Panorama de la educación 2017

INDICADORES DE LA OCDE



OCDE

FundaciónSantillana

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Panorama de la educación 2017

INDICADORES DE LA OCDE

FundaciónSantillana

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

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

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

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

Publicada originalmente en inglés y francés con los títulos:
Education at a Glance 2017: OECD Indicators.
http://dx.doi.org/10.187/eag-2017-en
Regards sur l'éducation 2017: Les indicateurs de l'OCDE.

© OCDE 2017
Para la edición española:
© Fundación Santillana, 2017.
© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Traducción española a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, realizada por Pepa Arbelo, Cálamo y Cran.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

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

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

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

Printed in Spain
CP: 888966
Depósito legal: M-35941-2017
ISBN: 978-84-680-4533-7
NIPO 030-17-255-7 en línea
NIPO 030-17-254-1 papel

Correcciones a las publicaciones de la OCDE se pueden encontrar en Internet en: *www.oecd.org/publishing/corrigenda*.
© OECD 2017

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

Prólogo

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

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

Panorama de la educación es el producto de un largo esfuerzo de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que trabajan en el marco del programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES) de la OCDE, y el Secretariado de la OCDE. La publicación ha sido preparada por el personal de la División de Innovación y Medición del Progreso de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, bajo la responsabilidad de Dirk Van Damme y MarieHélène Doumet, y en cooperación con Étienne Albiser, Manon Costinot, Corinne Heckmann, Michael Jacobs, Karinne Logez, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Gara Rojas González, Martha Rozsi, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe y Giovanni Maria Semeraro. Han proporcionado apoyo administrativo Laetitia Dehelle, y consejo adicional y apoyo analítico Anithasree Athiyaman, Fatine Guedira, Michaela Horvathova, Sandrine Kergroach, Axelle Magnier, Gabriele Marconi, Nicolas Miranda, Junyeong Park y Roland Tusz. Marilyn Achiron, Cassandra Davis y Sophie Limoges han prestado un valioso apoyo en los procesos de edición y producción. Los países miembros han dirigido el desarrollo de esta publicación por medio del Grupo de Trabajo INES, y con la colaboración de las Redes INES. Al final del libro se facilita la lista con los nombres de los miembros de los diversos organismos y de los expertos individuales que han colaborado en esta publicación en particular y con el programa INES de la OCDE en general.

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

La OCDE no se limitará a seguir afrontando estos desafíos con determinación y a desarrollar indicadores en áreas donde la elaboración de datos es factible y prometedora, sino que continuará avanzando en aquellas otras áreas en las que todavía se requiera una considerable inversión en el trabajo conceptual. En este sentido, los próximos esfuerzos se van a centrar en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en su ampliación mediante el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE, así como en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE.

ÍNDICE

			Número del Indicador en la edición de 2016
Editorial: Construyendo el futuro		**11**	
Introducción: Los indicadores y su estructura		**13**	
Guía del lector		**17**	
Resumen ejecutivo		**23**	
El objetivo de desarrollo sostenible sobre educación		**29**	
CAPÍTULO A	**RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE**	**45**	
Indicador A1	**¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?**	**46**	**A1**
Tabla A1.1.	Nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 64 años de edad (2016)	54	
Tabla A1.2.	Tendencias de los niveles de educación alcanzados por las personas de 25 a 34 años (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)	55	
Tabla A1.3.	Campo de estudio en las personas de 25 a 64 años con educación terciaria (2016)	56	
Indicador A2	**¿Quiénes se espera que se gradúen en educación secundaria superior?**	**58**	**A2**
Tabla A2.1	Perfil de los graduados en programas generales y de formación profesional en educación secundaria superior (2015)	65	
Tabla A2.2.	Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2015)	66	
Tabla A2.3.	Tendencias de las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2015)	67	
Indicador A3	**¿Quiénes se espera que se gradúen en educación terciaria?**	**68**	**A3**
Tabla A3.1.	Distribución de graduados en educación terciaria, por campo de estudio (2015)	76	
Tabla A3.2.	Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2015)	77	
Tabla A3.3.	Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)	78	
Indicador A4	**¿En qué medida influye la educación de los padres en el nivel educativo alcanzado por sus hijos?**	**80**	**A4**
Tabla A4.1.	Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos cuyos padres tienen ambos un nivel educativo inferior a la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)	89	
Tabla A4.2.	Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)	90	
Tabla A4.3.	Variación de la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada, por sexo, grupo de edad y nivel educativo alcanzado por los padres (2012 o 2015)	91	
Indicador A5	**¿Cómo afecta el nivel de educación alcanzado a la participación en el mercado laboral?**	**92**	**A5**
Tabla A5.1.	Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2016)	104	
Tabla A5.2.	Tendencias en las tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)	105	

			Número del Indicador en la edición de 2016
Tabla A5.3.	Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por campo de estudio (2016)	106	
Tabla A5.4.	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2016)	107	
Indicador A6	**¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?**	**108**	**A6**
Tabla A6.1.	Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado (2015)	119	
Tabla A6.2.	Nivel de ingresos en relación con los ingresos medianos, por nivel educativo alcanzado (2015)	120	
Tabla A6.3.	Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2015)	121	
Indicador A7	**¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?**	**122**	**A7**
Tabla A7.1a.	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)	134	
Tabla A7.1b.	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)	135	
Tabla A7.2a.	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)	136	
Tabla A7.2b.	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)	137	
Tabla A7.3a.	Costes y beneficios públicos y privados para un hombre que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)	138	
Tabla A7.3b.	Costes y beneficios públicos/privados para una mujer que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)	139	
Indicador A8	**¿Qué impacto tiene la educación en los comportamientos sociales?**	**140**	**A8**
Tabla A8.1.	Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por sexo, grupo de edad y nivel educativo alcanzado (2014)	152	
Tabla A8.2.	Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por situación laboral y nivel educativo alcanzado (2014)	153	
Tabla A8.3.	Variación en la probabilidad de declarar tener depresión, por nivel educativo alcanzado y situación laboral (2014)	154	
Indicador A9	**¿Cuántos estudiantes completan la educación secundaria superior?**	**156**	
Tabla A9.1.	Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por orientación del programa y sexo (2015)	166	
Tabla A9.2.	Distribución de los estudiantes que ingresan en educación secundaria superior, por orientación del programa y resultados después de la duración teórica y después de la duración teórica más dos años (2015)	167	
CAPÍTULO B	**RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN**	**169**	
Indicador B1.	**¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?**	**172**	**B1**
Tabla B1.1.	Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2014)	182	
Tabla B1.2.	Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2014)	183	
Tabla B1.3.	Variación en el gasto de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores por nivel de educación (2008, 2011, 2014)	184	

			Número del Indicador en la edición de 2016
Indicador B2	**¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a las instituciones educativas?**	**186**	**B2**
Tabla B2.1.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2014)	193	
Tabla B2.2.	Evolución del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2010 a 2014)	194	
Tabla B2.3.	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2014)	195	
Indicador B3	**¿Cuánta inversión pública y privada se destina a las instituciones educativas?**	**196**	**B3**
Tabla B3.1a.	Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)	203	
Tabla B3.1b.	Proporciones relativas de gasto público y privado desglosado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)	204	
Tabla B3.2a.	Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2011 a 2014)	205	
Tabla B3.2b.	Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones de educación terciaria e índice de variación del gasto público y privado (2005, 2008, 2011 a 2014)	206	
Indicador B4	**¿Cuál es el gasto público total en educación?**	**208**	**B4**
Tabla B4.1.	Gasto público total en educación (2014)	215	
Tabla B4.2.	Tendencias del gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 a 2014)	216	
Tabla B4.3.	Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2014)	217	
Indicador B5	**¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?**	**218**	**B5**
Tabla B5.1.	Media de las tasas académicas anuales estimadas que cobran las instituciones de educación terciaria (2015-2016)	227	
Tabla B5.3.	Media de las tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria públicas y privadas, por campo de estudio (2015-2016)	229	
Tabla B5.4.	Distribución de la ayuda económica a los estudiantes (2015-2016)	230	
Indicador B6	**¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?**	**232**	**B6**
Tabla B6.1.	Proporción de gasto corriente y de gasto de capital por nivel de educación (2014)	238	
Tabla B6.2.	Gasto corriente por categoría de recursos (2014)	239	
Tabla B6.3.	Proporción de gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2014)	240	
Indicador B7	**¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?**	**242**	**B7**
Tabla B7.1.	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2010 y 2015)	253	
Tabla B7.2.	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2015)	254	
Tabla B7.3.	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2015)	255	

			Número del Indicador en la edición de 2016
CAPÍTULO C	**ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN**	**257**	
Indicador C1	**¿Quién participa en la educación?**	**258**	**C1**
Tabla C1.1.	Tasas de matriculación por grupo de edad (2005 y 2015)	267	
Tabla C1.2.	Número de estudiantes matriculados como porcentaje de la población de 15 a 20 años (2005, 2015)	268	
Tabla C1.3.	Matriculación en educación secundaria superior, por orientación del programa y grupo de edad (2015)	269	
Indicador C2	**¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?**	**270**	**C2**
Tabla C2.1.	Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2015)	279	
Tabla C2.2.	Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2015)	280	
Tabla C2.3.	Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2014)	281	
Indicador C3	**¿Quiénes se espera que ingresen en la educación terciaria?**	**282**	**C3**
Tabla C3.1.	Proporción de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria, por campo de estudio y sexo (2015)	293	
Tabla C3.2.	Perfil de los alumnos que ingresan por primera vez en educación terciaria (2015)	294	
Tabla C3.3.	Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)	295	
Indicador C4	**¿Cuál es el perfil de los estudiantes con movilidad internacional?**	**296**	**C4**
Tabla C4.1.	Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2015)	311	
Tabla C4.2.	Proporción de estudiantes de educación terciaria matriculados en campos de estudio amplios, por situación de movilidad (2015)	312	
Tabla C4.3.	Modelos de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2015)	313	
Indicador C5	**Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?**	**314**	**C5**
Tabla C5.1.	Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2016)	322	
Tabla C5.2.	Tendencias del porcentaje de adultos jóvenes en educación y no en educación, empleados o no, por edad (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)	323	
Indicador C6	**¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?**	**326**	**C6**
Tabla C6.1a.	Participación en la educación formal o no formal (2012 o 2015)	338	
Tabla C6.1b.	Disposición a participar en la educación formal o no formal y obstáculos a la participación (2012 o 2015)	339	
Tabla C6.2a.	Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)	340	
Tabla C6.2b.	Participación en la educación formal o no formal, por sexo y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)	341	
Tabla C6.3a.	Participación en la educación formal o no formal, por situación laboral y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)	342	
Tabla C6.3b.	Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)	343	

			Número del Indicador en la edición de 2016
CAPÍTULO D	**EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES**	**345**	
Indicador D1	**¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?**	**346**	**D1**
Tabla D1.1.	Tiempo de enseñanza en educación general obligatoria (2017)	358	
Tabla D1.2.	Organización de la educación general obligatoria (2017)	360	
Tabla D1.3a.	Tiempo de enseñanza por materia en educación primaria (2017)	361	
Tabla D1.3b.	Tiempo de enseñanza por materia en educación secundaria inferior general (2017)	362	
Indicador D2	**¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?**	**364**	**D2**
Tabla D2.1.	Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2015)	372	
Tabla D2.2.	Ratio alumnos por equipo docente en instituciones educativas (2015)	373	
Tabla D2.3.	Ratio alumnos por equipo docente, por tipo de institución (2015)	374	
Indicador D3	**¿Cuál es el salario de los profesores?**	**376**	**D3**
Tabla D3.1a.	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2015)	392	
Tabla D3.2a.	Salarios reales de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2015)	393	
Tabla D3.4.	Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2015)	394	
Indicador D4	**¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?**	**396**	**D4**
Tabla D4.1.	Organización del horario laboral de los profesores (2015)	406	
Tabla D4.2.	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2015)	407	
Tabla D4.3.	Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2015)	408	
Indicador D5	**¿Quiénes componen el profesorado?**	**410**	**D5**
Tabla D5.1.	Distribución de los profesores por edad (2015)	417	
Tabla D5.2.	Distribución de los profesores por sexo (2015)	418	
Tabla D5.3.	Distribución de los profesores por sexo (2005, 2015)	419	
Indicador D6	**¿Cuáles son los criterios nacionales para que los estudiantes soliciten su admisión en educación terciaria e ingresen en ella?**	**420**	
Tabla D6.1.	Organización del sistema de admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)	429	
Tabla D6.3.	Cualificación mínima y requisitos de rendimiento académico para el ingreso en educación terciaria (perspectiva gubernamental) (2017)	431	
Tabla D6.4.	Proceso de solicitud para el ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)	432	
Tabla D6.5.	Uso de exámenes o pruebas para determinar el ingreso o la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)	433	
ANEXO 1	**CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**	**435**	
Tabla X1.1a.	Edades típicas de graduación, por nivel educativo (2015)	436	
Tabla X1.1b.	Edad típica de ingreso por nivel educativo (2015)	438	
Tabla X1.2a.	Año académico y año financiero utilizados para el cálculo de los indicadores, países de la OCDE	439	
Tabla X1.2b.	Año académico y año financiero utilizados para el cálculo de los indicadores, países asociados	440	
Tabla X1.3.	Edades de los estudiantes al comienzo y a la finalización de la educación obligatoria (2015)	441	

Número del Indicador en la edición de 2016

ANEXO 2 ESTADÍSTICAS DE REFERENCIA 443

Tabla X2.1. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2014 y 2015) 444

Tabla X2.2. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, precios actuales) 445

Tabla X2.3. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, en precios constantes de 2014) 447

Tabla X2.4a. Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2015) 449

Tabla X2.4b. Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2015) 451

Tabla X2.4e. Estadísticas de referencia utilizadas para el cálculo de los salarios de los profesores (2000, 2005-2015) 453

Tabla X2.4f. Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2015) 454

Tabla X2.5. Profesores con 15 años de experiencia, por nivel de cualificación (2015) 456

Tabla X2.6. Porcentaje de profesores de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, por nivel educativo alcanzado (2015) 457

ANEXO 3 FUENTES, MÉTODOS Y NOTAS TÉCNICAS 459

Personas que han participado en esta publicación 461

Education Indicators in Focus **467**

Siga las publicaciones de la OCDE en:

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

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

http://www.youtube.com/oecdilibrary

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

Este libro contiene...

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

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

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

Education GPS

El mundo de la educación a tu alcance

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

http://gpseducation.oecd.org/

Editorial
Construyendo el futuro

¿Quién no ha visto alguna vez el brillo en los ojos de un niño cuando se le pregunta qué quiere ser de mayor? ¿Quién no recuerda la profesión con la que soñaba de niño? Por regla general, esas profesiones giran en torno a salvar vidas, realizar importantes avances científicos, luchar por la justicia, transmitir emociones a través del arte o educar a los niños del futuro. Pero a menudo la profesión que finalmente se elige poco tiene que ver con la soñada durante la infancia, ya que la complejidad de los factores que motivan a un estudiante a cursar estudios en un campo determinado es mucho mayor de lo que cabría suponer.

Los estudiantes deben tomar decisiones importantes acerca del camino que seguirán en el futuro a una edad relativamente temprana: proseguir o no con la educación formal o la formación profesional, obtener una titulación de educación terciaria en un campo de estudio determinado o incorporarse al mercado laboral. Para ello, tendrán en cuenta sus intereses personales, su percepción acerca de su capacidad para destacar y la compensación económica de las diferentes opciones. Esta decisión afectará al resto de sus vidas –una perspectiva abrumadora para un adolescente– y repercutirá en las sociedades que conformarán las generaciones venideras.

Con independencia del campo de estudio elegido, los programas de educación superior contribuyen a que los estudiantes desarrollen un amplio abanico de conocimientos, competencias y actitudes indispensables para abrirse camino en la vida y no solo en el mercado laboral. La capacidad para el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y para las competencias sociales y emocionales, como el trabajo en equipo, la comunicación y la conciencia cultural, constituyen pilares básicos a la hora de asegurar la inclusión de los individuos y su participación constructiva en la sociedad.

La presente edición de *Panorama de la educación* se centra en los campos de estudio y realiza un análisis de varios indicadores a través del prisma de la elección de carrera profesional por parte de los adultos jóvenes. Los resultados muestran que los campos de estudio más populares en los que se matriculan los estudiantes de educación terciaria son ciencias empresariales, administración y derecho, mientras que los menos demandados son ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, conocidos habitualmente como campos STEM. Aproximadamente, un 23 % de los alumnos de nuevo ingreso en la educación terciaria elige estudiar ciencias empresariales, administración y derecho, frente al 16 % que decide matricularse en ingeniería, construcción y producción industrial, y el 6 % que escoge ciencias naturales, matemáticas y estadística. En concreto, el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) atrae a menos de un 5 % de los alumnos de nuevo ingreso, lo que representa el menor porcentaje para un campo de estudio que, sin embargo, cuenta con la tasa de empleo media más alta en los países de la OCDE –llega incluso a superar el 90 % en cerca de un tercio de ellos–; esto revela la escasez de la oferta.

No obstante, no todos los campos de estudio relacionados con las ciencias arrojan unos resultados positivos con respecto al empleo. A pesar de que recientemente muchos países de la OCDE han alentado la formación de más científicos, la tasa de empleo de los graduados en los campos de ciencias naturales, estadística y matemáticas se corresponde en mayor medida con las bajas perspectivas de empleo de los graduados en artes y humanidades que con las elevadas tasas que ostentan los ingenieros y especialistas en TIC.

Asimismo, preocupa la persistencia de las diferencias entre hombres y mujeres al escoger su futura carrera profesional. Resultan particularmente evidentes en la profesión docente, donde de media en los países de la OCDE más de siete de cada diez profesores son mujeres y no hay pruebas de que entre los adultos jóvenes que acceden al campo de la educación se esté reduciendo esta diferencia por sexos. El caso opuesto se observa en ciencias e ingeniería, ya que los hombres aún superan en número a las mujeres. Los resultados de la evaluación de PISA 2015 muestran que la divergencia en las trayectorias profesionales de niños y niñas comienza mucho antes de que lleguen a escoger su carrera. De media en los países de la OCDE, los niños tienen más probabilidades que las niñas de imaginarse a los 30 años desarrollando una carrera profesional relacionada con las ciencias, a pesar de que en la evaluación de ciencias de PISA las niñas obtienen mejores resultados. Las diferencias por sexos resultan aún más evidentes en el momento

en que los adultos jóvenes eligen un campo de estudio en educación terciaria, ya que casi tres de cada cuatro estudiantes de ingeniería y cuatro de cada cinco estudiantes de TIC son hombres.

Pese a que la matriculación en la educación superior se ha disparado en la última década, los rotundos resultados en el mercado laboral que se asocian con las titulaciones de educación terciaria indican que este incremento no ha tenido consecuencias negativas en las perspectivas de empleo de los graduados. Los programas de formación profesional llevan tiempo fomentando sus lazos con el mercado laboral y su capacidad para formar a graduados con competencias de trabajo específicas para distintos sectores. Al mismo tiempo, los programas de prácticas y los de trabajo-estudio promueven itinerarios más flexibles para acceder al mercado laboral, a pesar de que, por regla general, las perspectivas de ingresos de los graduados en estos tipos de programas siguen siendo escasas.

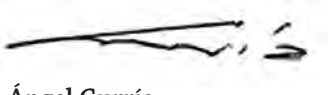
Para participar plenamente en la sociedad, es necesario desarrollar un conjunto de competencias transferibles durante toda la vida. Este es el punto clave del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por los líderes internacionales en Nueva York en septiembre de 2015. El Objetivo 4 aboga por «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y establece una ambiciosa agenda para garantizar que todo adulto disponga de las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad y realizar una contribución a la sociedad.

Panorama de la educación dedica un capítulo completo a los ODS, en el que se evalúa en qué punto se encuentran la OCDE y los países asociados con respecto a alcanzar las metas establecidas en esos objetivos. Los resultados muestran que, respecto a determinadas metas, las diferencias entre los países de la OCDE son notables. De media en los últimos 12 meses, la OCDE y los países asociados han alcanzado la paridad de sexos en la tasa de participación de los adultos en la educación y formación formal y no formal. Sin embargo, este resultado enmascara una de las mayores diferencias en todos los indicadores de paridad de sexos, ya que la ratio entre mujeres y hombres que participaron en dichos programas durante los últimos 12 meses oscila entre un 0,7 y un 1,4 en los distintos países. Del mismo modo, la proporción de hombres y mujeres que alcanzan un nivel mínimo de comprensión lectora y competencia matemática varía enormemente, lo que refleja las desigualdades en cuanto a competencias básicas en los países de la OCDE.

Más que un fin en sí misma, la educación es un medio para alcanzar nuestra visión del mañana. Sienta las bases para promover el desarrollo, reducir las desigualdades económicas y construir una sociedad marcada por la integración. Los países más prósperos dependen de los trabajadores cualificados y con educación, pero hoy más que nunca también requieren estrategias coherentes que vinculen los resultados educativos a las necesidades y demandas de la sociedad de un modo que fomente el crecimiento integrador.

Para diseñar esas estrategias se requiere una estrecha convergencia de las organizaciones, los mercados y sectores que conforman el mundo actual, además de un sólido liderazgo con perspectiva para definir dónde queremos estar en los próximos 30 años. Es necesario proporcionar más ayuda y orientación a los estudiantes jóvenes en el momento de elegir sus futuras carreras. Asimismo, los jóvenes deben encontrar el equilibrio correcto entre sus intereses personales, los potenciales resultados sociales y económicos y las competencias que esperan desarrollar en los programas educativos elegidos, que les serán de utilidad durante el resto de sus vidas.

La educación estimula el crecimiento personal –sobre todo cuando se trata de una educación de gran calidad y se ha impartido con equidad–, así como el desarrollo económico, especialmente si se acompaña de un profundo entendimiento del vínculo entre las competencias y el mercado laboral. Es nuestra responsabilidad garantizar que esa educación cubra las necesidades de los niños de hoy y los prepare para sus aspiraciones de futuro, tanto en el ámbito personal como profesional. En nuestras manos está no defraudarlos.



Ángel Gurría
Secretario General de la OCDE

Introducción: Los indicadores y su estructura

Estructura organizativa

Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE ofrece una gran variedad de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre cómo medir el estado actual de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y económicos invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje, y sobre el rendimiento de las inversiones realizadas en educación. Los indicadores están organizados por temas y van acompañados de información sobre el contexto de la política educativa y de una interpretación de los datos. Los indicadores de educación se presentan dentro de una estructura organizativa que:

- distingue entre los actores de los sistemas educativos: estudiantes y profesores, los marcos de la enseñanza y los entornos de aprendizaje, los proveedores de servicios educativos y el conjunto del sistema educativo;
- agrupa los indicadores dependiendo de si estos abordan los resultados del aprendizaje desde una perspectiva individual o nacional, desde los instrumentos de la política educativa o las circunstancias que condicionan estos resultados, o desde los antecedentes o limitaciones que ponen en contexto las decisiones de política educativa;
- identifica las cuestiones de política educativa relacionadas con los indicadores, distinguiendo tres categorías principales: la calidad de los resultados y las oportunidades de la educación, la problemática de la equidad en los resultados y las oportunidades de la educación, y la adecuación y eficiencia de la gestión de los recursos.

La siguiente tabla describe las dos primeras dimensiones:

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

Los actores de los sistemas educativos

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

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

En cierta medida, estos niveles corresponden a las entidades de las que se han obtenido los datos, pero su importancia se centra principalmente en el hecho de que muchas características de los sistemas educativos tienen efectos muy diferentes en cada uno de los distintos niveles del sistema, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los indicadores. Por ejemplo, en el nivel de los estudiantes de una clase, la relación entre los resultados que obtienen y el tamaño de la clase puede ser negativa si las clases con pocos estudiantes se benefician de un mayor contacto con los profesores. En el nivel de la clase o del centro educativo, sin embargo, a menudo se tiende a agrupar intencionadamente a los estudiantes de forma que aquellos que presentan más dificultades de aprendizaje estén en grupos más reducidos y reciban una atención más individualizada. Por tanto, en el nivel del centro educativo es frecuente que la relación que existe entre el tamaño de la clase y los resultados de los estudiantes sea positiva, lo que sugiere que el rendimiento de los estudiantes de clases mayores es mejor que el de los de clases más reducidas. En el nivel del sistema educativo en su conjunto, la relación entre los resultados de los estudiantes y el tamaño de la clase puede verse afectada, por ejemplo, por el entorno socioeconómico de los estudiantes del centro o por factores relacionados con la cultura del aprendizaje de los diferentes países. Por tanto, los análisis realizados con anterioridad y en los que se han utilizado exclusivamente datos del nivel macro han llevado en ocasiones a conclusiones erróneas.

Resultados, instrumentos políticos y antecedentes

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

- Los indicadores sobre los resultados obtenidos en los sistemas educativos, así como los indicadores relacionados con el impacto de los niveles de conocimiento y competencias en los individuos, las sociedades y las economías, se agrupan bajo el subtítulo de Rendimiento y resultados de la educación y del aprendizaje.
- El subtítulo instrumentos políticos y contextos agrupa las actividades que tratan de obtener información sobre los instrumentos políticos o las circunstancias que determinan el rendimiento y los resultados en cada nivel.
- Estos instrumentos políticos y contextos tienen, por lo general, antecedentes, es decir, factores que definen o limitan las políticas. Estos factores se presentan bajo el subtítulo de Antecedentes y limitaciones. Los antecedentes o limitaciones suelen ser específicos para un determinado nivel del sistema educativo: los antecedentes en un nivel inferior del sistema educativo pueden servir de instrumentos políticos en un nivel superior. Por ejemplo, para los profesores y los estudiantes de un centro educativo, las titulaciones de los profesores suponen una limitación dada mientras que, en el nivel del sistema educativo, el perfeccionamiento profesional del profesorado constituye un instrumento político clave.

Cuestiones políticas

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

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

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

Los indicadores publicados en *Panorama de la educación 2017* se ajustan a esta estructura, aunque a menudo se refieren a más de uno de sus elementos.

La mayor parte de los indicadores del **Capítulo A**, 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 miden el nivel de educación alcanzado por diferentes generaciones, por ejemplo, no solo ofrecen una medida de los resultados de los sistemas educativos, sino que también proporcionan una descripción del contexto de las políticas educativas actuales, por lo que contribuyen a formular políticas educativas como, por ejemplo, las relativas a temas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

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

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

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

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

Guía del Lector

Cobertura estadística

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

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

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

Se puede encontrar más información sobre la cobertura de los indicadores presentados en *Panorama de la educación* en *OECD Handbook for Internationally Comparative Statistics on Education* (OECD, 2017a).

Cobertura de los países

Esta publicación incluye datos sobre educación de los 35 países miembros de la OCDE, de 2 países asociados que participan en el programa de Indicadores de los Sistemas Educativos (INES) de la OCDE –Brasil y Federación Rusa–, y de otros países asociados del G20 y adheridos a la OCDE que no participan en el INES (Argentina, Arabia Saudí, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Lituania y Sudáfrica). Las fuentes de datos para los países participantes que no pertenecen al INES proceden del Instituto de Estadística de la UNESCO o de Eurostat.

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

Nota sobre las regiones subnacionales

Al interpretar los resultados de las entidades a nivel subnacional, los lectores deben tener en cuenta que tanto el tamaño de la población como el tamaño geográfico de dichas entidades pueden mostrar una amplia diversidad dentro de los países. Por ejemplo, en Canadá, la población de Nunavut es de 37.082 personas y el territorio cubre 1,9 millones de kilómetros cuadrados, mientras que la población de la provincia de Ontario es 13,9 millones y el territorio abarca 909.000 kilómetros cuadrados (OECD Regional Statistics Database, OECD [2017b]). Asimismo, las disparidades regionales tienden a aumentar especialmente en los países de gran tamaño como Canadá, Estados Unidos o Federación Rusa cuando se utilizan en el análisis más entidades subnacionales.

...

Cálculo de medias internacionales

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

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

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

En las tablas que utilizan series para medir la evolución, la media de la OCDE se calcula para los países de los que se dispone de datos para todos los años de referencia. Este cálculo permite realizar una comparación de la media de la OCDE para ese periodo de tiempo, evitando así distorsiones causadas por la exclusión de ciertos países en los diferentes años.

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

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

Las medias y los totales para la OCDE, la UE22 y el G20 se pueden ver notablemente afectados por la falta de datos. En determinados países, puede que no existan datos disponibles para indicadores específicos, o que determinadas categorías no sean válidas. Por tanto, el lector debe tener en cuenta que el término «media de la OCDE/UE22/G20» se corresponde con los datos de los países de la OCDE, la UE22 o el G20 incluidos en las comparaciones respectivas. Las medias no se calculan si falta información de más de un 40 % de los países, o si esos datos se incluyen en otras columnas.

Para algunos indicadores se presenta una **media**. Esta media se incluye en las tablas que recogen datos del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE de 2012 y 2015. Esta media se corresponde con la media aritmética de las estimaciones incluidas en la tabla o gráfico, tanto de entidades nacionales como subnacionales (incluidas Comunidad Flamenca de Bélgica e Inglaterra/Irlanda del Norte [Reino Unido]). Los países asociados no están incluidos en ninguna de las medias presentadas en las tablas o gráficos.

Error estándar (E.E.)

Las estimaciones estadísticas que se presentan en este informe se basan en una muestra de adultos, y no en los valores que se podrían calcular si cada persona de la población objeto de estudio en cada país hubiera

...

respondido a cada pregunta. Por lo tanto, cada estimación conlleva un grado de incertidumbre asociado con el muestreo y los errores de medición, que se puede expresar como un error estándar. El uso de intervalos de confianza permite realizar inferencias sobre las medias y las proporciones de la población, de forma que reflejen la incertidumbre asociada a las estimaciones de la muestra. En este informe, los intervalos de confianza se establecen en un nivel del 95 %. Es decir, el resultado de la población correspondiente se encontraría dentro del intervalo de confianza en 95 de cada 100 réplicas de la medida en distintas muestras extraídas de la misma población.

En las tablas que muestran un error estándar, una de las columnas se denomina «%» e indica el porcentaje medio, mientras que otra de las columnas se denomina «E.E.» e indica el error estándar. Dado el método de muestreo empleado, los porcentajes (%) incluyen una incertidumbre de muestreo de dos veces el error estándar (E.E.). Por ejemplo, en los valores: % = 10 y E.E. = 2,6, el valor 10 % incluye una zona de incertidumbre de dos veces (1,96) el error estándar de 2,6, asumiendo un riesgo de error del 5 %. Por tanto, el verdadero porcentaje probablemente se encontraría (con un riesgo de error del 5 %) entre un 5 % y un 15 % («intervalo de confianza»). El intervalo de confianza se calcula de la siguiente manera: % +/– 1,96 * E.E., es decir, en el ejemplo anterior, 5 % = 10 % – 1,96 * 2,6 y 15 % = 10 % + 1,96 * 2,6.

Clasificación de los niveles educativos

La clasificación de los niveles educativos se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). CINE es una herramienta ideada para recopilar estadísticas educativas a nivel internacional. CINE-97 se ha revisado recientemente, y la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) se aprobó formalmente en noviembre de 2011 y ahora constituye la base de los niveles presentados en esta publicación, a excepción de las tablas que muestran datos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC).

En algunos indicadores también se utilizan programas intermedios. Estos se corresponden con cualificaciones reconocidas de un programa de nivel CINE 2011 que no se considere suficiente para la finalización del nivel CINE 2011 y que se clasifica en un nivel CINE 2011 inferior.

Términos utilizados en esta publicación	Clasificación CINE
Educación de la primera infancia Se refiere a los programas de desarrollo educacional de la primera infancia que tienen un componente educativo intencionado y cuyo objetivo es desarrollar las competencias cognitivas, físicas y socioemocionales que se necesitan para participar en la escuela y en la sociedad. Los programas de este nivel se suelen diferenciar por edades.	**Nivel CINE 0** (subcategorías: 01 para desarrollo educacional de la primera infancia, y 02 para educación preprimaria)
Educación primaria Ideada para proporcionar una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, y una comprensión básica de algunas otras materias.Edad de ingreso: de los 5 a los 7 años. Duración típica: 6 años.	**Nivel CINE 1**
Educación secundaria inferior Completa la prestación de educación básica, por lo general de un modo más orientado a las distintas materias y con profesores más especializados. Los programas pueden diferir por orientación –general o formación profesional–, aunque esto es menos habitual que en la educación secundaria superior. El ingreso se produce al finalizar la educación primaria y la duración típica es de 3 años. En algunos países, la finalización de este nivel indica el final de la educación obligatoria.	**Nivel CINE 2**
Educación secundaria superior Mayor especialización que en la educación secundaria inferior. Los programas que se ofrecen se diferencian por orientación: general o de formación profesional.La duración típica es de 3 años.	**Nivel CINE 3**
Educación postsecundaria no terciaria Sirve para ampliar los conocimientos y competencias adquiridos en la educación secundaria superior más que para profundizar en ellos. Los programas pueden estar ideados para incrementar las opciones de los participantes en el mercado laboral, para cursar estudios posteriores en educación terciaria o ambas opciones. Por lo general, los programas de este nivel tienen una orientación de formación profesional.	**Nivel CINE 4**

...

Términos utilizados en esta publicación	Clasificación CINE
Educación terciaria de ciclo corto Sirve para profundizar en los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores impartiendo nuevas técnicas, conceptos e ideas que no suelen tratarse en la educación secundaria superior.	**Nivel CINE 5**
Nivel de grado o equivalente Diseñado para ofrecer a los participantes el conocimiento académico o profesional intermedio y las competencias que les permitan obtener una primera titulación o cualificación equivalente. Duración típica: Entre 3 y 4 años de estudios a tiempo completo.	**Nivel CINE 6**
Nivel de máster o equivalente Mayor especialización y contenido más complejo que en el nivel de grado. Diseñado para ofrecer a los participantes un conocimiento académico o profesional avanzado.Puede incluir un importante componente de investigación.	**Nivel CINE 7**
Nivel de doctorado o equivalente Diseñado para conducir a una cualificación en investigación avanzada. Los programas de este nivel se dedican a estudios avanzados e investigación original, y existen tanto en el ámbito académico como profesional.	**Nivel CINE 8**

Campos de educación y formación

Dentro de la CINE, los programas y las cualificaciones relacionadas se pueden clasificar por campos de educación y formación, además de por niveles. Tras la aprobación de la CINE 2011, se llevó a cabo un proceso de revisión y consulta global en los campos de educación de la CINE. Los campos de educación de la CINE se revisaron y la Conferencia General de la UNESCO aprobó la clasificación de los Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (CINE-F 2013) en noviembre de 2013 en su 37.ª reunión. La clasificación de los Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (UNESCO-UIS, 2014) se utiliza por primera vez en *Panorama de la educación 2017*. A lo largo de esta publicación, el término «campo de estudio» se utiliza para referirse a los diferentes campos de esta clasificación.

Símbolos utilizados para los datos que faltan y abreviaturas

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

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

Otros recursos

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

Todos los cambios introducidos después de la publicación de *Panorama de la educación 2017* aparecen en www.oecd.org/publishing/corrigenda (correcciones) y http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en (actualizaciones).

...

Panorama de la educación utiliza el servicio StatLinks de la OCDE.Todas las tablas y gráficos de *Panorama de la educación 2017* incorporan un enlace al libro de Excel correspondiente, que contiene los datos de base del indicador. Estos enlaces son estables y permanecerán invariables. Además, los usuarios de la versión electrónica de *Panorama de la educación* podrán acceder directamente al libro de Excel en una ventana independiente a través de estos enlaces.

La base de datos de *Panorama de la educación* en OECD.Stat (http://stats.oecd.org/) contiene los datos brutos e indicadores presentados en *Panorama de la educación*, así como los metadatos que proporcionan contexto y explicaciones para los datos de los países. La base de datos de *Panorama de la educación* permite a los usuarios desglosar los datos de otras maneras además de las que son posibles en esta publicación, con el fin de realizar sus propios análisis de los sistemas educativos en los países participantes. Se puede acceder a la base de datos de *Panorama de la educación* en el sitio web OECD.Stat, dentro del epígrafe «Education and Training». Los datos de carácter subnacional presentados en esta publicación pueden consultarse en un suplemento subnacional de *Panorama de la educación* a través del sitio web https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Disposición de las tablas

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

Nombres utilizados para las entidades territoriales

Por cuestiones de coherencia, las entidades nacionales y subnacionales se denominan «países» y «economías», respectivamente, en toda la publicación. Las entidades territoriales y subnacionales se mencionan en toda la publicación por su denominación subnacional y país, p. ej., Inglaterra (Reino Unido). Para que exista coherencia con otros indicadores de *Panorama de la educación*, la entidad subnacional «Flandes (Bélgica)» utilizada en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) y en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) se denominará «Comunidad Flamenca de Bélgica» en toda la publicación. La Comunidad Flamenca de Bélgica y la Comunidad Francesa de Bélgica se abrevian en las tablas y gráficos como «Com. Flamenca (Bélgica)» y «Com. Francesa (Bélgica)».

Abreviaturas utilizadas en este informe

TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
PIAC	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos
PPA	Paridad de poder adquisitivo
E.E.	Error estándar
STEM	Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UOE	Hace referencia a la recopilación de estadísticas gestionada por tres organizaciones: UNESCO; OCDE y Eurostat

Referencias

OECD (2017a), OECD *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2017b), OECD Regional Databast, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR.

OECD, Eurostat, UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368.

UNESCO–UIS (2014), *ISCED 2013 Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013),* UNESCO Institute for Statistics, Montreal, http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en.

Resumen ejecutivo

Los graduados en los campos de estudio relacionados con la ciencia son los que tienen más facilidad para encontrar empleo, aunque no de forma generalizada

En la mayor parte de los países de la OCDE, las titulaciones de educación terciaria más populares en los adultos corresponden a ciencias empresariales, administración y derecho. De media en la OCDE, el 23 % de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria han obtenido una titulación en alguno de esos tres campos de estudio, frente al 5 % que se han graduado en ciencias naturales, estadística y matemáticas; el 4 % de tecnologías de la información y la comunicación; y el 17 % de ingeniería, producción industrial y construcción. En el alumnado de nuevo ingreso a la educación terciaria los porcentajes son similares, lo que indica que la popularidad de esos campos se mantiene estable.

No obstante, el interés por las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (campos STEM, por sus siglas en inglés) aumenta con el nivel educativo: en 2015 la cifra de estudiantes que se graduaron en estos campos en el nivel de doctorado prácticamente duplicó su número en el nivel de grado. En los estudiantes internacionales de educación terciaria también son los campos más elegidos y ostentan las tasas más altas, ya que casi un tercio de los que estudian en los países de la OCDE lo hacen en un campo relacionado con las ciencias.

El interés de la ingeniería es mayor en los estudiantes que siguen un itinerario de formación profesional en educación secundaria superior que en los de educación terciaria, debido a la fuerte relación entre dichos programas y el sector industrial. Aproximadamente, un tercio de los estudiantes se gradúan en un programa de formación profesional de educación secundaria superior de ingeniería, producción industrial y construcción, lo que duplica con creces el porcentaje correspondiente en educación terciaria.

Los campos de estudio STEM también cuentan con mayores tasas de empleo, lo que refleja la demanda por parte de una sociedad cada vez más basada en la innovación: la tasa de empleo de los graduados en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) supera en 7 puntos porcentuales la de los graduados en artes y humanidades, o en ciencias sociales, periodismo e información. Sin embargo, las tasas de empleo dentro de los campos de estudio relacionados con las ciencias son dispares: los graduados en ciencias naturales, matemáticas y estadística tienen más probabilidad de tener unas tasas de empleo similares a las de los graduados en artes y humanidades, que en ambos casos son inferiores a las de los ingenieros o los especialistas en TIC.

Alcanzar la paridad de sexos en las tasas de graduación de algunos campos de estudio es aún una meta lejana, especialmente en la formación profesional de educación secundaria superior. La paridad de sexos aumenta en la educación terciaria, a pesar de que las mujeres siguen representando aproximadamente solo uno de cada cuatro alumnos que ingresan en ingeniería, producción industrial y construcción. Por otra parte, casi tres de cada cuatro alumnos que ingresan en el campo de salud y servicios sociales son mujeres. La paridad de sexos en los alumnos de nuevo ingreso casi se ha logrado en otros campos, como ciencias empresariales, administración y derecho, o ciencias naturales, matemáticas y estadística.

En la actualidad los adultos por lo general cuentan con una mejor educación, pero algunos se siguen quedando rezagados

En los países de la OCDE y los países asociados, la población activa ha alcanzado el nivel educativo más alto desde el año 2000. Mientras que en esa fecha la mayor parte de los adultos jóvenes habían alcanzado como máximo un nivel de educación secundaria superior, hoy en día la gran mayoría de los adultos de 25 a 34 años han obtenido una titulación de educación terciaria. Asimismo, la proporción de adultos jóvenes con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior ha descendido en la mayor parte de la OCDE y países asociados: una media del 16 % en la OCDE en 2016. Aunque cada vez son más los adultos que alcanzan la educación secundaria superior, no todos consiguen finalizar los programas. En los países para los que se dispone de datos de cohortes reales, aproximadamente el 25 % de los estudiantes que se matricularon no llegó a graduarse dos años después de que finalizase la duración teórica del

programa; cuatro de cada cinco de esos estudiantes abandonaron los estudios. Este abandono de los estudiantes es muy grave: la tasa de desempleo para los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no llegaron a completar la educación secundaria superior ronda el 17 %, frente al 9 % de aquellos que sí lo hicieron.

Los adultos con una titulación de educación terciaria se benefician de un retorno económico significativo por su inversión: sus posibilidades de conseguir un empleo son 10 puntos porcentuales más altas y obtendrán unos ingresos que superan en un 56 % la media de los adultos que solamente finalizaron la educación secundaria superior. Además, son los primeros en recuperarse en tiempos de crisis económica, ya que las tasas de empleo de los adultos jóvenes con titulaciones terciarias han vuelto a los niveles anteriores a la crisis, mientras que las tasas de los adultos que no completaron la educación secundaria superior sigue sin visos de recuperación. Los adultos con estudios terciarios también tienen menos probabilidades de padecer depresión que los que cuentan con un nivel educativo más bajo. Por estos motivos, los adultos jóvenes muestran una propensión cada vez mayor a proseguir su educación y mejorar sus cualificaciones, en lugar de incorporarse al mercado laboral directamente tras finalizar la educación obligatoria. Entre 2000 y 2016, la proporción de estudiantes de 20 a 24 años que continuaban sus estudios aumentó 10 puntos porcentuales, en comparación con el descenso de 9 puntos porcentuales de aquellos con empleo.

El aumento del gasto total en educación terciaria supera al de la matriculación de estudiantes

El gasto ha ido superando paulatinamente las tasas de matriculación de los estudiantes en todos los niveles educativos, especialmente en la educación terciaria. El gasto en las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó un 4 % entre 2010 y 2014, a pesar del ligero descenso de las matriculaciones en ese tiempo. En cambio, el gasto total en instituciones de educación terciaria ha crecido más del doble de la tasa de estudiantes en dicho periodo, lo que refleja la importancia que conceden los gobiernos y la sociedad a la educación superior.

A pesar de que el gasto en las instituciones de educación primaria a terciaria ha aumentado notablemente, no ha mantenido el mismo nivel de crecimiento que el PIB entre 2010 y 2014 según la media de los países de la OCDE. Como consecuencia, el gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB disminuyó un 2 % durante ese plazo. Del mismo modo, el porcentaje de gasto público en educación de primaria hasta terciaria dentro del gasto gubernamental total se redujo entre 2010 y 2014 en la mitad de los países de la OCDE.

La proporción de financiación pública es significativamente mayor en la educación obligatoria que en la educación terciaria. Si bien el sector público sigue aportando el 91 % de los fondos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, solo contribuye con el 70 % del gasto total en la educación terciaria, por lo que los hogares deben asumir el resto de los costes. Sin embargo, el porcentaje de financiación pública dentro del gasto en instituciones educativas se ha mantenido estable en general en todos los niveles entre 2010 y 2014.

La merma de los salarios y el envejecimiento de la población activa debilitan la profesión docente

A pesar de que los profesores son la columna vertebral del sistema educativo, esta profesión resulta cada vez menos atractiva para los estudiantes jóvenes, lo que provoca un envejecimiento del conjunto del profesorado, sobre todo en los niveles educativos más avanzados. De media en los países de la OCDE, un 33 % de los profesores de educación primaria a secundaria tenía al menos 50 años en 2015, lo que representa un incremento de 3 puntos porcentuales con respecto a 2005. Asimismo, la profesión docente sigue estando dominada en gran medida por las mujeres, que representan a siete de cada diez profesores según la media de los países de la OCDE. Aun así, la paridad de sexos mejora en los niveles educativos superiores: mientras que en educación preprimaria el 97 % de los profesores son mujeres, en educación terciaria representan solo un 43 %.

Los salarios de los profesores son bajos si se los compara con los que perciben otros trabajadores a tiempo completo con un nivel educativo similar. Este es un obstáculo decisivo para atraer a los jóvenes hacia la docencia. A pesar de que los salarios aumentan según el nivel educativo que se imparte, siguen oscilando entre un 78 % y un 94 % de los salarios de los trabajadores a tiempo completo con educación terciaria. La crisis económica de 2008 repercutió directamente en los salarios de los profesores, que en algunos países experimentaron una congelación o recortes. Entre 2005 y 2015, los salarios reglamentarios de los profesores se redujeron en términos reales en una tercera parte de los países y economías de los que se dispone de datos.

Otros resultados

Como consecuencia de la reducción de la inversión pública en educación de la primera infancia, la proporción de niños matriculados en instituciones privadas de ese nivel es significativamente mayor que en educación primaria y secundaria.

Los programas generales de educación secundaria superior gozan de más popularidad que los de formación profesional: un 37 % de los estudiantes de 15 a 19 años se matriculan en programas generales de este nivel educativo, frente al 25 % que lo hacen en los programas de formación profesional, pese a la fuerte presencia de la formación profesional en los sistemas educativos de muchos países.

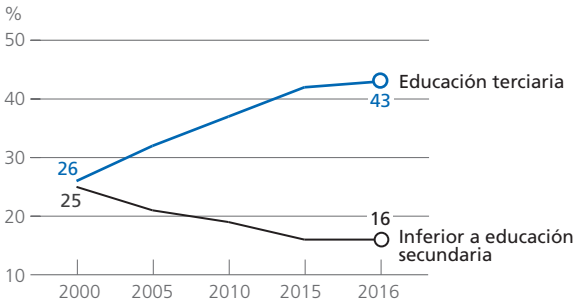
La ayuda económica contribuye a compensar las elevadas tasas académicas que cobran determinadas instituciones de educación terciaria: en Australia, Estados Unidos e Inglaterra (Reino Unido) un 75 % de los estudiantes o más se benefician de préstamos públicos o becas y ayudas.

En más de la mitad de los países y economías para los que se dispone de datos, se pueden encontrar sistemas de admisión abierta en las instituciones de educación terciaria públicas o privadas. Los exámenes nacionales/centrales, que se realizan al finalizar la educación secundaria superior y los exámenes de admisión que gestionan las instituciones de educación terciaria son los más habituales para ingresar en los programas de primera titulación en educación terciaria.

Principales conclusiones de *Panorama de la educación 2017*

Los jóvenes continúan alcanzando niveles educativos más avanzados...

