el contrario, la movilidad estudiantil de llegada permanece por debajo del 2% del total de matriculaciones en educación terciaria en Noruega y España (Gráfico C3.1).

Entre los países de los que no se dispone de datos referentes a movilidad estudiantil, las matriculaciones de estudiantes extranjeros constituyen un gran grupo en Francia (11%), Alemania (11,2%) y Nueva Zelanda (28,3%), sugiriendo así unos significativos niveles de movilidad estudiantil. Sin embargo, las matriculaciones extranjeras –y la movilidad estudiantil– representan el 2% o menos del total de matriculaciones en educación terciaria en Corea, Eslovaquia, Italia, Polonia y Turquía, y los países asociados Chile y Federación Rusa (Tabla C3.1).

Movilidad estudiantil en diferentes niveles de educación terciaria

Los porcentajes de estudiantes internacionales en los diferentes niveles de educación terciaria de los países de destino ilustran las pautas respecto a la movilidad estudiantil. Una primera observación es que, con excepción de Canadá, los programas terciarios de tipo B están mucho menos internacionalizados que los programas terciarios de tipo A, lo cual sugiere que los alumnos internacionales se sienten más atraídos por programas académicos tradicionales en los que la homologación de titulaciones es más fácil. Entre los países de los que no se tienen datos disponibles sobre movilidad estudiantil, es en España, Finlandia e Italia donde los programas terciarios de tipo B presentan un porcentaje mayor de estudiantes extranjeros que los de tipo A (Tabla C3.1).

En Australia y Suecia, la proporción de estudiantes internacionales es bastante similar en programas terciarios de tipo A y programas de investigación avanzada, lo cual sugiere que estos países de destino tienen éxito al atraer a estudiantes del extranjero desde el principio de su educación terciaria, y/o al mantenerlos después de obtener su titulación. Entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, un fenómeno similar se observa en Eslovaquia y Nueva Zelanda.

Por el contrario, otros países muestran una movilidad estudiantil de llegada significativamente más alta en relación con el número total de matriculaciones en programas de investigación avanzada que en programas terciarios de tipo A que preceden a los estudios de investigación avanzada. Este fenómeno es muy obvio en Bélgica, Canadá, España, Hungría, Reino Unido y Suiza; y en

Francia e Islandia entre los países de los que no hay datos disponibles sobre la movilidad estudiantil. Esto puede reflejar que los programas de investigación avanzada son altamente atractivos en estos países, o que se seleccionan preferentemente estudiantes internacionales de niveles altos de educación para capitalizarse su contribución a la investigación y desarrollo nacionales, o anticipando su posterior selección como inmigrantes altamente cualificados.

Perfil del estudiante internacional según el país de acogida

Importancia de Asia entre las regiones de origen

Los estudiantes 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 el 45 % del total en los países de la OCDE, y el 52 % del total en países no pertenecientes a la OCDE. En la OCDE, el grupo asiático está seguido por el de los europeos (25 %), especialmente ciudadanos de la Unión Europea (15 %). Los estudiantes procedentes de África suman el 12 % de los estudiantes internacionales, mientras que los procedentes de Norteamérica son sólo el 4 %. Por último, los estudiantes de Sudamérica representan el 6 % del total. En conjunto, un tercio de los estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE proceden de otro país de la OCDE (Tabla C3.2)

En Australia, Canadá y Reino Unido, tres de los destinos preferidos por los estudiantes internacionales en 2004, la cifra de estudiantes internacionales procedentes de Asia ha aumentado significativamente en el último año. Lo mismo ocurre con los estudiantes extranjeros en Turquía entre los países de los que no hay datos disponibles sobre movilidad estudiantil.

Principales países de origen de los estudiantes internacionales

La predominancia de alumnos procedentes de Asia y Europa entre los estudiantes internacionales también es notable. Los alumnos procedentes de Japón y Corea forman el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE, con un 2,8 % y 4,3 % del total, respectivamente, seguidos de estudiantes procedentes de Francia y Alemania con un 2,6 % cada uno (Tabla C3.2).

Respecto a los estudiantes internacionales procedentes de países asociados, los alumnos procedentes de China representan con mucho el grupo más numeroso, con un 15,2 % del total de estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE (sin incluir el 1,6 % adicional procedente de Hong Kong, China). Los estudiantes de China van por delante de los de la India (5,7 %), Marruecos, Malasia y Federación Rusa. Un número significativo de estudiantes internacionales proceden, asimismo, de Singapur y Tailandia (véase Tabla C3.8, disponible en la web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>).

El análisis de la afluencia de estudiantes internacionales en la educación terciaria, por nivel y tipo de formación, revela las especializaciones

En algunos países, un porcentaje relativamente elevado de estudiantes internacionales se matricula en programas de educación terciaria de tipo B. Este es el caso de Bélgica (26,1 %), Canadá (29,5 %), y Japón (24,3 %). Entre los países de los que no se disponen de datos sobre la movilidad estudiantil, la matriculación de estudiantes extranjeros en programas de educación terciaria de tipo B también constituye un grupo numeroso en Grecia (28,7 %) y Nueva Zelanda (24,3 %) (Tabla C3.4).

En otros países, en cambio, gran parte de sus estudiantes internacionales se matricula en programas de investigación avanzada con alto contenido teórico. Los casos más destacables son España (28,2%), Finlandia (14,5%) y Suiza (27%). Entre los países donde no hay disponibilidad de datos sobre movilidad estudiantil, la matriculación internacional en programas de investigación avanzada es también alta en Francia (14,5%). Esto sugiere que la oferta que hacen estos países de este tipo de programas es atractiva para licenciados internacionales que quieren continuar sus estudios fuera de su país. Esta tendencia también se puede observar, aunque en mucho menor medida, entre estudiantes internacionales en el Reino Unido (11,5%) y estudiantes extranjeros en la República Checa (11%). Es probable que todos estos países se beneficien de las contribuciones más importantes que estos estudiantes extranjeros de alto nivel pueden aportar en materia de investigación y desarrollo nacionales. Además, es posible que esta especialización genere mayores ingresos por tasa de matrícula por estudiante extranjero en los países que cobran íntegramente las tasas de matrícula a los alumnos extranjeros (Cuadro C3.3).

La afluencia de estudiantes internacionales por campo de estudio subraya las áreas más solicitadas

La Tabla C3.5 indica que las ciencias atraen a alrededor de uno de cada cinco estudiantes internacionales en Australia (20,2%), Estados Unidos (19,4%) y Noruega (20,5%), pero menos de uno de cada 50 en Japón (1,3%) y Polonia (2,1%), entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil. Otros países en los que gran parte de los estudiantes internacionales sigue estudios científicos son Alemania (17,3%), Canadá (14,3%), Suiza (17,0%) y Reino Unido (14,7%), y en menor medida Nueva Zelanda (13,6%) y Suecia (12,4%), entre los países que no tienen disponibles datos sobre movilidad estudiantil.

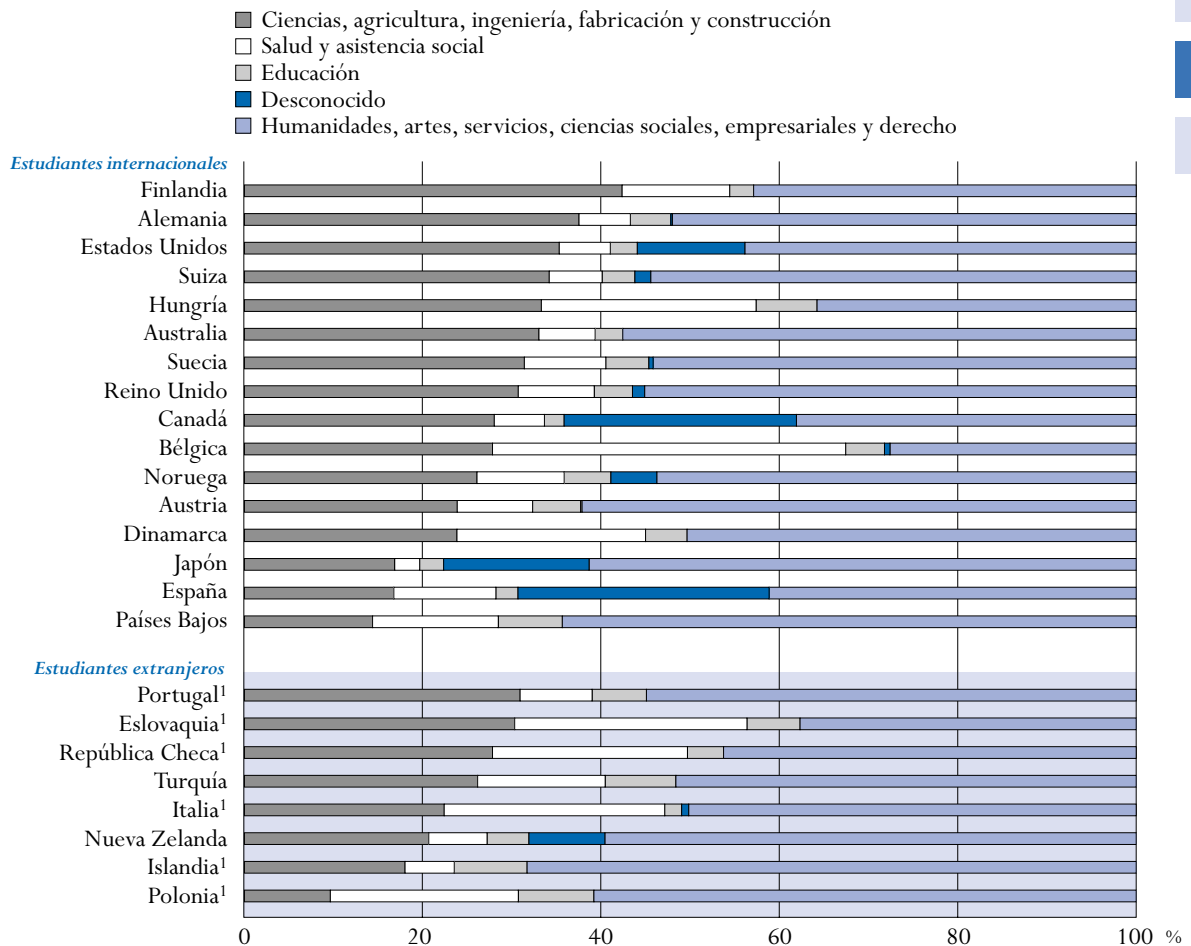
Si se consideran las disciplinas científicas en un sentido más amplio, es decir, incluyendo programas relacionados con agricultura, ingeniería, fabricación y construcción, el panorama cambia ligeramente. Finlandia recibe el porcentaje más alto de estudiantes internacionales en estos campos (42,4%). La proporción de estudiantes internacionales matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería también es elevada en Alemania (37,5%), Australia (33%), Estados Unidos (35,3%), Hungría (33,3%), Suecia (31,4%) y el Reino Unido (30,7%). De forma parecida, en Portugal (30,9%) y Eslovaquia (30,3%), de entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, agricultura, ciencias o ingeniería atraen a alrededor de una tercera parte de los estudiantes extranjeros. En cambio, el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería es muy bajo en Polonia (Gráfico C3.4).

Es importante destacar que, en la mayoría de países en los que grandes porcentajes de estudiantes internacionales se matriculan en cursos de agricultura, ciencias o ingeniería, la lengua utilizada en la enseñanza es el inglés. En el caso de Alemania, su larga tradición en estas disciplinas científicas también puede explicar el elevado porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en las mismas.

En cambio, en los países de habla no inglesa, la mayor parte de los estudiantes internacionales tiende a matricularse en los campos de humanidades y arte, lo cual resulta lógico teniendo en cuenta el contenido de estos programas. En efecto, el campo de humanidades y arte es elegido por alrededor de una cuarta parte de los estudiantes internacionales en Alemania (23,8%), Austria (24,5%) y Japón (26%). Entre los países de los que no hay datos disponibles sobre movilidad

Gráfico C3.4. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros por campo de estudio (2004)

Porcentaje de estudiantes internacionales y extranjeros en los diferentes campos de estudio de la educación terciaria



1. Distribución de estudiantes extranjeros por campo de estudio. Estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales, de modo que se presentan por separado.

Los países están clasificados en orden descendente según la proporción de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en ciencias, agricultura, ingeniería, fabricación y construcción.

Fuente: OCDE. Tabla C3.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

estudiantil, más de la mitad de los estudiantes extranjeros se matriculan en humanidades y arte en Islandia (53%), mientras que en Polonia esta proporción es de uno de cada cinco (21,2%).

Los programas de ciencias sociales, empresariales y derecho también atraen a un número elevado de estudiantes internacionales. En Australia y Países Bajos, cerca de la mitad de los estudiantes internacionales se matricula en dichos campos de estudio (47,9% y 48,2%, respectivamente). El porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en ciencias sociales, empresariales y derecho también es elevado en Reino Unido (39,8%). Entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, Nueva Zelanda matricula a más de la mitad de los estudiantes extranjeros en ciencias sociales, empresariales y derecho, mientras que estos campos también reciben más del 40% de estudiantes extranjeros en Portugal (41,6%) y Turquía (40,7%).

En cuanto a los programas de formación relativos a la salud y asistencia social, su situación es especial, puesto que depende en gran medida de las políticas nacionales de convalidación de títulos médicos. Estos programas atraen a grandes proporciones de estudiantes internacionales en los países de la Unión Europea, sobre todo en Bélgica (39,6%), Dinamarca (21,1%) y Hungría (24,1%). En los países que no disponen de datos sobre movilidad estudiantil, dichos programas son elegidos por entre una cuarta y una quinta parte de los estudiantes extranjeros en Eslovaquia (26%), Italia (24,7%), Polonia (21,1%) y República Checa (21,9%). Esta tendencia está claramente relacionada con la existencia de cupos en 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 un país determinado subraya la existencia de programas educativos que actúan como polos de atracción, debido a numerosos factores relacionados a la vez con la oferta y demanda.

En lo relativo a la oferta, algunos países ofrecen centros de gran prestigio o tradición capaces de atraer a un número elevado de estudiantes de otros países (por ejemplo, Alemania y Finlandia en ciencias e ingeniería). En otros países, las humanidades y las artes monopolizan de forma natural la oferta de educación, lo que es especialmente obvio en relación con los estudios lingüísticos y culturales (por ejemplo, en Alemania, Austria, Islandia y Japón).

En cuanto a los factores relacionados con la demanda, las características de los estudiantes internacionales pueden explicar su concentración en algunos campos de estudio. Por ejemplo, los estudiantes de disciplinas científicas no suelen dominar muchas lenguas, fenómeno que puede explicar su propensión a estudiar en países que ofrecen programas educativos en inglés, así como su poca disposición a matricularse en países donde estos programas son menos habituales (por ejemplo, Japón). De forma similar, la demanda de formación empresarial de muchos estudiantes asiáticos puede explicar la gran concentración de estudiantes internacionales en el campo de las ciencias sociales, empresariales y derecho en países vecinos como Australia y Nueva Zelanda, y en menor medida en Japón. Por último, las disposiciones de la Unión Europea sobre el reconocimiento de títulos de medicina favorecen claramente la concentración de estudiantes internacionales en los programas de salud y asistencia social en los países miembros de la UE.

Destinos de ciudadanos matriculados en el extranjero

A la hora de cursar estudios terciarios fuera del país de origen, la inmensa mayoría de estudiantes de la OCDE se matricula en otro país del área de la OCDE. Sin embargo, más del 10% de los estudiantes matriculados en el extranjero lo hacen fuera del área de la OCDE, en Estados Unidos, Grecia, Italia y Turquía. Entre los países asociados, los estudiantes de Brasil, Chile, Federación Rusa e Israel también se matriculan de forma significativa para seguir sus estudios terciarios en países no pertenecientes a la OCDE. Por el contrario, estudiantes de Austria, Bélgica, Eslovaquia, Francia, Irlanda, Islandia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suiza, muestran una propensión muy baja a estudiar fuera del área de la OCDE (Tabla C3.3).

Las consideraciones lingüísticas, de proximidad geográfica y la semejanza de los sistemas educativos son importantes determinantes en la elección de destino. Las consideraciones geográficas

y las diferencias en requisitos de entrada son muy probablemente la explicación a la concentración de estudiantes de Austria en Alemania, de Bélgica en Francia y Países Bajos, de Canadá en Estados Unidos, de Nueva Zelanda en Australia, etc. Los temas lingüísticos y las tradiciones académicas explican también la propensión de los estudiantes anglosajones a concentrarse en otros países de la Commonwealth o en Estados Unidos, incluso estando geográficamente lejos. Las redes de emigración también participan, 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 marcan los atractivos de sistemas educativos específicos, tanto debido a su prestigio académico o como resultado de posteriores oportunidades de inmigración. A este respecto, hay que señalar que los estudiantes procedentes de China se concentran mayoritariamente en Australia, Alemania, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, países que, en su mayoría, han implementado políticas para facilitar la inmigración de estudiantes internacionales. De modo similar, los estudiantes procedentes de la India son partidarios de Australia, Estados Unidos y Reino Unido; estos tres países de destino atraen a cinco de cada seis ciudadanos indios que estudian en el extranjero.

Contribución de los alumnos internacionales al número total de titulaciones terciarias e implicaciones en la inmigración

Contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones universitarias

Los estudiantes internacionales hacen una contribución significativa al resultado total de titulaciones terciarias en los sistemas educativos más internacionalizados. En algunos niveles de educación altamente internacionalizados, esta contribución infla artificialmente las cifras de educación terciaria. Así pues, es importante examinar la contribución de los estudiantes internacionales al resultado total de titulaciones universitarias en los diferentes tipos de educación terciaria para evaluar la extensión de esta sobreestimación (véase Indicador A3).

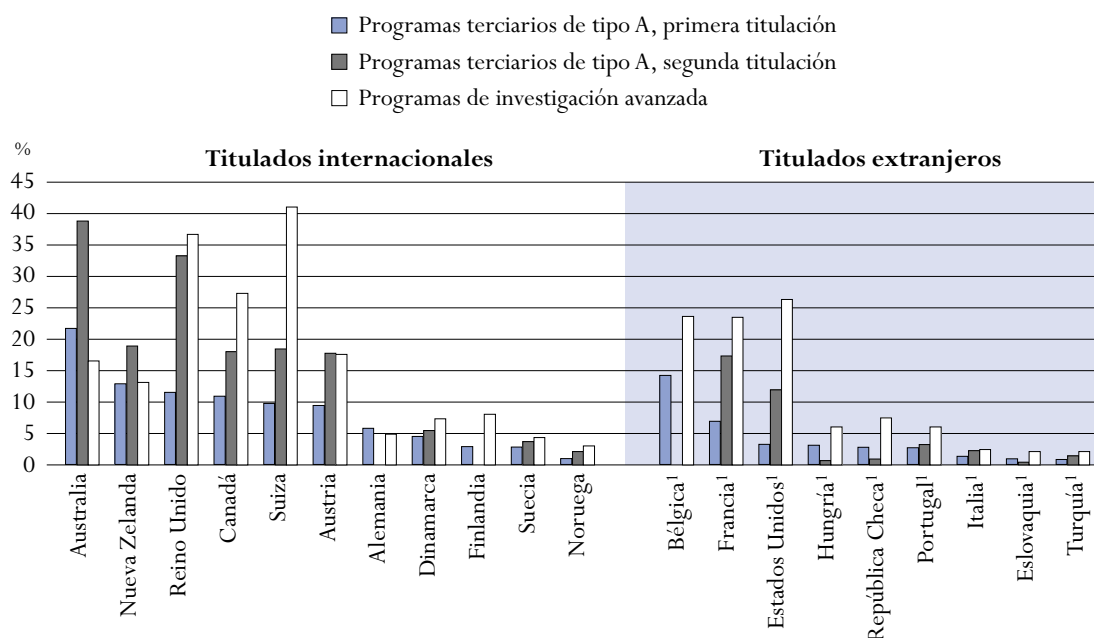
En Australia, Canadá, Reino Unido y Suiza, más de un cuarto de los segundos títulos de educación terciaria de tipo A o títulos de investigación avanzada se conceden a estudiantes internacionales. Esto implica que el número real de los titulados nacionales está significativamente sobreestimado en las cifras totales de titulación. Esta sobreestimación es más importante respecto a los programas de segundas titulaciones terciarias de tipo A en Australia y en programas de investigación avanzada en Suiza y Reino Unido, donde los estudiantes internacionales representan más del 35 % de las titulaciones finales. La contribución de los estudiantes internacionales a las titulaciones finales también es significativa, aunque no tanto, en Austria y Nueva Zelanda; y entre los países donde no existen datos disponibles sobre movilidad estudiantil, en Bélgica, Francia y Estados Unidos (Gráfico C3.5).

Por el contrario, la contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones terciarias en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia es más limitada. Lo mismo ocurre en Eslovaquia, Hungría, Italia, Portugal, República Checa y Turquía (Tabla C3.7). Esto hace que sea más difícil para estos países capitalizar esta aportación externa a la producción de capital humano nacional.



Gráfico C3.5. Proporción de titulados internacionales y extranjeros en el número total de titulados terciarios (2004)

Porcentaje de titulaciones terciarias finalizadas por estudiantes internacionales y extranjeros



1. Distribución de estudiantes extranjeros por campo de estudio. Estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales, de modo que se presentan por separado.

Los países están clasificados en orden descendente según la proporción de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria de tipo A, primera titulación.

Fuente: OCDE. Tabla C3.7. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Implicaciones en la inmigración

El crecimiento de la nueva economía en las últimas dos décadas ha magnificado la importancia del capital humano y de los trabajadores educados y formados para el crecimiento económico (véase Indicador A10). En este contexto, la competencia a nivel mundial para conseguir trabajadores altamente cualificados es muy fuerte, y algunos países de la OCDE ven, cada vez más, a los estudiantes internacionales como una fuente potencial de inmigrantes altamente cualificados. Una vez han acabado sus estudios, los estudiantes internacionales dominan la lengua del país donde han estudiado, están familiarizados con la cultura, y los títulos de aquellos que finalizaron sus estudios en el país extranjero son reconocidos por los empleadores locales. Esto hace que puedan encontrar trabajo directamente en los países de destino donde cursaron sus estudios.

Algunos países de la OCDE han suavizado recientemente sus políticas de inmigración para fomentar la inmigración temporal o permanente de algunos estudiantes internacionales (OCDE, 2005a y Tremblay, 2005). Como dato interesante, cabe señalar que los sistemas educativos donde los estudiantes internacionales contribuyen más al resultado final en el número de titulados son los países con una larga tradición de inmigración que favorece a los individuos cualificados (Australia, Canadá, Nueva Zelanda) o países donde la economía

depende en gran manera de trabajadores extranjeros altamente cualificados (Estados Unidos, Reino Unido y Suiza).

Desde esta perspectiva, la contribución de los titulados internacionales al número total de titulados puede verse también como la bolsa potencial de inmigrantes altamente cualificados a los que el país de acogida puede capitalizar para elevar la disponibilidad de capital humano en la economía.

Conceptos y criterios metodológicos

Fuentes de información, conceptos y período de referencia

Los datos de los estudiantes internacionales y extranjeros proceden de la recopilación de estadísticas educativas del Cuestionario UOE, realizada anualmente por la Unesco, la OCDE y Eurostat.

Se consideran estudiantes internacionales los estudiantes que han salido de su país de origen y han entrado en otro país con el propósito de estudiar. Dependiendo de la legislación sobre emigración propia del país, los convenios de movilidad (por ejemplo, la libre movilidad de las personas en las áreas de la Unión Europea y el Espacio Económico Europeo) y la disponibilidad de datos, los estudiantes internacionales pueden definirse como estudiantes que no son residentes habituales o permanentes del país en que cursan sus estudios o, alternativamente, como estudiantes que cursaron su educación anterior en un país diferente (por ejemplo, países de la UE). La residencia permanente o habitual en el país que presenta informes se define de acuerdo con la legislación nacional. En la práctica, esto significa que hay un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a entrar en el sistema educativo del país que presenta los datos. El país donde se ha cursado la educación anterior se define como el país en el que el estudiante obtuvo la cualificación necesaria para matricularse en el actual nivel educativo, esto es, el país donde el estudiante matriculado en programas terciarios de tipo A y B obtuvo el título de finalización de la segunda etapa de educación secundaria, o de educación postsecundaria no terciaria; y el país en el que obtuvieron la titulación terciaria de tipo A los estudiantes matriculados en programas de investigación avanzada. Las definiciones específicas de los países en cuanto al término «estudiante internacional» se indican en las tablas y en el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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, mientras que Australia y Suiza proporcionan cifras similares de admisiones de alumnos extranjeros relativas a matriculaciones en educación terciaria, 19,9% y 18,2% respectivamente, estas cifras reflejan diferencias significativas en los niveles reales de movilidad estudiantil; el 16,6% de matriculaciones en educación terciaria en Australia y el 12,7% en Suiza. Esto ocurre porque Australia es un país de inmigración y tiene mayor tendencia a garantizar residencia permanente a su población inmigrante que Suiza. Así pues, hay que hacer las interpretaciones de datos basadas en el concepto de estudiante extranjero en términos de movilidad estudiantil y las comparaciones bilaterales con precaución.

Los datos se refieren al año escolar 2003-2004, excepto cuando se indique lo contrario.

CrITERIOS metodológicos

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en los países de destino. Por tanto, el método de obtención de datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros es el mismo que el utilizado para la recopilación de datos sobre matriculaciones globales, es decir, se utilizan los registros de estudiantes matriculados formalmente en distintos programas educativos. Se suele contabilizar a los estudiantes nacionales y a los internacionales en una fecha o período específico del año. Este procedimiento permite calcular el porcentaje de matriculaciones 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, la categoría de estudiantes internacionales incluye a algunos estudiantes en programas de educación a distancia que no se pueden considerar estrictamente como estudiantes móviles. Esta pauta de matriculación a distancia es bastante común en las instituciones de educación terciaria de Australia y Reino Unido (OCDE, 2004d).

Puesto que los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en educación terciaria en su país de destino, la información se refiere a los estudiantes que llegan a un país más que a los estudiantes que 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 y Federación Rusa, así como los países no pertenecientes a la OCDE que proporcionan datos similares al Instituto de Estadística de la Unesco para calcular estadísticas globales y examinar los destinos de los estudiantes y las tendencias en las cuotas de mercado.

Los datos tanto sobre los estudiantes matriculados en el extranjero como sobre los análisis de tendencias no están basados en las cifras de estudiantes internacionales, sino en el número de ciudadanos extranjeros cuando se dispone fácilmente de datos consistentes entre países y en el tiempo. Sin embargo, los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países de la OCDE y países no de la OCDE que no han proporcionado datos sobre estudiantes extranjeros ni a la OCDE, ni al Instituto de Estadística de la Unesco. Así pues, todas las observaciones sobre estudiantes matriculados en el extranjero pueden subestimar el número real de los ciudadanos que estudian en el extranjero (Tabla C3.3), especialmente en el caso de los países que tienen un número elevado de ciudadanos estudiando en países que no informan a la OCDE o al Instituto Estadístico de la UNESCO (por ejemplo, China e India).

La Tabla C3.1 muestra la matriculación internacional, así como extranjera, como porcentaje 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 2004 respecto a matrículas extranjeras en toda la educación terciaria.

Las Tablas C3.2, C3.4 y C3.5 muestran, respectivamente, la distribución de los estudiantes internacionales matriculados en un sistema educativo —o estudiantes extranjeros en países que no

tienen información sobre movilidad de estudiantes— según su país de origen (Tabla C3.2), según el nivel y tipo de educación terciaria (Tabla C3.4) y según el campo de estudios en el que están matriculados (Tabla C3.5).

La Tabla C3.3 muestra la distribución de los ciudadanos de un país determinado matriculados en el extranjero según su país de destino (o país de estudio). Como ya se ha mencionado, el número total de estudiantes matriculados en el extranjero usado como denominador sólo incluye a estudiantes matriculados en otros países que proporcionan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco. Por tanto, las proporciones resultantes pueden estar sesgadas y sobreestimadas para aquellos países en los que un gran número de estudiantes estudia en países de los que no se dispone de información.

La Tabla C3.6 muestra en valores absolutos la evolución del número de estudiantes extranjeros para el conjunto de los países de la OCDE y a nivel mundial, e indica los índices de variación entre 2003 y 2004, y desde 2000 y 2002. Es necesario señalar que estas cifras están basadas en el número de estudiantes extranjeros matriculados en países que facilitan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco. Como los datos de países que no pertenecen a la OCDE y que no son países asociados no se incluyeron anteriormente, estas cifras no son estrictamente comparables con las que se publicaron en ediciones anteriores de *Panorama de la educación*.

La Tabla C3.7 muestra el porcentaje de titulaciones terciarias obtenidas por estudiantes internacionales, o estudiantes extranjeros en países que no tienen información sobre movilidad de estudiantes. Indica la contribución de los estudiantes internacionales o extranjeros al número de estudiantes que obtienen una titulación en los distintos niveles y tipos de educación terciaria.

Por último, la Tabla C3.8 (disponible en la página web <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>) muestra la matriz de las cifras de estudiantes extranjeros por país de origen y por país de destino en 2000 y las cuotas de mercado correspondientes en 2000 y 2004.

Otras referencias

La esperanza de educación terciaria está sesgada al alza en los países con un elevado porcentaje de estudiantes internacionales en la matriculación terciaria, lo que se debe tener en cuenta a la hora de interpretar la variación del mencionado indicador de un país a otro (véanse los Indicadores C1 y C2).

De forma similar, la importancia relativa de los efectos de los estudiantes internacionales en el sistema educativo tiene un impacto sobre las tasas de la población que obtiene una titulación en educación terciaria, pudiéndolas incrementar de forma artificial en algunos campos o niveles de educación (véase el Indicador A3).

Los estudiantes internacionales contribuyen significativamente al número total de titulaciones terciarias en algunos países. De esta forma se proporciona a los sistemas educativos altamente internacionalizados una oportunidad de capitalizar los estudiantes internacionales para aumentar el capital humano en la economía y así estimular el crecimiento económico (véase Indicador A10).

En países donde las tasas de matriculación diferenciadas se aplican a estudiantes internacionales, la movilidad estudiantil puede aumentar los recursos financieros de las instituciones de educación

terciaria y contribuir a la financiación del sistema de educación. Por el contrario, los estudiantes internacionales pueden representar una carga financiera considerable para países donde las tasas de matriculación en educación terciaria son bajas o inexistentes debido al alto coste unitario en educación terciaria (véanse Indicadores B1 y B5).

C3

El porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en un país diferente al suyo sólo es un aspecto de la internacionalización de la educación terciaria. En la última década, han surgido nuevas formas de educación internacional que incluyen la movilidad de programas e instituciones de unos países a otros. Sin embargo, la internacionalización de la educación postsecundaria ha evolucionado de una manera distinta y en respuesta a diversos factores en diferentes regiones del mundo. Para un análisis detallado de estas cuestiones, así como las implicaciones comerciales y políticas de la internacionalización de la educación terciaria, consúltese *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Tabla C3.1.

Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2004)

Estudiantes internacionales con movilidad matriculados en el extranjero como porcentaje de la totalidad de los estudiantes (internacionales y nacionales), matriculaciones extranjeras como porcentaje de la totalidad de los estudiantes (extranjeros y nacionales) e índice de variación en el número de estudiantes extranjeros

Lectura de la primera columna: el 8,8% de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Canadá son estudiantes internacionales y el 12,7% de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza son estudiantes internacionales. De acuerdo con las legislaciones relativas a la inmigración propias del país y a las limitaciones en la disponibilidad de datos, la definición de la movilidad estudiantil se basa en el país de residencia de los estudiantes (es decir, Canadá) o se basa en el país donde realizaron sus estudios previos (es decir, Suiza). Los datos en esta tabla representan la mejor aproximación a la movilidad estudiantil para cada país.

Lectura de la quinta columna: el 10,6% de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Canadá no son ciudadanos canadienses, y el 18,2% de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza no son ciudadanos suizos.

	Movilidad estudiantil				Matriculaciones extranjeras				Índice de variación 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 ³	m	m	10,0	m	11,2	4,1	12,4	m	139
	Australia ¹	16,6	6,1	18,7	17,8	19,9	6,3	22,4	26,4	158
	Austria ¹	11,3	m	12,3	16,8	14,1	m	15,4	21,3	111
	Bélgica ¹	6,0	3,6	7,3	20,0	9,6	5,9	12,9	31,3	114
	Canadá ^{1,2}	8,8	10,6	7,8	23,3	10,6	5,5	11,6	34,1	116
	Corea	m	m	m	m	0,3	x(5)	x(5)	x(5)	320
	Dinamarca ¹	4,6	3,2	4,7	7,0	7,9	9,5	7,3	20,4	133
	Eslovaquia	m	m	m	m	1,0	0,1	1,0	1,2	104
	España ¹	0,8	m	0,7	5,5	2,3	2,5	1,5	17,5	164
	Estados Unidos ¹	3,4	x(1)	x(1)	x(1)	3,4	x(5)	x(5)	x(5)	120
	Finlandia ³	3,4	m	3,2	7,0	2,6	3,8	2,3	7,0	142
	Francia	m	m	m	m	11,0	5,2	11,4	33,9	173
	Grecia	m	m	m	m	2,4	2,0	2,7	n	167
	Hungría ¹	2,8	0,1	2,8	6,9	3,1	0,1	3,1	7,4	130
	Irlanda ³	6,7	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	171
	Islandia	m	m	m	m	3,3	1,4	3,4	13,7	121
	Italia	m	m	m	m	2,0	7,5	2,0	3,6	163
	Japón ¹	2,7	2,6	2,7	x(3)	2,9	2,7	3,0	x(7)	177
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega ¹	1,7	0,9	1,6	3,5	4,5	3,4	4,3	18,2	142	
Nueva Zelanda	m	m	m	m	28,3	28,0	28,2	36,6	456	
Países Bajos ³	4,8	a	4,9	m	3,9	a	4,0	m	152	
Polonia	m	m	m	m	0,4	0,1	0,4	m	133	
Portugal	m	m	m	m	4,1	3,3	3,9	7,8	145	
Reino Unido ¹	13,4	5,6	14,4	38,6	16,2	10,7	16,6	40,3	135	
República Checa	m	m	m	m	4,7	1,2	4,9	7,1	262	
Suecia ¹	4,0	2,0	4,1	4,5	8,5	6,2	7,9	19,9	143	
Suiza ³	12,7	m	12,9	42,5	18,2	13,6	16,8	42,4	137	
Turquía	m	m	m	m	0,8	0,2	1,0	m	87	
<i>Media OCDE</i>	<i>6,5</i>	<i>3,5</i>	<i>7,2</i>	<i>16,1</i>	<i>7,3</i>	<i>5,1</i>	<i>8,0</i>	<i>19,5</i>	<i>161</i>	
<i>Media EUI9</i>	<i>5,8</i>	<i>2,4</i>	<i>6,4</i>	<i>13,3</i>	<i>6,5</i>	<i>4,1</i>	<i>6,8</i>	<i>16,7</i>	<i>152</i>	
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	0,9	0,3	1,1	5,7	150
	Federación Rusa	m	m	m	m	0,9	0,3	1,1	m	184
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Con el propósito de medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.

2. Año de referencia 2002.

3. Con el propósito de 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/eqq2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.2.

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2004)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un país de origen matriculados en la educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes o extranjeros del país de destino (cálculos basados en recuentos de individuos)

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

Lectura de la cuarta columna: 8,8% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, 0,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes griegos, etc.

Lectura de la octava columna: 5,0% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Alemania, 0,4% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 14.ª columna: 1,2% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos alemanes, 1,3% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos griegos, etc.

	Países de destino											
	Países de la OCDE											
	Estudiantes internacionales por país de origen											
	Alemania ^{3,4,5}	Australia ¹	Canadá ^{1,2}	Dinamarca ¹	Eslovaquia ¹	España ^{1,5}	Estados Unidos ¹	Irlanda ³	Países Bajos ^{3,4}	Reino Unido ¹	Suecia ¹	Suiza ^{3,5}
<i>Países de origen</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Alemania	a	0,8	0,8	8,8	0,1	5,1	1,5	5,0	16,2	4,0	10,3	23,4
Australia	0,2	a	0,4	1,8	n	0,2	0,5	0,4	0,1	0,5	1,1	0,3
Austria	2,5	0,1	0,1	0,8	0,1	1,0	0,2	0,3	0,2	0,4	1,9	2,2
Bélgica	0,7	n	0,3	1,5	n	2,0	0,1	0,6	4,1	0,8	0,9	0,8
Canadá	0,3	1,9	a	1,0	0,6	0,1	4,7	2,6	0,1	1,3	1,2	1,1
Corea	1,8	2,3	0,1	0,1	0,1	0,1	9,2	n	0,1	1,2	0,2	0,4
Dinamarca	0,3	0,1	0,1	a	n	0,2	0,2	0,1	0,2	0,6	1,0	0,3
Eslovaquia	0,6	0,1	n	n	a	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,6
España	2,3	0,1	0,2	3,0	0,2	a	0,6	2,2	1,0	2,0	4,1	1,8
Estados Unidos	1,7	2,1	6,5	6,0	0,4	2,5	a	15,8	0,4	4,5	3,2	1,7
Finlandia	0,5	n	0,1	0,5	0,1	0,3	0,1	0,8	0,3	0,6	3,3	0,3
Francia	3,2	0,3	5,6	5,1	0,1	5,5	1,2	4,7	0,6	3,8	6,4	16,1
Grecia	1,7	n	0,1	0,6	5,3	0,3	0,4	0,4	0,3	7,6	0,6	0,8
Hungría	1,3	n	n	0,1	0,6	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3	0,7
Irlanda	0,2	0,1	0,1	1,3	n	0,2	0,2	a	0,1	4,9	0,3	0,1
Islandia	0,1	n	n	7,3	n	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	n
Italia	2,1	0,1	0,2	1,3	n	5,0	0,6	1,2	0,4	1,7	2,4	6,4
Japón	1,0	1,9	1,2	0,4	0,3	0,3	7,1	0,4	0,1	2,1	0,5	0,9
Luxemburgo	1,1	n	n	0,6	n	0,2	n	0,1	n	0,3	n	1,1
México	0,5	0,2	1,1	0,3	n	6,2	2,3	0,1	0,1	0,7	0,5	0,6
Noruega	0,4	1,9	0,2	15,3	1,9	0,2	0,3	1,6	0,3	1,2	0,9	0,4
Nueva Zelanda	0,1	2,7	0,1	0,5	n	n	0,2	n	n	0,2	0,1	0,1
Países Bajos	0,5	0,1	0,2	1,1	n	0,7	0,3	0,5	a	0,8	2,5	0,6
Polonia	6,3	0,1	0,2	1,2	1,2	1,1	0,5	0,7	0,7	0,3	1,8	1,7
Portugal	0,3	n	0,1	0,1	n	9,1	0,2	0,2	0,2	0,9	0,5	0,4

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

2. Año de referencia 2002.

3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

4. Excepto programas de investigación avanzada.

5. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.2. (continuación-1)

Distribución de los estudiantes internacionales en educación terciaria, por país de origen (2004)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un país de origen matriculados en la educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes o extranjeros del país de destino (cálculos basados en recuentos de individuos)

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

Lectura de la cuarta columna: 8,8% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, 0,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes griegos, etc.

Lectura de la octava columna: 5,0% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Alemania, 0,4% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 14.ª columna: 1,2% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos alemanes, 1,3% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos griegos, etc.

		Países de destino											
		Países de la OCDE											
		Estudiantes internacionales por país de origen											
		Alemania ^{3,4,5}	Australia ¹	Canadá ^{1,2}	Dinamarca ¹	Eslovaquia ¹	España ^{1,5}	Estados Unidos ¹	Irlanda ³	Países Bajos ^{3,4}	Reino Unido ¹	Suecia ¹	Suiza ^{3,5}
<i>Países de origen</i>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	Reino Unido	1,0	1,0	0,7	14,6	0,3	2,2	1,5	17,0	0,5	a	1,4	1,0
	República Checa	1,1	0,1	n	0,1	27,6	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	1,1	0,6
	Suecia	0,4	0,6	0,2	5,7	0,3	0,5	0,5	0,5	0,2	1,1	a	0,7
	Suiza	0,9	0,2	0,3	1,8	n	1,2	0,3	0,2	0,1	0,5	1,0	a
	Turquía	3,3	0,1	0,3	0,4	0,2	n	2,0	0,1	0,8	0,7	0,1	1,5
	Total de los países de la OCDE	36,5	17,1	19,3	81,0	39,5	44,8	35,0	55,9	27,6	43,1	48,3	66,5
Países asociados	Brasil	0,8	0,2	0,4	0,4	0,1	3,8	1,4	0,1	0,2	0,4	0,2	1,1
	Chile	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	2,8	0,3	n	n	0,1	0,2	0,4
	China	11,5	17,0	7,2	6,1	0,1	0,7	15,4	8,7	4,3	15,9	0,7	2,5
	Federación Rusa	5,5	0,3	0,6	0,7	1,7	0,4	1,0	0,6	0,6	0,6	0,3	2,0
	India	1,9	9,4	1,1	0,6	0,3	0,1	13,9	2,5	0,1	4,9	0,2	0,9
	Israel	0,5	0,2	0,3	0,5	7,5	0,2	0,6	n	0,3	0,4	n	0,2
	Total de todos los países	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Principales regiones geográficas													
Total de África		9,0	3,3	10,0	2,4	6,2	13,9	6,7	4,6	3,4	8,9	0,7	9,6
Total de Asia		30,3	76,0	20,2	11,0	23,7	3,2	62,3	28,3	9,1	46,9	3,1	9,7
Total de Europa		47,6	6,3	12,2	74,1	67,8	45,8	12,8	38,3	28,4	34,3	43,3	71,3
<i>De los cuales, de países de la UE19</i>		<i>16,8</i>	<i>3,4</i>	<i>8,7</i>	<i>44,8</i>	<i>6,6</i>	<i>32,4</i>	<i>7,5</i>	<i>33,6</i>	<i>24,3</i>	<i>29,6</i>	<i>35,7</i>	<i>56,1</i>
Total de Norteamérica		2,0	3,9	6,9	6,9	1,0	2,6	4,8	18,4	0,5	5,9	4,5	2,8
Total de Oceanía		0,2	3,8	0,5	2,3	n	0,2	0,8	0,5	0,1	0,7	1,2	0,4
Total de Sudamérica		3,6	1,1	5,2	1,8	1,2	34,2	12,2	0,6	1,9	2,9	1,2	6,3
Sin especificar		7,2	5,5	45,0	1,5	n	n	0,4	9,2	56,7	0,4	46,0	n
Total de todos los países		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

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

2. Año de referencia 2002.

3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

4. Excepto programas de investigación avanzada.

5. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.2. (continuación-2)

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2004)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un país de origen matriculados en la educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes o extranjeros del país de destino (cálculos basados en recuentos de individuos)

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

LECTURA DE LA CUARTA COLUMNA: 8,8% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, 0,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes griegos, etc.

LECTURA DE LA OCTAVA COLUMNA: 5,0% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Alemania, 0,4% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Grecia, etc.

LECTURA DE LA 14.ª COLUMNA: 1,2% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos alemanes, 1,3% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos griegos, etc.

Países de la OCDE	Países de destino																													
	Países de la OCDE																												Países no de la OCDE	
	Estudiantes extranjeros por país de origen																												Total destinos no OCDE	Todos los destinos para los que hay datos disponibles
	Austria ^{5,6}	Bélgica ⁶	Corea ⁶	Finlandia ⁶	Francia ⁶	Grecia ⁶	Hungría ⁶	Islandia ⁶	Italia ⁶	Japón ⁶	Noruega ⁶	Nueva Zelanda ⁶	Polonia ⁶	Portugal ⁶	República Checa ⁶	Turquía ⁶	Total destinos OCDE	Chile ⁶												
Países de origen	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)										
Alemania	18,1	1,2	0,4	3,5	2,8	0,7	5,9	10,6	3,3	0,3	4,0	1,2	2,2	1,9	0,6	0,8	2,6	4,7	0,3	2,3										
Australia	0,1	0,1	0,3	0,3	0,1	n	n	0,6	0,1	0,3	0,2	3,8	0,1	0,2	n	0,2	0,4	0,8	0,1	0,4										
Austria	a	0,1	n	0,5	0,2	n	0,2	1,2	0,5	n	0,3	n	0,3	0,1	0,1	0,1	0,5	0,3	n	0,5										
Bélgica	0,2	a	0,1	0,3	1,2	0,1	n	0,4	0,4	n	0,2	n	0,1	0,5	n	n	0,5	0,2	n	0,5										
Canadá	0,2	0,3	1,0	0,9	0,5	n	0,5	1,2	0,3	0,2	0,4	0,5	1,9	1,1	n	n	1,8	1,6	0,2	1,6										
Corea	1,0	0,1	a	0,4	1,0	n	0,1	0,2	0,1	19,7	0,2	0,1	0,5	n	0,1	0,2	4,3	0,6	0,7	3,7										
Dinamarca	0,2	0,1	n	0,6	0,1	n	n	10,8	0,2	n	7,4	0,1	0,1	n	n	n	0,3	0,2	n	0,3										
Eslovaquia	4,5	0,1	n	0,3	0,2	n	18,9	0,6	0,4	n	0,4	n	1,5	n	51,8	n	0,7	n	n	0,7										
España	1,0	2,9	0,1	1,3	1,7	0,1	0,3	1,4	1,0	0,1	0,7	n	0,2	3,0	n	n	1,1	2,8	0,2	1,0										
Estados Unidos	1,0	0,5	3,1	2,5	1,1	0,2	1,9	5,9	0,9	1,1	2,5	2,9	6,7	1,3	0,6	0,2	1,9	24,1	1,2	1,8										
Finlandia	0,4	0,2	n	a	0,1	n	0,2	5,7	0,2	n	2,4	n	0,1	0,1	n	n	0,3	0,3	0,1	0,2										
Francia	1,2	30,2	0,1	1,7	a	n	0,4	2,9	2,0	0,2	1,0	0,3	0,4	7,3	0,1	0,1	2,6	3,7	0,2	2,2										
Grecia	0,7	1,3	n	0,6	1,0	a	1,3	0,2	17,6	n	0,1	n	0,4	0,1	0,9	7,4	1,9	n	1,4	1,9										
Hungría	4,0	0,2	n	1,3	0,2	n	a	0,2	0,5	0,1	0,3	n	0,8	n	0,1	n	0,3	n	0,1	0,3										
Irlanda	0,1	0,1	n	0,4	0,2	n	0,1	0,4	n	n	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	0,8	0,1	n	0,8										
Islandia	0,1	n	n	0,3	n	n	0,2	a	n	n	2,0	n	n	n	n	n	0,1	n	n	0,1										
Italia	18,5	6,2	n	1,2	2,0	0,1	0,2	1,8	a	0,1	0,6	n	0,2	1,0	n	0,1	1,4	0,9	1,5	1,4										
Japón	0,8	0,4	8,5	1,2	1,0	n	0,2	1,0	0,6	a	0,3	1,3	0,2	n	0,1	0,1	2,8	0,6	0,2	2,4										
Luxemburgo	1,0	3,3	n	n	0,7	n	n	n	0,1	n	n	n	n	0,3	n	n	0,3	n	n	0,3										
México	0,1	0,2	0,2	0,4	0,6	n	n	0,8	0,4	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	n	n	1,0	4,0	0,3	0,9										
Noruega	0,2	0,1	n	0,8	0,1	n	5,1	4,5	0,3	n	a	0,4	5,6	0,1	0,7	n	0,6	0,5	n	0,6										
Nueva Zelanda	n	n	0,3	0,1	n	n	n	n	n	0,1	0,1	a	n	n	n	n	0,3	n	n	0,3										
Países Bajos	0,4	6,9	n	0,9	0,3	n	n	1,6	0,3	0,1	1,3	n	n	0,3	n	n	0,5	0,5	n	0,5										
Polonia	4,0	0,9	0,1	1,6	1,4	0,2	0,8	3,1	2,5	0,1	1,1	n	a	0,4	0,9	n	1,2	0,1	0,2	1,0										
Portugal	0,1	1,7	n	0,3	1,1	n	n	0,2	0,2	n	0,3	n	0,1	a	0,3	n	0,5	n	0,1	0,4										

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
 2. Año de referencia 2002.
 3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
 4. Excepto programas de investigación avanzada.
 5. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
 6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.2. (continuación-3)

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2004)
 Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un país de origen matriculados en la educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes o extranjeros del país de destino (cálculos basados en recuentos de individuos)

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

Lectura de la cuarta columna: 8,8% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, 0,6% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes griegos, etc.

Lectura de la octava columna: 5,0% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Alemania, 0,4% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizó sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 14.ª columna: 1,2% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos alemanes, 1,3% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Bélgica son ciudadanos griegos, etc.

		Países de destino																			Países no de la OCDE		Todos los destinos para los que hay datos disponibles	
		Países de la OCDE																						
		Estudiantes extranjeros por país de origen																			Total de destinos OCDE	Chile ⁶		Total de destinos no OCDE
		Austria ^{5,6}	Bélgica ⁶	Corea ⁶	Finlandia ⁶	Francia ⁶	Grecia ⁶	Hungría ⁶	Islandia ⁶	Italia ⁶	Japón ⁶	Noruega ⁶	Nueva Zelanda ⁶	Polonia ^{4,6}	Portugal ⁶	República Checa ⁶	Turquía ⁶							
<i>Países de origen</i>	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)				
Países de la OCDE	Reino Unido	0,6	0,6	0,1	2,2	1,1	0,1	0,2	1,6	0,6	0,3	2,7	0,5	0,3	0,6	1,8	1,1	1,1	1,2	0,2	0,9			
	República Checa	1,5	0,2	n	0,6	0,3	n	0,1	1,4	0,4	n	0,3	n	2,6	n	a	n	0,3	0,1	n	0,3			
	Suecia	0,5	0,1	n	6,8	0,3	n	0,8	6,1	0,3	0,1	9,8	0,3	1,4	0,1	0,3	n	0,6	1,1	0,1	0,5			
	Suiza	0,8	0,3	0,1	0,5	0,6	n	0,1	1,0	2,6	n	0,3	n	0,1	0,4	n	1,8	0,5	0,3	n	0,5			
	Turquía	6,0	0,8	0,2	0,7	1,0	0,3	0,3	0,6	0,4	0,1	0,5	n	0,1	n	n	a	1,2	n	1,4	1,3			
	Total de los países de la OCDE	67,3	59,0	14,8	32,0	21,0	2,3	38,1	66,5	36,2	23,2	39,8	12,0	26,2	19,1	58,5	12,3	32,5	48,7	8,7	28,9			
Países asociados	Brasil	0,2	0,4	0,2	0,3	0,7	n	n	0,4	1,5	0,4	0,4	n	0,3	11,4	n	n	0,8	3,2	0,4	0,8			
	Chile	0,1	0,3	n	0,1	0,2	n	n	0,2	0,4	n	0,6	0,1	n	n	n	n	0,2	a	0,2	0,2			
	China	2,2	3,5	60,0	16,5	4,8	0,1	0,7	2,2	0,7	64,6	3,8	35,1	0,6	0,4	0,1	0,7	15,2	1,1	0,1	13,0			
	Federación Rusa	1,0	1,1	1,5	14,4	1,1	0,9	1,8	6,1	1,3	0,3	5,4	0,3	4,7	0,2	2,7	4,3	1,4	0,2	0,5	1,2			
	India	0,2	0,4	1,4	1,7	0,2	n	0,4	0,4	0,7	0,2	1,2	2,5	1,3	0,1	0,3	n	5,7	0,2	n	5,7			
	Israel	0,1	0,1	n	0,3	0,1	0,3	5,5	0,6	2,3	n	0,2	n	0,3	n	0,7	0,1	0,4	0,3	n	0,4			
	Total de todos los países	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100			
Principales regiones geográficas																								
	Total de África	1,7	25,7	1,0	11,3	46,7	1,8	1,9	2,0	8,9	0,8	8,6	0,3	3,4	59,6	1,9	2,4	11,7	0,2	19,2	12,8			
	Total de Asia	14,0	9,3	89,8	28,4	15,4	83,6	14,4	9,0	10,8	94,3	14,7	46,7	15,9	1,8	7,6	63,5	45,0	2,9	51,9	46,0			
	Total de Europa	81,7	60,5	3,1	53,8	21,7	13,7	81,0	76,5	70,2	2,2	49,2	3,6	70,9	17,8	66,5	33,5	25,3	17,9	18,5	24,3			
	<i>De los cuales, de países de la UE19</i>	43,1	54,9	1,0	20,2	12,8	1,3	9,7	45,2	26,8	1,2	31,0	2,8	6,1	15,3	4,1	9,7	15,0	16,2	m	m			
	Total de Norteamérica	1,2	0,7	4,1	3,3	1,7	0,3	2,5	7,2	1,2	1,3	2,9	3,4	8,6	4,7	0,6	0,2	3,8	25,7	1,4	3,5			
	Total de Oceanía	0,1	0,1	0,6	0,4	0,1	n	n	0,6	0,1	0,5	0,3	5,6	0,1	0,2	n	0,2	0,9	0,8	0,2	0,8			
	Total de Sudamérica	1,1	2,5	1,4	2,0	4,0	0,1	0,2	4,5	8,1	1,0	2,5	0,4	0,9	15,5	0,9	0,1	5,7	52,5	8,7	6,1			
	Sin especificar	0,2	1,1	n	0,7	10,5	0,5	n	0,2	0,7	n	21,9	39,9	0,1	0,4	22,4	0,1	7,6	m	n	7,6			
	Total de todos los países	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100			

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Año de referencia 2002.
3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.3.

Distribución de ciudadanos de un país en educación terciaria en el extranjero, por el país de destino (2004)

Número de estudiantes de un país en la educación terciaria de cada país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero (cálculos basados 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: 7,1% de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria, 9,9% de ciudadanos alemanes matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria, etc.

Lectura de la segunda fila: 6,9% de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Canadá, 3,5% de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Alemania, etc.