Tasas por nivel de estudios alcanzado (%) en las personas de 25 a 34 años, media de la OCDE



...ya que la educación superior proporciona mejores resultados sociales y laborales...

Los adultos con una titulación de educación terciaria (en comparación con los que solo han finalizado la educación secundaria superior)

- Cuentan con mayores probabilidades de conseguir un empleo: un **84 %** frente al **74 %**
- Tienen **MENOS** probabilidades de padecer depresión
- Ganan un **56 %** más

...pero algunos se siguen quedando rezagados

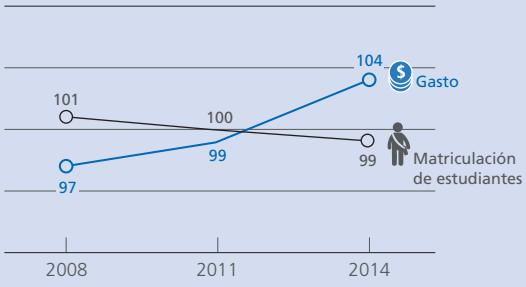
25 % de los estudiantes de educación secundaria superior no se han graduado dos años después de la finalización del programa (cohorte real)

15 % de las personas de 18 a 24 años no tienen empleo ni cursan ningún tipo de educación o formación.

Sin embargo, el gasto total en instituciones educativas superó la matriculación de estudiantes

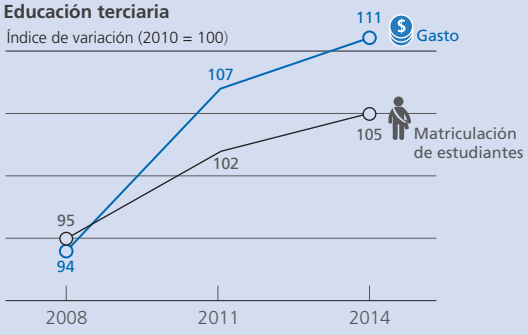
Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

Índice de variación (2010 = 100)



Educación terciaria

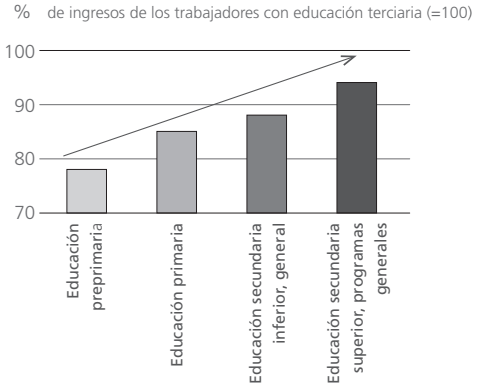
Índice de variación (2010 = 100)



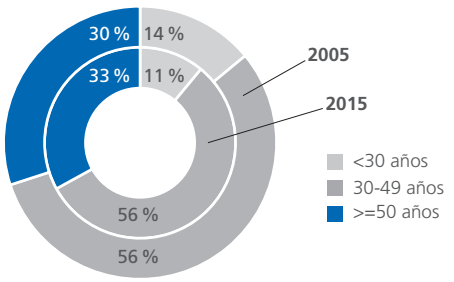
Un 91 % del gasto en educación primaria y secundaria –frente a solo un 70 % en educación terciaria– procede de fondos públicos

Los salarios de los profesores no son competitivos

Salarios de los profesores en comparación con los de otros trabajadores con educación terciaria (2015)



El profesorado continúa envejeciendo...



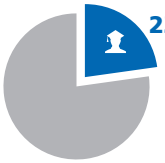
...y la profesión docente atrae a pocos hombres

7 de cada **10** profesores son mujeres



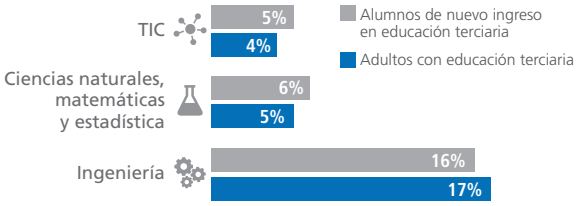
¿Qué titulaciones prefieren los estudiantes?

Las titulaciones más populares son: ciencias empresariales, administración y derecho



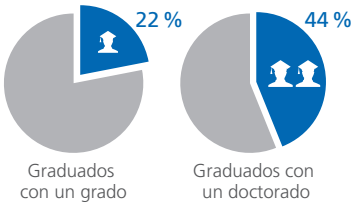
23 % de los adultos con educación terciaria

En general, el interés por los campos de estudio científicos se mantiene estable en las distintas generaciones

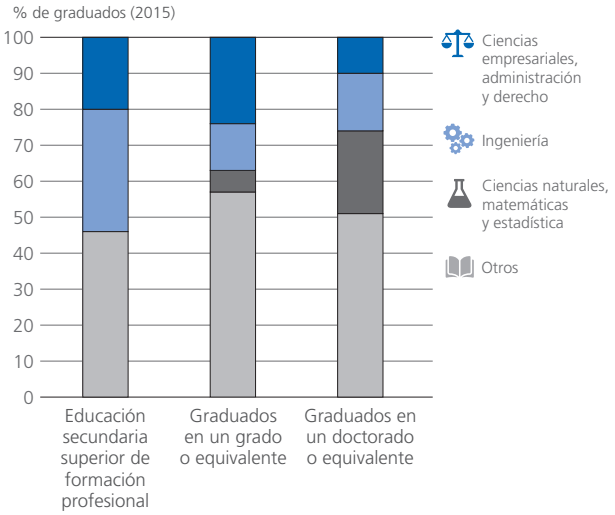


Ciencias
Tecnología
Ingeniería
Matemáticas

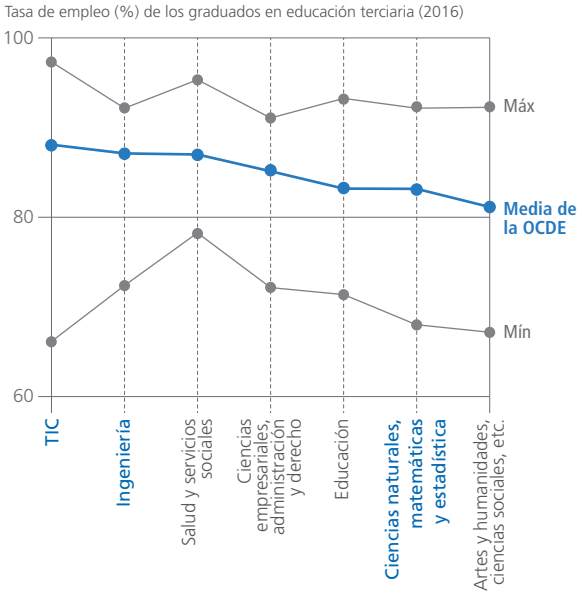
Las disciplinas STEM son más populares en los niveles educativos más avanzados



La ingeniería es el campo de estudio más popular en los graduados en educación secundaria superior de formación profesional; los estudiantes de doctorado prefieren las ciencias naturales

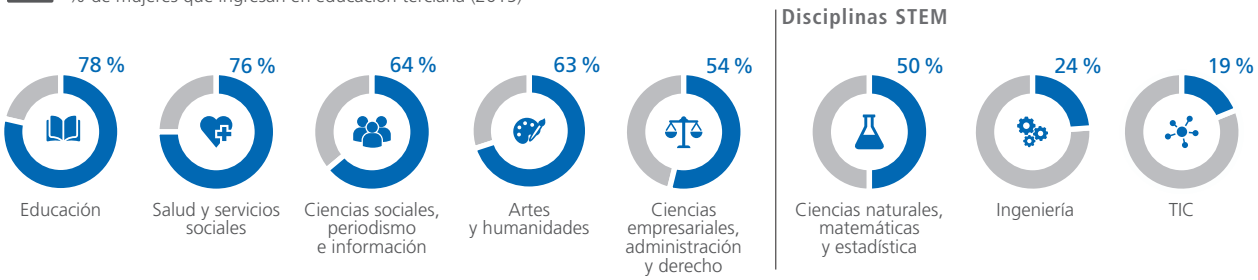


Los graduados en las disciplinas STEM tienen mejores perspectivas laborales, aunque no de forma generalizada



Paridad de sexos en las distintas disciplinas: aún queda mucho por avanzar

% de mujeres que ingresan en educación terciaria (2015)



El objetivo de desarrollo sostenible en educación

- Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la 70.ª Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, también conocidos como Objetivos Mundiales o Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, son un llamamiento universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas disfrutan de paz y prosperidad. El cuarto ODS pretende «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». El ODS 4 se logrará mediante la consecución de diez metas, que en conjunto representan la agenda más amplia y ambiciosa en materia de educación a nivel mundial que se haya intentado conseguir jamás.
- La OCDE y los países asociados han logrado avances con respecto a algunas de las metas del ODS 4, ya que han alcanzado de forma parcial algunas de las relativas a la infraestructura escolar y al acceso a la educación básica. Sin embargo, siguen quedando muchos desafíos importantes para numerosos países con respecto al logro de metas que evalúan los resultados del aprendizaje y la equidad.
- Aunque los países de la OCDE han alcanzado la paridad de sexos en lo que respecta al acceso a los niveles educativos iniciales, las diferencias entre sexos se evidencian en lo que respecta a la educación de adultos y a los resultados del aprendizaje.

Contexto

Convertir el ODS 4 en una realidad transformará vidas en todo el planeta. La educación es tan crucial para el logro de un planeta sostenible, próspero y equitativo, que la incapacidad de hacer realidad este ODS en concreto pone en peligro que se pueda lograr el conjunto de los 17 ODS. El papel decisivo que la educación desempeña con respecto a erradicar la pobreza y encauzar la visión de un desarrollo próspero y sostenible goza de un amplio reconocimiento. Tal como pondrá de manifiesto el próximo *Informe sobre el desarrollo mundial*, la educación constituye también un pilar para casi todos los otros ODS: salva vidas, mejora la salud y fomenta un entendimiento y valores compartidos. La consecución del ODS 4 será, por lo tanto, decisiva para concretar otras aspiraciones más amplias de la agenda de los ODS y, como consecuencia, la comunidad internacional tendrá que realizar una inversión significativa para cumplir con esta condición necesaria en la lucha mundial contra la pobreza y en pro de un planeta sostenible para todos.

Los programas educativos de la OCDE desempeñan un papel decisivo en el logro –y el progreso de la evaluación– del ODS 4 y sus metas, así como en el de otras metas de los ODS relativas a la educación[1]. Existe un alto nivel de complementariedad entre la agenda del ODS 4 y las herramientas, instrumentos, datos y plataformas de diálogo de la política educativa de la OCDE. Si bien las ediciones de 2015 y 2016 de *Panorama de la educación* incluían editoriales acerca de los ODS, esta es la primera que dedica un capítulo a esta agenda universal de la educación.

Este capítulo de *Panorama de la educación 2017* presenta un informe sobre cada una de las diez metas del ODS 4 utilizando datos sobre los indicadores globales y temáticos acordados con la UNESCO, que supervisa el programa sobre educación de los ODS en el contexto del marco sobre estos objetivos que dirigen las Naciones Unidas. Los indicadores globales son un pequeño conjunto de indicadores comparables a nivel mundial que se utilizarán para seguir el progreso de todos los países en la consecución de las metas. Los indicadores temáticos son un conjunto más amplio de indicadores entre los que los países y las organizaciones pueden elegir para complementar los indicadores globales en el seguimiento de cada meta (véase la sección *Nota* más abajo). La OCDE está colaborando con la UNESCO para ayudar a elaborar un sistema integral de datos para la presentación de informes a nivel mundial. Este capítulo ofrece una evaluación de en qué punto se encuentran la OCDE y los países asociados con respecto a alcanzar las metas de los ODS.

Nota

En el marco de los ODS, cada meta cuenta al menos con un indicador global y una serie de indicadores temáticos relacionados, ideados para complementar el análisis y la evaluación del objetivo. En total, el marco de supervisión del

ODS 4 incluye 11 indicadores globales y 32 indicadores temáticos. Se puede consultar un listado de todos los indicadores y sus metodologías en http://SDG4monitoring.uis.unesco.org.

Las tablas y gráficos de este capítulo presentan tan solo algunos indicadores para cada meta, seleccionados en función de su relevancia para la OCDE y los países asociados y de la disponibilidad de datos. Algunos de los indicadores del ODS 4 se corresponden con indicadores ya publicados en otros capítulos de *Panorama de la educación*. En estos casos, los datos no se repiten en este capítulo, sino que se hace referencia al indicador correspondiente.

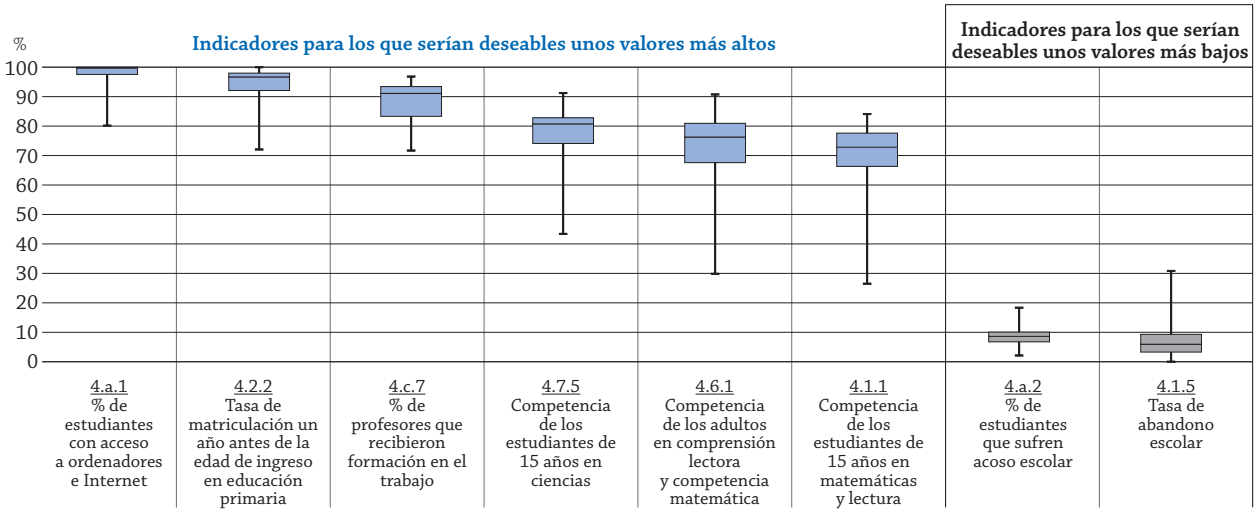
Cada vez que un indicador presentado en las tablas y gráficos de este capítulo no se corresponde con la metodología establecida por la UNESCO, aparece marcado claramente como valor sustitutivo. En cualquier caso, incluso los indicadores que siguen la misma metodología pueden reflejar unos resultados ligeramente distintos a los de la UNESCO, debido al uso de diferentes fuentes de datos. La OCDE colabora actualmente con el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), el Comité Directivo del ODS 4 y los grupos de trabajo técnicos creados por la UNESCO y sus asociados para supervisar la agenda mundial sobre educación con el fin de acordar las fuentes de datos y las fórmulas utilizadas para presentar informes sobre los indicadores globales del ODS 4 y sobre los indicadores temáticos seleccionados para los países miembros de la OCDE y asociados.

Análisis

Panorama de los progresos realizados por los países miembros de la OCDE y los países asociados con respecto a los indicadores del ODS 4

El ODS 4 y sus metas asociadas establecen una ambiciosa agenda que hace hincapié en el aprendizaje de calidad y la equidad en la educación, junto con otros indicadores más tradicionales relativos al acceso y la participación. Al hacerlo, desafía a cada uno de los países del mundo para que mejoren sus sistemas educativos y supone una desviación significativa con respecto a los objetivos y metas globales en materia de educación anteriores, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y Educación para Todos (EPT), que no tenían un carácter universal y se centraban sobre todo en el acceso y la participación.

Gráfico 1. Visión general de los indicadores de los ODS



Cómo leer este gráfico

El diagrama de caja indica la posición del país medio entre los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos (indicados por la línea dentro de la caja) y el primer y tercer cuartiles de la distribución (que se corresponden con los límites de la caja). Los límites de las líneas por encima y por debajo de la caja representan los valores máximos y mínimos, respectivamente. Por ejemplo, para el Indicador 4.c.7, en el país medio el 91 % de los profesores recibieron formación en el trabajo. El valor máximo es 97 %, el valor mínimo es 72 % y la mitad de los países entran dentro de los límites del 83 % y del 93 % de la caja.

Nota: Consulte la Tabla 1 para ver la descripción completa de los Indicadores de los ODS presentados.
Los indicadores están clasificados en orden descendente del valor medio.

Fuente: OECD (2017), Tablas 2 y 3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559066

En general, los países de la OCDE han logrado garantizar una infraestructura adecuada y un acceso casi universal a la educación básica. El Gráfico 1 muestra que los resultados en indicadores como la disponibilidad de ordenadores, las tasas de matriculación y las tasas de abandono escolar son relativamente parecidos en los países de la OCDE y los países asociados, ya que la mayoría de ellos se acercan a los valores deseables para esa meta. Sin embargo, la participación en la educación no basta para garantizar los conocimientos, competencias y actitudes que se necesitan para incrementar el nivel de bienestar de los individuos y la prosperidad de las sociedades actuales.

Las conclusiones de los indicadores relacionados con los resultados del aprendizaje –como la competencia en ciencias, matemáticas y lectura a los 15 años; y la competencia de los adultos en comprensión lectora y competencia matemática– muestran una distribución mucho más amplia en los países de la OCDE y asociados. La proporción de jóvenes de 15 años con un rendimiento que alcanza al menos el nivel de competencia mínimo en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (Nivel 2) tanto en matemáticas como en lectura oscila, por ejemplo, entre un 26 % y un 84 %. Los resultados del aprendizaje también ponen de manifiesto la gran disparidad a este respecto en las distintas dimensiones relacionadas con la equidad, como el sexo (Gráfico 3) y el entorno socioeconómico (Columna 3 en la Tabla 1). En algunos países, solo la mitad de los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos muestran un rendimiento que alcanza o supera el nivel mínimo de competencia tanto en matemáticas como en lectura, si se los compara con los estudiantes de entornos más favorecidos.

Por último, también están pendientes de realizarse progresos considerables en las metas que se califican de «medios de ejecución» (metas 4.a, 4.b y 4.c), que son las destinadas a garantizar la estructura esencial y los recursos necesarios para lograr todas las demás metas del ODS 4. Entre ellas, la OCDE y los países asociados deben trabajar para mejorar de forma continua el bienestar de los estudiantes y la calidad de la profesión docente.

Meta 4.1: *Para el año 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos*

La meta 4.1 tiene como objetivo una educación primaria y secundaria de calidad que derive en unos resultados del aprendizaje eficaces para todos. Por lo tanto, debe evaluarse y analizarse según dos dimensiones: participación y aprendizaje. La Tabla 2 contiene datos sobre tres indicadores para esta meta:

- Indicador global 4.1.1: Proporción de niños y jóvenes que al finalizar la educación secundaria inferior alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia (Nivel 2 de PISA) en lectura y matemáticas.
- Indicador temático 4.1.5: Tasa de abandono escolar.
- Indicador temático 4.1.7: Número de años de educación primaria y secundaria obligatorias garantizados en el marco legal.

El primer indicador global evalúa los resultados del aprendizaje y los dos indicadores temáticos determinan el acceso y la participación. La mayoría de los países de la OCDE tienen capacidad para ofrecer un acceso universal a la educación primaria y secundaria. Casi todos los países de la OCDE y asociados cuentan con una disposición legal que convierte al menos 9 años de la educación primaria y secundaria en obligatorios. En 9 países esta cifra llega a 12 años. Las tasas de matriculación de los niños de 5 a 14 años (el grupo de edad que se corresponde aproximadamente con la educación primaria y secundaria inferior) rondan el 100 % en todos los países de la OCDE y asociados (véase Indicador C1). Sin embargo, la participación de los grupos de más edad, específicamente la de aquellos que en teoría deberían estar cursando la educación secundaria superior, cae considerablemente en algunos países. En diez países de la OCDE y asociados, un 10 % o más de los jóvenes con edades que se corresponden con la educación secundaria superior no estudian (consulte el grupo de edad teórica para la educación secundaria superior en cada país en el Anexo 3 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Además, no todos los centros proporcionan una educación de calidad. En el indicador sobre la proporción de jóvenes que alcanzan un nivel mínimo de competencia se utilizan los datos de PISA 2015. En él se considera que el Nivel 2 en lectura y matemáticas es el nivel de competencia mínimo necesario para que los estudiantes participen plenamente en la sociedad del conocimiento (véase la sección *Definiciones*). En Estonia, Finlandia y Japón, al menos un 83 % de los estudiantes alcanza el Nivel 2 o más tanto en lectura como en matemáticas, mientras que esto mismo sucede con menos del 35 % de los estudiantes en Brasil, Colombia y Costa Rica.

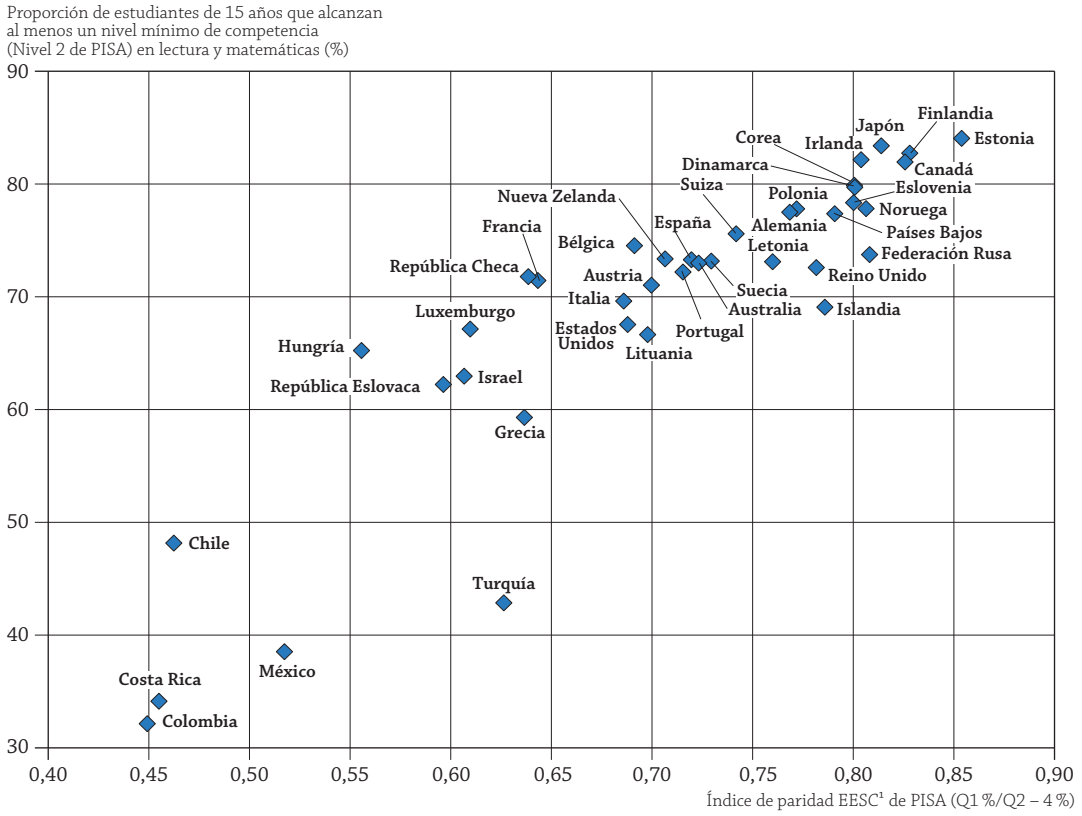
PISA también demuestra que en muchos países, con independencia de los buenos resultados del conjunto del sistema educativo, la situación socioeconómica continúa siendo un predictor del rendimiento de los estudiantes (OECD, 2016a). Por otra parte, PISA también muestra de forma coherente que un rendimiento elevado y una mayor

equidad no se excluyen mutuamente (Gráfico 2). De hecho, se necesita conseguir mejorar el rendimiento de todos los estudiantes, con independencia de su entorno, para que los países muestren un alto nivel de rendimiento y alcancen las metas del ODS 4.

Meta 4.2: *Para el año 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a programas de atención y desarrollo educacional de la primera infancia y educación preprimaria de calidad, a fin de que estén preparados para la educación primaria*

Cada vez se dispone de un mayor número de pruebas que demuestran los beneficios duraderos de la educación y atención a la primera infancia en el desarrollo de los niños, junto con los beneficios complementarios para los padres y la sociedad; esto ha llevado a muchos países a ampliar su oferta de este nivel educativo. La Tabla 2 presenta el indicador global 4.2.2 sobre la tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en educación primaria). Refleja que la OCDE y los países asociados han logrado universalizar el acceso a la educación de los niños un año antes de la edad oficial de inicio de la educación primaria. Por este motivo, en casi todos ellos se ha alcanzado una paridad de sexos total para este indicador. De hecho, muchos países de la OCDE han dado prioridad a la prestación de servicios de educación y atención a niños aún más pequeños (véase el Indicador C2 para las tasas de matriculación de los 2 a los 6 años y otra información sobre la educación de la primera infancia). Sin embargo, se necesitarían más datos para evaluar si todos los niños reciben un aprendizaje y una atención con la calidad suficiente para asegurar los resultados deseados en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial (indicador global 4.2.1).

Gráfico 2. Excelencia y equidad: Nivel educativo alcanzado en PISA 2015 y el índice de paridad social, económico y cultural



Cómo leer este gráfico

Un valor más cercano a 1 en el índice de paridad ISEC de PISA (eje x) indica una mayor equidad (un valor igual a 1 significaría una equidad perfecta) y un valor más cercano al 100 % en la proporción de estudiantes de 15 años que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas (eje y) indica un mejor rendimiento en la evaluación de PISA.

1. EESC se refiere al índice de estatus económico, social y cultural de PISA (véase el Volumen I de *PISA 2015 Results* para obtener más información). La paridad se calcula como Q1 %/Q2 – 4 % donde Q = cuartil de EESC.

Fuente: OECD (2017), Tabla 2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559085

Meta 4.3: Para el año 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una educación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la universidad

La educación y capacitación profesional y la educación superior contribuyen a modelar las trayectorias que siguen las personas hasta el mercado laboral. A diferencia de las metas 4.1 y 4.2, que incluyen tanto la participación como los resultados del aprendizaje, la meta 4.3 se centra exclusivamente en el primero de estos elementos. Sin embargo, guarda una estrecha relación con las metas 4.4 y 4.6, que evalúan algunas de las competencias que pueden adquirirse mediante la participación en los niveles de educación y capacitación técnica y profesional y en la educación terciaria. El indicador temático 4.3.3 sobre la tasa de participación en los programas técnicos y de formación profesional para los jóvenes de 15 a 24 años muestra una amplia variación al respecto en la OCDE y los países asociados, que va desde el 4 % en Brasil y Colombia hasta el 31 % en Eslovenia (Tabla 2). En algunos países, la gran mayoría de los estudiantes que participan en programas de formación técnica y profesional lo hacen a edades más tempranas, como las que se corresponden con la educación secundaria superior (véase el Indicador C1 para obtener más información sobre la matriculación en educación secundaria). Así pues, teniendo en cuenta la amplitud de la franja de edad de los 15 a los 24 años de este indicador, se pueden subestimar las tasas de participación en estos programas.

La meta 4.3 también aborda las oportunidades de aprendizaje permanente, evaluadas según el indicador mundial 4.3.1 sobre la tasa de participación de los adultos (de 25 a 64 años) en la educación y capacitación formal y no formal en los 12 meses anteriores. Al incluir tanto la educación formal como la no formal, este indicador refleja la participación en cualquier tipo de programa que tenga el objetivo de mejorar los conocimientos y competencias desde una perspectiva personal, cívica, social o laboral (UNESCO, 2016). En la mayoría de los países de la OCDE y los países asociados, al menos un 20 % de las personas de 25 a 64 años ha participado en la educación y capacitación formal o no formal en los últimos 12 meses. Esta cifra alcanza o supera el 70 % en Luxemburgo y Suecia.

Meta 4.4: Para el año 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento

La meta 4.4 se centra en las competencias –incluidas las técnicas y de formación profesional– que se necesitan para trabajar considerándolas un resultado de la educación. Son tres los indicadores asociados a esta meta en el marco del ODS 4:

- Indicador global 4.4.1: Porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC);
- Indicador temático 4.4.2: Porcentaje de adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia digital;
- Indicador temático 4.4.3: Índices del nivel educativo alcanzado por los jóvenes y adultos por grupo de edad, situación de actividad económica, niveles educativos y tipo de programa (indicador temático 4.4.3).

Solamente el tercero de estos indicadores (Indicador 4.4.3) se presenta en esta edición, dentro del Indicador A1. A pesar de que los índices del nivel educativo alcanzado no guardan una relación directa con la meta sobre competencias, sí que arrojan algo de luz sobre la medida en que los países logran aumentar el nivel educativo alcanzado por sus poblaciones. De media en los países de la OCDE, la proporción de personas de 25 a 34 años que alcanzaron la educación terciaria aumentó de un 26 % en 2000 a un 43 % en 2016 (véase Indicador A1).

Meta 4.5: Para el año 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

La dimensión sobre equidad impregna toda la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y son parte de la esencia de las metas del ODS 4. La meta 4.5 y su indicador global 4.1.5 (*Índices de paridad [mujeres/hombres, rural/urbano, quintil de riqueza inferior/superior y otros, como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los afectados por conflictos, a medida que se disponga de datos] para todos los indicadores sobre educación de esta lista que pueden desglosarse*) son de índole transversal, ya que deben aplicarse a todos los indicadores sobre educación en los que los datos puedan desglosarse por ingresos, sexo, raza, etnia, condición de inmigrante, discapacidad, ubicación geográfica y otras características relevantes. Dado que esto plantea desafíos para la recopilación de datos, en la actualidad en este capítulo solo se presentan dos dimensiones de la equidad para los resultados del aprendizaje de PISA: sexo y situación socioeconómica.

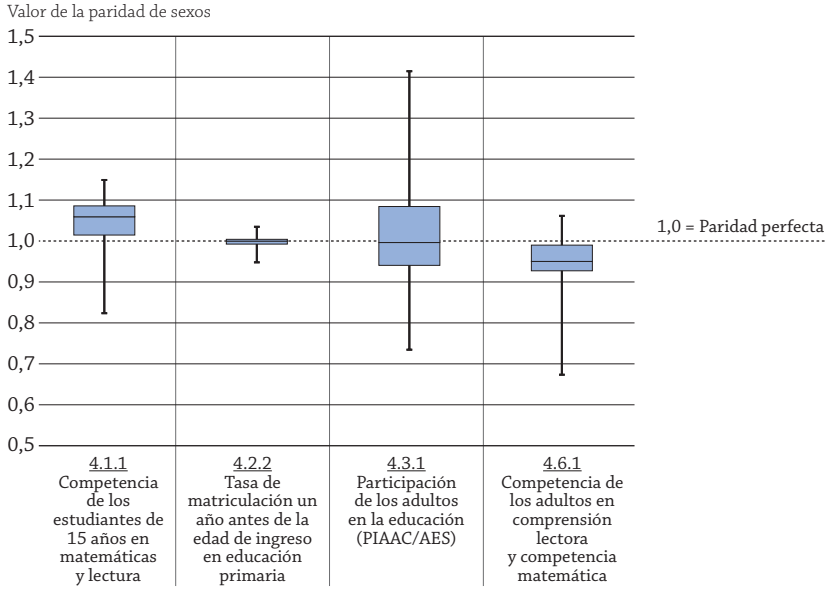
Las diferencias por sexos en la educación aún persisten en la OCDE y los países asociados. A pesar de que las niñas y mujeres, por lo general, suelen ser un grupo desfavorecido en la sociedad de la mayor parte de los países, lo contrario también se cumple a veces al analizar los datos sobre educación para los países de la OCDE. Aunque la participación en los niveles educativos iniciales es similar para los niños y las niñas, las disparidades por razón de sexo se manifiestan en cuanto a participación de los adultos y resultados del aprendizaje (Gráfico 3). La diferencia por sexos en el indicador mundial 4.3.1 –la participación de los adultos en la educación formal o no formal en los 12 meses anteriores– varía en cuanto a magnitud y orientación en los distintos países. La participación es mayor entre las mujeres en 11 países y economías y más alta entre los hombres de 10 países y economías. Los casos más extremos los constituyen Japón y Turquía, donde la participación de las mujeres es alrededor de un 30 % inferior a la de los hombres, y la Federación Rusa, Letonia y Lituania, donde la participación femenina es un 40 % superior.

La proporción de niñas de 15 años que alcanzan por lo menos el nivel mínimo de competencia en matemáticas y lectura (indicador mundial 4.1.1) también supera la de niños en casi todos los países de la OCDE. Estos resultados coinciden con los de otros indicadores sobre educación que muestran diferencias por sexo favorables a las niñas, como por ejemplo la tasa de finalización en educación secundaria superior y la participación y finalización en educación terciaria. Sin embargo, el nivel de competencia en comprensión lectora y competencia matemática entre la población adulta es superior en el caso de los hombres en más de tres cuartas partes de los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos (Tabla 3).

La Tabla 2 también muestra el índice de paridad socioeconómica del indicador 4.1.1 (competencia de los alumnos de 15 años en lectura y matemáticas) utilizando el índice de estatus económico, social y cultural (EESC) de PISA (véase la sección *Definiciones*). Estos resultados reflejan que el contexto socioeconómico sigue afectando al rendi-

Gráfico 3. Paridad de sexos en la educación, medida según cuatro indicadores mundiales

La paridad se calcula como el valor del indicador para las mujeres dividido por el valor del indicador para los hombres



Cómo leer este gráfico

El diagrama de caja indica la posición del país medio en los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos (indicados por la línea dentro de la caja) y el primer y tercer cuartiles de la distribución (que se corresponden con los límites de la caja). Los límites de las líneas por encima y por debajo de la caja representan los valores máximos y mínimos, respectivamente. Por ejemplo, para el Indicador 4.1.1, el valor de la paridad de sexos en el país medio es de 1,06; el valor máximo es 1,15; el valor mínimo es 0,82 y la mitad de los países entran dentro de los límites de 1,01 y 1,08 de la caja. La línea discontinua en 1,0 indica la paridad perfecta (los valores de los indicadores son idénticos para hombres y mujeres). Los valores mayores que 1 indican que el valor del indicador para las niñas/mujeres es más alto que para los niños/hombres y los valores menores que 1 indican que sucede lo contrario.

Nota: Consulte la Tabla 1 para ver la descripción completa de los Indicadores de los ODS presentados.
Los indicadores están clasificados en orden descendente del valor medio.

Fuente: OECD (2017), Tablas 2 y 3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559104

miento de los estudiantes en todos los países de la OCDE y asociados. La diferencia en los resultados según la situación socioeconómica es menor en Canadá, Estonia y Finlandia, tres países que han alcanzado altos niveles tanto de rendimiento como de equidad (Gráfico 2).

Meta 4.6: Para el año 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan una comprensión lectora y una competencia matemática básicas

Esta meta se centra en la comprensión lectora y la competencia matemática, consideradas las competencias básicas más importantes tanto para los individuos como para el mercado laboral. El indicador mundial 4.6.1 evalúa el porcentaje de adultos (de 25 a 64 años) que alcanzan al menos un nivel fijado de competencia funcional en comprensión lectora y competencia matemática. Uno de los principales retos en la elaboración de informes sobre este indicador es definir un «nivel fijo de competencia» que resulte relevante a nivel mundial. El indicador sustitutivo presentado en la Tabla 3 utiliza la puntuación de 226 en comprensión lectora y competencia matemática del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE). Esto se corresponde con el Nivel 2 de dicha encuesta, que registra los resultados en una escala que va desde «por debajo del Nivel 1» (inferior a 176 puntos) hasta el «Nivel 5» (376 puntos o más).

Los individuos con una puntuación igual o superior a 226 puntos en comprensión lectora son capaces de procesar o integrar con éxito dos o más elementos de información basados en criterios; comparar y contrastar la información solicitada en la pregunta o razonar acerca de ella; y navegar en textos digitales para identificar información de diversas partes de un documento y acceder a ella. Con respecto a la competencia matemática, los individuos que obtienen una puntuación igual o superior a 226 pueden identificar la información e ideas matemáticas integradas en diversos contextos comunes en los que el contenido matemático es bastante explícito o visual, con relativamente pocos elementos de distracción, y actuar a partir de ellas. Las tareas suelen requerir que se sigan dos o más pasos o procesos que implican cálculos con números enteros y decimales, porcentajes y fracciones comunes; mediciones y representaciones espaciales sencillas; estimaciones; y la interpretación de datos y estadísticas relativamente simples en textos, tablas y gráficos (OECD, 2016b).

En la mayoría de los países y economías de la OCDE para los que se dispone de datos, al menos el 70 % de las personas de 25 a 64 años obtuvo puntuaciones iguales o superiores a 226 en comprensión lectora y competencia matemática. Sin embargo, este es uno de los indicadores con un mayor grado de divergencia entre países. Más del 90 % de la población adulta en Japón consiguió esa puntuación, frente a menos del 40 % en Chile y Turquía.

Meta 4.7: Para el año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otros mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

La meta 4.7 vincula la educación con varios otros Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con los aspectos sociales y humanísticos de la agenda mundial. Es una de las metas más ambiciosas en lo que respecta a la recopilación de datos y, por consiguiente, la más difícil de evaluar en una escala global.

No se dispone de los datos para ninguno de los indicadores mundiales o temáticos asociados con esta meta, pero la Tabla 3 presenta un indicador sustitutivo, el porcentaje de estudiantes de 15 años que alcanzan o superan el nivel 2 en ciencias en PISA 2015, que refleja al menos una parte de la meta: la medida en que los alumnos adquieren las competencias científicas necesarias para promover el desarrollo sostenible. Al menos un 50 % de los estudiantes que participaron en PISA 2015 obtuvieron una puntuación igual o superior al Nivel 2 en ciencias en la mayoría de los países de la OCDE y asociados. Las proporciones más altas de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en ciencias se dan en Estonia (91 %), Japón (90 %), Canadá y Finlandia (89 % en ambos casos).

Meta 4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

La meta 4.a tiene por objeto garantizar que los centros escolares cuenten con los recursos necesarios para un aprendizaje eficaz, lo que abarca desde la infraestructura física de los edificios hasta la capacidad de garantizar la seguridad de los alumnos. En la Tabla 3 se presentan dos indicadores sustitutivos; uno evalúa los recursos físicos y el otro, el bienestar de los estudiantes.

Todos los centros educativos en la mayoría de los países de la OCDE y asociados cuentan con electricidad e instalaciones de agua potable y sanitarias básicas. Los resultados del indicador sustitutivo «Porcentaje de estudiantes de 15 años con acceso a un ordenador con conexión a Internet disponible para los estudiantes con fines educativos» muestran que, salvo escasas excepciones, los estudiantes de los países de la OCDE también tienen acceso a ordenadores e Internet en los centros. Sin embargo, este indicador no proporciona información sobre la frecuencia con la que se utilizan los ordenadores o se ponen a disposición de los estudiantes ni acerca de en qué medida se integra la tecnología en las prácticas de aprendizaje. El informe de PISA *Students, Computers and Learning* presenta más información acerca del uso que hacen los estudiantes de los dispositivos TIC (OECD, 2015).

Todavía se necesitan más progresos para mejorar el bienestar de los estudiantes. El indicador sustitutivo «Porcentaje de estudiantes de 15 años que sufren acoso escolar con frecuencia» utiliza los datos de PISA 2015 para demostrar que, en algunos países, una proporción alarmante de estudiantes –más del 15 % en algunos casos– informan de que sufren acoso escolar habitualmente en los centros (OECD, 2017).

Meta 4.b: Para el año 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos desarrollados, los pequeños estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de educación superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones en los países desarrollados y otros países en desarrollo

La comunidad internacional estableció la meta 4.b con el fin de incrementar de forma notable la equidad en la educación en los distintos países centrándose en las becas. El conjunto de indicadores asociados con la meta 4.b tiene por objeto determinar tanto el número de becas como la cantidad de dinero que se destina a los estudiantes de países en desarrollo por parte de los países que son miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE o que le facilitan información.

El indicador mundial 4.b.1 examina el volumen de los flujos de ayuda oficial al desarrollo (AOD)[2] destinados a los ciudadanos de países en desarrollo para becas en las instituciones educativas de los países donantes.

En 2015, los 29 países que se presentan en la Tabla 3 ofrecieron un total de 954 millones de dólares estadounidenses en becas en los países donantes a estudiantes procedentes de países en desarrollo. El importe asignado por cada uno de estos países depende de sus políticas específicas de cooperación al desarrollo, pero osciló entre cero (13 países destinaron menos de 5 millones de dólares estadounidenses a la ayuda para becas) y 262 millones de dólares (Australia) en 2015. Cinco países aportaron el 72 % del total de la ayuda para becas para la OCDE y los países asociados: Alemania, Australia, Corea, Francia y el Reino Unido.

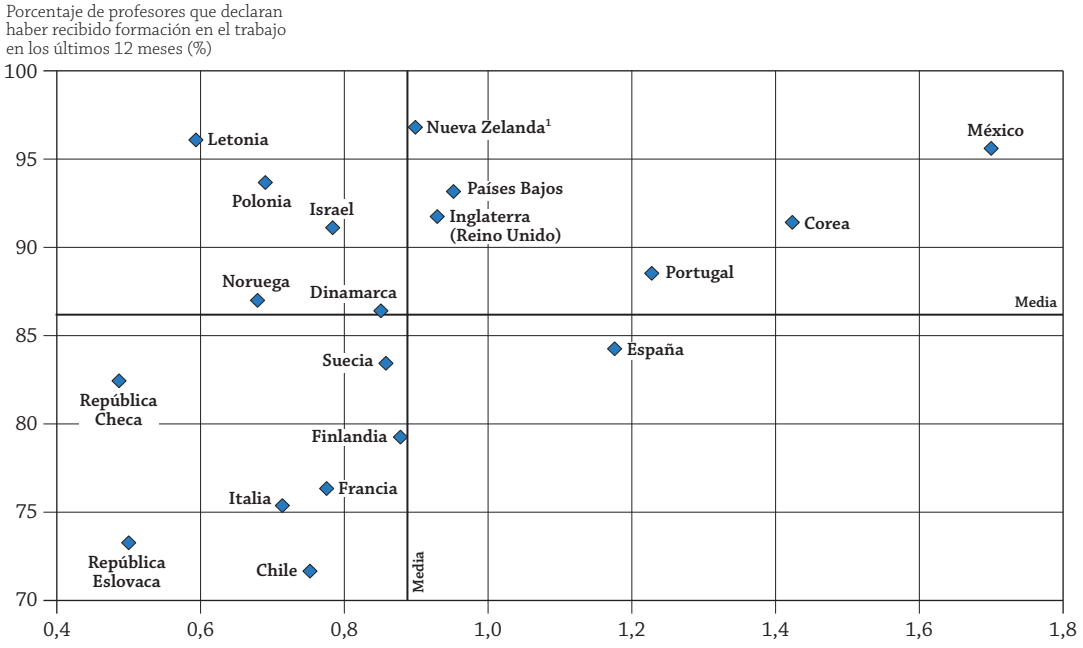
Meta 4.c: Para el año 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos desarrollados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Elevar la reputación y la calidad de la profesión docente resulta crucial para atraer a las personas más dotadas para la enseñanza y para conservar a los profesores cualificados y con un rendimiento adecuado; todas estas medidas son necesarias para mejorar el conjunto del sistema educativo. Al menos tres factores importantes influyen en el atractivo y la calidad de la profesión docente: las condiciones de trabajo, los salarios y el desarrollo profesional. Se presenta un indicador para cada uno de estos factores.

Aunque no ofrece una indicación directa de las condiciones de trabajo de los profesores, la ratio alumnos por profesor, junto con otros indicadores, como el tamaño medio de la clase y las horas de enseñanza, pueden reflejar su carga de trabajo. En los países de la OCDE la ratio media de alumnos por profesor –un indicador sustitutivo para el indicador temático 4.c.4 (ratio alumnos por profesor cualificado)– es de 15 en educación primaria, 13 en educación secundaria y 16 en educación terciaria (véase Indicador D2).

En la OCDE, los docentes desde educación preprimaria hasta secundaria superior, en media, ganan menos que otros trabajadores con educación terciaria. Los resultados del indicador sustitutivo «Salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas, en relación con los ingresos de los trabajadores que han completado la educación terciaria y trabajan a tiempo completo y durante todo el año» (véase Indicador D3) muestran que los salarios reglamentarios de los profesores de educación preprimaria y primaria representan tan solo alrededor de un 85 % de los salarios de los trabajadores con educación terciaria que no son profesores. Esta cifra au-

Gráfico 4. Profesión docente: Salarios relativos y formación en el trabajo en la educación secundaria inferior



1. Los datos sobre el porcentaje de profesores que declaran haber recibido formación en el trabajo en los últimos 12 meses hacen referencia al año 2014 en lugar de a 2013.

2. Los datos sobre salarios reglamentarios se refieren a los profesores solo en instituciones públicas.

Fuente: OECD (2017), Tabla 3 y Tabla D3.2b 9 (solo web) en el Indicador D3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559123

menta hasta un 91 % en el caso de los profesores de educación secundaria inferior y un 96 % para los que imparten programas generales de educación secundaria superior.

El indicador temático 4.c.7 del ODS 4 (porcentaje de profesores que recibieron formación en el trabajo en los últimos 12 meses) utiliza los datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE de 2013 para determinar en qué medida participan los profesores en el desarrollo profesional a través de la formación en el trabajo. En todos los países de la OCDE y asociados, al menos el 70 % de los profesores había recibido formación en los 12 meses anteriores; las tasas más elevadas eran las de Australia y Nueva Zelanda, con un 97 % (Tabla 3).

El Gráfico 4 muestra la situación relativa de los países con respecto a dos factores que pueden afectar al atractivo de la profesión docente: los salarios relativos de los profesores y la participación en el desarrollo profesional. Los países del cuadrante superior derecho del gráfico tienen unos salarios relativos por encima de la media y un porcentaje superior a la media de profesores que recibieron formación en el trabajo durante el año anterior, lo que apunta a unas condiciones de enseñanza más atractivas en esas dos dimensiones. Sin embargo, se precisaría más información para entender cómo la formación en el trabajo puede cubrir mejor las necesidades de los profesores y, a su vez, cómo el compromiso de los docentes puede afectar al rendimiento de los estudiantes.

Definiciones

Nivel 2 en PISA (referencia del nivel de competencia)

Matemáticas: los estudiantes saben utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones básicos para resolver problemas que impliquen números enteros: p. ej., para calcular el precio aproximado de un objeto en otra divisa o para comparar la distancia total siguiendo dos rutas alternativas. Saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solo requieren la deducción directa, extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modo de representación. Los estudiantes de este nivel son capaces de realizar interpretaciones literales de los resultados.