Países de origen	Países de destino															
	Países de la OCDE															
	Alemania ^{2,3}	Australia ¹	Austria ²	Bélgica	Canadá ⁴	Corea	Dinamarca	Eslovaquia	España ²	Estados Unidos ¹	Finlandia	Francia	Grecia	Hungría	Irlanda	Islandia
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países de la OCDE																
Alemania	a	2,2	9,9	0,8	2,3	0,1	1,2	n	2,4	14,1	0,4	10,8	0,2	1,2	1,0	0,1
Australia	3,5	a	0,2	0,4	6,9	0,3	0,4	n	0,4	28,9	0,3	2,2	n	n	0,6	n
Austria	56,0	1,1	a	0,4	1,4	n	0,3	n	1,6	7,3	0,3	4,0	n	0,3	0,3	n
Bélgica	9,3	0,6	0,7	a	2,8	0,1	0,2	n	2,7	7,5	0,2	26,0	0,1	n	0,7	n
Canadá	1,4	7,9	0,1	0,3	a	0,3	0,2	n	0,2	68,8	0,2	3,2	n	0,2	0,8	n
Corea	5,6	4,0	0,3	0,1	3,4	a	n	n	0,1	53,5	n	2,4	n	n	n	n
Dinamarca	10,6	1,6	1,0	0,6	3,2	n	a	n	0,9	13,0	0,7	4,7	n	n	0,3	0,8
Eslovaquia	10,4	0,7	9,6	0,4	0,7	n	0,1	a	0,4	3,7	0,1	2,8	n	15,6	0,1	n
España	21,8	0,3	1,2	4,6	0,8	n	0,6	n	a	13,2	0,4	14,2	n	0,1	1,0	n
Estados Unidos	7,3	7,4	0,7	0,4	16,9	0,7	0,6	n	1,6	a	0,4	5,8	0,1	0,5	4,3	0,1
Finlandia	10,6	0,8	1,4	0,7	1,5	0,1	1,3	n	0,8	6,2	a	3,3	n	0,3	1,0	0,3
Francia	11,7	0,9	0,7	23,4	11,1	n	0,3	n	2,9	11,9	0,2	a	n	0,1	1,1	n
Grecia	14,8	0,1	0,5	1,1	0,4	n	0,1	0,2	0,3	4,2	0,1	4,5	a	0,3	0,1	n
Hungría	38,5	0,8	16,7	1,2	1,5	n	0,7	0,2	0,8	12,4	1,3	6,7	n	a	0,2	n
Irlanda	2,7	0,9	0,2	0,3	1,1	n	0,3	n	0,5	5,7	0,2	2,9	n	n	a	n
Islandia	5,2	0,5	0,8	0,3	1,5	n	37,1	n	0,6	15,3	0,8	1,7	n	0,7	n	a
Italia	18,1	0,4	13,9	6,1	0,8	n	0,3	n	4,1	7,4	0,2	10,4	n	0,1	0,3	n
Japón	4,1	5,2	0,4	0,3	2,8	1,5	0,1	n	0,2	66,5	0,2	3,8	n	n	0,1	n
Luxemburgo	30,1	0,1	4,9	21,3	0,2	n	n	n	0,2	0,7	n	24,8	0,1	n	0,2	n
México	4,0	1,5	0,2	0,4	6,3	0,1	0,2	n	10,8	54,4	0,1	5,9	n	n	0,1	n
Noruega	5,1	20,8	0,4	0,2	1,5	n	11,1	0,2	1,0	9,5	0,4	2,1	n	4,3	1,3	0,1
Nueva Zelanda	1,0	68,5	0,1	n	2,4	0,4	0,2	n	0,1	14,6	0,1	0,6	n	n	0,1	n
Países Bajos	15,3	1,3	1,0	25,1	3,4	n	0,9	n	1,7	12,3	0,6	5,0	n	n	0,5	0,1
Polonia	50,6	0,7	4,5	1,3	2,6	n	1,2	0,1	1,5	9,6	0,4	10,7	0,1	0,4	0,3	n
Portugal	15,1	0,3	0,4	6,0	2,5	n	0,3	n	14,7	6,9	0,2	21,2	n	n	0,2	n
Reino Unido	8,4	6,4	0,7	1,1	9,7	n	1,8	n	2,3	32,8	0,7	10,2	0,1	0,1	8,4	n
República Checa	35,1	1,6	7,1	1,0	2,0	n	0,3	6,3	1,0	14,9	0,7	9,4	0,1	0,2	0,4	0,1
Suecia	6,0	7,5	1,3	0,3	2,4	n	6,6	n	1,5	22,4	3,9	4,8	0,1	0,7	0,4	0,2
Suiza	21,0	2,8	2,5	1,1	4,3	0,1	0,5	n	3,9	15,1	0,4	14,2	n	0,1	0,2	n
Turquía	50,7	0,5	3,7	0,6	0,9	n	0,3	n	n	21,0	0,1	4,2	0,1	0,1	n	n
Total de los países de la OCDE	14,2	3,6	2,8	3,3	3,8	0,2	0,9	0,1	1,7	25,0	0,3	6,2	n	0,6	0,9	n
Países asociados																
Brasil	8,2	1,7	0,2	0,7	3,1	0,1	0,3	n	7,8	35,6	0,1	8,0	n	n	n	n
Chile	8,1	1,1	0,2	1,5	3,5	n	0,4	n	20,5	21,0	0,1	6,7	n	n	n	n
China	6,6	7,4	0,2	0,4	4,8	1,7	0,3	n	0,1	23,1	0,3	3,0	n	n	0,3	n
Federación Rusa	29,9	1,2	0,9	1,2	3,5	0,4	0,9	0,1	0,9	14,4	3,0	6,8	0,4	0,6	0,2	0,1
India	3,3	12,1	n	0,1	3,3	0,1	0,1	n	n	61,5	0,1	0,4	n	n	0,2	n
Israel	8,2	2,1	0,3	0,4	5,6	n	0,4	0,8	0,8	25,4	0,2	2,5	0,3	5,2	n	n

Nota: La proporción de alumnos en el extranjero sólo se basa en el número total de alumnos matriculados en países que han proporcionado datos a la OCDE y al Instituto Estadístico de la Unesco.

1. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por su país de residencia.

2. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.

3. Excepto programas de investigación avanzada.

4. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.4.
 Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros por nivel y tipo de educación terciaria (2004)

	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Total de programas terciarios	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
<i>Estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria</i>					
Países de la OCDE	Australia ¹	6,0	90,0	3,9	100
	Austria ^{1,2,3}	m	90,3	9,7	100
	Bélgica ¹	26,1	66,7	7,2	100
	Canadá ^{1,4}	29,5	64,7	5,8	100
	Corea	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	9,0	87,5	3,6	100
	España ^{1,3}	m	71,8	28,2	100
	Estados Unidos	m	m	m	m
	Finlandia ^{3,5}	m	85,5	14,5	100
	Hungría ¹	0,2	95,2	4,6	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japón ¹	24,3	75,7	x(2)	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,1	94,6	4,3	100
	Países Bajos ^{5,6}	a	100,0	m	100
	Reino Unido ¹	9,6	78,9	11,5	100
	Suecia ¹	1,9	92,2	5,9	100
	Suiza ^{3,5}	m	73,0	27,0	100
<i>Estudiantes extranjeros por nivel y tipo de educación terciaria</i>					
Países asociados	Alemania ^{6,7}	5,5	94,5	m	100
	Eslovaquia ⁷	0,4	92,7	6,9	100
	Francia ⁷	11,2	74,4	14,5	100
	Grecia ⁷	28,7	71,3	n	100
	Islandia ⁷	2,0	96,5	1,4	100
	Italia ⁷	4,0	92,7	3,3	100
	Nueva Zelanda ⁷	24,3	73,3	2,4	100
	Polonia ^{6,7}	0,1	99,9	m	100
	Portugal ⁷	1,0	90,6	8,4	100
	República Checa ⁷	2,7	86,3	11,0	100
	Turquía ⁷	8,0	92,0	x(2)	100
	Brasil	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Federación Rusa ^{6,7}	8,8	91,2	m	100
	Israel	m	m	m	m

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

2. Basado en el número de matriculaciones, no en el recuento de individuos.

3. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.

4. Año de referencia 2002.

5. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

6. Excepto 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/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.5.

Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros de educación terciaria por campo de estudio (2004)

	Agricultura	Educación	Ingeniería, fabricación y construcción	Sanidad y asistencia social	Humanidades y artes	Ciencias	Servicios	Ciencias sociales, empresariales y Derecho	Desconocido o no especificado	Conjunto de todos los campos de estudio
<i>Estudiantes internacionales por campo de estudios</i>										
Países de la OCDE										
Alemania ^{3,5,6}	1,5	4,6	18,8	5,8	23,8	17,3	1,3	27,0	0,2	100
Australia ¹	0,7	3,1	12,1	6,3	8,2	20,2	1,5	47,9	n	100
Austria ^{1,2,3}	1,6	5,4	12,0	8,5	24,5	10,3	1,1	36,5	0,2	100
Bélgica ¹	11,3	4,4	7,3	39,6	8,5	9,2	4,0	15,1	0,6	100
Canadá ^{1,3,4}	1,1	2,2	12,5	5,6	9,6	14,3	1,2	27,3	26,1	100
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	1,8	4,7	12,9	21,1	18,9	9,1	0,8	30,7	n	100
España ^{1,3}	1,9	2,5	8,1	11,4	11,9	6,8	1,6	27,6	28,2	100
Estados Unidos ¹	0,3	3,0	15,6	5,7	11,0	19,4	1,9	31,0	12,0	100
Finlandia ^{3,5}	2,3	2,7	30,8	12,0	17,6	9,2	3,0	22,4	n	100
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría ¹	11,8	6,8	14,0	24,1	13,6	7,5	2,2	20,0	n	100
Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japón ¹	2,4	2,7	13,1	2,8	26,0	1,3	2,2	33,1	16,3	100
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Noruega ¹	1,4	5,2	4,1	9,8	17,1	20,5	3,1	33,6	5,1	100
Países Bajos ^{5,6}	1,8	7,2	5,8	14,1	13,0	6,7	3,1	48,2	n	100
Reino Unido ¹	0,8	4,3	15,2	8,5	14,4	14,7	1,0	39,8	1,3	100
Suecia ¹	1,1	4,8	17,9	9,1	17,6	12,4	1,8	34,8	0,5	100
Suiza ^{3,5}	1,1	3,7	16,0	5,9	19,1	17,0	2,5	32,9	1,8	100
<i>Estudiantes extranjeros por campo de estudios</i>										
Eslovaquia ⁷	10,3	6,0	13,3	26,0	13,5	6,7	5,9	18,2	n	100
Islandia ⁷	1,6	8,2	4,9	5,5	53,0	11,5	1,8	13,5	n	100
Italia ⁷	1,8	1,9	14,4	24,7	18,5	6,3	1,4	30,3	0,8	100
Nueva Zelanda ⁷	0,6	4,7	6,5	6,5	5,2	13,6	1,7	52,8	8,5	100
Polonia ^{6,7}	0,7	8,5	6,9	21,1	21,2	2,1	2,6	37,0	n	100
Portugal ⁷	1,6	6,1	19,4	8,0	7,8	9,9	5,5	41,6	n	100
República Checa ⁷	2,3	4,1	14,3	21,9	11,2	11,2	1,5	33,6	n	100
Turquía ⁷	2,5	7,9	15,0	14,3	6,5	8,6	4,4	40,7	n	100

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

2. Basado en el número de matriculaciones, no en el recuento de individuos.

3. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.

4. Año de referencia 2002.

5. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.

6. Excepto 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/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.6.

Evolución del número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen (2000-2004)

Número de estudiantes extranjeros en educación terciaria fuera de su país de origen sobre la base de recuento de individuos

	Número de estudiantes extranjeros					Índice de variación (2004)		
	2004	2003	2002	2001	2000	2003=100	2002=100	2000=100
Estudiantes extranjeros matriculados a nivel mundial	2.651.144	2.458.212	2.230.165	1.946.378	1.875.567	108	119	141
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE	2.257.752	2.073.994	1.899.767	1.656.478	1.604.123	109	119	141

Nota: Las cifras se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en la educación terciaria de los países de la OCDE y países no de la OCDE que proporcionan datos a la OCDE y al Instituto Estadístico de la Unesco, con el propósito de presentar una imagen global de los estudiantes extranjeros a nivel mundial. Como la cobertura de los países colaboradores ha evolucionado a lo largo del tiempo, los datos que faltaban han sido imputados siempre que fuera necesario para asegurar la comparabilidad de las series de tiempo en el tiempo. Dada la inclusión de los datos de la Unesco para países no de la OCDE y la imputación de datos que faltaron, las estimaciones del número de alumnos extranjeros puede variar respecto a las publicadas en ediciones previas de *Panorama de la educación*.

Fuente: OCDE y el Instituto Estadístico de la Unesco para la mayor parte de los datos sobre los países no de la OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabla C3.7.
Porcentaje de titulaciones de educación terciaria obtenidas por estudiantes internacionales y extranjeros, por tipo de educación terciaria (2004)
 Los cálculos están basados en el número de titulados

	Proporción de estudiantes internacionales en el número total de titulados				
	Programas terciarios de tipo A		Programas terciarios de tipo B		Programas de investigación avanzada
	Primera titulación	Segunda titulación	Primera titulación	Segunda titulación	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Titulados internacionales</i>					
Países de la OCDE					
Alemania ²	5,8	a	m	a	4,9
Australia ¹	21,7	38,9	m	m	16,6
Austria ²	9,4	17,8	m	m	17,6
Canadá ¹	10,9	18,1	2,4	x(3)	27,3
Corea	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	4,5	5,5	3,0	a	7,4
España	m	m	m	a	m
Finlandia ^{2,3}	2,9	m	m	a	8,1
Grecia	m	m	m	m	m
Irlanda	m	m	m	m	m
Islandia	m	m	m	m	m
Japón	m	m	m	a	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m
México	m	m	m	a	m
Noruega ¹	0,9	2,1	2,4	a	3,0
Nueva Zelanda ²	12,9	18,9	20,3	n	13,2
Países Bajos	m	m	a	a	m
Polonia	m	m	m	a	m
Reino Unido ¹	11,5	33,3	6,4	m	36,8
Suecia ¹	2,8	3,7	0,8	a	4,4
Suiza ²	9,7	18,5	m	m	41,1
<i>Titulados extranjeros</i>					
Bélgica ⁴	14,2	m	5,4	6,4	23,7
Eslovaquia ⁴	0,9	0,4	m	a	2,1
Estados Unidos ⁴	3,2	12,0	1,7	a	26,4
Francia ⁴	6,9	17,4	m	a	23,5
Hungría ⁴	3,1	0,7	0,2	m	6,0
Italia ⁴	1,3	2,3	m	a	2,5
Portugal ⁴	2,7	3,3	2,2	a	6,1
República Checa ⁴	2,7	0,9	2,3	a	7,5
Turquía ⁴	0,8	1,4	0,1	a	2,1

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 2003.

4. 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/eqq2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

EDUCACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES

Este indicador muestra las expectativas de educación, de empleo y desempleo de la población joven y examina su nivel de educación y su situación laboral por sexos. Durante la última década se ha ampliado notablemente la educación inicial y, en consecuencia, los jóvenes han accedido más tardíamente al mundo laboral. Estos estudios de mayor duración se efectúan en parte bajo la forma de una combinación de trabajo-estudio, práctica muy extendida en algunos países. Una vez que los jóvenes completan su educación inicial, su acceso al mercado laboral se ve a menudo dificultado y pasan temporadas de desempleo o no empleo, aunque esta situación afecta de manera diferente a hombres y mujeres. Partiendo de la situación actual de los individuos de 15 a 29 años, este indicador aporta una visión de las principales tendencias observadas en la transición de la educación al trabajo.

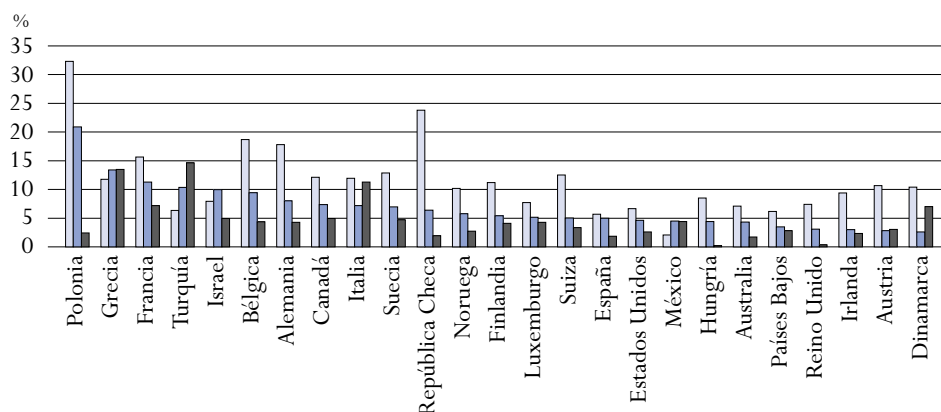
Resultados clave

Gráfico C4.1. Proporción de jóvenes de 25 a 29 años desempleados y no en educación, por nivel educativo alcanzado (2004)

En este gráfico, la altura de las barras indica los porcentajes de jóvenes de 25 a 29 años de edad no en educación y desempleados, en cada nivel educativo alcanzado.

- Inferior a segunda etapa de educación secundaria
- Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria
- Educación terciaria

Al final del período de transición, cuando la mayoría de los jóvenes ha terminado los estudios, el acceso al empleo depende del nivel de educación. No haber completado la segunda etapa de educación secundaria es una clara desventaja, mientras que tener un título de educación terciaria es una gran ventaja para la mayor parte de los jóvenes que buscan empleo.



Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de la población de 25 a 29 años desempleada y no en educación que han alcanzado un nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. Fuente: OCDE. Tabla C4.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, como media, un joven de 15 años de edad en 2004 puede esperar continuar en la educación formal durante algo menos de siete años. En 18 de los 29 países con datos disponibles, incluyendo Israel, este período oscila entre cerca de cinco años y medio y siete años y medio. Sin embargo, esta cifra varía ampliamente, desde un mínimo de 3 años hasta un máximo de 9,7 años.
- Además de los años previstos de educación, un joven de 15 años puede contar con que, en los próximos 15 años, tendrá empleo durante 6 años, estará desempleado durante un total de 0,9 años y fuera del mercado laboral durante 1,3 años.
- En 19 de los 27 países de la OCDE con datos disponibles, el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que no estudian oscila entre el 50% y el 70%. En 19 países de la OCDE sigue estudiando una proporción mayor de mujeres entre 15 y 19 años que de hombres del mismo grupo de edad. Suele haber más hombres empleados que mujeres en ese grupo de edad.
- En algunos países, educación y empleo suelen ser consecutivos, mientras que en otros es frecuente que sean simultáneos. Los programas trabajo-estudio son relativamente comunes en algunos países europeos y ofrecen itinerarios coherentes de formación profesional que conducen a cualificaciones profesionales reconocidas. No obstante, en otros países, la combinación de educación inicial y empleo es poco común.



Aspectos contextuales para la adopción de políticas

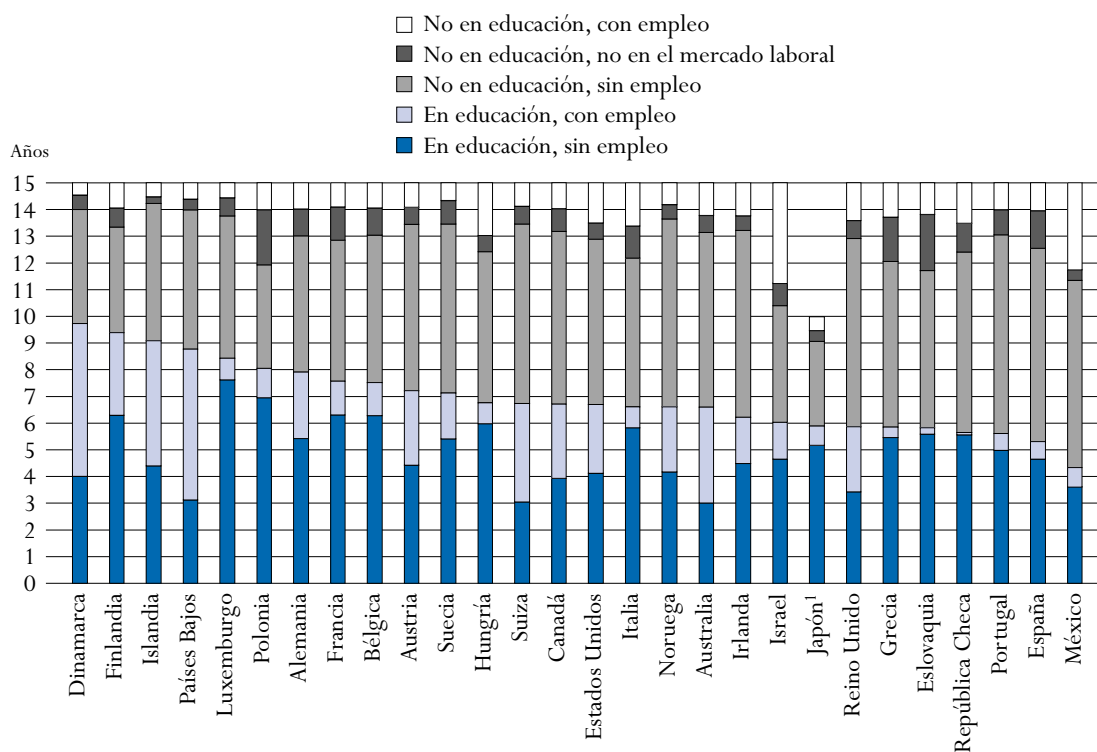
Todos los países de la OCDE están experimentando rápidos cambios sociales y económicos que hacen más insegura la transición de los jóvenes a la vida laboral. En algunos países de la OCDE, educación y trabajo suelen ser consecutivos, mientras que en otros pueden ser simultáneos. Las diferentes combinaciones entre educación y trabajo pueden afectar considerablemente el proceso de transición. Es especialmente interesante analizar, por ejemplo, hasta qué punto el haber trabajado durante los estudios (más allá de los habituales trabajos de verano para estudiantes) puede facilitar después la entrada en la vida laboral.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Como media, un joven de 15 años en 2004 puede esperar seguir estudiando siete años aproximadamente (Tabla C4.1a). Este valor medio se refiere a todos los jóvenes de 15 años y algunos, evidentemente, seguirán estudiando durante un período más largo, mientras que otros lo harán durante un período más corto. En 18 de los 29 países estudiados, incluyendo Israel, el joven medio de 15 años puede esperar estudiar entre 5,5 y 7,5 años más. Sin embargo, una gran diferencia separa a los grupos de cada extremo: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Países Bajos y Polonia (una media de más de ocho años estudiando) por un lado, y México, España y Turquía (una media de menos de cinco años y medio) por el otro.

Gráfico C4.2. Expectativas de años en educación y no educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2004)

Número de años por situación laboral



1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.

Los países están clasificados en orden descendente según los años previstos en educación de los jóvenes.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

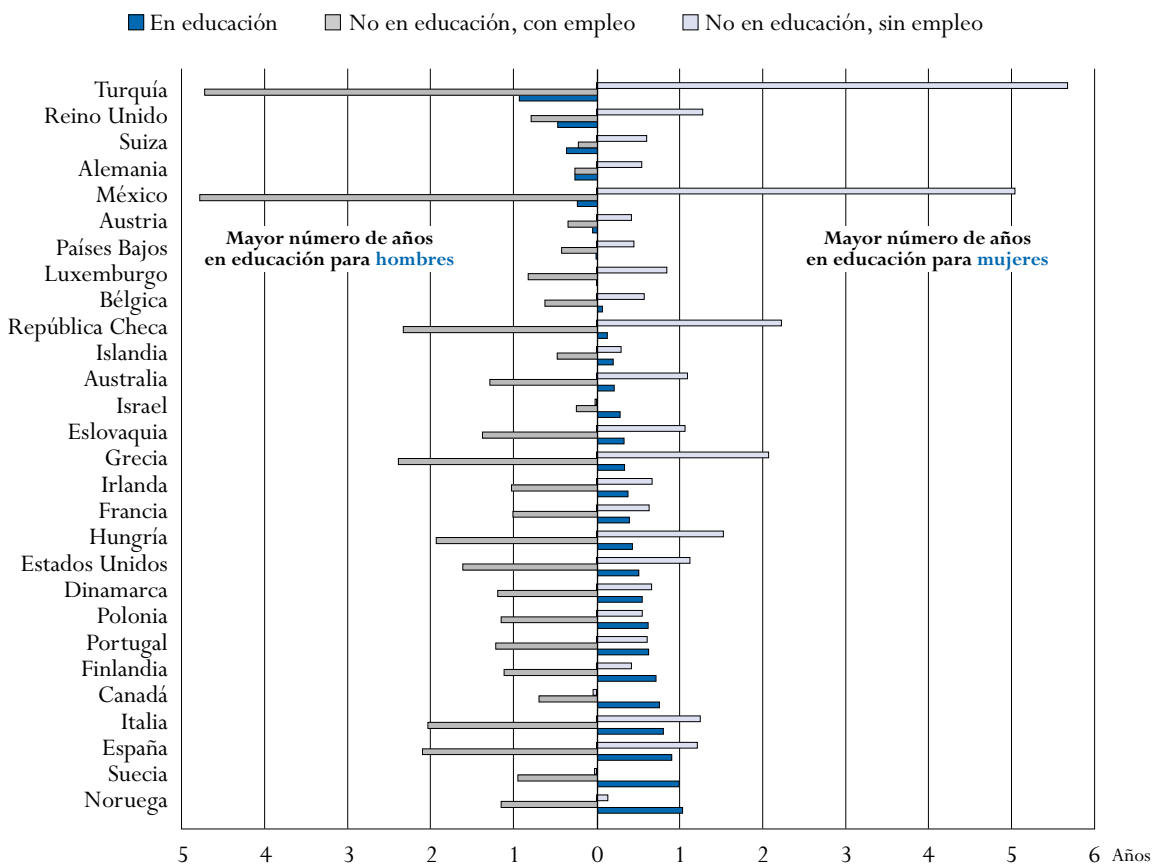
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Además de la expectativa de 6,9 años de educación como media, un joven de 15 años puede contar con que en los próximos 15 años tendrá empleo durante 6,0 años, estará desempleado durante un total de 0,9 años y fuera del mercado laboral, es decir, ni cursando estudios ni buscando empleo, durante 1,3 años (Tabla C4.1a).

La duración media del desempleo varía notablemente de un país a otro, lo que refleja las diferentes tasas de empleo juvenil, así como las diferencias en la duración de la educación. La duración media acumulada del desempleo es igual o inferior a seis meses en Dinamarca, Irlanda, Islandia, Japón, México, Noruega y Países Bajos, pero superior a dos años en Eslovaquia y Polonia.

Globalmente, la media prevista de años de estudios es más elevada para las mujeres (7,0 años) que para los hombres (6,7 años). En todos los países excepto en Alemania, Austria, Luxemburgo, México, Reino Unido, Suiza y Turquía, las mujeres reciben educación durante más años que los hombres. Sin embargo, en Turquía la esperanza de educación de las mujeres es inferior casi un año a la de los hombres (Gráfico C4.3).

Gráfico C4.3. Diferencias por sexo de la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2004)



Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia en la expectativa de años en educación para las mujeres y los hombres de 15 a 29 años.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

C4

En conjunto, la estimación del número de años de desempleo no varía mucho en función del sexo, incluso a pesar de que los períodos de desempleo masculino suelen ser más largos. Aunque en muchos países la situación es similar para ambos sexos, las mujeres parecen disfrutar de una ventaja relativa en Alemania, Canadá, Eslovaquia, Finlandia, Polonia y Turquía. Los períodos de desempleo femenino son más largos que los correspondientes masculinos en sólo seis países: Dinamarca, España, Grecia, Luxemburgo, Portugal y Suiza (Tabla C4.1a).

Mientras que los hombres de 15 a 29 años pueden contar con un período de 1,6 años sin estudiar ni trabajar, la media para las mujeres del mismo grupo de edad es de 2,7 años. En Eslovaquia, Grecia, Hungría, México, República Checa y Turquía, las jóvenes tienen una tendencia mucho mayor a abandonar el mercado laboral y a pasar un período de tiempo sin estudiar ni trabajar. En algunos países (Alemania, Austria, Canadá, Finlandia, Islandia, Japón, Noruega, Portugal y Suecia) no se dan diferencias entre sexos de más de medio año en este aspecto.

En cambio, en todos los países de la OCDE, las mujeres de 15 a 29 años pueden contar con una menor duración del empleo después de la educación en comparación con los hombres. Esto se debe, en parte, al tiempo dedicado a los estudios, pero también es imputable a otros factores, como el tiempo dedicado al cuidado de los hijos (Tabla C4.1a).

Combinación de trabajo y estudios

Los países no sólo difieren en la duración de los estudios, sino también en la manera de combinarlos con las experiencias profesionales. En los 27 países de la OCDE que han proporcionado datos sobre la incorporación de los jóvenes a la vida activa existen diferencias, tanto en la duración de los estudios, como en la forma de combinar cursos con experiencias profesionales en empresas o en programas trabajo-estudio (Tabla C4.2a). Una media del 16,5% de los jóvenes de 15 a 19 años compaginan los estudios con el trabajo. Sin embargo, en Alemania, Austria, Estados Unidos y Noruega, esta cifra alcanza o supera el 20%. En Australia, Canadá, Reino Unido y Suiza la cifra casi alcanza o incluso supera el 30%.

La situación laboral de hombres y de mujeres es bastante similar durante los años de estudios, excepto en Alemania, Australia, Austria, Eslovaquia, República Checa y Reino Unido, donde la presencia masculina de jóvenes de 15 a 19 años en los programas trabajo-estudio es notablemente superior. En Australia, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido, el número de mujeres de 15 a 24 años que simultanea estudios y trabajo fuera del horario escolar es superior al de los hombres (Tablas C4.2b y C4.2c).

Acceso al mercado laboral tras la educación inicial

En los diferentes países de la OCDE, la edad de transición de los estudios al trabajo varía en función de diferentes factores relacionados con el sistema educativo y el mercado laboral. Conforme se hacen mayores, los jóvenes participan cada vez menos en la educación y cada vez más en el mundo del trabajo. Entre los jóvenes de 15 a 19 años una media de casi el 17% no está estudiando. Esta media se eleva hasta casi el 60% de los jóvenes de 20 a 24 años y supera el 84% de los jóvenes de 25 a 29 años (Tabla C4.2a). En todo caso, son numerosos los países de la OCDE en los que la incorporación de los jóvenes a la vida activa es más tardía y, en algunos casos, tras un largo período de tiempo. Esta tendencia se explica no sólo por la demanda educativa, sino también por la situación general del mercado laboral, la duración y la orientación de los programas educativos con relación al trabajo y la frecuencia de los estudios a tiempo parcial.

En conjunto, los no estudiantes de más edad tienen más probabilidades de trabajar que los no estudiantes de 15 a 19 años, siendo el porcentaje de hombres que no estudian pero sí trabajan mayor que el de mujeres en la misma situación. Comparativamente, la proporción de mujeres fuera del mercado laboral es mayor que la de hombres, particularmente en el grupo de edad de 25 a 29 años, franja de edad asociada a la maternidad y a la educación de los hijos (Tablas C4.2b y C4.2c).

Las tasas de empleo de los jóvenes que ya no estudian permiten poner de manifiesto la eficacia de los modelos de transición, proporcionando así a los responsables políticos la posibilidad de evaluar las medidas aplicadas. En 17 de 27 países de la OCDE, y en el país asociado Israel, el 10% o menos de los jóvenes de 15 a 19 años que no estudia trabaja, lo cual puede sugerir que pocos jóvenes han dejado sus estudios prematuramente. Mientras que la media de las proporciones entre empleo y población para las personas de 20 a 24 años que no están en educación excede el 42%, estas proporciones son considerablemente menores en algunos países de la OCDE como Dinamarca y Finlandia (Tabla C4.2a).

Desempleo entre jóvenes no estudiantes

Los jóvenes representan la fuente principal de nuevas competencias. En la mayoría de los países de la OCDE, las políticas educativas promueven que los jóvenes completen al menos la segunda etapa de educación secundaria. Puesto que muchos empleos del mercado laboral actual exigen niveles de competencia general cada vez más elevados, a menudo se ven perjudicados aquellos individuos que tienen un nivel de formación bajo. Las diferencias de proporción de jóvenes no estudiantes desempleados respecto al total de población joven según niveles de educación indican hasta qué punto la prosecución de estudios mejora las oportunidades económicas de cualquier joven.

La tasa de desempleo juvenil por grupos de edad es la medida más común para describir la situación laboral de los jóvenes. Sin embargo, esta tasa no tiene en cuenta las circunstancias educativas. En consecuencia, en algunos países de la OCDE, un joven desempleado contabilizado en el numerador puede estar escolarizado. De la misma manera, el denominador puede incluir a jóvenes que estén formándose en un oficio, siempre que estos sean aprendices. Si casi todos los jóvenes de un grupo de edad siguen formándose, la tasa de desempleo sólo reflejará a los pocos jóvenes ya incorporados al mercado laboral y puede, por tanto, parecer muy elevada, especialmente entre la población más joven que, por lo general, ha abandonado sus estudios con un nivel de formación muy bajo.

La ratio de jóvenes no estudiantes y sin empleo respecto del conjunto de la cohorte de edad permite determinar de una manera más precisa la probabilidad de desempleo juvenil (Tabla C4.3). Esto es debido a que los jóvenes que buscan un trabajo mientras estudian prefieren un empleo a tiempo parcial o de carácter temporal que sea compatible con sus estudios, a diferencia de los que acceden al mercado laboral al finalizar sus estudios.

Completar la segunda etapa de educación secundaria reduce la proporción de población desempleada (es decir, la proporción de jóvenes no estudiantes en paro en su grupo de edad) en una media de 6,4 puntos porcentuales para el grupo de edad de 20 a 24 años y de 4,9 puntos porcentuales para el grupo de edad de 25 a 29 años (Tabla C4.3). En 16 de 27 países de la OCDE, la tasa de desempleo entre los jóvenes no estudiantes de 20 a 24 años es igual o inferior al 8% para

C4

aquellos que han completado la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. En el caso de los jóvenes no estudiantes del mismo grupo de edad que no han completado la segunda etapa de educación secundaria, dicho porcentaje sólo es inferior al 8 % en cinco países de la OCDE: Dinamarca, España, México, Países Bajos y Turquía. En la medida en que finalizar la segunda etapa de educación secundaria se ha convertido en algo habitual en la mayor parte de los países de la OCDE, muchos jóvenes que no completan dicho nivel estarán claramente más expuestos al riesgo de desempleo en el momento de su acceso al mercado laboral.

Al final del período de transición, entre los 25 y los 29 años, cuando la mayor parte de los jóvenes ya ha terminado sus estudios, las diferencias en cuanto a acceso al empleo están relacionadas con el nivel de formación alcanzado. No haber completado una formación de segunda etapa de la educación secundaria es una clara desventaja, mientras que, por el contrario, una titulación de educación terciaria es una gran ventaja para la mayor parte de los jóvenes que buscan empleo.

En 15 países de la OCDE, el porcentaje de jóvenes de 25 a 29 años con nivel de formación de segunda etapa de educación secundaria que ya no estudia y está desempleado es igual o superior al 5 % del total de población joven. En unos pocos países de la OCDE, incluso jóvenes que han completado la educación terciaria corren un considerable riesgo de desempleo cuando se incorporan al mercado laboral. El porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años con un nivel de formación de educación terciaria que ya no estudia y está desempleado es igual o superior al 10 % de la población joven, y en algunos casos significativamente superior, en Eslovaquia, Grecia, Italia y Turquía (Tabla C4.3).

El análisis del período clave de transición (es decir, de 20 a 24 años) ilustra bien la evolución del desempleo y la exclusión del mercado laboral (los dos aspectos del «no empleo») entre individuos que han terminado sus estudios. En varios países se han producido importantes cambios entre 1998 y 2004 (Tabla C4.4). En algunos países mediterráneos, donde el porcentaje de «no empleo» es relativamente alto, la mejora es notable, como en España, Grecia e Italia. La excepción es Turquía, que presenta la proporción de «no empleo» más elevada de los países de la OCDE. Los países de Europa central y oriental presentan perfiles muy diferentes durante el mismo período de tiempo: en Hungría, el «no empleo» ha disminuido de forma regular, mientras que en la República Checa se ha mantenido estable.

Sin embargo, la situación se ha mantenido sorprendentemente estable a lo largo de los últimos seis años en varios países: un nivel bajo de «no empleo» en Dinamarca, Islandia y Luxemburgo, un nivel intermedio en Francia y Reino Unido y un nivel elevado en Turquía. Los perfiles restantes son menos pronunciados, pero es perceptible un panorama general. A excepción de Noruega, que muestra una tendencia al alza del crecimiento de la proporción del «no empleo», y de Suiza, con una pronunciada curva en «V» que alcanza un nivel inferior en 2000, la mayoría de los países ha mostrado una disminución regular del desempleo y de la exclusión del mercado laboral entre 1998 y 2001, seguida de una estabilización e incluso de un aumento del desempleo y de la exclusión del mercado laboral hasta 2004. En Australia, Canadá, Eslovaquia, Finlandia, Grecia, Hungría e Italia, la disminución continúa en 2004.

Conceptos y criterios metodológicos

Las estadísticas aquí presentadas se han calculado a partir de datos procedentes de encuestas de población activa, que recogen las proporciones de jóvenes de las edades de referencia en cada

una de las categorías especificadas. Estas proporciones se han sumado a continuación para todo el grupo de 15 a 29 años, a fin de obtener el número esperado de años en cada una de las situaciones consideradas. En los países que únicamente han proporcionado datos a partir de los 16 años, los cálculos parten de la hipótesis de que todos los jóvenes de 15 años estudian y no trabajan. Esta hipótesis tiende a aumentar el número medio de años esperados de educación en relación con la edición de 2004 de *Education at a Glance* (OCDE, 2004c).

Se entiende que un individuo permanece en la educación cuando participa en ella, sea a tiempo parcial o a tiempo completo, entendiéndose el concepto de educación en su acepción más próxima a la definición de educación formal, tal y como se aplica por las instancias administrativas competentes en materia de matriculaciones. En este indicador, por tanto, no se incluyen ni los programas de educación no formal, ni las actividades educativas de muy corta duración (por ejemplo, las impartidas en el lugar de trabajo).

Los datos sobre los que se basa este indicador proceden de la Encuesta de Población Activa que realiza la OCDE anualmente (en el caso de determinados países europeos, los datos proceden de la Encuesta de Población Activa Europea anual, véase Anexo 3) y se refieren habitualmente al primer trimestre o a la media de los tres primeros meses del año natural, de forma que no contemplan los empleos desempeñados durante el verano. Las situaciones laborales mostradas en esta sección han sido definidas según las directrices de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con una única excepción: a los efectos de este indicador, los individuos inscritos en programas de trabajo-estudio (véase más abajo) han sido agrupados por separado como en educación y con empleo, sin referencia a su situación laboral según las directrices de la OIT durante la semana de referencia de la encuesta. Estas personas, en efecto, pueden no haber trabajado esa semana en el marco de su programa de educación, lo que significa que en ese momento no ocupaban plaza de empleo. También se incluyen en la categoría de «otros con empleo» quienes lo están según la definición de la OIT, pero no así quienes participan en programas de trabajo-estudio, que ya han sido contabilizados como empleados. Por último, la categoría «fuera del mercado laboral» incluye a quienes no están trabajando ni en situación de desempleo, es decir, a quienes no están buscando empleo.

Los programas de trabajo-estudio se caracterizan por la alternancia de períodos de trabajo y períodos de estudio, elementos ambos que se inscriben en el marco de una actividad integrada de educación o formación institucionales (por ejemplo, el sistema dual en Alemania, el *apprentissage* o la *formation en alternance* en Francia y Bélgica, el *internship* o *co-operative education* en Canadá y el *apprenticeship* en Irlanda). Estos programas se imparten tanto en el medio escolar como en el medio laboral. Los alumnos o personas en formación son remunerados en algunos casos, dependiendo del tipo de trabajo y del curso o la formación.

Las tasas de matriculación 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 matriculación en la semana de referencia, y la edad registrada es la que se alcanzará al final del año natural, aunque la encuesta se haya realizado a principios de año. En este

C4

caso, las tasas de matriculación pueden reflejar una población casi un año más joven que el grupo de edad indicado. Esto puede sobreestimar las tasas de matriculación, ya que a esta edad son numerosos los jóvenes que suelen dejar los estudios. 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 sólo una en las encuestas de población activa. Es posible, además, que no todas las matriculaciones figuren en las estadísticas administrativas, en particular las de instituciones con ánimo de lucro. Por último, la clasificación de programas a la que se refieren las personas interrogadas en las encuestas nacionales de población activa no siempre coincide con la que siguen las recopilaciones de datos administrativos.

La estimación de la expectativa del número de años de educación se calcula utilizando la proporción de jóvenes que están estudiando o no para calcular los períodos de tiempo que un individuo medio pasará en distintas situaciones laborales y educativas.

Las tasas de población sin empleo y con empleo expresan el número de personas desempleadas o empleadas dividido por el número de personas de la población total.

Con respecto a la Tabla C4.4b, el caso de Finlandia presenta un salto temporal. En 2004 no se incluyó a los reclutas del ejército en los datos, mientras que en años anteriores los reclutas se incluían en la categoría «No en educación, sin empleo».

Otras referencias

Los datos adicionales referidos a este indicador están disponibles en la web <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>.

- *Expectativa del número de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998-2004):*
Tabla C4.1b. Evolución por sexo
- *Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2004):*
Tabla C4.2b. Hombres jóvenes
Tabla C4.2c. Mujeres jóvenes
- *Evolución del porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004):*
Tabla C4.4b. Evolución en hombres jóvenes
Tabla C4.4c. Evolución en mujeres jóvenes

Tabla C4.1a
Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2004)
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
Alemania	Hombres	5,4	2,6	8,1	5,2	1,2	0,5	6,9
	Mujeres	5,5	2,3	7,8	5,0	0,7	1,5	7,2
	H+M	5,4	2,5	7,9	5,1	1,0	1,0	7,1
Australia	Hombres	3,1	3,4	6,5	7,2	0,7	0,6	8,5
	Mujeres	3,0	3,8	6,7	5,9	0,5	1,9	8,3
	H+M	3,0	3,6	6,6	6,5	0,6	1,2	8,4
Austria	Hombres	4,0	3,2	7,3	6,4	0,7	0,6	7,7
	Mujeres	4,8	2,4	7,2	6,0	0,6	1,2	7,8
	H+M	4,4	2,8	7,2	6,2	0,6	0,9	7,8
Bélgica	Hombres	6,2	1,3	7,5	5,8	1,1	0,6	7,5
	Mujeres	6,4	1,2	7,6	5,2	0,9	1,3	7,4
	H+M	6,3	1,2	7,5	5,5	1,0	0,9	7,5
Canadá	Hombres	3,9	2,4	6,4	6,8	1,1	0,7	8,6
	Mujeres	4,0	3,2	7,1	6,1	0,6	1,2	7,9
	H+M	3,9	2,8	6,7	6,5	0,8	1,0	8,3
Dinamarca	Hombres	3,8	5,7	9,5	4,9	0,4	0,2	5,5
	Mujeres	4,2	5,8	10,0	3,7	0,6	0,7	5,0
	H+M	4,0	5,7	9,7	4,3	0,5	0,5	5,3
Eslovaquia	Hombres	5,5	0,2	5,7	6,6	2,4	0,3	9,3
	Mujeres	5,7	0,3	6,0	5,2	1,8	2,0	9,0
	H+M	5,6	0,2	5,8	5,9	2,1	1,2	9,2
España	Hombres	4,3	0,6	4,9	8,3	1,3	0,6	10,1
	Mujeres	5,1	0,7	5,8	6,2	1,5	1,5	9,2
	H+M	4,7	0,7	5,3	7,2	1,4	1,0	9,7
Estados Unidos	Hombres	4,1	2,3	6,5	7,0	0,7	0,9	8,5
	Mujeres	4,2	2,8	7,0	5,4	0,5	2,1	8,0
	H+M	4,1	2,6	6,7	6,2	0,6	1,5	8,3
Finlandia	Hombres	6,2	2,9	9,1	4,5	0,9	0,5	5,9
	Mujeres	6,5	3,3	9,8	3,4	0,5	1,4	5,2
	H+M	6,3	3,1	9,4	4,0	0,7	0,9	5,6
Francia	Hombres	6,1	1,3	7,4	5,8	1,3	0,5	7,6
	Mujeres	6,6	1,2	7,3	4,8	1,1	1,3	7,2
	H+M	6,3	1,3	7,6	5,3	1,2	0,9	7,4
Grecia	Hombres	5,3	0,4	5,7	7,4	1,3	0,6	9,3
	Mujeres	5,6	0,4	6,0	5,0	2,0	2,0	9,0
	H+M	5,5	0,4	5,9	6,2	1,6	1,3	9,1
Hungría	Hombres	5,9	0,7	6,6	6,6	0,8	1,1	8,4
	Mujeres	6,1	0,9	7,0	4,7	0,5	2,9	8,0
	H+M	6,0	0,8	6,8	5,7	0,6	2,0	8,2
Irlanda	Hombres	4,3	1,7	6,1	7,5	0,7	0,8	8,9
	Mujeres	4,7	1,7	6,4	6,5	0,4	1,7	8,6
	H+M	4,5	1,7	6,2	7,0	0,5	1,2	8,8
Islandia	Hombres	4,6	4,4	9,0	5,4	0,3	0,3	6,0
	Mujeres	4,2	5,0	9,2	4,9	0,2	0,7	5,8
	H+M	4,4	4,7	9,1	5,1	0,2	0,5	5,9
Italia	Hombres	5,5	0,7	6,2	6,6	1,2	1,0	8,8
	Mujeres	6,2	0,8	7,0	4,5	1,2	2,2	8,0
	H+M	5,8	0,8	6,6	5,6	1,2	1,6	8,4
Japón¹	Hombres	5,4	0,7	6,1	3,0	0,5	0,3	3,9
	Mujeres	5,0	0,7	5,7	3,3	0,3	0,7	4,3
	H+M	5,2	0,7	5,9	3,2	0,4	0,5	4,1

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/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.1a (continuación)
Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2004)
 Por sexo y situación laboral

		Expectativa de años en educación			Expectativa de años no en educación				
		Sin empleo	Con empleo (incluyendo programas trabajo- estudio)	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
Países de la OCDE	Luxemburgo	Hombres	7,6	0,8	8,5	5,7	0,6	0,2	6,5
		Mujeres	7,7	0,8	8,4	4,9	0,7	0,9	6,6
		H+M	7,6	0,8	8,5	5,3	0,7	0,6	6,5
	México	Hombres	3,5	1,0	4,5	9,5	0,5	0,6	10,5
		Mujeres	3,7	0,5	4,2	4,7	0,3	5,7	10,8
		H+M	3,6	0,7	4,4	7,0	0,4	3,2	10,6
	Noruega	Hombres	4,2	1,9	6,1	7,6	0,6	0,6	8,9
		Mujeres	4,2	3,0	7,2	6,4	0,4	1,0	7,8
		H+M	4,2	2,4	6,6	7,0	0,5	0,8	8,4
	Países Bajos	Hombres	3,1	5,7	8,8	5,4	0,5	0,3	6,2
		Mujeres	3,2	5,6	8,8	5,0	0,3	0,9	6,2
		H+M	3,1	5,6	8,8	5,2	0,4	0,6	6,2
	Polonia	Hombres	6,7	1,1	7,8	4,5	2,3	0,5	7,2
		Mujeres	7,3	1,1	8,4	3,3	1,8	1,5	6,6
		H+M	7,0	1,1	8,1	3,9	2,1	1,0	6,9
	Portugal	Hombres	4,7	0,6	5,3	8,0	0,9	0,8	9,7
		Mujeres	5,3	0,7	5,9	6,8	1,0	1,2	9,1
		H+M	5,0	0,6	5,6	7,4	0,9	1,0	9,4
	Reino Unido	Hombres	3,9	2,2	6,1	7,4	0,8	0,6	8,9
		Mujeres	3,0	2,7	5,6	6,6	0,5	2,2	9,4
		H+M	3,4	2,4	5,9	7,0	0,7	1,4	9,1
República Checa	Hombres	5,5	0,1	5,6	7,9	1,1	0,3	9,4	
	Mujeres	5,6	0,1	5,7	5,6	1,0	2,7	9,3	
	H+M	5,6	0,1	5,7	6,8	1,1	1,5	9,3	
Suecia	Hombres	5,4	1,3	6,7	6,8	1,0	0,6	8,3	
	Mujeres	5,5	2,1	7,6	5,8	0,7	0,8	7,4	
	H+M	5,4	1,7	7,1	6,3	0,9	0,7	7,9	
Suiza	Hombres	3,1	3,9	6,9	6,8	0,6	0,6	8,1	
	Mujeres	3,0	3,5	6,6	6,6	0,7	1,2	8,4	
	H+M	3,1	3,7	6,8	6,7	0,6	0,9	8,2	
Turquía	Hombres	3,0	0,4	3,4	8,1	1,6	1,9	11,6	
	Mujeres	2,3	0,2	2,5	3,3	0,7	8,5	12,5	
	H+M	2,7	0,3	3,0	5,8	1,2	5,1	12,0	
Media OCDE	Hombres	4,8	2,0	6,7	6,7	1,0	0,6	8,3	
	Mujeres	4,9	2,1	7,0	5,2	0,8	1,9	8,0	
	H+M	4,9	2,0	6,9	6,0	0,9	1,3	8,1	
Media EU19	Hombres	5,2	1,8	7,0	6,4	1,1	0,6	8,0	
	Mujeres	5,5	1,8	7,3	5,2	0,9	1,6	7,7	
	H+M	5,4	1,8	7,1	5,8	1,0	1,1	7,9	
País asociado	Israel	Hombres	4,6	1,3	5,9	4,5	0,8	3,8	9,1
		Mujeres	4,7	1,5	6,2	4,2	0,9	3,7	8,8
		H+M	4,7	1,4	6,0	4,4	0,8	3,7	9,0

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/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.2a.
Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2004)
Por edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación
		Alumnos de programas de trabajo-estudio ¹	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
Alemania	15-19	18,5	3,5	1,0	70,4	93,4	3,0	1,9	1,7	6,6	100
	20-24	14,1	5,8	0,5	23,6	44,0	38,5	9,6	7,9	56,0	100
	25-29	2,0	5,6	0,4	9,7	17,6	62,8	8,9	10,7	82,4	100
Australia	15-19	7,0	29,5	5,3	36,6	78,4	14,1	4,0	3,5	21,6	100
	20-24	4,7	20,8	1,8	11,7	39,0	48,7	4,7	7,7	61,0	100
	25-29	0,7	12,3	0,9	3,8	17,7	65,0	3,9	13,4	82,3	100
Austria	15-19	20,4	3,4	1,0	58,4	83,3	9,3	4,4	3,0	16,7	100
	20-24	2,8	6,3	0,8	20,4	30,3	56,8	6,1	6,8	69,7	100
	25-29	0,5	6,3	0,3	5,8	13,0	72,6	4,6	9,8	87,0	100
Bélgica	15-19	1,5	2,5	0,4	87,6	92,1	3,1	1,7	3,2	7,9	100
	20-24	0,8	4,1	0,6	33,3	38,8	44,4	10,6	6,3	61,2	100
	25-29	0,9	2,6	0,5	2,0	6,0	74,3	9,2	10,5	94,0	100
Canadá	15-19	a	28,1	6,3	46,5	81,0	11,5	3,5	4,0	19,0	100
	20-24	a	20,1	1,7	18,5	40,2	46,7	6,7	6,3	59,8	100
	25-29	a	7,5	0,5	5,4	13,5	71,0	6,6	8,9	86,5	100
Dinamarca	15-19	c	1,4	3,5	39,1	91,2	7,3	0,6	0,9	8,8	100
	20-24	c	5,0	3,4	20,9	61,8	29,7	5,0	3,5	38,2	100
	25-29	c	14,5	2,5	13,1	45,4	45,2	4,8	4,5	54,6	100
Eslovaquia	15-19	15,9	0,1	0,3	71,5	87,8	4,3	5,8	2,0	12,2	100
	20-24	0,2	2,6	0,4	24,3	27,5	44,7	19,9	7,9	72,5	100
	25-29	0,0	1,8	0,1	2,5	4,5	66,6	15,8	13,1	95,5	100
España	15-19	0,4	2,3	1,3	71,8	75,9	13,8	6,2	4,1	24,1	100
	20-24	0,5	5,7	2,3	30,2	38,7	45,0	10,2	6,0	61,3	100
	25-29	0,3	4,0	1,3	5,7	11,3	69,3	10,3	9,1	88,7	100
Estados Unidos	15-19	a	21,4	3,8	58,7	83,9	9,2	2,3	4,6	16,1	100
	20-24	a	20,6	1,6	13,1	35,2	47,9	5,7	11,1	64,8	100
	25-29	a	8,8	0,4	3,7	13,0	68,7	4,1	14,3	87,0	100
Finlandia	15-19	a	0,8	5,3	74,5	90,3	4,4	1,8	3,5	9,7	100
	20-24	a	4,5	5,5	30,9	59,6	27,0	6,8	6,6	40,4	100
	25-29	a	12,6	2,9	9,5	39,9	46,3	5,6	8,3	60,1	100
Francia	15-19	5,9	1,6	0,6	83,4	91,5	3,2	3,1	2,2	8,5	100
	20-24	3,7	6,9	1,2	33,4	45,2	37,2	11,2	6,3	54,8	100
	25-29	0,6	7,7	0,9	4,0	13,2	66,7	10,4	9,7	86,8	100
Grecia	15-19	1,4	0,1	0,7	82,3	84,4	6,4	4,4	4,8	15,6	100
	20-24	2,6	0,7	1,6	31,7	36,7	41,0	14,7	7,7	63,3	100
	25-29	1,8	1,2	0,7	3,3	7,0	68,0	12,9	12,1	93,0	100
Hungría	15-19	a	0,4	0,2	89,9	90,4	3,4	1,4	4,8	9,6	100
	20-24	a	6,1	0,4	37,3	43,8	37,6	5,9	12,6	56,2	100
	25-29	a	7,9	0,2	4,8	12,9	63,2	4,5	19,4	87,1	100
Irlanda	15-19	11,8	0,2	0,4	68,2	80,6	10,9	2,3	6,2	19,4	100
	20-24	12,7	1,5	0,5	19,9	34,6	53,2	4,5	7,7	65,4	100
	25-29	4,7	3,7	0,2	3,6	12,1	73,5	3,9	10,5	87,9	100
Islandia	15-19	c	0,7	0,0	a	82,8	14,6	1,1	1,5	17,2	100
	20-24	c	4,9	0,3	a	61,8	32,1	2,2	3,9	38,2	100
	25-29	c	10,5	0,0	a	41,3	52,8	1,3	4,6	58,7	100
Italia	15-19	1,3	0,3	0,9	80,3	82,7	7,6	3,7	6,0	17,3	100
	20-24	4,7	1,3	1,7	32,9	40,7	38,3	10,3	10,8	59,3	100
	25-29	4,3	3,0	1,6	10,6	19,6	57,2	9,2	14,0	80,4	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta la definición de la OIT con respecto a su situación laboral.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.2a. (continuación)
Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2004)
 Por edad y situación laboral

	Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación	
		Alumnos de programas de trabajo-estudio ¹	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal		
Países de la OCDE	Luxemburgo	15-19	0,4	1,0	0,4	91,3	93,2	4,2	1,7	0,9	6,8	100
		20-24	0,2	5,0	1,0	51,7	57,9	32,1	6,5	3,5	42,1	100
		25-29	0,1	9,4	0,6	8,2	18,3	69,9	5,1	6,6	81,7	100
	México	15-19	a	7,1	0,5	47,3	54,9	28,0	2,2	14,9	45,1	100
		20-24	a	4,7	0,4	15,2	20,3	52,3	3,2	24,2	79,7	100
		25-29	a	1,9	0,1	2,4	4,4	65,4	2,7	27,6	95,6	100
	Noruega	15-19	a	27,6	6,2	50,2	84,0	12,5	c	c	16,0	100
		20-24	a	17,1	2,7	21,0	40,8	49,6	4,0	5,6	59,2	100
		25-29	a	6,2	c	8,6	15,4	72,0	4,8	7,8	84,6	100
Países Bajos	15-19	3,0	41,4	5,2	39,5	89,0	7,6	1,4	1,9	11,0	100	
	20-24	2,9	27,5	2,0	13,7	46,1	44,8	4,1	5,0	53,9	100	
	25-29	0,9	11,4	0,9	3,5	16,7	71,9	3,8	7,6	83,3	100	
Polonia	15-19	a	3,0	0,5	93,0	96,5	0,9	1,5	1,1	3,5	100	
	20-24	a	9,7	7,4	40,4	57,5	18,4	17,5	6,6	42,5	100	
	25-29	a	8,3	1,8	5,5	15,5	53,7	19,6	11,2	84,5	100	
Portugal	15-19	a	1,4	c	72,6	74,4	15,2	4,2	6,2	25,6	100	
	20-24	a	5,1	1,0	31,7	37,8	48,7	7,4	6,1	62,2	100	
	25-29	a	5,3	0,6	5,4	11,3	74,7	6,7	7,3	88,7	100	
Reino Unido	15-19	3,5	24,9	3,8	36,9	69,1	20,7	5,1	5,2	30,9	100	
	20-24	2,1	11,3	1,0	22,0	36,3	49,6	4,5	9,5	63,7	100	
	25-29	0,8	8,4	0,4	3,6	13,2	69,9	3,7	13,2	86,8	100	
República Checa	15-19	19,6	0,3	0,1	70,1	90,0	4,4	3,5	2,2	10,0	100	
	20-24	0,5	0,7	0,1	30,9	32,3	49,2	10,6	8,0	67,7	100	
	25-29	0,0	0,4	0,0	3,4	3,8	71,6	7,0	17,5	96,2	100	
Suecia	15-19	a	14,3	4,8	67,7	86,8	7,2	2,6	3,4	13,2	100	
	20-24	a	11,8	1,9	28,6	42,3	44,1	7,7	6,0	57,7	100	
	25-29	a	8,7	1,4	10,8	20,9	68,6	6,7	3,8	79,1	100	
Suiza	15-19	33,2	8,9	1,5	41,4	84,9	7,9	2,5	4,7	15,1	100	
	20-24	10,6	11,4	1,1	14,1	37,2	51,8	5,2	5,8	62,8	100	
	25-29	1,2	9,7	0,4	4,2	15,6	72,3	5,1	7,0	84,4	100	
Turquía	15-19	a	1,8	0,3	41,4	43,5	21,2	4,4	30,9	56,5	100	
	20-24	a	2,3	0,8	9,9	13,0	39,1	10,6	37,2	87,0	100	
	25-29	a	1,6	0,3	1,2	3,1	54,0	8,4	34,5	96,9	100	
Media OCDE	15-19	8,0	8,5	2,1	64,2	82,8	9,5	3,0	4,9	17,2	100	
	20-24	5,4	8,3	1,6	25,4	40,7	42,5	8,0	8,8	59,3	100	
	25-29	2,7	6,7	0,8	5,6	15,8	65,5	7,0	11,7	84,2	100	
Media EU19	15-19	8,4	5,4	1,7	71,0	86,4	7,2	3,0	3,3	13,6	100	
	20-24	5,2	6,4	1,8	29,4	42,7	41,1	9,1	7,1	57,3	100	
	25-29	2,5	6,5	0,9	6,1	15,9	65,6	8,0	10,5	84,1	100	
País asociado	Israel	15-19	a	4,0	0,9	64,0	68,9	5,6	1,5	24,0	31,1	100
		20-24	a	11,2	1,3	16,1	28,6	30,5	8,4	32,6	71,4	100
		25-29	a	13,0	1,3	6,6	20,9	53,9	7,1	18,1	79,1	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta la definición de la OIT con respecto a su situación laboral.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.3.
Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2004)
Por nivel de formación alcanzado, grupo de edad y sexo