Lectura: los estudiantes comienzan a demostrar las competencias lectoras que les permitirán participar de manera eficaz y productiva en la vida. Algunas tareas en el Nivel 2 requieren que los estudiantes extraigan uno o más elementos de información que puede haber que deducir y que pueden tener que cumplir varias condiciones. Otras requieren reconocer la idea principal de un texto, entender relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no destaca y los estudiantes deben hacer deducciones de bajo nivel.

Ciencias: los estudiantes pueden aprovechar sus conocimientos sobre contenidos y procedimientos científicos básicos para identificar una explicación adecuada, interpretar datos y descubrir la pregunta que se está abordando en un experimento sencillo.

El índice de estatus económico, social y cultural (EESC) de PISA se creó basándose en las siguientes variables: el índice socioeconómico internacional de estatus ocupacional (ISEI); el máximo nivel educativo alcanzado por los padres del estudiante, convertido a años de escolarización; el índice de riqueza familiar de PISA; el índice de recursos educativos en el hogar de PISA; y el índice de posesiones relacionadas con la cultura «clásica» en el hogar familiar de PISA. Consulte el Volumen I de *PISA 2015 Results* (OECD, 2016c) para obtener más información.

La educación y capacitación técnica y profesional es un término general que utiliza habitualmente el Instituto de Estadística de la UNESCO para hacer referencia a la educación, la formación y el desarrollo de competencias en una amplia gama de ámbitos ocupacionales y de producción, servicios y medios de vida.

Metodología

En *Panorama de la educación 2017* se ha calculado el índice de paridad de sexos para los indicadores 4.1.1, 4.2.2, 4.3.1 y 4.6.1. La paridad se calcula siempre como el valor del indicador para las mujeres dividido por el valor del indicador para los hombres. La paridad EESC para el indicador 4.1.1 hace referencia al índice de estatus económico, social y cultural (EESC) de PISA (véase más arriba) y se calcula como Q1 %/Q2 – 4 %, donde Q = un cuartil de EESC.

Incluso cuando los indicadores que se presentan en este capítulo siguen la misma metodología que utiliza el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), pueden surgir diferencias en los resultados debido a diferencias en las fuentes de datos. Más concretamente, la OCDE utiliza datos sobre población recopilados a través de los cuestionarios UOE, mientras que el UIS utiliza los datos de la División de Población de las Naciones Unidas. El diálogo actual entre la OCDE y el UIS sobre fuentes de datos tiene como objetivo alcanzar un enfoque común entre ambas organizaciones.

Puede encontrar más información sobre las fuentes de datos y la metodología específica para cada indicador que se presenta en este capítulo en el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Indicador	Fuente
4.1.1	OCDE, Base de datos PISA 2015
4.1.5	Recopilación de estadísticas UOE 2016
4.1.7	Base de datos UIS
4.2.2	Recopilación de estadísticas UOE 2016
4.3.1	Dos fuentes de datos distintas: PIAAC (2012, 2015) y Encuesta sobre Educación de los Adultos (2011)
4.3.3	Recopilación de estadísticas UOE 2016
4.4.3	Indicador A1 en *Panorama de la educación 2017*
4.5.1	La fuente para el índice de paridad es la misma que la fuente para el indicador
4.6.1	Base de datos PIAAC (2012, 2015)
4.7.5	OCDE, PISA 2015, Tabla I.2.1a (Volumen I)
4.a.1	OCDE, Base de datos PISA 2015
4.a.2	OECD, PISA 2015, Tabla III.8.1 (Volumen III)
4.b.1	Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE
4.c.4	Indicador D2 en *Panorama de la educación 2017*
4.c.5	Indicador D3 en *Panorama de la educación 2017*
4.c.7	TALIS 2013

Nota sobre los datos de Israel

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

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

La muestra de la Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en la Federación Rusa, sino a la población de la Federación Rusa excluyendo a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de la Federación Rusa, así como de otros países, en *TechnicalReport of theSurvey of AdultSkills*, segunda edición (OECD, 2016b).

Notas

1. Las metas sobre educación se incluyen en otros siete ODS: 1) acabar con la pobreza; 3) salud; 5) igualdad entre los géneros; 8) trabajo decente; 12) consumo responsable; 13) cambio climático; y 16) paz, justicia, instituciones sólidas.

2. Es decir, la financiación en condiciones de favor del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE y las fuentes de financiación pública de otros países; para obtener más información, consulte las directrices del CAD para la preparación de informes de estadística convergentes (www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DCDDAC(2016)3FINAL.pdf).

Referencias

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

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

OECD (2016c), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All,* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), París, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

Tabla 1. [1/2] **Lista de indicadores del ODS 4 presentados en este capítulo**

Metas ODS 4		Indicadores	Datos disponibles en
4.1	Para el año 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces	**4.1.1. Proporción de niños y jóvenes que al finalizar la educación secundaria inferior alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia (nivel 2 de PISA) en lectura y matemáticas (2015)**	Tabla 2
		4.1.5. Tasa de abandono escolar (educación secundaria superior) (2015)	Tabla 2
		4.1.7. Número de años obligatorios de educación primaria y secundaria garantizados en los marcos legales (2015)	Tabla 2
4.2	Para el año 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a programas de atención y desarrollo educacional de la primera infancia y educación preprimaria de calidad, a fin de que estén preparados para la educación primaria	**4.2.2. Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en educación primaria) (2015)**	Tabla 2
4.3	Para el año 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y todas las mujeres a una educación técnica, profesional y terciaria de calidad, incluida la universidad	**4.3.1. Tasa de participación de los adultos (de 25 a 64 años) en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores. Encuesta de competencias de la población adulta (PIAAC) (2012, 2015) / Encuesta sobre Educación de los Adultos (2011)**	Tabla 2
4.4	Para el año 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	4.4.3. Índices del nivel educativo alcanzado por los jóvenes y adultos por grupo de edad, situación de actividad económica, niveles educativos y orientación del programa (2016)	Indicador A1
4.5	Para el 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad	**4.5.1. Índices de paridad (mujeres/hombres, rural/urbano, quintil de riqueza inferior/superior y otros, como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los afectados por conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores sobre educación de esta lista que pueden desagregarse**	Tabla 2 (Columnas 2, 3, 7, 9) y Tabla 3 (Columna 2)
4.6	Para el año 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan una comprensión lectora y una competencia matemática básicas	**Valor sustitutivo para 4.6.1: Porcentaje de adultos (de 25 a 64 años) que al menos obtienen una puntuación de 226 tanto en comprensión lectora como en competencia matemática (2012, 2015)**	Tabla 3
4.7	Para el año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otros mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible	Valor sustitutivo para 4.7.5: Porcentaje de estudiantes de 15 años con puntuación igual o superior al Nivel 2 en ciencias en PISA 2015	Tabla 3
4.a	Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos	**Valor sustitutivo para 4.a.1: Porcentaje de estudiantes de 15 años con acceso a un ordenador con conexión a Internet disponible para los estudiantes con fines educativos[1] (2015)**	Tabla 3
		Valor sustitutivo para 4.a.2: Porcentaje de estudiantes de 15 años que sufren acoso escolar con frecuencia[2] (2015)	Tabla 3
4.b	Para el año 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones en los países desarrollados y otros países en desarrollo	**4.b.1. Volumen de los flujos oficiales de ayuda al desarrollo para becas en los países donantes (millones de dólares estadounidenses, precios actuales, 2015)**	Tabla 3

Nota: Los indicadores globales están en azul. Los indicadores etiquetados como «valor sustitutivo» proporcionan información similar al indicador oficial, pero no siguen exactamente la metodología establecida por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

1. Resultados basados en los informes de los directores de centros educativos.

2. Un estudiante sufre acoso escolar con frecuencia si se encuentra en el 10 % superior del índice de exposición al acoso de todos los países o economías. Véase el Anexo A1 del Volumen III de PISA 2015 para obtener información sobre el índice de exposición al acoso escolar.

Tabla 1. [2/2] **Lista de indicadores del ODS 4 presentados en este capítulo**

Metas ODS 4		Indicadores	Datos disponibles en
4.c	Para el año 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos desarrollados y los pequeños Estados insulares en desarrollo	Valor sustitutivo para 4.c.4: Ratio alumnos por profesor por nivel educativo (2015)	Indicador D2
		Valor sustitutivo para 4.c.5: Salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica, en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria que trabajan a tiempo completo y durante todo el año (2015)	Indicador D3
		4.c.7. Porcentaje de profesores que recibieron formación en el trabajo en los últimos 12 meses (2013)	Tabla 3

Nota: Los indicadores globales están en azul. Los indicadores etiquetados como «valor sustitutivo» proporcionan información similar al indicador oficial, pero no siguen exactamente la metodología establecida por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

1. Resultados basados en los informes de los directores de centros educativos.

2. Un estudiante sufre acoso escolar con frecuencia si se encuentra en el 10 % superior del índice de exposición al acoso de todos los países o economías. Véase el Anexo A1 del Volumen III de PISA 2015 para obtener información sobre el índice de exposición al acoso escolar.

Tabla 2. **Metas 4.1, 4.2, 4.3 e indicadores 4.5.1 relacionados**

		Meta 4.1								Meta 4.2		Meta 4.3				
		Indicador 4.1.1						Indicador 4.1.5	Indicador 4.1.7	Indicador 4.2.2		Indicador 4.3.1[2]				Indicador 4.3.3
		Total		Indicadores 4.5.1 relacionados: Índice de paridad de sexos (M/H)		Indicadores 4.5.1 relacionados: Índice de paridad EESC de PISA[1]				Total	Indicador 4.5.1 relacionado: Índice de paridad de sexos (M/H)	Total		Indicador 4.5.1 relacionado: Índice de paridad de sexos (M/H)		
		%	(E.E.)	Índice	(E.E.)	Índice	(E.E.)	%	Años	%	Índice	%	(E.E.)	Índice	(E.E.)	%
		(1)		(2)		(3)		(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		(9)		(10)
OCDE	**Países**															
	Alemania	78	(1,06)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	9	12	98	1,0	*50*	*m*	*0,9*	*m*	21
	Australia	73	(0,61)	1,1	(0,02)	0,7	(0,02)	0	10	90	1,0	55	(0,69)	1,0	(0,02)	23
	Austria	71	(1,19)	1,0	(0,03)	0,7	(0,02)	7	9	97	1,0	*48*	*m*	*1,0*	*m*	29
	Bélgica	75	(0,97)	1,0	(0,02)	0,7	(0,02)	2	12	98	1,0	*38*	*m*	*1,0*	*m*	24
	Canadá	82	(0,76)	1,0	(0,01)	0,8	(0,01)	12	10	96	1,0	58	(0,57)	1,0	(0,02)	m
	Chile	48	(1,27)	0,9	(0,03)	0,5	(0,03)	5	12	94	1,0	47	(1,87)	0,8	(0,03)	18
	Corea	80	(1,14)	1,1	(0,03)	0,8	(0,02)	3	9	93	1,0	50	(0,84)	0,8	(0,02)	15
	Dinamarca	80	(0,99)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	9	10	99	1,0	*59*	*m*	*1,1*	*m*	15
	Eslovenia	78	(0,63)	1,1	(0,02)	0,8	(0,02)	2	9	92	1,0	*36*	*m*	*1,1*	*m*	31
	España	73	(1,02)	1,0	(0,02)	0,7	(0,02)	6	10	98	1,0	*38*	*m*	*0,9*	*m*	14
	Estados Unidos	68	(1,47)	1,0	(0,03)	0,7	(0,03)	6	12	91	1,0	59	(1,05)	1,0	(0,03)	m
	Estonia	84	(0,79)	1,1	(0,02)	0,9	(0,02)	6	9	92	1,0	*50*	*m*	*1,2*	*m*	13
	Finlandia	83	(0,87)	1,1	(0,02)	0,8	(0,02)	4	10	98	1,0	*56*	*m*	*1,3*	*m*	23
	Francia	71	(0,90)	1,1	(0,03)	0,6	(0,02)	m	10	100	1,0	*51*	*m*	*1,0*	*m*	19
	Grecia	59	(1,82)	1,1	(0,04)	0,6	(0,03)	6	9	96	0,9	*12*	*m*	*1,3*	*m*	12
	Hungría	65	(1,21)	1,1	(0,03)	0,6	(0,03)	10	7	91	1,0	*41*	*m*	*0,9*	*m*	15
	Irlanda	82	(0,89)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	0	10	89	1,0	*24*	*m*	*1,0*	*m*	9
	Islandia	69	(0,98)	1,1	(0,03)	0,8	(0,04)	15	10	98	1,0	m	m	m	m	11
	Israel	63	(1,45)	1,1	(0,04)	0,6	(0,03)	5	12	97	1,0	53	(0,74)	1,0	(0,03)	15
	Italia	70	(1,18)	1,0	(0,03)	0,7	(0,03)	7	12	97	1,0	*36*	*m*	*0,9*	*m*	22
	Japón	83	(1,05)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	3	9	97	m	42	(0,77)	0,7	(0,02)	m
	Letonia	73	(1,04)	1,1	(0,02)	0,8	(0,02)	5	9	97	1,0	*32*	*m*	*1,4*	*m*	16
	Luxemburgo	67	(0,55)	1,0	(0,02)	0,6	(0,02)	16	10	99	1,0	*70*	*m*	*1,0*	*m*	23
	México	39	(1,26)	1,0	(0,04)	0,5	(0,04)	31	12	100	1,0	m	m	m	m	12
	Noruega	78	(0,88)	1,1	(0,02)	0,8	(0,02)	8	10	98	1,0	*60*	*m*	*1,0*	*m*	18
	Nueva Zelanda	73	(1,12)	1,1	(0,03)	0,7	(0,03)	5	10	94	1,0	67	(0,81)	1,0	(0,02)	m
	Países Bajos	77	(1,10)	1,1	(0,02)	0,8	(0,03)	1	11	99	1,0	*59*	*m*	*0,9*	*m*	22
	Polonia	78	(1,01)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	4	9	95	1,0	*24*	*m*	*1,1*	*m*	20
	Portugal	72	(1,04)	1,0	(0,02)	0,7	(0,02)	1	9	97	1,0	*44*	*m*	*1,0*	*m*	18
	Reino Unido	73	(1,00)	1,0	(0,02)	0,8	(0,02)	0	11	100	1,0	*36*	*m*	*1,1*	*m*	18
	República Checa	72	(1,19)	1,1	(0,03)	0,6	(0,03)	4	9	91	1,0	*37*	*m*	*1,0*	*m*	25
	República Eslovaca	62	(1,18)	1,1	(0,03)	0,6	(0,03)	9	10	81	1,0	*42*	*m*	*1,0*	*m*	23
	Suecia	73	(1,34)	1,1	(0,02)	0,7	(0,02)	2	9	98	1,0	*72*	*m*	*1,1*	*m*	13
	Suiza	76	(1,13)	1,1	(0,02)	0,7	(0,02)	6	9	98	1,0	*66*	*m*	*1,0*	*m*	25
	Turquía	43	(2,19)	1,1	(0,06)	0,6	(0,05)	14	12	72	1,0	*18*	*m*	*0,7*	*m*	25
	Economías															
	Com. Flamenca (Bélgica)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	(0,81)	1,0	(0,04)	m
	Inglaterra (Reino Unido)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	(0,89)	0,9	(0,03)	m
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	(0,95)	1,0	(0,04)	m
Países asociados	**Brasil**	26	(1,10)	0,9	(0,03)	0,4	(0,03)	16	12	93	1,0	m	m	m	m	4
	Colombia	32	(1,12)	0,9	(0,04)	0,4	(0,04)	22	9	95	1,0	m	m	m	m	4
	Costa Rica	34	(1,43)	0,8	(0,04)	0,5	(0,04)	14	9	91	1,0	m	m	m	m	8
	Federación Rusa*	74	(1,45)	1,1	(0,02)	0,8	(0,03)	8	11	89	1,0	19	(1,51)	1,4	(0,13)	15
	Lituania	67	(1,16)	1,1	(0,02)	0,7	(0,02)	4	9	98	1,0	*29*	*m*	*1,4*	*m*	9

Nota: Los indicadores globales están en azul. Los indicadores 4.1.5, 4.2.2 y 4.3.3 se calculan utilizando datos de población de la UOE, por lo que los resultados pueden diferir ligeramente de los cálculos del UIS, que utiliza los datos de la División de Población de las Naciones Unidas.

1. EESC se refiere al índice de estatus económico, social y cultural de PISA (véase el Volumen I de *PISA 2015 Results* para obtener más información). La paridad se calcula como Q1 %/Q2 – 4 % donde Q = cuartil de EESC.

2. Los datos de la Encuesta sobre Educación de Adultos se indican en cursiva y los datos de la Encuesta de competencias de la población adulta (PIAAC) no están en cursiva.

* Para las columnas 8 y 9, véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Fuentes*.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562904

Tabla 3. Metas 4.5, 4.6, 4.7, 4.a, 4.b, 4.c e indicador 4.5.1 relacionado

		Meta 4.6				Meta 4.7		Meta 4.a				Meta 4.b	Meta 4.c	
		Valor sustitutivo para el Indicador 4.6.1												
		Total		Indicador 4.5.1 relacionado: Índice de paridad de sexos (M/H)		Valor sustitutivo para el Indicador 4.7.5		Valor sustitutivo para el Indicador 4.a.1		Valor sustitutivo para el Indicador 4.a.2		Indicador 4.b.1	Indicador 4.c.7	
		%	(E.E.)	Índice	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	Millones de dólares estadounidenses	%	(E.E.)
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	(7)	
OCDE	**Países**													
	Alemania	76	(0,88)	0,9	(0,02)	83	(0,95)	97	(1,33)	6	(0,43)	92	m	m
	Australia	77	(0,73)	0,9	(0,02)	82	(0,56)	99	(0,51)	15	(0,41)	262	97	(0,5)
	Austria	80	(0,74)	1,0	(0,02)	79	(0,96)	100	(0,00)	8	(0,46)	9	m	m
	Bélgica	m	m	m	m	80	(0,90)	98	(1,08)	7	(0,33)	33	m	m
	Canadá	74	(0,53)	0,9	(0,01)	89	(0,53)	100	(0,06)	13	(0,43)	15	m	m
	Chile	30	(2,46)	0,7	(0,05)	65	(1,18)	97	(1,40)	8	(0,45)	m	72	(1,8)
	Corea	77	(0,64)	0,9	(0,02)	86	(0,91)	100	c	2	(0,20)	67	91	(0,6)
	Dinamarca	80	(0,63)	1,0	(0,02)	84	(0,83)	97	(1,42)	6	(0,27)	6	86	(1,1)
	Eslovenia	66	(0,88)	1,0	(0,02)	85	(0,50)	100	c	7	(0,38)	1	m	m
	España	63	(0,81)	0,9	(0,02)	82	(0,80)	100	c	6	(0,35)	3	84	(1,0)
	Estados Unidos[2]	69	(0,89)	0,9	(0,02)	80	(1,07)	100	c	10	(0,49)	m	95	(0,8)
	Estonia	81	(0,65)	1,0	(0,02)	91	(0,65)	99	(0,57)	10	(0,47)	1	93	(0,5)
	Finlandia	84	(0,62)	1,0	(0,02)	89	(0,69)	99	(0,55)	10	(0,44)	0	79	(1,0)
	Francia	66	(0,66)	1,0	(0,02)	78	(0,86)	100	(0,41)	7	(0,35)	164	76	(0,9)
	Grecia	64	(1,29)	1,0	(0,04)	67	(1,88)	100	c	7	(0,54)	2	m	m
	Hungría	m	m	m	m	74	(1,04)	99	(0,57)	9	(0,50)	0	m	m
	Irlanda	71	(1,04)	0,9	(0,02)	85	(0,96)	100	c	7	(0,41)	3	m	m
	Islandia	m	m	m	m	75	(0,87)	100	c	5	(0,36)	m	91	(0,8)
	Israel	62	(0,82)	0,9	(0,03)	69	(1,36)	87	(2,76)	m	m	m	91	(0,6)
	Italia	61	(1,24)	0,9	(0,03)	77	(1,02)	99	(1,08)	m	m	8	75	(0,9)
	Japón	91	(0,57)	1,0	(0,01)	90	(0,70)	98	(0,99)	5	(0,33)	44	83	(0,8)
	Letonia	m	m	m	m	83	(0,75)	100	c	18	(0,58)	m	96	(0,6)
	Luxemburgo	m	m	m	m	74	(0,71)	100	c	8	(0,38)	0	m	m
	México	m	m	m	m	52	(1,29)	81	(2,27)	10	(0,39)	m	96	(0,4)
	Noruega	83	(0,72)	1,0	(0,02)	81	(0,81)	100	c	10	(0,45)	3	87	(0,9)
	Nueva Zelanda[1]	79	(0,77)	0,9	(0,02)	83	(0,90)	100	c	18	(0,62)	40	97	(0,4)
	Países Bajos	83	(0,63)	0,9	(0,01)	81	(0,97)	100	c	3	(0,37)	33	93	(0,6)
	Polonia	71	(0,84)	1,0	(0,03)	84	(0,85)	100	c	11	(0,45)	8	94	(0,7)
	Portugal	m	m	m	m	83	(0,92)	94	(1,58)	6	(0,31)	5	89	(0,7)
	Reino Unido	m	m	m	m	83	(0,80)	100	c	14	(0,55)	107	m	m
	República Checa	82	(1,04)	1,0	(0,02)	79	(1,00)	100	c	12	(0,50)	5	82	(1,0)
	República Eslovaca	83	(0,69)	1,0	(0,02)	69	(1,10)	100	c	11	(0,54)	1	73	(1,0)
	Suecia	82	(0,81)	1,0	(0,02)	78	(1,15)	100	(0,08)	8	(0,42)	37	83	(1,0)
	Suiza	m	m	m	m	82	(1,06)	100	(0,17)	7	(0,48)	7	m	m
	Turquía	39	(1,27)	0,7	(0,05)	56	(2,10)	80	(3,18)	9	(0,51)	m	m	m
	Economías													
	Com. Flamenca (Bélgica)	81	(0,73)	0,9	(0,02)	m	m	m	m	m	m	m	88	(0,9)
	Inglaterra (Reino Unido)	74	(1,13)	0,9	(0,02)	m	m	m	m	m	m	m	92	(0,7)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	71	(1,53)	0,9	(0,03)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	43	(1,08)	91	(1,61)	9	(0,30)	m	92	(0,5)
	Colombia	m	m	m	m	51	(1,32)	89	(2,66)	8	(0,36)	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	54	(1,23)	84	(2,64)	11	(0,49)	m	m	m
	Federación Rusa[1]*	81	(2,00)	1,1	(0,03)	82	(1,12)	99	(0,97)	9	(0,71)	m	95	(0,8)
	Lituania	76	(0,97)	1,0	(0,02)	75	(1,07)	100	c	10	(0,42)	1	m	m

Nota: Los indicadores globales están en azul. Los indicadores etiquetados como «valor sustitutivo» proporcionan información similar al indicador propuesto, pero no siguen exactamente la metodología establecida por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

1. Los datos de la Columna 7 (Indicador 4.c.7) hacen referencia al año 2014 en lugar de a 2013.

2. Los datos de Estados Unidos en la Columna 7, Indicador 4.c.7, se deben interpretar con cautela, ya que no cumplen con las tasas de participación internacional de TALIS 2013. Para mantener un nivel mínimo de fiabilidad, las normas técnicas de TALIS, que Estados Unidos no ha podido cumplir, requieren que al menos un 75 % de los centros educativos (tras la sustitución) y al menos un 75 % de los profesores dentro de los centros seleccionados participen en la encuesta.

* Para las columnas 1 y 2, véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Fuentes*.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562923

Capítulo

A

Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje



Indicador A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

Indicador A2 ¿Quiénes se espera que se gradúen en educación secundaria superior?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Indicador A3 ¿Quiénes se espera que se gradúen en educación terciaria?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559351

Indicador A4 ¿En qué medida influye la educación de los padres en el nivel educativo alcanzado por sus hijos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559446

Indicador A5 ¿Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559579

Indicador A6 ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559655

Indicador A7 ¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559883

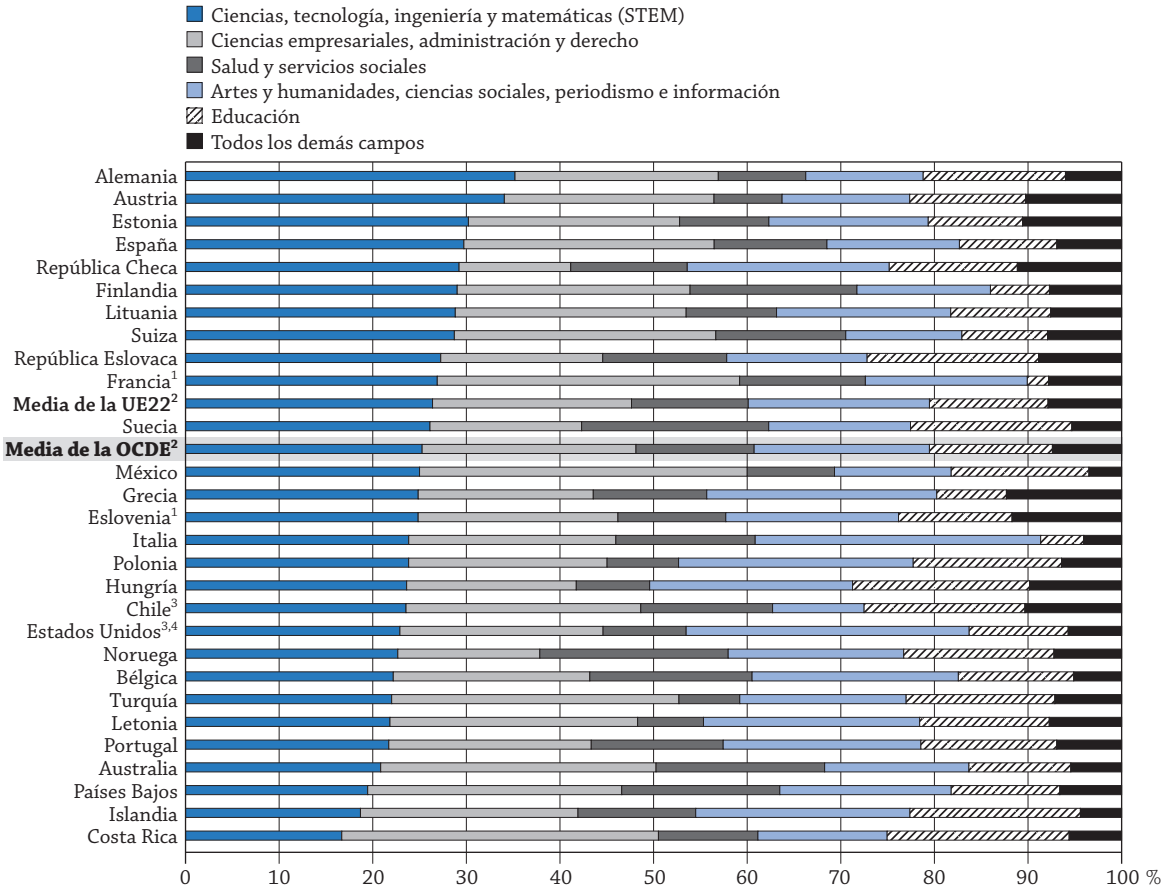
Indicador A8 ¿Qué impacto tiene la educación en los comportamientos sociales?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559959

Indicador A9 ¿Cuántos estudiantes completan la educación secundaria superior?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560016

¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

- En la mayoría de los países de la OCDE, la titulación más popular en los adultos con educación terciaria es ciencias empresariales, administración y derecho. De media en la OCDE, un 23 % de los adultos de 25 a 64 años con educación terciaria han obtenido una titulación en uno de estos tres campos de estudio.
- En las últimas décadas, la proporción de adultos jóvenes que no finalizan la educación secundaria superior se ha reducido en la mayoría de los países de la OCDE y asociados, al disminuir de un 21 % en 2005 a un 16 % como promedio en 2016 en las personas de 25 a 34 años. Sin embargo, hay algunos países que van más rezagados, con porcentajes de un 65 % aproximadamente en China e India; un 50 % en Costa Rica, Indonesia, México y Sudáfrica; y un 45 % en Turquía.
- En todos los países que registran datos a nivel subnacional, la región con un índice más alto de adultos de 25 a 64 años con educación terciaria es aquella en la que se encuentra la capital, con España como única excepción.

Gráfico A1.1. Campos de estudio en las personas de 25 a 64 años con educación terciaria (2016)



Nota: Los ámbitos STEM –ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas– abarcan los campos de CINE-F 2013 de las ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y la comunicación; e ingeniería, producción industrial y construcción.

1. Este grupo de edad se refiere a las personas de 25 a 34 años.
2. Las medias de la OCDE y de la UE22 excluyen a Eslovenia y Francia.
3. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la tabla de origen para obtener más detalles.
4. Los datos se refieren a los campos con titulaciones de grado, incluso aquellos con titulaciones de educación terciaria adicionales.

Los países están clasificados en orden descendente del campo de estudio STEM.

Fuente: OECD (2017), Tabla A1.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556938

Contexto

Ofrecer a todos una oportunidad justa de recibir una educación de calidad representa una parte fundamental del contrato social. Con el fin de mejorar la movilidad social y los resultados socioeconómicos, es de vital importancia eliminar la desigualdad de oportunidades educativas, así como promover un crecimiento integrador mediante un mayor número de candidatos para los puestos de trabajo altamente cualificados.

El nivel educativo alcanzado, medido como el porcentaje de población que ha obtenido un determinado nivel educativo y que posee la cualificación formal correspondiente a ese nivel, se utiliza con frecuencia como un parámetro de medida representativo del capital humano y del nivel de competencias de los individuos; en otras palabras, es un parámetro de medida de las competencias que se asocian a un cierto nivel educativo y de las que disponen tanto la población total como la población activa. En este sentido, las cualificaciones certifican el tipo de conocimientos y competencias que los graduados han adquirido durante la escolarización formal y ofrecen información al respecto.

Alcanzar un nivel educativo más alto se asocia con un efecto positivo sobre algunas condiciones socioeconómicas de los individuos (véanse Indicadores A5, A6, A7 y A8). Las personas con mayor nivel educativo, por lo general, disfrutan de mejor salud, son más activas en el ámbito social y muestran unas tasas de empleo y unos ingresos relativos mayores. Un rendimiento más alto en competencia lectora y matemática también se asocia estrechamente con niveles de educación formal más avanzados (OECD, 2016).

Todo esto supone un incentivo para que los individuos prosigan su educación y para que los gobiernos proporcionen una infraestructura y organización adecuadas que apoyen la mejora del nivel educativo medio de la población. En las últimas décadas, en casi todos los países de la OCDE se ha observado un aumento significativo del nivel educativo alcanzado, especialmente en los jóvenes y las mujeres.

Otros resultados

- En algunos países de la OCDE y asociados existe una proporción muy alta de población adulta que solamente ha finalizado la educación primaria: 24 % de los adultos en Arabia Saudí, 25 % en China, 29 % en Costa Rica, 43 % en Indonesia, 30 % en Portugal y 43 % en Turquía.
- La importancia de los programas de formación profesional varía de forma destacable entre países. El porcentaje de adultos jóvenes que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria con un componente de formación profesional va desde menos de un 5 % en Costa Rica, Israel y México hasta más de un 40 % en Alemania, Austria, Eslovenia y República Eslovaca.

Análisis

A1

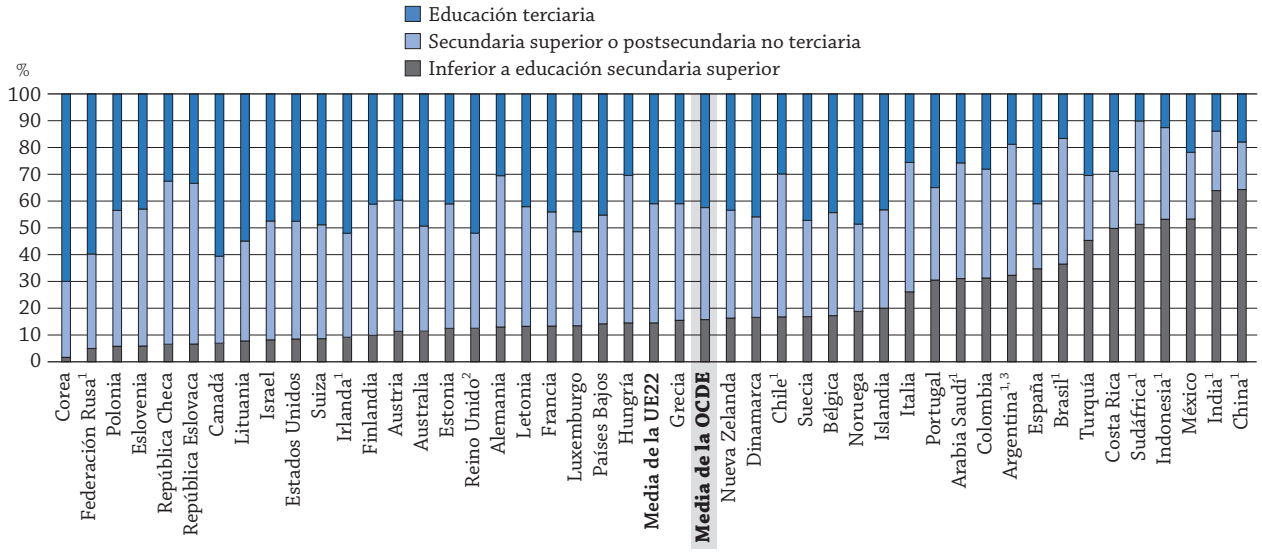
Nivel inferior a la educación secundaria superior

El porcentaje de adultos (de 25 a 64 años) con un nivel educativo inferior a la secundaria superior ha experimentado un descenso desde el año 2000. En los países de la OCDE, esta proporción se ha reducido desde un 35 % en 2000 a un 29 % en 2005, a un 26 % en 2010 y a un 22 % en 2016 (*Panorama de la educación* [base de datos]).

A pesar de que en la mayoría de la OCDE y países asociados solamente un 5 % de los adultos como máximo no ha finalizado la educación primaria, se observan algunas excepciones destacadas: Brasil (17 %), Costa Rica (13 %), India (46 %), México (14 %) y Sudáfrica (15 %). Como promedio en la OCDE, un 6 % de los adultos ha alcanzado únicamente un nivel de educación primaria, pero este porcentaje es muy superior en algunos países miembros y asociados, entre los que cabe destacar Arabia Saudí (24 %), China (25 %), Costa Rica (29 %), Indonesia (43 %), Portugal (30 %) y Turquía (43 %) (Tabla A1.1).

De media en los países de la OCDE, el índice de adultos jóvenes (de 25 a 34 años) con un nivel educativo inferior a la secundaria superior se redujo de un 25 % en 2000 a un 21 % en 2005, a un 19 % en 2010 y a un 16 % en 2016 (Tabla A1.2). En 2016, la proporción media de personas de 25 a 34 años con este nivel de educación es de un 16 % en los países de la OCDE. No obstante, hay algunos países en los que más de la mitad de la población joven carece de una titulación en educación secundaria superior o un nivel más avanzado: China (64 %), Costa Rica (51 %), India (64 %), Indonesia (53 %), México (53 %) y Sudáfrica (51 %) (Gráfico A1.2).

Gráfico A1.2. Nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 34 años (2016)



1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la tabla de origen para obtener más detalles.
2. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentra en este grupo).
3. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

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

Fuente: OECD / ILO / UIS (2017), Panorama de la educación (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

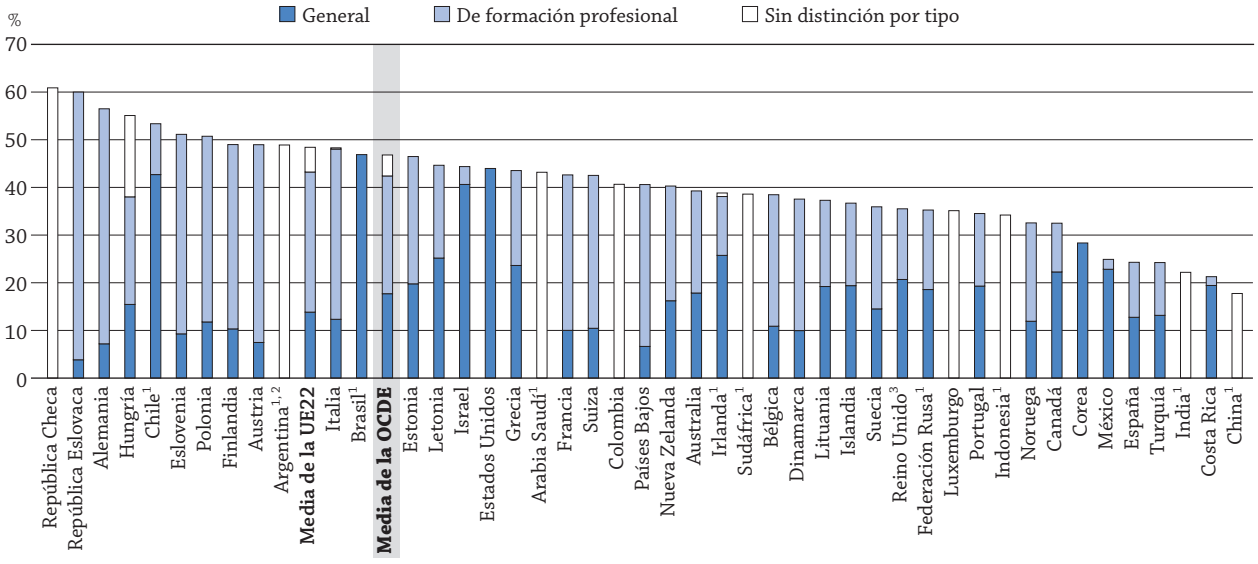
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556957

Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria

De media en los países de la OCDE en 2016 (o en el último año para el que hay datos disponibles), un 43 % de los adultos (de 25 a 64 años) ha obtenido como máximo una titulación en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Este porcentaje se mantiene bastante estable en las distintas generaciones y es de un 42 % tanto para las personas de 25 a 34 años como para las de 55 a 64 años. Sin embargo, en determinados países, esta tasa supera el 50 % en el grupo de menor edad (de 25 a 34 años): 56 % en Alemania, 53 % en Chile, 51 % en Eslovenia, 55 % en Hungría, 51 % en Polonia, 61 % en República Checa y 60 % en República Eslovaca. En el extremo contrario, es inferior a un 30 % en Corea (28 %), España (24 %), México (25 %) y Turquía (24 %) (Gráfico A1.2; *Panorama de la educación* [base de datos]).

De media en los adultos que como máximo nivel de estudios han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, son más los que han cursado programas de formación profesional que programas generales. No obstante, existen grandes diferencias entre países en el grupo de personas de 25 a 34 años. El porcentaje de adultos jóvenes con una cualificación de formación profesional en el nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria oscila desde un 2 % en Costa Rica, 4 % en Israel y 2 % en México hasta más de un 49 % en Alemania, 41 % en Austria, 42 % en Eslovenia y 56 % en República Eslovaca. En la mayoría de los países, los programas generales suelen estar ideados para preparar a los estudiantes con vistas a una educación superior, por lo que quienes obtienen esta cualificación a menudo prosiguen con la educación terciaria (Gráfico A1.3).

Gráfico A1.3. Porcentaje de personas de 25 a 34 años cuyo máximo nivel educativo alcanzado es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por tipo de programa (2016)



1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la Tabla A1.1 para obtener más detalles.

2. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentra en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 34 años que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Fuente: OECD / ILO / UIS (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556976

Educación terciaria

De media en los países de la OCDE, la proporción de personas de 25 a 64 años con una titulación terciaria ha aumentado 14 puntos porcentuales desde el año 2000: ha pasado de un 22 % en 2000 a un 27 % en 2005, a un 31 % en 2010 y a un 36 % en 2016. Este incremento es aún mayor en los adultos jóvenes (de 25 a 34 años), a los que ha beneficiado la expansión que ha experimentado la educación superior en las últimas décadas en numerosos países. Entre los años 2000 y 2016, su proporción ha aumentado 17 puntos porcentuales, desde un 26 % en 2000 a un 32 % en 2005, a un 37 % en 2010 y a un 43 % en 2016. Este incremento fue de 33 puntos porcentuales en Corea, de 25 puntos en Letonia, de 22 puntos en Portugal, de 21 puntos en República Checa, de 22 puntos en República Eslovaca y de 22 puntos en Turquía (Tabla A1.2).

En 2016, un 43 % de las personas de 25 a 34 años en los países de la OCDE han obtenido una titulación terciaria, y este índice supera el 50 % en algunos de ellos: Canadá (61 %), Corea (70 %), Federación Rusa (60 %), Irlanda (52 %), Japón (60 %) y Lituania (55 %) (Gráfico A1.2).

Tendencias generales en los niveles educativos alcanzados

En los últimos años, los niveles educativos alcanzados han seguido aumentando en todos los países de la OCDE y asociados. En el año 2000, un 80 % de los adultos jóvenes habían alcanzado al menos un nivel de educación se-

cundaria superior en aproximadamente 20 de los 35 países de la OCDE; en 2016, todos ellos, excepto cinco, habían llegado a ese umbral. Esto supone un paso notable hacia una población con un nivel educativo más alto. Como promedio en la OCDE, un 84 % de las personas de 25 a 34 años finalizaron al menos la educación secundaria superior en 2016, frente a un 75 % en 2000 y aproximadamente un 50 % en 1970[1]. El porcentaje de personas de esa edad que como máximo nivel educativo han alcanzado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria ha pasado de menos de un 35 % en 1970 a cerca de un 50 % en 2000, para descender a un 42 % en 2016. Por otra parte, el porcentaje de adultos de 25 a 34 años con educación terciaria ha experimentado un aumento constante, desde un 15 % aproximadamente en 1970[1] a un 26 % en 2000 y a un 43 % en 2016 (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Los países han utilizado diferentes vías y dinámicas en su expansión educativa. Algunos dentro de la OCDE han seguido un enfoque ascendente secuencial: primero han ampliado la educación secundaria antes de hacerlo con la terciaria. En Corea, por ejemplo, el objetivo principal de las políticas educativas en los años sesenta y setenta fue la expansión de la educación secundaria, con más oportunidades para la educación superior a partir de 1980. Las repercusiones de las reformas educativas en ese país se reflejan con claridad en los niveles educativos alcanzados por las siguientes generaciones de personas de 25 a 34 años. Entre 1965 y 2016, el porcentaje de adultos jóvenes que no habían completado la educación secundaria superior se redujo desde más de un 75 % en 1965 a un 7 % en 2000 y a un 2 % en 2016. Al mismo tiempo, la proporción de adultos jóvenes que sí han finalizado ese nivel de educación o la postsecundaria no terciaria no ha parado de aumentar, aunque la tendencia se invirtió a mediados de los años noventa, con el auge de la educación terciaria. En el año 2000, la secundaria superior o postsecundaria no terciaria seguía siendo el nivel de educación alcanzado más extendido en los adultos jóvenes (56 %), mientras que la proporción disminuía hasta un 28 % en 2016 en favor de la educación terciaria. Durante este periodo, la correspondiente proporción de población con estudios terciarios ha avanzado desde un 37 % en 2000 a un 70 % en 2016. Esto supone el porcentaje más alto de todos los países de la OCDE y asociados (OECD, 2017a; *Panorama de la educación* [base de datos]).

En cambio, muchos otros países de la OCDE han seguido un enfoque ascendente simultáneo, en el que han ampliado la educación secundaria superior y la terciaria al mismo tiempo. Esto es lo que ha sucedido, sobre todo, en aquellos en los que la expansión educativa comenzó relativamente tarde, principalmente España, México, Portugal y Turquía (OECD, 2017a).

Campos de estudio en los adultos con educación terciaria

Hay determinados campos de estudio cuya prevalencia es mayor en los adultos con educación terciaria. De media en los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos, un 23 % de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria tienen una titulación en ciencias empresariales, administración y derecho. Este porcentaje va desde el 16 % de Suecia y el 17 % de República Eslovaca hasta más del 30 % en Costa Rica, Francia, México y Turquía. En la mayoría de los países que disponen de datos desglosados para este campo de estudio, hubo más adultos que se titularon en ciencias empresariales y administración que en derecho (Gráfico A1.1).

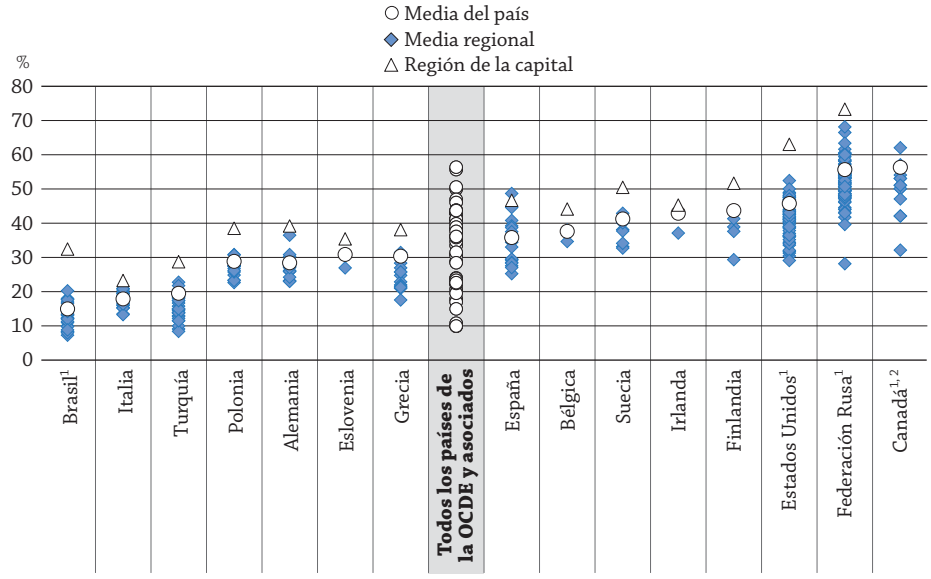
En Bélgica, Estados Unidos, Grecia, Hungría, Italia, Polonia y República Checa, el campo de estudio más popular es el de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información. En Alemania, Austria y República Eslovaca, la mayor parte de los adultos con educación terciaria han obtenido una titulación en ingeniería, producción industrial o construcción, mientras que el campo de estudio más extendido en Noruega y Suecia es salud y servicios sociales (Tabla A1.3).

Se considera que los campos de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) –que abarcan ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y de la comunicación; e ingeniería, producción industrial y construcción– tienen una relevancia destacada en el fomento de la innovación y el crecimiento económico. Muchos países han tratado de ampliar la cuota de educación en los campos STEM entre su población, o de atraer a inmigrantes altamente cualificados con estas titulaciones. En los adultos con educación terciaria de los países de la OCDE, de media un 25 % han cursado estudios en campos STEM. Las diferencias entre países, no obstante, son muy significativas y oscilan desde un 20 % o menos en Costa Rica, Islandia y Países Bajos hasta un 30 % o más en Alemania, Austria, España y Estonia (Gráfico A1.1).

Variaciones subnacionales en el nivel educativo alcanzado

De media en los países de la OCDE, el máximo nivel educativo alcanzado por un 22 % aproximadamente de los adultos de 25 a 64 años es inferior a la educación secundaria superior, pero existen notables variaciones subnacionales dentro de ellos. En 8 de los 15 países de la OCDE y asociados que han aportado datos a nivel subnacional sobre el

Gráfico A1.4. Porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por regiones subnacionales (2016)



Nota: La media del país es la media ponderada de las regiones para las personas de 25 a 64 años. «Todos los países de la OCDE y asociados» hace referencia a las medias de los países reflejadas en la Tabla A1.1.

1. Año de referencia 2015.

2. La provincia de Ontario se ha presentado como una región normal ya que su capital, Ottawa, es un centro urbano relativamente pequeño dentro de dicha provincia.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria (media del país).

Fuente: OECD / NCES (2017), *Panorama de la educación*, Suplemento subnacional, http://nces.ed.gov/surveys/AnnualReports/oecd/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933556995

nivel educativo alcanzado, la proporción de personas de 25 a 64 años con este nivel en la región con el porcentaje más alto dentro del país duplica con creces el de la región con el índice más bajo. Cuando dentro de cada país se dividen las proporciones más altas por las más bajas, la ratio solamente es superior a seis en Canadá y Federación Rusa. En Canadá, hay una región con un 46 % de personas de 25 a 64 años que no han completado la educación secundaria superior, mientras que hay otra con solo un 7 %. A pesar de que la proporción correspondiente es aún mayor en Federación Rusa, la diferencia porcentual es menor: un 15 % en la región con el índice más alto y un 1 % en la del más bajo. En cambio, en los países de la OCDE y asociados que han registrado datos a nivel subnacional, la menor diferencia se observa en Eslovenia: un 14 % en la región con la proporción más alta y un 11 % en la de la más baja (OECD/NCES, 2017).

En comparación con un nivel educativo alcanzado inferior a la secundaria superior, se observa una menor variación regional en el índice relativo de adultos jóvenes que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Entre los países para los que se dispone de datos, solamente en Canadá, Estados Unidos, la Federación Rusa y Turquía la región subnacional con una proporción más alta de personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria duplica con creces la de la región con el índice más bajo (OECD/NCES, 2017).

El porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria es el doble en la región subnacional con el porcentaje más alto que en la región con el más bajo en Brasil, Estados Unidos, Federación Rusa, Grecia y Turquía. En cambio, Eslovenia e Irlanda vuelven a ser los dos países que muestran la menor variación intranacional, aunque esto podría guardar relación con el hecho de que en ambos solamente existen dos entidades a nivel subnacional (Gráfico A1.4).

A menudo se asocia el hecho de haber completado la educación terciaria y el de contar con un grado alto de competencias; además, los adultos con este nivel educativo tienen una gran representación en la región de la capital de muchos países. En todos aquellos que registran datos a nivel subnacional, la región con mayor porcentaje de adultos de 25 a 64 años con educación terciaria es aquella en la que se encuentra la capital, con la única excepción de España (Gráfico A1.4).

A1

Definiciones

Grupos de edad: Adultos se refiere a personas de 25 a 64 años; adultos jóvenes se refiere a personas de 25 a 34 años; adultos mayores se refiere a personas de 55 a 64 años.

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

El **nivel educativo alcanzado** hace referencia al nivel educativo más avanzado al que ha llegado una persona.

Niveles educativos: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

Programas de formación profesional: La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) define los programas de formación profesional como programas destinados principalmente a que los participantes adquieran las destrezas, los conocimientos prácticos y las competencias específicas para ejercer una ocupación determinada u oficio, o un tipo de ocupaciones u oficios. Dichos programas pueden tener una componente laboral (por ejemplo, aprendizaje de oficios o programas de sistemas de educación dual). Al finalizar adecuadamente estos programas se obtiene una cualificación profesional o técnica relevante para el mercado laboral y un reconocimiento orientado hacia una ocupación por parte de las autoridades nacionales pertinentes o del mercado laboral.

Metodología

Los perfiles de competencia se basan en el porcentaje de la población adulta (de 25 a 64 años) de un grupo de edad específico que ha completado satisfactoriamente un determinado nivel educativo.

En las estadísticas de la OCDE, las cualificaciones reconocidas en los programas de nivel 03 CINE 2011 que no tienen una duración suficiente para completar el nivel 03 CINE 2011 se clasifican como nivel 02 CINE 2011 (véase la *Guía del lector*). Cuando los países han sido capaces de demostrar las equivalencias en cuanto a valor en el mercado laboral del nivel educativo alcanzado que formalmente se clasifica como «finalización de los programas intermedios de educación secundaria superior» (p. ej., la obtención de cinco buenas calificaciones en los exámenes de GCSE o equivalente en el Reino Unido) y «plena consecución de la educación secundaria superior», el nivel alcanzado en esos programas se presenta como finalización del nivel 03 CINE 2011 en las tablas que muestran la educación alcanzada según tres niveles agregados (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

Los países han definido una orientación general o de formación profesional basándose en las características del programa educativo y en las credenciales y cualificaciones consiguientes. Es posible que algunos países empleen también variables basadas en la elección del campo de estudio por parte de los alumnos o su destino al concluir los estudios, dado que dichas variables reflejan asimismo la distribución de los estudiantes en los programas generales y de formación profesional.

La mayoría de los países de la OCDE incluyen a las personas sin educación (es decir, adultos analfabetos) en el nivel 0 de la clasificación internacional CINE 2011; así pues, es probable que la media de la categoría «nivel educativo inferior a la educación primaria» pudiera verse influida por esta inclusión.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre la población y el nivel educativo alcanzado de la mayor parte de los países se han obtenido de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Económicos y Sociales del Aprendizaje) de la OCDE elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre nivel educativo alcanzado de Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido de la base de datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y los de China, de la base de datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO.

Los datos sobre regiones subnacionales para algunos indicadores seleccionados los ha proporcionado la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) de Estados Unidos y actualmente están disponibles para 15 países: Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Eslovenia, España, Estados Unidos, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Polonia, Suecia y Turquía. Las estimaciones subnacionales las han facilitado los

países utilizando fuentes de datos nacionales o de Eurostat basándose en datos del Nivel 2 de la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS 2).

Nota

1. La proporción de la población con un determinado nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 34 años en 1970 se ha calculado utilizando la proporción respectiva en las personas de 55 a 64 años en 2000.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017a), «Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education», *Education Indicators in Focus*, No. 48, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, París y Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf. (Versión en español: Instituto de Estadística de la UNESCO (2012*), Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf.

Tablas del Indicador A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

Tabla A1.1	**Nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 64 años (2016)**
Tabla A1.2	**Tendencias en el nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 34 años (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)**
Tabla A1.3	**Campo de estudio en las personas de 25 a 64 años con educación terciaria (2016)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

A1

Tabla A1.1. Nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 64 años (2016)

		Inferior a secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria				Todos los niveles educativos
		Inferior a primaria	Primaria	Finalización de programas de educación secundaria inferior intermedia	Secundaria inferior	Finalización de programas de educación secundaria superior intermedia	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	3[d]	a	10	a	46	12	1	15	11	1	100
	Australia	0	5	a	15	a	31	6	12	25	6	1	100
	Austria	x(2)	1[d]	a	15	a	51	2	16	3	12	1	100
	Bélgica	3	6	a	16	a	36	1	0	21	15	1	100
	Canadá	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	21	10[d]	x(10)	100
	Chile[1]	7	6	a	22	a	42	a	8	13	1[d]	x(10)	100
	Corea	x(2)	5[d]	a	8	a	40	a	13	34[d]	x(9)	x(9)	100
	Dinamarca	x(2)	3[d]	a	16	a	42	0	5	20	12	1	100
	Eslovenia	0	1	a	12	a	57	a	7	6	14	3	100
	España	3	8	a	31	a	23	0	11	10	14	1	100
	Estados Unidos	1	3	a	6	a	44[d]	x(6)	11	22	11	2	100
	Estonia	0	1	a	10	a	42	8	7	11	20	1	100
	Finlandia	x(2)	3[d]	a	9	a	43	1	12	16	14	1	100
	Francia	2	6	a	14	a	43	0	14	10	10	1	100
	Grecia	1	14	0	13	0	32	9	2	25	3	1	100
	Hungría	0	1	a	15	a	52	8	1	13	9	1	100
	Irlanda[1]	0	7	a	12	a	24	13	13	21	8	1	100
	Islandia	x(2)	0[d]	a	22	a	30	8	3	22	14	1	100
	Israel	2	4	a	7	a	37	a	14	23	12	1	100
	Italia	1	6	a	33	a	41	1	0	4	14	0	100
	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	50[d]	x(8)	21[d]	29[d]	x(9)	x(9)	100
	Letonia	0	0	a	9	2	48	7	3	19	12	0	100
	Luxemburgo	x(2)	7[d]	a	14	a	34	2	5	15	21	2	100
	México	14	17	2	26	4	20	a	1	15	1	0	100
	Noruega	0	0	a	17	a	38	1	12	19	11	1	100
	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	23[d]	a	26	14	4	27	4	1	100
	Países Bajos	1	6	a	16	a	41	0	2	21	12	1	100
	Polonia	0	8	a	1	a	59	3	0	7	22	1	100
	Portugal	2	30	a	20	a	22	1	a	6	18	1	100
	Reino Unido	0	1	a	18	16	18	a	10	23	12	1	100
	República Checa	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	0	5	17	1	100
	República Eslovaca	0	0	m	8	0	68	2	0	2	19	1	100
	Suecia	x(2)	3[d]	a	12	2	34	7	10	17	13	2	100
	Suiza	0	2	a	10	a	46[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	18[d]	3[d]	100
	Turquía	5	43	a	14	a	19	a	5	12	2	0	100
	Media de la OCDE	2	6	m	14	m	39	5	8	16	12	1	100
	Media de la UE22	1	5	m	14	m	42	4	6	13	14	1	100
Países asociados	Arabia Saudí[2]	3	24	a	19	a	32	a	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
	Argentina[2, 3]	5	21	a	16	a	38	a	x(9)	21[d]	x(9)	x(9)	100
	Brasil[1]	17	20	a	15	a	34[d]	x(6)	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
	China[4]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
	Colombia	x(4)	x(4)	a	42[d]	5	30[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	13	29	8	7	2	17	0	6	15	2[d]	x(10)	100
	Federación Rusa[1]	x(2)	1[d]	a	5	a	20	19	25	1	29	0	100
	India[5]	46	14	a	11	a	18	0	1	10[d]	x(9)	x(9)	100
	Indonesia[1]	4	43	a	18	a	26	0	x(9)	10[d]	x(9)	x(9)	100
	Lituania	0	0	0	5	2	33	20	a	25	14	1	100
	Sudáfrica[1]	15	11	a	31	a	28[d]	3	5	6[d]	1	x(9)	100
	Media del G20	8	14	m	17	m	31	m	10	16	9	m	100

Nota: En la mayoría de países, los datos se refieren a CINE 2011. En el caso de Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica los datos se refieren a CINE-97. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.
2. Año de referencia 2014.
3. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.
4. Año de referencia 2010.
5. Año de referencia 2011.

Fuente: OECD/ILO/UIS (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559142

A1

Tabla A1.2. Tendencias en el nivel educativo alcanzado por las personas de 25 a 34 años (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)

		Inferior a secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria					Terciaria				
		2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	15[b]	16[b]	14[b]	13	13	63[b]	62[b]	60[b]	58	56	22[b]	22[b]	26[b]	30	31
	Australia	32[b]	21[b]	15[b]	12	11	37[b]	41[b]	40[b]	40	39	31[b]	38[b]	44[b]	48	49
	Austria	m	14	12	10	11	m	55	54	51	49	m	31	34	39	40
	Bélgica	25[b]	19[b]	18[b]	17	17	39[b]	40[b]	38[b]	39	38	36[b]	41[b]	44[b]	43	44
	Canadá	12	9	8	7	7	40	37	36	34	32	48	54	56	59	61
	Chile[1]	m	m	26[b]	17	m	m	m	53[b]	53	m	m	m	22[b]	30	m
	Corea	7	3	2	2	2	56	46	33	29	28	37	51	65	69	70
	Dinamarca	13[b]	13[b]	20[b]	16	17	58[b]	48[b]	42[b]	39	38	29[b]	40[b]	38[b]	44	46
	Eslovenia	15[b]	9[b]	7[b]	6	6	66[b]	67[b]	62[b]	53	51	19[b]	25[b]	31[b]	41	43
	España	44[b]	36[b]	35[b]	34	35	22[b]	24[b]	25[b]	25	24	34[b]	41[b]	40[b]	41	41
	Estados Unidos	12	13	12	10	9	50	47	46	44	44	38	39	42	47	48
	Estonia	9	13	13	12	12	63	54	49	47	46	29	33	38	41	41
	Finlandia	14[b]	11[b]	9[b]	10	10	48[b]	52[b]	52[b]	49	49	39[b]	38[b]	39[b]	41	41
	Francia	24	19	16	13	13	45	42	41	42	43	31	40	43	45	44
	Grecia	31[b]	26[b]	24[b]	16	15	45[b]	49[b]	44[b]	44	44	24[b]	26[b]	31[b]	40	41
	Hungría	19	15	14	14	15	67	65	60	54	55	15	20	26	32	30
	Irlanda	27[b]	19[b]	14[b]	9	m	43[b]	40[b]	37[b]	39	m	30[b]	41[b]	48[b]	52	m
	Islandia	m	29	26	25	20	m	36	37	35	37	m	35	36	40	43
	Israel	m	15[b]	12[b]	9	8	m	43[b]	44[b]	45	44	m	43[b]	44[b]	46	47
	Italia	44[b]	34[b]	29[b]	26	26	46[b]	50[b]	50[b]	49	48	10[b]	16[b]	21[b]	25	26
	Japón[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48[db]	53[db]	57[db]	60[d]	60[d]
	Letonia	11	20	16	15	13	71	59	49	45	45	17	22	35	40	42
	Luxemburgo	32[b]	23[b]	16[b]	16	13	45[b]	40[b]	40[b]	35	35	23[b]	37[b]	44[b]	50	51
	México	63[b]	66	62	55	53	20[b]	19	21	24	25	17[b]	15	18	21	22
	Noruega	m	17	17	19	19	m	43	36	33	33	m	41	47	48	49
	Nueva Zelanda	31	24	21	19	16	m	m	m	42	40	m	m	m	39	43
	Países Bajos	26[b]	19[b]	17[b]	14	14	48[b]	46[b]	42[b]	40	41	27[b]	35[b]	41[b]	45	45
	Polonia	11[b]	8[b]	6[b]	6	6	75[b]	66[b]	57[b]	51	51	14[b]	26[b]	37[b]	43	43
	Portugal	68	57	48	33	31	19	24	27	34	35	13	19	25	33	35
	Reino Unido[3]	33[b]	27[b]	17[b]	14	13	38[b]	38[b]	37[b]	36	36	29[b]	35[b]	46[b]	50	52
	República Checa	8[b]	6[b]	6[b]	6	7	81[b]	80[b]	72[b]	63	61	11[b]	14[b]	23[b]	31	33
	República Eslovaca	6[b]	7[b]	6[b]	7	7	82[b]	77[b]	70[b]	61	60	11[b]	16[b]	24[b]	31	33
	Suecia	13[b]	9[b]	9[b]	18	17	54[b]	53[b]	49[b]	36	36	34[b]	37[b]	42[b]	46	47
	Suiza	10[b]	10[b]	12[b]	9	9	64[b]	59[b]	50[b]	45	43	26[b]	31[b]	37[b]	47	49
	Turquía	72	63	58	48	45	19	24	25	25	24	9	13	17	28	30
	Media de la OCDE	25	21	19	16	16	50	48	45	42	42	26	32	37	42	43
	Media de la UE22	23	19	17	15	15	53	51	48	45	45	24	30	35	40	40
Países asociados	Arabia Saudí[4]	m	m	m	31	m	m	m	m	43	m	m	m	m	26	m
	Argentina[1, 4, 5]	m	41	35	32	m	m	42	46	49	m	m	17	19	19	m
	Brasil	m	m	47	36	m	m	m	41	47	m	m	m	12	17	m
	China	m	m	64	m	m	m	m	18	m	m	m	m	18	m	m
	Colombia	m	m	m	33	31	m	m	m	39	41	m	m	m	27	28
	Costa Rica	68	62	55	51	50	15	14	19	20	21	18	24	26	28	29
	Federación Rusa	m	m	m	5	m	m	m	m	35	m	m	m	m	60	m
	India[6]	m	m	m	64	m	m	m	m	22	m	m	m	m	14	m
	Indonesia	m	m	60	53	m	m	m	31	34	m	m	m	9	13	m
	Lituania	8[b]	13[b]	12[b]	10	8	52[b]	50[b]	42[b]	35	37	40[b]	37[b]	46[b]	55	55
	Sudáfrica	m	m	53	51	m	m	m	37	39	m	m	m	9	10	m
	Media del G20	m	m	33	28	m	m	m	37	38	m	m	m	31	35	m

Nota: En la mayoría de los países hay una ruptura en la serie temporal, representada por el código «b», ya que los datos de 2015 y 2016 se refieren a CINE 2011, mientras que los datos de años anteriores se refieren a CINE-97. En el caso de Arabia Saudí, China e Indonesia, los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2009 en lugar de 2010.

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

3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentra en este grupo).

4. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

5. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

6. Año de referencia 2011 en lugar de 2015.

Fuente: OECD/ILO/UIS (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559161

A1

Tabla A1.3. Campo de estudio en las personas de 25 a 64 años con educación terciaria (2016)

		Educación	Artes y humanidades (excepto idiomas), ciencias sociales, periodismo e información		Artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales y administración o derecho		Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud		Salud y servicios sociales	Otros campos
			Artes	Humanidades (excepto idiomas), ciencias sociales, periodismo e información		Ciencias empresariales y administración	Derecho					Salud (medicina y odontología)	Salud (enfermería y campos de la salud relacionados)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	15	4	6	13	7	3	22	5	4	26	4	2	9	6
	Australia	11	x(4)	x(4)	15	x(7)	x(7)	29	5	5	11	x(13)	x(13)	18	5
	Austria	12	4	7	14	5	3	22	4	2	28	3	3	7	10
	Bélgica	12	0	12	22	1	4	21	4	4	13	3	11	17	5
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[1]	17	4	5	10	23	3	25	2	5	17	2	5	14	10
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[2]	12	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	21	5	3	17	x(13)	x(13)	12	12
	España	10	x(4)	x(4)	14	x(7)	x(7)	27	6	6	17	x(13)	x(13)	12	7
	Estados Unidos[1, 3]	11	6	20	30	x(7)	x(7)	22	10	4	9	x(13)	x(13)	9	6
	Estonia	10	4	10	17	17	5	23	4	3	23	3	5	10	11
	Finlandia	6	4	7	14	23	1	25	4	7	18	2	11	18	8
	Francia[2]	2	x(4)	x(4)	17	x(7)	x(7)	32	5	5	17	x(13)	x(13)	13	8
	Grecia	7	x(4)	x(4)	25	x(7)	x(7)	19	6	4	16	x(13)	x(13)	12	12
	Hungría	19	3	16	22	14	3	18	2	6	15	2	4	8	10
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	18	x(4)	x(4)	23	x(7)	x(7)	23	4	4	10	x(13)	x(13)	13	4
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	5	4	21	30	12	10	22	8	1	14	x(13)	x(13)	15	4
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	14	3	17	23	18	8	26	4	3	15	4	1	7	8
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	15	2	9	12	26	9	35	3	7	16	5	5	9	3
	Noruega	16	x(4)	x(4)	19	x(7)	x(7)	15	7	3	13	x(13)	x(13)	20	7
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	12	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	27	4	3	12	x(13)	x(13)	17	7
	Polonia	16	x(4)	x(4)	25	x(7)	x(7)	21	6	4	14	x(13)	x(13)	8	6
	Portugal	15	x(4)	x(4)	21	x(7)	x(7)	22	4	2	15	x(13)	x(13)	14	7
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	14	3	17	22	9	2	12	5	4	20	4	6	12	11
	República Eslovaca	18	2	12	15	14	3	17	5	3	19	3	4	13	9
	Suecia	17	x(4)	x(4)	15	x(7)	x(7)	16	4	3	19	x(13)	x(13)	20	5
	Suiza	9	3	7	12	24	4	28	5	5	19	3	7	14	8
	Turquía	16	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	31	5	1	16	x(13)	x(13)	6	7
	Media de la OCDE[4]	13	m	m	19	m	m	23	5	4	17	m	m	13	7
	Media de la UE22[4]	13	m	m	19	m	m	21	5	4	18	m	m	12	8
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	19	9	18	14	6	9	34	1	6	9	x(13)	x(13)	11	6
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	11	3	13	19	20	5	25	5	3	21	4	4	10	8
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La suma de los campos reducidos por separado no coincide necesariamente con el resultado de los campos más amplios, ya que estos últimos incluyen además los programas interdisciplinarios además de otros campos reducidos que no se reflejan en la tabla. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.
2. Este grupo de edad se refiere a las personas de 25 a 34 años.
3. Los datos hacen referencia al campo con una titulación de grado, incluso aquellos con titulaciones de educación terciaria adicionales.
4. Las medias de la OCDE y de la UE22 excluyen a Eslovenia y Francia.

Fuente: OECD/ILO/UIS (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

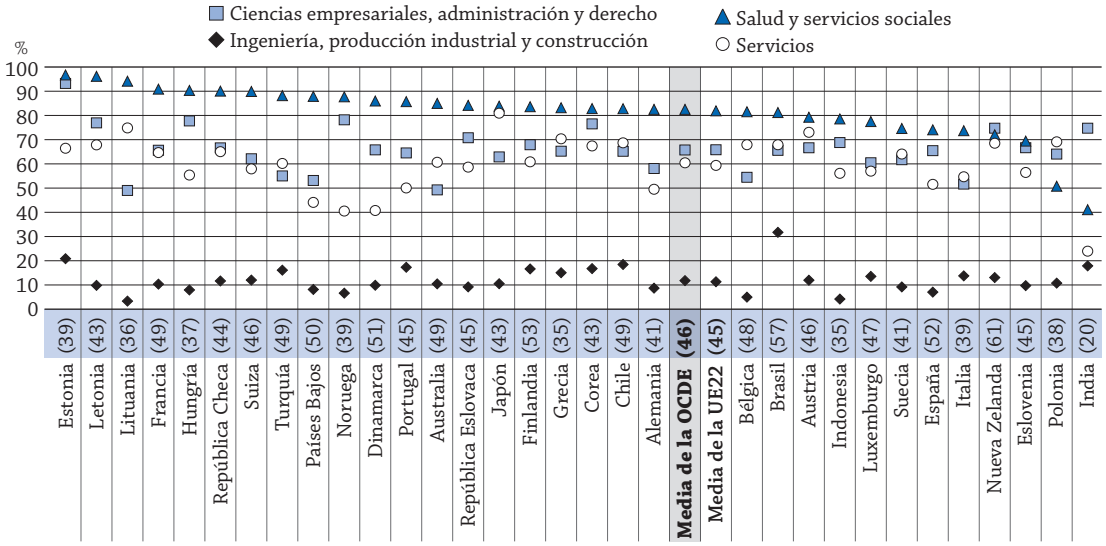
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559180

¿QUIÉNES SE ESPERA QUE SE GRADÚEN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR?

- La mayoría de los graduados en educación secundaria superior de formación profesional obtienen una titulación con una especialización en ingeniería, producción industrial y construcción (33 %) o en ciencias empresariales, administración y derecho (19 %). Los campos de estudio con menor diversidad por sexo en los programas de formación profesional en educación secundaria superior son ingeniería, producción industrial y construcción, en los que las mujeres representan un 11 % de los graduados; y salud y servicios sociales, en los que suponen un 80 %.
- La edad media de los graduados en educación secundaria superior es de 18 años en los programas generales y de 22 en los de formación profesional.
- De acuerdo con los modelos actuales, se estima que de media en los países de la OCDE un 80 % de los jóvenes se graduarán en educación secundaria superior antes de cumplir los 25 años.

Gráfico A2.1. Proporción de mujeres graduadas en programas de formación profesional en educación secundaria superior, por campo de estudio (2015)



Nota: El número entre paréntesis se corresponde con la proporción de mujeres graduadas (todos los campos de estudio combinados). *Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres graduadas en programas de formación profesional de salud y servicios sociales en educación secundaria superior.*

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla A2.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557014

Contexto

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

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

Otros resultados

- Como promedio en los países de la OCDE, las mujeres representan el 55 % de los graduados en los programas generales de educación secundaria superior y el 46 % en los programas de formación profesional.
- En este nivel de educación, las tasas de primera graduación superan el 75 % en más de dos tercios de los países para los que se dispone de datos. En el nivel de educación postsecundaria no terciaria, esta tasa es inferior al 15 % en dos tercios de los países que han facilitado información.
- En los países en los que se dispone de datos para 2005, 2010 y 2015, las tasas de primera graduación han aumentado 6 puntos porcentuales en el nivel de educación secundaria superior entre 2005 y 2015. En cambio, se han mantenido estables (alrededor de un 14 %) en el nivel de postsecundaria no terciaria.

Nota

Las tasas de graduación, cuando se calculan para todas las edades, representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que se espera que se gradúen en algún momento de sus vidas dentro de un país. Esta estimación se basa en el número de graduados en 2015 y en la distribución por edades de este grupo. Las tasas de graduación se fundamentan tanto en la población como en el modelo actual de graduación y, por tanto, son sensibles a cualquier cambio en el sistema educativo, como la introducción de nuevos programas y la modificación de su duración. Las tasas de graduación pueden ser muy elevadas –superiores incluso al 100 %– en épocas en las que un número imprevisto de personas retoma los estudios.

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

En este indicador, la edad hace referencia por lo general a la que tienen los estudiantes al comienzo del año natural. Cuando se gradúan al finalizar el curso académico, es posible que los estudiantes tengan un año más que la edad indicada. Se considera que el límite de edad máximo para completar la educación secundaria es de 25 años, ya que en los países de la OCDE más del 95 % de los graduados en programas generales de educación secundaria superior tenía menos de 25 años en 2015 (véase *Panorama de la educación* [base de datos]). Las personas que se gradúan en este nivel a los 25 años o más están matriculadas habitualmente en programas de segunda oportunidad. En la educación postsecundaria no terciaria se considera que el límite de edad máximo para graduarse es de 30 años.

A2

Análisis

Tasas de graduación en los programas generales y de formación profesional de educación secundaria superior

Aunque muchos países han desarrollado amplios programas de formación profesional en el nivel secundario, en la mayor parte de los que componen la OCDE, la mayoría de los estudiantes cursan programas generales. De media en la OCDE, un 54 % de las personas se graduarán en un programa general de educación secundaria superior a lo largo de su vida, y un 52 % lo harán antes de los 25 años. Por otro lado, se espera que un 44 % de las personas obtengan una titulación de formación profesional en su vida, un 36 % de ellas antes de los 25 años. Esta diferencia podría reflejar que la proporción de estudiantes matriculados en programas de formación profesional con respecto a los generales es menor en la educación secundaria superior (véase Indicador C1), así como unas tasas de finalización más bajas en el itinerario de formación profesional (véase Indicador A9).

En Austria (72 %), Francia (65 %) y Suiza (65 %) se espera que un porcentaje significativo de la población obtenga una titulación de educación secundaria superior de formación profesional antes de los 25 años (Tabla A2.2). En cambio, este índice es bajo en Brasil (5 %), Canadá (1 %) y Costa Rica (6 %). En Canadá, los programas de formación profesional en educación secundaria superior se ofertan por separado de los generales, sobre todo en la provincia de Quebec, donde la formación profesional en el nivel de secundaria es en gran medida un programa de segunda oportunidad para los estudiantes de más edad. De hecho, el 73 % de los graduados en programas de formación profesional en la educación secundaria superior en este país tienen más de 24 años (Gráfico A2.2).

La formación profesional (FP) constituye una parte importante de la educación secundaria superior en muchos de los países de la OCDE; puede desempeñar un papel esencial en preparar a los jóvenes para el entorno laboral, desarrollar las competencias de los adultos y responder a las necesidades del mercado laboral (véase Indicador A1). Sin embargo, en algunos países la FP se ha visto descuidada y marginada en los debates políticos, eclipsada con frecuencia por el aumento de la atención a la educación académica general. Aun así, cada vez son más los países que reconocen que una FP inicial adecuada puede contribuir de manera notable a la competitividad económica (OCDE, 2015a).

Se pueden ofrecer programas de formación profesional mixtos centro educativo-lugar de trabajo, en los que hasta un máximo del 75 % del currículo se imparte en el entorno escolar o a través de la educación a distancia. Dentro de estos se incluyen los programas de aprendizaje que combinan en paralelo la formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo y los programas en los que se alternan los periodos de asistencia a las instituciones educativas y la formación en el lugar de trabajo. Este tipo de «sistema dual» se puede encontrar en Alemania, Austria, Dinamarca, Hungría, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza (OECD, 2015a). Mediante la formación en el lugar de trabajo los estudiantes adquieren las competencias que se valoran en ese entorno. Este tipo de formación es también un modo de crear colaboraciones público-privadas y de involucrar a los interlocutores sociales y a los empleadores en el desarrollo de programas de FP, a menudo mediante la definición de marcos curriculares.

Es más, los programas de FP de calidad pueden resultar eficaces en el desarrollo de competencias en personas que, de otro modo, carecerían de las cualificaciones necesarias para garantizar una transición fluida y exitosa al mercado laboral. En los adultos jóvenes que se han graduado en formación profesional, las tasas de empleo suelen ser más altas que en aquellos que como máximo han finalizado un programa general de educación secundaria superior; las tasas de inactividad también tienden a ser más bajas (véase Indicador A5). En cualquier caso, es importante garantizar que los graduados en programas de formación profesional de educación secundaria superior disponen de buenas oportunidades de empleo, ya que la FP puede resultar más cara que otros programas educativos (véase Indicador B1).

Porcentaje de graduados en educación secundaria superior de formación profesional por campo de estudio y sexo

De media en los países de la OCDE, un 33 % de los graduados en programas de formación profesional obtienen una titulación con una especialización en ingeniería, producción industrial y construcción (Tabla A2.1). Esta cifra se reduce hasta un 19 % en ciencias empresariales, administración y derecho; un 16 % en servicios, y un 12 % en salud y servicios sociales. Sin embargo, existen algunas excepciones: en España, Dinamarca y Países Bajos se observa un índice más alto de estudiantes de formación profesional que se gradúan en salud y servicios sociales con respecto a los de ingeniería, producción industrial y construcción, con una diferencia de 4 puntos porcentuales como mínimo.

Las mujeres representan un 46 % de los graduados en programas de formación profesional –en comparación con el 55 % en los programas generales– y por campo de estudio se muestra una notable segregación de los estudiantes por

sexo. Estas diferencias se pueden atribuir a las percepciones tradicionales de los roles e identidades de género, así como a los valores culturales que en ocasiones se asocian con campos de estudio concretos.

Tal como muestra el Gráfico A2.1, el porcentaje de mujeres que cursan un programa en ingeniería, producción industrial y construcción en el nivel de educación secundaria de formación profesional es bajo: tan solo el 11 % de los graduados en este campo de estudio son mujeres. Por otra parte, las mujeres cuentan con una representación superior en el campo de la salud y servicios sociales, donde suponen el 80 % de los graduados. Resulta llamativo que en este campo, la proporción de mujeres graduadas supere el 70 % en todos los países a excepción de Eslovenia (69 %), India (41 %) y Polonia (51 %). Entre estos dos extremos, existe una mayor diversidad por sexo en los campos de los servicios (donde, de media, un 58 % de los graduados son mujeres) y de ciencias empresariales, administración y derecho (donde lo son un 63 %).

La relevancia del equilibrio entre sexos por campo de estudio es doble. Desde un punto de vista económico, el desequilibrio por razón de sexo en los campos de estudio puede traducirse en desequilibrios en el mercado laboral, y está demostrado que una participación más igualitaria entre hombres y mujeres trabajadores repercute en un aumento del PIB (Elborgh-Woytek *et al.*, 2013). También existe el imperativo moral de garantizar que hombres y mujeres disponen de las mismas oportunidades tanto en su vida personal como profesional. En este sentido, la educación formal desempeña un papel destacado (OECD, 2015b).

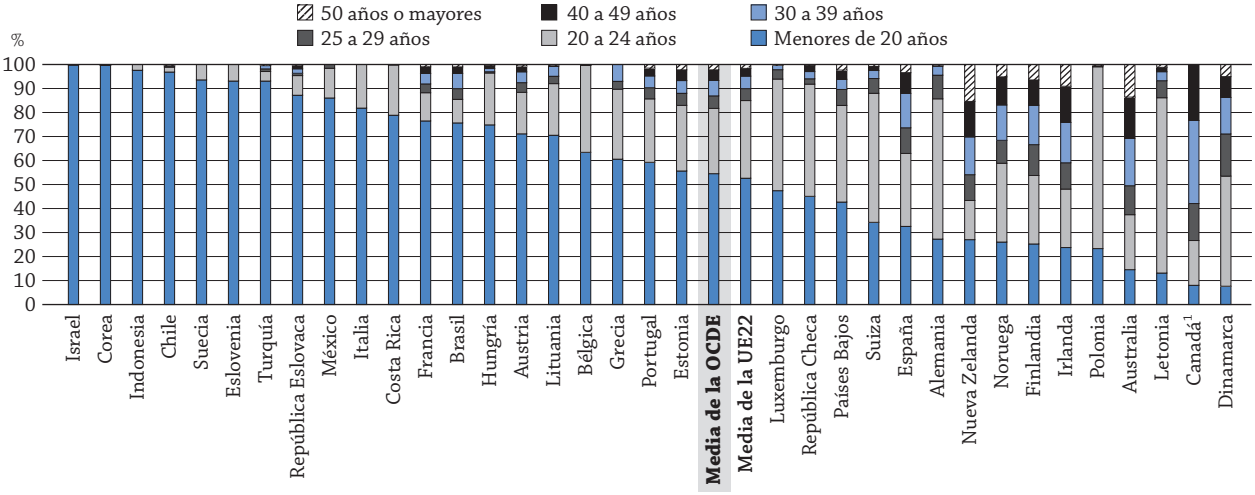
Distribución de los graduados en educación secundaria superior por edad

Las tasas de graduación varían en función de la edad de los estudiantes. La edad que estos tengan en el momento de la graduación puede guardar relación con cambios en el sistema educativo, por ejemplo, si han tenido oportunidades de finalizar la educación secundaria superior en algún momento posterior de sus vidas o si se ha modificado la duración de los programas generales y de formación profesional. La edad media de los graduados en los programas generales de educación secundaria superior es de 18 años, y abarca desde los 17 años en Australia, Francia, Israel y Países Bajos a los 21 años de Polonia (Tabla A2.1).

La variación en la edad media de graduación es mucho más acusada en los estudiantes de los programas de formación profesional (Gráfico A2.2). En los países de la OCDE, la edad media de graduación en los programas de formación profesional de educación secundaria superior es 22 años, con valores que oscilan entre los 17 años en Israel y los 33 años en Australia.

Como media en la OCDE, un 55 % de los graduados en educación secundaria superior de formación profesional tienen menos de 20 años, y un 27 % entre 20 y 24 años (Gráfico A2.2). Sorprendentemente, en Chile, Eslovenia, Indonesia,

Gráfico A2.2. Porcentaje de graduados en programas de formación profesional en educación secundaria superior, por grupo de edad (2015)



1. Incluye solamente datos de Quebec.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de graduados de menos de 20 años.

Fuentes: OECD/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557033

A2

Suecia y Turquía, más del 90 % de los graduados son menores de 20 años, y este porcentaje alcanza el 100 % en Corea e Israel. Por el contrario, en Australia, Dinamarca, Letonia y Quebec (Canadá), menos de un 20 % de los graduados tienen menos de 20 años.

Solo un 7 % de los graduados en formación profesional tienen 40 años o más en la OCDE; este porcentaje es inferior al 6 % en aproximadamente tres cuartas partes de los países en los que tales datos están disponibles. No obstante, se dan algunas excepciones, con unas cuotas de graduados mayores de 39 años especialmente altas en Australia (31 %), Nueva Zelanda (30 %), Irlanda (24 %) y Quebec (Canadá) (23 %).

El elevado índice de graduados mayores en los programas de formación profesional de algunos países se podría explicar por la oferta de estudios a tiempo parcial (que incrementa el número de opciones mediante las cuales los estudiantes pueden compaginar las necesidades económicas, profesionales y familiares) o por la disponibilidad de programas de aprendizaje permanente. Por ejemplo, el sistema de FP australiano es flexible y capaz de satisfacer distintas necesidades en diferentes etapas de la vida de las personas, tanto si se preparan para una primera carrera como si tratan de obtener competencias adicionales que los ayuden en su trabajo o a alcanzar un nivel de educación determinado. Curiosamente, en Suecia la tasa de matriculación de adultos mayores de 40 años es relativamente alta (véase Indicador C1), pero la proporción de graduados en ese grupo de edad es prácticamente nula, ya que la mayoría de los estudiantes de educación secundaria superior para adultos finalizan sus estudios sin graduarse.

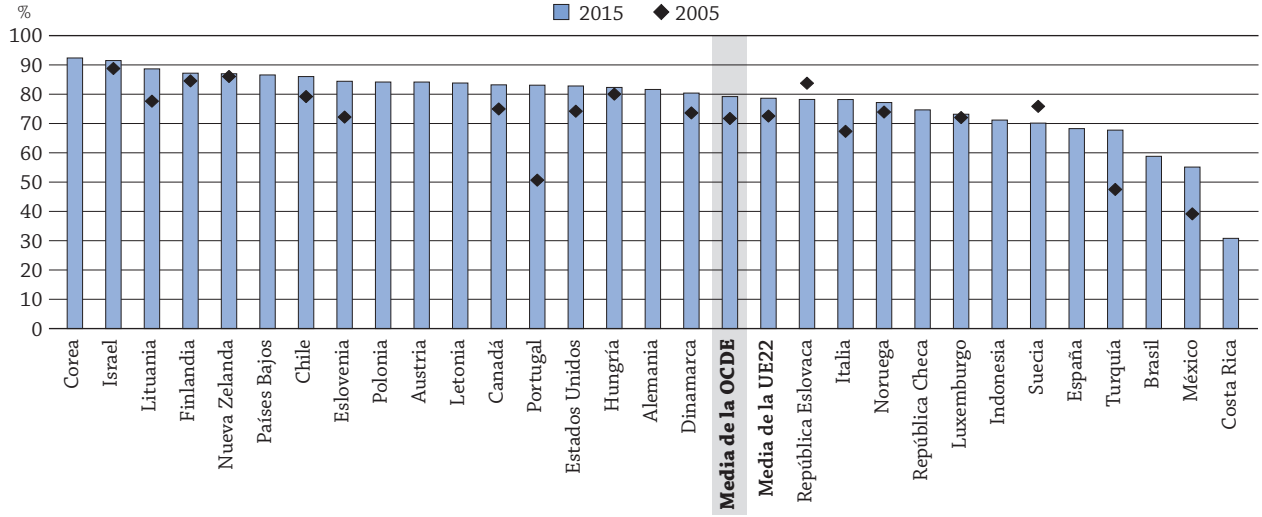
Panorámica de las tasas de graduación en educación secundaria superior

A menudo se considera que la educación secundaria superior constituye la credencial mínima para incorporarse con éxito al mercado laboral y que es necesaria para proseguir con la educación superior. El coste de no completar a tiempo este nivel de educación puede resultar considerable tanto a nivel individual como social (véanse Indicadores A6 y A7).

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

Las estimaciones actuales indican que, de media, un 86 % de la población de los países de la OCDE se graduará en educación secundaria superior a lo largo de su vida, y que un 80 % lo hará antes de los 25 años (Tabla A2.2). En 8 de los países para los que se dispone de datos, se espera que al menos un 85 % de la población se gradúe en educación secundaria superior antes de los 25 años, pero en Brasil, Costa Rica y México se prevé que lo hagan menos de un 60 % de los jóvenes.

Gráfico A2.3. Tendencias en las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior para los estudiantes menores de 25 años (2005, 2015)



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior de los estudiantes menores de 25 años en 2015.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabla A2.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557052

En los países en los que se dispone de datos para 2005, 2010 y 2015, la tasa de primera graduación antes de los 25 años ha aumentado 7 puntos porcentuales entre 2005 y 2015 (en comparación con el incremento de 6 puntos en las tasas de primera graduación para todas las edades). El avance fue especialmente destacado en dos de ellos: Portugal (32 puntos porcentuales) y Turquía (20 puntos porcentuales). En cambio, en República Eslovaca y Suecia, la tasa de primera graduación antes de los 25 años ha descendido 6 puntos porcentuales en ese mismo periodo (Gráfico A2.3).

Sin embargo, las tasas de graduación no implican que todos los graduados vayan a proseguir con una titulación terciaria ni a incorporarse a la población activa inmediatamente. De hecho, el número de graduados que terminan en una situación en la que no están ni empleados ni cursando algún tipo de educación o formación (la población NINI) ha ido en aumento en los países de la OCDE (véase Indicador C5). De ahí la importancia de contar con programas de educación secundaria superior de gran calidad que ofrezcan la combinación adecuada de orientación y oportunidades educativas para garantizar que nadie se encuentre en un callejón sin salida tras su graduación.

Tasas de graduación en educación postsecundaria no terciaria

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

Las tasas de graduados por primera vez en educación postsecundaria no terciaria son bajas, si se las compara con las de los programas de secundaria superior. Se estima que una media del 12 % de los jóvenes de hoy en los países de la OCDE completarán programas de educación postsecundaria no terciaria a lo largo de su vida. Las tasas de graduados por primera vez en la educación postsecundaria no terciaria (para todas las edades) más altas se observan en Alemania (25 %), Estados Unidos (22 %), Hungría (19 %), Nueva Zelanda (26 %) y República Checa (35 %) (Tabla A2.2). En los países de la OCDE en los que se dispone de datos para 2005, 2010 y 2015, la tasa de graduados por primera vez (para todas las edades) se mantuvo estable en la última década (14 % de media). Hay nueve países que no ofrecen este nivel de educación (Chile, Corea, Costa Rica, Eslovenia, Indonesia, México, Países Bajos, Reino Unido y Turquía).

Definiciones

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

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

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

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

Metodología

A menos que se especifique lo contrario, las tasas de graduación se calculan como tasas netas de graduación (es decir, como la suma de edad-tasas de graduación específicas). Las tasas brutas de graduación se presentan para los países que no pueden facilitar esos datos con detalle. Para calcular las tasas brutas de graduación, los países identifican la edad a la que por lo general tiene lugar la graduación (véase Anexo 1). El número de graduados, independientemente de su edad, se divide por la población en la edad típica de graduación. No obstante, en muchos países resulta difícil determinar una edad típica de graduación, ya que los graduados se encuentran dispersos en un amplio abanico de edades.

Los graduados por orientación del programa en los niveles de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria no se contabilizan como graduados por primera vez, dado que muchos se gradúan en más de un programa de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Las tasas de graduación, por tanto, no pueden

A2

sumarse, puesto que a algunas personas se las contabilizaría dos veces. Además, las edades típicas de graduación no tienen por qué coincidir en los distintos tipos de programas (véase Anexo 1). Los programas de formación profesional incluyen tanto los que se realizan en un centro educativo como los programas mixtos centro educativo-lugar de trabajo reconocidos como parte del sistema educativo. No se incluye ni la formación impartida exclusivamente en el lugar de trabajo ni los programas de formación que no estén supervisados por una autoridad educativa oficial.

Fuentes

Los datos hacen referencia al curso académico 2014-2015 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UNESCO-UIS/OCDE/EUROSTAT gestionada por la OCDE en 2016 (para ver más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Elborgh-Woytek, K. *et al.* (2013), «Women, work, and the economy: Macroeconomic gains from gender equity», IMF Staff Discussion Note, International Monetary Fund, Washington DC, www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf.

OECD (2015a), «Focus on vocational education and training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus,* No. 33, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en.