Países de la OCDE		Inferior a segunda etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles de educación			
		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
Alemania	Hombres	1,6	15,6	22,9	13,3	11,7	9,6	6,2	4,9	2,0	12,5	10,8	8,3
	Mujeres	1,5	9,3	13,0	5,4	5,9	6,1	5,4	3,8	1,7	6,7	6,8	5,0
	H+M	1,5	12,6	17,8	8,8	8,8	8,0	5,7	4,3	1,8	9,6	8,8	6,7
Australia	Hombres	4,1	14,2	8,8	4,6	3,3	4,2	3,7	2,0	4,3	5,7	4,5	4,8
	Mujeres	3,0	7,3	5,4	5,0	2,9	4,5	2,5	1,5	3,7	3,6	3,4	3,6
	H+M	3,6	11,1	7,1	4,8	3,1	4,3	3,0	1,7	4,0	4,7	3,9	4,2
Austria	Hombres	3,0	15,4	11,8	4,8	5,3	2,8	3,4	2,6	3,3	6,9	3,7	4,6
	Mujeres	3,2	8,5	9,7	6,3	3,1	2,9	0,9	3,5	3,9	3,8	3,9	3,9
	H+M	3,1	12,0	10,6	5,7	4,2	2,8	1,8	3,1	3,6	5,3	3,8	4,3
Bélgica	Hombres	0,9	21,1	19,2	7,2	9,3	7,0	6,5	7,0	2,3	11,2	9,7	7,8
	Mujeres	0,5	18,3	18,1	2,7	9,8	12,2	5,1	2,2	1,1	10,3	8,7	6,7
	H+M	0,7	19,9	18,7	4,9	9,5	9,4	5,6	4,4	1,7	10,6	9,2	7,3
Canadá	Hombres	3,8	16,5	14,7	5,6	8,7	8,8	6,3	6,4	4,4	9,2	8,4	7,4
	Mujeres	1,8	8,9	8,0	4,3	4,1	5,4	2,8	3,8	2,6	4,1	4,6	3,8
	H+M	2,9	13,4	12,1	4,9	6,6	7,3	4,2	4,9	3,5	6,7	6,5	5,6
Dinamarca	Hombres	c	5,4	14,0	5,9	5,3	1,1	8,0	3,3	0,3	5,3	3,3	2,9
	Mujeres	0,9	6,8	6,7	0,0	4,2	4,4	c	9,9	0,8	4,6	6,4	4,1
	H+M	0,4	6,0	10,4	2,7	4,7	2,6	4,8	7,0	0,6	5,0	4,8	3,5
Eslovaquia	Hombres	3,3	c	c	c	c	c	6,4	10,1	8,5	23,7	17,2	17,0
	Mujeres	2,4	c	c	c	c	c	18,4	7,2	5,5	16,4	14,1	12,6
	H+M	2,9	c	c	c	c	c	13,9	8,5	7,0	20,1	15,7	14,8
España	Hombres	3,4	6,7	4,7	1,9	2,7	4,2	1,2	1,5	2,1	3,2	2,8	2,8
	Mujeres	3,4	8,3	7,0	1,6	2,8	5,8	1,7	2,2	2,0	3,4	3,8	3,2
	H+M	3,4	7,3	5,7	1,7	2,8	5,0	1,5	1,9	2,0	3,3	3,3	3,0
Estados Unidos	Hombres	1,6	12,0	5,8	6,1	5,5	5,4	3,5	2,9	2,6	6,2	4,6	4,5
	Mujeres	1,0	10,4	7,7	5,3	4,7	3,8	3,9	2,4	2,0	5,2	3,7	3,6
	H+M	1,4	11,3	6,7	5,7	5,1	4,6	3,7	2,6	2,3	5,7	4,2	4,1
Finlandia	Hombres	1,1	13,3	11,3	c	9,4	6,5	c	4,0	1,8	9,9	6,5	6,2
	Mujeres	1,2	6,3	11,0	c	2,9	4,0	c	4,1	1,8	3,7	4,6	3,4
	H+M	1,2	10,5	11,2	c	6,0	5,4	c	4,1	1,8	6,8	5,6	4,8
Francia	Hombres	3,0	23,9	16,3	5,5	10,5	11,1	7,2	7,4	3,5	12,3	10,7	8,6
	Mujeres	1,7	23,3	14,8	3,9	9,0	11,4	5,4	7,0	2,2	10,1	10,0	7,3
	H+M	2,4	23,7	15,6	4,7	9,8	11,3	6,2	7,2	2,9	11,2	10,4	7,9
Grecia	Hombres	2,3	15,4	11,2	6,0	10,6	9,9	13,9	13,9	3,2	11,8	10,9	9,0
	Mujeres	2,3	18,7	12,7	14,1	15,9	16,9	24,0	13,2	5,5	17,5	15,0	13,1
	H+M	2,3	16,7	11,8	10,2	13,4	13,4	20,6	13,5	4,4	14,7	12,9	11,0
Hungria	Hombres	1,4	14,6	10,6	5,8	5,7	5,1	0,3	0,3	2,0	7,3	5,4	5,0
	Mujeres	0,3	6,0	6,2	2,9	4,2	3,7	0,5	0,2	0,8	4,5	3,5	3,0
	H+M	0,9	10,7	8,5	4,3	5,0	4,4	0,4	0,2	1,4	5,9	4,5	4,0
Irlanda	Hombres	2,3	13,5	12,1	4,4	3,2	3,8	3,7	2,4	2,8	5,1	5,0	4,4
	Mujeres	1,2	10,2	5,2	3,2	2,5	2,2	4,4	2,3	1,8	3,9	2,6	2,8
	H+M	1,8	12,2	9,4	3,8	2,8	3,0	4,1	2,3	2,3	4,5	3,8	3,6
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,9
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,3
	H+M	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,6
Italia	Hombres	3,3	15,4	11,3	5,9	7,7	7,3	11,7	11,5	3,6	10,2	9,1	7,9
	Mujeres	2,9	17,4	12,7	8,6	8,2	7,1	13,4	11,1	3,8	10,4	9,2	8,1
	H+M	3,1	16,2	11,9	7,4	8,0	7,2	12,9	11,3	3,7	10,3	9,2	8,0

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.3. (continuación)
Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2004)
 Por nivel de formación alcanzado, grupo de edad y sexo

		Inferior a segunda etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles de educación				
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Países de la OCDE	Luxemburgo	Hombres	0,7	8,0	8,9	2,0	4,7	5,5	5,3	4,4	1,3	5,0	5,5	3,9
		Mujeres	1,1	13,9	6,8	3,3	7,4	4,7	8,7	4,2	2,2	8,1	4,8	5,0
		H+M	0,9	11,4	7,7	2,7	6,0	5,2	7,2	4,3	1,7	6,5	5,1	4,4
	México	Hombres	2,6	3,6	2,8	7,3	2,9	5,1	3,1	4,5	2,7	3,5	3,2	3,1
		Mujeres	1,5	2,4	1,4	5,5	6,4	4,3	3,8	4,3	1,6	2,9	2,2	2,2
		H+M	2,1	3,0	2,1	6,1	5,4	4,5	3,4	4,4	2,2	3,2	2,7	2,7
	Noruega	Hombres	3,0	13,2	11,1	1,5	4,4	6,6	1,9	3,1	1,9	4,7	5,7	4,2
		Mujeres	2,1	5,9	8,7	0,8	3,6	4,7	0,9	2,5	1,1	3,2	3,8	2,8
		H+M	2,6	10,9	10,2	1,1	4,0	5,8	1,2	2,8	1,5	4,0	4,8	3,5
	Países Bajos	Hombres	1,5	8,1	6,2	2,0	3,3	3,4	3,9	3,2	1,6	4,8	3,9	3,4
		Mujeres	1,2	6,4	6,1	1,1	2,2	3,5	4,0	2,5	1,2	3,4	3,6	2,7
		H+M	1,4	7,4	6,2	1,5	2,7	3,5	3,9	2,8	1,4	4,1	3,8	3,1
	Polonia	Hombres	0,8	29,1	35,3	9,8	19,3	21,4	0,2	1,8	0,9	10,1	10,4	7,4
		Mujeres	0,3	20,0	28,1	6,0	14,9	20,3	0,3	3,0	0,5	7,3	9,2	5,9
		H+M	0,6	25,5	32,3	8,0	17,1	20,9	0,2	2,4	0,7	8,7	9,8	6,7
Reino Unido	Hombres	8,9	12,0	9,7	4,2	4,4	3,8	0,4	0,5	2,7	2,4	1,9	2,3	
	Mujeres	4,4	9,7	5,5	2,6	3,1	2,4	0,2	0,2	1,6	1,7	1,1	1,5	
	H+M	6,8	10,7	7,4	3,4	3,7	3,1	0,3	0,4	2,2	2,1	1,5	1,9	
República Checa	Hombres	1,4	30,8	28,4	19,3	10,9	5,3	6,1	2,3	3,8	12,5	6,5	7,6	
	Mujeres	1,3	19,0	19,7	15,0	7,6	7,5	7,4	1,6	3,2	8,6	7,6	6,7	
	H+M	1,4	25,3	23,8	17,1	9,3	6,4	6,9	1,9	3,5	10,6	7,0	7,1	
Suecia ²	Hombres	1,5	12,2	12,9	c	9,7	7,1	3,4	5,2	3,8	8,8	6,9	6,8	
	Mujeres	1,3	11,6	12,8	c	6,5	6,9	2,0	4,4	2,4	5,9	6,1	5,1	
	H+M	1,4	11,9	12,9	c	8,2	7,0	2,6	4,7	3,1	7,4	6,5	6,0	
Suiza	Hombres	m	m	m	m	5,3	4,8	m	3,0	2,9	6,0	4,6	4,2	
	Mujeres	m	m	m	m	5,0	5,2	m	4,0	m	6,6	5,7	4,5	
	H+M	6,1	19,2	12,5	m	5,1	5,0	m	3,4	2,5	6,3	5,1	4,3	
Turquía	Hombres	5,2	14,9	11,4	8,4	13,0	12,1	29,0	15,2	6,0	15,1	12,1	10,9	
	Mujeres	1,4	2,2	1,8	7,4	9,6	7,3	30,7	13,9	2,7	6,6	4,2	4,5	
	H+M	3,4	7,5	6,4	8,0	11,5	10,3	29,9	14,6	4,4	10,7	8,4	7,8	
Media OCDE	Hombres	2,7	14,6	13,1	6,3	7,4	6,7	5,9	4,9	3,0	8,5	6,9	6,0	
	Mujeres	1,8	10,9	10,0	5,0	6,1	6,6	6,7	4,6	2,3	6,5	6,0	4,9	
	H+M	2,3	13,2	11,6	5,6	6,8	6,7	6,3	4,7	2,6	7,5	6,5	5,5	
Media EU19	Hombres	2,4	15,3	14,5	6,5	7,9	6,8	5,2	4,8	2,7	9,1	7,2	6,4	
	Mujeres	1,7	12,6	11,5	5,1	6,5	7,2	6,4	4,6	2,3	7,2	6,7	5,6	
	H+M	2,2	14,1	13,0	5,8	7,2	7,0	5,8	4,7	2,5	8,1	7,0	6,0	
País asociado	Israel	Hombres	5,1	14,9	8,6	1,3	9,0	9,1	1,1	4,4	1,7	7,9	6,8	5,3
		Mujeres	3,9	14,0	6,8	1,3	13,5	11,0	2,4	5,4	1,4	8,9	7,5	5,8
		H+M	4,6	14,6	7,9	1,3	10,9	10,0	1,9	4,9	1,5	8,4	7,1	5,6

1. Las diferencias entre países en estas columnas reflejan en parte que el promedio de la edad de finalización de niveles educativos varía entre los países. Por ejemplo, en algunos países una proporción menor de jóvenes entre 15 y 19 años alcanzan la segunda etapa de educación secundaria simplemente porque la finalización tiene lugar a los 19 años. Esto significa que el denominador en la ratio para las columnas mostradas será menor que para aquellas donde la finalización ocurre a una edad más temprana.

2. No se incluyen los jóvenes de 15 años de edad.

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.4a.
Evolución en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004)
Por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupos de edad	1995			1998			1999			2000		
		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Alemania	15-19	m	m	m	91,6	5,0	3,4	89,4	6,1	4,5	87,4	6,8	5,7
	20-24	m	m	m	36,3	48,8	15,0	34,2	49,1	16,7	34,1	49,0	16,9
	25-29	m	m	m	13,9	68,4	17,7	13,6	68,2	18,2	12,7	69,8	17,5
Australia	15-19	73,4	16,7	9,9	77,3	13,8	8,8	78,2	14,4	7,4	79,5	13,7	6,8
	20-24	27,0	56,1	16,9	32,7	51,3	16,0	34,9	50,6	14,5	35,9	50,9	13,3
	25-29	11,4	67,1	21,5	13,7	67,1	19,2	15,0	66,5	18,5	15,5	65,5	19,0
Austria	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	15-19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5
	20-24	37,5	43,6	19,0	40,6	42,5	16,9	43,7	38,6	17,7	43,8	40,2	16,0
	25-29	6,8	74,2	19,0	9,3	72,4	18,2	14,4	67,7	17,9	11,8	72,5	15,7
Canadá	15-19	82,9	9,5	7,6	83,0	9,6	7,5	82,3	10,4	7,3	82,1	10,7	7,2
	20-24	36,2	46,4	17,4	39,0	44,5	16,5	39,0	46,4	14,6	37,9	47,8	14,3
	25-29	12,1	67,0	20,9	12,6	69,2	18,2	12,3	70,5	17,2	12,4	71,5	16,2
Dinamarca	15-19	88,4	8,7	3,0	90,3	7,9	1,8	85,8	10,8	3,4	89,9	7,4	2,7
	20-24	50,0	39,3	10,7	55,0	38,0	7,0	55,8	36,6	7,6	54,8	38,6	6,6
	25-29	29,6	59,0	11,4	34,5	57,8	7,7	35,5	56,7	7,8	36,1	56,4	7,5
Eslovaquia	15-19	70,1	14,0	15,9	69,4	12,3	18,3	69,6	10,1	20,4	67,3	6,4	26,3
	20-24	14,8	54,9	30,3	17,4	56,3	26,3	17,4	51,2	31,4	18,1	48,8	33,1
	25-29	1,6	65,5	32,9	1,1	71,6	27,2	1,6	70,2	28,2	1,3	66,9	31,8
España	15-19	77,3	11,2	11,5	80,2	9,9	9,8	79,3	11,3	9,4	80,6	11,4	8,0
	20-24	40,0	34,2	25,8	44,3	35,7	20,1	43,6	38,8	17,6	44,6	40,3	15,0
	25-29	14,6	51,5	33,9	15,3	57,3	27,5	15,2	59,6	25,1	16,2	62,4	21,4
Estados Unidos	15-19	81,5	10,7	7,8	82,2	10,5	7,3	81,3	11,3	7,4	81,3	11,7	7,0
	20-24	31,5	50,7	17,8	33,0	52,6	14,4	32,8	52,1	15,1	32,5	53,1	14,4
	25-29	11,6	71,4	17,0	11,9	72,7	15,4	11,1	73,2	15,7	11,4	72,8	15,8
Finlandia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Francia	15-19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3
	20-24	51,2	31,3	17,5	53,5	30,0	16,5	53,1	29,4	17,5	54,2	31,7	14,1
	25-29	11,4	67,5	21,0	11,4	66,5	22,1	11,9	66,6	21,4	12,2	69,2	18,6
Grecia	15-19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,1	9,8	81,8	7,9	10,3	82,7	8,3	9,0
	20-24	29,2	43,0	27,8	27,9	44,5	27,6	30,1	43,6	26,3	31,6	43,4	25,0
	25-29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,4	29,4	5,5	66,7	27,8	5,2	66,6	28,1
Hungria	15-19	82,5	6,7	10,8	78,2	10,0	11,8	79,3	9,2	11,6	83,7	7,7	8,6
	20-24	22,5	44,4	33,1	26,5	45,9	27,6	28,6	47,7	23,6	32,3	45,7	22,0
	25-29	7,3	56,8	35,9	7,4	58,9	33,7	8,7	60,1	31,3	9,4	61,4	29,2
Irlanda	15-19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4
	20-24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7
	25-29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3
Islandia	15-19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	2,7	81,6	17,0	1,4	83,1	14,8	2,1
	20-24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	4,3
	25-29	24,1	64,7	11,1	32,8	57,4	9,8	34,7	58,8	6,5	34,9	59,2	5,9
Italia	15-19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1
	20-24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5
	25-29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9...

Notas: Debido a datos incompletos, algunos promedios no se han calculado. La interrupción en la serie de tiempo austriaca se debe a un cambio en la metodología de recogida de datos de 2003 a 2004. La interrupción en la serie de tiempo francesa se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2004, al igual que la participación en la educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.4a. (continuación-1)
Evolución en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004)
 Por grupo de edad y situación laboral

	Grupos de edad	1995			1998			1999			2000			
		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	
Países de la OCDE	Luxemburgo	15-19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	1,7
		20-24	36,5	52,7	10,8	40,4	50,1	9,5	47,2	43,2	9,6	42,8	48,9	8,2
		25-29	8,3	71,6	20,1	11,9	74,0	14,1	11,3	74,1	14,6	11,6	75,5	12,9
	México	15-19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	47,9	33,8	18,3
		20-24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	17,7	55,2	27,1
		25-29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,0	65,8	30,2
	Noruega	15-19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	1,7	92,4	5,9	1,7
		20-24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0
		25-29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4
	Países Bajos	15-19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7
		20-24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2
		25-29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1
	Polonia	15-19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5
		20-24	23,7	42,5	33,8	30,8	45,3	23,9	33,1	39,7	27,2	34,9	34,3	30,8
		25-29	3,1	67,5	29,4	5,7	70,5	23,8	5,4	68,0	26,6	8,0	62,9	29,1
	Portugal	15-19	72,4	18,5	9,1	71,6	20,1	8,3	72,3	19,6	8,1	72,6	19,7	7,7
		20-24	37,8	46,6	15,6	32,4	55,7	12,0	34,9	53,2	11,9	36,5	52,6	11,0
		25-29	11,6	70,9	17,4	9,5	74,8	15,8	11,5	75,1	13,4	11,0	76,6	12,5
Reino Unido	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	
República Checa	15-19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	
	20-24	13,1	67,1	19,8	17,1	64,3	18,5	19,6	59,8	20,6	19,7	60,0	20,3	
	25-29	1,1	76,1	22,9	1,8	75,1	23,1	2,4	71,7	25,9	2,4	72,1	25,6	
Suecia	15-19	87,4	6,9	5,6	90,9	4,3	4,7	91,5	4,9	3,7	90,6	5,8	3,6	
	20-24	38,8	43,7	17,5	42,6	44,3	13,1	43,8	45,2	11,0	42,1	47,2	10,7	
	25-29	19,9	67,0	13,2	24,9	65,0	10,0	22,5	68,1	9,5	21,9	68,9	9,2	
Suiza	15-19	65,6	10,2	24,2	85,5	9,6	4,8	84,4	8,0	7,6	84,6	7,5	7,9	
	20-24	29,5	59,2	11,3	34,8	54,2	11,0	35,8	55,8	8,4	37,4	56,7	5,9	
	25-29	10,6	76,2	13,2	10,1	77,9	12,1	10,4	79,3	10,3	15,0	73,9	11,1	
Turquía	15-19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	
	20-24	10,3	46,5	43,2	13,4	44,7	42,0	13,1	45,6	41,4	12,7	43,1	44,2	
	25-29	2,7	59,6	37,8	2,9	60,4	36,7	3,4	57,7	38,8	2,9	58,8	38,3	
Media OCDE	15-19				80,2	11,2	8,6	80,4	11,3	8,4	80,5	11,2	8,3	
	20-24				35,2	46,9	18,0	35,6	46,9	17,5	35,4	47,7	16,9	
	25-29				12,8	67,1	20,1	13,1	67,5	19,4	12,5	68,5	19,0	
Media EU19	15-19				83,7	8,5	7,8	83,5	8,7	7,7	83,6	9,0	7,3	
	20-24				36,7	45,2	18,1	37,3	44,9	17,9	36,5	46,4	17,1	
	25-29				12,8	66,5	20,7	12,8	67,1	20,1	11,7	69,1	19,3	
País asociado	Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Notas: Debido a datos incompletos, algunos promedios no se han calculado. La interrupción en la serie de tiempo austriaca se debe a un cambio en la metodología de recogida de datos de 2003 a 2004. La interrupción en la serie de tiempo francesa se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2004, al igual que la participación en la educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.4a. (continuación-2)
Evolución en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004)
 Por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupos de edad	2001			2002			2003			2004		
		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Alemania	15-19	88,5	6,4	5,1	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7	93,4	3,0	3,6
	20-24	35,0	48,7	16,4	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6	44,0	38,5	17,5
	25-29	13,5	68,5	18,0	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4	17,6	62,8	19,6
Australia	15-19	79,5	13,0	7,6	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8	78,4	14,1	7,5
	20-24	36,5	49,6	13,9	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3	39,0	48,7	12,3
	25-29	15,8	67,0	17,2	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6	17,7	65,0	17,3
Austria	15-19	m	m	m	81,5	12,1	6,3	83,6	10,7	5,6	83,3	9,3	7,3
	20-24	m	m	m	29,4	58,9	11,7	30,3	59,3	10,4	30,3	56,8	12,9
	25-29	m	m	m	10,3	77,3	12,4	12,5	75,2	12,3	13,0	72,6	14,4
Bélgica	15-19	89,7	4,1	6,2	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1	92,1	3,1	4,9
	20-24	44,2	42,8	13,0	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1	38,8	44,4	16,9
	25-29	15,0	69,5	15,5	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3	6,0	74,3	19,7
Canadá	15-19	83,0	10,7	6,3	82,2	11,2	6,6	81,9	11,3	6,9	81,0	11,5	7,5
	20-24	38,7	46,9	14,3	38,8	47,2	14,0	39,0	48,0	12,9	40,2	46,7	13,0
	25-29	13,2	71,3	15,6	14,5	69,0	16,5	14,4	70,4	15,3	13,5	71,0	15,5
Dinamarca	15-19	86,8	9,4	3,8	88,7	8,9	2,4	89,8	7,3	3,0	91,2	7,3	1,5
	20-24	55,3	38,1	6,6	55,3	37,4	7,3	57,7	34,1	8,2	61,8	29,7	8,5
	25-29	32,4	60,0	7,6	35,0	58,3	6,7	40,2	50,3	9,6	45,4	45,2	9,3
Eslovaquia	15-19	67,3	6,3	26,4	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6	87,8	4,3	7,9
	20-24	19,4	45,7	34,9	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6	27,5	44,7	27,8
	25-29	2,3	65,0	32,7	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1	4,5	66,6	28,9
España	15-19	81,4	11,6	6,9	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	75,9	13,8	10,4
	20-24	45,0	40,7	14,2	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	38,7	45,0	16,2
	25-29	17,0	63,1	19,8	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	11,3	69,3	19,4
Estados Unidos	15-19	81,2	11,4	7,5	82,9	10,2	7,0	m	m	m	83,9	9,2	6,9
	20-24	33,9	50,5	15,6	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9
	25-29	11,8	70,5	17,7	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4
Finlandia	15-19	m	m	m	m	m	m	84,8	5,5	9,8	90,3	4,4	5,3
	20-24	m	m	m	m	m	m	51,3	32,2	16,5	59,6	27,0	13,4
	25-29	m	m	m	m	m	m	27,1	58,5	14,5	39,9	46,3	13,9
Francia	15-19	94,9	1,7	3,4	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,5	3,2	5,4
	20-24	53,6	33,1	13,4	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	37,2	17,6
	25-29	11,4	70,3	18,3	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,2	66,7	20,0
Grecia	15-19	85,3	7,0	7,7	86,6	7,1	6,3	84,3	6,3	9,3	84,4	6,4	9,2
	20-24	35,3	40,8	24,0	35,6	41,9	22,5	38,6	39,9	21,4	36,7	41,0	22,3
	25-29	6,4	67,3	26,3	5,7	68,7	25,6	6,9	69,1	24,0	7,0	68,0	25,0
Hungria	15-19	85,0	6,7	8,3	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8	90,4	3,4	6,2
	20-24	35,0	45,1	20,0	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9	43,8	37,6	18,6
	25-29	9,4	63,4	27,1	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5	12,9	63,2	23,9
Irlanda	15-19	80,3	15,5	4,1	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2	80,6	10,9	8,5
	20-24	28,3	62,4	9,3	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3	34,6	53,2	12,2
	25-29	3,3	83,1	13,5	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9	12,1	73,5	14,4
Islandia	15-19	79,5	19,0	1,5	80,9	14,8	4,3	m	m	m	82,8	14,6	2,6
	20-24	50,3	45,6	4,1	53,8	40,1	6,2	m	m	m	61,8	32,1	6,1
	25-29	33,8	61,5	4,8	36,5	58,8	4,7	m	m	m	41,3	52,8	5,9
Italia	15-19	77,6	9,8	12,6	80,8	8,7	10,5	m	m	m	82,7	7,6	9,7
	20-24	37,0	36,9	26,1	38,2	37,5	24,3	m	m	m	40,7	38,3	21,1
	25-29	16,4	58,0	25,6	15,6	59,5	24,8	m	m	m	19,6	57,2	23,2

Notas: Debido a datos incompletos, algunos promedios no se han calculado. La interrupción en la serie de tiempo austriaca se debe a un cambio en la metodología de recogida de datos de 2003 a 2004. La interrupción en la serie de tiempo francesa se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2004, al igual que la participación en la educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabla C4.4a. (continuación-3)
Evolución en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2004)
 Por grupo de edad y situación laboral

	Grupos de edad	2001			2002			2003			2004			
		En educación		No en educación	En educación		No en educación	En educación		No en educación	En educación		No en educación	
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	
Países de la OCDE	Luxemburgo	15-19	91,2	7,0	1,8	91,3	5,7	3,0	92,2	5,6	2,2	93,2	4,2	2,6
		20-24	46,7	44,2	9,0	47,8	45,2	7,0	50,5	41,3	8,2	57,9	32,1	10,0
		25-29	11,6	75,9	12,5	13,9	74,5	11,6	13,0	77,1	9,9	18,3	69,9	11,8
	México	15-19	50,3	31,9	17,8	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0
		20-24	19,1	53,8	27,1	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	20,3	52,3	27,4
		25-29	4,1	64,9	31,0	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	4,4	65,4	30,2
	Noruega	15-19	85,8	11,1	3,0	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	84,0	12,5	3,5
		20-24	39,6	51,7	8,7	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	40,8	49,6	9,6
		25-29	13,9	75,9	10,2	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	15,4	72,0	12,6
	Países Bajos	15-19	79,6	16,3	4,2	80,7	14,7	4,6	m	m	m	89,0	7,6	3,3
		20-24	34,4	56,9	8,7	35,3	56,8	7,9	m	m	m	46,1	44,8	9,1
		25-29	6,4	82,3	11,3	6,2	80,9	12,9	m	m	m	16,7	71,9	11,4
	Polonia	15-19	91,8	2,4	5,8	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	96,5	0,9	2,6
		20-24	45,2	27,7	27,1	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	57,5	18,4	24,1
		25-29	11,4	59,9	28,7	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	15,5	53,7	30,8
	Portugal	15-19	72,8	19,8	7,4	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	74,4	15,2	10,4
		20-24	36,3	53,3	10,4	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	37,8	48,7	13,6
		25-29	11,2	77,3	11,6	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	11,3	74,7	14,0
	Reino Unido	15-19	76,1	15,7	8,2	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	68,8	20,9	10,3
		20-24	33,5	51,7	14,8	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	34,9	51,3	13,8
		25-29	13,3	70,6	16,0	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3	12,2	71,3	16,5
	República Checa	15-19	87,0	6,2	6,8	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	90,0	4,4	5,7
		20-24	23,1	58,9	18,1	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	32,3	49,2	18,5
		25-29	3,0	72,1	25,0	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	3,8	71,6	24,5
Suecia	15-19	88,4	7,3	4,3	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	86,8	7,2	5,9	
	20-24	41,2	48,2	10,6	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	42,3	44,1	13,7	
	25-29	22,7	70,0	7,2	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	20,9	68,6	10,5	
Suiza	15-19	85,7	7,5	6,8	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	84,9	7,9	7,2	
	20-24	39,3	52,3	8,4	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	37,2	51,8	11,0	
	25-29	13,5	75,1	11,4	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	15,6	72,3	12,1	
Turquía	15-19	41,0	26,7	32,3	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	43,5	21,2	35,3	
	20-24	12,7	43,1	44,2	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	13,0	39,1	47,8	
	25-29	2,6	57,1	40,2	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	3,1	54,0	42,8	
Media OCDE	15-19	80,4	11,4	8,2	81,8	10,6	7,6	81,9	9,7	8,4	82,8	9,5	7,7	
	20-24	36,7	46,7	16,5	37,2	46,2	16,6	37,7	44,9	17,4	40,7	42,6	16,7	
	25-29	12,6	68,8	18,6	12,7	68,7	18,6	13,6	67,0	19,4	15,8	65,5	18,7	
Media EU19	15-19	83,8	9,0	7,2	85,2	8,5	6,3	85,7	7,5	6,9	86,4	7,2	6,3	
	20-24	38,1	45,6	16,3	38,3	45,5	16,2	40,1	43,8	16,1	42,6	41,2	16,2	
	25-29	12,2	69,2	18,6	12,0	69,6	18,4	14,5	67,2	18,3	15,9	65,7	18,5	
País asociado	Israel	15-19	m	m	m	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	68,9	5,6	25,6
		20-24	m	m	m	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	28,6	30,5	40,9
		25-29	m	m	m	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	20,9	53,9	25,3

Notas: Debido a datos incompletos, algunos promedios no se han calculado. La interrupción en la serie de tiempo austriaca se debe a un cambio en la metodología de recogida de datos de 2003 a 2004. La interrupción en la serie de tiempo francesa se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2004, al igual que la participación en la educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN PARA ADULTOS

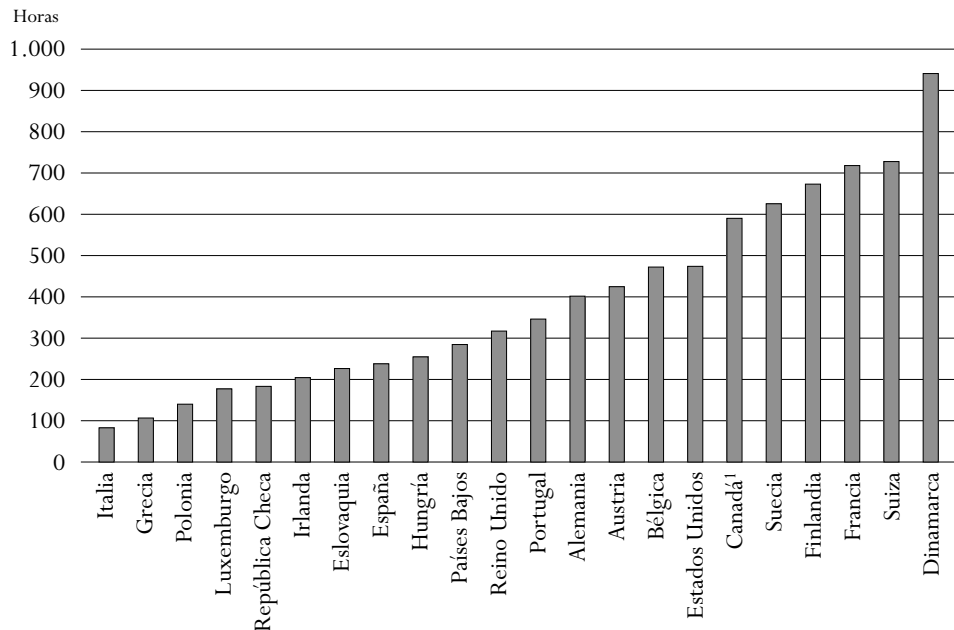
Este indicador examina la participación de la población adulta en actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo. Este año se incluye una nueva estimación del número de horas que se espera se dediquen a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años. Este cálculo se refiere al tiempo que se espera que un sujeto hipotético (en las condiciones actuales de oportunidades de aprendizaje para adultos en distintas etapas de la vida) dedique a dicha educación y formación a lo largo de una vida laboral típica (un período de cuarenta años).

Resultados clave

Gráfico C5.1. Número de horas que se espera dedicar a formación no formal relacionada con el puesto de trabajo (2003)

Este gráfico muestra el número de horas que se espera que las personas de distintos países dediquen a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica.

Existen grandes diferencias entre países en lo que se refiere al tiempo que las personas pueden esperar dedicar a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica.



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente según el número de horas que se espera dedicar a actividades de educación y formación no formal relacionadas con el empleo.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Otros puntos destacables de este indicador

- Los adultos que cuentan con niveles educativos más altos (bien sea segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria) tienen más posibilidades de participar en educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo que aquellos adultos que cuentan con niveles de educación más bajos.
- Existen grandes diferencias en el número de horas que los individuos pueden esperar dedicar a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica. En el nivel de educación terciaria, la cantidad de horas varía desde 350 en Grecia, Italia y Países Bajos hasta más de 1.000 horas en Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza.
- En todos los países excepto seis (Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Países Bajos y Portugal), los hombres pueden esperar dedicar más horas que las mujeres a actividades de educación y formación continuas no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El envejecimiento de la población y la tendencia de la demanda laboral hacia el empleo intensivo de personal cualificado en las economías de la OCDE –tendencia que va asociada a las nuevas tecnologías, la globalización y a los cambios organizativos– se encuentran entre las razones principales por las cuales el aprendizaje continuo a lo largo de la vida ocupa una posición prominente en las políticas actuales. Muchos observadores también sostienen que los cambios organizativos en los lugares de trabajo están produciendo cambios en la demanda de distintos tipos de habilidades, lo cual subraya la importancia de la educación y la formación continuas para adultos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Variaciones entre países en las tasas de participación

Existen amplias variaciones entre países en las tasas de participación en actividades de educación y formación continuas no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo. En la OCDE, cuatro países: Dinamarca, Finlandia, Suecia y Estados Unidos, van a la cabeza, dado que más del 35 % de la población entre 25 y 64 años de edad ha participado en actividades de educación y formación continuas no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo durante los últimos 12 meses. La tasa de participación se encuentra por debajo del 10 % en España, Grecia, Hungría, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Entre estos dos extremos, la incidencia de la participación en educación y formación varía enormemente. Por ejemplo, en República Checa e Irlanda la participación es de aproximadamente un 11 %, mientras que en Canadá y Reino Unido este porcentaje es más del doble (Tabla C5.1a).

La formación lleva a más formación

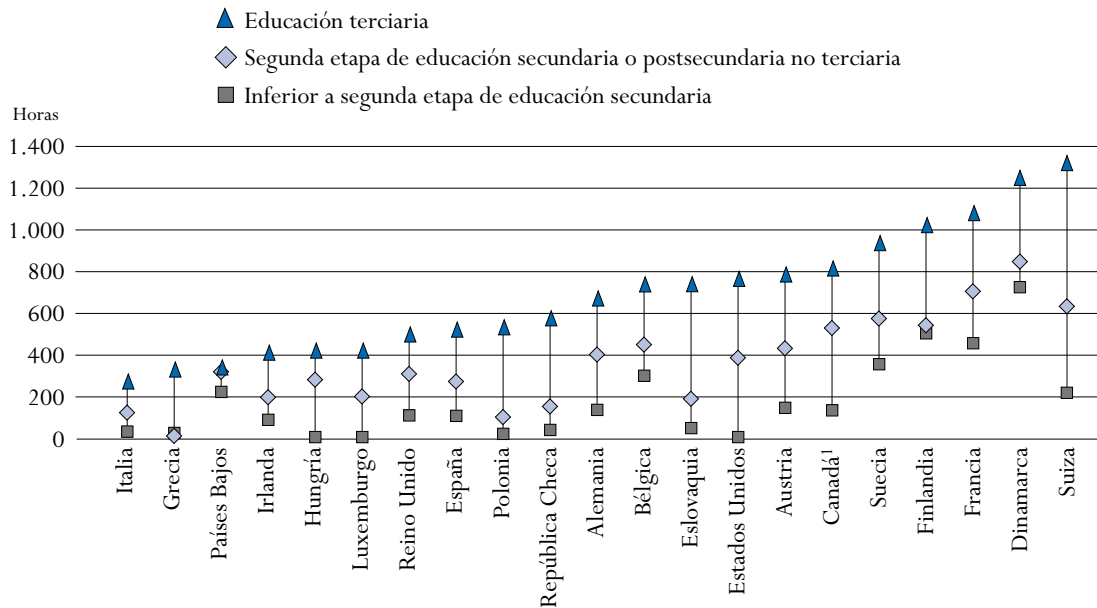
Además de estas grandes variaciones en las tasas de participación, emerge un patrón que resulta llamativo. De acuerdo con este patrón, la educación y la formación para adultos aumenta con el nivel educativo alcanzado previamente (Tabla C5.1a). En todos los países, la tasa de participación varía de manera significativa de acuerdo con los niveles anteriores de formación académica. En otras palabras, todos los países comparten desigualdades en lo que se refiere a la participación en la enseñanza para adultos. En los países de la OCDE que participaron en el estudio, la tasa media de participación en educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo es 14 puntos porcentuales más alta cuando se refiere a personas que alcanzaron el nivel terciario de educación que cuando se refiere a personas que sólo alcanzaron la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria. Del mismo modo, la tasa de participación es 10 puntos porcentuales más alta cuando se refiere a personas que alcanzaron la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria que cuando se refiere a personas que sólo alcanzaron la primera etapa de educación secundaria. Para poder diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje continuo entre las personas con niveles educativos más bajos sería útil comprender mejor cuáles son las causas que subyacen tras esta diferencia de participación que depende del nivel educativo conseguido inicialmente.

Horas que se espera dedicar a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo

El Gráfico C5.2 muestra grandes diferencias entre países en lo que se refiere al número de horas que personas con distintos niveles educativos pueden esperar dedicar a actividades de educación

Gráfico C5.2. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas que se espera que las personas de 25 a 64 años dediquen a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente según el número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

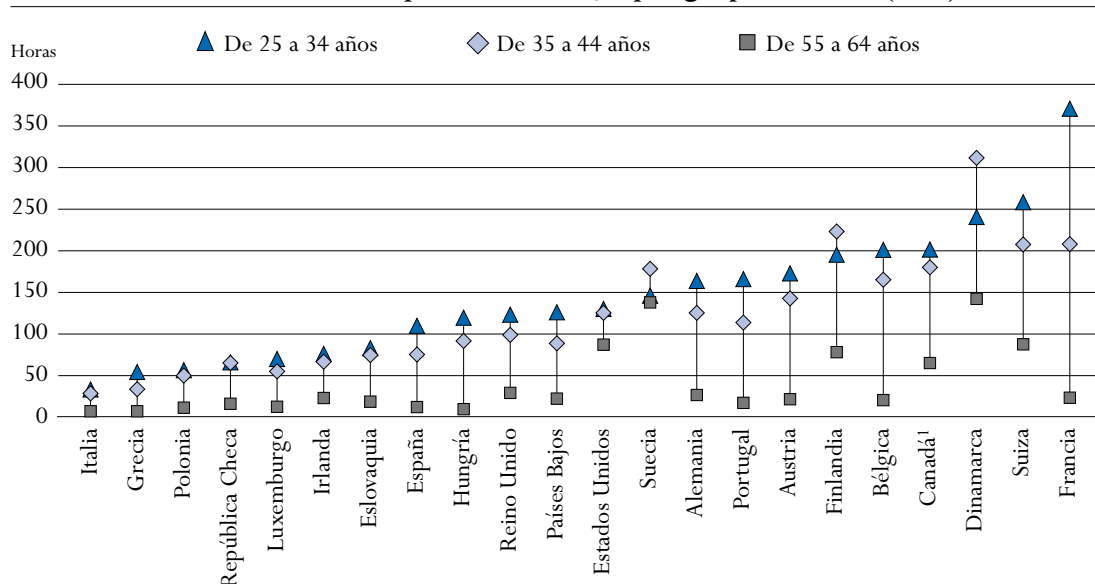
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica. Entre personas que han alcanzado el nivel terciario de educación, las cifras van desde menos de 350 horas en Grecia, Italia y Países Bajos hasta más de 1.000 horas en Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza. En unos pocos países –Dinamarca, Francia y Finlandia–, las personas que han alcanzado la primera etapa de secundaria pueden esperar dedicar un número de horas considerablemente mayor a actividades de educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo que aquellas personas en otros países que han alcanzado el nivel terciario de educación.

Resulta ilustrativo considerar estos datos en relación con la media anual de horas de trabajo. Por ejemplo, en Suiza, las personas que han alcanzado el nivel terciario de educación pueden esperar dedicar más de 1.300 horas a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica. Esta es la cifra más alta de todos los países de la OCDE (Tabla C5.1a). Esto implica que, a lo largo de su vida laboral, estas personas pueden esperar dedicar el equivalente de más del 83 % de un año medio de trabajo a actividades de educación y formación continuas para adultos. Teniendo en cuenta todos los niveles de educación, las horas dedicadas a lo largo de la vida a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo expresadas como porcentaje de la media anual de horas de trabajo dan cifras que oscilan entre menos del 10 % en Grecia, Italia, Polonia y República Checa hasta el 40 % o más en Dinamarca, Francia, Suecia y Suiza.



Gráfico C5.3. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupos de edad (2003)



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente según el número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en el grupo de edad de 25 a 34 años.

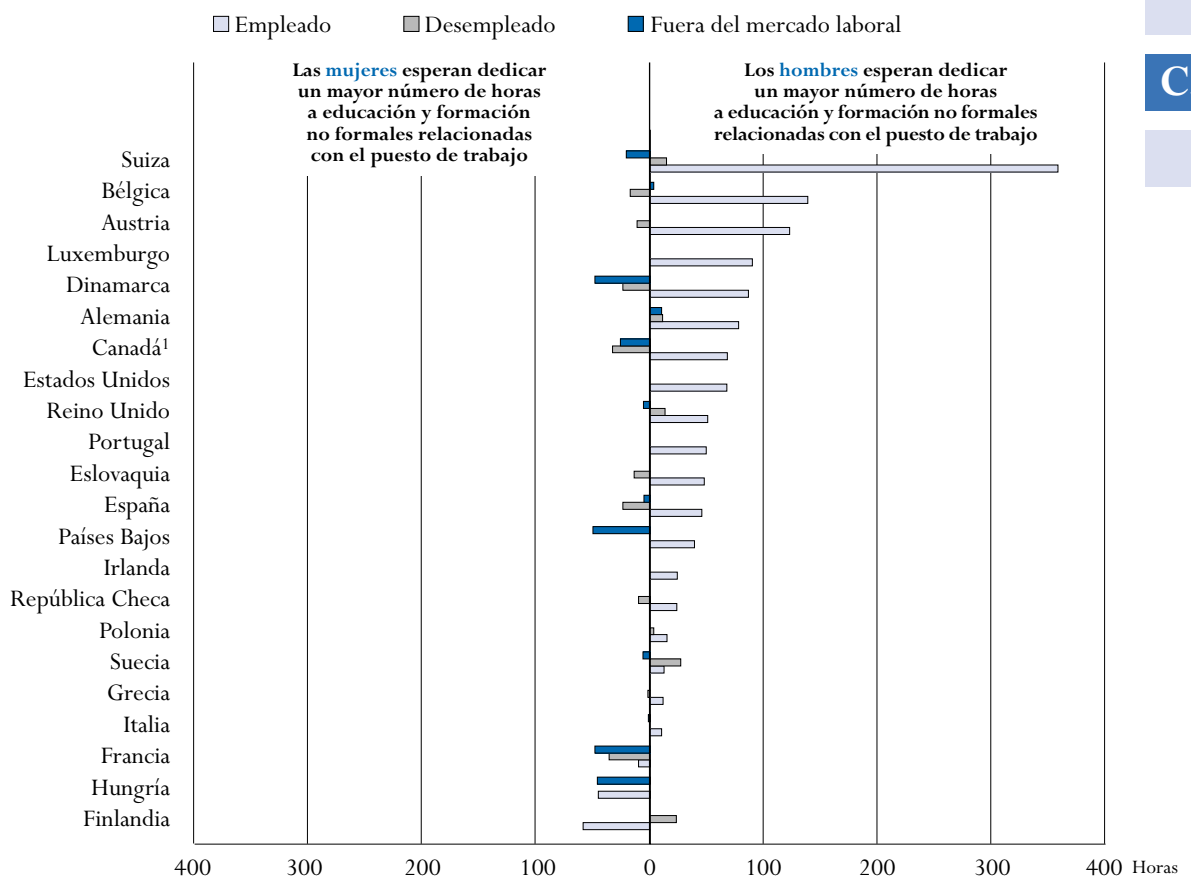
Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Horas que se espera dedicar a la educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por edad y sexo

En la mayor parte de los países, la participación en programas no formales de aprendizaje relacionados con el puesto de trabajo desciende con la edad, aunque el grado de este descenso varía de un país a otro (Gráfico C5.3). Sólo en cuatro países, Dinamarca, Finlandia, República Checa y Suecia, se da un aumento en las expectativas de aprendizaje no formal relacionado con el puesto de trabajo entre los 25 y los 34 años y los 35 y los 44 años de edad. Sólo en un país, Estados Unidos, se da un aumento en el número de horas que se espera dedicar a actividades de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre los 35 y los 44 años y los 45 y los 54 años de edad. En Austria, Bélgica, España, Francia y Hungría, el número de horas que las personas del grupo de más edad (entre 55 y 64 años) esperan dedicar al aprendizaje no formal es sustancialmente inferior en comparación con los grupos más jóvenes. En estos países, la expectativa en horas sólo representa una cuarta parte o menos de la expectativa en horas del grupo de edad inmediatamente más joven. Esto puede deberse a que los adultos de más edad valoren menos la inversión en formación y también a que los empleadores propongan posibilidades de formación menos frecuentemente a los trabajadores de más edad (posiblemente porque hay menos tiempo para recuperar el rendimiento de esta inversión). Las Tablas C5.1b y C5.1c muestran la distribución de horas de formación entre los distintos grupos de edad e indican si el concepto de aprendizaje continuo se está poniendo en práctica en un país o no, ya que, cuanto más uniforme sea la distribución de horas de formación entre los distintos grupos de edad, mayor es la respuesta al aprendizaje continuo (para llevar a cabo esta evaluación es necesario examinar tanto el número total de horas de formación como su distribución).

Gráfico C5.4. Diferencia por sexo en el número de horas que se espera que dedique la población activa entre 25 y 64 años de edad a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo (2003)



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia entre mujeres empleadas y hombres empleados en relación con el número de horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Canadá, Dinamarca, Finlandia, Suecia, Suiza y Estados Unidos destacan por sus expectativas relativamente altas de horas dedicadas al aprendizaje no formal en los distintos grupos de edad. Dinamarca y Suecia son excepcionales en lo que se refiere al elevado número de horas, 140, que el grupo de más edad espera dedicar al aprendizaje no formal.

En todos los países excepto tres: Francia, Hungría y Finlandia, los hombres con empleo pueden esperar dedicar más horas a la educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que las mujeres con empleo (Gráfico C5.4). La mayor diferencia de sexo se da en Suiza, donde la expectativa en horas de los hombres con empleo supera a la de las mujeres con empleo en casi 360 horas. En todos los países excepto Austria, Bélgica y Suiza, la diferencia entre sexos no sobrepasa las cien horas (a favor de los hombres).

La educación y la formación relacionadas con el puesto de trabajo también pueden resultar eficaces a la hora de combatir el desempleo, ya que permiten que las personas desarrollen habilidades y les proporcionan un perfil mejor ante el empleador. En un escenario de continuos cambios tecnológicos,

de métodos de trabajo y del mercado, los responsables políticos de muchos países están promoviendo un aumento de formación general relacionada con el puesto de trabajo y de aprendizaje informal para adultos. Sin embargo, los trabajadores con empleo acumulan muchas más horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que los trabajadores desempleados. En todos los países, el número de horas que los trabajadores con empleo esperan dedicar a educación y formación relacionadas con el puesto de trabajo es significativamente superior a la cifra correspondiente referida a los trabajadores desempleados (Tabla C5.1b). Esto se debe principalmente a que el período de tiempo de desempleo suele ser mucho más breve que el período de tiempo de empleo. Sin embargo, el tiempo dedicado a actividades de aprendizaje no formal relacionadas con el puesto de trabajo durante el último año fue significativamente superior para las personas desempleadas que para las personas con empleo en todos los países (Tabla C6.3 en *Panorama de la educación 2005* [OECD, 2005d]).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre países no europeos se calcularon a partir de encuestas nacionales realizadas en los hogares (véase Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eq2006). Los datos sobre países incluidos en el sistema estadístico europeo provienen de la versión de enero de 2006 del módulo específico de la Encuesta de Población Activa titulado «Lifelong Learning 2003». La mayoría de los países europeos disponen de datos referentes al número de horas dedicadas a las tres actividades más recientes de aprendizaje informal relacionado con el puesto de trabajo. Los datos de Canadá cubren hasta cinco actividades de formación relacionadas con el puesto de trabajo por participante en formación, y los de Estados Unidos hasta cuatro.

El análisis de este indicador se limita a la educación y la formación no formales continuas relacionadas con el puesto de trabajo. La expresión «educación no formal» se refiere a actividades educativas continuas y organizadas que no pueden ser consideradas educación formal de acuerdo con la clasificación ISCED y después de las cuales no se obtiene la correspondiente cualificación. Por tanto, la educación no formal puede impartirse tanto dentro como fuera de las instituciones educativas e ir dirigida a personas de todas las edades. Dependiendo de los contextos nacionales, puede incluir programas educativos para la alfabetización de adultos, educación básica para niños no escolarizados, habilidades generales para la vida, habilidades laborales y cultura general. Los programas educativos no formales no siguen necesariamente la progresión normal del sistema educativo y pueden tener distintas duraciones. El término «relacionadas con el puesto de trabajo» se refiere a las actividades de educación y formación cuyo fin es principalmente profesional en lugar de personal o social. Es decir, el encuestado participa en la actividad en cuestión con el fin de ampliar sus conocimientos o de aprender nuevas habilidades para su trabajo actual o futuro, para incrementar sus ingresos, mejorar sus perspectivas de empleo o su trayectoria profesional y, en general, para mejorar sus oportunidades de progreso y promoción laboral.

El cálculo del tiempo dedicado a actividades de aprendizaje no formal relacionadas con el puesto de trabajo en distintas situaciones de empleo (Tabla C5.1C) está ponderado con respecto al tiempo que un sujeto hipotético puede estar «empleado», «desempleado» o «fuera del mercado laboral», respectivamente. Los datos de la mayor parte de los países se refieren a la situación laboral durante una semana de referencia, mientras que el tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje se refiere a todas las actividades durante un período de referencia de un año (anterior a la entrevista), independientemente de la situación laboral que se tuviera durante la participación en la actividad de aprendizaje.

Tabla C5.1a.

Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado (2003)*Tasa de participación y horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en un período de 40 años para una población entre 25 y 64 años de edad, por sexo y nivel educativo alcanzado.*

		Tasa de participación durante un año				Horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años				Promedio de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
		Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos		
Alemania	H+M	3	10	24	12	130	390	650	398	1.441	28
	Hombres	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Mujeres	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Austria	H+M	5	19	37	19	140	420	767	422	1.550	27
	Hombres	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Mujeres	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Bélgica	H+M	6	15	30	16	293	437	719	469	1.542	30
	Hombres	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Mujeres	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canadá ¹	H+M	6	20	35	25	128	517	796	586	1.740	34
	Hombres	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Mujeres	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Dinamarca	H+M	22	36	54	39	719	836	1.230	934	1.475	63
	Hombres	25	36	54	39	726	884	1.197	946	m	m
	Mujeres	20	36	54	39	722	780	1.260	922	m	m
Eslovaquia	H+M	6	19	37	19	43	178	721	225	1.931	12
	Hombres	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Mujeres	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
España	H+M	3	7	14	6	102	261	503	237	1.800	13
	Hombres	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Mujeres	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Estados Unidos	H+M	12	32	56	37	c	374	746	471	1.822	26
	Hombres	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Mujeres	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
Finlandia	H+M	20	32	54	36	497	530	1.003	669	1.718	39
	Hombres	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Mujeres	21	33	56	39	486	545	1.035	701	m	m
Francia	H+M	9	19	33	19	450	692	1.061	713	1.441	49
	Hombres	11	20	34	20	458	567	1.093	664	m	m
	Mujeres	8	17	33	17	440	833	1.039	760	m	m
Grecia	H+M	n	3	11	4	c	c	312	106	1.936	5
	Hombres	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Mujeres	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Hungria	H+M	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Hombres	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Mujeres	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irlanda	H+M	5	10	20	11	82	185	392	203	1.646	12
	Hombres	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Mujeres	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabla C5.1a. (continuación)

Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado (2003)

Tasa de participación y horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en un periodo de 40 años para una población entre 25 y 64 años de edad, por sexo y nivel educativo alcanzado.

		Tasa de participación durante un año				Horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años				Promedio de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
		Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos		
Italia	H+M	1	6	12	4	26	111	254	82	1.591	5
	Hombres	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Mujeres	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxemburgo	H+M	3	12	27	12	c	189	402	176	1.592	11
	Hombres	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Mujeres	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
Países Bajos	H+M	5	11	13	9	216	308	322	283	1.354	21
	Hombres	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Mujeres	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Polonia	H+M	1	7	29	9	16	90	513	139	1.984	7
	Hombres	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Mujeres	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	H+M	4	15	27	7	232	c	c	343	1.678	20
	Hombres	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Mujeres	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Reino Unido	H+M	7	26	46	27	103	297	480	315	1.672	19
	Hombres	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Mujeres	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
República Checa	H+M	3	10	21	11	34	142	556	182	1.986	9
	Hombres	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Mujeres	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Suecia	H+M	24	37	57	40	350	562	917	622	1.563	40
	Hombres	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Mujeres	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Suiza	H+M	8	27	44	29	212	621	1.301	723	1.556	46
	Hombres	9	29	45	33	256	760	1.422	912	m	m
	Mujeres	7	26	43	26	184	514	1.085	551	m	m
Media OCDE	H+M	7	17	31	18	210	371	669	389	1.668	25
	Hombres	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m
	Mujeres	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m

1. Año de referencia 2002.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabla C5.1b.

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral (2003)*Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por sexo, grupo de edad y situación laboral para todos los niveles educativos alcanzados.*

		Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Fuera del mercado de trabajo	Total
Alemania	H+M	159	123	91	26	263	92	44	398
	Hombres	188	134	93	32	301	97	50	447
	Mujeres	129	111	89	19	223	86	39	348
Austria	H+M	169	141	92	20	373	20	29	422
	Hombres	187	154	101	28	434	13	n	470
	Mujeres	150	127	83	14	312	25	26	374
Bélgica	H+M	197	163	89	20	378	53	37	469
	Hombres	208	202	100	29	447	30	34	540
	Mujeres	185	123	79	11	308	47	30	397
Canadá¹	H+M	197	178	148	64	497	51	38	586
	Hombres	210	161	146	73	531	34	25	590
	Mujeres	184	195	149	55	463	67	51	582
Dinamarca	H+M	236	309	248	141	745	94	95	934
	Hombres	248	314	233	152	787	82	66	946
	Mujeres	224	305	262	130	701	106	115	922
Eslovaquia	H+M	79	72	56	18	207	13	n	225
	Hombres	81	75	57	28	232	2	n	240
	Mujeres	77	70	55	10	184	16	n	212
España	H+M	105	73	47	11	177	37	20	237
	Hombres	107	76	48	16	200	25	17	247
	Mujeres	103	70	46	7	154	49	22	226
Estados Unidos	H+M	126	123	136	86	428	n	n	471
	Hombres	135	126	137	102	463	n	n	499
	Mujeres	118	121	135	72	396	n	n	446
Finlandia	H+M	191	221	180	77	528	85	55	669
	Hombres	199	200	167	72	499	93	n	637
	Mujeres	182	243	193	83	557	70	68	701
Francia	H+M	366	206	118	23	493	102	117	713
	Hombres	355	181	105	23	488	83	93	664
	Mujeres	377	230	131	22	499	119	141	760
Grecia	H+M	50	32	18	6	92	6	4	106
	Hombres	49	28	20	9	96	5	n	106
	Mujeres	51	35	16	4	85	7	4	106
Hungría	H+M	115	89	40	9	171	10	63	253
	Hombres	93	59	32	9	148	n	30	192
	Mujeres	138	119	47	9	194	17	76	312
Irlanda	H+M	72	64	44	22	181	n	11	203
	Hombres	71	68	45	25	194	n	n	209
	Mujeres	73	61	44	19	170	n	9	197
Italia	H+M	29	26	20	6	73	3	4	82
	Hombres	30	28	21	8	78	3	3	87
	Mujeres	28	25	19	5	68	3	5	77

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>



Tabla C5.1b. (continuación)

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por sexo, grupo de edad y situación laboral para todos los niveles educativos alcanzados.

		Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Fuera del mercado de trabajo	Total
Luxemburgo	H+M	66	53	46	12	162	n	n	176
	Hombres	79	64	45	19	205	n	n	207
	Mujeres	53	41	47	c	115	n	n	141
Países Bajos	H+M	122	87	53	21	231	10	41	283
	Hombres	125	78	59	15	250	n	10	277
	Mujeres	118	95	47	28	211	5	61	289
Polonia	H+M	52	48	29	10	127	9	2	139
	Hombres	57	47	29	15	135	10	n	147
	Mujeres	47	48	29	7	120	7	n	131
Portugal	H+M	162	111	54	16	260	n	23	343
	Hombres	168	91	41	16	286	n	n	316
	Mujeres	156	130	65	16	237	n	n	367
Reino Unido	H+M	119	97	71	28	269	14	33	315
	Hombres	131	104	74	35	294	20	29	344
	Mujeres	107	90	68	22	244	7	35	287
República Checa	H+M	62	63	42	15	170	8	4	182
	Hombres	65	61	39	21	182	2	n	186
	Mujeres	59	65	45	11	158	12	7	179
Suecia	H+M	142	176	167	137	580	29	12	622
	Hombres	151	196	155	139	586	39	4	641
	Mujeres	133	156	179	135	574	12	11	603
Suiza	H+M	254	205	177	87	637	47	39	723
	Hombres	328	262	203	119	825	50	24	912
	Mujeres	187	152	153	58	467	36	44	551
Media OCDE	<i>H+M</i>	139	121	89	39	320	38	35	389
	<i>Hombres</i>	148	123	89	45	348	37	32	405
	<i>Mujeres</i>	131	119	90	35	293	38	44	373

1. Año de referencia 2002.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabla C5.1c.

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							Total
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Fuera del mercado de trabajo	
<i>Nivel educativo</i>									
Alemania	Primera etapa secundaria (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	Segunda etapa secundaria (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Educación terciaria (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Austria	Primera etapa secundaria (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Segunda etapa secundaria (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Educación terciaria (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Bélgica	Primera etapa secundaria (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Segunda etapa secundaria (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Educación terciaria (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canadá¹	Primera etapa secundaria (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Segunda etapa secundaria (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Educación terciaria (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	Primera etapa secundaria (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Segunda etapa secundaria (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Educación terciaria (5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1.230
Eslovaquia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Segunda etapa secundaria (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Educación terciaria (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
España	Primera etapa secundaria (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Segunda etapa secundaria (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Educación terciaria (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Estados Unidos	Primera etapa secundaria (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Segunda etapa secundaria (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Educación terciaria (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746
Finlandia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Segunda etapa secundaria (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Educación terciaria (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1.003
Francia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Segunda etapa secundaria (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Educación terciaria (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1.061
Grecia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Segunda etapa secundaria (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Educación terciaria (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Hungría	Primera etapa secundaria (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Segunda etapa secundaria (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Educación terciaria (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irlanda	Primera etapa secundaria (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Segunda etapa secundaria (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Educación terciaria (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>



Tabla C5.1c. (continuación)

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Fuera del mercado de trabajo	Total
	<i>Nivel educativo</i>								
Italia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Segunda etapa secundaria (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Educación terciaria (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxemburgo	Primera etapa secundaria (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Segunda etapa secundaria (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Educación terciaria (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Países Bajos	Primera etapa secundaria (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Segunda etapa secundaria (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Educación terciaria (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Polonia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Segunda etapa secundaria (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Educación terciaria (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Primera etapa secundaria (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	Segunda etapa secundaria (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Educación terciaria (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Reino Unido	Primera etapa secundaria (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Segunda etapa secundaria (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Educación terciaria (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
República Checa	Primera etapa secundaria (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Segunda etapa secundaria (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Educación terciaria (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Suecia	Primera etapa secundaria (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Segunda etapa secundaria (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Educación terciaria (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Suiza	Primera etapa secundaria (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Segunda etapa secundaria (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Educación terciaria (5/6)	407	352	317	225	1.171	76	54	1.301

1. Año de referencia 2002.

 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Capítulo



EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES



NÚMERO TOTAL DE HORAS LECTIVAS PREVISTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

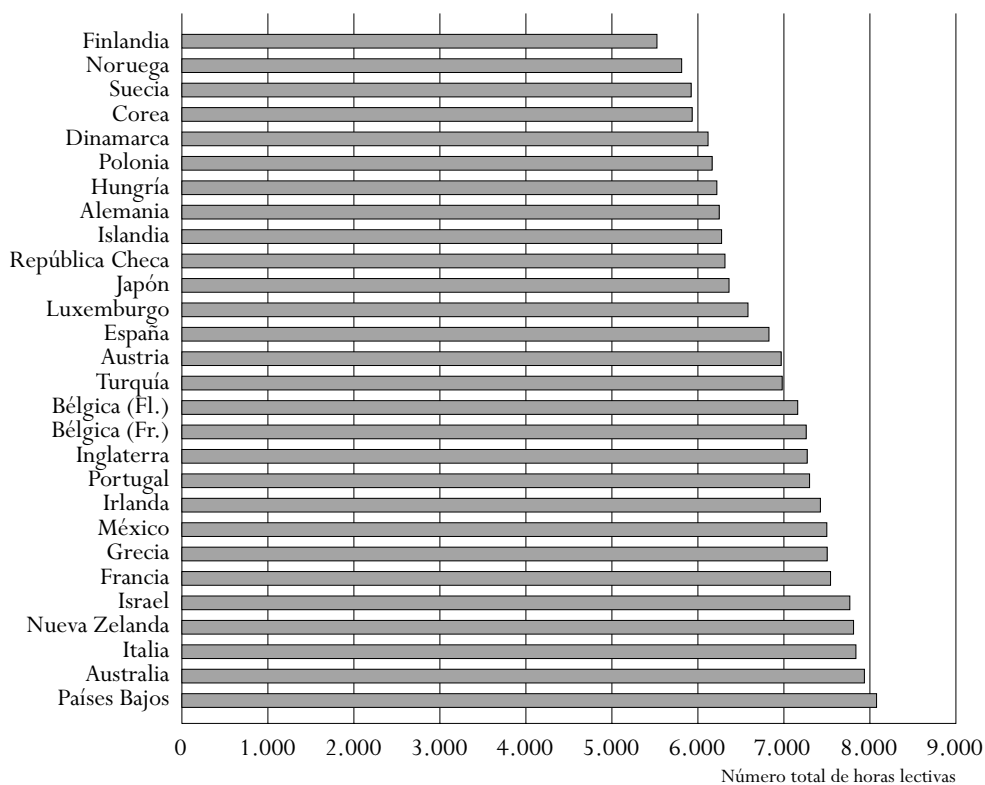
Este indicador evalúa las horas lectivas previstas para los alumnos de 7 a 15 años de edad. También analiza la relación entre el número de horas lectivas y los resultados del aprendizaje.

INDICADOR D1

Resultados clave

Gráfico D1.1. Número acumulado de horas lectivas previsto para los alumnos de 7 a 14 años en instituciones públicas (2004)

En los países de la OCDE, está previsto que los alumnos reciban una media de 6.847 horas de clase entre los 7 y los 14 años de edad, 1.570 entre los 7 y los 8 años, 2.494 entre los 9 y los 11 años y 2.785 entre los 12 y los 14 años. La gran mayoría de las horas lectivas son obligatorias.



Los países están clasificados en orden ascendente según el número total de horas lectivas previsto.
Fuente: OCDE, Tabla D1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, la media anual prevista de horas de enseñanza obligatoria para los alumnos de 7 y 8 años es de 758 y la de permanencia en el aula 785. Los alumnos de 9 a 11 años reciben anualmente unas 50 horas lectivas más y los de 12 a 14 reciben casi 100 horas más que los que tienen de 9 a 11 años de edad.
- En los países de la OCDE, el tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura, matemáticas y ciencias representa casi el 50% del tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos entre 9 y 11 años de edad y el 41% en el caso de los alumnos entre 12 y 14 años. En la franja de edad de 9 a 11 años se dan grandes variaciones entre países en lo que se refiere a la proporción del currículo obligatorio dedicado a la lectura y la escritura: desde un máximo del 13% en Australia y en los países asociados Chile e Israel hasta un 30% en Francia, México y Países Bajos.



INDICADOR D1

D₁

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La cantidad y la calidad del tiempo dedicado al aprendizaje desde la primera infancia y el comienzo de la vida activa configuran la vida desde un punto de vista social y económico. Los países optan por una serie de elecciones relacionadas con la enseñanza que afectan a la cantidad de tiempo que se dedica a la enseñanza en general y a las asignaturas que se enseñan de manera obligatoria en los centros escolares. Estas elecciones reflejan las prioridades y preferencias nacionales en lo que se refiere a la educación que reciben los alumnos a distintas edades, así como las prioridades generales sobre distintos tipos de asignaturas.

El tiempo dedicado a la enseñanza en el marco escolar institucional absorbe gran parte de la inversión pública destinada al aprendizaje de los alumnos. Adaptar los recursos a las necesidades de los alumnos y utilizar el tiempo de manera óptima, tanto desde el punto de vista del alumno como del de la inversión pública, son retos básicos de la política educativa. El coste de la educación incluye principalmente el trabajo de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras escolares y otros recursos educativos. Por tanto, tal como pone de relieve este indicador, es importante el tiempo durante el que estos recursos están a disposición de los alumnos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

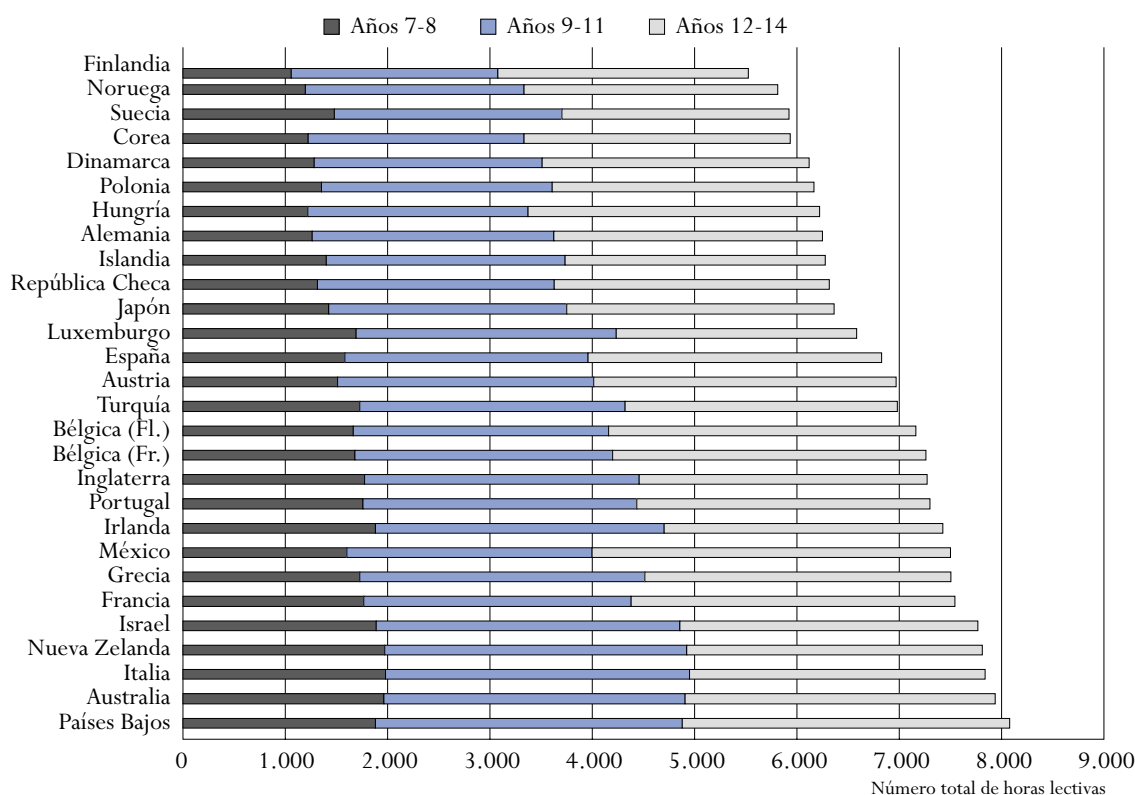
Lo que muestra este indicador

El número de horas lectivas previsto es un indicador importante de los recursos públicos invertidos en educación. Este indicador evalúa el número de horas lectivas previsto, es decir, la exposición de los alumnos a la enseñanza en el marco escolar institucional, según las previsiones de la normativa pública. El indicador muestra también la distribución de este tiempo entre las diversas materias del currículo. Sin embargo, el número de horas lectivas en el marco escolar institucional constituye sólo un aspecto del tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje y este indicador no hace referencia a las actividades de aprendizaje extraescolares. El indicador se calcula como la cifra neta de horas lectivas prevista para aquellos niveles cuyos alumnos tienen mayoritariamente de 7 a 15 años. Aunque se trata de datos difícilmente comparables entre países debido a las diferentes políticas curriculares, sí son indicativos, en todo caso, del número de horas lectivas que los países consideran necesario para permitir a los alumnos alcanzar los objetivos educativos establecidos.

Número total de horas lectivas previsto: media de 6.848 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas lectivas previsto es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo.

Entre los 7 y los 14 años, el número total de horas previsto representa como media 6.848 horas en los países de la OCDE. Sin embargo, las exigencias formales correspondientes varían entre países: desde 5.523 horas en Finlandia hasta más de 8.000 horas en Países Bajos. Estas cifras incluyen las horas de enseñanza obligatorias y no obligatorias que los centros educativos tienen que impartir a los alumnos. Aunque el total de horas lectivas previsto para este grupo de edad es un buen indicador de la carga de trabajo teórica de los alumnos, no puede ser interpretado como la enseñanza realmente recibida durante los años de su educación inicial. En algunos países donde la carga de trabajo de los alumnos es mayor, la franja de edad de la educación obligatoria es más reducida y los jóvenes dejan antes de estudiar. En otros, en cambio, la distribución más

Gráfico D1.2. Número total de horas lectivas previsto en instituciones públicas para los alumnos entre 7 y 14 años (2004)

Los países están clasificados en orden ascendente según el número total de horas lectivas previsto.

Fuente: OCDE, Tabla D1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

uniforme del aprendizaje durante más años suele generar una cifra más elevada de horas lectivas para todos. La Tabla D1.1 muestra la franja de edad en la que está escolarizado más del 90% de la población y el Gráfico D1.2 muestra el número total de horas lectivas previsto para alumnos de 7 a 14 años.

En algunos países, el número de horas previsto varía considerablemente entre regiones o entre los diferentes tipos de centros escolares. En muchos países, las autoridades educativas locales o los centros pueden determinar el número de horas lectivas y su distribución por materias. Es frecuente la previsión de horas lectivas suplementarias para clases de apoyo individuales o para ampliación del currículo. Por otro lado, se pueden perder horas debido a la carencia de profesores cualificados para sustituir a titulares ausentes o a faltas de asistencia de los alumnos.

El número de horas lectivas por año debería ser estudiado a la luz de la duración de la educación obligatoria, período en el que la población joven recibe apoyo público total en materia de educación y en el que más del 90% de la población está escolarizado (véase Indicador C1). Por otra parte, el número de horas lectivas previsto no refleja ni la calidad de la oferta educativa, ni el nivel o la calidad de los recursos humanos y materiales utilizados (para tener una idea de los recursos humanos, véase el Indicador D2, que evalúa el número de profesores en relación con la población de alumnos).



Horas lectivas obligatorias: media de 6.624 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas lectivas obligatorias es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.

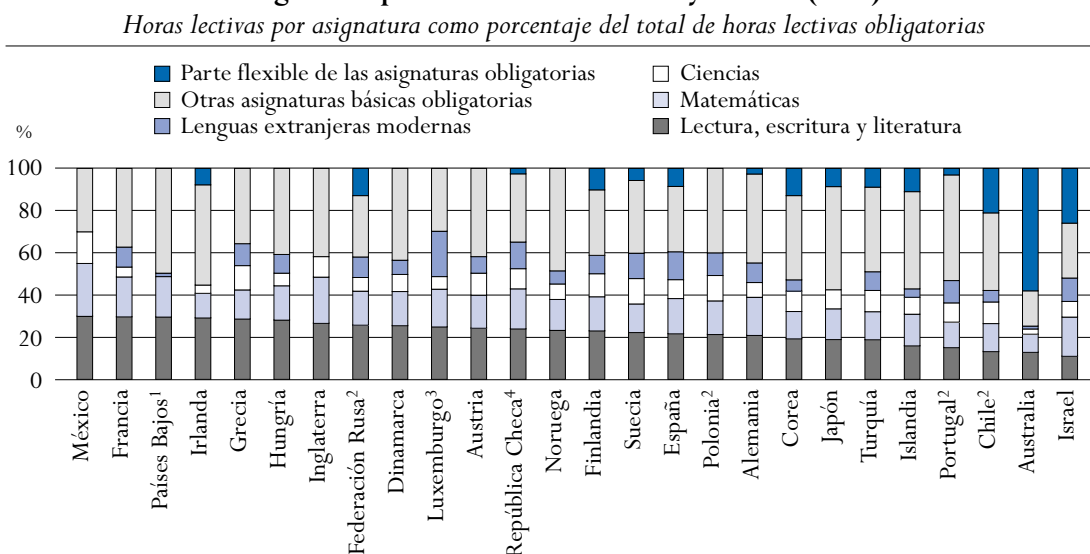
En la mayoría de los países, el número total de horas lectivas previsto coincide con el número de horas obligatorias para los alumnos de 7 a 8 años y de 9 a 11, pero la situación no es la misma cuando se trata de alumnos de más edad. El número de horas lectivas previsto coincide con el de horas obligatorias para todas las franjas de edad entre los 7 y los 14 años en Alemania, Corea, Dinamarca, España, Grecia, Islandia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suecia. En estos países, excepto en Grecia, Japón y México, la educación es también totalmente obligatoria para los alumnos de 15 años.

En el marco institucional formal de los países de la OCDE, el número total anual de horas lectivas obligatorias en el aula representa como media 758 horas para los alumnos de 7 y 8 años, 808 horas para los de 9 a 11 y 894 para los de 12 a 14. Para los alumnos de 15 años, el total anual de horas lectivas obligatorias asciende como media a 910 horas en el programa típico que sigue esta franja de edad (Tabla D1.1).

Enseñanza de lectura y escritura, matemáticas y ciencias: como media un mínimo del 41 % de las horas lectivas obligatorias

En los países de la OCDE, los alumnos de 9 a 11 años cuyas áreas curriculares no están necesariamente organizadas como asignaturas impartidas en clases distintas dedican una media de casi

Gráfico D1.3a. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias para los alumnos entre 9 y 11 años (2004)



1. Incluye sólo los alumnos de 9 a 11 años.
2. Incluye sólo los alumnos de 10 a 11 años.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.
4. Para los alumnos de 9 a 10 años, las ciencias sociales se incluyen dentro de ciencias.

Los países están clasificados en orden descendente según el número total de horas lectivas previsto para lectura, escritura y literatura. Fuente: OCDE. Tabla D1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

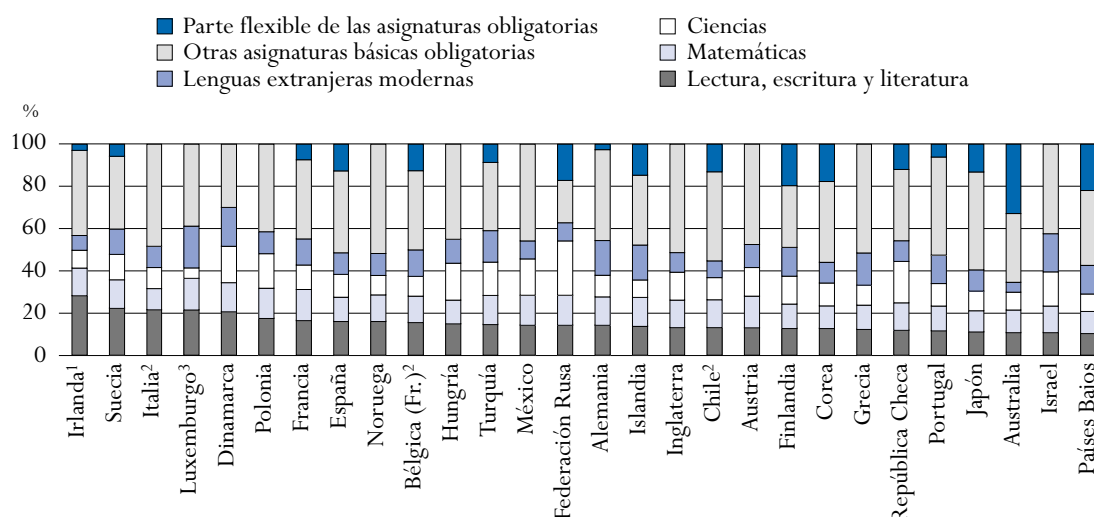
el 50% del currículo obligatorio a tres áreas básicas: lectura y escritura (24%), matemáticas (16%) y ciencias (9%). Como media, un 8% del currículo obligatorio está dedicado a lenguas extranjeras modernas. Junto con las ciencias sociales, las artes y la educación física, estas son las siete áreas curriculares que conforman el currículo en todos los países de la OCDE para estos grupos de edad (Tabla D1.2a y Gráfico D1.3a).

En general, la lectura y la escritura ocupan la mayor proporción de las horas lectivas de los alumnos de 9 a 11 años, pero las variaciones que se dan entre países son mayores en estas asignaturas que en otras. La lectura y la escritura representan un máximo del 13% de las horas lectivas en Australia y en los países asociados Chile e Israel, en contraste con un 30% en Francia, México y Países Bajos. También se dan variaciones importantes en las lenguas extranjeras modernas, que representan un máximo del 1% de las horas lectivas en Australia, Inglaterra, Japón y México y un 21% del número total de horas lectivas obligatorias en Luxemburgo.

Para los alumnos de 12 a 14 años en los países de la OCDE, una media del 41% del currículo obligatorio está dedicado a tres áreas curriculares básicas: lectura y escritura (16%), matemáticas (13%) y ciencias (12%). En estos grupos de edad, se dedica una parte relativamente mayor del currículo a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (12%) y ciencias sociales (12%), mientras que se dedica algo menos de tiempo a las artes (8%). Junto con la educación física, estas siete áreas de estudio forman parte del currículo obligatorio de la primera etapa de secundaria en todos los países de la OCDE (Tabla D1.2b y Gráfico D1.3b).

Gráfico D1.3b. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias para los alumnos entre 12 y 14 años (2004)

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias



1. Para los alumnos de 13 a 14 años, el arte se incluye dentro de las asignaturas no obligatorias.

2. Incluye sólo los alumnos de 12 a 13 años.

3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.

Los países están clasificados en orden descendente según el número total de horas lectivas previsto para lectura, escritura y literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

La variación entre países en lo que respecta al porcentaje del currículo de los alumnos de 12 a 14 años que ocupa cada una de las asignaturas es menor que en los alumnos de 9 a 11 años. Una vez más, la mayor variación se da en la lectura y la escritura, que ocupa desde un 10% del currículo en Países Bajos hasta un 28% en Irlanda (la lectura y la escritura incluyen inglés e irlandés).

D1

También se dan desviaciones importantes en el porcentaje de horas lectivas obligatorias dedicadas a asignaturas concretas dentro del currículo de los alumnos de 9 a 11 años en comparación con la franja de edad de 12 a 14 años. Como media en los países de la OCDE, el tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos de 12 a 14 años dedicado a la lectura, la escritura y la literatura es menor en un 33% que el de los alumnos de 9 a 11 años. Por el contrario, el tiempo dedicado a las ciencias sociales y a las lenguas extranjeras modernas es un 33% más alto que el de los alumnos de 9 a 11 años.

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 menos de la mitad del que dedican los alumnos de 9 a 11 años en Grecia, Inglaterra, México, Países Bajos y República Checa. Sin embargo, en Irlanda y los países asociados Chile e Israel, la diferencia entre estas proporciones es de menos del 5%. Claramente, los países no dan la misma importancia a determinadas asignaturas y determinan su introducción en el currículo en momentos distintos de la escolarización.

Como media en los países de la OCDE, la parte no obligatoria del currículo representa entre un 3% y un 4% del tiempo de enseñanza previsto para los alumnos de 9 a 11 años y para los alumnos de 12 a 14 años. Sin embargo, en el país asociado Israel, el currículo no obligatorio representa casi una tercera parte del tiempo de enseñanza obligatoria para los alumnos de 9 a 11 años. No obstante, en algunos casos se puede impartir una cantidad considerable de horas lectivas no obligatorias adicionales. Todo el tiempo de enseñanza previsto es obligatorio para los alumnos de 9 a 11 años en la mayoría de los países, pero la parte adicional no obligatoria llega hasta el 20% en Polonia y Turquía, el 15% en Hungría y el 32% en el país asociado Israel. Existe enseñanza no obligatoria para alumnos de 12 a 14 años en Australia, Bélgica (comunidad francesa), Inglaterra, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal y Turquía y ocupa desde un 2% del currículo en Finlandia y Portugal hasta un 28% 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 entre 9 y 11 años de edad, mientras que para los alumnos de 12 a 14 años esta proporción es del 8%.

En la mayoría de los países de la OCDE se fija el número de horas de enseñanza obligatoria. Dentro de la parte obligatoria del currículo, los alumnos tienen distintos grados de libertad para elegir las asignaturas que quieren aprender. Sin embargo, para los alumnos de 9 a 11 años, un 58% del currículo obligatorio funciona de manera flexible en Australia, y en Bélgica (comunidad francesa) esta cifra es del 81%. Una vez más, para los alumnos de 12 a 14 años, Australia ofrece el mayor grado de flexibilidad en lo que se refiere al currículo obligatorio (33%), aunque hay algunos otros países que ofrecen más del 10% de flexibilidad en su currículo obligatorio. Tal es el caso de Bélgica (comunidad francesa), Corea, España, Finlandia, Islandia, Japón, Países Bajos, República Checa y los países asociados Chile y Federación Rusa (Tablas D1.2a y D1.2b).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre el número de horas lectivas proceden de la Encuesta sobre Profesorado y Currículo OCDE-INES 2005 y se refieren al año escolar 2003-2004.

Las horas lectivas para alumnos de 7 a 15 años se refiere 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, 2003-2004. En el caso de países que no regulan estrictamente el número de horas de clase, las cifras correspondientes se han estimado a partir de los datos de la encuesta. Se han excluido horas perdidas debido al cierre de centros escolares por fiestas y celebraciones (fiestas nacionales, por ejemplo). El número de horas lectivas previsto no incluye las clases optativas organizadas fuera del horario escolar, ni el tiempo dedicado, antes o después de clase, a los deberes, las clases particulares o las horas de estudio.

- Por currículo obligatorio se entiende el número de horas lectivas y su distribución entre materias obligatorias en casi todos los centros públicos y para casi todos los alumnos escolarizados. El tiempo dedicado a las materias se evalúa sobre la base de un tronco común mínimo, no por el tiempo medio consagrado a cada materia, puesto que las fuentes de la información (documentos oficiales) no permiten estimaciones más precisas. El currículo obligatorio total comprende la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.
- Por parte no obligatoria del currículo se entiende el número de horas de clase suplementarias a que los alumnos pueden asistir, además de las horas lectivas obligatorias. Es frecuente que las materias impartidas varíen entre los centros escolares o entre regiones y pueden ser materias opcionales no obligatorias.
- Por el número de horas previsto se entiende el número anual de horas de clase que recibe el alumno, incluyendo la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo.

El número de horas lectivas típico previsto para los alumnos de 15 años que se indica en la Tabla D1.1 se ha estimado sobre la base del programa de enseñanza seguido por la mayoría de estos alumnos. Puede tratarse de un programa de primera etapa o de segunda etapa de secundaria, pero en la mayoría de los países tiene carácter general. Si el sistema encauza a los alumnos hacia diferentes tipos de programa a esta edad, la media de horas lectivas puede haber sido estimada sobre la base de los programas generales más importantes y ponderada en función de la proporción de alumnos que hay en los cursos donde se matricula la mayoría de los alumnos de 15 años. Cuando se han incluido en el cálculo los programas de formación profesional, sólo se debe tener en cuenta la parte del currículo impartida en el medio escolar.

Las horas lectivas para los programas menos exigentes se refiere a los programas concebidos para alumnos con menos probabilidades de seguir estudiando más allá de la educación obligatoria o de la primera etapa de educación secundaria. Los países organizan o no estos programas según practiquen o no políticas de reparto por niveles y selectividad. Son numerosos los países que prevén el mismo número de horas lectivas para la mayoría o para la totalidad de los programas, pero dejan cierta libertad en cuanto a la elección de asignaturas. A menudo, la elección ha de hacerse pronto, si los programas son largos y difieren sustancialmente entre sí.

Otras referencias

Las indicaciones específicas referentes a conceptos y criterios metodológicos de este indicador están disponibles para cada país en el Anexo 3: www.oecd.org/edu/eag2006.

Por otra parte, el Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OCDE, 2004c) contiene un análisis más detallado del proceso de toma de decisiones. La información sobre dicho proceso figura en el Anexo 3 www.oecd.org/edu/eag2004) de la mencionada edición de *Education at a Glance*, bajo el título del Indicador A6: «Instancia competente para decidir en la primera etapa de secundaria». La totalidad de datos sobre la toma de decisiones figura en «Underlying data on decision making for Indicator D6».

D1

Tabla D1.1.

Número de horas lectivas obligatorias previstas en instituciones públicas (2004)
 Media anual de horas lectivas previstas y de horas de enseñanza obligatoria y no obligatoria programadas
 para los alumnos de 7 a 8, de 9 a 11, de 12 a 14 y de 15 años de edad

	Intervalo de edad en el que más del 90 % de la población está escolarizada	Media de horas de enseñanza obligatoria por año					Media de horas de enseñanza obligatoria y no obligatoria por año					
		De 7 a 8 años	De 9 a 11 años	De 12 a 14 años	15 años (programa típico)	15 años (programa mínimo requerido)	De 7 a 8 años	De 9 a 11 años	De 12 a 14 años	15 años (programa típico)	15 años (programa mínimo requerido)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	6 - 17	631	788	875	892	m	631	788	875	892	m
	Australia	5 - 16	981	982	966	964	949	981	982	1.010	1.020	1.005
	Austria	5 - 16	709	788	938	1033	987	755	835	985	1.080	1.033
	Bélgica (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	832	832	1.000	1.000	443
	Bélgica (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	1.020	m	840	840	1.020	1.020	m
	Corea	6 - 17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1.020	a
	Dinamarca	4 - 16	641	743	870	840	840	641	743	870	840	840
	Escocia	4 - 15	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovaquia	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	3 - 16	792	792	956	978	978	792	792	956	978	978
	Estados Unidos	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	6 - 18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	Francia	3 - 17	883	871	961	1.042	a	883	871	1.055	1.148	a
	Grecia	6 - 16	864	928	998	1.089	926	864	928	998	1.307	1.144
	Hungría	4 - 16	555	624	740	763	763	611	718	950	1.106	1.106
	Inglaterra	4 - 15	878	894	905	760	a	888	894	938	950	a
	Irlanda	5 - 16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Islandia	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
	Italia	3 - 15	941	990	963	908	a	990	990	963	908	a
	Japón	4 - 17	712	776	871	m	a	712	776	871	m	a
Luxemburgo	5 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a	
México	6 - 12	800	800	1.167	1.058	a	800	800	1.167	1.124	a	
Noruega	6 - 17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a	
Nueva Zelanda	4 - 15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950	
Países Bajos	5 - 16	940	1.000	1.067	m	a	940	1.000	1.067	m	a	
Polonia	6 - 17	564	658	786	827	a	677	752	852	884	a	
Portugal	5 - 14	880	874	937	938	1.233	880	892	954	938	1.233	
República Checa	5 - 17	658	770	897	965	394	658	770	897	965	394	
Suecia	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suiza	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquía	8 - 13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a	
<i>Media OCDE</i>		<i>758</i>	<i>808</i>	<i>894</i>	<i>910</i>	<i>865</i>	<i>785</i>	<i>831</i>	<i>928</i>	<i>962</i>	<i>911</i>	
<i>Media EU19</i>		<i>769</i>	<i>819</i>	<i>890</i>	<i>894</i>	<i>854</i>	<i>786</i>	<i>834</i>	<i>928</i>	<i>959</i>	<i>896</i>	
País asociado	Israel	5 - 17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. La categoría «De 12 a 14 años» incluye únicamente los alumnos de 12 a 13 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>



Tabla D1.2a.
Número de horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2004)

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias

	Asignaturas obligatorias												Parte flexible de las asignaturas obligatorias	TOTAL asignaturas obligatorias	Asignaturas no obligatorias		
	Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Habilidades prácticas y laborales	Otras	TOTAL asignaturas obligatorias básicas					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)	(14)
Países de la OCDE																	
Alemania	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n		
Australia ¹	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n		
Austria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m		
Bélgica (Fl.) ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Bélgica (Fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n		
Corea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n		
Dinamarca	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n		
Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
España	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n		
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Finlandia	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3		
Francia	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n		
Grecia	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n		
Hungría	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15		
Inglaterra	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n		
Irlanda	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n		
Islandia	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n		
Italia ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	n		
Japón	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m		
Luxemburgo ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n		
México	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n		
Noruega	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n		
Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Países Bajos ⁵	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n		
Polonia ⁶	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20		
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3		
República Checa ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n		
Suecia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n		
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Turquía	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20		
Media OCDE¹	24	16	9	8	8	2	11	9	4	1	5	96	4	100	3		
Media EU19	25	16	9	7	9	2	12	9	4	1	4	97	3	100	3		
Países asociados																	
Chile ⁶	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m		
Federación Rusa ⁶	26	16	6	10	10	6	6	6	n	n	n	87	13	100	m		
Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32		

1. Las medias no incluyen Australia, Bélgica (Fr.) y Bélgica (Fl.).
 2. Para los alumnos de 9 a 10 años, las ciencias sociales se incluyen dentro de ciencias.
 3. Para los alumnos de 9 y 10 años la programación es ampliamente flexible, para los de 11 años es en gran parte igual a la de los alumnos de 12 y 13 años.
 4. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literaturas» junto con la lengua materna luxemburguesa.
 5. Incluye sólo los alumnos de 9 a 11 años.
 6. Incluye sólo los alumnos de 10 a 11 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Tabla D1.2b.

Número de horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas para alumnos de 12 a 14 años (2004)

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias

	Asignaturas obligatorias												Parte flexible de las asignaturas obligatorias	TOTAL asignaturas obligatorias	Asignaturas no obligatorias	
	Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Habilidades prácticas y laborales	Otras	TOTAL asignaturas obligatorias básicas				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)
Países de la OCDE	Alemania	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
	Australia	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
	Austria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Corea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
	Dinamarca	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	Francia	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Grecia	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hungría	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
	Inglaterra	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
	Irlanda ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Islandia	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Italia ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
	Japón	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
	Luxemburgo ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
	México	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Noruega	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Países Bajos	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n	
Polonia	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8	
Portugal	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2	
República Checa	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n	
Suecia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquía	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12	
Media OCDE	16	13	12	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	4	
Media EU19	16	13	12	12	13	4	8	8	4	1	4	94	6	100	4	
Países asociados	Chile ¹	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m
	Federación Rusa	14	14	26	9	9	3	3	6	n	n	n	83	17	100	m
	Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m

1. Incluye sólo los alumnos de 12 a 13 años.

2. Para los alumnos de 13 a 14 años, el arte se incluye dentro de las asignaturas no obligatorias.

3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburguesa.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

TAMAÑO DE LA CLASE Y NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR

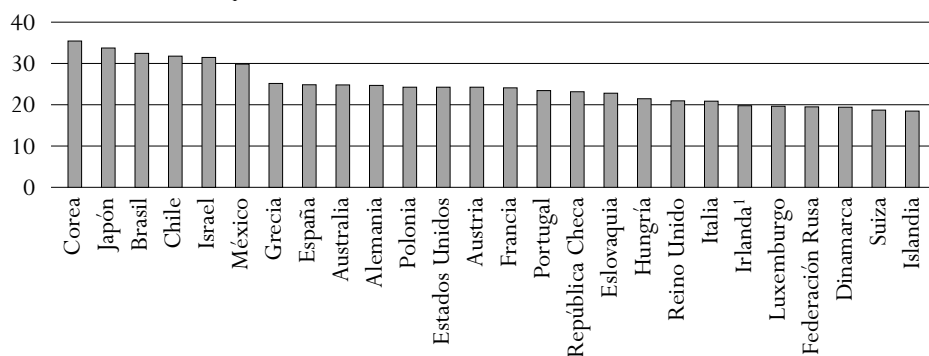
Este indicador analiza el número de alumnos por clase en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria, la proporción de alumnos por profesor en todos los niveles educativos y el desglose del tamaño de la clase y del número de alumnos por profesor entre instituciones públicas y privadas. El indicador ilustra un aspecto muy discutido de la educación que reciben los alumnos y es uno de los factores determinantes en cuanto a la dotación de personal docente en los distintos países, junto con el tiempo total de instrucción de los alumnos (Indicador D1), la jornada laboral media de los profesores (Indicador D4) y el reparto de la jornada laboral de los profesores entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones.

Resultados clave

Gráfico D2.1. Tamaño medio de la clase en la primera etapa de educación secundaria (2004)

En la primera etapa de educación secundaria, la media es de 24 alumnos por clase, pero varía entre los diversos países: en Corea, Japón, México y en los países asociados Brasil, Chile e Israel es de 30 como mínimo, mientras que en Dinamarca, Islandia, Luxemburgo y Suiza y el país asociado Federación Rusa es de 20 como máximo.

Número medio de estudiantes por aula



1. Sólo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente según el tamaño medio de la clase en la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OECD, Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Otros puntos destacables de este indicador

- En educación primaria, la media de alumnos por clase es de 21, pero varía entre países: desde 34 alumnos por clase en Corea, hasta la mitad de esa cifra o menos en Islandia, Luxemburgo, Portugal y el país asociado Federación Rusa.
- El tamaño de la clase aumenta, como media, casi tres alumnos entre educación primaria y la primera etapa de secundaria, pero la proporción de alumnos por profesor tiende a disminuir según aumenta el nivel educativo, debido al aumento del tiempo de instrucción anual, aunque esta pauta no es uniforme en todos los países.
- En los países de la OCDE, como media, la dotación de personal docente con respecto al número de alumnos en la educación secundaria es más favorable en las instituciones privadas que en las públicas. Esto se da de manera particularmente acusada en México, donde en secundaria hay alrededor de 13 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. Consecuentemente, en la primera etapa de secundaria hay un alumno más por clase como media en las instituciones públicas que en las privadas.



INDICADOR D2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Tamaño de la clase, calidad de la educación y sistemas educativos

El número de alumnos por clase es un tema muy debatido en muchos países de la OCDE. Se suele pensar que las clases más pequeñas permiten a los profesores centrarse más en las necesidades individuales y reducir el tiempo de clase que dedican a mantener el orden. El tamaño reducido de las clases también puede influir en los padres a la hora de elegir un centro para sus hijos. En este sentido, el número de alumnos por clase es uno de los factores que se deben tener en cuenta para valorar la calidad del sistema educativo. En aquellos países que enfatizan la importancia de la elección del centro de sus sistemas educativos, el número de alumnos por clase puede ser un factor determinante del movimiento de alumnos entre sectores y centros.

Sin embargo, los indicios sobre los efectos de las variaciones en el número de alumnos por clase sobre el rendimiento de los alumnos son diversos. A pesar de que este controvertido ámbito de investigación ha producido pocos resultados consistentes, sí parece haber indicios de que un número menor de alumnos por clase puede tener impacto sobre grupos específicos de alumnos (por ejemplo, estudiantes con dificultades).

Además del número de alumnos por clase, hay otros factores que también influyen en la interacción entre profesores y alumnos. Estos factores incluyen el número de alumnos o clases de los que un profesor es responsable, la asignatura impartida, el reparto del tiempo del profesor entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones, la agrupación de los alumnos en las clases y la práctica de la enseñanza en equipo.

Otro motivo que explica los variados indicios sobre el impacto del número de alumnos por clase puede ser la falta de variación suficiente en el tamaño de la clase para estimar los efectos reales de esta variable sobre el rendimiento de los alumnos. Asimismo, las políticas de agrupación de alumnos de menor rendimiento en clases más pequeñas para dedicarles más atención pueden compensar la mejora de rendimiento a través de clases más pequeñas, independientemente de dichos efectos. Finalmente, el hecho de que la relación entre número de alumnos por clase y rendimiento de los alumnos a menudo no sea lineal dificulta la estimación de estos efectos.

También es necesario tener en cuenta que la retribución del personal educativo es el coste predominante dentro de los recursos destinados a la educación, lo que significa que la reducción del número de alumnos por clase redundaría en fuertes aumentos en el coste de la educación. Por tanto, el coste asociado a mayores reducciones del número de alumnos por clase, que serían necesarias para poder identificar un impacto positivo sobre el rendimiento de los alumnos, puede resultar prohibitivo para muchos países.

El número de alumnos por profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo determinado por el número de profesores, igualmente en equivalente a tiempo completo, en ese mismo nivel en instituciones educativas similares. En todo caso, esta proporción no tiene en cuenta la relación entre el tiempo de instrucción y el tiempo de trabajo cotidiano de un profesor, ni el tiempo que este dedica a la enseñanza propiamente dicha, por tanto, no puede ser interpretada en términos de tamaño de la clase. El número de alumnos por clase representa conjuntamente distintos factores, pero diferenciar entre ellos permitiría comprender las diferencias entre países en lo que se refiere a la calidad del sistema educativo (Cuadro D2.1).

La proporción de alumnos por profesor es también un indicador importante de los recursos destinados a la educación. Una proporción menor de alumnos por profesor puede perjudicar la mayor retribución de los profesores, el incremento del desarrollo profesional y de formación de los profesores, el aumento de la inversión en tecnología educativa o el recurso más frecuente a profesores auxiliares o personal auxiliar, cuya retribución suele ser considerablemente menor que la de un profesor cualificado. Además, la escolarización en las clases normales de un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales genera mayor necesidad de personal especializado y de servicios de asistencia, lo que puede limitar los recursos disponibles para reducir la proporción de alumnos por profesor.

El personal docente y no docente empleado en educación por cada 1.000 alumnos da una idea de la proporción de recursos humanos que un país destina a educar a la población. El número de personas empleadas, como profesores o como personal de apoyo, y la retribución del personal educativo (véase Indicador D3) son dos factores importantes que influyen sobre los recursos financieros que un país dedica a la educación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tamaño medio de la clase en educación primaria y en la primera etapa de secundaria

En educación primaria, el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es de 21 alumnos, pero esta cifra varía mucho entre países. Oscila desde 34 alumnos por clase de primaria en Corea hasta menos de 20 en Dinamarca, Eslovaquia, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Suiza, y el país asociado Federación Rusa. En la primera etapa de secundaria, el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es de 24 alumnos por clase, pero varía desde 35 alumnos por clase en Corea hasta menos de 20 en Dinamarca, Islandia, Irlanda (sólo instituciones públicas), Luxemburgo, Suiza y el país asociado Federación Rusa (Tabla D2.1).

Cuadro D2.1. Relación entre tamaño de la clase y proporción alumnos/profesor

El número de alumnos por clase se calcula a partir de varios elementos: el número de alumnos en relación con el número de profesores, el número de clases o alumnos de los que un profesor es responsable, el tiempo de instrucción de los alumnos en relación con la duración de las jornadas laborales de los profesores, la proporción del tiempo de trabajo que el profesor dedica a la enseñanza propiamente dicha, la agrupación de los alumnos por clases y la práctica de la enseñanza en equipo.

Por ejemplo, en un centro escolar que tenga 48 alumnos a tiempo completo y 8 profesores a tiempo completo, la proporción alumnos/profesor es igual a 6. Si los profesores trabajan 35 horas a la semana, incluyendo 10 horas de clase, y si el tiempo de instrucción de los alumnos es de 40 horas semanales, entonces, cualquiera que sea el modo de agrupación de los alumnos en este centro escolar, el tamaño medio de la clase puede calcularse de la siguiente manera:

Estimación del tamaño de la clase = 6 alumnos por profesor x (40 horas de instrucción por alumno / 10 horas de clase por profesor) = 24 alumnos.

En contraste con esta estimación, el tamaño de las clases que figura en la Tabla D2.1 se calcula teniendo en cuenta el número de alumnos que asiste a un curso común, sobre la base del

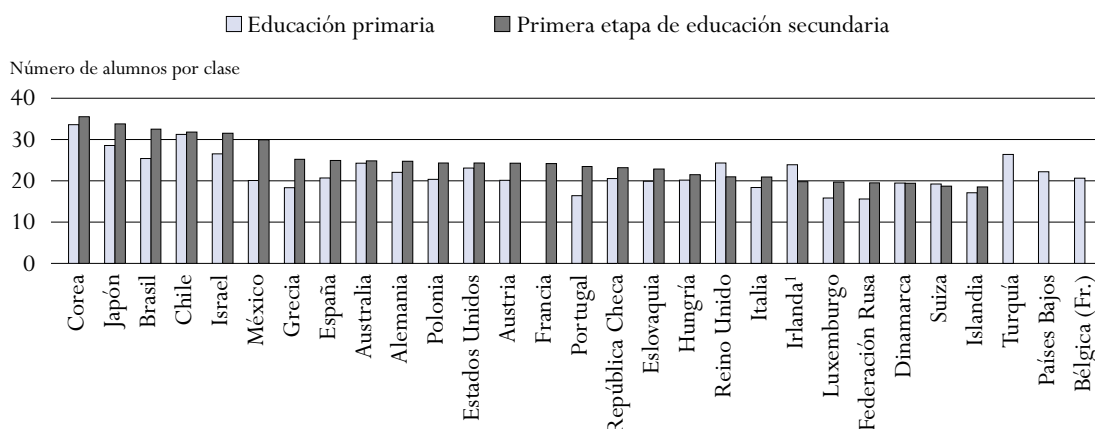
D2

número más alto de cursos comunes (generalmente se trata de asignaturas obligatorias), pero prescindiendo de las clases de grupos pequeños de alumnos. Así pues, las estimaciones del tamaño de las clases se aproximarán más a los tamaños medios que figuran en la Tabla D2.1 en los casos en que sean menos frecuentes las clases de grupos pequeños (especialmente en educación primaria y en la primera etapa de secundaria).

Estas definiciones explican por qué proporciones similares alumnos/profesor en distintos países pueden traducirse en diferentes tamaños de la clase. Por ejemplo, aunque la República Checa y Hungría tienen proporciones diferentes alumnos/profesor (17,9 y 10,7, véase Tabla D2.2) en educación primaria, el tamaño de la clase es parecido en ambos países (20,6 en la República Checa y 20,2 en Hungría, véase Tabla D2.1). La razón es que el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza propiamente dicha es mayor en la República Checa que en Hungría: 47,5% de su tiempo de trabajo en la República Checa y 41,7% en Hungría (véase Indicador D4).

El tamaño de las clases tiende a aumentar casi en tres alumnos como media entre la educación primaria y la primera etapa de secundaria. En Austria, España, Grecia, Japón, México y Portugal, y los países asociados Brasil e Israel, este aumento es superior a cuatro, mientras que en Dinamarca, Suiza y Reino Unido el número de alumnos por clase se reduce ligeramente entre estos dos niveles (Gráfico D2.2). El indicador del tamaño de la clase sólo se ha calculado para la educación primaria y la primera etapa de secundaria, porque los tamaños de la clase son difíciles de definir y comparar en niveles educativos superiores, donde es frecuente que los alumnos asistan a clases diferentes según las materias.

Gráfico D2.2. Tamaño medio de la clase en instituciones educativas por nivel de educación (2004)



1. Sólo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente según el tamaño medio de la clase en la primera etapa de educación secundaria. Fuente: OECD. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

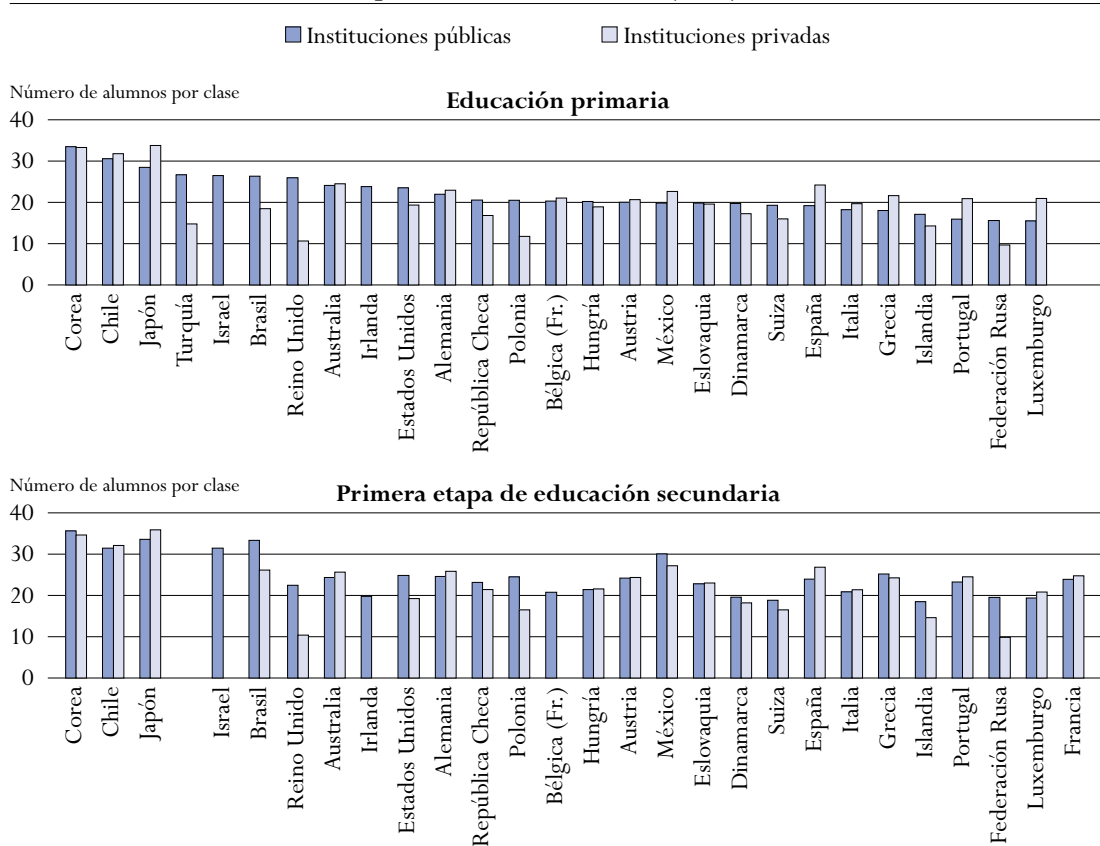
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Proporción de alumnos por profesor

En educación primaria, la proporción de alumnos por profesor en equivalentes a tiempo completo varía entre países: en Corea, México, Turquía y el país asociado Chile es superior a 26 y en

Hungría e Italia es inferior a 11. La media de la OCDE en el nivel de educación primaria es de 17 alumnos por profesor (Gráfico D2.4).

Gráfico D2.3. Tamaño medio de la clase en instituciones públicas y privadas por nivel de educación (2004)



Los países están clasificados en orden descendente según el número de alumnos por clase en instituciones públicas de educación primaria. Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

En educación secundaria, la variación entre países de la proporción de alumnos por profesor es similar: desde alrededor de 30 alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en México, a menos de 11 en Austria, Bélgica, Grecia, Luxemburgo, Noruega, Portugal y España, y el país asociado Federación Rusa. Como media en los países de la OCDE, la proporción de alumnos por profesor en educación secundaria es de alrededor de 13, cifra que se aproxima a las de Australia (12), Eslovaquia (14), Finlandia (13), Francia (12), Irlanda (14), Japón (14), República Checa (13), Suecia (13), Reino Unido (14) y el país asociado Israel (13) (Tabla D2.2).

La diferencia entre las proporciones medias alumnos/profesor en la educación primaria y la educación secundaria pone de relieve que el número de alumnos por profesor en equivalentes a tiempo completo disminuye a medida que aumenta el nivel de educación. En todos los países de la OCDE y asociados excepto Estados Unidos, Hungría, Italia, México, Suecia y el país asociado Chile, la proporción de alumnos por profesor disminuye entre educación primaria y educación secundaria, a pesar de que el tamaño de la clase tiende a aumentar.

D2

El descenso de la proporción de alumnos por profesor entre educación primaria y educación secundaria refleja la existencia de diferencias de tiempo anual de instrucción, tiempo que tiende a aumentar en los niveles educativos superiores. También puede deberse a las diferencias de ritmo entre la evolución demográfica, por una parte, y la adaptación de la oferta de profesores, por otra, o a la existencia de diferencias entre el número de horas de clase de los profesores en los distintos niveles educativos y el hecho de que en educación secundaria los profesores se especialicen en algunas materias, mientras que en educación primaria es frecuente que haya un profesor para casi todas las materias. A pesar de que esta tendencia sea general, no son evidentes las razones pedagógicas en cuya virtud haya de ser preferible una proporción de alumnos por profesor más reducida en niveles educativos más elevados (Tabla D2.2).

Las proporciones de alumnos por profesor en educación preprimaria se muestran en la Tabla D2.2. La información sobre este nivel educativo también incluye la proporción de alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos). Algunos países emplean a un gran número de asistentes educativos en el nivel preprimario de educación. En ocho países de la OCDE, la proporción de alumnos por personal de contacto es menor (columna 1 de la Tabla D2.2) que la proporción de alumnos por profesor. En países como Japón, Reino Unido y Suecia, esta diferencia no es sustancial. Sin embargo, en Alemania e Irlanda la cifra de asistentes educativos sí es significativa. El empleo de este tipo de personal reduce la proporción alumnos/personal de contacto en más de un 25 % con respecto a la proporción alumnos/profesor en Alemania e Irlanda.

En educación terciaria, la proporción de alumnos por profesor también varía entre países: desde alrededor de 28 en Grecia, hasta 11 como máximo en Eslovaquia, Islandia, Japón y Suecia (Tabla D2.2). En todo caso, es preciso interpretar estas cifras con prudencia, debido a la dificultad de calcular números de estudiantes y profesores en equivalentes a tiempo completo que sean comparables en el nivel de la educación terciaria.

En 11 de los 15 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos comparables, la proporción 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). Alemania, Hungría, Irlanda y Turquía son los únicos países en los que la proporción alumnos/profesor es mayor en programas de educación terciaria de tipo B.