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

Tablas del Indicador A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Tabla A2.1	Perfil de los graduados en programas generales y de formación profesional en la educación secundaria superior (2015)
Tabla A2.2	Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2015)
Tabla A2.3	Tendencias en las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

A2

Tabla A2.1. Perfil de los graduados en programas generales y de formación profesional en educación secundaria superior (2015)

		Programas generales		Programas de formación profesional									
						Porcentaje de graduados en programas de educación secundaria superior por campo de estudio				Porcentaje de mujeres graduadas en programas de educación secundaria superior por campo de estudio			
		Media de edad	Porcentaje de mujeres graduadas	Media de edad	Porcentaje de mujeres graduadas	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud y servicios sociales	Servicios	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	19	54	22	41	33	34	11	12	58	9	82	49
	Australia	17	51	33	49	26	27	26	11	49	10	85	61
	Austria	18	58	20	46	29	35	3	19	67	12	79	73
	Bélgica	18	56	19	48	20	25	15	20	54	5	82	68
	Canadá	18	51	32	46	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	19	52	18	49	33	39	6	12	65	18	83	69
	Corea	18	48	18	43	20	44	2	6	76	17	83	67
	Dinamarca	19	54	28	51	23	26	30	12	66	10	86	41
	Eslovenia	18	59	18	45	16	32	13	14	67	10	69	56
	España	18	55	26	52	12	16	21	11	65	7	74	52
	Estados Unidos	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonia	19	58	22	39	2	49	3	28	93	21	97	66
	Finlandia	19	57	28	53	16	27	21	20	68	17	84	61
	Francia	17	55	20	49	20	34	19	19	66	10	91	65
	Grecia	18	54	20	35	17	49	6	8	65	15	83	70
	Hungría	19	52	19	37	12	48	5	27	78	8	90	55
	Irlanda	19	49	30	67	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	17	52	17	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	18	62	19	39	34	30	5	18	52	14	74	55
	Japón	m	51	m	43	31	42	6	8	63	11	84	81
	Letonia	19	53	22	43	14	40	3	25	77	10	96	68
	Luxemburgo	18	55	20	47	36	27	12	6	60	14	77	57
	México	18	53	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	19	58	27	39	6	45	25	17	78	7	88	41
	Nueva Zelanda	18	51	31	61	17	14	6	20	75	13	72	69
	Países Bajos	17	52	23	50	20	19	25	21	53	8	88	44
	Polonia	21	60	20	38	11	39	0	26	64	11	51	69
	Portugal	18	57	21	45	15	19	13	25	64	17	86	50
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	20	60	21	44	19	39	7	20	67	12	90	65
	República Eslovaca	18	59	19	45	18	36	8	25	71	9	84	59
	Suecia	18	55	18	41	8	46	16	20	62	9	75	64
	Suiza	20	57	22	46	33	33	14	9	62	12	90	58
	Turquía	19	52	18	49	16	39	19	8	55	16	88	60
	Media de la OCDE	18	55	22	46	20	34	12	17	66	12	82	60
	Media de la UE22	19	56	22	45	19	33	12	19	66	11	82	59
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	19	56	20	57	19	20	10	6	66	32	81	68
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	18	54	19	52	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	55	m	39	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	48	m	20	1	92	2	0	75	18	41	24
	Indonesia	18	50	18	35	24	39	4	6	69	4	79	56
	Lituania	18	53	20	36	17	48	1	28	49	3	94	75
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	53	m	44	20	35	11	9	58	12	72	53

Nota: Esta tabla no incluye datos para todos los campos de estudio. Los datos para el resto de campos se pueden consultar en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559218

A2

Tabla A2.2. Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2015)

Suma de las tasas de graduación por edad específica, por tipo de programa

		Secundaria superior						Postsecundaria no terciaria			
		Tasas de graduación por primera vez		Tasas de graduación				Tasas de graduación por primera vez		Tasas de graduación	
		Programas generales		Programas generales		Programas de formación profesional		Programas generales		Programas de formación profesional	
		Todas las edades	Menores de 25 años	Todas las edades	Menores de 25 años	Todas las edades	Menores de 25 años	Todas las edades	Menores de 30 años	Todas las edades	Menores de 30 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	87	82	48	48	38	34	25	23	22	20
	Australia	m	m	77	77	53	20	14	6	22	8
	Austria	90	84	20	20	80	72	9	4	11	5
	Bélgica	m	m	38	38	60	57	m	m	7	7
	Canadá	88	83	84	82	5	1	m	m	m	m
	Chile	90	86	61	57	29	29	a	a	a	a
	Corea	93	92	77	76	16	16	a	a	a	a
	Dinamarca	92	80	69	65	44	23	1	0	1	0
	Eslovenia	92	85	35	34	67	56	a	a	a	a
	España	75	68	53	51	30	22	2	1	2	1
	Estados Unidos	83	83	m	m	m	m	22	m	22	m
	Estonia	m	m	60	59	26	23	m	m	24	15
	Finlandia	99	87	45	45	101	55	7	1	8	1
	Francia	m	m	55	55	73	65	m	m	m	m
	Grecia	m	m	72	72	27	25	m	m	2	1
	Hungría	86	82	65	62	21	21	19	17	20	19
	Irlanda	m	m	100	100	40	22	m	m	11	7
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	92	92	53	53	39	39	m	m	m	m
	Italia	92	78	39	39	53	39	1	m	m	m
	Japón	98	m	75	m	23	m	m	m	m	m
	Letonia	86	84	67	65	26	23	8	7	8	7
	Luxemburgo	75	73	34	34	44	41	2	1	2	1
	México	56	55	35	35	21	21	a	a	a	a
	Noruega	87	77	64	62	38	23	5	3	5	3
	Nueva Zelanda	95	87	78	78	55	23	26	16	m	m
	Países Bajos	93	87	43	43	75	63	a	a	a	a
	Polonia	88	84	50	47	39	39	15	11	15	11
	Portugal	89	83	45	44	44	39	7	6	7	6
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	República Checa	76	75	24	24	57	54	35	m	9	m
	República Eslovaca	80	78	27	27	54	53	7	5	7	5
	Suecia	70	70	51	51	28	28	4	2	4	2
	Suiza	m	m	42	41	72	65	m	m	a	a
	Turquía	73	68	37	33	36	35	a	a	a	a
	Media de la OCDE	86	80	54	52	44	36	12	m	10	7
	Media de la UE22	86	80	50	49	49	41	m	m	9	7
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	65	59	61	55	6	5	9	6	9	6
	China	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	33	31	27	24	7	6	a	a	a	a
	Federación Rusa	98	m	49	m	50	m	4	m	4	m
	India	m	m	30	m	1	m	m	m	m	m
	Indonesia	71	71	42	42	30	30	a	a	a	a
	Lituania	92	89	79	76	14	13	18	14	22	17
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	81	m	54	m	31	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559237

A2

Tabla A2.3. Tendencias en las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2015)

Suma de las tasas de graduación por edad específica

		Secundaria superior						Postsecundaria no terciaria					
		Tasas de graduación por primera vez						Tasas de graduación por primera vez					
		Todas las edades			Menores de 25 años			Todas las edades			Menores de 30 años		
		2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	78	83	87	m	m	82	23	25	25	m	m	23
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	16	14	m	7	6
	Austria	m	87	90	m	84	84	m	7	9	m	4	4
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	80	85	88	75	81	83	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	90	79	79	86	a	a	a	a	a	a
	Corea	94	92	93	m	m	92	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	83	85	92	74	76	80	1	1	1	1	0	0
	Eslovenia	85	94	92	72	83	85	a	a	a	a	a	a
	España	m	m	75	m	m	68	a	a	2	a	a	1
	Estados Unidos	74	77	83	74	77	83	17	22	22	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	94	95	99	85	85	87	6	7	7	1	1	1
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	95	88	m	95	88	m	9	6	m	9	6	m
	Hungría	84	86	86	80	82	82	20	18	19	18	16	17
	Irlanda	92	86	m	90	85	m	14	10	m	14	7	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	89	91	92	89	91	92	m	m	m	m	m	m
	Italia	85	85	92	67	67	78	6	4	1	4	2	m
	Japón	m	95	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	89	86	m	88	84	m	3	8	m	2	7
	Luxemburgo	74	70	75	72	68	73	m	2	2	m	1	1
	México	40	45	56	39	44	55	a	a	a	a	a	a
	Noruega	90	87	87	74	75	77	5	10	5	3	7	3
	Nueva Zelanda	95	91	95	86	80	87	26	29	26	12	18	16
	Países Bajos	m	m	93	m	m	87	m	m	a	m	m	a
	Polonia	m	83	88	m	82	84	14	12	15	12	10	11
	Portugal	54	105	89	51	67	83	0	3	7	0	2	6
	Reino Unido	87	88	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	República Checa	116	110	76	m	m	75	x(1)	x(2)	35	m	m	m
	República Eslovaca	86	86	80	84	84	78	12	10	7	11	8	5
	Suecia	76	75	70	76	75	70	1	3	4	0	2	2
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	48	54	73	48	54	68	a	a	a	a	a	a
	Media de la OCDE	82	85	86	m	77	80	m	10	12	m	m	m
	Media de los países con datos disponibles para los dos años de referencia	77	80	80	68	70	75	10	11	11	6	7	7
	Media de la UE22	85	88	86	m	80	80	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	m	m	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	65	m	m	59	m	m	9	m	m	6
	China	m	m	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	33	m	m	31	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	89	97	98	m	m	m	7	12	4	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	71	m	m	71	a	a	a	a	a	a
	Lituania	82	94	92	78	89	89	8	9	18	8	7	14
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

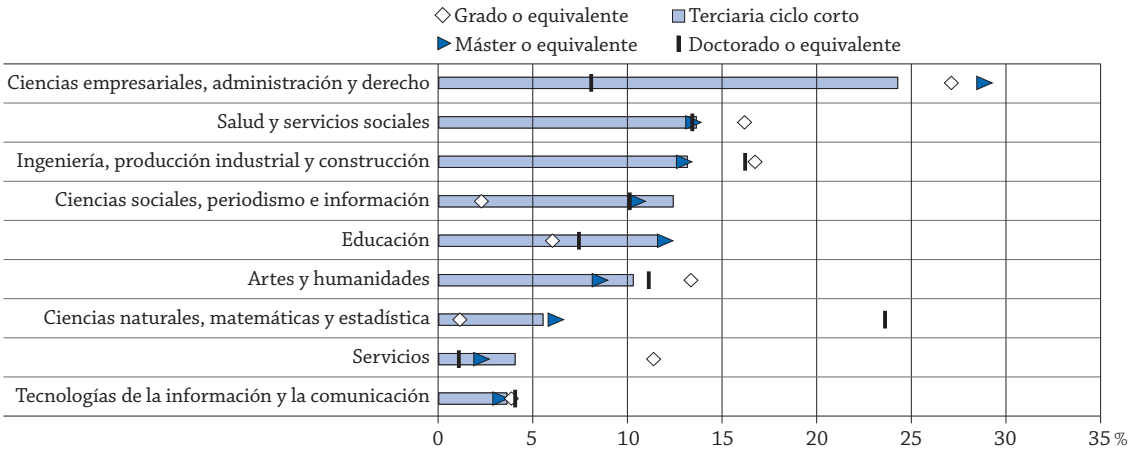
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559256

¿QUIÉNES SE ESPERA QUE SE GRADÚEN EN EDUCACIÓN TERCIARIA?

- La tendencia a obtener una titulación en los campos de estudio de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) aumenta con el nivel de educación: mientras que en el nivel de grado o equivalente un 22 % de los graduados obtienen una titulación de este tipo, el porcentaje prácticamente se duplica, hasta un 43 %, en el nivel de doctorado.
- Los grados siguen siendo las titulaciones terciarias más habituales que obtienen los graduados en los países de la OCDE. En 2015, como media de los países, la mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria (72 %) obtuvo un grado, el 11 % un máster y el 17 % una titulación terciaria de ciclo corto.
- Según los modelos de graduación actuales, se espera que una media del 49 % de los adultos jóvenes de hoy en los países de la OCDE se gradúen en educación terciaria al menos una vez en su vida.

Gráfico A3.1. Distribución media de los graduados en educación terciaria en la OCDE y países asociados, por campo de estudio y por nivel CINE (2015)



Nota: Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria no se incluyen en el gráfico, pero se puede disponer de la información en la base de datos sobre educación.
Los campos de estudio están clasificados en orden descendente del porcentaje de graduados con nivel de grado o equivalente.
Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557071

Contexto

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

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

Los responsables políticos están estudiando formas de facilitar la transición desde la educación terciaria al mercado laboral (OECD, 2015). Comprender los modelos de graduación actuales contribuirá

a entender el avance de los estudiantes durante toda la educación superior y a anticipar la incorporación de nuevos trabajadores con educación terciaria a la población activa.

Otros resultados

- Las titulaciones terciarias avanzadas atraen a más estudiantes internacionales (véase la sección *Definiciones*) que las de grado o equivalentes. Alrededor del 26 % de los estudiantes que se graduaron por primera vez en un programa de doctorado en 2015 en países de la OCDE fueron estudiantes internacionales, al igual que el 19 % de los que obtuvieron una titulación de máster o equivalente, y el 7 % de los estudiantes que completaron una primera titulación de grado (*Panorama de la educación* [base de datos]).
- La participación de las mujeres en la educación superior ha ido en aumento en los últimos años, y el porcentaje que representan entre los graduados en una primera titulación terciaria sigue siendo mayor que entre el alumnado de nuevo ingreso en ese nivel de educación. Esto coincide con las conclusiones de estudios anteriores que apuntaban a que las mujeres tienen más probabilidades de obtener su titulación que los hombres (OECD, 2016).
- La media de la edad de graduación es una combinación de la media de edad en el momento del ingreso y del tiempo empleado en finalizar los programas de educación terciaria. En los países de la OCDE en los que tales datos han podido estimarse, la media de edad a la que se obtiene la primera titulación en un programa de educación terciaria es de 26 años.

Nota

Las tasas de graduación son el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en el número total de graduados en 2015 y en su distribución específica por edades. Así pues, las tasas de graduación se basan en el modelo de graduación actual y son sensibles a cualquier cambio en los sistemas educativos, como la introducción de nuevos programas y los cambios en la duración de estos (tal y como ha sucedido en numerosos países de la Unión Europea [UE] con la puesta en marcha del Proceso de Bolonia).

A3

Análisis

Perfil de los graduados y de los graduados por primera vez en educación terciaria

En las últimas dos décadas, la educación terciaria en los países de la OCDE ha experimentado una transformación significativa. El conjunto de estudiantes es más internacional, se gradúan más mujeres que hombres en este nivel de educación y los campos de estudio elegidos han evolucionado. Estos cambios podrían reflejar la preocupación por la competitividad en la economía mundial y en el mercado laboral, pero también los intereses y prioridades de una población estudiantil cada vez más numerosa.

Perfil de los graduados por campo de estudio

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

Actualmente, en la mayoría de los países de la OCDE, el porcentaje más alto de graduados en todos los programas de educación terciaria obtienen una titulación en ciencias empresariales, administración y derecho (Gráfico A3.1). Se dan algunas excepciones: Corea y Portugal tienen la mayor proporción de estudiantes que se gradúan en ingeniería, producción industrial y construcción; en Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia la mayoría lo hacen en salud y servicios sociales; y en India la mayor parte de los estudiantes de educación terciaria se gradúan en ciencias sociales, información y periodismo. El motivo de algunas de estas diferencias radica en la estructura de los sistemas educativos y los tipos de instituciones que ofrecen las cualificaciones en cada campo de estudio en los distintos países. Por ejemplo, es más probable que titulaciones como enfermería (que se incluye en el campo de salud y servicios sociales) se ofrezcan en los programas de educación terciaria en aquellos países que hayan integrado la mayor parte de la educación postsecundaria de formación profesional en su sistema de educación terciaria.

En la mayor parte de los países, los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (también conocidos como STEM por sus siglas en inglés) gozan de una popularidad menor. En casi la mitad de los miembros de la OCDE y países asociados para los que se dispone de datos, el conjunto de estudiantes que se gradúan en los campos de ciencias naturales, matemáticas y estadística, ingeniería, producción industrial y construcción, y tecnologías de la información y de la comunicación sigue siendo más bajo que el de aquellos que se gradúan en ciencias empresariales, administración y derecho. En 2015, una media del 23 % de los graduados en educación terciaria obtuvo su titulación en estos campos en los países de la OCDE, aunque este porcentaje oscila entre el 14 % de Luxemburgo y el 37 % de Alemania.

La menor proporción de graduados en ciencias e ingeniería en educación terciaria oculta grandes diferencias entre los distintos niveles dentro de este tipo de estudios. Las tasas de graduación en estos campos de estudio aumentan junto con el nivel de educación: de media en los países de la OCDE en 2015, alrededor de un 22 % de los graduados en programas de educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o programas equivalentes obtuvieron una titulación en ciencias naturales, matemáticas y estadística, ingeniería, producción industrial y construcción o tecnologías de la información y de la comunicación, mientras que entre los graduados en programas de doctorado los titulados en estos campos representaron un 44 % (Gráfico A3.1). En Canadá, Chile, España, Estonia, Francia, Israel, Luxemburgo y Suecia, un 50 % o más de los estudiantes de doctorado se han graduado en los campos de ciencias, matemáticas y estadística, ingeniería, producción industrial y construcción o tecnologías de la información y de la comunicación en 2015.

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

Muchos países abogan por un mejor equilibrio en la distribución de los graduados en los distintos campos de estudio, con diversas estrategias a nivel nacional para promover especialmente los campos STEM. No solo se considera que las competencias STEM son cruciales para generar innovación en las generaciones venideras, sino que el mercado laboral destaca con claridad la importancia de las competencias relacionadas con la ciencia que van más allá de las profesiones científicas. Numerosos países han elaborado planes estratégicos nacionales para renovar el interés por los campos de estudio relacionados con la ciencia y reforzar las capacidades en cuanto a competencias científicas. Por

ejemplo, la Unión Europea acaba de lanzar el programa «Ciencia con y para la sociedad», con el fin de fomentar la cooperación entre ciencia y sociedad, captar a nuevas personas con talento para la ciencia y conectar la excelencia científica con la conciencia y responsabilidad social en 2020. El objetivo del programa es lograr que la ciencia resulte más atractiva, en especial a los jóvenes, y ofrecer nuevas actividades de innovación e investigación en Europa.

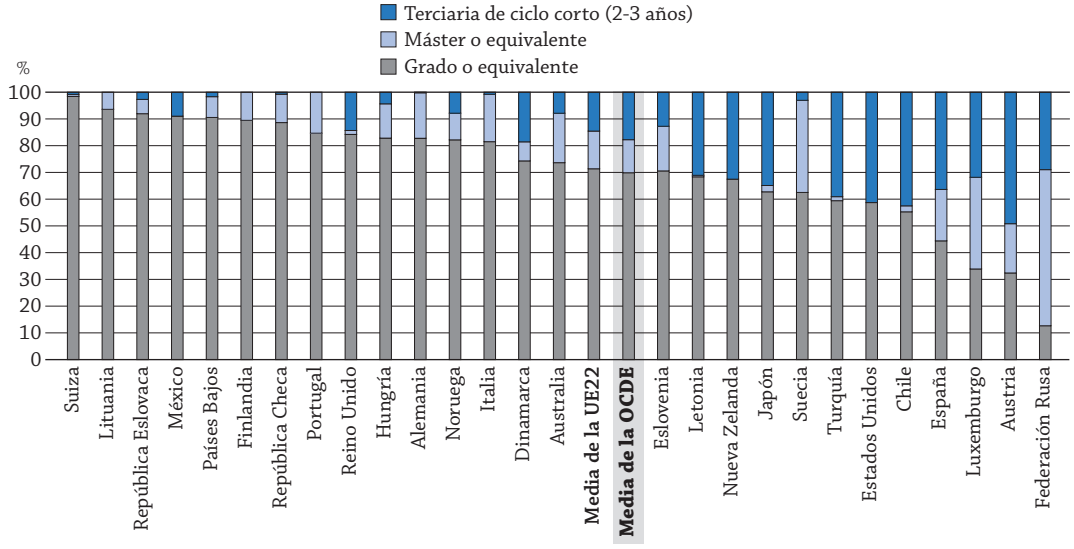
Perfil de los graduados por primera vez, por nivel de educación

Los graduados por primera vez en educación terciaria se definen como estudiantes que obtienen una primera titulación de educación terciaria en su vida en un país determinado.

En 2015, una gran mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria consiguieron una titulación de grado. De hecho, de media en los países de la OCDE, el 72 % de los graduados por primera vez en este nivel de educación obtuvieron un grado, el 11 % un máster y el 17 % una titulación terciaria de ciclo corto (Gráfico A3.2).

Sin embargo, existen diferencias notables entre países. En Austria, la mayor parte de los graduados por primera vez (49 %) han completado programas de educación terciaria de ciclo corto, mientras que en Luxemburgo los porcentajes de graduados por primera vez son similares en los tres niveles de la educación terciaria. Estas diferencias pueden deberse a la estructura del sistema de educación terciaria, a que determinados programas –como los de ciclo corto– reciben una promoción más activa en algunos países, o al atractivo de los programas para los estudiantes internacionales, especialmente para los de máster (Gráfico A3.2).

Gráfico A3.2. Distribución de graduados por primera vez en educación terciaria por nivel educativo (2015)



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

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabla A3.2. Consulte el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557090

Perfil de los graduados por primera vez, por sexo

Como reconocimiento de la repercusión que la educación tiene en cuanto a participación en el mercado laboral, movilidad ocupacional y calidad de vida, tanto los responsables políticos como los educadores insisten en la importancia de reducir las diferencias de oportunidades y resultados educativos entre hombres y mujeres.

En 2015, el número de mujeres que se graduaron en educación terciaria superó al de hombres: como media en los países de la OCDE hubo un 57 % de graduadas por primera vez en este nivel, con unos porcentajes que iban desde el 49 % en Suiza y Turquía al 64 % en Letonia (Tabla A3.2). Aunque la participación de las mujeres en la educación terciaria ha ido en aumento en los últimos años, la proporción de graduadas superaba a la de las alumnas de nuevo ingreso en ese nivel (véase Indicador C3) en todos los países de la OCDE y asociados de los que se dispone de datos. Esto confirma las conclusiones de estudios anteriores de que las mujeres tienen más probabilidades de completar la educación terciaria que sus compañeros varones (OECD, 2016).

A3

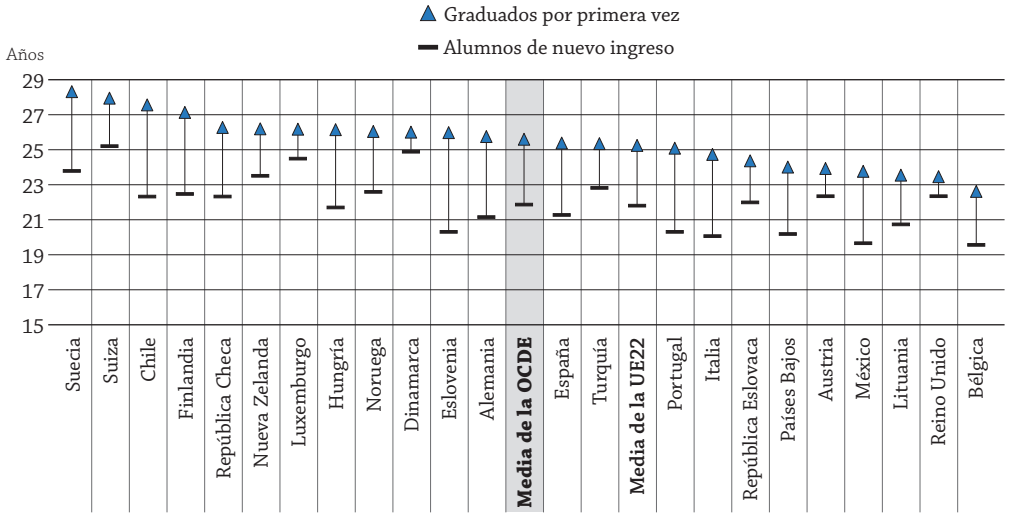
A pesar de que la mayoría de los graduados en educación terciaria en 2015 fueron mujeres, los hombres siguen consiguiendo unos resultados mejores en el mercado laboral. Los ingresos de los hombres con educación terciaria son más elevados, en media, que los de las mujeres con el mismo nivel de estudios; los hombres con educación terciaria, además, suelen gozar de unas tasas de empleo más altas que las mujeres con una educación equivalente (véanse Indicadores A5 y A6).

Perfil de los graduados por primera vez, por edad

Desde hace ya algunos años, a muchos países de la OCDE les preocupa el tiempo que los alumnos de educación terciaria tardan en finalizar sus estudios. Así pues, han elaborado políticas que los animan a graduarse en menos tiempo con el fin de incorporar al mercado laboral a un mayor número de trabajadores a una edad más temprana. Por ejemplo, las reformas derivadas de la Declaración de Bolonia en 1999 (que introdujo una nueva estructura en las titulaciones de los países europeos) venían motivadas explícitamente por el objetivo político de reducir la duración de los estudios.

En los países de la OCDE en 2015, un 84 % de los graduados por primera vez obtuvieron su titulación antes de los 30 años; la media de edad para la graduación fue de 26 años. En cualquier caso, la variación entre países es significativa, al ir desde los 23 años en Bélgica y Reino Unido hasta los 28 en Chile, Suecia y Suiza (Tabla A3.2). La media de edad a la que se gradúan la mayoría de los estudiantes refleja una combinación de la media de edad en el momento del ingreso y la duración del programa. La incorporación a la educación terciaria puede retrasarse debido a la estructura de los sistemas de educación secundaria superior, los programas de ingreso y procesos de admisión en educación terciaria, los requisitos del servicio militar o diversos itinerarios para pasar de los estudios al trabajo. La duración del programa, por otra parte, dependerá de la estructura del programa educativo o de la intensidad de la matriculación; es decir, de si es a tiempo completo o a tiempo parcial. Por ejemplo, Chile tiene una de las edades medias de graduación más altas de todos los países de la OCDE (28 años), mientras que los estudiantes se matriculan como media a los 22 años. La diferencia de edad entre los graduados y los alumnos de nuevo ingreso refleja la duración del programa y la fuerte orientación del sistema educativo hacia las primeras titulaciones largas (véase Indicador C3, Cuadro C3.1), especialmente en ciencias e ingeniería. En cambio, los estudiantes también se gradúan más tarde en Suecia y Suiza, pero la edad media de ingreso es dos o tres años mayor que la media de la OCDE. El hecho de que los estudiantes en estos países sean mayores tanto en el momento de su ingreso como en su graduación refleja las diferentes trayectorias que estos siguen antes de comenzar la educación superior, la flexibilidad del sistema educativo para adaptarse

Gráfico A3.3. Media de edad de los graduados por primera vez comparada con los alumnos que ingresan por primera vez en educación terciaria (2015)



Nota: La media de edad de los estudiantes se refiere por lo general al 1 de enero en los países en los que el curso académico comienza en el segundo semestre del año natural y al 1 de julio en aquellos en los que comienza en el primer semestre del año natural. Así pues, la media de edad del alumnado de nuevo ingreso está ligeramente sobreestimada y la de los graduados ligeramente subestimada (es decir, por lo general los estudiantes tendrán entre 6 y 9 meses más que la edad indicada cuando se gradúen al finalizar el curso académico).

Los países están clasificados en orden descendente de la media de edad de los graduados por primera vez en educación terciaria.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tablas A3.2. y C3.2. Consulte el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557109

a las transiciones entre programas de estudios o entre estos y el trabajo, y el aprendizaje permanente de los adultos. La tasa de matriculación más alta en los estudios a tiempo parcial que se observa en estos países también tiende a retrasar la media de la edad de graduación (*Panorama de la educación* [base de datos]).

La diferencia entre la edad de ingreso y la de graduación puede ser muy escasa en algunos países y venir parcialmente motivada por el predominio de las titulaciones terciarias de ciclo corto, en las que la duración de los programas es por lo general de 2 años, en comparación con los 3 o 4 años de un grado. Es más, en algunos países, los programas de educación terciaria de ciclo corto se han diseñado específicamente para alumnos mayores que podrían tardar más en graduarse, lo que hace que aumente la edad de ingreso con respecto a la edad de graduación en este nivel.

Tasas de graduación por primera vez en educación terciaria

Según los modelos actuales de graduación de 2015, se prevé como media en los países de la OCDE que un 49 % de los jóvenes de hoy (incluidos los estudiantes internacionales) se gradúen en educación terciaria al menos una vez en su vida. Este porcentaje abarca desde un 24 % en Luxemburgo –donde alrededor del 80 % de los graduados en educación secundaria que prosiguen con la educación terciaria cursan estudios en el extranjero– hasta un 70 % o más en Australia, Japón y Nueva Zelanda (Tabla A3.3).

Tasas de graduación por primera vez, por niveles de educación

El número de jóvenes que se espera que finalicen un programa de grado en su vida es superior al de cualquier otro nivel de la educación terciaria. Según los modelos de graduación predominantes en 2015, como media en los países de la OCDE, se prevé que, a lo largo de su vida, el 38 % de los jóvenes se gradúen con una titulación de grado, que el 17 % obtengan un máster, que el 11 % se gradúen en un programa de educación terciaria de ciclo corto y que alrededor del 2 % lo hagan en uno de doctorado (Tabla A3.3).

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

Tasas de graduación por primera vez, excluidos los estudiantes internacionales

Los estudiantes internacionales (véase la sección *Definiciones*) pueden repercutir significativamente en las tasas de graduación, al inflar la estimación de estudiantes que se gradúan con respecto a la población nacional. En algunos países en los que hay un elevado porcentaje de estudiantes internacionales, como es el caso de Australia y Nueva Zelanda, la diferencia puede ser notable. Cuando se excluye a los estudiantes internacionales, las tasas de graduación por primera vez en educación terciaria disminuyen 31 puntos porcentuales en el primero de estos países y 20 en el segundo (Tabla A3.3). Las titulaciones terciarias avanzadas atraen a más estudiantes internacionales que las de grado o equivalentes. Alrededor del 26 % de los estudiantes que se graduaron por primera vez en un programa de doctorado en 2015 en países de la OCDE fueron estudiantes internacionales, en comparación con el 19 % de los que obtuvieron una titulación de máster o equivalente, y el 7 % de los que completaron una primera titulación de grado (*Panorama de la educación* [base de datos]).

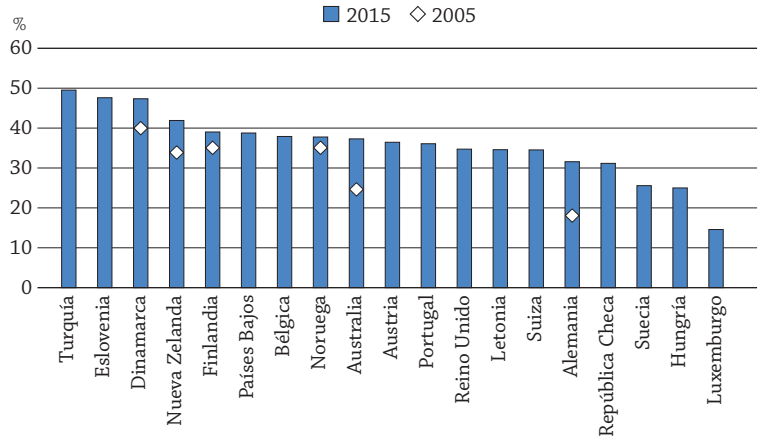
Tasas de graduación por primera vez entre la población de menos de 30 años

La tasa de graduación por primera vez en educación terciaria para las personas menores de 30 años constituye un indicador de cuántos jóvenes se prevé que se incorporen inicialmente a la población activa con una cualificación terciaria. De media en los 19 países para los que se dispone de datos, se espera que el 36 % de los jóvenes (excluidos los estudiantes internacionales) obtengan una primera titulación terciaria antes de los 30 años. Este porcentaje oscila entre el 25 % de Hungría y el 50 % de Turquía en los países con datos comparables (Gráfico A3.4).

Además, algunos sistemas educativos tienen mayor cabida que otros para los estudiantes con distintos rangos de edad. En Nueva Zelanda, Suecia, Suiza y Turquía, las tasas de primera graduación en el nivel de educación terciaria disminuyen más de 10 puntos porcentuales cuando se restringen a los jóvenes de menos de 30 años (excluidos los estudiantes internacionales). Esto indica que estos sistemas educativos son más flexibles en lo que respecta al acceso a los programas y su duración, especialmente en el caso de los estudiantes que no tienen la edad de estudio típica; también podría reflejar las distintas políticas y actitudes hacia la educación para adultos y el aprendizaje permanente.

A3

Gráfico A3.4. Tasas de graduación por primera vez en educación terciaria de los estudiantes nacionales menores de 30 años (2005, 2015)



Nota: La falta de equivalencia entre la cobertura de los datos de la población y los de graduados por primera vez supone que las tasas de graduación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes pueden subestimarse y las de los que son importadores netos pueden sobreestimarse. La tasa de graduación por primera vez en educación terciaria, excluidos los estudiantes internacionales, da cuenta de este aspecto.
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación por primera vez en educación terciaria de los estudiantes menores de 30 años en 2015.
Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabla A3.3. Consulte el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557128

Efectivamente, a excepción de Turquía, la media de edad de los graduados por primera vez es por lo general mayor en estos países que en la media de la OCDE, debido fundamentalmente a haber comenzado a una edad más tardía.

Las tasas de primera graduación para estudiantes nacionales menores de 30 años han aumentado entre 2005 y 2015 en todos los países que disponen de datos para ese periodo. El incremento más notable se ha observado en Alemania y Australia, donde las tasas de graduación han aumentado 14 y 12 puntos porcentuales en la década. Por otra parte, en Alemania y Dinamarca, las tasas de primera graduación no han aumentado en la misma medida que las tasas de nuevo ingreso en educación terciaria en el mismo plazo, lo que indica una expansión más importante del acceso a la educación terciaria en los últimos años en ambos países.

Definiciones

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

Un **graduado por primera vez en educación terciaria** es un estudiante que se gradúa por primera vez con una titulación terciaria, independientemente del programa educativo en el que se haya matriculado. Esta definición se aplica en las Tablas A3.2 y A3.3 (columnas 13 a 15) y en la Tabla A3.2.

Un **graduado por primera vez en un programa o nivel de educación terciaria dado** es un graduado por primera vez en ese determinado programa, pero puede tener una titulación en otro. Por ejemplo, un graduado por primera vez en el nivel de máster ha obtenido su título de máster por primera vez, pero anteriormente puede haberse graduado en una titulación de grado. Esta definición se aplica en las Tablas A3.2 (columnas 5 a 7) y A3.3.

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

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

Metodología

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

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

La media de edad de los estudiantes se calcula a partir del 1 de enero en los países en los que el curso académico comienza en el segundo semestre del año natural y el 1 de julio en aquellos en los que comienza en el primer semestre del año natural. Por este motivo, la media de edad del alumnado de nuevo ingreso puede haberse sobreestimado en un máximo de 6 meses, mientras que la de los graduados por primera vez puede haberse subestimado en un plazo similar.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre el alumnado de nuevo ingreso hacen referencia al curso escolar 2014-2015, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación UOE de datos sobre sistemas educativos, que gestionan anualmente la UNESCO, la OCDE y Eurostat para todos los países de la OCDE y países asociados. Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

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

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

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

Tablas del Indicador A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Tabla A2.1	Distribución de graduados en educación terciaria, por campo de estudio (2015)
Tabla A2.2	Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2015)
Tabla A2.3	Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

A3

Tabla A3.1. Distribución de graduados en educación terciaria, por campo de estudio (2015)

		Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	10	12	7	23	10	5	22	2	7	3
	Australia	9	11	7	34	6	4	8	1	19	1
	Austria	13	9	10	22	6	4	20	2	7	9
	Bélgica	9	11	11	21	4	1	12	2	27	1
	Canadá	6	11	16	26	7	3	12	2	15	3
	Chile	15	4	4	23	1	3	16	2	21	11
	Corea	7	17	5	16	5	2	22	1	14	9
	Dinamarca	9	13	10	20	5	4	11	2	22	4
	Eslovenia	10	9	12	22	6	3	16	3	10	7
	España	16	9	7	19	5	4	16	1	15	7
	Estados Unidos	7	20	12	20	7	4	7	1	17	7
	Estonia	8	12	9	25	7	5	14	2	12	6
	Finlandia	7	13	7	18	5	7	17	2	19	5
	Francia	3	9	8	34	7	3	15	2	16	3
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	16	10	10	25	4	2	16	3	8	5
	Irlanda	8	13	7	24	8	6	10	2	17	5
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón[1]	9[d]	15[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	18[d]	3[d]	15[d]	8[d]
	Letonia	7	8	9	32	4	4	13	2	14	8
	Luxemburgo	16	9	7	39	4	5	5	0	15	0
	México	12	4	9	34	3	2	23	2	10	1
	Noruega	16	9	11	16	5	3	13	1	20	5
	Nueva Zelanda	10	12	9	25	6	7	8	2	15	5
	Países Bajos[2]	11	9	15	28	5	2	8	1	16	5
	Polonia	14	7	[11]	24	4	3	15	2	13	8
	Portugal	7	9	11	19	6	1	21	2	19	6
	Reino Unido	10	15	12	22	13	4	9	1	13	0
	República Checa	11	8	11	23	5	4	16	3	11	7
	República Eslovaca	13	7	11	21	6	3	13	2	18	6
	Suecia	12	6	13	18	4	4	18	1	22	2
	Suiza	10	8	7	28	7	2	15	1	15	6
	Turquía	10	11	8	38	4	2	13	2	8	4
	Media de la OCDE	10	10	10	24	6	4	14	2	15	5
	Media de la UE22	10	10	10	24	6	4	14	2	15	5
Países asociados	Arabia Saudí[4]	15	25	8	20	8	7	8	0	6	2
	Argentina[3]	16	10	36[d]	x(3)	8[d]	x(5)	6	2	18	3
	Brasil	20	3	4	37	3	3	10	2	14	4
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	9	4	7	45	1	5	16	2	7	4
	Costa Rica	22	3	5	39	2	4	7	1	16	1
	Federación Rusa	8	4	7	38	2	5	22	2	6	7
	India	9	6	33	17	13	7	11	1	3	0
	Indonesia	28	3	12	16	3	9	8	3	18	0
	Lituania	7	8	12	32	4	2	17	2	14	2
	Sudáfrica[4]	19	5	16	32	7	3	9	2	7	0
	Media del G20	12	11	12	25	6	4	13	2	12	3

1. Los datos sobre Tecnologías de la información y la comunicación se incluyen en los otros campos.
2. Excluye a los graduados de doctorado.
3. Año de referencia 2013.
4. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559294

A3

Tabla A3.2. Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2015)

		Proporción de mujeres graduadas	Proporción de graduados por debajo de la edad típica de 30 años	Media de edad	Proporción de graduados internacionales	Proporción de graduados por primera vez por nivel educativo		
						Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	51	83	26	3	0	83	17
	Australia	56	84	25	41	8	74	18
	Austria	57	84	24	16	49	32	18
	Bélgica	61	96	23	8	m	m	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	57	76	28	m	42	55	2
	Corea	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	57	85	26	13	19	74	7
	Eslovenia	60	83	26	2	13	71	17
	España	56	84	25	m	36	44	19
	Estados Unidos	58	m	m	3	41	59	a
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	57	81	27	9	a	89	11
	Francia	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	59	80	26	5	4	83	13
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	59	88	25	m	1	81	18
	Japón	52	m	m	4	35	63	2
	Letonia	64	79	27	3	31	68	1
	Luxemburgo	58	80	26	35	32	34	34
	México	53	93	24	m	9	91	a
	Noruega	60	83	26	2	8	82	10
	Nueva Zelanda	54	79	26	26	33	67	a
	Países Bajos	55	93	24	15	2	91	8
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	88	25	2	a	85	15
	Reino Unido	56	90	23	12	14	84	1
	República Checa	63	84	26	10	1	89	11
	República Eslovaca	63	m	m	5	3	92	5
	Suecia	62	72	28	10	3	63	34
	Suiza	49	75	28	7	1	98	1
	Turquía	49	83	25	0	39	59	1
	Media de la OCDE	57	84	26	10	17	72	11
	Media de la UE22	59	84	25	10	13	73	14
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	57	m	m	m	29	13	58
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	63	93	24	m	a	94	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559313

A3

Tabla A3.3. Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)

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

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Terciaria por primera vez		
			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menores de 30	Total	Total	Menores de 30	Total	Total	Menores de 35	Total	Total	Menores de 35	Total	Total	Menores de 30
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	32	31	26	17	15	15	2,9	2,4	2,0	39	37	32
	Australia	15	11	6	60	44	35	20	9	6	2,5	1,6	0,8	76	45	37
	Austria	26	26	25	25	21	18	20	15	13	1,9	1,3	1,0	49	42	36
	Bélgica	x(4)	x(5)	x(6)	43[d]	39[d]	38[d]	12	8	8	0,6	0,3	0,2	43	39	38
	Canadá	21	17	13	40	37	33	11	9	6	1,5	1,2	0,7	m	m	m
	Chile	25	m	m	36	m	m	9	m	m	0,2	m	m	58	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m
	Dinamarca	12	10	8	53	50	42	28	23	21	3,2	2,2	1,4	65	56	47
	Eslovenia	7	7	5	43	42	37	21	20	18	2,8	2,6	1,7	56	55	48
	España	23	m	m	31	31	28	18	16	14	1,7	m	m	60	m	m
	Estados Unidos	23	23	m	39	38	m	20	17	m	1,6	1,2	m	55	53	m
	Estonia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	50	47	36	24	22	17	2,6	2,0	0,8	53	48	39
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	1	1	1	27	26	21	15	14	12	0,9	0,8	0,6	32	30	25
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	42	41	31	19	18	10	1,5	1,4	0,5	m	m	m
	Italia	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1,5	m	m	35	m	m
	Japón	25	24	m	45	44	m	8	7	m	1,2	1,0	m	72	69	m
	Letonia	14	14	9	31	30	26	16	15	13	0,9	0,8	0,4	45	44	35
	Luxemburgo	8	7	7	9	7	7	9	3	3	1,3	0,1	0,1	24	16	15
	México	2	m	m	24	m	m	4	m	m	0,3	m	m	26	m	m
	Noruega	4	4	3	39	38	32	17	16	13	2,0	1,5	0,5	46	45	38
	Nueva Zelanda	27	18	12	57	44	34	9	6	4	2,2	1,1	0,6	75	55	42
	Países Bajos	1	1	1	44	40	38	19	14	14	2,3	1,3	1,1	49	41	39
	Polonia	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	35	34	30	16	15	15	1,6	1,4	0,6	41	40	36
	Reino Unido	6	6	4	44	37	33	22	11	8	3,0	1,7	1,2	44	39	35
	República Checa	0	0	0	37	34	28	26	23	20	1,6	1,4	1,0	41	37	31
	República Eslovaca	1	1	1	38	36	m	36	34	28	2,3	2,3	1,7	41	39	m
	Suecia	7	7	4	26	26	18	20	17	13	2,4	1,6	0,8	41	37	26
	Suiza	0	0	0	48	45	34	18	13	12	3,3	1,5	1,2	49	45	35
	Turquía	24	24	18	36	36	30	5	4	3	0,4	0,4	0,3	61	61	50
	Media de la OCDE	11	10	6	38	36	30	17	15	12	1,8	1,4	0,9	49	44	36
	Media de la UE22	7	6	6	35	33	28	20	17	14	2,0	1,5	1,0	45	40	34
Países asociados	Arabia Saudí[1]	7	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	18	m	m	12	m	m	2	m	m	0,3	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	28	m	m	26	m	m	3	m	m	0,2	m	m	m	m	m
	Colombia	14	m	m	21	m	m	9	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Costa Rica	6	m	m	49	m	m	6	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	30	m	m	11	m	m	45	m	m	1,2	m	m	85	m	m
	India	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	5	5	5	17	17	14	1	1	1	0,1	m	m	m	m	m
	Lituania	a	a	a	51	m	m	20	m	m	1,1	m	m	54	m	m
	Sudáfrica[1]	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
	Media del G20	15	m	m	30	m	m	12	m	m	1,2	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

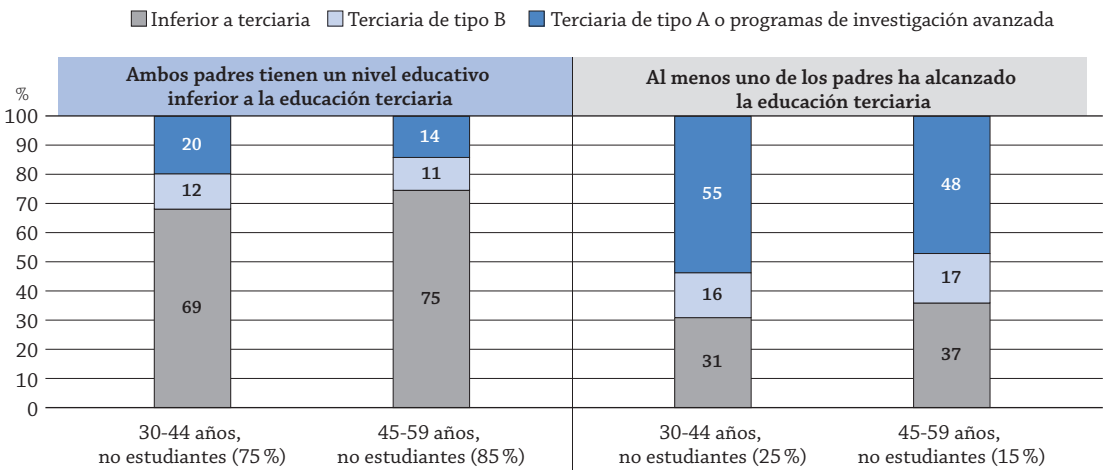
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559332

¿EN QUÉ MEDIDA INFLUYE LA EDUCACIÓN DE LOS PADRES EN EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR SUS HIJOS?

- El Indicador A1 muestra que el número de adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que obtienen una titulación terciaria supera el de adultos mayores (de 55 a 64 años), pero los resultados de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) reflejan que los adultos (de 30 a 59 años) con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria siguen teniendo más probabilidad de obtener una titulación terciaria que aquellos cuyos padres no han alcanzado ambos ese nivel educativo.
- Es más frecuente que los adultos (de 30 a 59 años) procedentes de familias con mayor nivel educativo finalicen programas de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada que estudios terciarios de tipo B (véase la sección *Definiciones*) en comparación con los adultos cuyos padres no han completado la educación terciaria.
- El nivel educativo de los padres resulta ser un predictor del nivel educativo alcanzado por un individuo mucho más eficaz que la edad o el sexo.

Gráfico A4.1. Nivel educativo alcanzado por las personas de 30 a 44 años y las de 45 a 59 años, por nivel educativo de los padres (2012 o 2015)

Media de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



Nota: El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de la población en cada grupo. Es posible que los valores no sumen 100 % porque falten valores en la tabla de origen. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97.

Fuente: OECD (2017), Tablas A4.1 y A4.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557147

Contexto

La educación mantiene un estrecho vínculo con los ingresos, el empleo, la riqueza general y el bienestar de las personas, motivo por el cual puede reducir la desigualdad en la sociedad. Sin embargo, la educación también puede perpetuar esas desigualdades, ya que los niveles educativos alcanzados persisten con frecuencia en las siguientes generaciones. Para facilitar la inclusión y movilidad sociales y para mejorar los resultados socioeconómicos actuales y de las generaciones venideras, los países deben ofrecer a todos los jóvenes una oportunidad justa de recibir una educación de calidad.

En el mercado laboral actual, que cambia con gran rapidez, la brecha del retorno entre los trabajadores menos y más cualificados se vuelve cada vez mayor. De media a lo largo de su vida laboral, los adultos con un nivel educativo más bajo muestran las tasas de desempleo e inactividad más altas, así como los salarios más bajos y que disminuyen relativamente con mayor rapidez (véanse Indicadores A5 y A6). Así pues, contar con una amplia población de trabajadores poco cualificados puede suponer una mayor carga social y ahondar en desigualdades que resulta complicado y caro abordar después de que los individuos hayan abandonado su educación inicial.

Por este motivo es especialmente importante que los estudiantes que proceden de entornos desfavorecidos (a los que a menudo se identifica por tener un bajo nivel socioeconómico) reciban un apoyo adecuado que les permita seguir estudiando el mayor tiempo posible. Diversas opciones políticas –como mantener unos costes razonables en la educación superior y financiar los sistemas de apoyo a los estudiantes– pueden ayudar a los estudiantes desfavorecidos. Garantizar el acceso a la educación terciaria y el éxito en ella para todos es importante, pero también lo es abordar las desigualdades en las primeras etapas de la escolarización.

No todas las personas llegarán a la educación terciaria, pero sí que deberían tener, al menos, las mismas oportunidades de alcanzar el nivel educativo al que aspiren. Los adultos que finalizan la educación terciaria a menudo cuentan con padres con un mayor nivel educativo, pero aquellos que proceden de familias con unos niveles educativos más bajos deberían recibir un apoyo adecuado para que puedan aprovechar todo su potencial. La educación terciaria permite que las personas desarrollen competencias transversales y les ofrece herramientas para adaptarse a las cambiantes necesidades del mercado laboral. Esas ventajas no deberían limitarse a un reducido número de privilegiados.

Otros resultados

- En Corea, Finlandia, Polonia y Singapur, existe una diferencia notable entre las personas de 30 a 44 años y las de 45 a 59 años en cuanto a movilidad ascendente (véase la sección *Nota*) a la educación terciaria de tipo A o a los programas de investigación avanzada.
- En Italia y Turquía, solamente los padres de una escasa parte de la población han cursado estudios terciarios; las personas de esta población tienen mucha más probabilidad de alcanzar el mismo nivel educativo que sus padres que aquellas cuyos padres no han completado la educación terciaria.
- En la mayoría de los países para los que se dispone de datos, no existe una gran diferencia en la obtención de una titulación terciaria de tipo B en las personas de 30 a 44 tanto si sus padres han finalizado la educación terciaria como si no.

Nota

La movilidad intergeneracional en la educación, medida según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (véase la sección *Fuentes*), refleja la proporción de individuos cuyo nivel de cualificación es diferente al de sus padres: un nivel superior en el caso de la movilidad ascendente y uno inferior en el caso de la movilidad descendente. *Statu quo* se refiere a la situación en la que los hijos alcanzan el mismo nivel educativo que sus padres (véase la sección *Metodología* para obtener más detalles). Las medidas sobre movilidad son sensibles al número de niveles educativos alcanzados que se eligen para la comparación intergeneracional (tiende a observarse más movilidad cuanto mayor es el número de categorías) y, lo que es aún más significativo, a los cambios en la estructura del sistema educativo (sobre todo a la ampliación de niveles específicos). La información sobre el nivel educativo alcanzado por los padres solamente se proporciona para los tres niveles agregados basados en CINE-97 (inferior a la educación secundaria superior, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y educación terciaria; véase la sección *Definiciones*), por lo que no es posible reflejar la movilidad intergeneracional entre distintos niveles de educación terciaria.

Las oportunidades de mejorar la movilidad intergeneracional también dependen del nivel educativo de los padres. Por ejemplo, la movilidad ascendente puede ser baja en países en los que una gran parte de los padres ya han alcanzado la educación terciaria. El aumento general del nivel educativo alcanzado por la población lleva en última instancia a una movilidad ascendente menor, especialmente en los países que están experimentando una fuerte transición hacia la educación terciaria. Así pues, es importante analizar los datos según el nivel educativo alcanzado por los padres, ya que una movilidad ascendente baja no indica necesariamente unas menores oportunidades de llegar a niveles educativos avanzados.

Los datos, por lo general, no reflejan la repercusión de las políticas recientes que han aplicado los países. Por ejemplo, las últimas políticas centradas en las generaciones más jóvenes solamente se apreciarán en los datos cuando un número significativo de personas hayan finalizado sus estudios de acuerdo con las nuevas condiciones. Debido al escaso número de observaciones para algunas categorías, es necesario interpretar los datos con cautela y tener en cuenta el error estándar que se presenta junto a las estimaciones.

A4

Análisis

Este indicador analiza por primera vez el nivel de educación terciaria alcanzado por tipo de programa y por el nivel educativo de los padres. Complementa los análisis sobre movilidad intergeneracional en educación publicados en ediciones anteriores de *Panorama de la educación* (OCDE, 2014; 2015; y 2016a).

La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) desglosa la educación terciaria alcanzada por los encuestados en dos niveles CINE-97: 1) terciaria de tipo B, que se refiere a los programas de naturaleza más práctica que conducen directamente al mercado laboral; y 2) terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada, que tienen una base más teórica (véase la sección *Definiciones* para obtener más detalles). También les pregunta a los encuestados acerca del nivel educativo de su padre y su madre, que se clasifica en tres categorías: 1) inferior a la educación secundaria superior; 2) educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria; y 3) educación terciaria. Estas respuestas, junto con la edad del encuestado, proporcionan la base para los análisis presentados en este indicador. Permiten comparar las tendencias entre estos dos grupos de edad: personas de 30 a 44 años y personas de 45 a 59 años. Se excluye a los estudiantes, dado que el análisis se centra en el nivel educativo más alto que ya se ha completado.

El Gráfico A4.1 muestra que, con independencia de su grupo de edad, los adultos con ambos padres sin educación terciaria (las dos barras a la izquierda) tienen aproximadamente el doble de probabilidad de no completar ese mismo nivel educativo que aquellos con padres de los que al menos uno tiene estudios terciarios (las dos barras a la derecha). También refleja que la proporción de personas de 30 a 44 años que finalizan la educación terciaria es mayor que en las de 45 a 59 años (Gráfico A4.1).

De media en los países de la OCDE y en las economías en los que tales datos están disponibles, un 85 % de las personas de 45 a 59 años tienen padres que no finalizaron la educación terciaria. En este grupo de edad, un 25 % han superado el nivel educativo de sus padres (un 11 % han completado la educación terciaria de tipo B y un 14 %, la educación terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada). Los resultados para el grupo de menor edad son muy distintos: un 75 % de las personas de 30 a 44 años tienen padres que no completaron la educación terciaria, mientras que un 32 % han alcanzado un nivel superior al de sus padres (un 12 % han finalizado la educación terciaria de tipo B y un 20 %, la educación terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada). Esto quiere decir que el grupo más joven cuenta con más probabilidad de tener padres con educación terciaria e, incluso cuando no es así, es más probable que las personas pertenecientes a este grupo alcancen ese nivel educativo que las del grupo de mayor edad. Se pueden observar unos modelos similares en los adultos cuyos padres tienen estudios terciarios: en el grupo más joven la proporción de personas que han completado la educación terciaria es mayor. Estos resultados se pueden explicar en parte debido a la expansión de la educación terciaria en las últimas décadas (Tablas A4.1 y A4.2, y véase Indicador A1).

La proporción de personas con una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada es, por lo general, mucho más elevada en los hijos de padres con educación terciaria que en aquellos cuyos padres no han alcanzado ese nivel. En los adultos de 30 a 44 años cuyos padres tienen educación terciaria, un 55 % han finalizado programas de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada –más del triple del porcentaje de quienes han completado la educación terciaria de tipo B (16 %)–. Dentro del mismo grupo de edad, pero con padres sin educación terciaria, la cuota de los que han finalizado programas de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada (20 %) no llega a duplicar el porcentaje de los que han completado la educación terciaria de tipo B (12 %) (Tablas A4.1 y A4.2).

Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos con padres sin educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad

De media en los países de la OCDE y en las economías que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), la expansión de la educación terciaria se ha dado, por lo general, en los programas de naturaleza teórica. No obstante, el alcance de esa expansión varía considerablemente en cada país. El Gráfico A4.2 muestra cómo el índice de movilidad ascendente en quienes alcanzan un nivel de educación terciaria de tipo A o titulaciones en investigación avanzada difiere entre las personas de 45 a 59 años y las de 30 a 44 años. En Corea, Finlandia, Polonia y Singapur, la diferencia entre los dos grupos de edad es de al menos 12 puntos porcentuales; la mayor diferencia se observa en Singapur (22 puntos porcentuales). Esta variación en la movilidad ascendente refleja la expansión relativamente reciente de los sistemas de educación superior en estos países. En Corea, Polonia y Singapur, más de un 80 % de todos los adultos jóvenes proceden de familias con ambos padres sin educación terciaria (Gráfico A4.2).

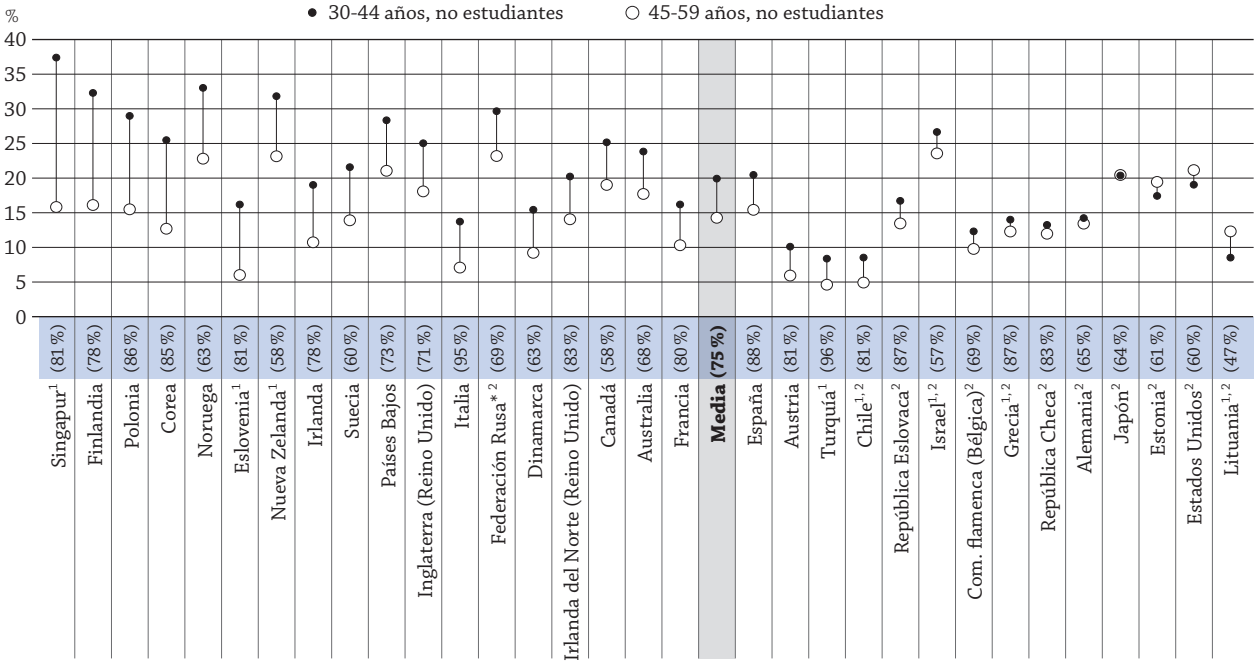
En cambio, en Alemania, la Comunidad Flamenca de Bélgica, Chile, Estados Unidos, Estonia, Grecia, Israel, Japón, Lituania, República Checa y República Eslovaca, las diferencias en cuanto a movilidad ascendente entre ambos grupos de edad para quienes alcanzan la educación terciaria de tipo A o titulaciones en investigación avanzada son inferiores a 5 puntos porcentuales y no son estadísticamente significativas. También debe tenerse en cuenta que, dentro

de este grupo, en Estados Unidos, Estonia, Japón y Lituania, menos de un 65 % de las personas de 30 a 44 años tienen padres sin educación terciaria. Esto significa que la posibilidad de movilidad ascendente a educación terciaria en estos países es limitada (Tabla A4.1).

El Gráfico A4.2 también refleja que, para aquellos cuyos padres no han finalizado la educación terciaria, la diferencia en la movilidad ascendente entre grupos de edad es estadísticamente significativa en 20 países. Sin embargo, dentro del conjunto de personas con padres de los que al menos uno tiene estudios terciarios, las diferencias entre grupos de edad solo son estadísticamente significativas en Canadá, Dinamarca, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Polonia y Suecia. En todos estos países, a excepción de Canadá, el porcentaje de personas que han alcanzado un nivel de educación terciaria de tipo A o una titulación en investigación avanzada es al menos 10 puntos porcentuales más alto para las que tienen de 30 a 44 años que entre las de 45 a 59 años (Gráfico A4.2 y Tablas A4.1 y A4.2).

Gráfico A4.2. Proporción de personas de 30 a 44 años y de 45 a 59 años con padres sin educación terciaria que han finalizado un programa de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



Nota: El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de personas de 30 a 44 años que no son estudiantes y cuyos padres tienen ambos un nivel educativo inferior a la educación terciaria. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

2. La diferencia entre estos dos grupos de edad no tiene relevancia estadística, con un 5 %.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia entre los dos grupos de edad.

Fuente: OECD (2017), Tabla A4.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557166

Nivel de educación terciaria alcanzado por las personas de 30 a 44 años, por tipo de programa y educación de los padres

En general, hay una proporción mayor de personas de 30 a 44 años que de 45 a 59 años que finalizan la educación terciaria, con independencia del nivel educativo de sus padres. Sin embargo, el Gráfico A4.3 muestra que las desigualdades persisten en todos los países dentro del grupo de menor edad. En todos los países de la OCDE y economías para los que se dispone de datos, que los padres alcancen un nivel educativo alto parece influir positivamente en la probabilidad de finalizar un programa de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada. Esto quiere decir que es más probable que los hijos de personas con una titulación terciaria obtengan también una cualificación de este tipo (Gráfico A4.3 y Tablas A4.1 y A4.2).

A4

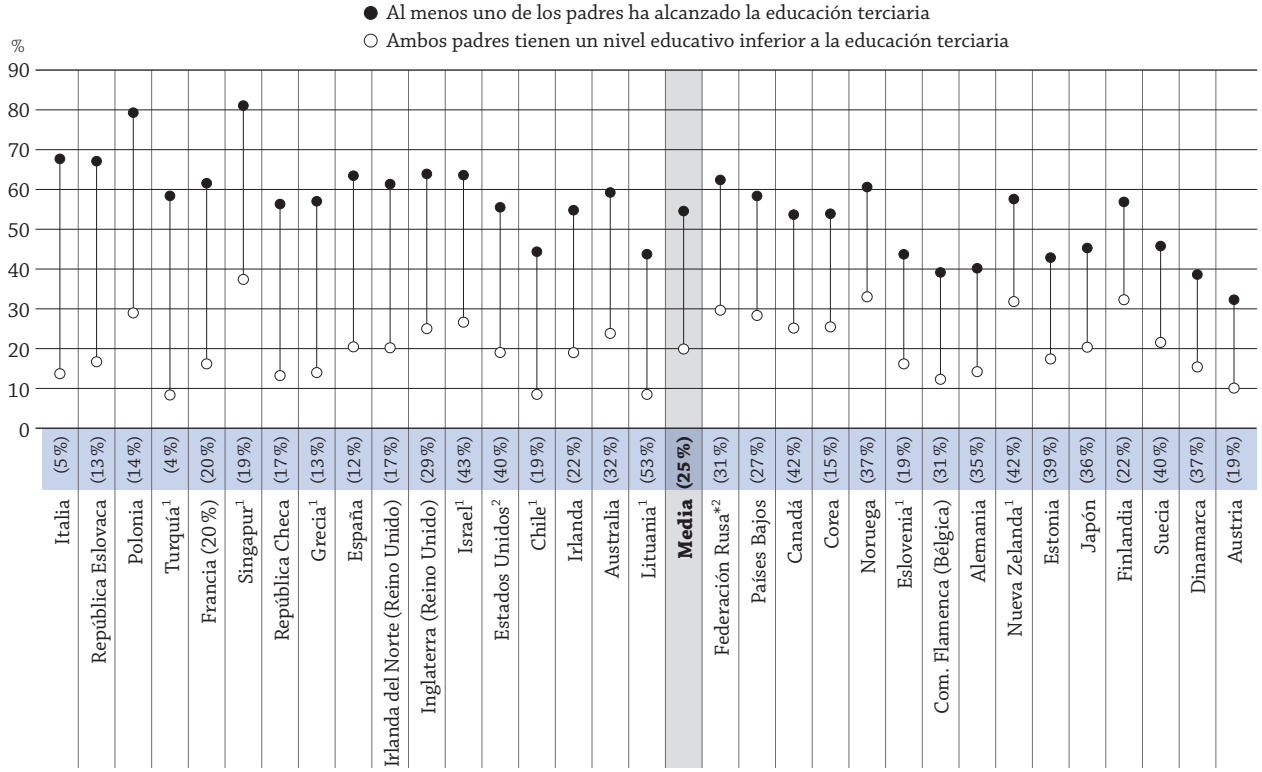
Que al menos uno de los padres haya finalizado la educación terciaria afecta al nivel educativo alcanzado por el propio individuo. Las mayores diferencias entre personas con o sin padres (ya sea uno o ambos) con educación terciaria se observan en Italia, Polonia, República Eslovaca y Turquía: la proporción de personas con un nivel educativo alcanzado equivalente a una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada en quienes tienen ambos padres sin educación terciaria 50 puntos porcentuales inferior que en aquellos con padres de los que al menos uno tiene este nivel educativo. También merece la pena destacar que la proporción de personas de 30 a 44 años con padres de los que al menos uno ha cursado estudios terciarios es muy baja en Italia (5 %) y Turquía (4 %). Esto quiere decir que en estos dos países solo una pequeña proporción de la población tiene padres con educación terciaria, pero esos padres cuentan con una probabilidad mucho mayor de haber alcanzado el mismo nivel educativo (Tablas A4.1 y A4.2).

En cambio, en Austria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Japón y Suecia, la proporción de personas de 30 a 44 años que obtienen una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada parece verse menos influida por el nivel educativo alcanzado por sus padres. La diferencia según el nivel educativo de los padres es de 25 puntos porcentuales o menos en estos seis países (Tablas A4.1 y A4.2).

En Austria, la diferencia se reduce a tan solo 22 puntos porcentuales, pero es posible que esto también guarde relación con el hecho de que en este país no es tan habitual obtener una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada. Entre los austriacos de 30 a 44 años con padres de los que al menos uno tiene educación terciaria, un 32 % ha completado estudios terciarios de tipo A o un programa de investigación avanzada. Este índice está más de 20 puntos porcentuales por debajo de la media de los países y economías de la OCDE participantes (55 %). La cuota

Gráfico A4.3. Proporción de personas de 30 a 44 años que han finalizado un programa de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada, por nivel educativo de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 30 a 44 años que no son estudiantes



Nota: El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de personas de 30 a 44 años que no son estudiantes con padres de los que al menos uno ha alcanzado la educación terciaria. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia entre los dos grupos.

Fuente: OECD (2017), Tablas A4.1 y A4.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557185

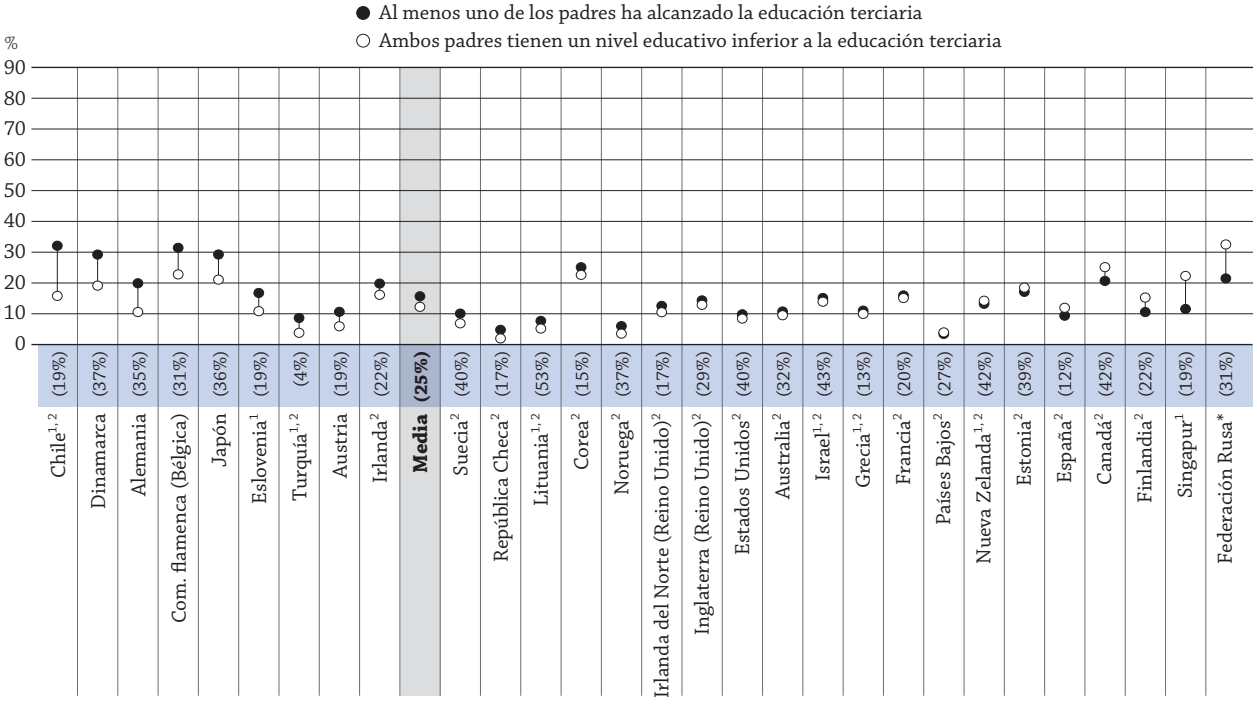
es 10 puntos porcentuales inferior a la media para aquellos con ambos padres sin educación terciaria. Esto muestra la importancia de interpretar los datos junto con la distribución del nivel educativo alcanzado de la población, ya que eso puede ayudar a entender los modelos en los datos de movilidad intergeneracional en la educación (Tablas A4.1 y A4.2, y véase Indicador A1).

El Gráfico A4.4 también analiza el grupo de personas de 30 a 44 años, pero se centra en aquellos que han obtenido una titulación terciaria de tipo B. Muestra que, en este grupo, el nivel educativo de los padres influye menos en el que alcanzan sus hijos. De los 29 países en los que tales datos están disponibles, en 21 la diferencia carece de significatividad estadística. En Alemania, Austria, la Comunidad Flamenca de Bélgica, Dinamarca, Eslovenia y Japón, las personas de 30 a 44 años con padres de los que al menos uno ha finalizado la educación terciaria tienen más probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo B que aquellos con ambos padres sin educación terciaria. En Federación Rusa y Singapur se observa la situación contraria, en la que las personas con ambos padres sin educación terciaria cuentan con más probabilidad de finalizar un programa de educación terciaria de tipo B que aquellos con padres de los que al menos uno tiene estudios terciarios (Gráfico A4.4).

Si se comparan los Gráficos A4.3 y A4.4, se observa que obtener una titulación terciaria de tipo B es, por lo general, menos frecuente que una de tipo A o en investigación avanzada, con independencia del nivel educativo alcanzado por los padres. De media en los países y economías de la OCDE, un 16 % de las personas de 30 a 44 años con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria han finalizado un programa de educación terciaria de tipo B, mientras que un 55 % han cursado un programa de tipo A o de investigación avanzada. En las personas con ambos padres sin educación terciaria, un 12 % han finalizado un programa de educación terciaria de tipo B y un 20 % uno de tipo A o de investigación avanzada. Esto indica que tener padres con educación terciaria aumenta por lo general

Gráfico A4.4. Proporción de personas de 30 a 44 años que han finalizado un programa de educación terciaria de tipo B, por nivel educativo alcanzado por los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 30 a 44 años que no son estudiantes



Nota: El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de personas de 30 a 44 años que no son estudiantes con padres de los que al menos uno ha alcanzado la educación terciaria. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

2. La diferencia entre estas dos categorías del nivel educativo de los padres no tiene relevancia estadística, con un 5 %.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia entre los dos grupos.

Fuente: OECD (2017), Tablas A4.1 y A4.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557204

la probabilidad de finalizar ese mismo nivel educativo, pero tiene un efecto mayor en la probabilidad de completar un programa de educación terciaria de tipo A o de investigación avanzada que un programa de educación terciaria de tipo B (Gráficos A4.3 y A4.4).

El efecto acumulado del sexo, la edad y el nivel educativo alcanzado por los padres en la probabilidad de obtener una titulación terciaria

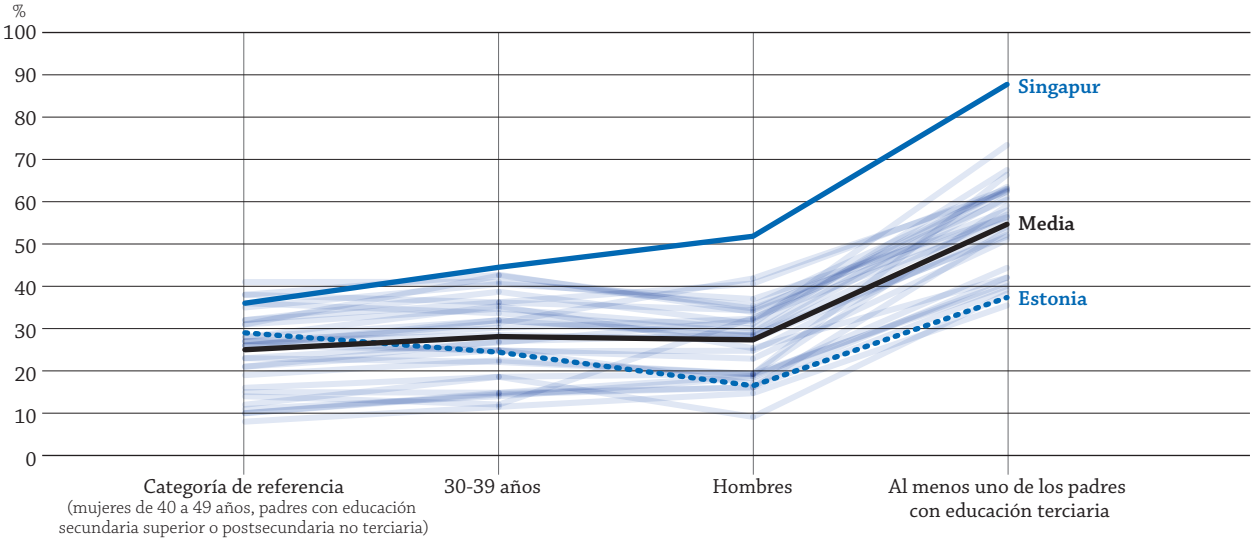
El Gráfico A4.5 muestra que en todos los países y economías que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) se da una evidente tendencia al alza en la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada cuando el nivel educativo de los padres es más alto. El nivel educativo de los padres tiene un efecto mayor que la edad o el sexo en la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada. La única excepción la constituye Japón, donde el sexo y el nivel educativo alcanzado por los padres parecen tener la misma influencia en la probabilidad de obtener una titulación en educación terciaria de tipo A o en investigación avanzada (alrededor de 20 puntos porcentuales cada uno) (Gráfico A4.5 y Tabla A4.3).

El Gráfico A4.5 también refleja que, en comparación con la categoría de referencia (mujeres de 40 a 49 años cuyos padres solo han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria), cuando al menos uno de los padres de una mujer de 40 a 49 años ha cursado estudios terciarios, la probabilidad de que esta obtenga una titulación terciaria de tipo A o en investigación avanzada aumenta aproximadamente 30 puntos porcentuales de media en los países y economías de la OCDE. La influencia de la edad y el sexo es mínima o insignificante en comparación con la fuerte influencia de la educación de los padres (Gráfico A4.5).

Cuando se compara la categoría de referencia con la de hombres de 30 a 39 años con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria (Gráfico A4.5), la mayor diferencia se observa en Singapur (+52 puntos por-

Gráfico A4.5. Probabilidad acumulativa de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



Cómo leer este gráfico

De media en los países y economías de la OCDE, un 25 % de la categoría de referencia (mujer de 40 a 49 años cuyos padres han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria) ha obtenido una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada. Si se cambia este grupo de edad por el de 30 a 39 años, este índice aumenta 3 puntos porcentuales, mientras que si se cambia el sexo a hombres, se reduce 1 punto porcentual. Por último, si se cambia el nivel de padres por el de al menos uno de los padres con educación terciaria, la proporción aumenta 27 puntos porcentuales.

Nota: Todos los países y economías para los que se dispone de datos están representados en este gráfico, pero solamente se destacan dos países y la media de la OCDE con el fin de mostrar el impacto mínimo y máximo de las tres variables seleccionadas y la media. Las categorías de referencia son nivel educativo alcanzado por los padres: educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria; sexo: mujeres; y grupo de edad: personas de 40 a 49 años. Los datos presentados en este gráfico se basan en una regresión de mínimos cuadrados ordinarios. Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur y Turquía: año de referencia 2015. Todos los demás países y economías: año de referencia 2012. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97.

Fuente: OECD (2017), Tabla A4.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557223

centuales) y la menor en Estonia (+8 puntos porcentuales). Esto demuestra que la edad, el sexo y el nivel educativo alcanzado por los padres influyen en la probabilidad de finalizar la educación terciaria de una forma acumulativa, y que los factores que contribuyen a las desigualdades de oportunidades para completar este nivel educativo varían tanto dentro como fuera de cada país (Tabla A4.3).

Definiciones

Adultos se refiere a las personas de 30 a 59 años.

El **nivel educativo alcanzado** hace referencia al nivel educativo más alto al que ha llegado una persona.

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

Niveles educativos (del encuestado):

- **Programas de investigación avanzada** se refieren a los programas que conducen directamente a la obtención de una cualificación en investigación avanzada (p. ej., doctorado). La duración teórica de estos programas es de tres años a tiempo completo en la mayoría de los países (para un total acumulado de al menos siete años en equivalente a tiempo completo en el nivel de educación terciaria), aunque el tiempo de matriculación real es, por lo general, más amplio. Estos programas se dedican a estudios avanzados e investigación original.
- **Inferior a educación terciaria** se refiere a los niveles 0, 1, 2, 3 y 4 CINE-97.
- **Educación terciaria de tipo A** se refiere a programas eminentemente teóricos diseñados con el fin de obtener unas cualificaciones suficientes para ingresar en programas de investigación avanzada y profesiones con unas elevadas exigencias en cuanto a competencias, como medicina, odontología o arquitectura. La duración mínima es de tres años a tiempo completo, aunque por lo general es de cuatro años o más. Estos programas no se ofrecen exclusivamente en las universidades, ni todos los programas con reconocimiento a nivel nacional como programas universitarios satisfacen los criterios para clasificarlos como programas de educación terciaria de tipo A. Los programas de educación terciaria de tipo A incluyen los programas de segundo grado, por ejemplo la titulación de máster en Estados Unidos.
- **Educación terciaria de tipo B** se refiere a programas que, por lo general, son más cortos que los de educación terciaria de tipo A y se centran en las competencias prácticas, técnicas o de formación profesional para incorporarse directamente al mercado laboral, aunque sus respectivos programas puedan abarcar algunos fundamentos teóricos. Su duración mínima es de dos años en equivalente a tiempo completo en el nivel de educación terciaria.

Niveles educativos (de los padres):

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

Metodología

La movilidad intergeneracional se refiere a la movilidad intergeneracional en el nivel educativo alcanzado entre los hijos y sus padres. Por ejemplo, si un encuestado ha finalizado un nivel educativo superior al más alto que alcanzara uno de sus padres, esto se considera movilidad ascendente. La movilidad también puede ser descendente: esto ocurre cuando el nivel educativo más alto del encuestado es inferior al del progenitor que tiene el nivel más alto de los dos. Por último, *statu quo* significa que el encuestado tiene el mismo nivel educativo alcanzado que el progenitor con el nivel más alto de los dos.

Se ha excluido del análisis en todas las tablas de este indicador a los encuestados que no conocían el nivel educativo de sus padres. También se ha excluido del análisis a los estudiantes, ya que no han finalizado su educación. Incluirlos podría subestimar la movilidad intergeneracional, ya que estos podrían alcanzar un nivel educativo superior al de sus padres una vez finalizados sus estudios.

El nivel de falta de respuesta no se ha analizado y puede suponer un sesgo de los resultados. Este puede ser significativo para los encuestados que no conocen el nivel educativo alcanzado por sus padres. Para algunos análisis de datos la muestra es reducida, lo que explica que los errores estándar sean ligeramente más altos de lo habitual. Así pues, los datos se deben interpretar con cautela.

Las observaciones basadas en un numerador con menos de 3 observaciones o con un denominador con menos de 30 observaciones se han sustituido por «c» en las tablas.

Consulte el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Todos los datos se basan en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE).

Nota sobre los datos de Israel

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

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

La muestra de la Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en la Federación Rusa, sino a la población de la Federación Rusa excluyendo a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de la Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, segunda edición (OECD, 2016b).

Referencias

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf.

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

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2012, 2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis.

Tablas del Indicador A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559446

	Tabla A4.1	Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos cuyos padres tienen ambos un nivel educativo inferior a la terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)
	Tabla A4.2	Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)
	Tabla A4.3	Variación de la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada, por sexo, grupo de edad y nivel educativo de los padres (2012 o 2015)
WEB	Tabla A4.4	Variación de la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo B, por sexo, grupo de edad y nivel educativo de los padres (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar datos en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

A4

Tabla A4.1. Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos cuyos padres tienen ambos un nivel educativo inferior a la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 30 a 59 años que no son estudiantes

Cómo leer esta tabla: En Australia, un 68 % de las personas de 30 a 44 años que no son estudiantes tienen ambos padres con un nivel educativo inferior a la educación terciaria. De estas personas que no son estudiantes y cuyos padres tienen ambos un nivel educativo inferior a la educación terciaria, un 67 % ha alcanzado el mismo nivel educativo que sus padres, un 10 % ha obtenido una titulación terciaria de tipo B y un 24 % una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada.

		30-44 años								45-59 años							
		Porcentaje de adultos en este grupo		Nivel educativo alcanzado por los adultos en este grupo						Porcentaje de adultos en este grupo		Nivel educativo alcanzado por los adultos en este grupo					
				Inferior a terciaria		Terciaria de tipo B		Terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada				Inferior a terciaria		Terciaria de tipo B		Terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**																
	Alemania	65	(1,5)	75	(1,1)	11	(0,9)	14	(1,1)	71	(1,1)	72	(1,2)	14	(1,0)	13	(1,0)
	Australia	68	(1,3)	67	(1,5)	10	(1,0)	24	(1,4)	81	(1,0)	72	(1,1)	10	(0,7)	18	(1,1)
	Austria	81	(1,1)	84	(0,7)	6	(0,6)	10	(0,6)	85	(1,0)	86	(0,7)	8	(0,7)	6	(0,7)
	Canadá	58	(0,9)	50	(1,4)	25	(1,1)	25	(1,0)	76	(0,8)	57	(0,9)	24	(0,9)	19	(0,7)
	Chile[1]	81	(2,6)	76	(3,0)	16	(2,4)	9	(1,4)	84	(2,4)	83	(2,2)	12	(1,5)	5	(1,2)
	Corea	85	(0,9)	52	(0,6)	23	(1,0)	25	(1,0)	90	(0,7)	78	(0,5)	9	(0,6)	13	(0,7)
	Dinamarca	63	(1,2)	65	(1,3)	19	(1,2)	15	(0,9)	81	(1,0)	73	(1,0)	18	(0,9)	9	(0,6)
	Eslovenia[1]	81	(1,2)	73	(1,0)	11	(0,7)	16	(0,9)	91	(0,8)	85	(0,8)	9	(0,6)	6	(0,6)
	España	88	(0,8)	68	(1,1)	12	(0,8)	20	(1,0)	93	(0,7)	78	(1,0)	7	(0,7)	15	(0,9)
	Estados Unidos	60	(1,7)	73	(1,5)	8	(1,1)	19	(1,2)	70	(1,3)	71	(1,4)	8	(1,1)	21	(1,2)
	Estonia	61	(1,1)	64	(1,3)	18	(1,1)	17	(1,0)	78	(0,8)	64	(1,3)	17	(1,0)	19	(1,1)
	Finlandia	78	(1,2)	52	(1,4)	15	(1,1)	32	(1,3)	91	(0,7)	61	(1,1)	23	(1,0)	16	(0,9)
	Francia	80	(0,9)	69	(0,9)	15	(0,8)	16	(0,7)	90	(0,5)	81	(0,7)	8	(0,6)	10	(0,5)
	Grecia[1]	87	(1,0)	76	(1,2)	10	(0,8)	14	(1,1)	93	(0,7)	81	(1,0)	7	(0,8)	12	(0,9)
	Irlanda	78	(1,0)	65	(1,1)	16	(0,7)	19	(0,9)	90	(0,7)	80	(0,9)	9	(0,7)	11	(0,6)
	Israel[1]	57	(1,3)	59	(1,9)	14	(1,2)	27	(1,5)	72	(1,5)	58	(2,0)	18	(1,4)	24	(1,8)
	Italia	95	(0,6)	86	(0,8)	0	(0,1)	14	(0,8)	97	(0,4)	93	(0,7)	0	(0,1)	7	(0,7)
	Japón	64	(1,4)	59	(1,3)	21	(1,1)	20	(1,0)	79	(1,2)	62	(1,1)	18	(1,0)	20	(1,1)
	Noruega	63	(1,4)	63	(1,5)	4	(0,7)	33	(1,4)	79	(1,1)	72	(1,3)	6	(0,7)	23	(1,1)
	Nueva Zelanda[1]	58	(1,4)	54	(2,0)	14	(1,4)	32	(1,8)	69	(1,4)	58	(2,0)	19	(1,4)	23	(1,7)
	Países Bajos	73	(1,2)	68	(1,5)	4	(0,5)	28	(1,3)	85	(0,9)	74	(1,3)	5	(0,7)	21	(1,2)
	Polonia	86	(1,1)	71	(1,3)	c	c	29	(1,3)	92	(0,8)	85	(1,0)	c	c	15	(1,0)
	República Checa	83	(1,1)	85	(1,1)	2	(0,4)	13	(1,0)	90	(1,1)	87	(0,9)	1	(0,4)	12	(0,8)
	República Eslovaca	87	(1,1)	83	(1,1)	c	c	17	(1,1)	93	(0,7)	87	(1,1)	c	c	13	(1,1)
	Suecia	60	(1,7)	72	(1,5)	7	(1,0)	22	(1,4)	76	(1,2)	77	(1,1)	9	(0,9)	14	(0,9)
	Turquía[1]	96	(0,5)	88	(0,7)	4	(0,5)	8	(0,6)	99	(0,3)	92	(0,9)	3	(0,6)	5	(0,6)
	Economías																
	Com. Flamenca (Bélgica)	69	(1,2)	65	(1,6)	23	(1,2)	12	(1,1)	85	(0,9)	69	(1,3)	21	(1,1)	10	(0,9)
	Inglaterra (Reino Unido)	71	(1,3)	62	(1,7)	13	(1,4)	25	(1,3)	83	(1,2)	68	(1,5)	13	(1,3)	18	(0,9)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	83	(1,1)	69	(1,6)	10	(1,1)	20	(1,3)	93	(0,9)	76	(1,5)	10	(1,3)	14	(0,8)
	Media	75	(0,2)	69	(0,3)	12	(0,2)	20	(0,2)	85	(0,2)	75	(0,2)	11	(0,2)	14	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	69	(2,5)	38	(2,5)	32	(1,5)	30	(2,5)	81	(2,9)	41	(2,1)	36	(2,0)	23	(1,6)
	Lituania[1]	47	(1,7)	86	(1,8)	5	(0,9)	8	(1,4)	77	(1,4)	85	(1,0)	3	(0,6)	12	(1,0)
	Singapur[1]	81	(0,9)	40	(1,1)	22	(1,0)	37	(1,1)	93	(0,6)	70	(1,0)	14	(0,9)	16	(0,9)

Nota: Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559370

A4

Tabla A4.2. Nivel de educación terciaria alcanzado por los adultos con padres de los que al menos uno ha completado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 30 a 59 años que no son estudiantes

Cómo leer esta tabla: En Austria, al menos uno de los padres de un 19 % de las personas de 30 a 44 años que no son estudiantes ha alcanzado la educación terciaria. De estas personas que no son estudiantes y en los que al menos uno de sus padres ha alcanzado la educación terciaria, un 57 % no han alcanzado la educación terciaria, un 11 % han obtenido una titulación terciaria de tipo B y un 32 % una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada.

		30-44 años								45-59 años							
		Porcentaje de adultos en este grupo		Nivel educativo alcanzado por los adultos en este grupo						Porcentaje de adultos en este grupo		Nivel educativo alcanzado por los adultos en este grupo					
				Inferior a terciaria		Terciaria de tipo B		Terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada				Inferior a terciaria		Terciaria de tipo B		Terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**																
	Alemania	35	(1,5)	40	(2,2)	20	(1,7)	40	(2,2)	29	(1,1)	40	(2,2)	18	(2,1)	42	(2,3)
	Australia	32	(1,3)	30	(2,3)	11	(1,5)	59	(2,3)	19	(1,0)	37	(3,1)	12	(1,8)	52	(2,9)
	Austria	19	(1,1)	57	(2,8)	11	(1,8)	32	(2,6)	15	(1,0)	55	(3,3)	15	(2,0)	30	(3,1)
	Canadá	42	(0,9)	26	(1,5)	21	(1,3)	54	(1,5)	24	(0,8)	29	(1,7)	24	(1,8)	47	(1,6)
	Chile[1]	19	(2,6)	24	(3,4)	32	(7,1)	44	(6,0)	16	(2,4)	40	(7,2)	35	(7,7)	25	(7,2)
	Corea	15	(0,9)	21	(2,3)	25	(2,4)	54	(3,2)	10	(0,7)	34	(3,4)	17	(2,9)	49	(3,3)
	Dinamarca	37	(1,2)	32	(2,2)	29	(1,8)	39	(1,9)	19	(1,0)	37	(2,7)	34	(2,5)	29	(2,2)
	Eslovenia[1]	19	(1,2)	40	(3,5)	17	(2,2)	44	(3,7)	9	(0,8)	36	(3,8)	23	(3,5)	41	(4,1)
	España	12	(0,8)	27	(3,0)	9	(2,0)	63	(3,4)	7	(0,7)	27	(4,4)	6	(1,8)	67	(4,3)
	Estados Unidos	40	(1,7)	35	(2,2)	10	(1,3)	56	(1,9)	30	(1,3)	40	(2,1)	10	(1,4)	50	(1,8)
	Estonia	39	(1,1)	40	(1,7)	17	(1,6)	43	(1,8)	22	(0,8)	34	(2,0)	18	(1,8)	48	(2,4)
	Finlandia	22	(1,2)	33	(3,1)	11	(1,7)	57	(3,4)	9	(0,7)	33	(3,5)	16	(3,0)	51	(4,1)
	Francia	20	(0,9)	23	(1,9)	16	(1,9)	62	(2,4)	10	(0,5)	37	(3,1)	11	(1,9)	52	(3,5)
	Grecia[1]	13	(1,0)	32	(3,9)	11	(2,4)	57	(4,2)	7	(0,7)	42	(5,7)	8	(3,1)	50	(6,0)
	Irlanda	22	(1,0)	25	(2,1)	20	(1,9)	55	(2,3)	10	(0,7)	39	(3,7)	22	(2,8)	39	(3,2)
	Israel[1]	43	(1,3)	21	(1,8)	15	(1,5)	64	(1,9)	28	(1,5)	20	(2,6)	21	(2,9)	60	(3,2)
	Italia	5	(0,6)	32	(5,1)	c	c	68	(5,1)	3	(0,4)	32	(6,7)	c	c	68	(6,7)
	Japón	36	(1,4)	25	(1,8)	29	(1,9)	45	(2,2)	21	(1,2)	25	(2,5)	24	(2,7)	51	(2,5)
	Noruega	37	(1,4)	33	(2,1)	6	(1,1)	61	(2,1)	21	(1,1)	40	(3,0)	9	(1,4)	51	(3,0)
	Nueva Zelanda[1]	42	(1,4)	29	(2,2)	13	(1,7)	58	(2,7)	31	(1,4)	33	(3,1)	19	(2,1)	48	(2,7)
	Países Bajos	27	(1,2)	38	(2,6)	3	(1,0)	58	(2,6)	15	(0,9)	36	(3,4)	6	(1,4)	58	(3,5)
	Polonia	14	(1,1)	21	(2,9)	c	c	79	(2,9)	8	(0,8)	39	(5,5)	c	c	61	(5,5)
	República Checa	17	(1,1)	39	(4,4)	5	(1,7)	56	(4,3)	10	(1,1)	60	(6,3)	c	c	40	(6,3)
	República Eslovaca	13	(1,1)	33	(4,4)	c	c	67	(4,4)	7	(0,7)	32	(5,5)	c	c	68	(5,5)
	Suecia	40	(1,7)	44	(1,9)	10	(1,3)	46	(2,0)	24	(1,2)	52	(2,7)	13	(1,9)	35	(2,8)
	Turquía[1]	4	(0,5)	33	(5,8)	9	(3,1)	58	(5,9)	1	(0,3)	c	c	c	c	c	c
	Economías																
	Com. Flamenca (Bélgica)	31	(1,2)	29	(2,5)	31	(2,1)	39	(2,5)	15	(0,9)	28	(3,0)	33	(3,3)	39	(4,0)
	Inglaterra (Reino Unido)	29	(1,3)	22	(2,4)	14	(2,1)	64	(2,6)	17	(1,2)	34	(3,5)	14	(2,9)	52	(3,2)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	17	(1,1)	26	(3,5)	13	(2,1)	61	(3,4)	7	(0,9)	39	(6,5)	11	(3,9)	49	(6,3)
	Media	25	(0,2)	31	(0,6)	16	(0,4)	55	(0,6)	15	(0,2)	37	(0,8)	17	(0,6)	48	(0,8)
Países asociados	Federación Rusa*	31	(2,5)	16	(3,1)	21	(3,1)	62	(4,3)	19	(2,9)	9	(4,5)	20	(6,2)	71	(7,3)
	Lituania[1]	53	(1,7)	49	(2,2)	8	(1,3)	44	(1,9)	23	(1,4)	54	(3,4)	5	(1,5)	41	(3,3)
	Singapur[1]	19	(0,9)	7	(1,5)	12	(1,8)	81	(2,4)	7	(0,6)	15	(3,4)	15	(3,5)	70	(4,5)

Nota: Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559389

A4

Tabla A4.3. Variación de la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada, por sexo, grupo de edad y nivel educativo de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 30 a 59 años que no son estudiantes

Cómo leer esta tabla: En Canadá, un 27 % de las mujeres de 40 a 49 años cuyos padres han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria es probable que hayan obtenido una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada. En comparación con este grupo, para aquellas cuyos padres tienen un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada es 8 puntos porcentuales inferior, mientras que para las mujeres con padres de los que al menos uno ha alcanzado la educación terciaria la probabilidad de conseguir una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada es 25 puntos porcentuales más alta.