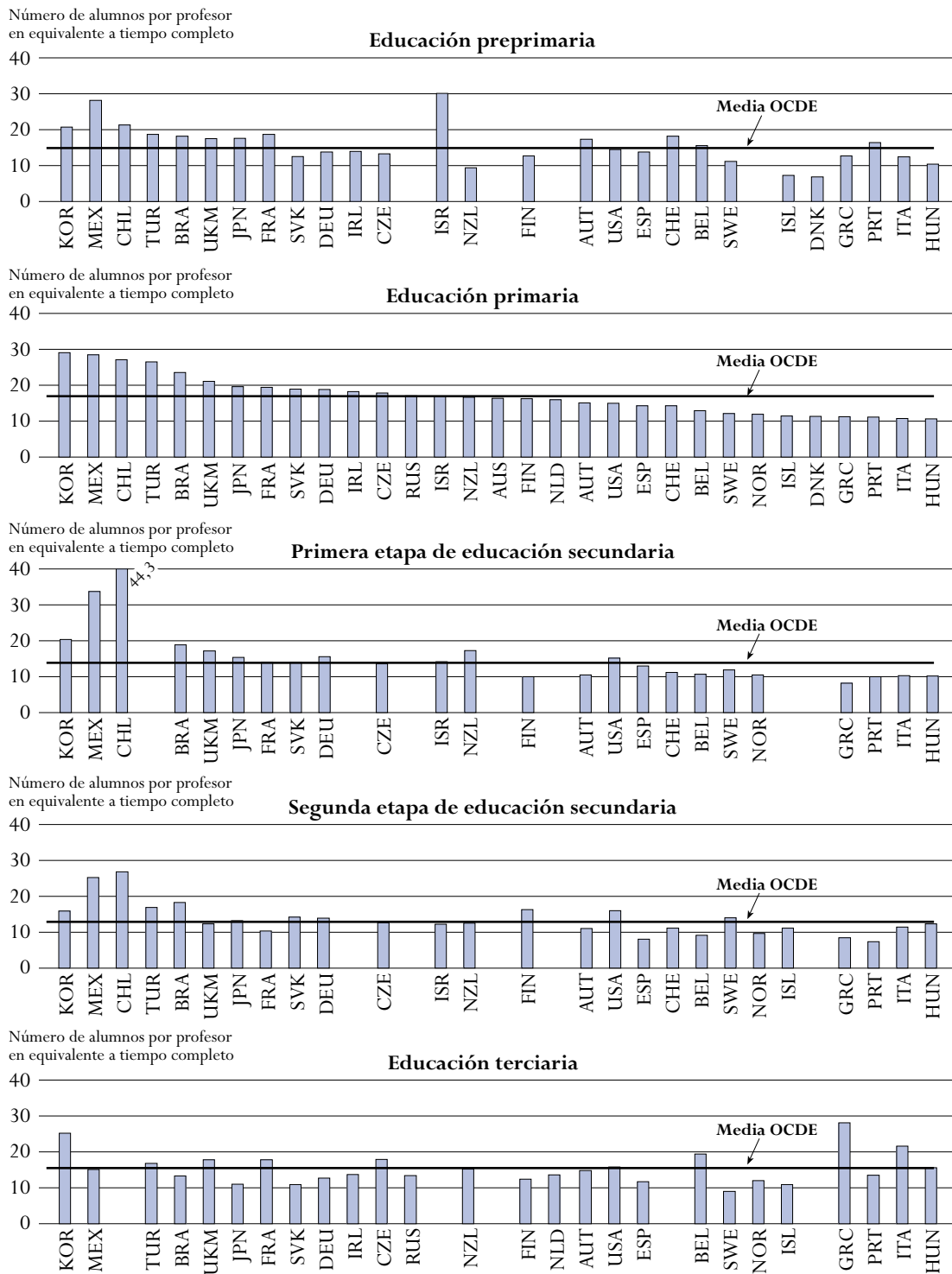
Dotación de personal docente en instituciones públicas y privadas

La Tabla D2.3 se refiere a la educación secundaria e ilustra la dotación comparativa de personal docente entre instituciones públicas y privadas, examinando la proporción de alumnos por profesor entre los dos tipos de centros. La existencia de sectores educativos públicos y privados en distintos países se debe a numerosas razones. En muchos países, esta división tiene por objeto ampliar las posibilidades de elección de centro, es decir, ampliar el abanico de posibilidades de escolarización disponibles para los alumnos y sus familias. Teniendo en cuenta la importancia del tamaño de la clase en los debates sobre la escolarización que se dan en muchos países, las diferencias en tamaño de la clase entre centros escolares e instituciones públicas y privadas puede ser uno de los condicionantes de las diferencias de matriculación que se dan entre estos sectores.

En general, en todos los países de la OCDE (y países asociados) de los que hay datos disponibles, las proporciones de alumnos por profesor son más favorables en las instituciones privadas tanto en la primera como en la segunda etapa de secundaria: poco más de un alumno más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. Los ejemplos más llamativos en este sentido



Gráfico D2.4. Proporción de alumnos por profesor en instituciones educativas, por nivel de educación (2004)



Nota: Para ver lista con los códigos de los países utilizados en este gráfico, consulte la Guía del lector. Los países están clasificados por orden descendente según el número de alumnos por profesor en educación primaria. Fuente: OCDE, Tabla D2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

D2

se dan en México y Reino Unido, donde en la primera etapa de secundaria hay por lo menos 12 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. La diferencia que se da en la segunda etapa de secundaria en México es igualmente grande.

Sin embargo, el patrón contrario, a favor de los alumnos de las instituciones públicas, también se da en algunos países. España representa este patrón de manera más acusada en la primera etapa de secundaria, donde hay alrededor de 17 alumnos por profesor en las instituciones privadas y sólo 12 en las instituciones públicas.

A pesar de que las proporciones de alumnos por profesor representan una medida de las dotaciones de personal docente, la medida del tamaño medio de la clase tiene una relación más directa con la calidad. En lo que se refiere al tamaño medio de la clase (Gráfico D2.3 y Tabla D2.1), entre los países de la OCDE de los que hay datos disponibles, los tamaños medios de la clase no difieren en más de un alumno por clase entre instituciones públicas y privadas, tanto en educación primaria como en la primera etapa de la secundaria. Sin embargo, esta tendencia encubre una importante variación entre países. En educación primaria, los tamaños medios de la clase en las instituciones públicas son notablemente mayores, cuatro alumnos o más por clase, en Estados Unidos, Polonia, Reino Unido, República Checa y Turquía, y en los países asociados Brasil y Federación Rusa, aunque en Polonia, Reino Unido, República Checa, Turquía y en la Federación Rusa el sector privado es pequeño (un máximo del 5% de alumnos de primaria). En cambio, los tamaños de la clase en las instituciones privadas superan a los de las instituciones públicas en un grado similar en España, Japón, Luxemburgo y Portugal.

Es interesante señalar que en los países de la OCDE que cuentan con un sector privado importante (Tabla C2.4), sólo se dan como media diferencias mínimas en el tamaño de la clase entre instituciones públicas y privadas. En estos países (Australia, Bélgica [comunidad francesa], Dinamarca, España, Francia, Corea, Luxemburgo y Países Bajos, y el país asociado Chile), las instituciones privadas sólo tienen 1,5 alumnos menos que las instituciones públicas. Esto indica que en aquellos países en los que una proporción importante de alumnos y familias ha optado por instituciones educativas privadas, el tamaño de la clase no ha sido factor determinante de esa decisión.

La comparación de los tamaños de clase entre instituciones públicas y privadas también muestra un panorama heterogéneo en la primera etapa de secundaria, en la que se da una mayor presencia de la educación privada. Los tamaños medios de la clase en la primera etapa de secundaria son mayores en las instituciones privadas que en las públicas en 10 países de la OCDE y un país asociado, aunque las diferencias tienden a ser menores que en el caso de la educación primaria.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2003-2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación, Cuestionario UOE, que realiza todos los años la OCDE.

El tamaño de la clase se ha obtenido dividiendo el número de alumnos matriculados por el número de clases. Se han excluido los programas de educación especial a fin de garantizar la posibilidad de comparación internacional de los datos. Este indicador comprende únicamente los programas habituales impartidos en educación primaria y en la primera etapa de secundaria y excluye los subgrupos de alumnos constituidos fuera de las clases normales.

La proporción de alumnos por profesor se ha calculado dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo determinado por el número de profesores igualmente en equivalente a tiempo completo en ese mismo nivel y en el mismo tipo de institución educativa.

El desglose de la proporción de alumnos por profesor según el tipo de institución distingue entre alumnos y profesores en instituciones educativas públicas y privadas (privadas subvencionadas y privadas independientes). En algunos países, la proporción de alumnos matriculados en instituciones educativas privadas es reducida (Tabla C2.4).

El personal de instrucción incluye dos categorías:

- El personal docente se refiere al personal cualificado directamente implicado en la enseñanza a los alumnos. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial (para niños con necesidades educativas especiales) y a otros profesores que se hacen cargo en un aula de alumnos que constituyen una clase entera o de alumnos reunidos en grupos pequeños en un aula especializada o que dan clases particulares en un aula o en otro lugar. El profesor también incluye a los decanos de facultad o directores y jefes de departamento cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero no así al personal no cualificado que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como los asistentes educativos o el personal auxiliar.
- La categoría de asistentes educativos y de investigación incluye al personal no profesional o a los alumnos que ayudan a los profesores a dar clase.

El personal no docente incluye cuatro categorías:

- El personal especializado de apoyo al alumno incluye a aquellos profesionales cuya misión es apoyarle en sus estudios. Se trata con frecuencia de antiguos profesores que han asumido nuevas funciones en el sistema educativo. Esta categoría también incluye al personal especializado en los servicios sanitarios y sociales específicamente destinados a los alumnos en el sistema educativo, tales como orientador, bibliotecario, médico, dentista, enfermero, psiquiatra y psicólogo, así como otros profesionales con responsabilidades similares.
- El personal de dirección de los centros y de niveles superiores del sistema educativo incluye tanto a los profesionales responsables de la gestión y administración de los centros, como a los responsables del control de calidad y gestión de los niveles superiores del sistema educativo. Esta categoría incluye a rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, supervisores, supervisores adjuntos, comisionados de educación y otro personal directivo con responsabilidades similares.
- El personal de administración del centro y de los niveles superiores del sistema educativo incluye a todas las categorías de profesionales que colaboran en la administración y gestión de los centros y de los niveles superiores del sistema educativo. Esta categoría incluye a recepcionistas, personal de secretaría, contables y personal de oficina, analistas, programadores informáticos y otros profesionales con funciones y responsabilidades similares.
- El personal de operaciones y mantenimiento incluye a los profesionales encargados del mantenimiento y funcionamiento de los centros, del transporte escolar, de la seguridad de los centros y del servicio de comedor. Esta categoría incluye los siguientes tipos de personal: albañiles, carpinteros, electricistas, operarios de otras reparaciones de mantenimiento, pintores, empapeladores, escayolistas, fontaneros y mecánicos de automóviles. También incluye a conductores de autobús y otros vehículos, obreros de la construcción, jardineros y vigilantes de espacios verdes, monitores de autobús y responsables del control de acceso al centro, cocineros, conserjes, personal de comedor y otros profesionales con funciones similares.

**D2**



Tabla D2.1.
Media de alumnos por clase, por tipo de institución y nivel educativo (2004)
 Cálculos basados en el número de alumnos y el número de clases

	Educación primaria					Primera etapa de educación secundaria (programas generales)				
	Instituciones públicas	Instituciones privadas			TOTAL: Instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas			TOTAL: Instituciones públicas y privadas
		Total de instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes			Total de 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	22,0	23,0	23,0	x(3)	22,1	24,7	25,9	25,9	x(8)	24,7
Australia	24,2	24,5	24,5	a	24,3	24,4	25,7	25,7	a	24,9
Austria	20,1	20,7	x(2)	x(2)	20,1	24,3	24,4	x(7)	x(7)	24,3
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica (Fr.)	20,3	21,1	21,1	a	20,6	20,8	m	m	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	33,6	33,4	a	33,4	33,6	35,7	34,7	34,7	a	35,5
Dinamarca	19,8	17,3	17,3	a	19,5	19,6	18,2	18,2	a	19,4
Eslovaquia	19,9	19,6	19,6	n	19,9	22,8	23,1	23,1	n	22,9
España	19,3	24,3	24,6	22,0	20,7	24,0	26,9	27,4	22,7	24,9
Estados Unidos	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
Finlandia	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Francia	m	m	m	m	m	24,0	24,8	25,1	13,0	24,1
Grecia	18,1	21,7	a	21,7	18,3	25,2	24,3	a	24,3	25,2
Hungría	20,3	18,9	18,9	a	20,2	21,5	21,6	21,6	a	21,5
Irlanda	23,9	m	a	m	m	19,8	m	a	m	m
Islandia	17,1	14,3	14,3	n	17,1	18,5	14,6	14,6	n	18,5
Italia	18,3	19,7	a	19,7	18,4	20,9	21,4	a	21,4	20,9
Japón	28,5	33,9	a	33,9	28,6	33,7	36,0	a	36,0	33,8
Luxemburgo	15,6	21,0	20,5	21,0	15,8	19,4	20,8	20,4	21,7	19,7
México	19,9	22,7	a	22,7	20,1	30,1	27,2	a	27,2	29,9
Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,2	m	m	m	a	m
Polonia	20,6	11,8	11,3	11,9	20,4	24,6	16,5	26,7	14,6	24,3
Portugal	16,0	21,0	25,0	19,9	16,4	23,3	24,6	24,6	24,4	23,5
Reino Unido	26,0	10,7	a	10,7	24,3	22,5	10,4	16,9	10,1	21,0
República Checa	20,6	16,9	16,9	a	20,6	23,2	21,5	21,5	a	23,2
Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suiza	19,3	16,0	14,1	16,3	19,2	18,9	16,6	18,9	16,1	18,7
Turquía	26,7	14,8	a	14,8	26,4	a	a	a	a	a
<i>Media OCDE</i>	<i>21,5</i>	<i>20,3</i>	<i>19,3</i>	<i>20,6</i>	<i>21,4</i>	<i>23,8</i>	<i>22,8</i>	<i>23,0</i>	<i>20,9</i>	<i>24,1</i>
<i>Media EU19</i>	<i>20,0</i>	<i>19,1</i>	<i>19,8</i>	<i>18,1</i>	<i>20,0</i>	<i>22,5</i>	<i>21,8</i>	<i>22,9</i>	<i>19,0</i>	<i>22,8</i>
Países asociados										
Brasil	26,4	18,5	a	18,5	25,4	33,4	26,2	a	26,2	32,5
Chile	30,6	31,9	34,0	23,5	31,2	31,5	32,2	34,1	24,7	31,8
Federación Rusa	15,6	9,7	a	9,7	15,6	19,6	9,9	a	9,9	19,5
Israel	26,5	a	a	a	26,5	31,5	a	a	a	31,5

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Tabla D2.2.
Proporción de alumnos por profesor en instituciones educativas (2004)
Por nivel educativo, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación preprimaria		Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria			
	Número de alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Número de alumnos por profesor		Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Total de educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Total de educación terciaria	
											(1)
Países de la OCDE	Alemania	10,5	13,9	18,8	15,6	13,9	15,1	14,9	13,3	12,6	12,7
	Australia ¹	m	m	16,4	x(6)	x(6)	12,3	m	m	15,5	m
	Austria	14,7	17,4	15,1	10,4	11,0	10,7	9,8	6,6	16,1	14,8
	Bélgica	15,6	15,6	12,9	10,6	9,2	9,6	x(5)	x(10)	x(10)	19,4
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	20,8	20,8	29,1	20,4	15,9	17,9	a	x(10)	x(10)	25,2
	Dinamarca	m	6,9	x(4)	11,3	m	m	m	m	m	m
	Eslovaquia	12,5	12,5	18,9	13,9	14,2	14,0	9,4	10,2	11,0	10,9
	España	13,9	13,9	14,3	12,9	8,0	10,8	a	7,4	13,3	11,7
	Estados Unidos	11,9	14,5	15,0	15,2	16,0	15,5	21,5	x(10)	x(10)	15,8
	Finlandia	m	12,7	16,3	10,0	16,2	13,1	x(5)	x(5)	12,4	12,4
	Francia	m	18,8	19,4	14,1	10,3	12,1	m	13,0	19,4	17,8
	Grecia	12,7	12,7	11,3	8,2	8,4	8,3	7,0	23,2	31,7	28,1
	Hungría	m	10,5	10,7	10,2	12,3	11,2	12,7	23,5	15,3	15,6
	Irlanda	10,3	14,0	18,3	x(6)	x(6)	14,3	x(6)	14,0	13,5	13,7
	Islandia	7,3	7,3	x(4)	11,4	11,1	11,3	n	x(10)	x(10)	10,9
	Italia	12,5	12,5	10,7	10,3	11,5	11,0	m	5,1	22,5	21,6
	Japón	17,0	17,7	19,6	15,3	13,2	14,1	x(5,10)	8,5	12,3	11,0
	Luxemburgo ²	m	m	m	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
	México	28,3	28,3	28,5	33,7	25,2	30,3	a	13,3	15,2	15,1
	Noruega ²	m	m	11,9	10,5	9,6	10,0	x(5)	x(10)	x(10)	12,0
	Nueva Zelanda	9,4	9,4	16,7	17,3	12,5	14,7	11,6	11,7	16,9	15,2
	Países Bajos	m	x(3)	15,9	x(6)	x(6)	15,8	x(6)	x(10)	x(10)	13,6
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	18,5	m
	Portugal	m	16,5	11,1	10,0	7,3	8,4	m	x(10)	x(10)	13,5
	Reino Unido ^{1,3}	17,4	17,6	21,1	17,1	12,3	14,4	x(5)	x(10)	x(10)	17,8
República Checa	11,6	13,4	17,9	13,5	12,6	13,1	17,9	17,6	18,0	17,9	
Suecia	10,9	11,2	12,1	11,9	14,0	12,9	23,4	x(10)	x(10)	9,0	
Suiza ²	m	18,2	14,3	11,2	11,1	11,2	m	m	m	m	
Turquía	18,7	18,7	26,5	a	16,9	16,9	a	55,6	13,4	16,8	
<i>Media OCDE</i>	<i>15,2</i>	<i>14,8</i>	<i>16,9</i>	<i>13,7</i>	<i>12,7</i>	<i>13,3</i>	<i>12,8</i>	<i>15,9</i>	<i>16,3</i>	<i>15,5</i>	
<i>Media EU19</i>	<i>13,0</i>	<i>13,8</i>	<i>15,3</i>	<i>12,0</i>	<i>11,5</i>	<i>12,0</i>	<i>13,6</i>	<i>13,4</i>	<i>17,0</i>	<i>15,7</i>	
Países asociados	Brasil	m	18,3	23,5	18,8	18,3	18,6	a	x(10)	x(10)	13,3
	Chile	m	21,4	27,1	44,3	26,8	33,3	a	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	17,0	x(6)	x(6)	10,3	x(6)	11,7	14,0	13,4
	Israel	30,2	30,2	16,9	14,1	12,2	13,0	m	m	m	m

1. Sólo incluye programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.

2. Sólo instituciones públicas.

3. La proporción de alumnos por personal de contacto se refiere sólo a instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>



Tabla D2.3.
Proporción de alumnos por profesor, por tipo de institución
Por nivel educativo, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria				Total de educación secundaria			
	Instituciones públicas	Instituciones privadas			Instituciones públicas	Instituciones privadas			Instituciones públicas	Instituciones privadas		
		Total privadas	Dependientes del gobierno	Independientes		Total privadas	Dependientes del gobierno	Independientes		Total privadas	Dependientes del gobierno	Independientes
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE												
Alemania	15,6	15,3	15,3	x(3)	14,0	13,2	13,2	x(7)	15,2	14,5	14,5	x(11)
Australia ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,4	12,0	12,0	a
Austria	10,3	12,1	x(2)	x(2)	10,9	12,0	x(6)	x(6)	10,5	12,0	x(10)	x(10)
Bélgica ²	10,2	m	10,9	m	9,3	m	9,1	m	9,6	m	9,7	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	20,4	20,5	20,5	a	15,0	16,7	16,7	a	18,1	17,7	17,7	a
Dinamarca ³	11,2	12,5	12,5	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Eslovaquia	14,0	13,1	13,1	n	14,3	12,7	12,7	n	14,1	12,9	12,9	n
España	11,5	17,0	x(2)	x(2)	7,4	10,8	x(6)	x(6)	9,6	14,8	x(10)	x(10)
Estados Unidos	15,8	10,6	a	10,6	16,6	11,6	a	11,6	16,2	11,0	a	11,0
Finlandia ⁴	9,8	14,5	14,5	a	16,8	12,9	12,9	a	13,1	13,2	13,2	a
Francia	13,8	15,3	15,3	16,7	9,5	12,6	11,1	16,7	11,6	13,7	13,2	16,7
Grecia	8,2	7,9	a	7,9	8,5	7,0	a	7,0	8,4	7,4	a	7,4
Hungría	10,2	9,7	9,7	a	12,3	12,0	12,0	a	11,2	11,2	11,2	a
Irlanda ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	14,3	13,7	a	13,7
Islandia ³	11,4	11,3	11,3	n	11,0	13,7	13,7	n	11,3	12,9	12,9	n
Italia	10,3	9,0	a	9,0	12,1	5,9	a	5,9	11,3	6,6	a	6,6
Japón ⁴	15,5	13,3	a	13,3	12,5	15,1	a	15,1	14,0	14,8	a	14,8
Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
México	36,1	23,1	a	23,1	29,3	16,6	a	16,6	33,7	19,6	a	19,6
Noruega ²	10,5	m	m	m	9,6	m	m	m	10,0	m	m	m
Nueva Zelanda	17,5	14,0	a	14,0	15,0	7,2	10,4	4,4	16,3	8,1	10,4	6,5
Países Bajos	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9,7	12,2	13,8	10,5	7,6	6,1	8,2	5,6	8,6	7,7	10,8	6,5
Reino Unido ¹	18,8	7,0	a	7,1	13,1	7,9	7,3	7,9	15,7	7,5	7,3	7,6
República Checa	13,6	11,5	11,5	a	12,4	14,2	14,2	a	13,0	13,8	13,8	a
Suecia	11,9	11,0	11,0	a	13,9	14,7	14,7	a	12,9	12,8	12,8	a
Suiza	11,2	m	m	m	11,1	m	m	m	11,2	m	m	m
Turquía	a	a	a	a	17,3	9,1	a	9,1	17,3	9,1	a	9,1
Media OCDE	13,8	13,0	13,3	10,2	13,0	11,6	12,0	8,3	13,4	12,1	12,3	9,2
Media EU19	11,9	12,0	12,8	10,2	11,6	10,9	11,5	8,6	11,7	11,6	11,9	9,7
Países asociados												
Brasil	20,1	11,3	a	11,3	20,8	10,2	a	10,2	20,5	10,7	a	10,7
Chile	26,9	25,1	27,4	17,3	25,5	23,4	27,1	13,2	26,1	24,0	27,2	14,3
Federación Rusa	10,2	3,8	a	3,8	11,3	m	a	m	10,4	4,9	a	4,9
Israel	14,1	a	a	a	12,2	a	a	a	13,0	a	a	a

1. Sólo incluye programas generales de primera y segunda etapa de educación secundaria.
 2. La segunda etapa de educación secundaria incluye la educación secundaria no terciaria.
 3. La segunda etapa de educación secundaria incluye la educación primaria.
 4. La segunda etapa de educación secundaria incluye programas de educación postsecundaria.
 Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).
 Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

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 instituciones públicas de educación primaria y secundaria, y pasa revista a diversos sistemas de incentivos y gratificaciones. El análisis combinado de la retribución de los profesores, del tamaño de las clases (véase Indicador D2) y del tiempo de trabajo de los profesores (véase Indicador D4) ilustra algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los mismos. Por otra parte, las diferencias retributivas entre profesores y en otros ámbitos, como la proporción de alumnos por profesor (véase Indicador D2), explican en cierta medida las diferencias observadas en el gasto educativo por alumno (véase Indicador B1).

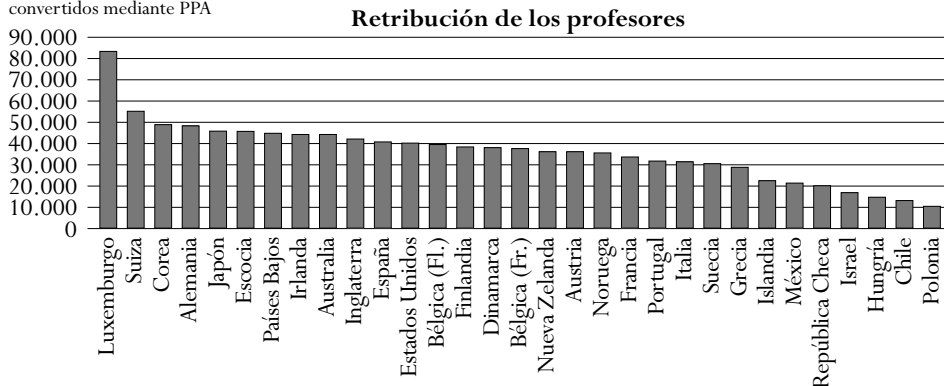
Resultados clave

Gráfico D3.1. Retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria (2004)

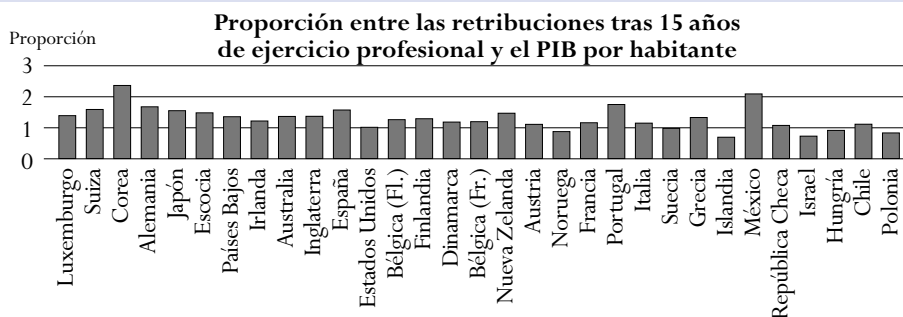
Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante

En la primera etapa de secundaria, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional varía entre alrededor de 10.000 \$ en Polonia y 48.000 \$ como mínimo en Alemania, Corea y Suiza, e incluso sobrepasa los 80.000 \$ en Luxemburgo.

Dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



En la primera etapa de secundaria, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional representa más del doble del PIB por habitante en Corea y México, y menos del 75% del PIB por habitante en Islandia y el país asociado Israel.



Los países están clasificados en orden descendente según las retribuciones de los profesores en la primera etapa de educación secundaria tras 15 años de ejercicio profesional y con la formación mínima requerida.

Fuente: OCDE. Tabla D3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1996 y 2004, la retribución de los profesores ha aumentado en valor real en casi todos los países. Los aumentos más notables se han registrado en Finlandia, Hungría y México, mientras que en ese mismo período la retribución de los profesores de educación primaria y de la segunda etapa de secundaria ha disminuido en valor real en España, si bien la retribución sigue estando por encima de la media de la OCDE.
- La retribución de la hora de clase de un profesor de la segunda etapa de secundaria es superior como media aproximadamente en un 42 % a la de un profesor de educación primaria. Esta diferencia, sin embargo, es inferior al 5 % en Nueva Zelanda y Polonia y superior al 75 % en Países Bajos y España, donde la diferencia de horas de clase entre la educación primaria y la segunda etapa de secundaria es máxima.
- Tanto en educación primaria como secundaria, la retribución máxima de la escala es un 70 % más elevada como media que la retribución inicial, aunque existen variaciones considerables entre países, debido principalmente a los diferentes números de años de servicio que un profesor necesita para progresar en la escala retributiva. Por ejemplo, en Corea la retribución máxima es casi tres veces superior a la inicial, pero son necesarios 37 años de ejercicio profesional para alcanzar el punto más alto de la escala. Sin embargo, en Portugal, aunque la diferencia retributiva entre el mínimo y el máximo de la escala es similar a la de Corea, los profesores alcanzan el máximo tras 26 años de ejercicio profesional.



INDICADOR D3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La educación emplea a un gran número de profesionales en un mercado laboral crecientemente competitivo. Una de las grandes preocupaciones de los poderes públicos en todos los países de la OCDE es asegurar un número suficiente de profesores cualificados. Las retribuciones y las condiciones laborales de los profesores son factores clave a la hora de atraer, desarrollar y mantener profesores cualificados y eficaces.

D₃

Los niveles salariales también son importantes, ya que reflejan la progresión profesional y las posibilidades de ascenso disponibles dentro de la profesión docente. En teoría, una estructura profesional con un perfil de aumento salarial por antigüedad (por medio del cual el salario aumenta con la antigüedad de los trabajadores) con un gradiente poco pronunciado ofrece mayores incentivos a los individuos cualificados para la enseñanza, pero menos incentivos para gratificar un desarrollo prolongado. Por el contrario, un perfil de aumento salarial con un gradiente muy pronunciado ofrece a los trabajadores aumentos salariales considerables a lo largo de sus vidas laborales. Estos factores, entre otros, influyen en la elección de carrera de los potenciales profesores y en el tipo de personas interesadas por la profesión docente.

La retribución de los profesores es el capítulo principal del presupuesto de la educación, por lo que constituye un elemento clave en manos de los responsables políticos que tratan de mantener tanto una educación de calidad como un presupuesto de educación equilibrado. La elaboración de dicho presupuesto es, sin duda, fruto de un compromiso entre diversos factores interdependientes, particularmente la retribución de los profesores, el número de alumnos por profesor, el tiempo de instrucción previsto para los alumnos y el número de horas de clase asignado a los profesores.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Comparación de las retribuciones de los profesores

La primera parte de este indicador compara las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera profesional y las retribuciones máximas de los profesores con la titulación mínima exigida para dar clases en instituciones públicas de educación primaria y secundaria. En primer lugar, se examinan las retribuciones (iniciales, a mitad la carrera y máximas) en valores absolutos. La segunda parte del indicador analiza los sistemas de incentivos y gratificaciones, y la tercera se centra en la evolución de las retribuciones entre 1996 y 2004.

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 sólo una visión general de las comparaciones de sistemas completos de retribución y las prestaciones sociales que pueden incluir. Es obligada la cautela en la comparación de las retribuciones de los profesores, dado que los sistemas fiscales y de prestaciones sociales varían enormemente en los países de la OCDE, así como los incentivos económicos (incluyendo primas regionales si sus 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, in-

fluidas estas últimas por otros factores, como la pirámide de edad o la frecuencia del trabajo a tiempo parcial. El Indicador B6 da una idea de las cantidades percibidas por los profesores en concepto de retribución. Por otra parte, el número de horas de clase y la carga de trabajo de los profesores pueden variar considerablemente entre países, por lo que han de ser tenidos en cuenta en la comparación internacional de las retribuciones reglamentarias correspondientes (véase Indicador D4).

La retribución reglamentaria anual de un profesor de primera etapa de secundaria con 15 años de ejercicio profesional es inferior a 10.000 \$ en Polonia, mientras que supera los 48.000 \$ en Alemania, Corea y Suiza, y asciende incluso a 80.000 \$ en Luxemburgo (Tabla D3.1).

En la mayoría de los países de la OCDE, la retribución de los profesores aumenta con el nivel educativo impartido. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francesa), Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza, la retribución de un profesor de la segunda etapa de secundaria, tras al menos 15 años de experiencia, es al menos un 29% 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, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal y el país asociado Israel, las retribuciones de los profesores de primaria y de la segunda etapa de secundaria son más equiparables (Tabla D3.1). El grado de variación se verá influido por la estructura salarial del profesorado hasta la mitad de su carrera. En algunos países, como Estados Unidos, los salarios del profesorado están relacionados con el nivel educativo conseguido por los profesores. Dado que este nivel no es igual entre profesores a todos los niveles profesionales, es obligada la cautela a la hora de interpretar las diferencias salariales de los profesores de distintos niveles de educación primaria y secundaria.

Las diferencias sustanciales entre niveles salariales podrían ser reflejo de diferencias sustanciales en el mercado laboral docente. Las diferencias comparativamente notables entre los salarios de profesores de distintos niveles educativos pueden afectar al modo en el que los centros y sistemas escolares atraen y mantienen a los profesores de distintos niveles. También pueden afectar al grado de movilidad de los profesores entre niveles y, por tanto, al grado de segmentación en el mercado laboral docente.

Retribuciones reglamentarias en relación con el PIB por habitante

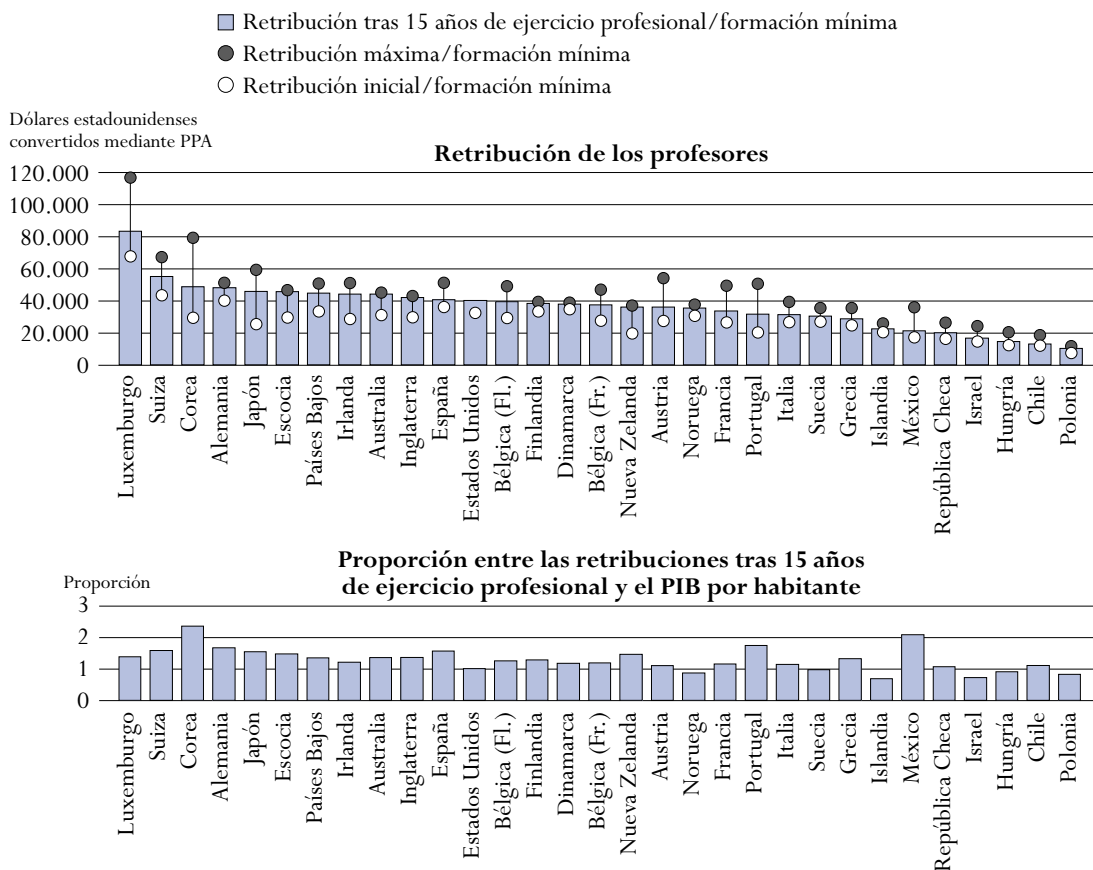
El volumen de la inversión que los países destinan a la enseñanza depende, entre otros factores, de su capacidad para financiar el gasto en educación. Comparar las retribuciones reglamentarias de los profesores con el PIB por habitante es otra forma de calibrar el valor relativo de dichas retribuciones en los diferentes países. Sería, sin duda, más convincente comparar la retribución de los profesores con las de otras profesiones análogas pero, en ausencia de datos al respecto, el PIB por habitante tiene la ventaja de ofrecer una base sólida para las comparaciones normalizadas.

En relación con el PIB por habitante, la retribución de los profesores con al menos 15 años de ejercicio profesional en educación primaria y en la primera etapa de secundaria es la más baja en Hungría (0,91), Islandia (0,69), Noruega (0,87) y Polonia (0,83), y en el país asociado Israel (0,73,) y la más alta en Corea (2,37 en primaria y 2,36 en la segunda etapa de secundaria), México (2,09 en la primera etapa de secundaria) y Turquía (2,44 en primaria). En la segunda

Gráfico D3.2. Retribución de los profesores (inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima) en la primera etapa de secundaria (2004)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante

D3



Los países están clasificados en orden descendente según las retribuciones de los profesores en la primera etapa de educación secundaria tras 15 años de ejercicio profesional y con la formación mínima requerida.
Fuente: OCDE. Tabla D3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

etapa de educación secundaria (rama general), la retribución más baja en relación con el PIB por habitante se registra en Noruega (0,87), Polonia (0,83), Islandia (0,94) y el país asociado Israel (0,73). La retribución más alta en relación con el PIB por habitante, a mitad de carrera, es la de Corea (2,36) y Turquía (2,30) (Tabla D3.1).

Algunos países, como Hungría, Polonia, República Checa y Turquía, así como los países asociados Chile e Israel, tienen a la vez un PIB por habitante relativamente reducido y bajos niveles de retribución de los profesores. En cambio, en otros países, como Corea, España, Nueva Zelanda y Portugal, con un PIB por habitante relativamente bajo, la retribución de los profesores es equiparable a la de países con un PIB por habitante mucho más elevado. En Alemania, Luxemburgo y Suiza, el PIB por habitante es elevado y la retribución de los profesores considerable (Gráfico D3.2 y Tabla D3.1), mientras que en Noruega, con un PIB por habitante elevado, la retribución de los profesores a mitad de carrera equivale a la media.

Retribución reglamentaria por hora lectiva neta

También se pueden calcular las retribuciones y el coste de las horas lectivas analizando la retribución reglamentaria de los profesores en relación con el número anual de horas lectivas que un profesor a tiempo completo tiene que impartir (Indicador D4). Aunque esta aproximación no permite corregir la retribución en función del tiempo dedicado a diversas actividades relacionadas con la enseñanza, sí da una idea aproximada de lo que cuesta el tiempo que los profesores pasan en el aula.

La retribución reglamentaria media por hora lectiva, tras 15 años de experiencia, es de 43 \$ en educación primaria, 55 \$ en la primera etapa de secundaria y 63 \$ en los programas de carácter general de la segunda etapa de secundaria. En educación primaria, el coste retributivo de la hora lectiva es más bajo en Hungría, México, Polonia, República Checa, Turquía y el país asociado Israel (30 \$ como máximo), mientras que en Alemania, Corea, Dinamarca, Japón y Luxemburgo es relativamente elevado (del orden de 60 \$ como mínimo). La retribución por hora lectiva varía mucho más en los programas de carácter general de la segunda etapa de educación secundaria: varía entre 31 \$ o menos en Polonia, Turquía y el país asociado Israel y más de 80 \$ en Corea, Dinamarca, Japón, Luxemburgo y Países Bajos (Tabla D3.1).

Incluso en los países donde las retribuciones reglamentarias son iguales en educación primaria y secundaria, la retribución por hora lectiva es más elevada, por lo general, en la segunda etapa de secundaria que en educación primaria, porque la mayoría de 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 un profesor de la segunda etapa de secundaria es un 40% superior a la de un profesor de primaria. Esta diferencia no supera el 10% en Australia, Escocia, Nueva Zelanda, Polonia y Turquía, pero alcanza o supera el 60% en Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia y Luxemburgo, y se acerca al 80% o incluso lo supera en España y Países Bajos (Tabla D3.1). Es en España donde la diferencia de horas de clase entre la educación primaria y la segunda etapa de secundaria es máxima, a pesar de que la duración de la jornada laboral es igual (Tabla D4.1). Por lo tanto, la gran diferencia retributiva por hora lectiva entre profesores de primaria y segunda etapa de secundaria no existe cuando se compara el salario por hora de trabajo prestada en el centro.

Influencia de la experiencia y la formación docentes en la escala retributiva del profesorado

La comparación de la retribución bruta de los profesores al comienzo de su carrera, tras 15 años de ejercicio profesional y en el punto máximo de la escala, proporciona información sobre la estructura del desarrollo profesional de los profesores en cada país. En teoría, un sistema que recompensa la experiencia y el rendimiento ofrece mayores incentivos para que el personal docente trabaje mejor y no abandone la profesión.

En los países de la OCDE, la retribución reglamentaria media de los profesores de educación primaria y de la primera y la segunda etapa de secundaria (rama general) aumenta, respectivamente, 38, 38 y 42% tras 15 años de experiencia. Las retribuciones máximas de la escala son un 69, 70 y 71% más elevadas como media que las iniciales. Estas cifras dan una indicación de los perfiles de aumento salarial por antigüedad de estos profesores en los distintos países. En la primera etapa de secundaria, la retribución inicial media era de 27.560 \$ (PPA). Después de 15 años de expe-

D3

riencia, con un mínimo de formación, esta cifra asciende a 37.488 \$, para alcanzar los 45.277 \$ en el punto máximo de la escala. Por lo tanto, se hace evidente un aumento similar entre la retribución inicial y la retribución tras 15 años de experiencia y entre esta última y el punto máximo de la escala retributiva (que se suele alcanzar después de 24 años de experiencia como media).

La relación entre retribución inicial y retribución máxima ha de ser interpretada en función del número de años que necesita un profesor para progresar en la escala retributiva, y ese número de años puede variar considerablemente entre los diversos países. En Australia, Dinamarca, Escocia, Inglaterra y Nueva Zelanda, los profesores de la primera etapa de secundaria alcanzan con bastante rapidez (sólo necesitan entre 5 y 9 años) el nivel más alto de la escala retributiva, mientras que en Austria, Corea, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Luxemburgo, República Checa y el país asociado Israel, los profesores necesitan más de 30 años de servicio para alcanzar dicho nivel (Tabla D3.1).

Los perfiles de aumento salarial por antigüedad de los profesores en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Turquía tienen, en general, gradientes considerablemente menos pronunciados que otros profesores de la OCDE. Con la excepción de los profesores de segunda etapa de secundaria en Dinamarca, los profesores que se encuentran en el punto más alto de la escala retributiva sólo ganan hasta un 30% más que los profesores que se encuentran en el punto más bajo de la escala retributiva en esos mismos países (Tabla D3.1). Incluso dentro de este grupo de países se dan diferencias sustanciales en los perfiles de aumento salarial por antigüedad de los profesores. Estas diferencias se deben al número de años que necesita un profesor para alcanzar los distintos niveles de las escalas retributivas. Como media en los países de la OCDE, un profesor de primera etapa de secundaria necesita 24 años para alcanzar el punto más alto de la escala retributiva. Sin embargo, este aumento no se da de manera lineal en los distintos países. En Dinamarca, los profesores de primera etapa de secundaria alcanzan el punto máximo de su escala retributiva en sólo 8 años, mientras que en Alemania necesitan 28 años.

Los perfiles de aumento salarial por antigüedad de los profesores alemanes y daneses tienen gradientes relativamente poco pronunciados y, por tanto, se dan similitudes en lo que se refiere a esta cuestión en las políticas educativas de estos dos países. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el punto más alto de la escala puede generar diferencias. En Dinamarca, los profesores alcanzan el punto más alto de la escala retributiva después de una media de 8 años, con lo cual los incentivos económicos y los aumentos de sueldo correspondientes que se obtienen con el ascenso cesan después de este tiempo. Esto implica un perfil de aumento salarial por antigüedad con un gradiente pronunciado en los primeros 8 años de ejercicio profesional, seguidos de una meseta después de ese punto. Si la permanencia y la motivación dependen, por lo menos en parte, de las perspectivas de ascenso, esto podría generar problemas para los profesores con más de 8 años de experiencia. Por el contrario, esto puede ser parte de una estructura más amplia que refleje mejor el perfil profesional de los profesores y su aportación a los centros de enseñanza. El perfil de aumento salarial por antigüedad en Alemania, por el contrario, tiene un gradiente relativamente poco pronunciado y el aumento parece ser más gradual; los profesores de primera etapa de secundaria necesitan 28 años para conseguir un aumento retributivo medio del 28%.

En Austria, Corea, Japón, México y Portugal, los perfiles de aumento salarial por antigüedad tienen gradientes comparativamente pronunciados. Los profesores de primera etapa de secundaria que han alcanzado el punto máximo de la escala retributiva en estos países perciben salarios que

son más del doble de los salarios percibidos por profesores que inician su trayectoria profesional. En estos países, se necesita una media de 28 años para alcanzar el punto máximo de la escala retributiva, lo cual implica una progresión gradual. México constituye la excepción, dado que los profesores de primera etapa de secundaria que hayan progresado desde sus retribuciones iniciales hasta el nivel salarial máximo de la escala habrán sobrepasado el doble de su salario en 14 años.

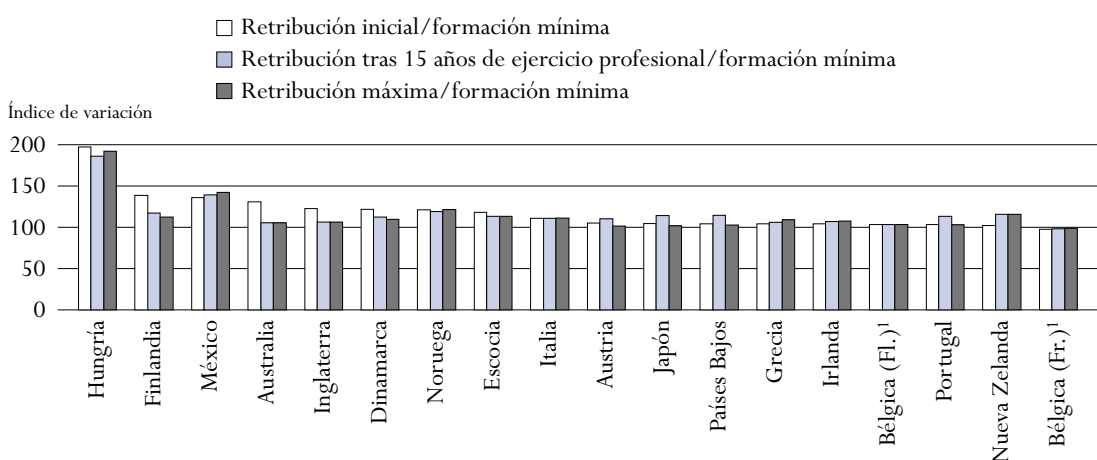
Variación de la retribución de los profesores entre 1996 y 2004

La comparación de los índices de variación de la retribución de los profesores entre 1996 y 2004 pone claramente de relieve que la retribución de los profesores de primaria y secundaria ha aumentado en valores reales en casi todos los países. Los incrementos más notables (más del 75 %) en todos los niveles se han registrado en Hungría, aunque estas retribuciones continúan estando por debajo de la media de los países de la OCDE. No obstante, las retribuciones han disminuido en términos reales en algunos países entre 1996 y 2004, muy especialmente en España en educación primaria y en la segunda etapa de secundaria (Tabla D3.3 y Gráfico D3.3), si bien siguen estando por encima de la media de la OCDE.

La variación de las retribuciones difiere asimismo según las posiciones en la escala retributiva. Por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Escocia, Finlandia e Inglaterra, las retribuciones iniciales han aumentado más rápidamente que las correspondientes a 15 años de ejercicio profesional o a las máximas en todos los niveles educativos. En cambio, las retribuciones tras 15 años de experiencia han aumentado comparativamente con mayor rapidez (que la retribución inicial) en Austria, Japón, Países Bajos y Portugal. En Nueva Zelanda, las retribuciones máximas también han aumentado más rápidamente que las iniciales. En este país, donde es necesaria una experiencia

Gráfico D3.3. Variación de la retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria según su situación en la escala retributiva (1996, 2004)

Índice de variación entre 1996 y 2004 (1996 = 100,
precios de 2004 calculados utilizando los deflatores del PIB)



1. Los datos para Bélgica de 1996 corresponden a todo el país.

Los países están clasificados en orden descendente según el índice de variación de la retribución inicial de los profesores entre 1996 y 2004.

Fuente: OCDE. Tabla D3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

relativamente reducida (8 años) para alcanzar la retribución máxima, la primera preocupación es contratar nuevos profesores.

Los motivos de estos cambios varían entre países. Una razón posible del aumento de las retribuciones iniciales puede ser el intentar atraer a nuevos profesores. Sin embargo, a menos que las retribuciones aumenten en otros puntos de la escala, los profesores se encontrarán con perfiles de aumento salarial por antigüedad con gradientes menos pronunciados. En teoría, esto se convierte en un incentivo negativo dentro de la estructura profesional, ya que los profesores se enfrentan a gran parte de su trayectoria con la perspectiva de aumentos retributivos menores.

Pagos adicionales: incentivos y prestaciones

Además de las escalas retributivas básicas, numerosos sistemas educativos aplican esquemas que ofrecen a los profesores pagos adicionales que pueden tomar la forma de ventajas financieras y/o reducción del número de horas lectivas. Junto con la retribución inicial, estos pagos adicionales pueden ser determinantes llegado el momento de decidir hacerse profesor o continuar siéndolo. Entre los pagos adicionales para profesores titulados se pueden incluir las asignaciones familiares y las primas por emplazamiento del centro o una retribución inicial superior para aquellos profesores que tienen una titulación superior a los requisitos mínimos requeridos para el ejercicio de su profesión. También se pueden asignar mejoras retributivas a profesores en posesión de varias titulaciones o que se han especializado en atender a alumnos con dificultades especiales.

En algunos países, la reducción de horas lectivas requeridas se utiliza para recompensar la experiencia o los muchos años de servicio (por ejemplo, en Grecia e Islandia). En otros países, como Portugal, los profesores que llevan a cabo tareas o actividades especiales (dirección de un grupo de teatro, supervisión de profesores en prácticas, etc.) disfrutan de reducciones horarias. En el sector público, son el director del centro escolar o las autoridades locales, regionales o nacionales los que pueden decidir los aumentos retributivos del profesorado.

Tipos de pagos adicionales

Los pagos adicionales se pueden agrupar en tres grandes categorías:

1. Pagos adicionales basados en las responsabilidades asumidas por los profesores y en condiciones especiales de trabajo (por ejemplo, responsabilidades administrativas adicionales y/o enseñar en regiones muy necesitadas o en centros desfavorecidos).
2. Pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores (por ejemplo, edad y/o situación familiar).
3. Pagos adicionales basados en la titulación, formación y rendimiento del profesor (por ejemplo, tener una titulación superior a los requisitos mínimos requeridos y/o completar actividades de desarrollo profesional).

No se han recogido datos sobre los importes de estos pagos, sino sobre si los profesores tienen acceso a ellos y sobre el nivel al que se toman las decisiones para conceder dichos pagos (véanse Tabla D3.2a, D3.2b, D3.2c y D3.2d y el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

Lo más frecuente es que los pagos adicionales se concedan por asumir responsabilidades o condiciones de trabajo especiales. Dos tercios de los países de la OCDE y países asociados ofrecen



pagos adicionales por enseñar en centros escolares desfavorecidos, y siete países también ofrecen dichos pagos a profesores que enseñan en determinados campos. Estos pagos pueden responder a una escasez de profesores en esos campos.

La mitad de los países de la OCDE ofrecen pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores. Los pagos basados en la titulación, formación y rendimiento de los profesores son menos comunes en los países de la OCDE y países asociados. Entre estos, se ofrecen cinco tipos de pagos adicionales basados en la educación inicial y el examen de capacitación para la enseñanza. Los tipos más comunes de pagos se dan por tener una titulación educativa superior a los requisitos mínimos requeridos y/o un nivel de certificación y formación para la enseñanza superior al mínimo. Estos pagos se ofrecen en más de la mitad de los países de la OCDE y países asociados, la mayoría de los cuales ofrece ambos tipos de pagos adicionales. Once de los países de la OCDE y países asociados ofrecen pagos adicionales por completar con éxito actividades de desarrollo profesional.

Otro tipo de pago adicional es el que se ofrece a los profesores por su trabajo destacado como docentes. Trece países ofrecen este pago, que es el único que podría ser considerado como un incentivo al rendimiento. En siete de los trece países (Dinamarca, Finlandia, Hungría, Inglaterra, Nueva Zelanda, República Checa y Suecia) que ofrecen este incentivo, la decisión de concederlo puede ser tomada en el centro escolar.

La forma del incentivo y el método utilizado para identificar un trabajo destacado varía entre los trece países que lo ofrecen. En México, el trabajo destacado se calcula a través de los resultados logrados por los alumnos. Las recompensas al rendimiento también pueden basarse en la evaluación del director (Portugal) o en evaluaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas (la dirección provincial de educación y el ministerio de educación en Turquía).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2003-2004 y proceden de la encuesta OCDE-INES 2005 sobre profesorado y currículo.

Los datos sobre retribuciones reglamentarias de los profesores y primas suplementarias (Tablas D3.1 y D3.2) proceden de la encuesta OCDE-INES 2005 sobre profesorado y currículo. Se refieren al año escolar 2003-2004 y están de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en los centros públicos.

La retribución reglamentaria (Tabla D3.1) es la establecida en las escalas retributivas oficiales. Las cantidades indicadas son brutas y corresponden a las abonadas por el empleador, una vez deducidas las cotizaciones patronales de seguridad social y jubilación (de acuerdo con las escalas retributivas en vigor). La retribución mencionada es «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En la Tabla D3.1, la retribución por hora de contacto neto es el resultado de dividir la retribución anual reglamentaria de un profesor (Tabla D3.1) entre el número de horas lectivas netas anuales (Tabla D4.1).

La retribución bruta de los profesores ha sido convertida a partir de las tasas de cambio basadas en las cifras del PIB y de las paridades del poder adquisitivo (PPA), tal como figuran en la base de datos de la OCDE sobre Contabilidades Nacionales. El año de referencia para el PIB por habitan-

D3

te es el año 2004, mientras que el período de referencia para las retribuciones de los profesores se extiende desde el 30 de junio de 2003 al 30 de junio de 2004. El período de referencia para las PPA es 2003-2004. Los datos se han corregido según la inflación de enero de 2004. 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 (España, Hungría, Islandia y Noruega), sólo 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 sólo será ligeramente diferente, incluso para las referidas a 2003-2004. Las estadísticas y los años de referencia de las retribuciones de los profesores figuran en el Anexo 2.

Para calcular la evolución de las retribuciones de los profesores (Tabla D3.3) se ha utilizado el deflactor del PIB para convertir las retribuciones de 1996 a los precios de 2004.

La retribución inicial es la retribución anual media bruta de un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado al comienzo de su carrera docente.

La retribución tras 15 años de experiencia es la que corresponde anualmente a un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado después de 15 años de ejercicio profesional. La retribución máxima corresponde al máximo anual previsto en la correspondiente escala retributiva para un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente habilitado para ejercer su profesión.

Un ajuste de la retribución básica es toda diferencia de retribución entre la que percibe un profesor determinado por el trabajo realizado en un centro y la que debería percibir en virtud de su experiencia (es decir, del número de años dedicados a la enseñanza). Los ajustes pueden ser temporales o permanentes y pueden favorecer realmente el progreso de un profesor, haciéndole cambiar de escala o avanzar dentro de la misma.

Los datos sobre toma de decisiones proceden de la Encuesta OCDE-INES 2003 sobre toma de decisiones en la primera etapa de secundaria en el sector público y se refieren al año escolar 2003-2004. En relación con las escalas retributivas de los profesores, la encuesta preguntaba qué nivel del sistema educativo es responsable de las mismas (excluyendo las primas) y con qué grado de autonomía se actúa a tal efecto.

Otras referencias

Observaciones específicas sobre conceptos y criterios metodológicos de este indicador para cada país figuran en el Anexo 3 de la página web www.oecd.org/edu/eqg2006.

Por otra parte, el Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OCDE, 2004c) contiene un análisis más detallado del proceso de toma de decisiones. La información sobre dicho proceso figura en el Anexo 3 www.oecd.org/edu/eqg2004 de la mencionada edición de *Education at a Glance*, bajo el título del Indicador A6: «Instancia competente para decidir en la primera etapa de secundaria». La totalidad de datos sobre la toma de decisiones figura en «Underlying data on decision making for Indicator D6». Se incluye en el Anexo 2, como complemento a la Tabla D3.1, que presenta los salarios de los profesores en el equivalente a dólares estadounidenses usando PPA, una tabla con los salarios de los profesores en el equivalente a euros convertidos mediante PPA.

Tabla D3.1.