		Categoría de referencia (mujeres, de 40 a 49 años, padres con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria)		Variación de la probabilidad de obtener una titulación terciaria de tipo A o en un programa de investigación avanzada, en función del:									
				Sexo		Grupo de edad				Nivel educativo alcanzado por los padres			
				Hombres		30-39 años		50-59 años		Inferior a secundaria superior		Terciaria	
		%	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	11	(1,4)	4	(1,5)	3	(1,8)	3	(1,5)	-9	(1,8)	26	(1,9)
	Australia	28	(2,1)	-4	(1,8)	4	(2,0)	-2	(2,0)	-9	(1,9)	29	(2,6)
	Austria	8	(1,0)	3	(0,9)	4	(1,4)	-2	(1,1)	-5	(0,9)	21	(2,3)
	Canadá	27	(1,4)	-1	(1,1)	1	(1,7)	-4	(1,3)	-8	(1,3)	25	(1,4)
	Chile[1]	10	(1,9)	1	(1,7)	5	(2,3)	-1	(1,9)	-9	(1,2)	23	(6,4)
	Corea	26	(2,1)	11	(1,3)	5	(1,7)	-7	(1,5)	-16	(1,7)	20	(3,1)
	Dinamarca	12	(1,3)	1	(1,3)	7	(1,8)	-2	(1,2)	-2	(1,3)	21	(2,0)
	Eslovenia[1]	21	(1,3)	-8	(1,3)	4	(1,9)	-4	(1,2)	-12	(1,0)	25	(3,3)
	España	41	(2,7)	-6	(1,3)	0	(1,7)	-3	(1,6)	-22	(2,5)	27	(3,5)
	Estados Unidos	26	(1,6)	-2	(1,5)	-1	(1,5)	0	(1,7)	-17	(2,0)	28	(2,2)
	Estonia	29	(1,6)	-8	(1,5)	-5	(1,7)	4	(1,5)	-16	(1,5)	21	(1,7)
	Finlandia	31	(1,7)	-8	(1,5)	12	(2,2)	-4	(1,6)	-10	(1,5)	23	(3,3)
	Francia	19	(1,1)	-3	(1,2)	4	(1,3)	-3	(1,3)	-7	(1,1)	40	(2,3)
	Grecia[1]	27	(2,3)	0	(1,3)	-2	(1,9)	-2	(1,7)	-15	(2,2)	29	(3,9)
	Irlanda	26	(1,8)	-4	(1,0)	6	(1,3)	-4	(1,4)	-15	(1,7)	23	(2,8)
	Israel[1]	38	(2,8)	-2	(2,0)	-2	(2,6)	-2	(2,6)	-19	(2,5)	26	(2,7)
	Italia	31	(1,9)	-5	(1,1)	4	(1,4)	0	(1,1)	-23	(1,7)	37	(4,9)
	Japón	14	(1,7)	20	(1,5)	-2	(2,1)	3	(2,4)	-13	(1,7)	23	(2,1)
	Noruega	38	(1,8)	-9	(1,9)	5	(2,0)	-4	(2,2)	-14	(1,8)	22	(2,1)
	Nueva Zelanda[1]	35	(2,3)	-4	(2,0)	6	(2,6)	-5	(2,2)	-10	(2,6)	19	(2,7)
	Países Bajos	32	(2,1)	4	(1,5)	4	(2,3)	0	(1,9)	-16	(2,2)	22	(2,9)
	Polonia	32	(2,0)	-8	(1,8)	7	(2,4)	-5	(2,0)	-18	(1,4)	42	(2,9)
	República Checa	10	(1,9)	2	(1,1)	4	(2,4)	3	(2,1)	-12	(1,0)	37	(3,8)
	República Eslovaca	23	(1,5)	-3	(1,3)	-1	(1,8)	-2	(1,6)	-14	(1,4)	47	(3,7)
	Suecia	28	(2,2)	-10	(1,4)	7	(2,2)	-4	(1,7)	-9	(2,0)	17	(2,6)
	Turquía[1]	23	(3,8)	5	(1,0)	4	(1,2)	0	(1,0)	-22	(3,9)	31	(6,4)
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	15	(1,9)	4	(1,4)	0	(2,1)	-1	(1,6)	-10	(1,5)	22	(2,5)
	Inglaterra (Reino Unido)	27	(1,9)	2	(1,8)	3	(2,4)	-5	(2,1)	-13	(1,9)	31	(2,8)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	21	(2,3)	2	(2,0)	6	(2,4)	-1	(2,2)	-12	(2,3)	33	(3,8)
	Media	25	(0,4)	-1	(0,3)	3	(0,4)	-2	(0,3)	-13	(0,3)	27	(0,6)
Países asociados	Federación Rusa*	36	(1,9)	-4	(2,6)	-2	(3,8)	-3	(3,0)	-15	(2,5)	33	(4,1)
	Lituania[1]	16	(2,0)	-9	(1,7)	3	(2,1)	6	(1,9)	-6	(2,0)	29	(2,2)
	Singapur[1]	36	(2,3)	7	(1,4)	9	(2,0)	-13	(1,9)	-16	(2,2)	36	(2,9)

Nota: Las categorías de referencia son: nivel educativo alcanzado por los padres: educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria; sexo: mujeres; y grupo de edad: personas de 40 a 49 años. Los datos presentados en esta tabla se basan en una regresión de mínimos cuadrados ordinarios. Los datos sobre nivel educativo alcanzado se basan en CINE-97. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

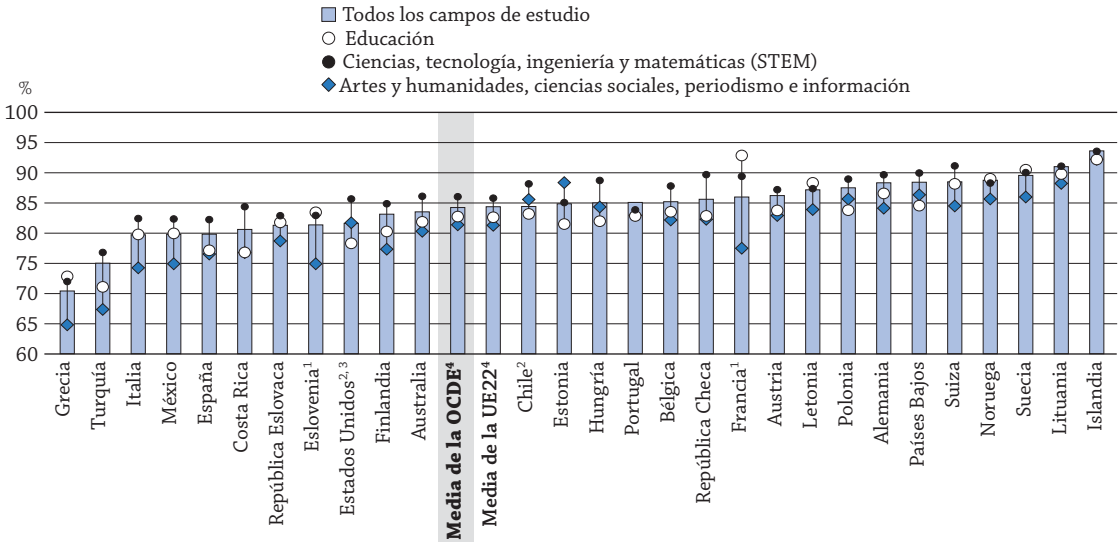
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559408

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

- De media en los países de la OCDE, un 84 % de los adultos con educación terciara tienen empleo. Sin embargo, esto varía en función del campo de estudio: la tasa de empleo es del 81 % para los graduados en artes y humanidades, ciencias sociales y periodismo e información; y del 88 % para los graduados en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- En toda la OCDE y países asociados, las perspectivas laborales mejoran para los adultos que han seguido estudiando después de la educación obligatoria. De media en los países de la OCDE, las tasas de empleo son aproximadamente 20 puntos porcentuales más altas para los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que para aquellos que no han completado el primero de estos niveles. La tasa de empleo para los adultos con educación terciaria supera en unos 10 puntos porcentuales de media a la de los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
- En algunos países de la OCDE y asociados, los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no llegaron a finalizar la educación secundaria superior se han perdido la recuperación económica posterior a la crisis; para este grupo, las tasas de empleo en 2016 seguían siendo inferiores incluso a las de 2005. Por ejemplo, en España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda e Italia, las tasas de empleo de este grupo habían caído más de 10 puntos porcentuales en 2016 con respecto a 2005.

Gráfico A5.1. Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por campo de estudio (2016)



Nota: Los campos STEM —ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas— abarcan los campos de ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y la comunicación; e ingeniería, producción industrial y construcción de CINE-F 2013.

1. Este grupo de edad se refiere a las personas de 25 a 34 años.
2. Año de referencia 2015.
3. Los datos hacen referencia al campo con una titulación de grado, incluso aquellos con titulaciones de educación terciaria adicionales.
4. Las medias de la OCDE y de la UE22 excluyen a Eslovenia y Francia.

Los países están clasificados en orden ascendente de todos los campos de estudio.

Fuente: OECD (2017), Tabla A5.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557242

Contexto

Las economías de los países de la OCDE dependen de la disponibilidad de trabajadores altamente cualificados. La ampliación de las oportunidades educativas ha hecho crecer el grupo de trabajadores cualificados en los distintos países, y los que han obtenido unas cualificaciones altas tienen más probabilidades de encontrar trabajo. Por otra parte, aunque siguen existiendo oportunidades de empleo para las personas con unas cualificaciones más bajas, sus perspectivas dentro del mercado laboral son relativamente complicadas. Las posibilidades de que las personas con las cualificaciones educativas mínimas se encuentren en situación de desempleo son mayores, además de percibir unos ingresos menores (véase Indicador A6). Estas diferencias de resultados en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

Los sistemas educativos se enfrentan a retos para responder a la evolución de la demanda de competencias en el mercado laboral. Gracias a los adelantos tecnológicos que han transformado las necesidades del mercado laboral global, las perspectivas de empleo son mejores para los individuos con un nivel de competencias alto, especialmente en las TIC, y para aquellos que se sienten cómodos usándolas para resolver problemas. Esas competencias se pueden obtener al margen de la educación formal y en algunos casos pueden ayudar a algunas personas a encontrar empleo, a pesar de haber alcanzado un nivel de estudios más bajo (Lane y Conlon, 2016).

Otros resultados

- De media en los países de la OCDE, un 17 % de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no han finalizado la educación secundaria superior está desempleado. Su riesgo de desempleo prácticamente duplica el de aquellas personas que han obtenido unas cualificaciones educativas más altas, cuya media es del 9 % para los adultos jóvenes que han finalizado la educación secundaria superior y la postsecundaria no terciaria, y del 7 % para los que tienen educación terciaria.
- En los 16 países de la OCDE y asociados con datos a nivel subnacional sobre la situación laboral, las tasas de empleo suelen mostrar una variación mayor entre regiones para las personas con unos niveles educativos más bajos en comparación con los que han alcanzado niveles más altos.

A5

Análisis

Nivel educativo alcanzado y empleo

Un nivel educativo alcanzado alto incrementa las probabilidades de conseguir empleo. De media en los países de la OCDE, la tasa de empleo es de aproximadamente un 85 % para los adultos (de 25 a 64 años) con educación terciaria, un 75 % para los adultos con cualificaciones en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y menos de un 60 % para aquellos que no han finalizado la secundaria superior.

Este último grupo solamente disfruta de unas tasas de empleo altas (de un 70-80 %) en un reducido número de países: Colombia, Indonesia, Islandia y Nueva Zelanda. En todos los demás, estos adultos se ven penalizados en el mercado laboral. Menos de la mitad tienen empleo en Bélgica, Eslovenia, Grecia, Irlanda, Israel, Lituania, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Sudáfrica (Tabla A5.1).

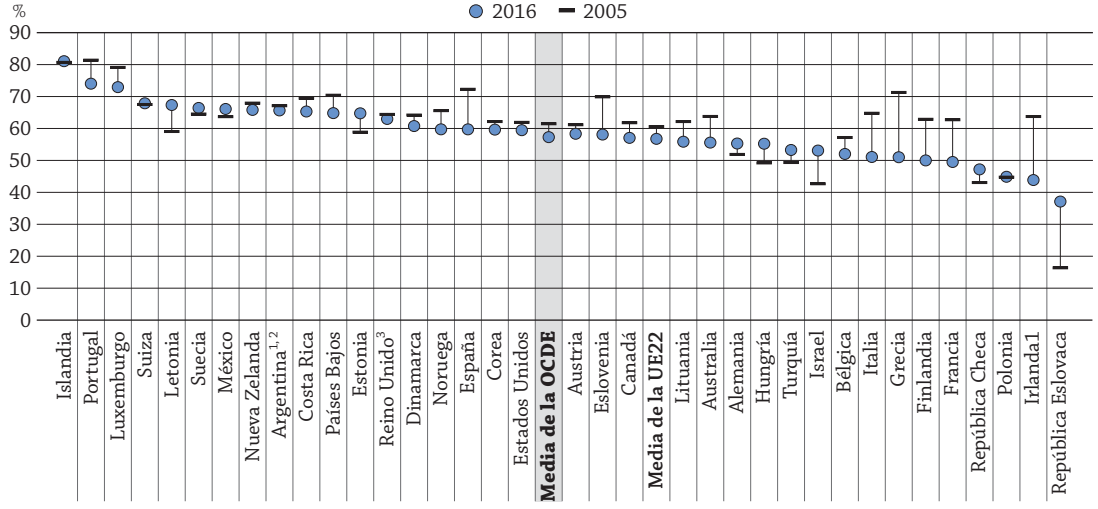
En toda la OCDE y países asociados, las perspectivas laborales aumentan para los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o la postsecundaria. De media en los países de la OCDE, las tasas de empleo suben 20 puntos porcentuales aproximadamente para estos adultos. En Bélgica, Polonia, República Checa y República Eslovaca, sus tasas de empleo superan en más de 25 puntos porcentuales las de quienes no han completado la educación secundaria superior.

Como promedio en los países de la OCDE, tener educación terciaria mejora las tasas de empleo en otros 9 puntos porcentuales. En Letonia, Lituania, Luxemburgo, Polonia y Sudáfrica, la diferencia de las tasas de empleo para los adultos con educación terciaria supera al menos en 15 puntos porcentuales las de los adultos con cualificaciones en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A5.1).

Tendencias de las tasas de empleo de los adultos jóvenes por nivel educativo alcanzado

Desde la Gran Recesión a finales de la década de 2000 y comienzos de la de 2010, en la mayoría de los países de la OCDE y asociados, las tasas de empleo para los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) han recuperado el nivel que tenían diez años antes. De media en la OCDE, independientemente del nivel educativo alcanzado, alrededor de un 77 % de los adultos jóvenes tenían empleo en 2005, un porcentaje similar al de 2016. No obstante, en Eslovenia, España, Grecia, Irlanda e Italia, las tasas de empleo para este grupo en 2016 seguían estando más de 5 puntos porcentuales por debajo de las de 2005 (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Gráfico A5.2. Evolución de las tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años que han alcanzado un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior (2005 y 2016)



1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la tabla de origen para obtener más detalles.

2. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de la población de 25 a 34 años con empleo y un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior en 2016.

Fuente: OECD / ILO (2017), Tabla A5.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557261

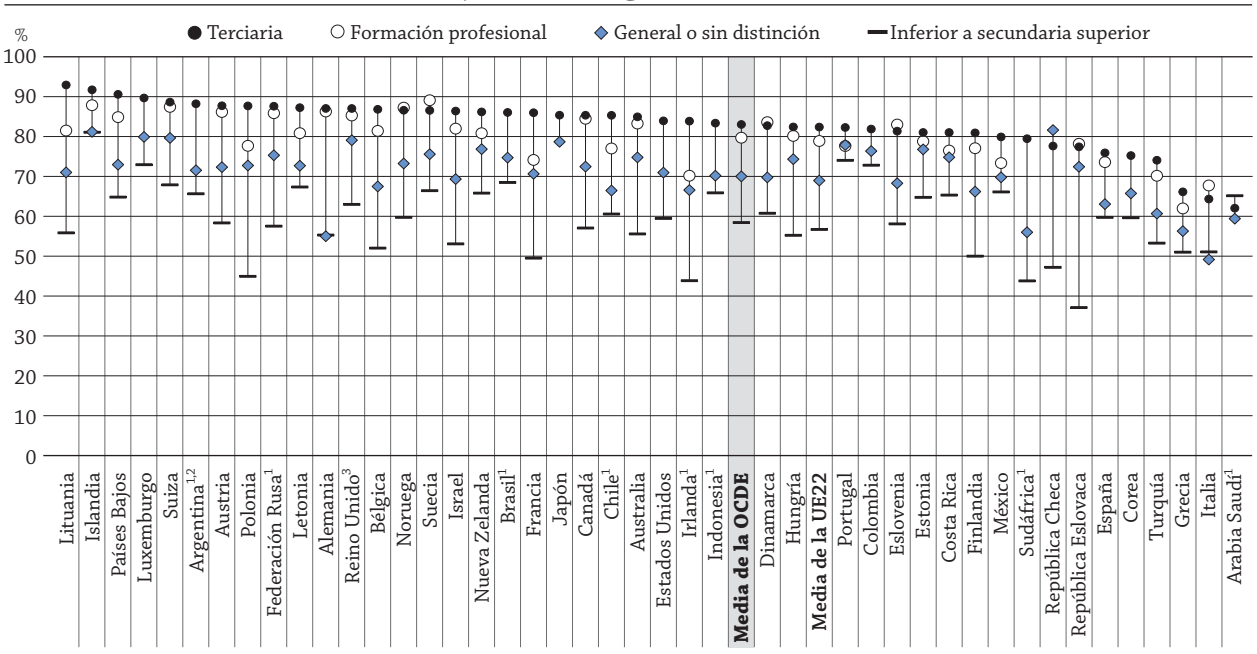
El Gráfico A5.2 muestra que en algunos países de la OCDE y asociados, esta situación es aún peor para los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no han finalizado la educación secundaria superior. En Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda e Italia, las tasas de empleo para este grupo de personas siguen siendo al menos 10 puntos porcentuales más bajas en 2016 que en 2005. En Grecia, por ejemplo, la tasa de empleo para los adultos jóvenes disminuyó del 71 % en 2005 al 51 % en 2016. Sin embargo, en todos esos países, las tasas de empleo en 2016 para los adultos con un nivel educativo más alto, es decir, aquellos que habían finalizado como mínimo la educación secundaria superior, eran similares a las tasas anteriores a la crisis. En Francia, por ejemplo, a pesar de que las tasas de empleo de los adultos jóvenes que no han completado la educación secundaria superior son 13 puntos porcentuales más bajas en 2016 de lo que lo eran en 2005, esas tasas son idénticas a las de 2005 para los adultos con educación terciaria (Gráfico A5.2 y Tabla A5.2).

Debe tenerse en cuenta que, entre 2005 y 2016, la tasa global de adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no han finalizado la educación secundaria superior ha descendido en todos esos países excepto en España y Finlandia, donde se ha mantenido estable (véase Tabla A1.2).

Relación entre las tasas de empleo de los adultos jóvenes con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en programas de formación profesional y las tasas de empleo de los adultos jóvenes en programas generales

Los programas de formación profesional en la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria se diseñan a menudo con el objetivo de preparar a las personas para su incorporación directa al mercado laboral. De media en los países de la OCDE, los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que como máximo nivel educativo alcanzado han finalizado programas de formación profesional disfrutan de unas tasas de empleo más altas que aquellos que finalizaron programas generales (un 80 % y un 70 %, respectivamente) (Gráfico A5.3).

Gráfico A5.3. Tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado y tipo de programa (2016)



Nota: La denominación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (general o sin distinción) se refiere a «general» en el caso de los países con un valor para «formación profesional» y a «sin distinción» en el caso de los demás.

1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la Tabla A5.1 para obtener más detalles.

2. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de empleo de las personas de 25 a 34 años con educación terciaria.

Fuente: OECD / ILO (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557280

A5

El Gráfico A5.3 muestra que para los adultos jóvenes de la mayoría de los países, cuanto más avanzado es el nivel educativo que han alcanzado, más altas son sus tasas de empleo. Sin embargo, en Alemania, Australia, Austria, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Noruega, República Eslovaca y Suiza, las tasas de empleo de los adultos jóvenes con una cualificación de formación profesional en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria son casi igual de altas que para los graduados en educación terciaria. Muchos de estos países cuentan con programas de formación profesional con un componente sólido e integrado de formación en el lugar de trabajo. En Alemania, Austria y Suiza, la mayoría de los graduados en formación profesional participan en programas mixtos centro educativo-lugar de trabajo, en los que se remunera a los estudiantes por al menos una parte de sus periodos de trabajo (programas de trabajo-estudio). En estos países, los resultados en el mercado laboral de los graduados en programas de trabajo-estudio son mucho mejores que los de quienes han cursado programas impartidos en el centro educativo (Gráfico A5.3 y Cuadro A5.1).

La mayor diferencia en las tasas de empleo entre los adultos que se gradúan en programas generales y los de formación profesional se observa en Alemania (31 puntos porcentuales), Eslovenia e Italia (al menos 15 puntos porcentuales). Los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria de tipo general muestran unas tasas de empleo igual de bajas que los que no han finalizado la secundaria superior. En Alemania, un 55 % de los adultos jóvenes con una titulación general de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria tienen empleo, el mismo porcentaje que en quienes no han completado ningún tipo de programa de secundaria superior. No obstante, el grupo de adultos que solo cuentan con una cualificación general de educación secundaria superior es reducido, dado que la mayoría de estos adultos prosiguen con la educación superior y no se incorporan al mercado laboral en esta etapa (Gráfico A5.3 y véase Tabla A1.1).

Cuadro A5.1 Resultados en el mercado laboral de los adultos con una cualificación de trabajo-estudio

Los estudios académicos indican que la formación profesional (FP) mejora la transición de la escuela al trabajo para los jóvenes; son muchos los países que cada vez muestran un mayor interés por seguir desarrollando sus sistemas educativos en esta dirección (p. ej., OECD, 2015). Un tipo de formación profesional lo constituyen los programas de trabajo-estudio, en los que se combinan periodos de estudio formal y de trabajo interrelacionados por los que el estudiante o becario recibe unos ingresos. Puesto que a los estudiantes o becarios se les paga por su trabajo, se anima a los empleadores a que no solo los apoyen para que adquieran los conocimientos prácticos que necesitan para su profesión en el futuro, sino para que también les aporten las competencias para contribuir mejor al rendimiento productivo de la empresa. A pesar de que su importancia en el discurso sobre políticas públicas ha ido en aumento, los indicadores comparables a nivel internacional no consiguen destacar los resultados de esas cualificaciones de trabajo-estudio ni tan siquiera evaluar el predominio de esos programas.

Una encuesta realizada por la OCDE en 2016 pretendía llenar este vacío evaluando los resultados en el mercado laboral de los adultos educados mediante programas de trabajo-estudio. Esa encuesta abarcó países con una cuota significativa de programas de este tipo: Alemania, Austria, Francia y Suiza. Se constató que una gran proporción de la población en estos cuatro países solamente continúa con su educación hasta el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria; al menos un 75 % de los componentes del grupo de edad de 25 a 34 años han cursado programas de formación profesional (Gráfico A5.a). En Alemania, Austria y Suiza, más de un 70 % de los adultos jóvenes que han estudiado formación profesional tienen una cualificación de trabajo-estudio. En cambio, en Francia la mayoría de los adultos jóvenes con una cualificación de formación profesional han finalizado un programa impartido en el centro educativo. En estos cuatro países, el porcentaje de hombres de 25 a 34 años con cualificaciones de trabajo-estudio supera el de mujeres (Tabla A.5.b, disponible en línea).

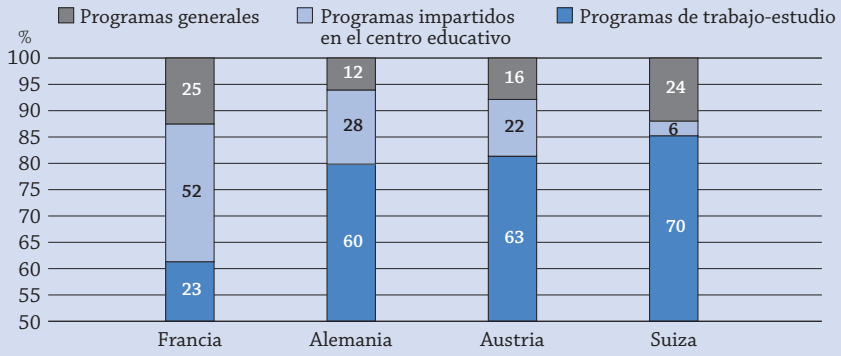
Resultados en el mercado laboral de los adultos jóvenes

El estudio constató que en estos cuatro países, los adultos jóvenes con una cualificación de trabajo-estudio muestran unas tasas de empleo más altas y unas tasas de inactividad más bajas que aquellos que han obtenido una cualificación general. Por ejemplo, en Austria, la diferencia en las tasas de empleo es de un 85 % frente a un 71 %; en las de desempleo, de un 6,5 % frente a un 7,7 %; y en las de inactividad, de un 9 % frente a un 23 %, respectivamente. No obstante, algunos de los adultos inactivos aún prosiguen con sus estudios en el nivel educativo terciario, lo que explica su elevada tasa de inactividad (Tabla A5.a).

...

A5

Gráfico A5.a. Porcentaje de personas de 25 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y tipo de programa de formación profesional (2015)



Los países están clasificados en orden ascendente de las personas de 25 a 34 años que han cursado programas de trabajo-estudio.

Fuente: OECD (2017), Tabla A5.b, disponible en Internet. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557318

Al comparar los resultados en el mercado laboral de los adultos que, dentro de la formación profesional, han obtenido cualificaciones de trabajo-estudio o de otras modalidades, se obtienen unos resultados dispares y variaciones entre países. Por ejemplo, en Alemania y Austria, las tasas de empleo para las personas de 25 a 34 años con unas cualificaciones en programas de trabajo-estudio son similares a las de quienes tienen otras cualificaciones de formación profesional (alrededor de un 85 % en cada caso). En Francia y Suiza, las tasas de empleo son más altas para los adultos con una cualificación de trabajo-estudio que para los que han obtenido otro tipo de cualificación de formación profesional (81 % y 71 %, respectivamente, en Francia; y 89 % y 84 %, respectivamente, en Suiza). En estos dos países las tasas de desempleo son más bajas para los adultos jóvenes que tienen cualificaciones en programas de trabajo-estudio que para los que se han graduado en otros tipos de formación profesional. Sin embargo, en Alemania y Austria se da el caso contrario (Tabla A5.a).

Tabla A5.a. Situación en el mercado laboral de las personas de 25 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y tipo de programa de formación profesional (2015)

		Tasa de empleo			Tasa de desempleo			Tasa de inactividad		
		De formación profesional			De formación profesional			De formación profesional		
		Programa trabajo-estudio	Programa impartido en el centro educativo	Orientación general	Programa trabajo-estudio	Programa impartido en el centro educativo	Orientación general	Programa trabajo-estudio	Programa impartido en el centro educativo	Orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	86	85	54	5	3	6	9	12	43
	Austria	85	87	71	6	4	8	9	10	23
	Francia	81	71	73	11	16	11	9	16	18
	Suiza	89	84	80	4	8	4	8	8	17

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559541

Analizar las repercusiones de por vida de cursar estudios de formación profesional tiene una especial relevancia. Algunas investigaciones han constatado que los avances en materia de empleo juvenil debidos a la educación de formación profesional pueden verse contrarrestados más adelante con una versatilidad y empleo

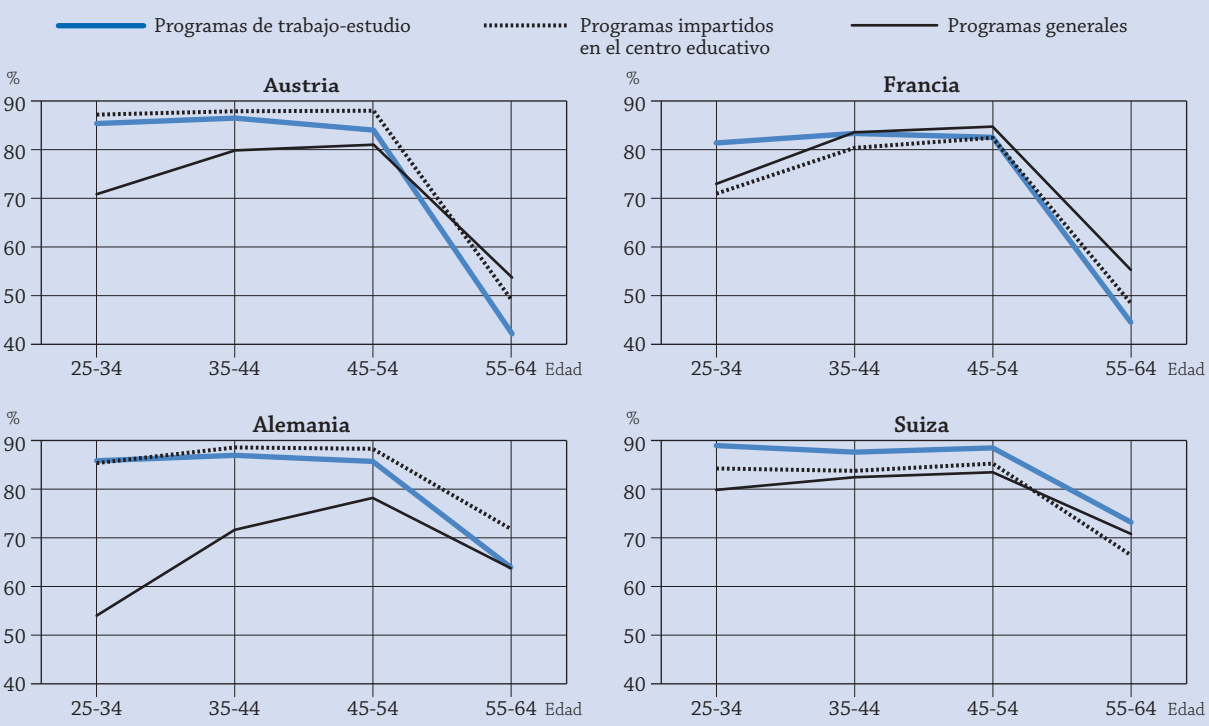
...

menores, debido a una especialización laboral más restringida, que corre el riesgo de quedar obsoleta con el tiempo, y una menor capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías (Hanushek, Schwerdt y Woessmann, 2011; Forster, Bol y Werfhorst, 2016).

Las diferencias en los sistemas de pensiones repercuten en las tasas de empleo de los adultos mayores (de 55 a 64 años) con cualificaciones de trabajo-estudio. En países en los que las trayectorias laborales con una duración similar permiten que los empleados reciban una pensión de jubilación, cuanto antes se incorporan al mercado laboral, antes se retirarán. Los datos confirman que, en los cuatro países estudiados, las tasas de empleo de los adultos jóvenes son más altas para aquellos que cuentan con cualificaciones de trabajo-estudio que para quienes tienen unas cualificaciones generales, pero que la diferencia en esas tasas entre ambos grupos disminuye a medida que la población activa envejece (Gráfico A5.b).

En los cuatro países, la tasa de empleo para los hombres de 25 a 64 años con cualificaciones de trabajo-estudio es más alta que la de las mujeres con una educación similar (Tabla A.5.b, disponible en línea).

Gráfico A5.b. Tasas de empleo de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por edad, orientación del programa y tipo de programa de formación profesional (2015)



Los países figuran por orden alfabético.

Fuente: OECD (2017), Tabla A5.b, disponible en Internet. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

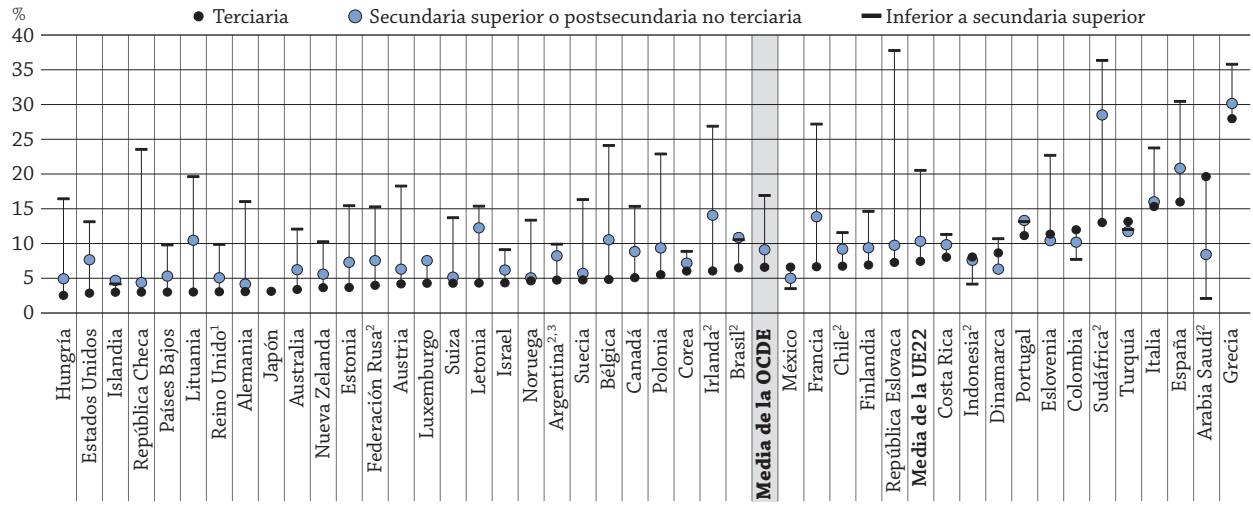
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557337

Relación entre las tasas de desempleo y el nivel educativo de los adultos jóvenes

En numerosos países de la OCDE y asociados, las tasas de desempleo son especialmente altas en los adultos jóvenes (de 25 a 34 años). De media en la OCDE, el riesgo de desempleo es casi el doble de alto para quienes no han finalizado la educación secundaria superior que para los que han obtenido unas cualificaciones más altas: un 17 % en el caso de los primeros frente a un 9 % para quienes han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un 7 % para los adultos jóvenes con educación terciaria (Gráfico A5.4 y Tabla A5.4).

Tal como muestra el Gráfico A5.4, en la mayor parte de los países esta situación es especialmente grave para los adultos jóvenes que no han finalizado la educación secundaria superior. Las tasas de desempleo para este grupo son del

Gráfico A5.4. Tasas de desempleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2016)



1. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).

2. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la Tabla A5.1 para obtener más detalles.

3. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

Los países están clasificados en orden ascendente de la tasa de desempleo de los adultos con educación terciaria.

Fuente: OECD / ILO (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557299

30 % o más en España, Grecia, República Eslovaca y Sudáfrica. En Bélgica, Francia, Irlanda, Italia y República Checa, alrededor de una cuarta parte de estos adultos jóvenes están desempleados (Gráfico A5.4).

El Gráfico A5.4 también refleja que haber alcanzado o superado el nivel educativo de secundaria superior minimiza el riesgo de desempleo. El efecto positivo de este nivel de educación en el riesgo de desempleo es especialmente notable en Alemania, Austria, Hungría, Noruega, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza. En todos estos países, la tasa de desempleo para los adultos jóvenes que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria representa aproximadamente un tercio de esa misma tasa para aquellos que han alcanzado un nivel de educación más bajo. A pesar de que en numerosos países las tasas de desempleo solo mejoran ligeramente cuando se prosigue con la educación más allá de la secundaria superior o postsecundaria no terciaria, el efecto positivo que tiene en esas tasas la obtención de una titulación terciaria es especialmente alto en Bélgica, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Letonia, Lituania y Sudáfrica. En todos estos países, las tasas de desempleo en los adultos con educación terciaria representan menos de la mitad de las tasas de quienes han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Gráfico A5.4).

En Corea, Islandia, México, Portugal y Turquía, las tasas de desempleo son similares en todos los niveles alcanzados. En Arabia Saudí, la relación entre tasas de desempleo y niveles educativos alcanzados es la opuesta: un 20 % de los adultos con educación terciaria no tiene trabajo, en comparación con tan solo un 2 % de los que no han finalizado la educación secundaria superior (Gráfico A5.4).

Tasas de inactividad de los adultos jóvenes por nivel educativo alcanzado

El porcentaje de personas inactivas (es decir, aquellas que no buscan empleo) es más alto en quienes han alcanzado un nivel educativo menor. De media en los países de la OCDE, un 11 % de los adultos de 25 a 34 años con educación terciaria está inactivo. En comparación, los porcentajes son de un 16 % para los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un 30 % (casi el doble) para los adultos jóvenes que no han completado la secundaria superior. En Irlanda, Israel, Polonia, República Eslovaca y Turquía, el porcentaje de adultos jóvenes inactivos en quienes abandonaron los estudios únicamente con un nivel educativo de secundaria es de un 40 %, aproximadamente. Las tasas de inactividad más elevadas en los adultos con educación terciaria (20 % o más) se pueden observar en Arabia Saudí, Corea, Italia y República Checa (Tabla A5.4).

Son varios los factores que contribuyen a esta inactividad. Para un pequeño porcentaje de los adultos jóvenes, el motivo es que pronto se reincorporarán a la educación. De media en los países de la OCDE, en las personas de 25 a 29 años, un tercio de los adultos inactivos aún continúan estudiando. Entre los adultos jóvenes que no estudian, las principales razones de la inactividad son las responsabilidades por el cuidado de los hijos en el caso de las mujeres, mientras que la salud y otros factores son más frecuentes en los hombres (OECD, 2016).

Las tasas de inactividad de las mujeres son sistemáticamente superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos alcanzados, pero son especialmente altas en los adultos jóvenes que no han finalizado la educación secundaria superior. De media en los países de la OCDE, casi la mitad (45 %) de las mujeres con un nivel educativo más bajo están inactivas, en comparación con menos de una quinta parte de los hombres (18 %). La diferencia por sexos más elevada en cuanto a tasas de inactividad se observa en Arabia Saudí (75 % y 4 %, respectivamente), México (55 % y 5 %, respectivamente) y Turquía (69 % y 6 %, respectivamente). Portugal es el único país en el que la diferencia por sexos en las tasas de inactividad ha desaparecido casi por completo: en los adultos con un nivel educativo más bajo, estas tasas son del 18 % para las mujeres y del 13 % para los hombres. La diferencia por sexos cuando se han alcanzado los niveles educativos más altos se aproxima a cero en Portugal (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Tasas de empleo de los adultos con educación terciaria, por campo de estudio

A pesar de que en la OCDE, las tasas de empleo más altas son las de los adultos con educación terciaria, estas varían en función del campo de estudio. De media en los países miembros, la tasa total de empleo de los adultos (de 25 a 64 años) con educación terciaria es de un 84 %. Sin embargo, es más baja para los graduados en artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información (81 %); y más alta para los graduados en tecnología de la información y la comunicación (88 %). Las mayores diferencias entre estos dos campos de estudio se dan en Costa Rica (14 puntos porcentuales), Francia (13 puntos), Portugal (11 puntos) y República Eslovaca (12 puntos), mientras que en Estonia las tasas de empleo son similares para ambos (menos de 1 punto porcentual de diferencia) (Tabla A5.3).

Se considera que los campos STEM (por sus siglas en inglés: ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) –que abarcan ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y de la comunicación; e ingeniería, producción industrial y construcción– tienen una relevancia destacada en el fomento de la innovación y en el crecimiento económico. De media en los países de la OCDE, las tasas de empleo para los graduados en campos de estudio STEM son de un 86 %; estos porcentajes oscilan entre un 90 % o más en Alemania, Islandia, Lituania, Países Bajos, República Checa, Suecia y Suiza, y menos de un 80 % en Grecia y Turquía. Los adultos con una titulación terciaria en campos de estudio STEM también se ven beneficiados por unas tasas de empleo más altas que sus compañeros con una cualificación en artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información en todos los países de la OCDE excepto Estonia (una diferencia de tres puntos porcentuales) (Gráfico A5.1).

Las perspectivas dentro del mercado laboral, los salarios previstos y la reputación general de los profesores son tan solo algunos de los factores que influyen en la elección de campo de estudio por parte de los jóvenes. En los países de la OCDE, la tasa media de empleo para las personas de 25 a 64 años es de un 83 % para los graduados en educación, en comparación con un 87 % para los graduados en ingeniería, producción industrial y construcción. Las tasas de inactividad en estos dos campos de estudio son muy diferentes: un 14 % en el caso de los primeros frente a un 9 % en el de los segundos. Esta diferencia refleja un sesgo en función del sexo, ya que hay más probabilidad de encontrar unas tasas de inactividad más altas en los campos con mayor proporción de mujeres: por ejemplo, un 19 % de mujeres y un 6 % de hombres tienen una titulación en educación, mientras que un 28 % de hombres y un 6 % de mujeres la han obtenido en ingeniería, producción industrial y construcción (Tabla A5.3 y *Panorama de la educación* [base de datos]).

Variaciones a nivel subnacional de los resultados en el mercado laboral

De media en los 16 países de la OCDE y asociados con datos a nivel subnacional sobre situación laboral, las tasas de empleo suelen variar más entre distintas regiones en las personas con unos niveles educativos más bajos respecto de aquellas que han alcanzado niveles más altos. Por ejemplo, en Estados Unidos para los adultos que no han finalizado la educación secundaria superior, la tasa de empleo oscila entre un 31 % y un 66 % según el estado; mientras que la tasa de empleo para los adultos que sí han completado ese nivel educativo se sitúa entre el 61 % y el 78 % (OECD/NCES, 2017).

La ratio entre las tasas de empleo más altas y más bajas para los adultos que no han finalizado la educación secundaria superior a nivel subnacional es de un 1,5 o más en 8 de los 16 países, mientras que las ratios correspondientes para los adultos con una titulación de grado, máster o equivalente en la mayoría de ellos es de aproximadamente 1,1; solo en 3 países se observa una ratio igual o superior a 1,5.

En muchos países, las tasas de empleo en la región en la que se encuentra la capital superan la media nacional con independencia del nivel educativo alcanzado. En España, por ejemplo, esta tasa para los adultos que no han finalizado la

educación secundaria superior en la región de la capital es de un 59 %, con lo que supera la media del país, de un 54 %. Esto mismo sucede en la mayoría de los otros niveles educativos alcanzados. En cambio, en Alemania las tasas de empleo en la región de la capital son inferiores a la media del país independientemente del nivel educativo (OECD/NCES, 2017).

Cuadro A5.2 **Ventaja relativa en el empleo por nivel educativo alcanzado**

Este cuadro presenta un nuevo análisis para evaluar la demanda de educación por parte del mercado laboral en los distintos países. El principal valor añadido de este análisis es que a los resultados no les afectan las tasas de empleo y desempleo específicas de cada país, sino que reflejan la proporción de personas empleadas con un nivel educativo alcanzado específico con respecto a la proporción de personas desempleadas con ese mismo nivel educativo. Con el fin de ilustrar mejor las ventajas de este cálculo, podemos poner como ejemplo un país en el que la tasa de desempleo sea muy alta. En este caso, las tasas de desempleo por nivel educativo vendrían a mostrar que estas superan la media en cada uno de los niveles educativos alcanzados, pero no les darían a los lectores la oportunidad de observar si, para un nivel determinado, los adultos tendrían más probabilidades de estar excesivamente representados en la población con empleo o en la población desempleada.

La fórmula de este índice es la siguiente:

$$\text{Índice} = \frac{\dfrac{\text{número de personas empleadas con un nivel educativo alcanzado «a»}}{\text{número de personas empleadas independientemente del nivel educativo alcanzado}}}{\dfrac{\text{número de personas desempleadas con un nivel educativo alcanzado «a»}}{\text{número de personas desempleadas independientemente del nivel educativo alcanzado}}}$$

Si el índice es igual a uno, significa que la proporción de personas empleadas con un determinado nivel educativo alcanzado equivale a su cuota respectiva dentro de la población desempleada. También quiere decir que la tasa de desempleo para este nivel educativo alcanzado específico es igual a la tasa de desempleo, con independencia del nivel educativo alcanzado. Si el índice es inferior a uno, implica que la proporción de personas empleadas con un determinado nivel educativo alcanzado es menor que su cuota respectiva dentro de la población desempleada. Y lo contrario podría deducirse de un índice mayor que uno.

El Gráfico A.5c muestra que, como promedio en la OCDE, el índice para las personas de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la secundaria superior es de 0,5; de 1,0 para quienes han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria; y de 1,5 para los que tienen educación terciaria. Esto supone que, de media en la OCDE, la proporción de adultos jóvenes con un nivel educativo inferior a la secundaria superior dentro de los adultos jóvenes con empleo representa la mitad de su cuota respectiva dentro de los adultos jóvenes desempleados. Para los adultos jóvenes que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, su proporción dentro de la población con empleo y desempleada es la misma, y para los adultos jóvenes con educación terciaria, su cuota dentro de la población con empleo es un 50 % más alta que la correspondiente dentro de la población desempleada. En 35 de los 39 países para los que se dispone de datos, la ventaja relativa en el empleo de las personas de 25 a 34 años con educación terciaria es mayor que la de las personas con un nivel educativo más bajo en ese grupo de edad. Por otra parte, en Dinamarca, los adultos jóvenes con educación terciaria muestran una ventaja relativa en el empleo menor que los que han completado la secundaria superior, pero mayor que los que no han alcanzado este último nivel dentro de la población con empleo con respecto a la población desempleada (índice mayor que 1). Para las personas de 25 a 34 años que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, el índice es mayor que 1 en 11 países, mientras que para aquellos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior el índice solamente supera ese valor en Colombia y México. En Colombia y México, el índice para los adultos jóvenes con educación terciaria es más bajo que el de aquellos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior. Esto significa que, en estos dos países, quienes finalizan estudios terciarios tienen más probabilidades de estar excesivamente representados dentro de la población desempleada que quienes no han completado la educación secundaria superior. Esto también se cumple en Turquía, pero en este país el resultado se aproxima a 1 en todos los niveles educativos alcanzados (Gráfico A5.c).

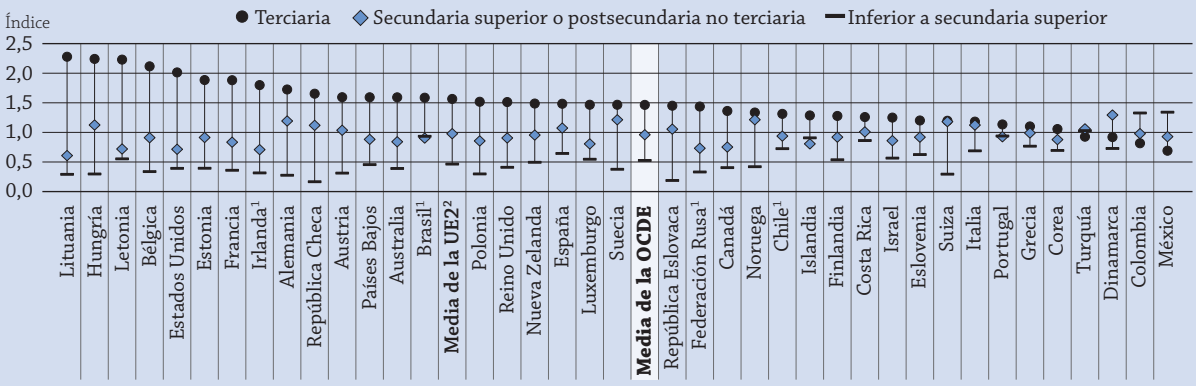
El índice más alto para los adultos jóvenes con educación terciaria se observa en Bélgica, Estados Unidos, Hungría, Letonia y Lituania, donde es igual o mayor que 2. Esto significa que la proporción de jóvenes con

A5

educación terciaria dentro de la población joven con empleo es al menos el doble de grande que su cuota correspondiente dentro de la población desempleada. También es en esos cinco países donde se observan las mayores diferencias del índice (una diferencia de 1,6 puntos o más) entre los adultos jóvenes con un nivel educativo inferior a la secundaria superior y los que han completado la educación terciaria (Gráfico A.5c).

En los países para los que se dispone de datos, República Checa y República Eslovaca muestran los índices más bajos de adultos jóvenes con un nivel educativo inferior a la secundaria superior. En ellos, el índice se reduce a tan solo 0,2, lo que significa que la proporción de adultos jóvenes con un nivel educativo inferior a la secundaria superior dentro de la población joven con empleo es al menos cinco veces inferior a su cuota correspondiente dentro de la población desempleada (Gráfico A.5c).

Gráfico A5.c. Ventaja relativa en el empleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2016)



1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la Tabla A5.1 para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la ventaja relativa en el empleo de las personas de 25 a 34 años con educación terciaria.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557356

Definiciones

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

Grupos de edad: Adultos se refiere a personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes** se refiere a personas de 25 a 34 años; **adultos mayores** se refiere a personas de 55 a 64 años.

El **nivel educativo alcanzado** hace referencia al nivel de educación más avanzado al que ha llegado una persona.

Personas empleadas son aquellas que, durante la semana de referencia del estudio: i) tenían un trabajo remunerado u obtuvieron un beneficio durante al menos una hora; o ii) tenían un trabajo, pero se ausentaron temporalmente. La **tasa de empleo** se refiere al número de personas con empleo expresado como porcentaje de la población en edad de trabajar.

Personas inactivas son aquellas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban empleadas ni desempleadas (es decir, que no estaban buscando un empleo). La **tasa de inactividad** se refiere al número de personas inactivas expresado como porcentaje de la población (es decir, el número de personas inactivas dividido por el número total de las personas en edad de trabajar).

Niveles educativos: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

Personas desempleadas son aquellas que, durante la semana de referencia del estudio, no tenían un empleo, buscaban activamente un empleo y estaban en ese momento disponibles para empezar a trabajar. La **tasa de desempleo** se refiere al número de personas desempleadas expresado como porcentaje de la población activa (es decir, el número de desempleados se divide por la suma de personas empleadas y desempleadas).