Retribución de los profesores (2004)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala, por nivel educativo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Educación primaria				Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria			
	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	37.718	46.935	48.938	1,63	39.132	48.167	50.284	1,67	42.321	51.883	54.211	1,80
Australia	29.712	43.991	43.991	1,36	30.062	44.139	44.139	1,36	30.062	44.139	44.139	1,36
Austria	25.446	33.644	50.782	1,03	26.448	36.000	53.149	1,11	26.801	37.035	56.307	1,14
Bélgica (Fl.)	28.168	39.050	47.279	1,24	28.168	39.463	48.118	1,26	34.959	50.476	60.679	1,61
Bélgica (Fr.)	26.335	36.643	44.500	1,17	26.547	37.471	45.903	1,19	33.084	48.200	58.140	1,54
Corea	28.569	48.875	78.472	2,37	28.449	48.754	78.351	2,36	28.449	48.754	78.351	2,36
Dinamarca	33.693	37.925	37.925	1,18	33.693	37.925	37.925	1,18	33.092	46.500	46.500	1,45
Escocia	28.603	45.616	45.616	1,48	28.603	45.616	45.616	1,48	28.603	45.616	45.616	1,48
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
España	31.381	36.342	45.334	1,40	35.098	40.663	50.162	1,57	35.792	41.552	51.225	1,61
Estados Unidos	32.703	39.740	m	1,00	31.439	40.088	m	1,01	31.578	40.043	m	1,01
Finlandia	27.922	32.541	32.541	1,09	32.407	38.318	38.318	1,29	34.825	43.526	43.526	1,46
Francia	23.112	31.090	45.872	1,07	25.570	33.548	48.451	1,16	25.928	33.906	48.845	1,17
Grecia	23.700	28.646	34.540	1,33	23.700	28.646	34.540	1,33	23.700	28.646	34.540	1,33
Hungría	11.340	14.512	19.348	0,91	11.340	14.512	19.348	0,91	12.789	17.913	23.930	1,12
Inglaterra	28.769	42.046	42.046	1,36	28.769	42.046	42.046	1,36	28.769	42.046	42.046	1,36
Irlanda	26.674	44.185	50.071	1,22	27.587	44.185	50.071	1,22	27.587	44.185	50.071	1,22
Islandia	19.350	22.396	24.948	0,69	19.350	22.396	24.948	0,69	24.948	30.605	32.153	0,94
Italia	23.753	28.731	34.951	1,05	25.595	31.291	38.370	1,15	25.595	32.168	40.113	1,18
Japón	24.469	45.753	58.373	1,55	24.469	45.753	58.373	1,55	24.469	45.761	60.104	1,55
Luxemburgo	46.306	63.769	94.380	1,06	66.712	83.390	115.899	1,39	66.712	83.390	115.899	1,39
México	12.665	16.669	27.606	1,64	16.239	21.192	34.979	2,09	m	m	m	m
Noruega	29.618	35.420	36.679	0,87	29.618	35.420	36.679	0,87	29.618	35.420	36.679	0,87
Nueva Zelanda	18.641	36.063	36.063	1,47	18.641	36.063	36.063	1,47	18.641	36.063	36.063	1,47
Países Bajos	31.235	40.588	45.341	1,23	32.380	44.669	49.760	1,35	32.703	59.762	65.910	1,81
Polonia	6.394	10.263	10.652	0,83	6.394	10.263	10.652	0,83	6.394	10.263	10.652	0,83
Portugal	19.189	31.635	49.644	1,75	19.189	31.635	49.644	1,75	19.189	31.635	49.644	1,75
República Checa	15.222	19.994	25.291	1,07	15.222	19.994	25.291	1,07	15.259	20.800	26.356	1,12
Suecia	25.152	29.522	33.849	0,95	25.963	30.420	34.477	0,98	26.991	31.772	36.575	1,02
Suiza	39.285	51.956	62.260	1,50	42.445	55.115	66.189	1,59	53.340	69.061	81.462	1,99
Turquía	16.678	18.416	20.768	2,44	a	a	a	a	15.683	17.421	19.773	2,30
Media OCDE	25.727	35.099	42.347	1,30	27.560	37.488	45.277	1,32	28.892	40.295	48.197	1,42
Media EU19	26.006	34.684	41.945	1,20	27.926	36.911	44.401	1,26	29.055	40.064	48.039	1,37
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
Israel	13.608	16.695	23.235	0,73	13.608	16.695	23.235	0,73	13.608	16.695	23.235	0,73

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.1. (continuación)
Retribución de los profesores (2004)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala, por nivel educativo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Proporción entre la retribución máxima de la escala y la retribución inicial			Años entre la retribución inicial y la retribución máxima (primera etapa de educación secundaria)	Retribución por hora lectiva neta tras 15 años de ejercicio profesional			Proporción entre la retribución por hora lectiva de un profesor de segunda etapa de educación secundaria y de educación primaria (tras 15 años de ejercicio profesional)
	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria		Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE								
Alemania	1,30	1,28	1,28	28	59	64	74	1,24
Australia	1,48	1,47	1,47	9	50	55	55	1,08
Austria	2,00	2,01	2,10	34	42	58	62	1,45
Bélgica (Fl.)	1,68	1,71	1,74	27	49	55	75	1,54
Bélgica (Fr.)	1,69	1,73	1,76	27	51	52	73	1,43
Corea	2,75	2,75	2,75	37	59	86	89	1,50
Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	59	59	83	1,40
Escocia	1,59	1,59	1,59	6	48	51	51	1,06
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m
España	1,44	1,43	1,43	39	41	70	74	1,78
Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
Finlandia	1,17	1,18	1,25	20	48	64	79	1,65
Francia	1,98	1,89	1,88	34	34	53	55	1,63
Grecia	1,46	1,46	1,46	33	37	57	60	1,63
Hungría	1,71	1,71	1,87	40	19	26	32	1,73
Inglaterra	1,46	1,46	1,46	5	m	m	m	m
Islandia	1,29	1,29	1,29	18	34	34	55	1,59
Irlanda	1,88	1,82	1,82	22	47	60	60	1,29
Italia	1,47	1,50	1,57	35	40	53	54	1,37
Japón	2,39	2,39	2,46	31	71	86	98	1,39
Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	82	130	130	1,58
México	2,18	2,15	m	14	21	20	m	m
Noruega	1,24	1,24	1,24	20	48	54	68	1,42
Nueva Zelanda	1,93	1,93	1,93	8	37	37	38	1,04
Países Bajos	1,45	1,54	2,02	18	44	60	80	1,83
Polonia	1,67	1,67	1,67	10	15	15	15	1,00
Portugal	2,59	2,59	2,59	26	36	48	54	1,50
República Checa	1,66	1,66	1,73	32	25	31	34	1,37
Suecia	m	m	m	a	m	m	m	m
Suiza	1,58	1,56	1,53	25	m	m	m	m
Turquía	1,25	a	1,26	a	29	a	31	1,07
Media OCDE	1,69	1,70	1,71	24	43	55	63	1,42
Media EU19	1,65	1,64	1,70	25	43	56	64	1,47
Países asociados								
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,60	1,60	1,68	m	m	m	m	m
Israel	1,71	1,71	1,71	36	16	21	25	1,54

Nota: La proporción entre la retribución máxima de la escala y la retribución inicial no ha sido calculada para Suecia, debido a que las retribuciones se estiman a partir de las retribuciones observadas y no de las reglamentarias.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.2a.
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas (2004)
 Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

	Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas						
	Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas	Enseñanza a un número de grupos superior o durante más horas de lo previsto en un contrato a tiempo completo	Tareas especiales (tutoría u orientación de alumnos)	Enseñanza en un área desfavorecida, apartada o con un coste de vida elevado (asignación según la situación geográfica)	Actividades especiales (clases de deporte y teatro, clases de ayuda para hacer deberes, escuela de verano)	Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (en centros no especializados)	Enseñanza de materias específicas
Países de la OCDE	Alemania	■	■				
	Australia	■	■	■	■	■	
	Austria	■	■	■		■	
	Bélgica (Fl.)		■				
	Bélgica (Fr.)			■			
	Corea	■	■		■		■
	Dinamarca	■	■	■		■	■
	Escocia				■		
	Eslovaquia		■				
	España	■		■	■		
	Estados Unidos	■			■	■	■
	Finlandia	■	■	■	■	■	
	Francia	■	■	■	■	■	■
	Grecia		■	■	■		
	Hungría	■	■	■	■	■	■
	Inglaterra	■			■		■
	Irlanda	■			■		
	Islandia	■	■	■	■	■	■
	Italia	■	■	■	■	■	
	Japón	■	■		■	■	■
Luxemburgo		■	■		■	■	
México	■	■	■	■		■	
Noruega	■	■	■	■		■	
Nueva Zelanda	■		■	■	■	■	
Países Bajos						■	
Polonia	■	■			■	■	
Portugal	■	■	■		■	■	
República Checa	■	■				■	
Suecia	■						
Suiza	■	■	■		■	■	
Turquía		■	■	■	■		
País asociado	Israel	■	■	■	■	■	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>



Tabla D3.2a. (continuación)

Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

	Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado						Criterios de carácter demográfico		
	Posesión, antes de ser profesor, de una titulación superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia	Posesión de una titulación o formación superiores al mínimo requerido para el acceso a la docencia, obtenida durante el ejercicio profesional	Rendimiento destacado en la enseñanza	Finalización con éxito de actividades de desarrollo profesional	Puntuaciones altas en los exámenes de cualificación	Posesión de una titulación pedagógica en múltiples materias	Situación familiar (estado civil, número de hijos)	Edad (independientemente del número de años de enseñanza)	Otros
Países de la OCDE	Alemania						■	■	
	Australia	■	■				■		■
	Austria						■	■	
	Bélgica (Fl.)		■						■
	Bélgica (Fr.)								■
	Corea						■		
	Dinamarca	■	■	■	■				
	Escocia								
	Eslovaquia			■					
	España				■		■		
	Estados Unidos	■	■	■					
	Finlandia	■		■					■
	Francia								
	Grecia	■	■				■		
	Hungría	■	■	■	■		■	■	■
	Inglaterra	■		■					
	Irlanda	■	■			■			
	Islandia	■	■		■			■	■
	Italia						■		
	Japón						■		■
	Luxemburgo		■		■		■	■	
	México	■	■	■	■	■			■
	Noruega	■	■	■					
	Nueva Zelanda		■	■	■		■		■
	Países Bajos								
	Polonia	■	■		■			■	■
	Portugal	■	■	■	■		■		
República Checa			■				■		
Suecia			■						
Suiza						■		■	
Turquía	■		■	■		■		■	
Pais asociado	Israel	■	■		■		■	■	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.2b.
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos
por los directores de los centros (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

	Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas						
	Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas	Enseñanza a un número de grupos superior o durante más horas de lo previsto en un contrato a tiempo completo	Tareas especiales (tutoría u orientación de alumnos)	Enseñanza en un área desfavorecida, apartada o con un coste de vida elevado (asignación según la situación geográfica)	Actividades especiales (clases de deporte y teatro, clases de ayuda para hacer deberes, escuela de verano)	Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (en centros no especializados)	Enseñanza de materias específicas
Países de la OCDE	Alemania						
	Australia	■	■	■		■	
	Austria	■	■	■		■	
	Bélgica (Fl.)						
	Bélgica (Fr.)						
	Corea						
	Dinamarca	■		■		■	■
	Escocia						
	Eslovaquia		■				
	España						
	Estados Unidos						
	Finlandia		■	■		■	
	Francia						
	Grecia		■				
	Hungría	■		■		■	■
	Inglaterra	■			■		■
	Irlanda						
	Islandia	■	■	■		■	■
	Italia	■		■		■	
	Japón						
	Luxemburgo						
	México						
	Noruega						
Nueva Zelanda	■		■		■	■	
Países Bajos							
Polonia							
Portugal	■				■		
República Checa	■					■	
Suecia	■						
Suiza							
Turquía							
País asociado	Israel	■	■			■	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

D3



Tabla D3.2b. (continuación)
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por los directores de los centros (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

País asociado	Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado						Criterios de carácter demográfico		
	Posesión, antes de ser profesor, de una titulación superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia	Posesión de una titulación o formación superiores al mínimo requerido para el acceso a la docencia, obtenida durante el ejercicio profesional	Rendimiento destacado en la enseñanza	Finalización con éxito de actividades de desarrollo profesional	Puntuaciones altas en los exámenes de cualificación	Posesión de una titulación pedagógica en múltiples materias	Situación familiar (estado civil, número de hijos)	Edad (independientemente del número de años de enseñanza)	Otros
Alemania									
Australia									
Austria									
Bélgica (Fl.)									
Bélgica (Fr.)									
Corea									
Dinamarca	■	■	■	■		■			
Finlandia			■					■	
Francia									
Escocia									
Eslovaquia									
España									
Estados Unidos									
Grecia									
Hungría			■					■	
Inglaterra	■		■						
Irlanda									
Islandia									
Italia									
Japón									
Luxemburgo									
México	■			■				■	
Noruega									
Nueva Zelanda			■	■		■			
Países Bajos									
Polonia									
Portugal									
República Checa			■				■		
Suecia			■						
Suiza									
Turquía									
Israel									

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.2c.

Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por autoridades locales o regionales (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

Países de la OCDE	Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas						
	Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas	Enseñanza a un número de grupos superior o durante más horas de lo previsto en un contrato a tiempo completo	Tareas especiales (tutoría u orientación de alumnos)	Enseñanza en un área desfavorecida, apartada o con un coste de vida elevado (asignación según la situación geográfica)	Actividades especiales (clases de deporte y teatro, clases de ayuda para hacer deberes, escuela de verano)	Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (en centros no especializados)	Enseñanza de materias específicas
Alemania	■	■					
Australia	■	■	■	■		■	
Austria	■						
Bélgica (Fl.)							
Bélgica (Fr.)							
Corea							
Dinamarca	■						
Escocia							
Eslovaquia							
España	■		■	■			
Estados Unidos	■			■	■		■
Finlandia	■			■			
Francia					■		
Grecia							
Hungría							
Inglaterra							
Irlanda							
Islandia	■	■	■	■	■	■	
Italia			■				
Japón	■	■		■	■	■	
Luxemburgo							
México			■				
Noruega	■						■
Nueva Zelanda							
Países Bajos							
Polonia	■				■	■	
Portugal							
República Checa	■						
Suecia							
Suiza	■	■	■		■	■	
Turquía							
País asociado							
Israel	■	■	■	■			

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

D3



Tabla D3.2c. (continuación)
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por autoridades locales o regionales (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

País asociado	Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado						Criterios de carácter demográfico		
	Poseión, antes de ser profesor, de una titulación superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia	Poseión de una titulación o formación superiores al mínimo requerido para el acceso a la docencia, obtenida durante el ejercicio profesional	Rendimiento destacado en la enseñanza	Finalización con éxito de actividades de desarrollo profesional	Puntuaciones altas en los exámenes de cualificación	Poseión de una titulación pedagógica en múltiples materias	Situación familiar (estado civil, número de hijos)	Edad (independientemente del número de años de enseñanza)	Otros
Alemania									
Australia	■	■					■	■	
Austria									
Bélgica (Fl.)									
Bélgica (Fr.)									
Corea									
Dinamarca									
Escocia									
Eslovaquia			■						
España				■			■		
Estados Unidos	■	■	■						
Finlandia	■		■						
Francia									
Grecia									
Hungría									
Inglaterra									
Irlanda									
Islandia	■	■		■			■	■	
Italia									
Japón							■	■	
Luxemburgo									
México	■	■		■				■	
Noruega		■	■						
Nueva Zelanda									
Países Bajos									
Polonia								■	
Portugal			■						
República Checa									
Suecia									
Suiza								■	
Turquía									
Israel									

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.2d.
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por las autoridades nacionales (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

	Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas						
	Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas	Enseñanza a un número de grupos superior o durante más horas de lo previsto en un contrato a tiempo completo	Tareas especiales (tutoría u orientación de alumnos)	Enseñanza en un área desfavorecida, apartada o con un coste de vida elevado (asignación según la situación geográfica)	Actividades especiales (clases de deporte y teatro, clases de ayuda para hacer deberes, escuela de verano)	Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (en centros no especializados)	Enseñanza de materias específicas
Paises de la OCDE							
Alemania							
Australia							
Austria	■	■	■		■		
Bélgica (Fl.)		■					
Bélgica (Fr.)			■				
Corea	■	■		■		■	
Dinamarca	■	■	■				
Escocia				■			
Eslovaquia							
España							
Estados Unidos							
Finlandia	■	■	■	■	■		
Francia	■	■	■	■		■	
Grecia			■	■		■	
Hungría	■	■	■	■		■	
Inglaterra				■			
Irlanda	■			■			
Islandia	■	■	■		■	■	
Italia		■	■	■			
Japón							
Luxemburgo		■	■		■	■	
México	■	■	■	■			■
Noruega	■	■	■	■			
Nueva Zelanda			■	■		■	■
Países Bajos						■	
Polonia		■					
Portugal	■	■	■			■	
República Checa	■	■				■	
Suecia							
Suiza							
Turquía		■	■	■	■		
Pais asociado							
Israel	■	■	■	■		■	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>



Tabla D3.2d. (continuación)
Ajustes de la retribución básica de profesores de instituciones públicas decididos por las autoridades nacionales (2004)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas

	Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado						Criterios de carácter demográfico		
	Posesión, antes de ser profesor, de una titulación superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia	Posesión de una titulación o formación superiores al mínimo requerido para el acceso a la docencia, obtenida durante el ejercicio profesional	Rendimiento destacado en la enseñanza	Finalización con éxito de actividades de desarrollo profesional	Puntuaciones altas en los exámenes de cualificación	Posesión de una titulación pedagógica en múltiples materias	Situación familiar (estado civil, número de hijos)	Edad (independientemente del número de años de enseñanza)	Otros
Países de la OCDE	Alemania						■	■	
	Australia								
	Austria						■	■	■
	Bélgica (Fl.)		■						■
	Bélgica (Fr.)								■
	Corea						■		
	Dinamarca								
	Escocia								
	Eslovaquia								
	España								
	Estados Unidos								
	Finlandia	■		■					■
	Francia	■							
	Grecia	■	■				■		
	Hungría	■	■		■		■	■	■
	Inglaterra								
	Irlanda	■	■			■			
	Islandia	■	■		■			■	■
	Italia						■		
	Japón								
	Luxemburgo		■		■		■	■	
	México	■	■	■	■	■			
	Noruega	■	■						
	Nueva Zelanda		■						■
	Países Bajos								
	Polonia	■	■		■			■	
Portugal	■	■		■		■			
República Checa							■		
Suecia									
Suiza						■			
Turquía	■		■	■		■		■	
País asociado	Israel	■	■		■		■		

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabla D3.3.

Variación de la retribución de los profesores (1996 y 2004)

Índice de variación¹ entre 1996 y 2004 de la retribución de los profesores: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala, por nivel educativo, convertida a los precios de 2004 mediante deflatores del PIB (1996 = 100)

Países de la OCDE	Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales		
	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Alemania	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Australia	130	105	105	131	106	106	131	106	106
Austria	105	108	104	106	110	102	101	104	96
Bélgica (Fl.) ²	106	109	111	104	104	104	104	104	104
Bélgica (Fr.) ²	99	103	105	98	99	99	98	99	99
Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dinamarca	122	113	110	122	113	110	110	109	104
Escocia	119	114	114	119	114	114	119	114	114
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
España	97	96	93	m	m	m	95	94	93
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	135	119	115	139	118	113	145	128	121
Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grecia	108	110	112	105	106	109	105	106	109
Hungría	198	187	193	198	187	193	175	186	198
Inglaterra	123	107	107	123	107	107	123	107	107
Irlanda	106	114	109	104	107	108	104	107	108
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	112	112	113	111	111	111	111	111	111
Japón	105	115	102	105	115	102	105	115	102
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	135	134	136	136	140	143	m	m	m
Noruega	122	119	122	122	119	122	112	116	112
Nueva Zelanda	102	116	116	102	116	116	102	116	116
Países Bajos	106	113	103	105	115	103	105	110	102
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	114	103	104	114	103	104	114	103
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suecia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suiza	99	98	102	m	m	m	m	m	m
Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
País asociado Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El índice se calcula como sigue: retribución de los profesores en 2004 en la divisa nacional x 100 / retribución de los profesores en 1996 en la divisa nacional x el deflactor del PIB de 2004 (1996 = 100). Para ver las estadísticas sobre los deflatores del PIB y las retribuciones en divisas nacionales en 1996 y 2004, consulte Anexo 2.

2. Los datos para Bélgica en 1996 corresponden a toda Bélgica.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

HORAS LECTIVAS Y JORNADA LABORAL DEL PROFESORADO

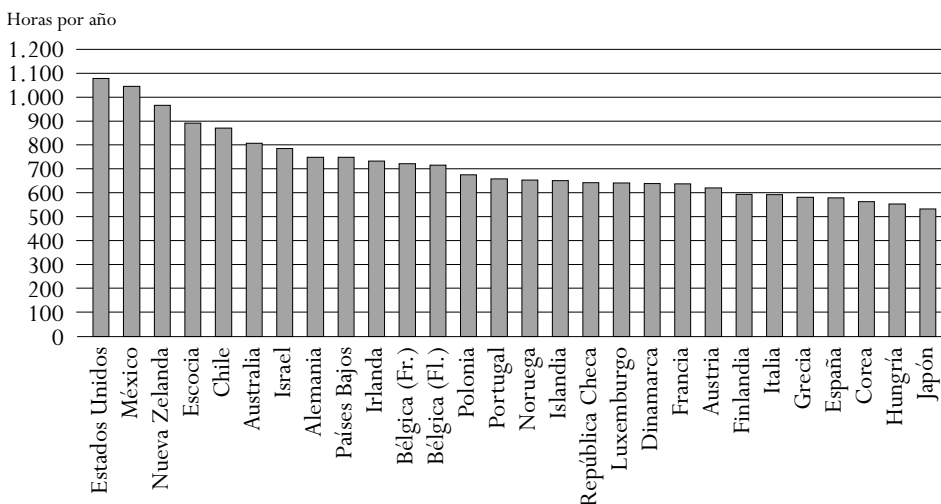
Este indicador examina la jornada laboral reglamentaria del profesorado en los diferentes niveles educativos, así como el número de horas lectivas reglamentarias que deben impartir. A pesar de que el número de horas lectivas y la jornada laboral sólo determinan en parte el volumen de trabajo real del profesorado, estas dos variables aportan una información valiosa sobre la diversidad de exigencias de los diferentes países a sus profesores. Junto con la retribución de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de las clases (véase Indicador D2), este indicador describe algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los profesores.

Resultados clave

Gráfico D4.1. Número de horas lectivas por año en la primera etapa de secundaria (2004)

Cifra neta del número de horas de contacto al año en instituciones públicas

La media de horas lectivas por año en centros públicos de la primera etapa de secundaria es de 704, pero varía desde 534 horas por año en Japón hasta 1.000 horas como mínimo en México (1.047 horas) y Estados Unidos (1.080 horas).



Los países están clasificados en orden descendente según el número de horas lectivas por año en la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE, Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

Otros puntos destacables de este indicador

- En centros públicos de educación primaria, los profesores imparten una media de 805 horas lectivas por año (10 más que en 2003), pero esta cifra varía desde 650 horas o más en Dinamarca, Japón y Turquía hasta 1.080 horas en Estados Unidos.
- En la segunda etapa de educación secundaria general, los profesores imparten una media de 663 horas lectivas al año, pero esta cifra oscila entre menos de 500 en Japón (466 horas) y más de 1.000 en Estados Unidos (1.080 horas).
- La distribución del número de horas lectivas anuales por días, semanas y número de horas por día varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, aunque en Dinamarca los profesores trabajan 42 semanas al año (en todos los niveles de ISCED) en comparación con 36 semanas al año en Islandia, el total de horas lectivas de los profesores en Islandia es mayor que el de los profesores en Dinamarca.
- La regulación de la jornada laboral del profesorado varía entre los distintos países. En la mayoría de los países, los profesores están formalmente obligados a trabajar un número determinado de horas, mientras que en otros el tiempo de trabajo se especifica como un número de clases por semana.



INDICADOR D4



Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Además de factores como el tamaño de la clase y la proporción alumnos/profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza previstas para los alumnos (véase Indicador D1) y la retribución de los profesores (véase Indicador D3), también influyen en los recursos financieros que los países necesitan destinar a la educación el número de horas que los profesores consagran a la enseñanza propiamente dicha. Además, el número de horas lectivas y la importancia de otras actividades distintas a la enseñanza constituyen aspectos importantes de las condiciones laborales de los profesores e influyen en el grado de atracción que la profesión docente ejerce en los jóvenes.

La parte de la jornada laboral que el profesor dedica a la enseñanza puede ser interpretada como una medida de su volumen de trabajo. Proporciona información acerca del tiempo dedicado a otras actividades, como preparación de clases, corrección, formación continua y reuniones de personal.

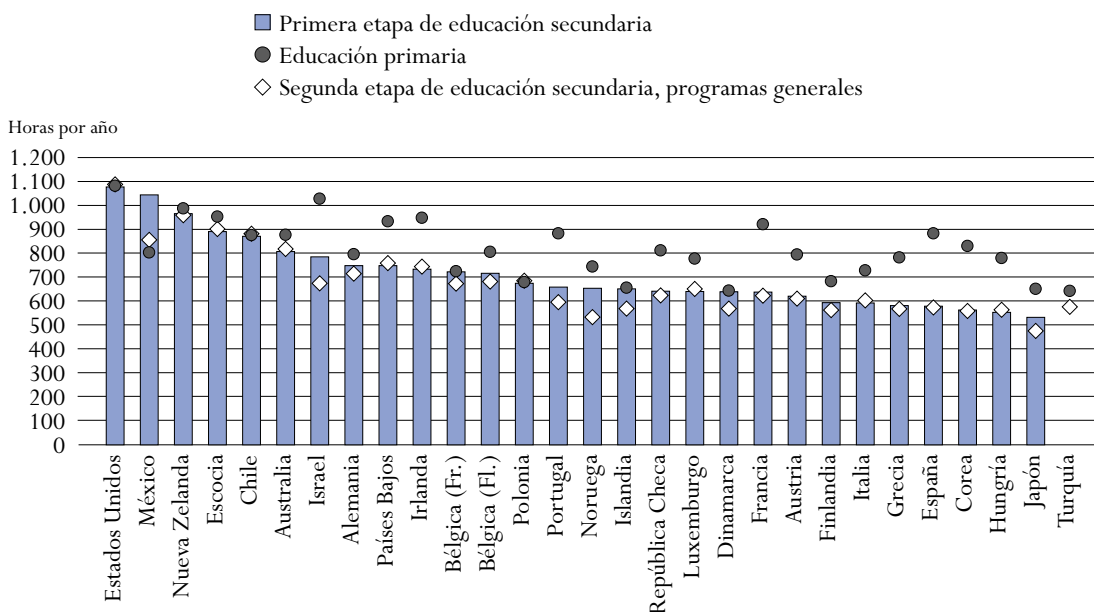
Cuestiones relevantes y aclaraciones

Número de horas lectivas en educación primaria

El número de horas lectivas que un profesor tipo de un centro público debe impartir por año, tanto en educación primaria como en educación secundaria, varía dependiendo del país. Habitualmente, es más elevado en primaria que en secundaria.

Gráfico D4.2. Número de horas lectivas netas por año, por nivel educativo (2004)

Número de horas lectivas netas por año en instituciones públicas



Los países están clasificados por orden descendente según el número de horas lectivas por año en la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

En los países de la OCDE, un profesor de primaria imparte una media de 805 horas al año (10 más que el año pasado), pero esta cifra varía desde 650 horas o menos en Dinamarca, Japón y Turquía hasta 900 horas o más en Escocia, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Países Bajos, y más de 1.000 horas en Estados Unidos y en el país asociado Israel (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1) (para obtener más detalles, consulte Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006).

La distribución de horas lectivas a lo largo del año varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, Corea es el único país en el que los profesores de primaria tienen 6 días de clase a la semana, si bien su número total de horas lectivas al año es similar a la media, debido a que el número de horas que imparten al día es inferior a la media. A este respecto, Dinamarca e Islandia ofrecen un interesante contraste, dado que ambos países tienen un número similar de horas lectivas netas (Gráfico D4.4). Sin embargo, los profesores en Dinamarca en principio deben dar clase 200 días en 42 semanas, en comparación con los 175 días de clase en 36 semanas que deben dar los profesores en Islandia. El número de horas lectivas impartidas por día explica esta diferencia.

Los profesores en Islandia deben dar clase 25 días menos que los profesores en Dinamarca, pero estos días incluyen, de media, 3,7 horas lectivas en comparación con las 3,2 horas lectivas de Dinamarca. Los profesores en Islandia deben impartir ligeramente más de media hora lectiva más por día de clase que los profesores en Dinamarca. Por lo tanto, una diferencia en horas lectivas diarias relativamente pequeña puede resultar en una diferencia sustancial en el número anual de días de clase que los profesores deben trabajar.

Número de horas lectivas en educación secundaria

En los países de la OCDE, los profesores de la primera etapa de secundaria imparten una media de 704 horas al año. El número de horas lectivas varía desde menos de 600 en Corea (565 horas), Finlandia (595 horas), Grecia (583 horas), Hungría (555 horas), Italia (594 horas), Japón (534 horas) y España (581 horas) hasta más de 1.000 horas en México (1.047 horas) y Estados Unidos (1.080 horas) (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

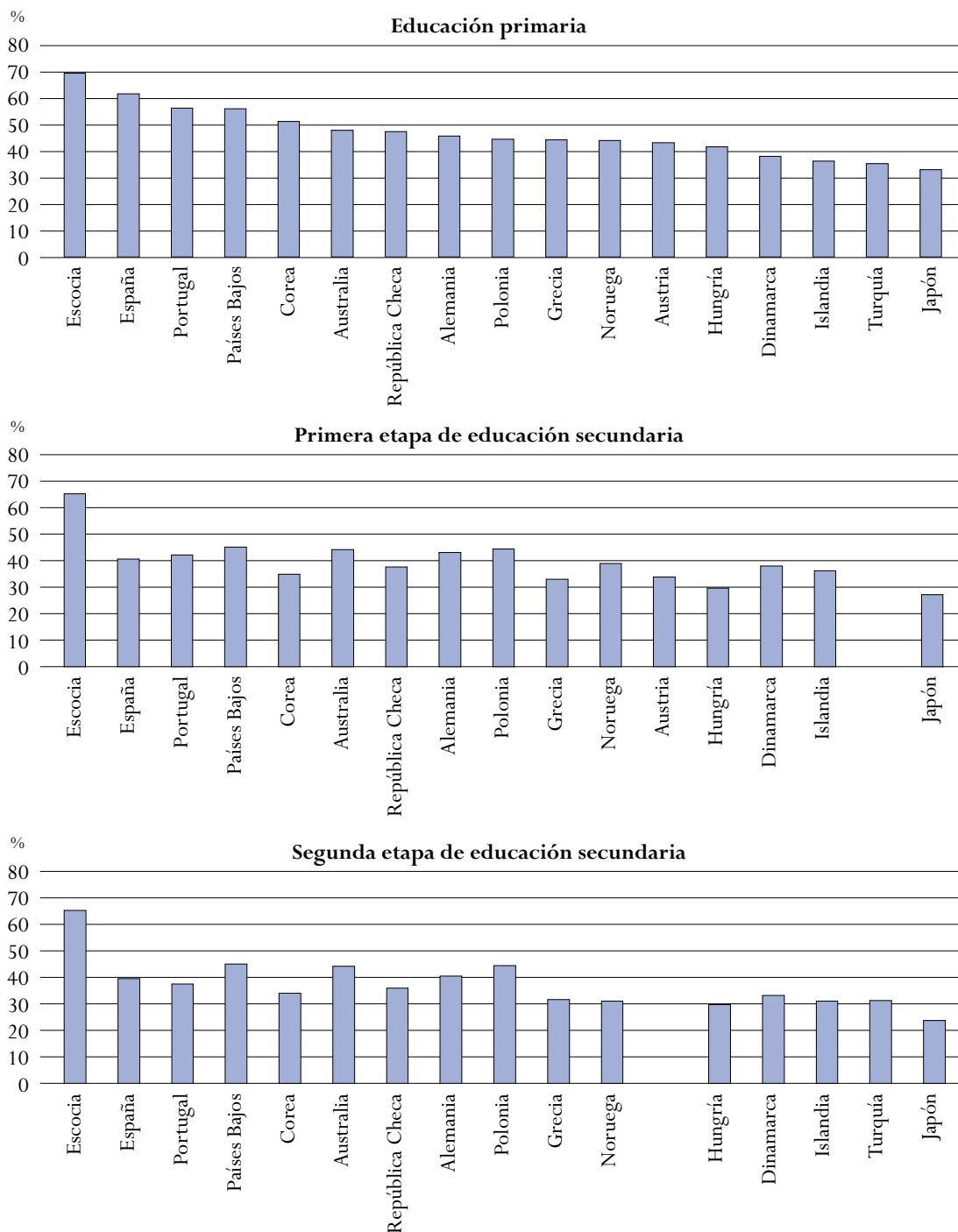
El número de horas lectivas en la segunda etapa de educación secundaria general es habitualmente inferior al de la primera etapa de secundaria. En la segunda etapa, un profesor que imparte asignaturas generales tiene como media una carga lectiva reglamentaria de 663 horas al año en los países de la OCDE. Esta cifra varía desde menos de 500 horas en Japón hasta más de 800 horas en Australia, Escocia y México (y el país asociado Chile), más de 900 horas en Nueva Zelanda y más de 1.000 horas en Estados Unidos (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

Como en la educación primaria, el número de horas lectivas al día en la primera etapa de educación secundaria varía notablemente de un país a otro. Como consecuencia, la media de horas lectivas diarias impartidas por los profesores varía ampliamente. En la primera etapa de secundaria las medias van desde tres horas diarias o menos en Corea y Hungría hasta cinco horas diarias o más en México y Nueva Zelanda y seis horas diarias en Estados Unidos. De forma similar, en la segunda etapa de secundaria general, los profesores imparten menos de 3 horas lectivas al día en Corea, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Hungría y Noruega, pero cinco en Nueva Zelanda y seis en Estados Unidos. Corea es un interesante ejemplo de las diferencias que se dan en la organización de la jornada laboral del profesorado. En Corea, los profesores deben impartir el número



Gráfico D4.3. Porcentaje de la jornada laboral que los profesores deben dedicar a la enseñanza, por nivel educativo (2004)

Cifra neta de tiempo dedicado a la enseñanza como porcentaje de la jornada laboral reglamentaria



Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de la jornada laboral que los profesores deben dedicar a horas lectivas en educación primaria.

Fuente: OCDE. Table D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

mayor de días lectivos (220), pero el número de horas lectivas para la primera y segunda etapas de secundaria es el tercero más bajo (Gráfico D4.4). El hecho de que algunos países incluyan en las horas lectivas los descansos entre clases y otros países no lo hagan puede explicar algunas de estas diferencias.

Diferencias en el número de horas lectivas según los niveles educativos

En Corea, España, Francia, Hungría, Portugal y el país asociado Israel, un profesor de primaria debe impartir más de 220 horas más que un profesor de primera etapa de secundaria y, excepto en Hungría, 250 horas más que un profesor de segunda etapa de secundaria (programas generales). En cambio, en Bélgica (comunidad francesa), Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Nueva Zelanda, Polonia y el país asociado Chile, la diferencia entre las horas lectivas que deben impartir los profesores de primaria y de secundaria es pequeña o inexistente. México es el único país de la OCDE en el que un profesor de secundaria imparte un número significativamente mayor de horas lectivas que un profesor de primaria. En México, un profesor de primera etapa de secundaria ha de impartir más de un 30 % más de horas lectivas que un profesor de primaria. Los profesores de segunda etapa de secundaria en México tienen un número menor de horas lectivas que los profesores de primera etapa de secundaria, pero su número de horas lectivas sigue siendo un 6 % mayor que el de los profesores de primaria (Gráfico D4.1). En gran parte esto es debido a que imparten un mayor número de horas por día.

A la hora de interpretar las diferencias en el número de horas lectivas entre los distintos países, debe prestarse atención al hecho de que el tiempo de contacto en términos netos, tal como lo contempla este indicador, no se corresponde necesariamente con la carga de trabajo de los profesores. Aunque el tiempo de contacto es un componente importante de dicha carga de trabajo, la preparación de clases y el seguimiento necesario (incluyendo la corrección de ejercicios de los alumnos) también han de tenerse en cuenta al comparar las cargas de los profesores. A la hora de estimar la carga media de trabajo de los profesores de un país, también se deben tener en cuenta otros factores, como el número de asignaturas impartidas, el número de alumnos por clase y el número de años que un profesor da clase a los mismos alumnos. Es frecuente, sin embargo, que estos factores sólo puedan ser evaluados en el ámbito del centro escolar.

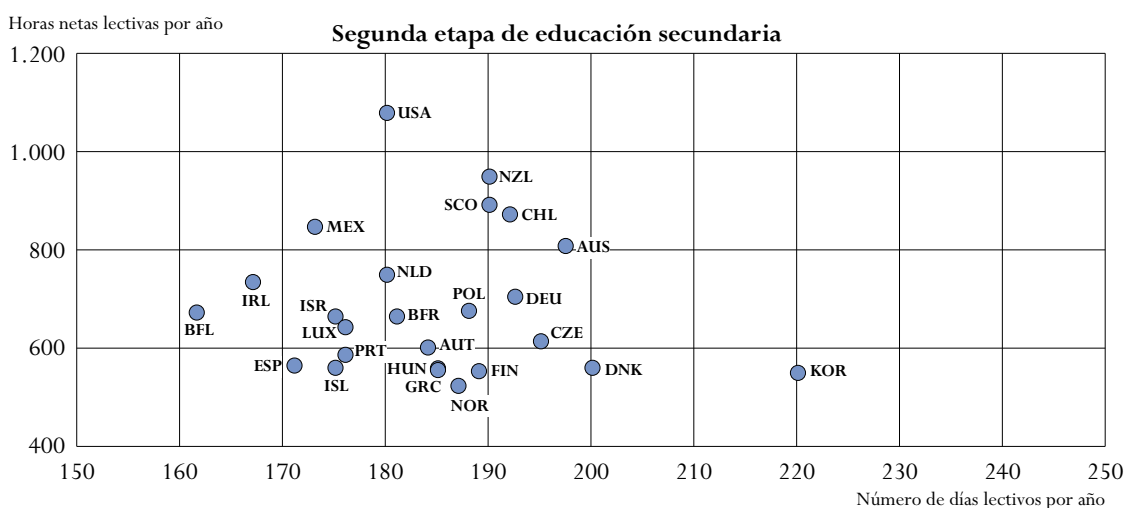
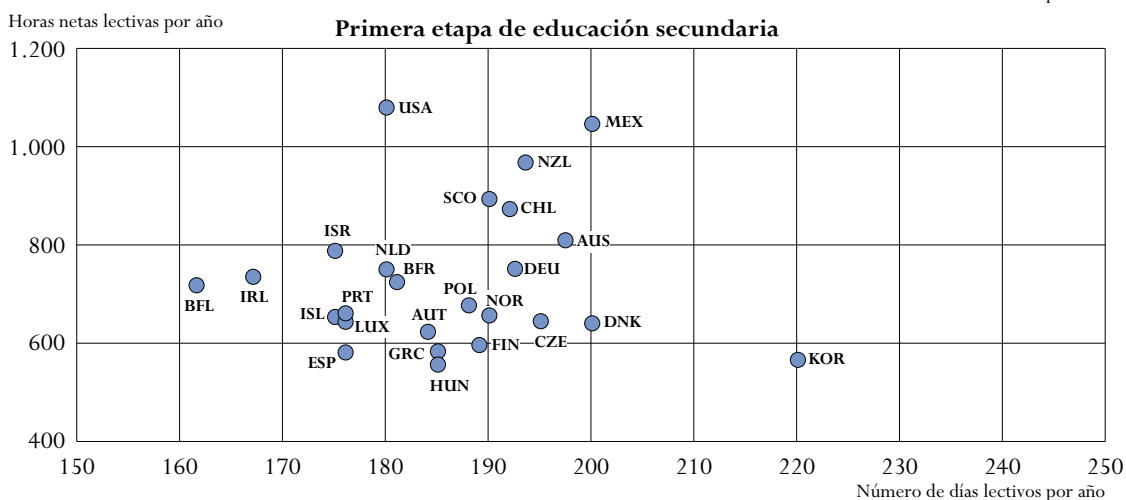
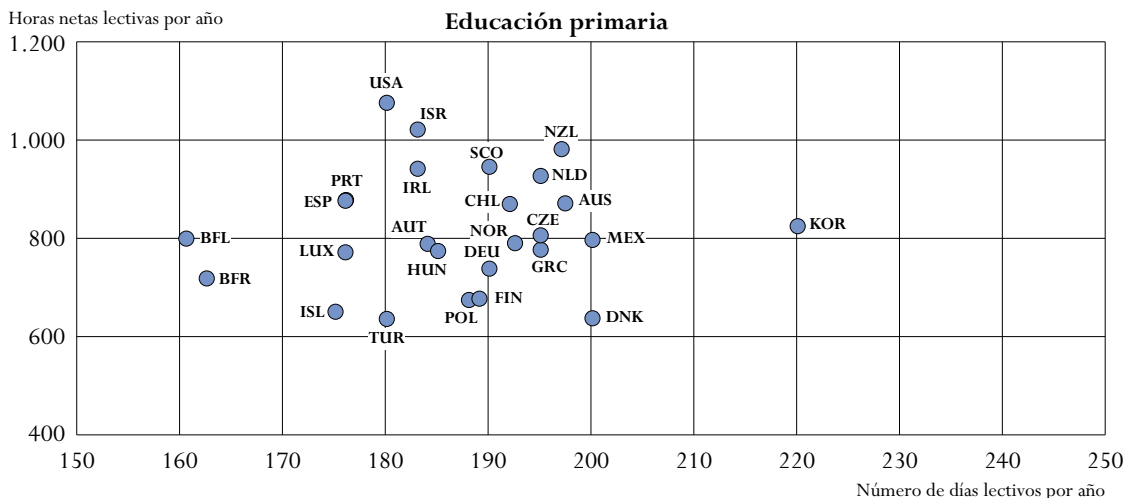
Jornada laboral del profesorado

La regulación de la jornada laboral de los profesores varía notablemente de un país a otro. Mientras que en algunos países sólo contempla el tiempo de contacto, en otros establece además las horas de la jornada laboral. En algunos países, la distribución de la jornada laboral entre enseñanza y otras actividades se regula con precisión.

En la mayoría de los países, los profesores deben trabajar un número determinado de horas por semana para percibir las retribuciones correspondientes a un contrato a tiempo completo, lo que incluye tanto la enseñanza como otras actividades no docentes. La distribución de la jornada laboral entre la enseñanza propiamente dicha y las demás actividades es más o menos precisa según los países (Gráfico D4.3). En general, la regulación prescribe el número de horas que han de dedicarse a la enseñanza, pero algunos países también concretan a nivel nacional el tiempo que los profesores deben pasar en el centro.



Gráfico D4.4. Número de horas lectivas netas por número de días de clase (2004)



Nota: Para ver la lista con los códigos de los países utilizados en este gráfico, consulte la Guía del lector.
 Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

En Australia, Bélgica (comunidad flamenca, educación primaria), España, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal, Suecia, Turquía y el país asociado Israel, se especifica el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro, sea para dedicarlo a la enseñanza o a otras actividades. En Grecia, la legislación exige la reducción de las horas de enseñanza de acuerdo con el número de años de servicio. Los profesores principiantes tienen 21 horas de enseñanza semanales. Después de 6 años, esta cifra se reduce a 19 horas de enseñanza semanales y, después de 12 años, a 18 horas de enseñanza semanales. Finalmente, después de 20 años de servicio, un profesor imparte 16 horas de enseñanza semanales, casi un 25 % menos que los profesores principiantes. Sin embargo, el profesor debe pasar el resto de las horas de su jornada laboral en el centro.

En Alemania, Austria (educación primaria y primera etapa de secundaria), Corea, Dinamarca, Escocia, Hungría, Japón, Noruega, Países Bajos, Polonia y República Checa se especifica el total de horas que los profesores han de trabajar al año, bien sea en el centro o fuera de él (pero no se especifica qué proporción del tiempo se ha de pasar en el centro o fuera de él). Además, en algunos países sí se especifica en parte el número de horas que han de dedicarse a otras actividades. Sin embargo, no se especifica si los profesores han de pasar las horas no dedicadas a la enseñanza en el centro o fuera de él.

Horas de trabajo dedicadas a actividades diferentes de la enseñanza

En Bélgica (comunidad francesa), Finlandia, Francia y Nueva Zelanda no existe regulación formal del tiempo que deben dedicar los profesores a actividades diferentes de la enseñanza, pero ello no significa que tengan plena libertad en la materia. En Austria, las disposiciones legales relativas a la jornada laboral de los profesores se basan en el supuesto de que las tareas que les incumben (incluyendo preparación de clases y exámenes, corrección de ejercicios, exámenes y tareas administrativas) suman un total de 40 horas a la semana. En Bélgica (comunidad francesa), el centro establece el número de horas dedicadas a actividades diferentes de la enseñanza y no se regula el tiempo que ha de dedicarse a preparación de clases, corrección de ejercicios y exámenes de los alumnos, etc. El gobierno determina exclusivamente los números mínimo y máximo de períodos de enseñanza (de 50 minutos cada uno) por semana en cada nivel educativo (Tabla D4.1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2003-2004 y proceden de la Encuesta OCDE-INES 2005 sobre profesorado y currículo.

Tiempo de enseñanza

El tiempo de enseñanza se refiere al número de horas por año que un profesor a tiempo completo imparte a un grupo o a una clase de alumnos/estudiantes según las normas oficiales en vigor en cada país. Normalmente se calculan multiplicando el número de días lectivos por año por el número de horas que un profesor imparte al día (excluyendo los períodos de tiempo formalmente destinados a los descansos entre clases o conjunto de clases). Algunos países aportan estimaciones del número de horas lectivas basadas en datos procedentes de encuestas.

En educación primaria se incluyen los breves descansos entre clases si el profesor es responsable de su clase durante ese tiempo.

D4

Jornada laboral

La jornada laboral se define como el número normal de horas de trabajo de un profesor a tiempo completo. Según la práctica oficial vigente en cada país, la jornada laboral puede comprender:

- Únicamente el tiempo dedicado a la enseñanza (y a otras actividades escolares dirigidas a alumnos y estudiantes, tales como deberes y controles, pero excluyendo exámenes anuales).
- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza y las horas destinadas 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 y reuniones de personal y tareas generales de carácter escolar.

La jornada laboral no incluye las horas extra remuneradas.

Jornada laboral en el centro escolar

La jornada laboral en el centro escolar corresponde al tiempo que los profesores deben permanecer en el mismo, sea para la enseñanza o para otras actividades.

Número de semanas y días lectivos

El número de semanas lectivas corresponde al número de semanas de enseñanza, excluyendo las semanas de vacaciones. El número de días lectivos se calcula multiplicando el número de semanas lectivas por el número de días lectivos a la semana, menos los días en los que el centro está cerrado por fiestas.

Otras referencias

Existe material adicional relevante para este indicador en la página web <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

- *Tabla D4.2. Número de horas lectivas al año (1996, 2004)*

Observaciones específicas sobre conceptos y criterios metodológicos de este indicador para cada país figuran en el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag2006.

Tabla D4.1.

Organización de la jornada laboral del profesorado (2004)

Número de semanas, días y horas lectivas netas, y jornada laboral del profesorado en el curso escolar

	Semanas de clase			Días de clase			Cifra neta de horas lectivas			Horas de trabajo en el centro			Total reglamentario de horas de trabajo			
	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países de la OCDE	Alemania	40	40	40	193	193	193	793	751	705	a	a	a	1.736	1.736	1.736
	Australia	40	40	40	197	197	197	874	809	809	1.215	1.238	1.238	1.824	1.824	1.824
	Austria	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1.832	1.832	a
	Bélgica (Fl.)	37	37	37	161	162	162	803	718	673	927	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
	Corea	37	37	37	220	220	220	828	565	550	a	a	a	1.613	1.613	1.613
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1.680	1.680	1.680
	Escocia	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1.365	1.365	1.365
	Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	37	37	36	176	176	171	880	581	564	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	m	m	m
	Finlandia	38	38	38	189	189	189	680	595	553	a	a	a	a	a	a
	Francia	35	35	35	m	m	m	918	639	614	a	a	a	a	a	a
	Grecia	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1.500	1.425	1.425	1.762	1.762	1.762
	Hungría	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1.864	1.864	1.864
	Inglaterra	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1.265	1.265	1.265	a	a	a
	Irlanda	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1.036	735	735	a	a	a
	Islandia	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800
	Italia	33	33	33	m	m	m	726	594	594	806	674	674	a	a	a
	Japón	35	35	35	m	m	m	648	534	466	a	a	a	1.960	1.960	1.960
	Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a
	México	41	41	36	200	200	173	800	1.047	848	800	1.167	971	a	a	a
	Noruega	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1.680	1.680	1.680
	Nueva Zelanda	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1.659	1.659	1.659
	Polonia	39	39	39	188	188	188	677	677	677	a	a	a	1.520	1.520	1.520
	Portugal	36	36	36	176	176	176	880	660	586	880	660	586	1.561	1.561	1.561
República Checa	40	40	40	195	195	195	809	644	614	a	a	a	1.704	1.704	1.704	
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	1.808	a	1.808	
<i>Media OCDE</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>187</i>	<i>186</i>	<i>185</i>	<i>805</i>	<i>704</i>	<i>663</i>	<i>1.129</i>	<i>1.131</i>	<i>1.087</i>	<i>1.698</i>	<i>1.691</i>	<i>1.690</i>	
<i>Media EU19</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>185</i>	<i>183</i>	<i>183</i>	<i>804</i>	<i>667</i>	<i>641</i>	<i>1.104</i>	<i>1.019</i>	<i>1.009</i>	<i>1.656</i>	<i>1.656</i>	<i>1.640</i>	
Países asociados	Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
	Israel	43	42	42	183	175	175	1.025	788	665	1.221	945	945	a	a	a

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

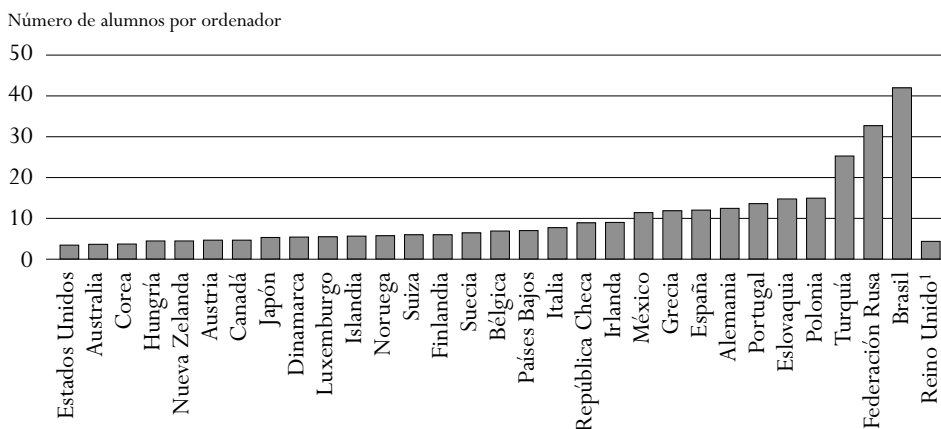
ACCESO A LAS TIC Y SU UTILIZACIÓN

Este indicador examina el acceso que tienen los centros escolares de los países de la OCDE a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), basándose en los datos del estudio PISA 2003 obtenidos a partir de las respuestas de alumnos de 15 años de edad y de los directores de sus centros educativos. Estos datos proporcionan información acerca del acceso a las TIC que tienen en los centros educativos tanto los alumnos como el personal. El análisis resultante se refiere al número de ordenadores que tienen los centros por cada alumno de 15 años de edad, la disponibilidad de ordenadores para el personal y la percepción que tienen los directores con respecto al nivel de recursos TIC con los que cuentan sus centros.

Resultados clave

Gráfico D5.1. Número de alumnos por ordenador (2003)

Prácticamente todos los alumnos de los países de la OCDE y países asociados cuentan con al menos un ordenador en sus centros. Sin embargo, se dan variaciones importantes en el número de ordenadores del que disponen los alumnos: mientras que en Estados Unidos y Australia hay aproximadamente un ordenador por cada 3 alumnos, en el país asociado Brasil hay un ordenador por cada 42 alumnos.



1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad.
 Los países están clasificados en orden ascendente según el número de alumnos por ordenador.
 Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla D5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Otros puntos destacables de este indicador

- El número medio de ordenadores por alumno en los centros escolares de los países de la OCDE ha aumentado desde el estudio PISA 2000. Este aumento se ha dado en todos los países de la OCDE exceptuando tres (Dinamarca, Polonia y Portugal).
- Hay grandes variaciones en el nivel de acceso de los alumnos a los ordenadores en los centros escolares. Algunos países de la OCDE cuentan con más de 1 ordenador por cada 5 alumnos, mientras que en ocho países de la OCDE la media es de menos de 1 ordenador por cada 10 alumnos (Alemania, Eslovaquia, España, Grecia, México, Polonia, Portugal y Turquía).
- A pesar de que hay un mayor acceso a ordenadores en los centros escolares que en casa, los alumnos de 15 años de edad utilizan sus ordenadores en casa con más frecuencia. Casi tres cuartas partes de los alumnos utilizan ordenadores en casa varias veces a la semana.
- El 26% de los directores de centros escolares en los países de la OCDE opinan que el nivel de recursos TIC con el que cuentan no obstaculiza la enseñanza. Sin embargo, se dan grandes variaciones, tanto dentro de un mismo país como entre países. Una media del 11% de los directores de centros escolares opinan que la falta de recursos TIC en su centro obstaculiza la enseñanza «mucho».



INDICADOR D5

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La tecnología de la información sigue siendo un elemento esencial del crecimiento económico en todos los países de la OCDE. Esto es cierto no sólo en lo que se refiere al crecimiento del sector de las TIC, sino por la importancia que tienen las TIC en el empleo manual y particularmente en el empleo administrativo, así como en sectores tan diversos como la agricultura, las finanzas y la medicina. Por lo tanto, los alumnos dependerán de competencias y habilidades relacionadas con las TIC para acceder a oportunidades de empleo, así como para integrarse en una sociedad cada vez más orientada hacia la tecnología.

Posiblemente, los alumnos necesiten familiarizarse con las TIC y alcanzar un nivel suficiente de dominio de las mismas para poder progresar con éxito en su educación superior y en su vida laboral. Partiendo de este supuesto, los centros escolares necesitan contar con suficientes recursos TIC para que los alumnos puedan utilizarlos y aprender con ellos y para que los profesores y los administradores del centro puedan desarrollar programas escolares eficaces en centros igualmente eficaces y funcionales.

Durante largo tiempo se ha considerado la distribución de recursos entre sistemas educativos y dentro de cada uno de los mismos como un factor de importancia para la calidad y la eficacia educativa. Los avances tecnológicos que han tenido lugar en los últimos años plantean la cuestión de si aquellos que no tengan acceso a recursos TIC se encontrarán en desventaja, al no poder participar de los beneficios del desarrollo tecnológico. Desde el punto de vista de los responsables de las políticas educativas, es importante preguntarse si los centros escolares de comunidades más pobres ofrecen recursos TIC a los cuales no tiene acceso la comunidad local.

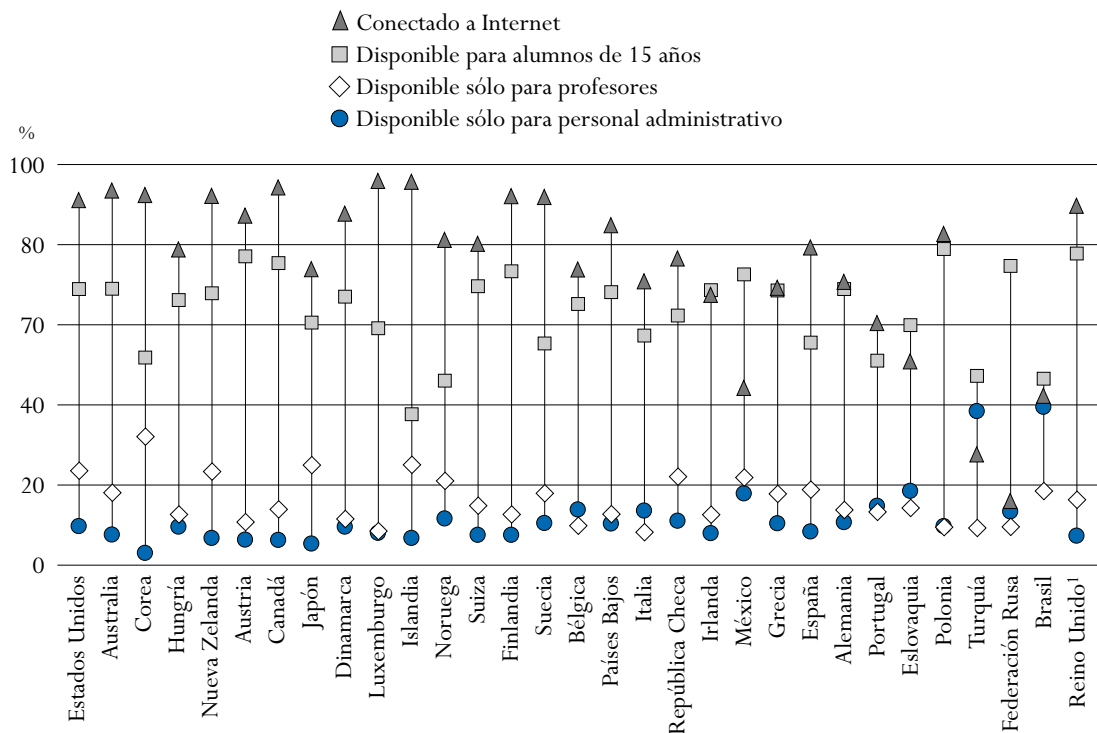
Recursos TIC en los centros escolares

Ordenadores por alumno

Casi todos los alumnos en países de la OCDE tienen por lo menos un ordenador en sus centros escolares. No cabe duda de que prácticamente todos los centros escolares cuentan con recursos TIC en mayor o menor medida. En Australia, Austria, Canadá, Corea, Estados Unidos, Hungría, Nueva Zelanda y Reino Unido hay como mínimo 0,2 ordenadores por alumno, lo cual significa un máximo de cinco alumnos por ordenador. En Alemania, Eslovaquia, España, Grecia, México, Polonia y Portugal hay menos de 0,1 ordenadores por alumno, lo cual significa un mínimo de 10 alumnos por ordenador. En Turquía y en los países asociados Brasil y Federación Rusa, el número de ordenadores por alumno es aún menor, con 25 alumnos matriculados o más por ordenador (Tabla D5.1 y Gráfico D5.1).

El número de ordenadores por alumno ha aumentado entre 2000 y 2003. En 2000 había una media nacional de 0,13 ordenadores por alumno en los centros escolares de los países de la OCDE. En 2003 esta cifra había aumentado hasta 0,16 ordenadores por alumno. Este aumento equivale a un descenso de casi 1,5 alumnos por ordenador en tres años, de manera que en 2003 había un ordenador por cada 6,25 alumnos en los centros escolares de los países de la OCDE. Los datos disponibles no permiten determinar si este aumento en el número de ordenadores se debe a que las políticas educativas han asignado más recursos económicos al capítulo de las TIC en los centros escolares o al descenso de los precios de ordenadores y otros recursos TIC entre 2000 y 2003.

Gráfico D5.2. Porcentaje de ordenadores disponibles para el personal, los alumnos y con conexión a Internet (2003)



1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad.
 Los países están clasificados en orden ascendente según el número de alumnos por ordenador.
 Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla D5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Se ha dado un aumento en el número de ordenadores por alumno en la mayoría de los países de la OCDE. Sin embargo, el número de ordenadores por alumno se ha mantenido igual en Dinamarca y ha descendido en Noruega, Polonia y Portugal.

Acceso de los alumnos, profesores y personal administrativo a las TIC

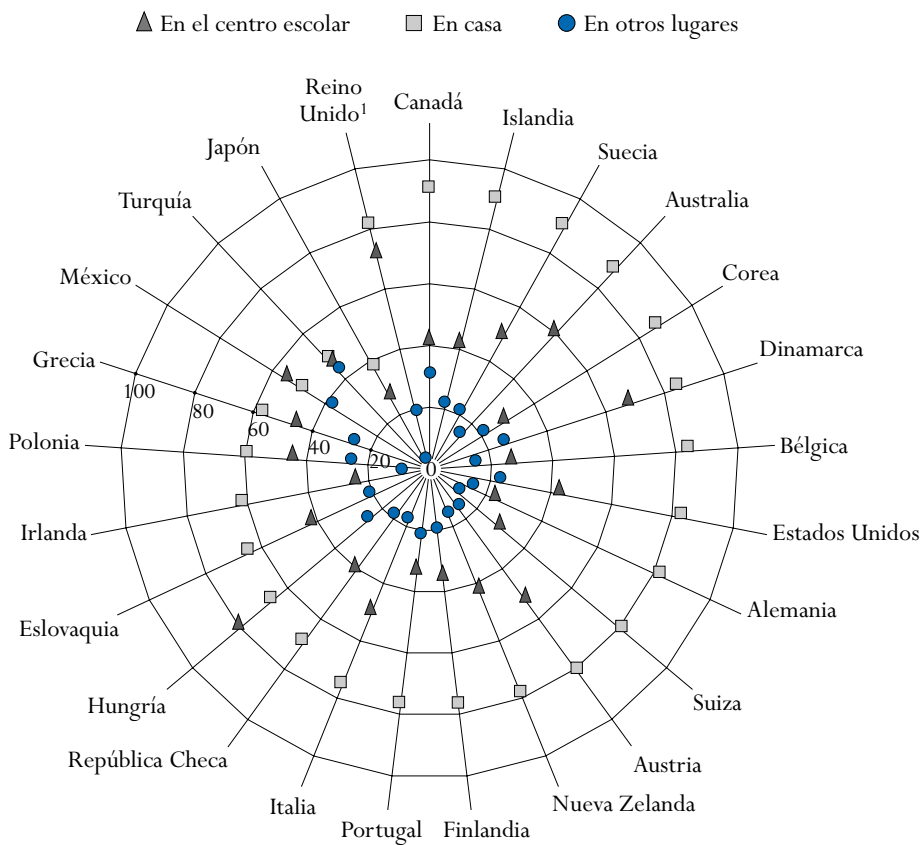
El número de ordenadores por alumno sólo ilustra una parte de la cuestión del acceso a las TIC. Para comprender mejor lo que esta significa, es importante analizar quién tiene realmente acceso a los ordenadores. Los datos aquí manejados muestran el porcentaje de ordenadores disponibles en los centros escolares para uso de los alumnos de 15 años de edad, sólo de los profesores y sólo del personal administrativo (Tabla D5.1 y Gráfico D5.2).

Como media, los alumnos de 15 años de edad tienen acceso a un 64% de los ordenadores con los que cuentan los centros escolares en los países de la OCDE. Considerando que prácticamente todos los centros escolares cuentan con al menos un ordenador, la mayor parte de los alumnos de 15 años de edad puede acceder a un ordenador en su centro. Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre países. En Islandia, Noruega, Turquía y el país asociado Brasil, los alumnos de 15 años de edad tienen acceso a menos de la mitad de los ordenadores con los que cuentan los centros, mientras que en Austria, Canadá, Polonia y el país asociado Federación Rusa pueden

D5

disponer de más de tres cuartas partes de los ordenadores del centro. Es importante señalar que no hay una fuerte correlación entre estas cifras y el número de ordenadores con el que cuentan los centros escolares. Sin embargo, en algunos países hay pocos ordenadores por alumno y el número de ordenadores disponible para los alumnos de 15 años de edad es relativamente bajo. Por ejemplo, el número de ordenadores por alumno en España y Portugal es menor que la media de la OCDE y el porcentaje de ordenadores al que tienen acceso los alumnos de 15 años de edad también es menor.

Gráfico D5.3. Porcentaje de alumnos que utilizan con frecuencia un ordenador (2003)



1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad.
 Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de alumnos que utilizan con frecuencia un ordenador en casa.
 Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla D5.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Utilización de las TIC por parte de los alumnos

A pesar de que hay un mayor acceso a ordenadores en los centros escolares que en casa, los alumnos de 15 años de edad utilizan sus ordenadores en casa con más frecuencia. Casi tres cuartas partes utilizan sus ordenadores en casa varias veces a la semana. El estudio PISA 2003 preguntaba a los alumnos sobre la frecuencia con la que utilizaban un ordenador en casa, en el centro escolar o en otros lugares. Si los alumnos respondían que utilizaban sus ordenadores casi cada día o unas pocas veces a la semana, se les consideraba como usuarios frecuentes de ordenadores. En todos

los países, exceptuando Hungría y México, los alumnos respondieron que utilizaban ordenadores más frecuentemente en casa que en el centro escolar u otros lugares (Gráfico D5.3).

Dado que los alumnos utilizan ordenadores con más frecuencia en sus casas, es importante considerar el efecto que tiene el nivel de acceso a recursos TIC en los centros escolares sobre el acceso general que tienen los alumnos a las TIC. Aunque un examen más detallado de esta compleja cuestión requiere datos y un análisis más exhaustivo, a pesar de ello hay dos puntos importantes que se deben tener en cuenta.

En primer lugar, el acceso a las TIC que ofrecen los centros escolares al alumnado es cada vez más importante para aquellos alumnos que tienen pocas posibilidades de acceso en casa. En los países de la OCDE una media del 18% de los alumnos respondieron que raramente o nunca utilizaban ordenadores en casa (son aquellos alumnos que respondieron que utilizaban un ordenador en casa «menos de una vez al mes» o «nunca»). Sin embargo, se da una variación considerable entre países. En siete países de la OCDE (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca y Suiza) menos del 10% de los alumnos respondieron que utilizaban ordenadores en sus casas raramente o nunca, y en otros tres países de la OCDE (Corea, Islandia y Suecia) esta cifra se reduce al 5%. Por el contrario, en cinco países de la OCDE (Eslovaquia, Hungría, Irlanda, México y República Checa) aproximadamente 1 de cada 5 alumnos respondieron que utilizaban ordenadores raramente o nunca en sus casas, y en otros cuatro países de la OCDE (Grecia, Japón, Polonia y Turquía) esta cifra asciende a 1 de cada 3 alumnos. En estos países se da mayor importancia al acceso a las TIC en los centros escolares para contrarrestar el poco uso que se hace de las mismas en el hogar.

En segundo lugar, el nivel de recursos TIC en los centros escolares es importante en lo que se refiere a la incorporación de las TIC al programa educativo de los alumnos y aún más importante si la enseñanza se ve obstaculizada por una falta de recursos TIC. Las siguientes secciones exploran esta cuestión.

Relación entre el nivel de recursos TIC y la enseñanza

Resulta importante valorar hasta qué punto la falta de acceso a las TIC obstaculiza la enseñanza, de acuerdo con las respuestas de los directores de centros escolares. El análisis anterior se refiere al nivel de TIC que alcanzan los centros y su disponibilidad para los alumnos. Estos datos son importantes para valorar el grado de familiaridad que tienen los alumnos con las TIC y su competencia a la hora de utilizar las TIC en sus estudios y en su vida en general. Para analizar el efecto que tiene sobre la enseñanza la falta de recursos TIC en centros escolares es necesario tener en cuenta dos factores: la utilización de recursos TIC en el aprendizaje de los alumnos y, en segundo lugar, la disponibilidad de estos recursos. Ambos factores están relacionados entre sí y tienen repercusiones sobre la cuestión más amplia del acceso de los alumnos a las TIC.

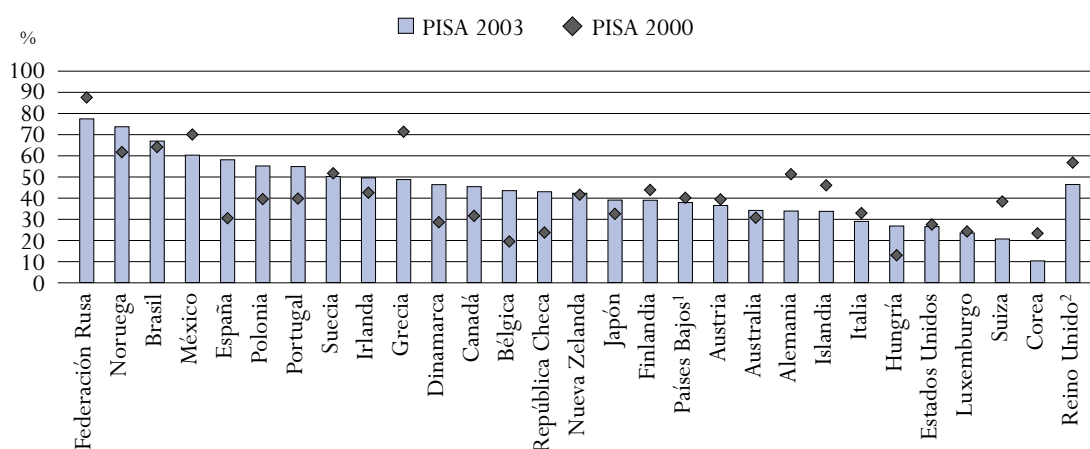
En los países de la OCDE, un 26% de los directores de centros escolares informaba de que la enseñanza no se veía obstaculizada «nada» por una falta de recursos TIC, un 31% informaba de que obstaculizaba la enseñanza «muy poco», un 33% que dificultaba la enseñanza «en cierta medida» y un 11% que obstaculizaba la enseñanza «mucho» (Tabla D5.2 y Gráfico D5.4). Se obtuvieron resultados similares a partir del porcentaje de directores de centros escolares que respondieron sobre el grado en el que la falta de software educativo obstaculizaba la enseñanza.

D5

Como ya se ha mencionado, las percepciones de los directores de centros escolares sobre el grado en el que la falta de ordenadores para la enseñanza obstaculiza la enseñanza están relacionadas con dos cuestiones. En primer lugar, el grado en el que se utilizan recursos TIC en el aprendizaje de los alumnos y, en segundo lugar, la disponibilidad de dichos recursos. Esta cuestión puede tratarse independientemente, por lo menos en parte. El análisis de las percepciones de los directores se puede matizar comparando estas percepciones con el número de ordenadores por alumno con los que cuentan los centros. En general, los directores de centros escolares en países de la OCDE que informaban de que la falta de recursos TIC obstaculizaba la enseñanza contaban con menos ordenadores por alumno en sus centros (Tabla D5.2). Esto hace suponer que los directores creen que un número menor de ordenadores por alumno obstaculiza la enseñanza de estos alumnos. Esto magnifica las dificultades para familiarizarse con las TIC y desarrollar competencias y habilidades generales en relación con las TIC en aquellos centros escolares en los que los alumnos tienen escaso acceso a los ordenadores.

Entre 2000 y 2003 se han dado cambios en la mayor parte de los países. En algunos países la situación parece haber mejorado, mientras que en otros parece haber empeorado. En la mayoría de los países, estos cambios son relativamente pequeños. Sin embargo, en otros se han dado cambios sustanciales entre 2000 y 2003 en el porcentaje de alumnos que estudian en centros escolares cuyos directores informan de que la falta de ordenadores obstaculiza la enseñanza en cierta medida o en gran medida. En Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Hungría, Noruega, Polonia, Portugal y República Checa este porcentaje ha aumentado. En Bélgica, España y Hungría la proporción de alumnos cuyos directores de centro hicieron referencia a esta falta incluso se ha duplicado entre 2000 y 2003. Por el contrario, los efectos de esta falta mencionados en Alemania, Corea, Federación Rusa, Grecia e Islandia han disminuido de manera sustancial, aunque no en la misma medida.

Gráfico D5.4. Porcentaje de alumnos en centros escolares cuyos directores informan que la falta de ordenadores obstaculiza la enseñanza (2003)



1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad en PISA 2000.

2. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad en PISA 2003.

Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de alumnos en centros escolares cuyos directores informan en PISA 2003 que la falta de ordenadores obstaculiza la enseñanza.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla D5.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Cuadro D5.1. Datos sobre el acceso y utilización de las TIC por parte de los alumnos y su rendimiento de acuerdo con el estudio PISA 2003

Este indicador incluye una comparación del acceso de los alumnos a las TIC y las percepciones de los directores de centros escolares sobre el grado en el cual la falta de recursos TIC obstaculiza la enseñanza en sus centros. Sin embargo, esto no siempre afecta al rendimiento de los alumnos. Un informe temático del estudio PISA 2003 titulado *¿Están preparados los alumnos para un mundo rico en tecnología? Lo que nos dicen los estudios PISA* (OCDE, 2005e) proporciona un análisis exhaustivo de estas cuestiones. En lo que se refiere al efecto sobre el rendimiento de los alumnos, las conclusiones principales del informe son las siguientes:

- Existe una relación positiva consistente y significativa entre los años de experiencia en el uso del ordenador y el rendimiento en matemáticas, tanto antes como después de haber valorado las variables socioeconómicas y sistemáticas.
- Existe una relación positiva consistente y significativa entre la frecuencia en el uso del ordenador en casa y el rendimiento en matemáticas, tanto antes como después de haber valorado las variables socioeconómicas y sistemáticas.
- Existe una relación curvilínea entre la frecuencia en el uso del ordenador en el centro escolar y el rendimiento en matemáticas: los alumnos que usan moderadamente el ordenador muestran el mejor rendimiento en matemáticas, mientras que los que lo utilizan pocas veces o con frecuencia tienen un nivel similar de rendimiento, una vez que se han descartado las variables socioeconómicas y sistemáticas.
- Con la introducción de la estructura multinivel en los modelos que utilizan el control selectivo de variables, las diferencias de rendimiento entre estudiantes con acceso al ordenador en casa y estudiantes sin ese acceso son menos pronunciadas que las que arrojan los modelos simples de regresión lineal. No obstante, en la mitad de los países de la OCDE los alumnos que tienen en casa acceso al ordenador obtienen un rendimiento mejor en matemáticas que los que carecen de ese acceso. De manera similar, en al menos 10 de 25 países de la OCDE existe una ventaja en el rendimiento en matemáticas de los estudiantes que tienen acceso al ordenador en el centro escolar, aun aplicando la estructura multinivel y teniendo en cuenta los diversos factores de origen de los alumnos.

Conceptos y criterios metodológicos

Este indicador ha tenido como objeto de su estudio a la población de alumnos de 15 años de edad. En la práctica, esta población incluye alumnos entre 15 años y 3 meses completos de edad y 16 años y dos meses completos de edad en la fecha de inicio del estudio que estuvieran matriculados en una institución educativa, independientemente del curso o tipo de institución en el que estaban matriculados e independientemente de si estudiaban a tiempo completo o a tiempo parcial.

Otras referencias

Para obtener información adicional sobre el estudio PISA 2003, véase *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OCDE 2004a), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OCDE, 2006) y el estudio *PISA 2003 Technical Report* (OCDE 2005c). Los datos PISA también están disponibles en la web de PISA www.pisa.oecd.org.



Tabla D5.1
Distintos recursos TIC en centros de secundaria y porcentaje de los distintos tipos de ordenadores en los centros (2003)

Resultados basados en los informes de los directores de centros

	PISA 2003																PISA 2000					
	Porcentaje de alumnos cuyos directores informan tener al menos un ordenador en el centro		De los alumnos cuyos directores informan tener al menos un ordenador en el centro:				Del número de ordenadores en el centro, porcentaje de ordenadores:										De los alumnos cuyos directores informan tener al menos un ordenador en el centro:					
			Número total de ordenadores en el centro		Ordenadores por alumno		Disponible para los alumnos de 15 años		Disponible sólo para profesores		Disponible sólo para personal administrativo		Conectado a Internet/ WWW		Conectado a una red local (LAN)		Número total de ordenadores en el centro		Ordenadores por alumno			
			%	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.
(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	100	(0,0)	48	(2,1)	0,08	(0,00)	69	(1,3)	14	(1,5)	10	(0,4)	71	(2,0)	45	(2,9)	31	(1,3)	0,06	(0,00)	
	Australia	100	(0,0)	255	(12,9)	0,28	(0,01)	69	(1,1)	18	(0,8)	7	(0,6)	93	(0,9)	93	(1,1)	184	(13,5)	0,22	(0,01)	
	Austria	100	(0,0)	128	(11,3)	0,22	(0,01)	77	(1,4)	11	(0,8)	6	(0,3)	87	(1,9)	71	(3,1)	85	(7,2)	0,15	(0,01)	
	Bélgica	100	(0,0)	89	(3,3)	0,15	(0,01)	65	(1,3)	10	(0,9)	14	(0,6)	74	(1,5)	54	(2,3)	67	(3,1)	0,11	(0,00)	
	Canadá	100	(0,0)	198	(5,3)	0,22	(0,01)	75	(0,9)	14	(0,5)	6	(0,2)	94	(0,7)	87	(1,6)	176	(3,0)	a	a	
	Corea	100	(0,0)	289	(7,4)	0,27	(0,01)	52	(1,5)	32	(0,6)	3	(0,1)	92	(1,2)	91	(1,4)	198	(7,2)	0,21	(0,03)	
	Dinamarca	100	(0,0)	68	(2,8)	0,19	(0,01)	67	(1,4)	11	(0,9)	9	(0,4)	88	(1,4)	77	(2,2)	53	(2,2)	0,19	(0,03)	
	Eslovaquia	100	(0,0)	29	(1,1)	0,07	(0,00)	60	(1,5)	14	(0,9)	18	(1,1)	51	(1,9)	53	(2,2)	a	a	a	a	
	España	100	(0,0)	52	(2,8)	0,08	(0,00)	56	(1,6)	19	(1,1)	8	(0,5)	79	(1,7)	59	(3,3)	42	(2,4)	0,06	(0,00)	
	Estados Unidos	100	(0,0)	377	(15,9)	0,30	(0,01)	69	(1,7)	23	(1,4)	9	(1,4)	91	(1,3)	84	(2,0)	237	(21,4)	0,22	(0,01)	
	Finlandia	100	(0,0)	57	(1,9)	0,17	(0,01)	73	(1,4)	12	(0,7)	7	(0,3)	92	(0,9)	76	(2,9)	45	(1,5)	0,13	(0,01)	
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	119	(9,1)	0,13	(0,01)
	Grecia	100	(0,0)	24	(2,7)	0,08	(0,01)	69	(2,2)	18	(1,4)	10	(1,7)	69	(3,7)	56	(4,4)	15	(1,5)	0,05	(0,00)	
	Hungría	100	(0,0)	90	(3,6)	0,23	(0,01)	66	(1,5)	12	(0,6)	9	(0,4)	79	(2,0)	79	(2,2)	61	(3,7)	0,16	(0,01)	
	Irlanda	100	(0,0)	60	(3,4)	0,11	(0,00)	69	(2,1)	12	(1,3)	8	(0,7)	67	(2,6)	36	(3,5)	41	(1,7)	0,08	(0,00)	
	Islandia	100	(0,0)	73	(0,2)	0,18	(0,00)	38	(0,1)	25	(0,1)	7	(0,0)	96	(0,1)	89	(0,1)	39	(0,1)	0,12	(0,00)	
	Italia	100	(0,0)	77	(3,6)	0,13	(0,01)	57	(1,6)	8	(0,6)	13	(0,7)	71	(2,1)	50	(2,7)	74	(7,2)	0,10	(0,00)	
	Japón	100	(0,0)	128	(7,2)	0,19	(0,02)	61	(1,5)	25	(1,2)	5	(0,3)	74	(2,5)	73	(2,3)	92	(4,4)	0,11	(0,01)	
	Luxemburgo	100	(0,0)	254	(0,2)	0,18	(0,00)	59	(0,0)	8	(0,0)	8	(0,0)	96	(0,0)	95	(0,0)	159	(0,1)	0,11	(0,00)	
	México	99	(0,6)	59	(3,6)	0,09	(0,01)	73	(1,7)	22	(2,9)	18	(1,1)	44	(4,2)	51	(4,4)	32	(2,3)	0,06	(0,01)	
Noruega	100	(0,0)	50	(1,8)	0,18	(0,01)	46	(1,5)	21	(0,9)	11	(0,4)	81	(1,7)	48	(3,2)	m	m	m	m		
Nueva Zelanda	100	(0,0)	232	(8,0)	0,23	(0,01)	68	(1,0)	23	(0,8)	7	(0,3)	92	(1,3)	92	(1,6)	169	(5,8)	0,18	(0,01)		
Países Bajos	100	(0,0)	129	(5,8)	0,14	(0,01)	68	(1,6)	12	(1,1)	10	(0,7)	85	(2,6)	81	(3,0)	101	(6,8)	0,11	(0,01)		
Polonia	100	(0,0)	21	(0,7)	0,07	(0,00)	79	(0,7)	9	(0,6)	10	(0,5)	83	(2,0)	64	(2,8)	25	(1,4)	0,10	(0,01)		
Portugal	100	(0,0)	69	(2,9)	0,07	(0,00)	51	(1,9)	13	(0,6)	15	(0,7)	60	(2,3)	50	(3,4)	27	(1,8)	0,09	(0,03)		
República Checa	100	(0,0)	47	(2,4)	0,11	(0,01)	62	(1,2)	22	(0,9)	11	(0,6)	77	(1,6)	68	(2,6)	34	(2,5)	0,08	(0,01)		
Suecia	100	(0,0)	85	(3,8)	0,16	(0,00)	55	(1,5)	18	(0,7)	10	(0,4)	92	(1,1)	80	(2,2)	64	(3,6)	0,14	(0,01)		
Suiza	100	(0,0)	70	(6,3)	0,17	(0,03)	70	(1,7)	15	(0,9)	7	(0,5)	80	(1,8)	70	(2,9)	47	(4,2)	0,14	(0,01)		
Turquía	100	(0,0)	25	(3,9)	0,04	(0,00)	47	(4,5)	9	(1,5)	38	(4,2)	28	(3,1)	12	(2,4)	a	a	a	a		
Media OCDE	100	(0,0)	115	(1,1)	0,16	(0,00)	64	(0,3)	16	(0,2)	10	(0,2)	78	(0,4)	68	(0,5)	87	(1,2)	0,13	(0,00)		
Reino Unido ¹	100	(0,0)	245	(8,2)	0,23	(0,01)	78	(0,9)	16	(1,3)	7	(0,7)	90	(1,3)	88	(1,7)	140	(4,8)	0,14	(0,00)		
Países asociados	Brasil	90	(2,6)	23	(4,5)	0,02	(0,00)	47	(2,8)	18	(2,0)	39	(2,5)	42	(3,3)	32	(3,2)	16	(2,7)	0,13	(0,09)	
	Federación Rusa	99	(0,4)	20	(2,2)	0,03	(0,00)	75	(2,4)	9	(0,7)	13	(2,0)	16	(2,5)	34	(2,9)	12	(0,8)	0,02	(0,00)	

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están indicadas en negrita.

1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabla D5.2.
Porcentaje de alumnos en centros de secundaria cuyos directores informan de que la escasez de recursos TIC obstaculiza la enseñanza (2003)
 Resultados basados en los informes de los directores de centros

	Porcentaje de alumnos en centros cuyos directores informan de que la enseñanza se obstaculiza por la escasez de:																
	Ordenadores para la enseñanza								Programas de ordenador para la enseñanza								
	Nada		Muy poco		En cierta medida		Mucho		Nada		Muy poco		En cierta medida		Mucho		
	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países de la OCDE	Alemania	34	(3,5)	33	(3,4)	27	(3,3)	7	(1,7)	26	(3,4)	31	(3,2)	34	(3,3)	9	(2,0)
	Australia	30	(3,1)	35	(3,1)	28	(2,7)	6	(1,3)	32	(3,3)	37	(2,9)	28	(3,0)	3	(1,0)
	Austria	40	(3,4)	24	(3,1)	30	(2,9)	7	(2,1)	31	(3,5)	31	(3,4)	31	(3,7)	8	(2,2)
	Bélgica	22	(2,7)	35	(3,0)	35	(3,7)	9	(1,8)	25	(3,0)	37	(3,2)	31	(3,0)	7	(1,6)
	Canadá	20	(2,1)	34	(2,3)	35	(2,3)	11	(1,7)	18	(2,1)	35	(2,5)	39	(2,3)	8	(1,2)
	Corea	57	(3,9)	33	(3,9)	9	(2,1)	2	(1,1)	41	(4,1)	48	(4,1)	9	(2,2)	2	(1,1)
	Dinamarca	17	(2,8)	36	(3,7)	39	(3,9)	8	(2,4)	14	(2,5)	45	(3,7)	33	(3,5)	7	(1,8)
	Eslovaquia	10	(1,8)	23	(2,5)	49	(3,8)	18	(2,5)	4	(1,3)	21	(3,2)	50	(3,7)	25	(2,7)
	España	19	(2,9)	23	(3,2)	44	(3,3)	14	(2,4)	15	(2,9)	25	(3,2)	45	(3,9)	16	(2,6)
	Estados Unidos	38	(3,7)	35	(2,8)	20	(2,8)	7	(1,7)	36	(3,6)	37	(2,9)	23	(2,8)	4	(1,3)
	Finlandia	14	(2,5)	47	(4,1)	34	(4,1)	5	(1,8)	10	(2,2)	44	(4,0)	42	(4,2)	5	(1,7)
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	26	(4,2)	25	(5,1)	22	(4,9)	27	(4,6)	12	(3,3)	28	(5,6)	30	(5,1)	30	(4,3)
	Hungría	43	(3,8)	30	(3,5)	23	(3,5)	4	(1,1)	22	(3,5)	33	(3,8)	32	(4,0)	13	(2,8)
	Irlanda	24	(3,8)	27	(3,9)	41	(4,3)	8	(2,5)	18	(3,6)	25	(3,9)	37	(4,4)	20	(3,6)
	Islandia	36	(0,2)	30	(0,2)	31	(0,2)	2	(0,1)	25	(0,2)	40	(0,2)	32	(0,2)	2	(0,1)
	Italia	35	(3,5)	36	(3,2)	23	(3,1)	6	(1,3)	30	(3,3)	40	(3,6)	22	(3,5)	9	(2,4)
	Japón	27	(3,9)	34	(4,0)	32	(4,1)	7	(2,1)	20	(3,8)	34	(4,1)	38	(4,3)	9	(2,4)
	Luxemburgo	26	(0,1)	50	(0,1)	11	(0,0)	12	(0,0)	38	(0,1)	46	(0,1)	12	(0,0)	3	(0,0)
	México	21	(2,7)	19	(2,6)	38	(3,4)	22	(2,7)	21	(2,7)	21	(2,5)	33	(3,6)	25	(3,1)
Noruega	6	(1,9)	21	(2,8)	55	(3,7)	18	(3,1)	8	(2,2)	31	(3,6)	48	(3,8)	14	(2,6)	
Nueva Zelanda	24	(2,7)	33	(3,3)	38	(3,3)	4	(1,3)	23	(2,4)	40	(3,3)	33	(3,2)	5	(1,2)	
Países Bajos	30	(3,9)	32	(4,6)	31	(3,9)	7	(1,8)	26	(3,8)	30	(4,1)	33	(4,2)	11	(2,5)	
Polonia	19	(3,0)	26	(3,0)	40	(3,6)	15	(2,8)	7	(2,1)	21	(3,5)	53	(4,2)	19	(3,1)	
Portugal	18	(3,6)	27	(4,2)	45	(4,0)	10	(2,6)	14	(2,7)	27	(4,2)	51	(4,2)	8	(2,4)	
República Checa	23	(3,2)	34	(3,3)	33	(2,9)	10	(2,2)	15	(2,5)	38	(3,4)	37	(3,0)	9	(1,9)	
Suecia	17	(2,7)	33	(3,8)	42	(3,9)	8	(2,2)	16	(2,8)	37	(3,8)	41	(3,7)	7	(2,0)	
Suiza	44	(3,7)	35	(3,3)	17	(2,6)	4	(1,3)	27	(3,4)	48	(4,2)	18	(2,9)	7	(1,9)	
Turquía	6	(2,1)	13	(2,9)	37	(4,2)	45	(4,8)	6	(2,0)	16	(3,7)	33	(4,3)	45	(4,4)	
Media OCDE	26	(0,6)	31	(0,6)	33	(0,6)	11	(0,4)	21	(0,5)	34	(0,7)	34	(0,7)	12	(0,4)	
Reino Unido ¹	19	(2,5)	34	(3,3)	36	(3,3)	11	(2,2)	17	(2,4)	35	(3,6)	40	(3,2)	7	(1,7)	
Países asociados	Brasil	22	(3,1)	11	(2,3)	20	(2,7)	47	(3,5)	16	(2,8)	14	(2,9)	17	(2,5)	52	(3,4)
	Federación Rusa	13	(2,7)	10	(2,8)	32	(3,7)	46	(3,9)	9	(2,0)	11	(3,0)	35	(3,7)	46	(3,9)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están indicadas en negrita.

1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad para los datos de 2003.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla 2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabla D5.2. (continuación)
Porcentaje de alumnos en centros de secundaria cuyos directores informan de que la escasez de recursos TIC obstaculiza la enseñanza (2003)
 Resultados basados en los informes de los directores de centros

	Porcentaje de alumnos en centros cuyos directores informan de que la escasez de ordenadores obstaculiza la enseñanza hasta cierto punto o mucho				Número de ordenadores por alumno en centros cuyos directores informan de que la escasez de ordenadores obstaculiza la enseñanza								
	PISA 2000		PISA 2003		Nada		Muy poco		En cierta medida		Mucho		
	%	E.T.	%	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	Media	E.T.	
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	
Países de la OCDE	Alemania	50	(3,8)	34	(3,3)	0,10	(0,01)	0,07	(0,00)	0,08	(0,01)	0,05	(0,01)
	Australia	30	(3,9)	34	(2,8)	0,36	(0,02)	0,26	(0,01)	0,24	(0,01)	0,18	(0,02)
	Austria	38	(4,3)	36	(3,4)	0,26	(0,02)	0,22	(0,02)	0,17	(0,02)	0,19	(0,04)
	Bélgica	18	(2,4)	43	(3,3)	0,18	(0,01)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,13	(0,06)
	Canadá	30	(1,7)	45	(2,6)	0,27	(0,03)	0,22	(0,01)	0,19	(0,01)	0,21	(0,02)
	Corea	22	(3,7)	10	(2,4)	0,26	(0,01)	0,29	(0,02)	0,29	(0,03)	0,12	(0,00)
	Dinamarca	27	(3,5)	46	(4,4)	0,27	(0,06)	0,21	(0,01)	0,14	(0,01)	0,11	(0,02)
	Eslovaquia	a	a	a	a	0,10	(0,01)	0,09	(0,01)	0,07	(0,00)	0,03	(0,00)
	España	29	(3,8)	58	(3,4)	0,10	(0,01)	0,09	(0,01)	0,08	(0,01)	0,07	(0,01)
	Estados Unidos	26	(4,7)	26	(3,0)	0,32	(0,02)	0,30	(0,02)	0,24	(0,01)	0,21	(0,02)
	Finlandia	43	(3,9)	39	(4,2)	0,22	(0,02)	0,18	(0,01)	0,14	(0,01)	0,12	(0,02)
	Francia	28	(3,3)	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	70	(4,4)	49	(5,8)	0,12	(0,02)	0,08	(0,01)	0,07	(0,01)	0,07	(0,01)
	Hungría	12	(2,7)	27	(3,5)	0,28	(0,02)	0,23	(0,03)	0,15	(0,01)	0,14	(0,05)
	Irlanda	41	(4,5)	50	(4,1)	0,16	(0,01)	0,11	(0,01)	0,09	(0,01)	0,06	(0,01)
	Islandia	45	(0,1)	34	(0,2)	0,20	(0,00)	0,18	(0,00)	0,15	(0,00)	0,14	(0,01)
	Italia	32	(3,9)	29	(3,1)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,10	(0,01)	0,10	(0,02)
	Japón	31	(4,3)	39	(4,2)	0,22	(0,03)	0,14	(0,01)	0,22	(0,06)	0,21	(0,04)
	Luxemburgo	23	(0,2)	23	(0,1)	0,24	(0,00)	0,16	(0,00)	0,17	(0,00)	0,17	(0,00)
	México	69	(3,7)	60	(3,1)	0,13	(0,02)	0,07	(0,01)	0,07	(0,01)	0,08	(0,01)
	Noruega	61	(4,1)	74	(3,1)	0,30	(0,06)	0,22	(0,02)	0,16	(0,01)	0,13	(0,01)
	Nueva Zelanda	40	(3,4)	42	(3,5)	0,26	(0,02)	0,23	(0,01)	0,20	(0,01)	0,22	(0,03)
	Países Bajos	39	(6,0)	38	(4,0)	0,15	(0,01)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,15	(0,02)
	Polonia	38	(4,8)	55	(3,6)	0,07	(0,01)	0,08	(0,01)	0,06	(0,01)	0,06	(0,01)
	Portugal	39	(3,8)	55	(4,1)	0,08	(0,00)	0,08	(0,01)	0,07	(0,00)	0,06	(0,00)
	República Checa	22	(3,5)	43	(3,2)	0,14	(0,02)	0,13	(0,01)	0,09	(0,01)	0,07	(0,01)
Suecia	51	(4,1)	50	(4,1)	0,21	(0,01)	0,16	(0,01)	0,14	(0,01)	0,12	(0,01)	
Suiza	37	(4,0)	21	(2,9)	0,21	(0,06)	0,15	(0,01)	0,11	(0,01)	0,20	(0,05)	
Turquía	a	a	a	a	0,12	(0,06)	0,03	(0,01)	0,03	(0,00)	0,03	(0,00)	
Media OCDE	37	(0,7)	41	(0,7)	0,20	(0,01)	0,16	(0,00)	0,14	(0,00)	0,13	(0,00)	
Reino Unido ¹	56	(3,4)	46	(3,3)	0,30	(0,02)	0,23	(0,01)	0,20	(0,01)	0,20	(0,02)	
Países asociados	Brasil	63	(3,8)	67	(3,4)	0,06	(0,02)	0,02	(0,01)	0,02	(0,00)	0,01	(0,00)
	Federación Rusa	86	(2,7)	77	(3,7)	0,04	(0,01)	0,05	(0,01)	0,03	(0,00)	0,02	(0,00)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están indicadas en negrita.

1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad para los datos de 2003.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2003, Tabla 2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabla D5.3.
**Porcentaje de alumnos de 15 años que utilizan ordenadores en casa, centro escolar u otros lugares,
 por frecuencia de uso (2003)**

Resultados basados en informes del propio alumno

	Porcentaje de alumnos que utilizan ordenadores en el centro escolar						Porcentaje de alumnos que utilizan ordenadores en casa						Porcentaje de alumnos que utilizan ordenadores en otros lugares																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Uso frecuente		Uso moderado		Poco o ningún uso		Uso frecuente		Uso moderado		Poco o ningún uso		Uso frecuente		Uso moderado		Poco o ningún uso																																																																																																																																																																																																																																																																
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.																																																																																																																																																																																																																																																															
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)																																																																																																																																																																																																																																																															
Países de la OCDE	Alemania	23 (1,2)	28 (1,4)	48 (1,7)	82 (0,6)	10 (0,5)	7 (0,4)	16 (0,7)	19 (0,7)	65 (0,9)	Australia	59 (1,0)	27 (0,7)	14 (0,7)	87 (0,5)	7 (0,3)	6 (0,3)	14 (0,6)	27 (0,7)	59 (0,6)	Austria	53 (2,0)	31 (1,5)	16 (1,3)	81 (0,8)	12 (0,6)	6 (0,4)	16 (0,7)	25 (0,8)	59 (1,0)	Bélgica	27 (0,9)	35 (0,9)	39 (1,2)	84 (0,5)	8 (0,4)	9 (0,4)	15 (0,5)	22 (0,6)	63 (0,7)	Canadá	40 (0,9)	31 (0,7)	29 (0,8)	90 (0,3)	4 (0,2)	6 (0,3)	30 (0,5)	34 (0,5)	37 (0,5)	Corea	28 (1,9)	29 (1,8)	43 (2,6)	86 (0,6)	11 (0,6)	3 (0,3)	21 (0,9)	33 (1,0)	47 (1,2)	Dinamarca	68 (1,6)	25 (1,1)	7 (0,7)	84 (0,7)	10 (0,6)	6 (0,4)	25 (0,8)	25 (0,9)	49 (1,1)	Eslovaquia	42 (1,5)	30 (1,5)	27 (2,0)	65 (1,0)	9 (0,5)	26 (0,9)	21 (0,8)	31 (0,9)	48 (1,2)	Estados Unidos	43 (1,4)	28 (0,9)	29 (1,2)	83 (0,7)	6 (0,4)	11 (0,5)	23 (0,7)	26 (0,8)	51 (1,0)	Finlandia	36 (1,5)	41 (1,0)	23 (1,3)	78 (0,6)	11 (0,4)	11 (0,5)	21 (0,7)	28 (0,7)	52 (0,8)	Grecia	45 (2,4)	27 (1,7)	28 (1,9)	57 (1,2)	6 (0,3)	37 (1,3)	26 (0,8)	20 (0,6)	54 (0,8)	Hungría	80 (1,2)	10 (0,8)	9 (1,0)	67 (1,0)	6 (0,5)	27 (0,9)	26 (0,6)	28 (0,8)	46 (0,9)	Irlanda	24 (1,4)	27 (1,8)	49 (2,3)	61 (0,9)	19 (0,7)	20 (0,8)	9 (0,5)	18 (0,8)	73 (0,9)	Islandia	41 (0,8)	40 (0,8)	19 (0,7)	89 (0,6)	7 (0,5)	4 (0,4)	21 (0,7)	30 (0,7)	50 (0,9)	Italia	51 (2,0)	20 (0,9)	30 (1,9)	76 (0,8)	8 (0,4)	16 (0,7)	19 (0,7)	18 (0,5)	64 (0,8)	Japón	26 (2,3)	33 (2,7)	41 (3,1)	37 (1,2)	22 (0,8)	41 (1,1)	2 (0,3)	5 (0,4)	93 (0,5)	México	54 (1,9)	16 (0,9)	30 (1,7)	48 (1,8)	44 (0,3)	28 (0,3)	37 (1,1)	23 (0,8)	40 (1,2)	Nueva Zelanda	43 (1,2)	26 (0,8)	31 (1,2)	79 (0,7)	8 (0,5)	12 (0,6)	17 (0,7)	26 (0,6)	57 (0,8)	Polonia	44 (1,8)	34 (1,4)	22 (2,4)	59 (1,1)	4 (0,3)	38 (1,1)	25 (0,7)	22 (0,7)	53 (0,9)	Portugal	34 (1,5)	25 (0,9)	41 (1,6)	78 (0,9)	5 (0,4)	18 (0,8)	23 (0,8)	22 (0,8)	55 (1,1)	República Checa	41 (1,6)	44 (1,6)	15 (1,4)	70 (0,9)	11 (0,5)	19 (0,7)	19 (0,6)	29 (0,7)	52 (0,9)	Suecia	48 (1,5)	30 (0,8)	22 (1,2)	89 (0,5)	7 (0,4)	4 (0,3)	20 (0,7)	28 (0,6)	52 (0,8)	Suiza	30 (1,4)	36 (1,1)	34 (1,7)	81 (0,6)	12 (0,5)	7 (0,5)	13 (0,7)	17 (0,6)	70 (0,8)	Turquía	46 (3,5)	8 (0,9)	46 (3,7)	48 (2,1)	3 (0,5)	49 (2,2)	43 (1,2)	21 (0,9)	36 (1,3)		Media OCDE	44 (0,3)	28 (0,3)	28 (0,4)	74 (0,2)	9 (0,1)	18 (0,2)	21 (0,2)	24 (0,1)	55 (0,2)		Reino Unido ¹	71 (1,4)	15 (0,8)	14 (1,0)	81 (1,0)	9 (0,6)	11 (0,7)	18 (1,0)	27 (0,9)	55 (1,3)	País asociado	Federación Rusa	43 (2,1)	38 (1,3)	19 (1,7)	43 (2,0)	2 (0,2)	55 (2,0)	36 (1,2)	23 (0,9)	41 (1,1)
		Media OCDE	44 (0,3)	28 (0,3)	28 (0,4)	74 (0,2)	9 (0,1)	18 (0,2)	21 (0,2)	24 (0,1)	55 (0,2)		Reino Unido ¹	71 (1,4)	15 (0,8)	14 (1,0)	81 (1,0)	9 (0,6)	11 (0,7)	18 (1,0)	27 (0,9)	55 (1,3)	País asociado	Federación Rusa	43 (2,1)	38 (1,3)	19 (1,7)	43 (2,0)	2 (0,2)	55 (2,0)	36 (1,2)	23 (0,9)	41 (1,1)																																																																																																																																																																																																																																																
		Reino Unido ¹	71 (1,4)	15 (0,8)	14 (1,0)	81 (1,0)	9 (0,6)	11 (0,7)	18 (1,0)	27 (0,9)	55 (1,3)	País asociado	Federación Rusa	43 (2,1)	38 (1,3)	19 (1,7)	43 (2,0)	2 (0,2)	55 (2,0)	36 (1,2)	23 (0,9)	41 (1,1)																																																																																																																																																																																																																																																											
	País asociado	Federación Rusa	43 (2,1)	38 (1,3)	19 (1,7)	43 (2,0)	2 (0,2)	55 (2,0)	36 (1,2)	23 (0,9)	41 (1,1)																																																																																																																																																																																																																																																																						

1. Tasa de respuestas demasiado baja para garantizar la comparabilidad.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Anexo

1

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La edad habitual de titulación en un nivel o programa es la correspondiente al final del último año académico del mismo. Tal edad se corresponde con la edad en la cual normalmente se obtiene la titulación. (Nótese que en ciertos niveles educativos el término «edad de titulación» puede no resultar muy apropiado, pero aquí se utiliza como una pura convención.)

Tabla X1.1a.
Edades habituales de titulación en la segunda etapa de educación secundaria

	Orientación del programa		Objetivos educativos o laborales				
	Programas generales	Programas preprofesionales o profesionales	Programas ISCED 3A	Programas ISCED 3B	Programas cortos ISCED 3C ¹	Programas largos ISCED 3C ¹	
Países de la OCDE	Alemania	19	19	19	19	19	a
	Australia	m	m	17-18	m	m	17-18
	Austria	18	18	18	18	17	a
	Bélgica	18	18	18	a	18	18
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Corea	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Dinamarca	19-20	19-20	19-20	a	18-19	19-20
	Eslovaquia	18	16-18	19-20	a	17	18-19
	España	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	18	a	18	a	a	a
	Finlandia	19	19	19	a	a	a
	Francia	18-19	17-20	18-19	19-20	18-19	18-21
	Grecia	17-18	16-17	17-18	a	16-17	17-18
	Hungría	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Irlanda	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Islandia	20	20	20	19	18	20
	Italia	19	19	19	19	17	a
	Japón	18	18	18	18	18	18
	Luxemburgo	19	17-19	17-19	19	17	17-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18-19	18-19	18-19	a	16-18	18-19
	Nueva Zelanda	m	a	18	17	18-19	17
	Países Bajos	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Polonia	19	20	19-20	a	18	a
	Portugal	17	17	17	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m
	República Checa	19	19	19	19	a	18
	Suecia	19	19	19	a	a	19
Suiza	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19	
Turquía	16-17	16-17	16-17	a	a	m	
Países asociados	Brasil	17	17	17	a	a	a
	Chile	18	18	18	18	a	a
	Federación Rusa ²	17	17	17	m	m	m
	Israel	18	18	18	18	18	18

1. Duración de los programas ISCED 3C: cortos, como mínimo un año menos que los programas ISCED 3A/3B; largos, duración similar a los programas ISCED 3A o 3B.

2. Estimación de la OCDE.

Fuente: OCDE.

Tabla X1.1b.
Edades habituales de titulación en educación postsecundaria no terciaria

	Objetivos educativos o laborales			
	Programas ISCED 4A	Programas ISCED 4B	Programas ISCED 4C	
Países de la OCDE	Alemania	22	22	a
	Australia	a	a	18-19
	Austria	19	20	20
	Bélgica	19	m	19-21
	Canadá	m	m	20
	Corea	a	a	a
	Dinamarca	21-22	a	21-22
	Eslovaquia	20-21	a	a
	España	18	18	a
	Estados Unidos	a	a	20
	Finlandia	a	a	25-29
	Francia	18-21	a	19-21
	Grecia	a	a	19-20
	Hungría	a	a	19-22
	Irlanda	a	a	19
	Islandia	a	a	21
	Italia	a	a	20
	Japón	19	19	19
	Luxemburgo	a	a	20-25
	México	a	a	a
	Noruega	20-25	a	20-25
	Nueva Zelanda	18	18	18
	Países Bajos	a	a	18-20
	Polonia	a	a	21
	Portugal	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m
	República Checa	20	a	20
Suecia	19-20	a	19-20	
Suiza	19-21	21-23	a	
Turquía	a	a	a	
Países asociados	Brasil	a	a	a
	Chile	a	a	a
	Federación Rusa	a	a	18
	Israel	21-25	a	a

Fuente: OCDE.

Anexo 1

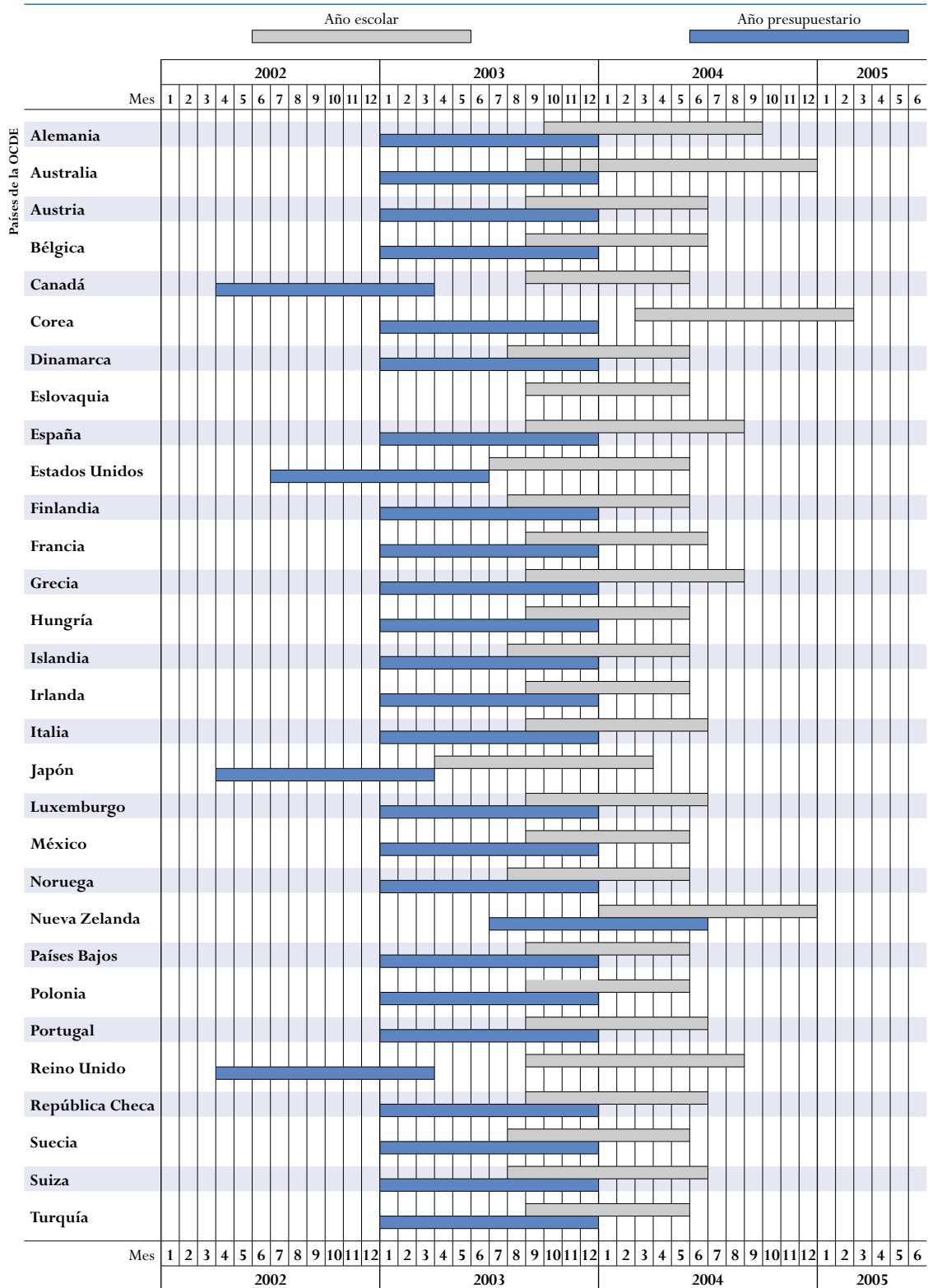
Tabla X1.1c.
Edades habituales de titulación en educación terciaria

	Programas terciarios de tipo B (ISCED 5B)	Programas terciarios de tipo A (ISCED 5A)				Programas de investigación avanzada (ISCED 6)	
		Todos los programas	De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	Más de 6 años		
Países de la OCDE	Alemania	21-22	a	25	26	a	28
	Australia	19	a	20-22	22-24	24-25	24-28
	Austria	20-22	a	22	23	a	23-26
	Bélgica	m	m	m	m	m	25-29
	Canadá	m	m	m	m	m	29
	Corea	20	a	21-22	22-23	23-24	26
	Dinamarca	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30-34
	Eslovaquia	21-22	a	21-22	23-24	25	27
	España	19	a	20	22	a	25-27
	Estados Unidos	20	a	21	m	25	28
	Finlandia	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
	Francia	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
	Grecia	m	m	21-22	22-24	m	24-28
	Hungría	21	a	21-25	23-26	m	30
	Irlanda	20	a	22	23	24	27
	Islandia	22-24	a	23	25	27	29
	Italia	22-23	a	22	23-25	a	27-29
	Japón	20	a	22	23	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	24-28
	Noruega	20	a	22	24	25	27
	Nueva Zelanda	20	a	21-22	22-24	23-24	28
	Países Bajos	a	22-23	m	m	a	25
	Polonia	24-25	a	24	25	m	m
	Portugal	21	a	22	23	25-26	m
	Reino Unido	20-21	a	21	23	24	24
República Checa	23	a	22-24	24	a	27	
Suecia	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29	
Suiza	23-29	a	23-26	23-26	28	29	
Turquía	m	m	22-24	22-24	22-24	m	
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	25
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	25-30
	Israel	20-22	a	23-27	27-29	a	28-30

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.

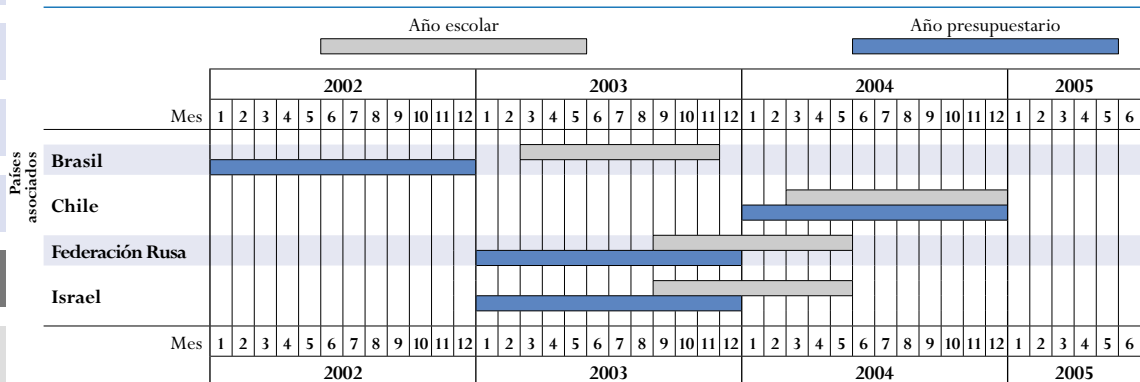
Tabla X1.2a.
Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores



Fuente: OCDE.

Anexo 1

Tabla X1.2b.
Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores



Fuente: OCDE.

Tabla X1.3.
Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de secundaria (ISCED 3)

	Programas ISCED 3A				Programas ISCED 3B				Programas ISCED 3C			
	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso y examen	Sólo número específico de horas de curso	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso y examen	Sólo número específico de horas de curso	Examen final	Serie de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso y examen	Sólo número específico de horas de curso
Países de la OCDE												
Alemania	S	S	N	N	S	S	N	N	a	a	a	a
Australia ^{1,2}	S/N	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N
Austria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
Bélgica (Fl.) ³	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
Bélgica (Fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
Canadá (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	
Eslovaquia ¹	S	N	S	N					S	N	S	N
España	N	S	S	N					S/N	S/N	S/N	N
Estados Unidos ¹	20 Estados S; 30 Estados N	Algunos Estados	Algunos Estados	S ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlandia	S/N	S	S	N								
Francia	S	N	S	N	a	a	a	a	S/N	S	N	
Grecia ¹	N	S	N	N					N	S	N	N
Hungría	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Irlanda ¹	S	N	N	N	a	a	a	a	S	S	S	N
Islandia ¹	S/N	S	N	N	S	S	N	N	S/N	S	N	N
Italia	S	N	S/N	N	S	S/N	S/N	N	S	N	S/N	N
Japón	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
Luxemburgo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N
México	N	S	S	N					S/N	S	S	N
Noruega	N	S	S	N	a	a	a	a	N	S	S	N
Nueva Zelanda	S	N	N	N								
Países Bajos ¹	S	S	S	N	a	a	a	a	S	S	S	N
Polonia	S/N	N	N	N	a	a	a	a	S	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Reino Unido ¹	N ⁴	S	N	N	a	a	a	a		S	N	N
República Checa ¹	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	N
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.

1. Para ver notas adicionales sobre los requisitos de titulación, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

2. Los requisitos de titulación de ISCED 3A varían según Estados y territorios. Esta información es una generalización de los diversos requisitos.

3. Tan sólo incluye los programas generales.

4. No suele haber examen final, aunque algunos programas ISCED 3A pueden incluir tal requisito de titulación.

5. Casi todos los Estados se ajustan a los requisitos de los créditos Carnegie (es decir, créditos adquiridos mediante el seguimiento de un curso de dos semestres sobre temas específicos que varían de un Estado a otro).

Fuente: OCDE.

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

Anexo 1

Tabla X1.3. (Notas sobre algunos países)

Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de secundaria (ISCED 3)**AUSTRALIA:**

Los requisitos de titulación en la segunda etapa de educación secundaria del nivel ISCED 3A son diferentes en cada Estado y territorio, ya que los gobiernos de cada Estado y territorio tienen la responsabilidad de la educación. La información de la tabla intenta generalizar esos diversos requisitos. Para los programas del nivel ISCED 3A, los requisitos varían de un Estado a otro, y en algunos Estados varían de un centro a otro. No obstante, los centros exigen que se complete un número de horas de curso y fijan diferentes requisitos especiales. Por ejemplo, en los centros de segunda etapa de secundaria de Nueva Gales del Sur, un requisito especial son los estudios obligatorios de lengua inglesa.

'S/N' en el apartado «Examen final» significa que en Australia se exigen exámenes externos obligatorios para completar la segunda etapa de secundaria sólo en algunos Estados. 'S' en el apartado «Número específico de horas de curso y examen» significa que se exigen evaluaciones y horas de curso.

Los requisitos para los cursos profesionales ISCED 3B e ISCED 3C están unificados en toda la nación, ya que las instituciones educativas de cada Estado tienen que seguir unos estándares fijados a nivel nacional para la educación profesional. En los niveles ISCED 3B e ISCED 3C, para completar curso se requiere pasar unas evaluaciones, denominadas competencias o resultados, realizadas en el centro escolar o en el lugar de trabajo. La enseñanza basada en competencias permite a los alumnos conseguir los resultados en un tiempo flexible, por lo que las horas de aprendizaje o formación no determinan la adquisición de las competencias.

CANADÁ (QUEBEC):

ISCED 3A incluye los programas de segunda etapa de secundaria general que permiten obtener el diploma de estudios secundarios (DES). Para obtener el DES, el alumno debe pasar exámenes de la lengua en la que se imparte la enseñanza, de la segunda lengua y de historia, así como completar ciertas unidades de curso.

ISCED 3C incluye los programas de formación profesional de nivel secundario que permiten obtener el DEP (*Diplôme d'études professionnelles*), la ASP (*Attestation de spécialisation professionnelle*) o la AFP (*Attestation de formation professionnelle*). Para obtener el DEP o la ASP, los alumnos deben completar todos los cursos del programa y satisfacer algunas precondiciones específicas de los programas. Para obtener la AFP, el alumno debe completar un cierto número de cursos determinados por el centro que imparte el programa, como cursos de formación general o cursos que preparan para acceder al mercado laboral.

DINAMARCA:

ISCED 3C: El curso principal de formación profesional se completa normalmente con un «test de oficial» o un examen similar. El test también puede ser llevado a cabo después del período escolar como una prueba de oficial auténtico realizada con un empleador.

ESLOVAQUIA:

ISCED 3A: Incluye enseñanza práctica en los grados 2 y 3 durante dos semanas y en algunos casos hasta cuatro semanas para todos los grados, por ejemplo, en medicina veterinaria.

Un programa típico de aprendiz comprende un tercio de enseñanza práctica (certificado de aprendiz), incrementada con materias generales que se incluyen también en el examen final (examen de madurez), y da acceso a la educación superior.

ISCED 3C: En la educación de niños con necesidades especiales, dos tercios del programa se dedican a enseñanza práctica. El examen final consiste sólo en materias profesionales, incluida una parte práctica.

Un programa típico de aprendiz incluye un tercio de enseñanza práctica.

ESTADOS UNIDOS:

El número de Estados con niveles específicos de créditos Carnegie (es decir, curso académico anual de dos semestres) requeridos para la titulación en la segunda etapa de educación secundaria ha permanecido constante entre 48 y 50 Estados. En el año 2002, un total de 38 Estados exigen 4 créditos en inglés, 25 Estados exigen 2,5 créditos o más en matemáticas, 22 Estados exigen 2,5 créditos o más en ciencias, y 36 Estados exigen 2,5 créditos o más en estudios sociales.

GRECIA:

ISCED 3A: Los alumnos se examinan dos veces, al final de cada año, después de la escolaridad obligatoria. ISCED 3C: Los alumnos se examinan al final de cada año, después de la escolaridad obligatoria.

IRLANDA:

La evaluación para obtener el *Leaving Certificate Applied* se lleva a cabo a lo largo de dos años bajo tres epígrafes: Terminación satisfactoria de los módulos, Realización de las tareas del alumno y Superación de los exámenes finales. El programa de dos años consiste en cuatro bloques de medio año, llamados Sesiones, y se certifica el rendimiento del alumno en cada una de estas sesiones. Al final de cada sesión se certifica que el alumno ha completado satisfactoriamente los módulos correspondientes. Las tareas del alumno son evaluadas por examinadores externos designados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estas tareas pueden adoptar diversos formatos: por escrito, en audio, en vídeo, con aparatos, etc. Se exige a cada alumno hacer un informe sobre el proceso de realización de la tarea. Este informe puede ser incorporado a la propia prueba de realización de la tarea. Se programan exámenes finales en las siguientes áreas: inglés y comunicación, dos especializaciones profesionales, aplicaciones matemáticas

ISLANDIA:

ISCED 3C: Para obtener las titulaciones de formación profesional, se exigen horas y adiestramiento en navegación.

ISRAEL:

A los alumnos que terminan el grado duodécimo se les considera titulados en segunda etapa de secundaria. Se utilizan exámenes de titulación como un indicador adicional de la terminación, pero no es el único elemento de juicio.

El número de horas por alumno en la segunda etapa de educación secundaria para completar el programa es de 110 en tres años de estudios (del grado décimo al duodécimo).

PAÍSES BAJOS:

ISCED 3A: Cada curso puede finalizar con un examen. Los resultados de estos exámenes, junto con el resultado del examen final, determinan el resultado final en la respectiva materia de estudio.

Desde 1999 se ha introducido en los Países Bajos una nueva segunda fase de educación secundaria. Se anima y enseña a los alumnos a estudiar de manera autónoma. El número de horas prescrito por el gobierno representa el número de horas que se espera que necesite un alumno «normal» para familiarizarse con los contenidos del curso. Este número de horas lo fija el gobierno para cada curso. El total de horas de cada curso asciende a 1.600 al año. 1.000 de esas horas se emplean en el programa educativo dentro del horario de clases. En las horas restantes se espera que los alumnos estudien solos.

ISCED 3C: El requisito mínimo de acceso a este nivel es ISCED 2.

REINO UNIDO:

Por lo general, no hay examen final, aunque algunos programas ISCED 3A pueden completarse de este modo. En la mayor parte de los programas generales ISCED 3A, como los niveles A y en Escocia también niveles superiores, existen exámenes de módulos en intervalos a lo largo del programa, así como al final del mismo. En la mayor parte de las materias, la evaluación del trabajo durante el curso también contribuye al grado. En cada materia del programa se pueden conseguir diferentes grados. En ISCED 3A profesional, en programas como NVQ, pueden realizarse algunas pruebas formales, pero el criterio para completar el programa es la competencia demostrable en el lugar de trabajo (real o simulado). Los elementos para la evaluación se recogen principalmente por medio de la observación directa del candidato en el lugar de trabajo, complementada a menudo por una carpeta con documentación sobre las tareas llevadas a cabo por el candidato.

Especialmente en los programas generales ISCED 3A e ISCED 3C (y no tanto en los programas profesionales) hay un número típico de horas por curso, pero no son estrictamente obligatorias, y en la mayor parte de los programas es posible registrar para la evaluación si el candidato está matriculado o no en el sistema de educación reglada.

En resumen, los requisitos para la titulación son los siguientes:

ISCED 3A: Programas generales: exámenes por módulos más evaluación del trabajo durante el curso. Programas profesionales: observación directa del candidato en el lugar de trabajo más carpeta con documentación sobre sus tareas.

ISCED 3C: Programas generales: exámenes más evaluación del trabajo durante el curso. Programas profesionales: observación directa del candidato en el lugar de trabajo más carpeta con documentación sobre sus tareas.

REPÚBLICA CHECA:

En los niveles ISECD 3A, 3B y 3C, al final de cada año se conceden certificados basados en las evaluaciones ordinarias. En cada caso, los exámenes finales abarcan todas las materias.

TURQUÍA:

ISCED 3C: Formación profesional obligatoria de al menos 8 horas a la semana. Los candidatos tienen que pasar el examen de maestro ayudante después de tres años de estudios o cinco semanas de experiencia laboral.

Anexo

2

ESTADÍSTICAS DE REFERENCIA

Tabla X2.1.
Visión general del contexto económico mediante las variables básicas
(período de referencia: año natural 2003, precios corrientes de 2003)

	Gasto público total como porcentaje del PIB	PIB por habitante en dólares estadounidenses convertidos mediante la paridad de poder adquisitivo (PPA)	Deflactor del PIB (1995 = 100)	Gasto de consumo final de las familias aplicando el deflactor del país (1995 = 100)	
Países de la OCDE	Alemania	48,4	27.619	104,80	108,66
	Australia	m	31.100	119,95	117,59
	Austria	50,6	30.797	108,38	112,10
	Bélgica	51,1	30.089	111,93	113,39
	Canadá	38,0	30.403	114,41	114,44
	Corea	30,9	19.317	128,07	144,63
	Dinamarca	55,2	30.677	117,31	116,47
	Eslovaquia	39,2	13.114	153,34	165,87
	España	m	24.812	130,33	125,32
	Estados Unidos	36,7	37.510	115,45	115,22
	Finlandia	50,8	28.334	112,64	117,69
	Francia	53,6	28.373	110,49	108,68
	Grecia	49,9	20.479	143,26	139,86
	Hungría	m	15.112	241,87	229,21
	Irlanda	m	34.171	140,17	132,98
	Islandia	46,2	30.774	135,05	128,22
	Italia	49,0	26.561	125,13	124,46
	Japón	34,2	28.071	92,88	96,91
	Luxemburgo	45,5	55.571	120,38	116,04
	México	24,3	9.585	281,46	279,08
	Noruega	48,4	37.237	134,16	118,57
	Nueva Zelanda	29,9	23.551	117,03	114,07
	Países Bajos	m	31.792	124,11	122,27
	Polonia	m	11.583	181,11	188,80
Portugal	47,6	17.617	132,38	128,24	
Reino Unido	43,4	29.609	122,82	117,80	
República Checa	53,5	17.284	150,83	142,09	
Suecia	58,2	29.522	111,93	111,41	
Suiza	46,6	33.217	104,49	104,49	
Turquía	m	6.762	3.615,87	3.626,27	
Países asociados	Brasil	38,8	7.932	180,57	m
	Chile	20,2	11.696	155,65	m
	Federación Rusa	30,0	8.986	722,47	m
	Israel	51,3	23.019	149,00	m

Fuente: OCDE.

Tabla X2.2.

Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 2003, precios corrientes de 2003)¹

	PIB (en millones de la divisa nacional) ²	PIB (ajustado al año presupuestario) ³	Gasto público total (en millones de la divisa nacional)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (dólares estado- unidenses = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (Zona Euro = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA) (dólares estado- unidenses = 1)
Países de la OCDE	Alemania	2.163.400	1.046.810	82.520	0,94922	1,0799	0,95457
	Australia	838.251	m	19.984	1,34877	1,5344	1,41788
	Austria	226.968	810.525	114.762	8.118	0,90785	1,0328
	Bélgica	274.582		140.417	10.374	0,87968	1,0008
	Canadá	1.197.494	1.151.872	455.492	31.660	1,24404	1,4153
	Corea	724.675.000		223.648.900	47.849	784,03339	891,9606
	Dinamarca	1.401.891		773.880	5.390	8,4784	9,6455
	Eslovaquia	1.201.196		470.367	5.380	17,02628	19,3701
	España	780.550		m	42.005	0,74892	0,8520
	Estados Unidos	10.918.500	10.793.275	4.006.627	291.085	1	1,1377
	Finlandia	143.807		73.020	5.213	0,97362	1,1076
	Francia	1.585.172		849.509	61.800	0,90404	1,0285
	Grecia	154.153		76.864	11.024	0,68284	0,7768
	Hungría	18.650.788		m	10.130	121,83572	138,6072
	Islandia	827.863		382.465	289	92,99603	105,7975
	Irlanda	139.097		m	3.991	1,01993	1,1603
	Italia	1.300.929		637.186	58.054	0,84368	0,9598
	Japón ⁴	497.485.000	497.793.850	170.259.300	127.619	138,87055	157,9870
	Luxemburgo	23.956		10.894	450	0,95797	1,0898
	México	6.891.434		1.675.798	102.708	6,99996	7,9635
	Noruega	1.576.745		763.734	4.565	9,27572	10,5526
	Nueva Zelanda	139.225		41.608	4.039	1,46351	1,6650
	Países Bajos	476.349		m	16.224	0,92353	1,0507
	Polonia	814.922		m	38.195	1,842	2,0956
Portugal	130.511		62.167	10.441	0,70954	0,8072	
Reino Unido	1.105.919	1.062.822	479.419	59.554	0,62718	0,7135	
República Checa	2.555.783		1.366.222	10.202	14,49497	16,4903	
Suecia	2.459.413		1.430.602	8.958	9,29994	10,5801	
Suiza	434.562		202.579	7.405	1,76671	2,0099	
Turquía	359.763		m	70.712	0,75243	0,8560	
Zona Euro					0,879	1,0000	m
Países asociados	Brasil	1.346.027	522.329	177.964	0,99	1,1263	m
	Chile	57.356.964	11.585.918	15.670	312,94	356,0182	m
	Federación Rusa	13.201.100	3.964.872	144.169	10,19	11,5927	m
	Israel	523.259	268.275	6.690	6.690	3,398	3,8658

1. En los países de la Zona Euro, los datos sobre el PIB, PPA y gasto público 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 gasto educativo, el PIB se calcula como sigue: $w_{t-1} (\text{PIB}_{t-1}) + w_t (\text{PIB}_t)$, donde w_t y w_{t-1} representan el peso relativo de los dos períodos de referencia del PIB que caen dentro del año presupuestario educativo. En el Indicador B se han aplicado los ajustes necesarios en los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.

4. Gasto público total ajustado al año presupuestario.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.3.

Estadísticas básicas de referencia (período de referencia: año natural 1995, precios corrientes de 1995)¹

	PIB (en millones de la divisa nacional) ²	PIB (ajustado al año presupuestario) ³	PIB (precios constantes de 2003, año de base = 1995) ²	Gasto público total (en millones de la divisa nacional)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisi- tivo para el PIB (PPA) (dólares estado- unidenses = 1)	Paridad de po- der adquisitivo para el con- sumo privado (PPA) (dólares estado- unidenses = 1)	
Países de la OCDE	Alemania	1.848.450		2.064.343	1.012.330	81.661	1,02597	0,99959
	Australia	518.158	502.368	698.862	184.270	18.192	1,31684	1,37969
	Austria	175.526		209.419	98.374	7.948	0,94936	0,98335
	Bélgica	207.782		245.321	107.927	10.137	0,92135	0,95232
	Canadá	798.300	768.883	1.046.630	381.542	29.302	1,21572	1,27027
	Corea	398.837.700		565.837.585	83.080.800	45.093	690,03741	685,20741
	Dinamarca	1.019.545		1.195.033	606.983	5.230	8,58466	8,91466
	Eslovaquia	576.502		783.352	324.312	5.363	13,04816	13,24353
	España	447.206		598.889	192.633	39.388	0,70822	0,75011
	Estados Unidos	7.342.300	7.261.100	9.457.154	2.717.644	266.588	1	1
	Finlandia	96.145		127.669	56.778	5.108	0,97906	1,13104
	Francia ⁴	1.168.124		1.383.316	625.707	58.020	0,95643	1,02936
	Grecia	79.927		107.604	40.783	10.634	0,57855	0,64704
	Hungría	5.656.608		7.711.212	2.327.299	10.329	59,26325	61,86322
	Irlanda	53.147		99.237	21.838	3.601	0,81683	0,89372
	Islandia	453.709		613.013	186.845	267	75,1302	87,62692
	Italia	923.052		1.039.644	492.878	57.301	0,77536	0,82553
	Japón ⁵	496.922.200	491.734.450	535.633.626	157.520.900	125.570	175,48731	197,74651
	Luxemburgo	13.215		19.900	6.016	410	1,00224	0,96317
	México	1.837.019		2.448.479	380.924	90.164	2,92867	3,17044
Noruega	937.445		1.175.229	483.072	4.358	9,00797	9,53392	
Nueva Zelanda	93.387		118.964	31.743	3.707	1,46091	1,47642	
Países Bajos	315.176		383.809	170.327	15.460	0,9027	0,91699	
Polonia	329.567		449.955	147.561	38.588	1,13221	1,25985	
Portugal	80.827		98.589	36.403	10.030	0,61197	0,63843	
Reino Unido	718.383	689.927	900.432	322.597	58.025	0,62338	0,64311	
República Checa	1.466.681		1.694.532	783.678	10.331	11,01945	12,26405	
Suecia	1.787.889		2.197.224	1.199.338	8.827	9,41585	10,211	
Suiza	372.250		415.873	157.093	7.081	1,99624	2,10287	
Turquía	7.762		9.950	m	61.646	0,0226	0,02584	
Países asociados	Brasil	646.192		745.444	224.283	152.945	0,63	m
	Chile	25.875.699		36.850.056	5.265.291	14.210	247,49	m
	Federación Rusa	1.540.493		1.827.208	m	147.613	1,63	m
	Israel	284.833		351.181	147.374	5.545	2,986	m

1. En los países de la Zona Euro, los datos sobre el PIB, PPA y gasto público 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 gasto educativo, el PIB se calcula como sigue: $wt-1 (PIBt-1) + wt (PIBt)$, donde wt y $wt-1$ representan el peso relativo de los dos períodos de referencia del PIB que caen dentro del año presupuestario educativo. En el Indicador B se han aplicado los ajustes necesarios en los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.

4. Excluyendo los departamentos de ultramar (DOM).

5. Gasto público total ajustado al año presupuestario.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.4.

Gasto anual de los centros educativos por alumno en todos los servicios (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado, por niveles educativos y en equivalente a tiempo completo

Países de la OCDE	Educa- ción primaria (para niños de 3 años y mayores)	Educa- ción primaria	Educación secundaria			Educa- ción postse- cunda- ria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo las actividades de I + D)			Desde educa- ción primaria hasta terciaria	
			Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		Toda la edu- cación terciaria excluyendo las actividades de I + D
Alemania	4.838	4.599	5.596	10.175	7.133	10.040	6.264	12.387	11.529	7.242	7.327
Australia	m	5.226	7.079	7.954	7.408	6.984	7.412	12.681	11.801	8.223	7.160
Austria	6.064	6.978	8.521	8.981	8.740	x(4)	10.147	12.223	12.064	7.932	8.857
Bélgica	4.488	5.949	x(5)	x(5)	7.419	x(5)	x(9)	x(9)	11.381	7.834	7.538
Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6.317	x(7)	23.174	18.094	19.483	16.506	8.421
Corea	2.336	3.642	4.821	6.614	5.697	a	3.574	8.121	6.300	5.522	5.095
Dinamarca	4.515	7.313	7.448	7.862	7.658	x(4,9)	x(9)	x(9)	13.115	9.537	8.567
Eslovaquia	2.445	1.870	1.950	2.534	2.223	x(4)	x(4)	4.332	4.332	3.980	2.410
España	4.088	4.755	x(5)	x(5)	6.321	x(5)	7.876	8.993	8.807	6.464	6.250
Estados Unidos	7.755	8.305	9.156	10.105	9.590	m	x(9)	x(9)	24.074	21.566	12.023
Finlandia	3.582	4.684	7.578	5.858	6.516	x(5)	3.509	10.617	10.606	6.608	6.671
Francia	4.615	4.805	7.396	9721	8.419	5.054	8.683	10.996	10.414	7.131	7.595
Grecia	x(2)	3.880	x(5)	x(5)	4.557	3.846	2.393	5584	4.529	3.456	4.310
Hungría ¹	3.693	3.046	3.030	4.282	3.659	x(4)	7.810	7.955	7.948	6.381	4.103
Irlanda	m	4.365	5.804	5.895	5.846	5.281	x(9)	x(9)	8.567	6.625	5.611
Islandia	6.125	7.003	6.752	5.835	6.232	x(4,9)	m	7.248	7.248	5.248	6.720
Italia ¹	5.743	6.916	7.219	7.614	7.453	m	6.989	8.242	8.229	5.313	7.477
Japón	3.316	5.590	6.154	6.648	6.411	x(4,9)	6.724	11.368	10.172	m	6.857
Luxemburgo	x(2)	11.892	17.353	17.986	17.690	m	m	m	m	m	m
México	1.905	1.525	1.377	2.569	1.765	a	x(9)	x(9)	5.315	4.601	1.929
Noruega	3.538	7.246	8.364	11.246	9.919	x(5)	x(9)	x(9)	12.510	8.457	9.180
Nueva Zelanda	4.147	4.641	4.605	6.453	5.458	7.685	5.813	9.336	8.468	m	5.717
Países Bajos	5.419	5.754	7.460	6.182	6.898	5.642	m	13346	13.255	8.220	7.395
Polonia ¹	2.920	2.554	2.406	2.844	2.637	6.133	m	4.157	4.099	3.538	2.878
Portugal ¹	4.154	4.167	5.698	5.572	5.638	a	x(9)	x(9)	6.662	m	5.192
Reino Unido	7.112	5.818	x(5)	x(5)	7.249	x(5)	x(9)	x(9)	11.799	9.079	7.334
República Checa	2.483	2.122	3.677	3.959	3.816	1.915	3.117	6.707	6.324	5.319	3.638
Suecia	3.828	6.821	6.967	7.343	7.168	2.682	x(9)	x(9)	15.038	7.745	8.226
Suiza ¹	3.321	7.590	8.902	14.014	11.396	7.920	7.074	25.838	24.175	13.380	11.267
Turquía ¹	m	790	a	1.298	1.298	a	x(9)	x(9)	m	3.862	1.151

1. Sólo centros públicos.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.5.

Gasto anual de los centros educativos por alumno en todos los servicios (2003)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por niveles educativos y en equivalente a tiempo completo

	Educa- ción pre- primaria (para niños de 3 años y mayores)	Edu- cación primaria	Educación secundaria			Educa- ción post- secun- daria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo las activida- des de I + D)			Toda la educa- ción terciaria excluy- endo las activi- dades de I + D	Desde educación primaria hasta terciaria	
			Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educa- ción 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	3.759	3.573	4.348	7.906	5.542	7.801	4.867	9.625	8.958	5.627	5.693
	Australia	m	4.245	5.750	6.461	6.017	5672	6020	10.300	9.585	6.679	5.816
	Austria	4.794	5.516	6.737	7.100	6.910	x(4)	8022	9.663	9.538	6.271	7.002
	Bélgica	3.602	4.775	x(5)	x(5)	5.955	x(5)	x(9)	x(9)	9.136	6.288	6.051
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5.009	x(7)	18.374	14.346	15.447	13.087	6.676
	Corea	2.031	3.166	4.191	5.750	4.953	a	3.107	7.060	5.478	4.800	4.429
	Dinamarca	3.727	6.037	6.149	6.491	6.323	x(4,9)	x(9)	x(9)	10.828	7.873	7.073
	Eslovaquia	2.040	1.560	1.627	2.114	1.855	x(4)	x(4)	3.614	3.614	3.321	2.011
	España	3.207	3.731	x(5)	x(5)	4.959	x(5)	6.179	7.055	6.910	5.071	4.903
	Estados Unidos	5.992	6.417	7.074	7.808	7.410	m	x(9)	x(9)	18.600	16.663	9.289
	Finlandia	3.144	4.111	6.651	5.141	5.719	x(5)	3079	9.318	9.308	5.800	5.855
	Francia	3.665	3.816	5.874	7.720	6.686	4.014	6.896	8.733	8.270	5.663	6.032
	Grecia	x(2)	3.259	x(5)	x(5)	3.828	3.231	2.010	5.337	4.328	3.302	4.119
	Hungría ¹	3.079	2.539	2.526	3.569	3.050	x(4)	6.511	6.632	6.626	5.320	3.421
	Irlanda	m	3.678	4.890	4.967	4.925	4.449	x(9)	x(9)	7.217	5.581	4.727
	Islandia	5.239	5.990	5.775	4.991	5.330	x(4,9)	m	6.199	6.199	4.488	5.747
	Italia ¹	4.726	5.691	5.940	6.265	6.133	m	5.751	6.782	6.771	4.372	6.153
	Japón	2.910	4.907	5.401	5.835	5.627	x(4,9)	5.902	9.977	8.928	m	6.018
	Luxemburgo	x(2)	8.871	12.945	13.417	13.195	m	m	m	m	m	m
	México	1.599	1.280	1.155	2.156	1.482	a	x(9)	x(9)	4.461	3.862	1.619
	Noruega	3.009	6.164	7.114	9.565	8.437	x(5)	x(9)	x(9)	10.641	7.193	7.808
Nueva Zelanda	3.342	3.740	3.711	5.200	4.399	6.194	4.685	7.524	6.824	m	4.607	
Países Bajos	4.247	4.509	5.846	4.845	5.406	4.422	m	10.459	10388	6.442	5.795	
Polonia ¹	2.525	2.209	2.081	2.460	2.280	5.305	m	3.595	3.545	3.060	2.489	
Portugal ¹	3.469	3.479	4.758	4.653	4.708	a	x(9)	x(9)	5.563	m	4.335	
Reino Unido	5.527	4.520	x(5)	x(5)	5.633	x(5)	x(9)	x(9)	9.168	7.054	5.699	
República Checa	2.055	1.756	3.044	3.277	3.158	1.585	2.580	5552	5.234	4.403	3.011	
Suecia	3.161	5.633	5.753	6.064	5.920	2.215	x(9)	x(9)	12.419	6.396	6.793	
Suiza ¹	2.749	6.283	7.369	11.600	9.433	6.556	5.856	21.388	20.011	11.076	9.326	
Turquía ¹	m	671	a	1.103	1.103	a	x(9)	x(9)	m	3.282	978	
Media OCDE	3.963	4.791	5.766	6.665	6.120	3.902	~	~	9.929	7.153	6.012	
Total OCDE	4.359	4.443	~	~	6.097	~	~	~	12.847	10.747	6.570	
Países asociados	Brasil ²	814	764	971	1.013	986	a	x(9)	x(9)	8.838	m	1.092
	Chile ³	2.172	1.880	1.867	2.005	1.955	a	2.750	7.367	6.163	m	2.528
	Federación Rusa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.262	x(5)	1.524	2.409	2.154	m	1.406
	Israel	3.268	4.410	x(5)	x(5)	5.238	3.273	7.359	11.375	10.500	m	5.657

1. Sólo centros públicos.

2. Año de referencia 2002.

3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Tabla X2.6a.
Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores
por niveles de educación (1996, 2004)

	Retribuciones de los profesores en divisas nacionales (1996) ¹								
	Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales		
	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima
Países de la OCDE									
Alemania	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Australia	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781
Austria	19.911	25.522	40.136	20.598	26.791	42.910	21.891	29.334	48.204
Bélgica (Fl.) ²	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
Bélgica (Fr.) ²	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dinamarca	200.000	244.000	250.000	200.000	244.000	250.000	218.000	310.000	325.000
Escocia	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
España	18.609	21.823	27.940	m	m	m	21.582	25.327	31.780
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	17.660	23.378	24.051	19.846	27.751	28.928	20.519	28.928	30.610
Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grecia	10.772	12.854	15.148	11.141	13.223	15.518	11.141	13.223	15.518
Hungría	341.289	462.618	597.402	341.289	462.618	597.402	435.279	574.067	717.756
Inglaterra	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423
Irlanda	18.235	28.189	33.362	19.141	29.872	33.679	19.141	29.872	33.679
Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italia	14.939	18.030	21.864	16.213	19.796	24.233	16.213	20.412	25.442
Japón	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.733.000
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	29.105	38.606	63.264	37.092	47.174	76.196	m	m	m
Noruega	165.228	201.446	204.211	165.228	201.446	204.211	178.752	207.309	222.078
Nueva Zelanda	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220
Países Bajos	21.772	26.537	32.627	22.925	28.847	35.840	23.120	40.273	47.756
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
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
País asociado									
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 presentan en euros.

2. Los datos de las retribuciones de los profesores en 1996 corresponden a toda Bélgica.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.6a. (continuación)
**Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores
 por niveles de educación (1996, 2004))¹**

	Retribuciones de los profesores en divisas nacionales (2004) ²									Deflac- tor del PIB 2004 (1996 = = 100)
	Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales			
	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	
Paises de la OCDE										
Alemania	35.479	44.149	46.034	36.810	45.308	47.299	39.809	48.804	50.994	106
Australia	41.041	60.764	60.764	41.524	60.969	60.969	41.524	60.969	60.969	119
Austria	22.895	30.271	45.691	23.797	32.391	47.821	24.114	33.322	50.662	107
Bélgica (Fl.)	24.797	34.376	41.620	24.797	34.740	42.359	30.775	44.434	53.417	112
Bélgica (Fr.)	23.183	32.258	39.174	23.370	32.986	40.409	29.124	42.431	51.182	112
Corea	22.697.700	38.830.000	62.344.000	22.601.700	38.734.000	62.248.000	22.601.700	38.734.000	62.248.000	122
Dinamarca	287.438	323.539	323.539	287.438	323.539	323.539	282.304	396.695	396.695	115
Escocia	18.000	28.707	28.707	18.000	28.707	28.707	18.000	28.707	28.707	119
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	147
España	23.644	27.382	34.157	26.445	30.638	37.795	26.968	31.308	38.596	126
Estados Unidos	32.703	39.740	m	31.439	40.088	m	31.578	40.043	m	113
Finlandia	27.020	31.490	31.490	31.360	37.080	37.080	33.700	42.120	42.120	113
Francia	21.014	28.268	41.708	23.249	30.503	44.053	23.574	30.828	44.411	110
Grecia	16.100	19.460	23.464	16.100	19.460	23.464	16.100	19.460	23.464	133
Hungría	1.408.824	1.802.916	2.403.756	1.408.824	1.802.916	2.403.756	1.588.968	2.225.532	2.973.024	200
Inglaterra	18.105	26.460	26.460	18.105	26.460	26.460	18.105	26.460	26.460	119
Irlanda	27.034	44.781	50.746	27.959	44.781	50.746	27.959	44.781	50.746	137
Islandia	1.799.424	2.082.660	2.319.972	1.799.424	2.082.660	2.319.972	2.320.000	2.846.000	2.990.000	131
Italia	20.391	24.664	30.003	21.972	26.862	32.938	21.972	27.614	34.434	119
Japón	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.237.000	8.192.000	93
Luxemburgo	44.022	60.623	89.723	63.421	79.276	110.181	63.421	79.276	110.181	118
México	90.158	118.661	196.513	115.599	150.860	249.001	m	m	m	216
Noruega	273.366	326.910	338.538	273.366	326.910	338.538	273.366	326.910	338.538	129
Nueva Zelanda	27.726	53.638	53.638	27.726	53.638	53.638	27.726	53.638	53.638	115
Países Bajos	28.636	37.210	41.568	29.686	40.952	45.619	29.982	54.790	60.426	123
Polonia	11.852	19.022	19.744	11.852	19.022	19.744	11.852	19.022	19.744	153
Portugal	13.612	22.441	35.216	13.612	22.441	35.216	13.612	22.441	35.216	128
República Checa	221.023	290.316	367.227	221.023	290.316	367.227	221.561	302.021	382.689	139
Suecia	232.500	272.900	312.900	240.000	281.200	318.700	249.500	293.700	338.100	110
Suiza	68.426	90.497	108.443	73.930	95.999	115.287	92.906	120.290	141.890	105
Turquía	12.887.545.000	14.230.765.000	16.048.525.000	a	a	a	12.118.720.000	13.461.940.000	15.279.700.000	2.032
País asociado										
Israel ³	46.240	56.731	78.954	46.240	56.731	78.954	46.240	56.731	78.954	100

1. Para el cálculo de las retribuciones de los profesores en equivalentes a dólares estadounidenses presentado en el Indicador D3, la conversión de divisas nacionales a dólares estadounidenses se ha hecho mediante PPA para el PIB en enero de 2003, ajustados según la inflación si es necesario. En la Tabla X2.5a del Anexo 2 se presentan las retribuciones de los profesores en equivalentes a dólares estadounidenses mediante PPA para consumo final en enero de 2003.

2. Los datos de las retribuciones de países que ahora están en la Zona Euro se presentan en euros.

3. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.6b.
Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2003)

	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2003) ¹	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2004) ¹	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (enero de 2004) ¹	PIB (en millones de la divisa nacional, año natural 2004) ¹	Población total en miles (año natural 2004)	PIB por habitante (en equivalente a dólares estadounidenses, año natural 2004) ²	Año de referencia para los datos de retribuciones de 2004	Ajustes según la inflación (2003)	
Países de la OCDE	Alemania	0,95	0,93	0,94	2.215.650	82.501	28.813	2003/2004	1,00
	Australia	1,35	1,36	1,35	891.524	20.213	32.409	2004	0,98
	Austria	0,91	0,89	0,90	237.039	8.175	32.520	2003/2004	1,00
	Bélgica (Fl.) ³	0,88	0,88	0,88	288.089	10.418	31.390	enero 2004	1,00
	Bélgica (Fr.) ³	0,88	0,88	0,88	288.089	10.418	31.390	2003/2004	1,00
	Corea	784,03	784,26	784,15	778.444.600	48.082	20.644	2004	0,99
	Dinamarca	8,48	8,41	8,44	1.460.450	5.403	32.141	2004	0,99
	Escocia ⁴	0,63	0,63	0,63	1.164.941	59.835	30.833	2003/2004	1,00
	Eslovaquia	17,03	17,91	17,47	1.325.486	5.382	13.752	2002/2003	1,00
	España	0,75	0,76	0,75	837.316	42.692	25.875	2003/2004	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	11.679.200	293.951	39.732	2003/2004	1,00
	Finlandia	0,97	0,96	0,97	149.725	5.227	29.782	01 oct. 2004	1,00
	Francia	0,90	0,91	0,91	1.648.369	62.177	28.992	2003/2004	1,00
	Grecia	0,68	0,70	0,69	167.169	11.057	21.596	2003	1,02
	Hungría	121,84	126,64	124,24	20.413.478	10.107	15.948	2003/2004	1,00
	Inglaterra ⁴	0,63	0,63	0,63	1.164.941	59.835	30.833	enero 2004	1,00
	Irlanda	1,02	1,01	1,01	148.556	4.059	36.341	2003/2004	1,00
	Islandia	93,00	92,99	92,99	885.008	293	32.482	2003/2004	1,00
	Italia	0,84	0,85	0,85	1.351.328	58.130	27.311	2004	0,99
	Japón	138,87	133,72	136,30	504.842.400	127.687	29.567	2003/2004	1,00
	Luxemburgo	0,96	0,94	0,95	25.664	452	60.188	2003/2004	1,00
	México	7,00	7,24	7,12	7.630.985	104.000	10.139	2003/2004	1,00
	Noruega	9,28	9,18	9,23	1.710.411	4.591	40.568	2003/2004	1,00
	Nueva Zelanda	1,46	1,48	1,47	148.558	4.084	24.608	2004	0,99
	Países Bajos	0,92	0,91	0,92	488.642	16.273	32.996	2003/2004	1,00
	Polonia	1,84	1,87	1,85	883.656	38.180	12.410	2003/2004	1,00
Portugal	0,71	0,71	0,71	135.079	10.524	18.098	2003/2004	1,00	
República Checa	14,49	14,55	14,52	2.767.717	10.207	18.643	2003/2004	1,00	
Suecia	9,30	9,19	9,24	2.573.176	8.994	31.139	2003	1,00	
Suiza	1,77	1,72	1,74	445.931	7.483	34.710	2003/2004	1,00	
Turquía	752.430,00	793.050,00	772.740	430.511	71.789	7.562	2003/2004	1,00	
País asociado	Israel ⁵	3,40	3,40	3,40	523.259	6.690	23.018	2003/2004	1,00

1. En los países que ahora están en la Zona Euro los datos se presentan en euros.

2. El PIB por habitante en divisas nacionales (2003) ha sido calculado a partir de la población total (2003) y del PIB total (2003), y ha sido convertido a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB (2003). Estos datos están disponibles en esta tabla.

3. Los datos del PIB y de la población total corresponden a toda Bélgica.

4. Los datos del PIB y de la población total corresponden al Reino Unido.

5. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE.

Tabla X2.6c.

Retribuciones de los profesores (2004)

Retribuciones anuales reglamentarias de los profesores en centros públicos: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima de la escala por niveles educativos, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

	Educación primaria				Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria			
	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Proporción de la retribución tras 15 años de experiencia al PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Proporción de la retribución tras 15 años de experiencia al PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima de la escala/ formación mínima	Proporción de la retribución tras 15 años de experiencia al PIB por habitante
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE												
Alemania	33.116	41.209	42.968	1,63	34.358	42.290	44.149	1,67	37.158	45.554	47.598	1,80
Australia	26.087	38.624	38.624	1,36	26.395	38.754	38.754	1,36	26.395	38.754	38.754	1,36
Austria	22.342	29.539	44.586	1,03	23.222	31.608	46.665	1,11	23.531	32.516	49.437	1,14
Bélgica (Fl.)	24.732	34.286	41.511	1,24	24.732	34.648	42.248	1,26	30.694	44.318	53.276	1,61
Bélgica (Fr.)	23.122	32.173	39.071	1,17	23.308	32.900	40.303	1,19	29.048	42.320	51.047	1,54
Corea	25.084	42.912	68.898	2,37	24.978	42.806	68.792	2,36	24.978	42.806	68.792	2,36
Dinamarca	29.583	33.298	33.298	1,18	29.583	33.298	33.298	1,18	29.054	40.827	40.827	1,45
Eslovenia	25.113	40.051	40.051	1,48	25.113	40.051	40.051	1,48	25.113	40.051	40.051	1,48
Eslovaquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
España	27.552	31.908	39.803	1,40	30.816	35.702	44.042	1,57	31.426	36.483	44.976	1,61
Estados Unidos	28.713	34.892	m	1,00	27.603	35.197	m	1,01	27.725	35.158	m	1,01
Finlandia	24.516	28.571	28.571	1,09	28.453	33.643	33.643	1,29	30.577	38.216	38.216	1,46
Francia	20.292	27.297	40.276	1,07	22.451	29.455	42.540	1,16	22.764	29.769	42.886	1,17
Grecia	20.809	25.151	30.326	1,33	20.809	25.151	30.326	1,33	20.809	25.151	30.326	1,33
Hungría	9.956	12.741	16.987	0,91	9.956	12.741	16.987	0,91	11.229	15.728	21.010	1,12
Inglaterra	25.260	36.916	36.916	1,36	25.260	36.916	36.916	1,36	25.260	36.916	36.916	1,36
Irlanda	23.420	38.794	43.962	1,22	24.221	38.794	43.962	1,22	24.221	38.794	43.962	1,22
Islandia	16.989	19.664	21.904	0,69	16.989	19.664	21.904	0,69	21.905	26.871	28.230	0,94
Italia	20.855	25.226	30.687	1,05	22.473	27.474	33.688	1,15	22.473	28.243	35.219	1,18
Japón	21.484	40.171	51.251	1,55	21.484	40.171	51.251	1,55	21.484	40.178	52.772	1,55
Luxemburgo	40.657	55.990	82.865	1,06	58.574	73.217	101.760	1,39	58.574	73.217	101.760	1,39
México	11.120	14.636	24.238	1,64	14.258	18.607	30.712	2,09	m	m	m	m
Noruega	26.005	31.098	32.205	0,87	26.005	31.098	32.205	0,87	26.005	31.098	32.205	0,87
Nueva Zelanda	16.367	31.663	31.663	1,47	16.367	31.663	31.663	1,47	16.367	31.663	31.663	1,47
Países Bajos	27.424	35.636	39.809	1,23	28.430	39.220	43.689	1,35	28.714	52.471	57.869	1,81
Polonia	5.614	9.011	9.353	0,83	5.614	9.011	9.353	0,83	5.614	9.011	9.353	0,83
Portugal	16.848	27.776	43.588	1,75	16.848	27.776	43.588	1,75	16.848	27.776	43.588	1,75
República Checa	13.365	17.555	22.206	1,07	13.365	17.555	22.206	1,07	13.397	18.263	23.141	1,12
Suecia	22.083	25.920	29.720	0,95	22.796	26.709	30.271	0,98	23.698	27.896	32.113	1,02
Suiza	34.492	45.618	54.664	1,50	37.267	48.391	58.114	1,59	46.832	60.636	71.524	1,99
Turquía	14.643	16.169	18.235	2,44	a	a	a	a	13.769	15.296	17.361	2,30
Media OCDE	22.588	30.817	37.181	1,30	24.197	32.914	39.753	1,32	25.368	35.379	42.317	1,42
Media EU19	22.833	30.452	36.828	1,20	24.519	32.408	38.984	1,26	25.510	35.176	42.179	1,37
Países asociados												
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
Israel	11.948	14.659	20.401	0,73	11.948	14.659	20.401	0,73	11.948	14.659	20.401	0,73

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

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

Notas generales

Definiciones

Producto interior bruto (PIB) Se refiere al valor de mercado de la producción bruta de los productores residentes, incluyendo el transporte y la comercialización, restando el valor del consumo intermedio de los compradores y el valor de las tasas de importación. El PIB se expresa en millones de divisas nacionales. En aquellos países cuyo año de referencia del PIB sea diferente al año natural (como Australia y Nueva Zelanda) la ponderación lineal del PIB entre dos años de referencia consecutivos se hace de manera que se corresponda con el año natural.

Deflactor del PIB Se obtiene dividiendo el PIB expresado en precios corrientes por el PIB expresado en precios constantes, lo que indica el nivel de precios relativos de un país. Los datos se basan en el año 1995.

PIB por habitante Es el producto interior bruto (en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA) dividido por la población.

Tasas de paridad de poder adquisitivo (PPA) Son tipos de cambio que igualan el poder adquisitivo de las diferentes monedas. Lo que significa que si se convierte una determinada suma de dinero a diferentes monedas nacionales utilizando las tasas de PPA, se puede adquirir la misma cesta de bienes y servicios en los países en cuestión. En otros términos, las tasas de PPA son tipos de cambio monetario que eliminan las diferencias de niveles de precios entre países. De esta manera, si se convierten los gastos relativos al PIB a una moneda común utilizando las tasas de PPA, tales gastos se refieren a un mismo conjunto de precios internacionales, aunque las comparaciones entre países van a reflejar únicamente las diferencias en cuanto al volumen de productos y servicios adquiridos.

Gasto público total Referido al cálculo de los indicadores educativos, corresponde a la suma de gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de la administración. Los gastos corrientes incluyen el consumo final (por ejemplo, la remuneración de los empleados, los bienes y servicios consumidos, el consumo de capital fijo y los gastos militares), los pagos de las rentas de propiedades, subsidios y otros pagos de transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, prestaciones sociales, pensiones y otros beneficios sociales). Los gastos de capital se destinan a adquirir o mejorar bienes de capital fijo, terrenos, activos intangibles, reservas de la administración y activos no militares y no financieros, y a financiar las transferencias netas de capital.

Fuentes

Edición 2006 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 2006.

Anexo

3

FUENTES, MÉTODOS Y NOTAS TÉCNICAS

El Anexo 3 sobre fuentes y métodos tan sólo está disponible en formato electrónico y se puede encontrar en la siguiente dirección:

www.oecd.org/edu/eag2006

REFERENCIAS

Coulombe, S., J-F. Tremblay y S. Marchand (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada/Human Resources and Skills Development Canada, Ottawa.

Cosnefroy, O. y T. Rocher (2004), «Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats», *Éducation & formations*, n.º 70.

De la Fuente, A. y A. Ciccone (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy: Final report*, European Commission, DG Economic Affairs, Brussels.

Feinstein, et al. (2005), «The Effects of Education on Health: Concepts, Evidence and Policy Implications», ponencia presentada en el OECD/CERI Symposium on the Social Outcomes of Learning, Copenhagen, 23-24 de marzo de 2006.

Friedman, T. (2005), *The World Is Flat - A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus & Giroux, New York.

Garet, M.S. y B. Delaney (1988), «Students' Courses and Stratification», *Sociology of Education*, Vol. 61, pp. 61-77.

Groot, W. y H.M. van den Brink (2004), «The Health Effects of Education: Survey and Meta-Analysis», SCHOLAR Working Paper 50/04, Department of Economics, University of Amsterdam, Amsterdam.

Grossman, M. y R. Kaestner (1997), «Effects of Education on Health» en Behrman, J.R. y N. Stacey (eds.), *The Social Benefits of Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.

Hammond, C. (2002), «Learning to be Healthy», Brief No. RCB07, Institute of Education, London.

Jackson, G. (1975), «The Research Evidence on the Effects of Grade Retention», *Review of Educational Research*, Vol. 45, pp. 613-635.

Jimerson, S.R. (2001), «Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st century», *School Psychological Review*, Vol. 30, N.º 3, pp. 420-437.

Kelo, M., U. Teichler y B. Wächter (eds.) (2005), «EURODATA: Student Mobility in European Higher Education», Verlags and Mediengesellschaft, Bonn, 2005.

Krueger, A.B. y M. Lindhal (2001), «Education and Growth: Why and for Whom?», *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, N.º 4, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101-1136.

Lucas, S.R. (2001), «Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects», *American Journal of Sociology*, Vol. 106, pp. 1642-1690.

Ministerio Chino de Educación, Departamento de Planificación (2006), «Essential Statistics of Education in China», Ministerio Chino de Educación, Beijing.

The Nuffield Foundation (2004), «Time Trends in Adolescent Well-Being», *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, London.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001a), *The New Economy: Beyond the Hype*, OECD, Paris.

OECD (2001b), *Education at Glance: OECD Indicators – 2001 Edition*, OECD, Paris.

OECD (2003a), *Education at Glance: OECD Indicators – 2003 Edition*, OECD, Paris.

OECD (2003b), *The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, OECD, Paris.

OECD (2004a), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

- OECD (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2004c), *Education at Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2004d), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.
- OECD (2005a), *Trends in International Migration – 2004 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2005b), *School Factors Related to Quality and Equity*, OECD, Paris.
- OECD (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.
- OECD (2005d), *Education at Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*, OECD, Paris.
- OECD (2005e), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, OECD, Paris.
- Ready, D.D., V.L. Lee y K.G. Welner (2004), «Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-within-Schools», *Teachers College Record*, Vol. 10, N.º 106, pp. 1989-2014.
- Rudd, R.E., B.A. Moeykens y T.C. Colton (1999), «Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature», en J. Comings., B. Garners y C. Smith. (eds.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.
- Schleicher, A. (2006), «The Economics of Knowledge: Why Education Is Key for Europe's Success», Lisbon Council Policy Brief, The Lisbon Council absl, Brussels.
- Schleicher, A. y K. Tremblay (2006), «Dragons, Elephants and Tigers: Adjusting to the New Global reality», in *Challenge Europe*, European Policy Centre, Brussels.
- Sianesi, B. y J. Van Reenan (2003), «The Returns to Education: Macroeconomics», *The Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, N.º 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157-200.
- Tremblay, K. (2005), «Academic Mobility and Immigration», *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, N.º 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1-34.
- United States National Science Board (2003), *The Science and Engineering Workforce – Realizing America's Potential*, National Science Foundation, Washington, D.C.
- Wösmann, L. (2003), «Specifying Human Capital», *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, N.º 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239-270.
- Zhen, G. (2006), «First Results from a Survey on Chinese Students' Learning Time», Shanghai Jiao Tong University mimeo.

PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN ESTA PUBLICACIÓN

Muchas personas han participado en la realización de esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales, investigadores y expertos que han tomado parte activa en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2006: Indicadores de la OCDE*.

La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Coordinadores nacionales

Barbara MEYER-WYK (Alemania)	Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungría)
Evelyn OBELE (Alemania)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Brendan O'REILLY (Australia)	Margrét HARÐARDÓTTIR (Islandia)
Mark NEMET (Austria)	Yosef GIDANIAN (Israel)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)	Antonio Giunta LA SPADA (Italia)
Maddy BOLLEN (Bélgica)	Kenji SAKUMA (Japón)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Atilio PIZARRO (Chile)	Rafael FREYRE MARTÍNEZ (México)
Chun-Ran PARK (Corea)	Kjetil MÅSEIDE (Noruega)
Ken THOMASSEN (Dinamarca)	David LAMBIE (Nueva Zelanda)
Vladimir POKOJNY (Eslovaquia)	Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)	Jerzy WISNIEWSKI (Polonia)
Carmen MAESTRO MARTÍN (España)	João Trocado MATA (Portugal)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)	Janice ROSS (Reino Unido)
Sylvia KIMMEL (Estonia)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)	Dan ANDERSSON (Suecia)
Matti KYRÖ (Finlandia)	Dominique Simone RYCHEN (Suiza)
Claude SAUVAGEOT (Francia)	Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquía)
Gregory KAFETZOPOULOS (Grecia)	

Grupo técnico de estadísticas e indicadores de educación

Heinz-Werner HETMEIER (Alemania)	Lynn BARR-TELFORD (Canadá)
Kirsten OTTO (Alemania)	Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)
Alexander RENNEN (Alemania)	Eduardo CORREA (Chile)
Ingo RUSS (Alemania)	César MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Brendan O'REILLY (Australia)	Leo JENSEN (Dinamarca)
Adrian PAWSEY (Australia)	Ken THOMASSEN (Dinamarca)
Sabine MARTINSCHITZ (Austria)	Alžbeta FERENCICOVÁ (Eslovaquia)
Wolfgang PAULI (Austria)	Vladimir POKJNY (Eslovaquia)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Elena REBROSOVA (Eslovaquia)
Philippe DIEU (Bélgica)	Helga KOCEVAR (Eslovenia)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)	Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Liës FEYEN (Bélgica)	Fernando CELESTINO REY (España)
Guy STOFFELEN (Bélgica)	Eduardo DE LA FUENTE (España)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
Johan VERMEIREN (Bélgica)	Mary Ann FOX (Estados Unidos)
Carmilva FLORES (Brasil)	Catherine FREEMAN (Estados Unidos)
Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasil)	Thomas SNYDER (Estados Unidos)

Birgitta ANDRÉN (Eurostat)	Satoshi TAKAHASHI (Japón)
Pascal SCHMIDT (Eurostat)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Natalia KOVALEVA (Federación Rusa)	Manon UNSEN (Luxemburgo)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)	David VALLADO (Luxemburgo)
Timo ERTOLA (Finlandia)	Erika VALLE BUTZE (México)
Miikka PAAJAVUORI (Finlandia)	Marie ARNEBERG (Noruega)
Mika TUONONEN (Finlandia)	Birgitta BØHN (Noruega)
Matti VAISANEN (Finlandia)	Kjetil DIGRE (Noruega)
Jean-Michel DURR (Francia)	Geir NYGARD (Noruega)
Michèle JACQUOT (Francia)	Terje RISBERG (Noruega)
Christine RAGOUCY (Francia)	Paul GINI (Nueva Zelanda)
Vassilia ANDREADAKI (Grecia)	Marcel A. SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Angelos KARAGIANNIS (Grecia)	Dick TAKKENBERG (Países Bajos)
Konstantinos STOUKAS (Grecia)	Pauline THOOLEN (Países Bajos)
Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungria)	Alina BARAN (Polonia)
László LIMBACHER (Hungria)	Anna NOWOZYNSKA (Polonia)
Judit LUKÁCS (Hungria)	Jose PAREDES (Portugal)
Mary DUNNE (Irlanda)	João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Muiris O'CONNOR (Irlanda)	Steve HEWITT (Reino Unido)
Ásta URBANCIC (Islandia)	Steve LEMAN (Reino Unido)
Yosef GIDANIAN (Israel)	Vladimir HULIK (República Checa)
Dalia SPRINZAK (Israel)	Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
Gemma DE SANCTIS (Italia)	Felix KOSCHIN (República Checa)
Giuliana MATTEOCCI (Italia)	Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suecia)
Maria Pia SORVILLO (Italia)	Henrik ENGSTROM (Suecia)
Paolo TURCHETTI (Italia)	Christina SANDSTROM (Suecia)
Nozomi HARAGUCHI (Japón)	Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
Midori MIYATA (Japón)	Nilgün DURAN (Turquía)
Tokuo OGATA (Japón)	Alison KENNEDY (Unesco)

Red A sobre resultados educativos

<i>País responsable:</i> Estados Unidos	Aki TORNBERG (Finlandia)
<i>Responsable de la Red:</i> Eugene OWEN	Thierry ROCHER (Francia)
Evelyn OBELE (Alemania)	Panyotis KAZANTZIS (Grecia)
Kirsten OTTO (Alemania)	Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hungria)
Botho PRIEBE (Alemania)	Gerry SHIEL (Irlanda)
Wendy WHITHAM (Australia)	Julius K. BJORNSSON (Islandia)
Helene BABEL (Austria)	Anna Maria CAPUTO (Italia)
Jürgen HORSCHINEGG (Austria)	Ryo WATANABE (Japón)
Christiane BLONDIN (Bélgica)	Iris BLANKE (Luxemburgo)
Luc VAN DE POELE (Bélgica)	Felipe MARTÍNEZ RIZO (México)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Jules L. PESCHAR (Países Bajos)
Don HOIUM (Canadá)	Anne-Berit KAVLI (Noruega)
Tamara KNIGHTON (Canadá)	Lynne WHITNEY (Nueva Zelanda)
Jerry MUSSIO (Canadá)	Paul VAN OIJEN (Países Bajos)
Mee-Kyeong LEE (Corea)	Glória RAMALHO (Portugal)
Joern SKOVGAARD (Dinamarca)	Jason TARSH (Reino Unido)
Vladislav ROSA (Eslovaquia)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Mar GONZÁLEZ GARCÍA (España)	Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
Ramón PAJARES BOX (España)	Anna BARKLUND (Suecia)
Marit GRANHEIM (Estados Unidos)	Anita WESTER (Suecia)
Jay MOSKOWITZ (Estados Unidos)	Erich RAMSEIER (Suiza)
Elois SCOTT (Estados Unidos)	Sevki KARACA (Turquía)
Maria STEPHENS (Estados Unidos)	

Red B sobre resultados educativos y socioeconómicos

<i>País responsable:</i> Suecia	Asta URBANCIC (Islandia)
<i>Responsable de la Red:</i> Dan ANDERSSON	Paola UNGARO (Italia)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)	Ikuko ARIMATSU (Japón)
Oon Ying CHIN (Australia)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Brendan O'REILLY (Australia)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Mark NÉMET (Austria)	Erik Dahl (Noruega)
Ariane BAYE (Bélgica)	Anne Brit UIDAHL (Noruega)
Isabelle ERAUW (Bélgica)	Terje RISBERG (Noruega)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Cheryl REMINGTON (Nueva Zelanda)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Roy TJOA (Países Bajos)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)	Johan VAN DER VALK (Países Bajos)
Jihee CHOI (Corea)	Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Steffen BANG (Dinamarca)	Malgorzata CHOJNICKA (Polonia)
Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (España)	Jorge BARATA (Portugal)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)	David MCPHEE (Reino Unido)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)	Stephen LEMAN (Reino Unido)
Irja BLOMQVIST (Finlandia)	Zuzana POLAKOVA (República Checa)
Aila REPO (Finlandia)	Dan ANDERSSON (Suecia)
Pascal POULET-COULIBANDO (Francia)	Anna JÖNSSON (Suecia)
Nikolaos BILALIS (Grecia)	Kenny PETERSSON (Suecia)
Evangelos INTZIDIS (Grecia)	Russell SCHMIEDER (Suecia)
Éva TÓT (Hungría)	Anna BORKOWSKY (Suiza)
Philip O'CONNELL (Irlanda)	Ali PANAL (Turquía)

Red C sobre características de los centros escolares y procesos

<i>País responsable:</i> Países Bajos	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
<i>Responsable de la Red:</i> Jaap SCHEERENS	Caterina VEGLIONE (Italia)
Gerd MÖLLER (Alemania)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Lars STAHLRE (Australia)	Jean-Claude FANDEL (Luxemburgo)
Christian KRENTHALER (Austria)	Erika VALLE BUTZE (México)
Philippe DELOOZ (Bélgica)	Bodhild BAASLAND (Noruega)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Paul GINI (Nueva Zelanda)
Peter VAN PETEGEM (Bélgica)	Maria HENDRIKS (Países Bajos)
Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasil)	Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Jerzy CHODNICKI (Polonia)
Nelly MCEWEN (Canadá)	Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
Maria HRABINSKA (Comisión Europea)	Helder GUERREIRO (Portugal)
Sung Eun KIM (Corea)	Jason TARSH (Reino Unido)
Jørgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)	Michaela KLENHOVA (República Checa)
Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (España)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Joel SHERMAN (Estados Unidos)	Pavlna STASTNOVA (República Checa)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)	Ulla LINDQVIST (Suecia)
Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlandia)	Annika HAGLUND (Suecia)
Dominique ALLAIN (Francia)	Eugen STOCKER (Suiza)
Vassilios CHARISMIADIS (Grecia)	Nilgün DURAN (Turquía)
Anna IMRE (Hungría)	Alison KENNEDY (Unesco)

Otras personas que han participado en esta publicación

Donald HIRSCH (Asesor)
Tracey STRANGE (Editor)
Fung-Kwan TAM (Diseño)

PUBLICACIONES RELACIONADAS DE LA OCDE

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us
ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00724-5

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005 (de próxima aparición)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)
ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

Se pueden buscar y encargar estas publicaciones en la librería on-line de la OCDE (www.oecdbookshop.org).

Obra publicada originalmente por la OCDE en inglés y en francés con los títulos:
Education at a Glance OECD INDICATORS – 2006 EDITION
Regards sur l'éducation LES INDICATEURS DE L'OCDE – ÉDITION 2006

© OECD 2006

© Santillana Educación S.L., 2006 para la edición española.
Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Traducción realizada por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edición: Alberto Martín Baró.

PRINTED IN SPAIN
Impreso en España por
FAS - S.A. - Digital
ISBN: 84-294-0943-2
CP: 886351
Depósito legal:M-36959-2006

La autorización para reproducir una parte de esta obra con fines no comerciales o utilización en las aulas debe obtenerse a través del Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, Francia, tel. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, para todos los países excepto Estados Unidos. En Estados Unidos, la autorización debe obtenerse a través del Copyright Clearance Center, Customer Service, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, o en su página web: www.copyright.com. Todas las demás solicitudes de permiso para reproducir o traducir esta obra, en su totalidad o en parte, deben dirigirse a OECD Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Francia.