La **población en edad de trabajar** es la población total de personas de 25 a 64 años.

Metodología

Para obtener más información sobre la metodología, véase el Indicador A1.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Para obtener más información sobre las fuentes, véase el Indicador A1.

Los datos sobre regiones subnacionales para algunos indicadores seleccionados los ha proporcionado la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) de Estados Unidos y actualmente están disponibles para 16 países: Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Polonia, Suecia y Turquía. Las estimaciones subnacionales las han facilitado los países utilizando fuentes de datos nacionales o Eurostat basándose en datos del Nivel 2 de la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS 2).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Forster, A.G., Bol, T. y H.G.V. d. Wefhorst (2016), «Vocational education and employment over the life cycle», *Sociological Science*, Vol. 3, pp. 473–94.

Hanushek, E.A., G. Schwerdt y L. Woessmann (2011), «General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle», *NBER Working Paper*, No. 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

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

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en.

OECD (2015), «Focus on vocational education and training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus*, No. 33, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, París y Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tablas del Indicador A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559579

	Tabla A5.1	Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2016)
	Tabla A5.2	Tendencias en las tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)
	Tabla A5.3	Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por campo de estudio (2016)
	Tabla A5.4	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2016)
WEB	Tabla A5.a	Situación en el mercado laboral de las personas de 25 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y tipo de programa de formación profesional (2015)
WEB	Tabla A5.b	Situación en el mercado laboral o nivel educativo alcanzado, por edad, sexo, orientación del programa, tipo de programa de formación profesional y situación en el mercado laboral o nivel educativo alcanzado (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

A5

Tabla A5.1. Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2016)

Porcentaje de personas empleadas de 25 a 64 años del total de la población de 25 a 64 años

		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Terciaria					Todos los niveles educativos
			Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Total	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	59	80	86	81	90	88	88	93	88	80
	Australia	58	78	82	78	81	84	84	90	84	76
	Austria	54	76	81	76	86	77	89	92	86	76
	Bélgica	46	72	85	73	68	84	87	92	85	71
	Canadá	55	71	79	74	80	83	84[d]	x(7)	82	76
	Chile[1]	62	72	a	72	80	86	95[d]	x(7)	84	71
	Corea	66	72	a	72	77	77[d]	x(6)	x(6)	77	74
	Dinamarca	63	81	93	81	87	83	90	90	86	80
	Eslovenia	46	71	a	71	79	87	87	89	85	72
	España	54	69	63	69	76	79	82	89	80	67
	Estados Unidos	57	69[d]	x(2)	69	77	82	85	90	82	73
	Estonia	61	77	76	77	80	85	86	95	85	78
	Finlandia	54	73	94	73	81	83	85	89	83	75
	Francia	51	73	60	73	83	83	88	90	85	72
	Grecia	48	57	61	58	63	69	82	88	70	59
	Hungría	52	75	82	76	86	83	88	94	85	74
	Irlanda[1]	49	67	72	69	78	83	86	88	82	71
	Islandia	79	87	93	88	90	92	96	98	94	88
	Israel	48	73	a	73	83	88	90	92	87	77
	Italia	51	71	73	71	c	69	82	89	80	64
	Japón[2]	x(2)	78[d]	x(5)	m	78[d]	87[d]	x(6)	x(6)	83[d]	80
	Letonia	59	71	69	71	86	85	90	98	87	75
	Luxemburgo	60	70	77	71	84	83	87	91	86	75
	México	65	70	a	70	70	80	86	85	80	68
	Noruega	62	80	84	80	83	90	92	92	89	81
	Nueva Zelanda	72	80	86	82	87	87	87	91	87	82
	Países Bajos	61	79	87	79	86	88	90	95	88	78
	Polonia	41	68	71	68	77	84	88	97	88	71
	Portugal	65	79	79	79	a	78	87	88	85	73
	Reino Unido[3]	62	83	a	80	82	85	86	89	85	79
	República Checa	45	81[d]	x(2)	81	84	80	87	94	86	80
	República Eslovaca	38	74	76	74	87	73	82	86	81	73
	Suecia	66	86	84	85	85	90	93	94	90	84
	Suiza	68	82[d]	x(2)	82	x(6, 7, 8)	88[d]	88[d]	92[d]	88	83
	Turquía	51	62	a	62	67	77	85	94	75	58
	Media de la OCDE	57	74	79	75	81	83	87	91	84	75
	Media de la UE22	54	74	77	74	81	82	87	91	84	74
Países asociados	Arabia Saudí[4]	60	65	a	65	x(6)	75[d]	x(6)	x(6)	75	65
	Argentina[4, 5]	65	73	a	73	x(6)	87[d]	x(6)	x(6)	87	73
	Brasil[1]	65	74[d]	x(2)	74	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	71
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	72	76[d]	x(2)	76	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	76
	Costa Rica	62	71	c	71	74	82	87[d]	x(7)	81	68
	Federación Rusa[1]	51	68	77	72	78	87	86	87	82	77
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	71	73	m	73	x(6)	85[d]	x(6)	x(6)	85	73
	Lituania	49	70	76	73	a	90	92	97	91	78
	Sudáfrica[1]	47	62	66	62	79	85	93[d]	x(7)	83	56
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la mayoría de países, los datos se refieren a CINE 2011. Los países con datos que se refieren a CINE-97 son: Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.
2. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).
3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).
4. Año de referencia 2014.
5. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD / ILO (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559465

A5

Tabla A5.2. Tendencias en las tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)

Porcentaje de personas empleadas de 25 a 34 años del total de la población de 25 a 34 años

		Inferior a secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria					Terciaria				
		2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016	2000	2005	2010	2015	2016
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	60[b]	52[b]	55[b]	56	55	79[b]	74[b]	78[b]	82	82	89[b]	85[b]	88[b]	88	87
OCDE	Australia	64[b]	64[b]	61[b]	59	56	80[b]	81[b]	78[b]	79	79	84[b]	85[b]	85[b]	85	85
OCDE	Austria	m	61	59	58	58	m	83	83	83	84	m	86	86	86	88
OCDE	Bélgica	64[b]	57[b]	56[b]	51	52	84[b]	81[b]	80[b]	77	77	92[b]	90[b]	89[b]	87	87
OCDE	Canadá	60	62	58	57	57	79	80	77	77	76	86	85	84	84	85
OCDE	Chile[1]	m	m	58[b]	61	m	m	m	67[b]	69	m	m	m	83[b]	85	m
OCDE	Corea	65	62	57	52	60	64	64	64	65	66	74	74	74	76	75
OCDE	Dinamarca	70[b]	64[b]	65[b]	58	61	85[b]	83[b]	82[b]	81	80	88[b]	87[b]	86[b]	82	83
OCDE	Eslovenia	75[b]	70[b]	60[b]	63	58	86[b]	84[b]	81[b]	78	80	92[b]	91[b]	88[b]	82	81
OCDE	España	65[b]	72[b]	59[b]	56	60	73[b]	78[b]	69[b]	66	68	76[b]	82[b]	79[b]	75	76
OCDE	Estados Unidos	64	62	55	56	59	80	74	68	71	71	87	83	82	83	84
OCDE	Estonia	58	59	50	62	65	74	77	71	82	78	82	84	80	85	81
OCDE	Finlandia	69[b]	63[b]	59[b]	53	50	76[b]	77[b]	76[b]	75	75	84[b]	86[b]	84[b]	81	81
OCDE	Francia	61	63	57	51	50	80	80	79	74	73	85	86	87	84	86
OCDE	Grecia	67[b]	71[b]	66[b]	52	51	69[b]	73[b]	70[b]	58	59	79[b]	79[b]	77[b]	65	66
OCDE	Hungría	50	49	40	51	55	75	75	71	78	80	83	83	79	82	82
OCDE	Irlanda	68[b]	64[b]	44[b]	44	m	85[b]	83[b]	67[b]	68	m	91[b]	89[b]	83[b]	84	m
OCDE	Islandia	m	81	67	79	81	m	82	73	83	84	m	94	88	88	92
OCDE	Israel	m	43[b]	45[b]	58	53	m	65[b]	68[b]	72	70	m	82[b]	82[b]	86	86
OCDE	Italia	60[b]	65[b]	57[b]	51	51	67[b]	72[b]	69[b]	63	63	73[b]	69[b]	67[b]	62	64
OCDE	Japón[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78[db]	78[db]	81[db]	83[d]	85[d]
OCDE	Letonia	52	59	56	64	67	74	77	71	80	76	86	84	81	85	87
OCDE	Luxemburgo	78[b]	79[b]	78[b]	76	73	85[b]	82[b]	83[b]	82	80	83[b]	87[b]	87[b]	87	90
OCDE	México	63[b]	64[b]	63[b]	66	66	71[b]	71[b]	71[b]	70	70	80[b]	82[b]	81[b]	80	80
OCDE	Noruega	m	66	64	61	60	m	84	85	82	82	m	86	89	86	87
OCDE	Nueva Zelanda	63	68	64	63	66	78	82	77	78	79	82	81	81	86	86
OCDE	Países Bajos	72[b]	70[b]	70[b]	65	65	88[b]	86[b]	87[b]	81	83	93[b]	92[b]	93[b]	91	91
OCDE	Polonia	50[b]	45[b]	49[b]	46	45	71[b]	68[b]	74[b]	75	77	87[b]	83[b]	86[b]	87	88
OCDE	Portugal	83	81	75	75	74	83	78	80	78	78	91	87	85	80	82
OCDE	Reino Unido[3]	66[b]	64[b]	56[b]	61	63	83[b]	81[b]	79[b]	81	82	91[b]	90[b]	87[b]	88	87
OCDE	República Checa	51[b]	43[b]	47[b]	42	47	77[b]	78[b]	76[b]	79	82	83[b]	81[b]	77[b]	77	78
OCDE	República Eslovaca	29[b]	16[b]	21[b]	39	37	72[b]	73[b]	72[b]	76	78	83[b]	84[b]	78[b]	75	77
OCDE	Suecia	67[b]	65[b]	60[b]	66	66	83[b]	81[b]	80[b]	84	84	82[b]	84[b]	85[b]	87	87
OCDE	Suiza	68[b]	68[b]	68[b]	66	68	84[b]	83[b]	83[b]	86	86	91[b]	91[b]	87[b]	89	89
OCDE	Turquía	55	49	51	53	53	67	64	64	66	65	83	79	77	76	74
	Media de la OCDE	63	61	57	58	59	78	77	75	76	76	85	84	83	83	83
	Media de la UE22	63	61	56	56	57	79	78	76	76	77	85	85	83	82	82
Países asociados	Arabia Saudí[4]	m	m	m	65	m	m	m	m	59	m	m	m	m	62	m
Países asociados	Argentina[1, 4, 5]	m	67	67	66	m	m	72	73	72	m	m	86	87	88	m
Países asociados	Brasil[1]	m	m	72	68	m	m	m	79	75	m	m	m	88	86	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	73	73	m	m	m	77	76	m	m	m	84	82
Países asociados	Costa Rica	64	69	67	68	65	76	78	77	74	75	83	86	84	81	81
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	58	m	m	m	m	80	m	m	m	m	88	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	70	66	m	m	m	71	70	m	m	m	74	83	m
Países asociados	Lituania	52[b]	62[b]	41[b]	60	56	71[b]	80[b]	65[b]	76	76	81[b]	89[b]	87[b]	91	93
Países asociados	Sudáfrica	m	m	42	44	m	m	m	58	56	m	m	m	79	79	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la mayoría de países hay una ruptura en la serie temporal, representada por el código «b», ya que los datos de 2015 y 2016 se refieren a CINE 2011, mientras que los datos de años anteriores se refieren a CINE-97. En el caso de Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2009 en lugar de 2010.

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

3. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).

4. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

5. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD / ILO (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559484

A5

Tabla A5.3. Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por campo de estudio (2016)

Porcentaje de personas empleadas de 25 a 64 años del total de la población de 25 a 64 años

		Educación	Artes o humanidades (excepto idiomas), ciencias sociales, periodismo e información		Artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales y administración o derecho		Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud		Salud y servicios sociales	Total
			Artes	Humanidades (excepto idiomas), ciencias sociales, periodismo e información		Ciencias empresariales y administración	Derecho					Salud (medicina y odontología)	Salud (enfermería y campos de la salud relacionados)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	87	86	84	84	89	89	90	86	91	90	91	88	89	88
	Australia	82	x(4)	x(4)	80	x(7)	x(7)	85	83	86	88	x(13)	x(13)	84	84
	Austria	84	78	85	83	85	90	87	82	91	88	90	87	89	86
	Bélgica	84	c	85	82	91	86	85	84	88	89	87	88	88	85
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	Chile[1]	83	82	89	86	83	84	83	80	89	89	89	84	85	84
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86
	Eslovenia[2]	83	x(4)	x(4)	75	x(7)	x(7)	80	69	66	90	x(13)	x(13)	91	81
	España	77	x(4)	x(4)	77	x(7)	x(7)	80	82	84	82	x(13)	x(13)	86	80
	Estados Unidos[1, 3]	78	81	82	82	x(7)	x(7)	85	84	86	88	x(13)	x(13)	84	82
	Estonia	81	88	89	88	86	86	86	87	89	84	86	82	83	85
	Finlandia	80	82	74	77	82	88	82	84	84	86	89	86	87	83
	Francia[2]	93	x(4)	x(4)	77	x(7)	x(7)	85	81	90	92	x(13)	x(13)	91	86
	Grecia	73	x(4)	x(4)	65	x(7)	x(7)	72	72	71	72	x(13)	x(13)	77	70
	Hungría	82	84	85	84	83	90	84	83	94	88	92	87	89	85
	Irlanda[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	Islandia	92	x(4)	x(4)	92	x(7)	x(7)	95	92	97	93	x(13)	x(13)	95	94
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Italia	80	71	75	74	82	81	81	78	84	85	m	m	85	80
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83[d]
	Letonia	88	73	86	84	88	91	89	92	90	85	94	94	93	87
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86
	México	80	78	75	75	80	81	80	75	83	83	80	78	79	80
	Noruega	89	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	91	86	88	89	x(13)	x(13)	91	89
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Países Bajos	85	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	90	87	91	91	x(13)	x(13)	88	88
	Polonia	84	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	89	86	95	88	x(13)	x(13)	92	88
	Portugal	83	x(4)	x(4)	83	x(7)	x(7)	87	80	94	84	x(13)	x(13)	90	85
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
	República Checa	83	85	82	82	85	88	85	84	92	91	90	82	84	86
	República Eslovaca	82	81	79	79	81	76	80	68	91	85	84	82	82	81
	Suecia	90	x(4)	x(4)	86	x(7)	x(7)	89	86	90	91	x(13)	x(13)	92	90
	Suiza	88	82	87	84	89	85	88	88	93	91	89	89	88	88
	Turquía	71	x(4)	x(4)	67	x(7)	x(7)	73	73	74	78	x(13)	x(13)	78	75
	Media de la OCDE[4]	83	m	m	81	m	m	85	83	88	87	m	m	87	84
	Media de la UE22[4]	83	m	m	81	m	m	85	83	89	86	m	m	87	84
Países asociados	Arabia Saudí[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75
	Argentina[5, 6]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	Costa Rica	77	c	76	77	79	78	83	c	91	81	m	m	80	81
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
	Lituania	90	85	90	88	92	94	92	91	93	91	97	93	95	91
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Note: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.
2. Este grupo de edad se refiere a las personas de 25 a 34 años.
3. Los datos hacen referencia al campo con una titulación de grado, incluso aquellos con titulaciones de educación terciaria adicionales.
4. Las medias de la OCDE y de la UE22 excluyen a Eslovenia y Francia.
5. Año de referencia 2014.
6. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD / ILO (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver nota (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559503

A5

Tabla A5.4. Tasas de empleo, desempleo e inactividad de las personas de 25 a 34 años, por nivel educativo alcanzado (2016)

		Tasa de empleo			Tasa de desempleo			Tasa de inactividad		
		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	55	82	87	16,0	4,2	3,1	34	14	10
	Australia	56	79	85	12,1	6,2	3,4	34	16	12
	Austria	58	84	88	18,3	6,3	4,2	29	10	8
	Bélgica	52	77	87	24,1	10,5	4,8	31	13	9
	Canadá	57	76	85	15,4	8,8	5,1	33	16	10
	Chile[1]	61	69	85	11,6	9,2	6,7	32	24	9
	Corea	60	66	75	8,9	7,2	6,0	34	29	20
	Dinamarca	61	80	83	10,7	6,3	8,7	32	15	9
	Eslovenia	58	80	81	22,7	10,4	11,4	25	10	8
	España	60	68	76	30,5	20,8	16,0	14	14	10
	Estados Unidos	59	71	84	13,1	7,7	2,9	32	23	14
	Estonia	65	78	81	15,4	7,3	3,7	23	16	16
	Finlandia	50	75	81	14,6	9,4	6,9	40	18	13
	Francia	50	73	86	27,2	13,9	6,7	32	15	8
	Grecia	51	59	66	35,8	30,2	28,0	21	16	8
	Hungría	55	80	82	16,4	4,9	2,5	34	16	15
	Irlanda[1]	44	68	84	26,9	14,1	6,1	40	21	11
	Islandia	81	84	92	4,2	4,7	3,0	15	12	5
	Israel	53	70	86	9,1	6,2	4,3	42	25	10
	Italia	51	63	64	23,8	16,0	15,3	33	25	24
	Japón[2]	m	m	85[d]	m	m	3,1[d]	m	m	12[d]
	Letonia	67	76	87	15,4	12,3	4,3	20	13	9
	Luxemburgo	73	80	90	c	7,5	4,3	18	14	6
	México	66	70	80	3,5	5,0	6,6	31	26	14
	Noruega	60	82	87	13,4	5,1	4,6	31	13	9
	Nueva Zelanda	66	79	86	10,3	5,6	3,7	27	16	11
	Países Bajos	65	83	91	9,8	5,3	3,0	28	12	7
	Polonia	45	77	88	20,0	8,0	4,3	43	17	8
	Portugal	74	78	82	13,2	13,3	11,1	15	10	7
	Reino Unido[3]	63	82	87	9,9	5,1	3,1	30	14	10
	República Checa	47	82	78	23,6	4,4	3,0	38	15	20
	República Eslovaca	37	78	77	37,8	9,7	7,3	40	14	17
	Suecia	66	84	87	16,3	5,7	4,8	21	11	9
	Suiza	68	86	89	13,7	5,2	4,3	21	10	7
	Turquía	53	65	74	12,0	11,7	13,2	39	26	15
	Media de la OCDE	58	76	83	16,8	9,1	6,6	30	16	11
	Media de la UE22	57	77	82	20,4	10,3	7,4	29	15	11
Países asociados	Arabia Saudí[4]	65	59	62	2,1	8,4	19,6	33	35	23
	Argentina[4, 5]	66	72	88	9,9	8,2	4,7	27	22	7
	Brasil[1]	68	75	86	10,6	10,9	6,5	23	16	8
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	73	76	82	7,7	10,2	12,0	21	15	7
	Costa Rica	65	75	81	11,3	9,8	8,0	26	17	12
	Federación Rusa[1]	58	80	88	15,3	7,5	4,0	32	13	9
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	66	70	83	4,2	7,6	8,1	31	24	9
	Lituania	56	76	93	19,6	10,5	3,0	31	15	4
	Sudáfrica[1]	44	56	79	36,3	28,5	13,0	31	22	9
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En el caso de Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.

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

3. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 16 % de los adultos se encuentran en este grupo).

4. Año de referencia 2014.

5. Los datos deben utilizarse con cautela. Véase la sección *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD / ILO (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

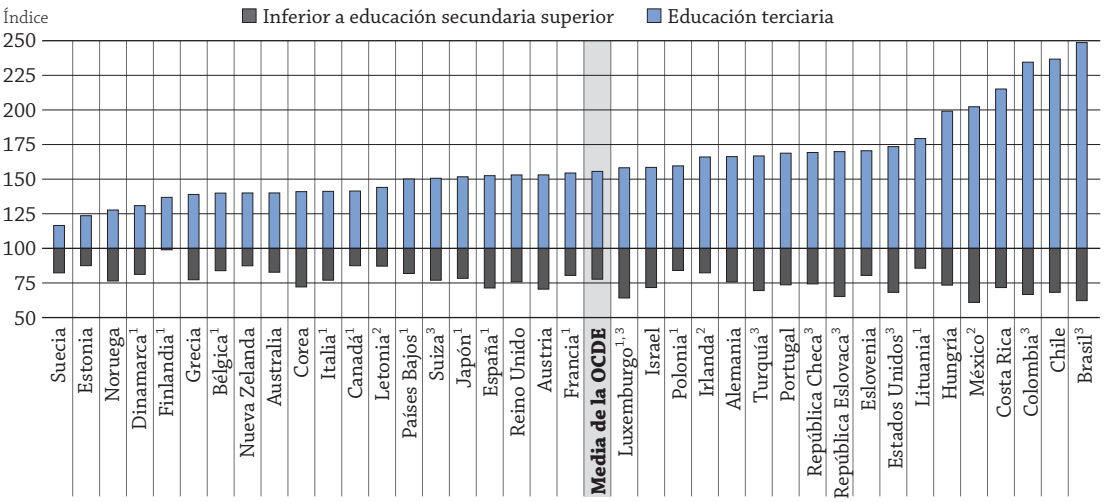
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559522

¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN EN LOS INGRESOS?

- En los países de la OCDE, los adultos de 25 a 64 años con una titulación terciaria ganan de media un 56 % más que aquellos que solo han finalizado la educación secundaria superior, mientras que quienes tienen un nivel de educación inferior a la secundaria superior ganan como media un 22 % menos.
- La ventaja en los ingresos relativos de las personas aumenta con su nivel de educación terciaria. De media en la OCDE, quienes tienen una titulación terciaria de ciclo corto ganan solo un 22 % más que los que han completado la educación secundaria superior, mientras que los que han obtenido una titulación de máster, doctorado o equivalente ganan el doble.
- La proporción de estudiantes mayores (de 25 a 29 años) que tienen un trabajo remunerado es mucho más alta que en los estudiantes jóvenes (de 15 a 24 años): un 64 % del grupo de mayor edad tiene un empleo remunerado, comparado con solo un 40 % aproximadamente del grupo más joven.

Gráfico A6.1. Ingresos relativos de los adultos, por nivel educativo alcanzado (2015)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100



Nota: La educación terciaria incluye las titulaciones de educación terciaria de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y equivalentes.

1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la tabla de origen para más detalles.
2. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
3. El índice 100 hace referencia a la combinación de los niveles CINE 3 y 4 de la clasificación de niveles educativos alcanzados CINE 2011.

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos relativos de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria.

Fuente: OECD (2017), Tabla A6.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557375

Contexto

Unos niveles de educación más altos se traducen habitualmente en mejores oportunidades de empleo (véase Indicador A5) y mayores ingresos. Mientras que las personas con unas cualificaciones más altas se encuentran, por lo general, en una situación más favorable para experimentar con el tiempo un incremento de sus ingresos, las que tienen un nivel de educación más bajo, y que normalmente reciben unos ingresos menores al comenzar su carrera profesional, tienden a sufrir una disminución de sus ingresos con la edad. Así pues, el potencial para unos ingresos más altos y una progresión más rápida de estos puede suponer un incentivo importante para que las personas continúen estudiando y formándose (véase Indicador A7). También puede ser uno de los factores decisivos en su elección de campo de estudio en la educación terciaria.

Existen diversos factores aparte de la educación que también influyen en los ingresos de las personas. En muchos países, los ingresos de las mujeres son sistemáticamente más bajos que los de los hombres en todos los niveles de educación alcanzados, lo que podría guardar relación con las diferencias por sexo en los sectores en los que trabajan y los tipos de ocupación (OECD, 2016a). Las variaciones de los ingresos reflejan más factores, entre otros la demanda de competencias en el mercado laboral, la oferta de trabajadores y sus competencias, la legislación sobre el salario mínimo y otras cuestiones, estructuras y prácticas del mercado laboral (como el poder de los sindicatos, la cobertura de los convenios colectivos y la calidad de los entornos laborales). Estos factores también contribuyen a las diferencias en la distribución de los ingresos. En algunos países, los ingresos apenas varían, mientras que en otros hay una gran disparidad al respecto, lo que acrecienta las desigualdades.

Otros resultados

- Entre los años 2005 y 2015 de media en los 21 países de la OCDE en los que se dispone de datos para ambos años, la diferencia de ingresos entre los adultos con educación terciaria y los que han finalizado la secundaria superior se ha reducido ligeramente (del 53 % al 50 %).
- Como media en la OCDE, alrededor de un 25 % de los adultos con educación terciaria gana más del doble de la mediana de ingresos para todas las personas empleadas, incluidos tanto los asalariados a tiempo completo como a tiempo parcial, mientras que solo el 3 % de quienes tienen un nivel de educación inferior a la secundaria superior presenta ese grado de ingresos.
- Por lo general, los estudiantes ganan menos por su trabajo que las personas que no estudian de su misma edad y nivel de educación. De media en los países de la OCDE, los ingresos de un estudiante de 15 a 24 años representan alrededor de la mitad de los ingresos de los que no estudian (56 %). Entre los estudiantes mayores (de 25 a 29 años) aumentan hasta un 80 %.

A6

Análisis

Ingresos relativos por nivel de educación alcanzado

En todos los países de la OCDE, los diferenciales de ingresos entre los adultos con educación terciaria y los que han completado la educación secundaria superior son, por lo general, más acentuados que las diferencias entre los adultos que no han completado la secundaria superior y aquellos que como máximo han finalizado este nivel. Como media en estos países, los adultos de 25 a 64 años que no han finalizado la educación secundaria superior ganan un 22 % menos por un empleo a tiempo parcial o completo que quienes sí han completado ese nivel de estudios, mientras que la ventaja en los ingresos para los que han obtenido una titulación terciaria es de un 56 % más (Gráfico A6.1).

Las variaciones entre países en los ingresos relativos de los adultos sin una cualificación de secundaria superior son reducidas, si se comparan con las considerables ventajas en los ingresos para aquellos con educación terciaria. En México, las desventajas en los ingresos para los adultos que no han completado la educación secundaria superior es la mayor de toda la OCDE y países asociados: en promedio ganan un 39 % menos por un empleo a tiempo parcial o completo que los adultos que sí han finalizado ese nivel de educación. Las desventajas en los ingresos para las personas que tienen los niveles de educación más bajos también son importantes (más del 30 %) en Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, Luxemburgo y República Eslovaca. En cambio, en Finlandia, los adultos con un nivel de educación inferior a la secundaria superior y los que han alcanzado ese nivel tienen unos ingresos similares, mientras que en Canadá, Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania y Nueva Zelanda las diferencias de ingresos son del 15 % o menos. En la educación terciaria, los mayores ingresos relativos se observan en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México, donde las personas con educación terciaria ganan de media al menos el doble que los adultos con educación secundaria superior. Los menores se dan en Dinamarca, Estonia, Noruega y Suecia, donde los ingresos terciarios son solamente alrededor de un 25-30 % más altos (Gráfico A6.1).

En los adultos con educación terciaria, las ventajas en los ingresos relativos aumentan junto con el nivel de educación terciaria. De media en los países de la OCDE, quienes han finalizado la educación terciaria de ciclo corto ganan aproximadamente solo un 22 % más que quienes, como máximo nivel de educación alcanzado, han completado la secundaria superior, mientras que los que han obtenido una titulación de máster, doctorado o equivalente ganan el doble (Tabla A6.1).

Esto mismo se cumple cuando se analizan los ingresos relativos de hombres y mujeres por separado: cuanto más alto es su nivel de educación alcanzado, mayor es su ventaja en los ingresos relativos. En cualquier caso, las mujeres ganan menos que los hombres, como media, con independencia del nivel de educación que hayan alcanzado. De media en los países de la OCDE, los salarios de las mujeres de 25 a 64 años con educación terciaria representan tan solo un 68 % de los salarios de los hombres con el mismo nivel de estudios. La diferencia entre los sexos persiste incluso si se tiene en cuenta el hecho de que hay más mujeres que hombres que trabajen a tiempo parcial: las mujeres con una titulación terciaria que trabajan a tiempo completo ganan solamente un 74 % de lo que perciben los hombres con educación terciaria y empleo a tiempo completo. La diferencia por sexos es ligeramente menor entre las mujeres y los hombres que no han finalizado la educación secundaria superior y los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (los ingresos de las mujeres constituyen un 78 % de los de los hombres en ambos niveles) (Tabla A6.3).

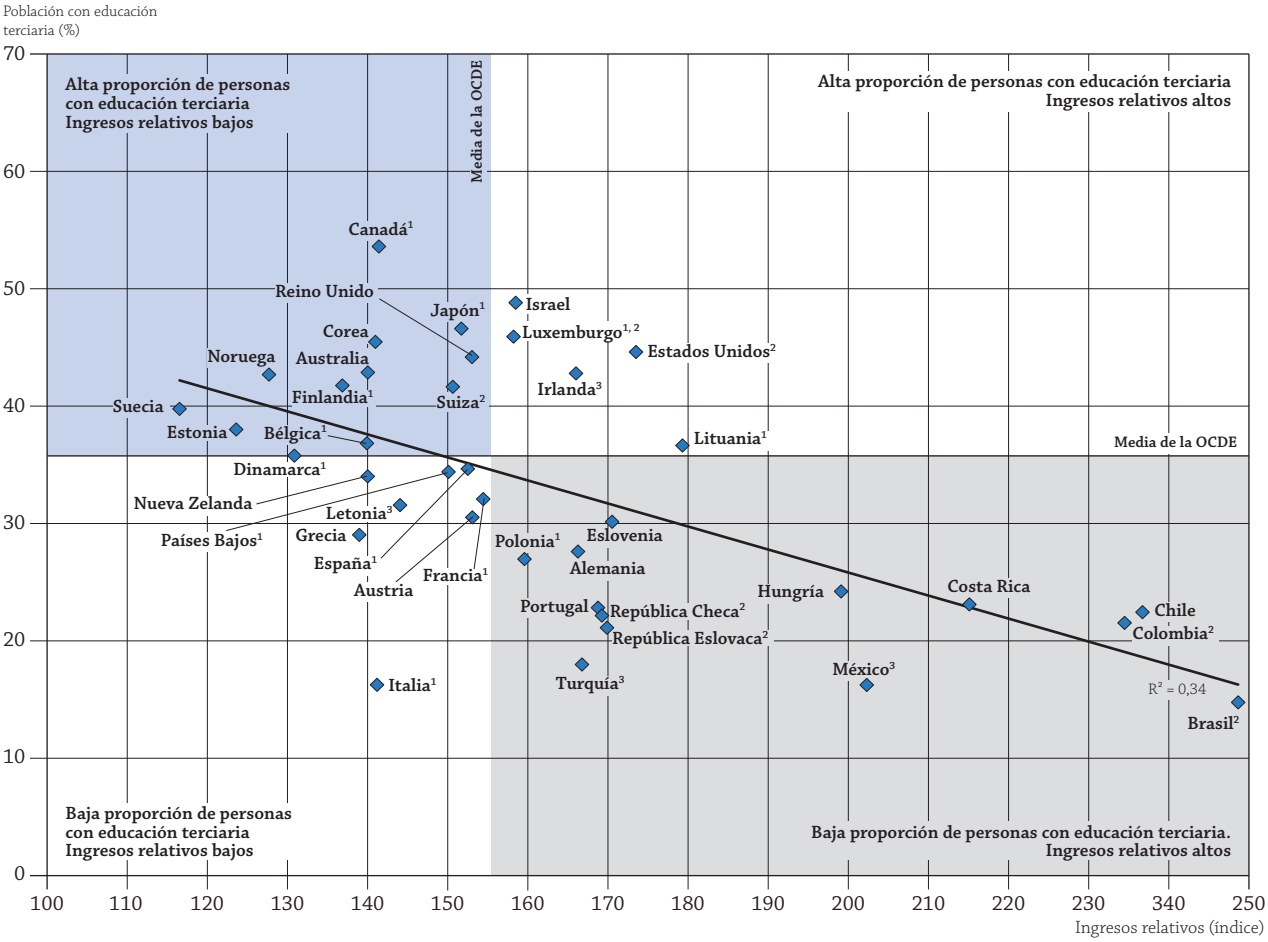
Ingresos relativos y proporción de adultos con titulación terciaria

De acuerdo con las teorías económicas clásicas, las ventajas en los ingresos de las personas con educación terciaria y las desventajas en los ingresos de quienes tienen un nivel de educación más bajo se pueden explicar según el principio económico de la oferta y la demanda. La oferta y la demanda de población activa con un determinado nivel de competencias no se pueden evaluar directamente. Sin embargo, la proporción de personas con educación terciaria dentro de la población de un país sirve de indicador de la oferta de población activa cualificada, mientras que la tasa de desempleo –que refleja la rigidez del mercado laboral– resulta útil como indicador de la demanda. Tal como muestra el Indicador A5, las tasas de desempleo se reducen a medida que aumenta el nivel de educación alcanzado en todos los países de la OCDE y asociados, lo que apunta a que en la demanda de trabajadores existe un sesgo en favor de las competencias. Así pues, las ventajas en los ingresos de las personas con educación terciaria deberían ser mayores en los países en los que haya una baja proporción de ellas.

Para ilustrar si las cifras confirman esta teoría, el Gráfico A6.2 compara las ventajas en los ingresos de los trabajadores de 25 a 64 años con educación terciaria y la proporción de adultos que cumplen estas características en la población. Los datos respaldan la hipótesis, ya que las mayores ventajas en los ingresos se dan en los países con una reducida proporción de personas con educación terciaria –como es el caso de Brasil, Chile, Colombia, Hungría y México– y las menores, en los países con una gran proporción de población con este nivel de estudios, como Noruega y Suecia (Gráfico A6.2).

Gráfico A6.2. Ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria y su proporción de la población (2015)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100



Nota: La educación terciaria incluye las titulaciones de educación terciaria de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y equivalentes.

1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la tabla de origen para más detalles.
2. El índice 100 hace referencia a la combinación de los niveles CINE 3 y 4 de la clasificación de niveles educativos alcanzados CINE 2011.
3. Ingresos netos del impuesto sobre la renta

Fuente: OECD (2017), Tabla A6.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557394

En general, se observa una relación lineal inversa entre la proporción de adultos con educación terciaria y las ventajas en los ingresos para los graduados en este nivel de educación (R = -0,59). Sin embargo, esta relación se debilita cuando se excluye del análisis a Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica, los países con unas ventajas en los ingresos más altas (Gráfico A6.2).

Algunos países, como Canadá, Estados Unidos e Israel, resultan atípicos con respecto a esta relación (se sitúan a mucha distancia de la línea de regresión). En ellos, las ventajas en los ingresos son mucho mayores de lo que sugeriría la relación de regresión. Italia constituye un caso atípico en el extremo contrario, ya que, a pesar de contar con la menor proporción de población con educación terciaria de todos los países de la OCDE, las ventajas en los ingresos son bastante bajas y muy inferiores a la media de la OCDE (Gráfico A6.2).

Son muchas las características, aparte de la escasez de trabajadores con educación terciaria (que no se refleja en el Gráfico A6.2), que explican los diferenciales de ingresos. El diferencial de ingresos depende también de los salarios mínimos a nivel nacional, de los costes de contratación y despido, de la negociación colectiva, del poder de los sindicatos, de la cuota de empleo en los sectores público y privado, y del valor que se les reconoce a las certificaciones y titulaciones formales.

A6

Tendencias en los ingresos relativos

De media en los 21 países de la OCDE en los que se dispone de datos para ambos años, las ventajas en los ingresos de los adultos con educación terciaria comparadas con las de los que han finalizado secundaria superior se han reducido ligeramente entre 2005 (53 %) y 2015 (50 %). Este panorama general resulta más variado si se observa cada país por separado. En aproximadamente dos tercios de estos 21 países, los ingresos relativos de las personas con educación terciaria se han mantenido estables o han disminuido en ese periodo. Las ventajas en los ingresos han disminuido 5 puntos porcentuales o más en Corea, Eslovenia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza. Sin embargo, han aumentado en más de 5 puntos porcentuales en Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España y Nueva Zelanda (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Las desventajas en los ingresos de los adultos que no han finalizado educación secundaria superior se mantuvieron relativamente estables (alrededor de un 20 %) en los países de la OCDE. En Canadá, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido, la diferencia en los ingresos se redujo al menos en 5 puntos porcentuales entre 2005 y 2015. En Bélgica y España se puede observar una tendencia opuesta, ya que la diferencia ha aumentado al menos en 5 puntos porcentuales en ese periodo. Estos son los únicos países en los que la diferencia global en los ingresos entre los adultos con un nivel de educación inferior a secundaria superior y los que han completado educación terciaria ha aumentado (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Cuadro A6.1: **Aumento de los ingresos desde la graduación**

Para unos pocos países, se pueden utilizar datos de distintas fuentes para analizar los resultados de los graduados jóvenes en el mercado laboral. Un reducido número de ellos cuentan con datos administrativos longitudinales enlazados para los estudiantes, en los que se combina la información sobre los estudios y sobre el empleo tras finalizarlos. Las fuentes administrativas pueden proporcionar una cobertura casi completa de los estudiantes y sus experiencias de empleo tras los estudios. Sumadas a las actuales encuestas por muestreo sobre graduados disponibles en otros países, las oportunidades de recopilar datos nuevos y variados basados en cohortes para las comparaciones internacionales son, por tanto, cada vez mayores. Estos datos pueden aportar nueva información sobre el crecimiento de los ingresos en relación con la educación de los graduados jóvenes.

El Gráfico A.6.a muestra que, durante los primeros años de su trayectoria profesional, los graduados jóvenes experimentan un incremento significativo de su salario. De media, en los 10 países para los que se dispone de datos, los adultos con una cualificación en educación secundaria superior pueden esperar un aumento anual cercano al 13 % entre el primer y el tercer año tras la graduación. Para quienes han obtenido una titulación de grado o equivalente, el incremento anual es como media de un 10 % aproximadamente, mientras que para quienes tienen un máster o equivalente ronda tan solo el 8 %. Sin embargo, este panorama general oculta notables diferencias entre países. En algunos, como es el caso de Austria y Nueva Zelanda, las personas que han alcanzado un nivel de educación más alto pueden esperar el mayor aumento en los ingresos anuales, mientras que en Noruega, Suecia y Turquía el máximo incremento anual de los ingresos se observa en los adultos con una cualificación en educación secundaria superior (Gráfico A6.a).

Cuando se compara el aumento salarial durante los primeros años de experiencia profesional con la diferencia de ingresos entre los graduados jóvenes en educación terciaria y los adultos que únicamente han alcanzado el nivel de secundaria superior, no se encuentra ninguna relación entre los diferenciales de ingresos globales y el aumento anual (véase *Panorama de la educación 2016* [OECD, 2016b], Cuadro A6.1).

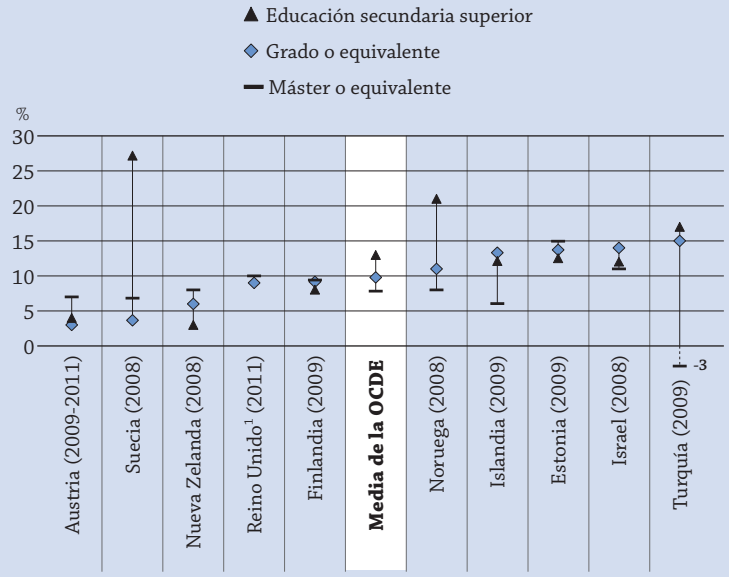
Los graduados jóvenes experimentan el mayor incremento porcentual de los ingresos anuales al comienzo de sus carreras profesionales, pero este se ralentiza en las etapas posteriores.

Dado que no se dispone de datos administrativos longitudinales enlazados para un periodo más amplio, la media del incremento anual de los ingresos en las personas de 25 a 34 años y las de 55 a 64 años ofrece una estimación aproximada de este incremento a lo largo de la vida profesional de los individuos (Gráfico A.6b). A diferencia del aumento de los ingresos en los primeros años de trabajo, el incremento anual total en los ingre-

...

Gráfico A6.a. Crecimiento anual de los ingresos de los adultos tres años después de la graduación, por nivel educativo alcanzado

Crecimiento anual entre el primer y el tercer año después de la graduación



Nota: El año o los años entre paréntesis hacen referencia al año o a los años en que la cohorte de graduados en educación terciaria dejaron los estudios. Estos datos no incluyen a los graduados que salieron de su país de origen. Los rangos utilizados para las edades típicas de graduación de los graduados jóvenes varían según el nivel de educación terciaria y el país. Todos los graduados son menores de 30 años excepto en Israel, donde los datos se refieren a todos los graduados que han realizado un primer descanso en su carrera educativa al menos de un año. Todos los datos proceden de fuentes administrativas enlazadas.

1. Los datos hacen referencia al crecimiento anual entre el primer y el cuarto año después de la graduación.

Los países están clasificados en orden ascendente del crecimiento anual de los ingresos de los adultos con una titulación de grado o equivalente.

Fuente: OECD (2015), INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557451

sos se correlaciona positivamente con el nivel de educación alcanzado. Como media en la OCDE y países asociados para los que se dispone de datos, los adultos jóvenes que han finalizado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria pueden esperar un incremento anual de los ingresos de un 0,7 % en los siguientes 30 años de su carrera profesional, mientras que el incremento anual sube hasta el 1,3 % para los adultos jóvenes con una titulación de grado y un 1,8 % para los que han obtenido un máster o doctorado. Esto significa que las disparidades en cuanto a ingresos que se observan al comienzo de la carrera profesional se amplían considerablemente a medida que esta progresa (Gráfico A6.b).

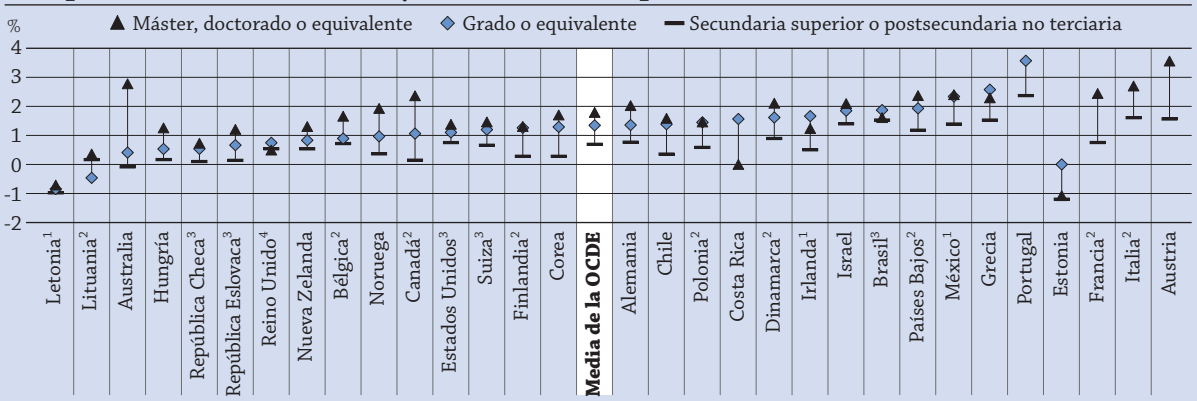
Con el tiempo, la diferencia de ingresos entre los adultos con una cualificación en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los que poseen una titulación de máster, doctorado o equivalente aumenta sobre todo en Australia y Canadá. En ambos países, el incremento en los ingresos de quienes han finalizado educación secundaria superior se aproxima a cero, mientras que cada año aumenta un 2,8 % para los adultos que tienen una titulación de grado y un 2,4 % para los que han obtenido una titulación de máster, doctorado o equivalente. Las mayores disparidades generales en cuanto a ingresos se pueden observar en Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica (Gráfico A6.1).

En Brasil, Estonia, Letonia, Lituania y el Reino Unido, las disparidades generales en los ingresos que se observan al comienzo de la carrera profesional de las personas se mantienen a lo largo de las tres décadas siguientes. En todos estos países, la diferencia absoluta en el aumento de los ingresos anuales entre los adultos jóvenes que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los que han obtenido una titulación de máster, doctorado o equivalente no llega a 0,5 puntos porcentuales.

...

A6

Gráfico A6.b. Crecimiento anual de los ingresos por cohortes transversales de las personas de 25 a 34 años y de 55 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2015)



Nota: La educación terciaria incluye las titulaciones de educación terciaria de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y equivalentes.

1. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
2. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la Tabla A6.1 para obtener más detalles.
3. El índice 100 hace referencia a la combinación de los niveles CINE 3 y 4 de la clasificación de niveles educativos alcanzados CINE 2011.
4. Los datos sobre finalización de la educación secundaria superior incluyen haber completado un volumen y nivel de programas suficientes que cabría clasificar por separado como finalización de programas intermedios de educación secundaria superior (un 16 % de los adultos de 25 a 64 años se encuentran en este grupo).

Los países están clasificados en orden ascendente del crecimiento anual de los ingresos de los adultos con una titulación de grado o equivalente.

Fuente: OECD, *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/educa<>tion-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557470

Distribución de los ingresos por nivel de educación alcanzado

Para complementar el análisis de las ventajas o desventajas en los ingresos según el nivel de educación alcanzado, los datos sobre la distribución de los ingresos entre grupos con distintos niveles de educación pueden mostrar en qué medida los ingresos se centran alrededor de la mediana del país. «Ingresos medianos» se refiere a los ingresos de todos los trabajadores, sin ajustar por las diferencias en las horas trabajadas.

En todos los países, los trabajadores con educación terciaria tienen más probabilidades que los que no han finalizado la educación secundaria superior de ganar más del doble de la mediana y también menos probabilidades de percibir menos de la mitad de la mediana. Como media en los países de la OCDE, alrededor de un 25 % de los adultos con educación terciaria ganan más del doble de los ingresos medianos para todas las personas empleadas, incluidos tanto los asalariados a tiempo completo como a tiempo parcial, mientras que solo un 3 % de quienes tienen un nivel de educación inferior a secundaria superior llegan a este nivel de ingresos. En el extremo opuesto de la distribución de los ingresos, uno de cada diez adultos con educación terciaria gana menos de la mitad de los ingresos medianos, frente a más de uno de cada cuatro adultos sin una cualificación de secundaria superior (Tabla A6.2).

En los países de la OCDE y asociados, la proporción de personas con educación terciaria que reciben unos ingresos superiores al doble de la mediana es más alta en Brasil (60 %), Chile (50 %), Costa Rica (51 %) y México (51 %). En estos países, la proporción de adultos con educación terciaria y unos ingresos inferiores a la mitad de la mediana es mucho menor que la media de la OCDE, lo que aporta nueva información sobre los cuantiosos ingresos relativos para la educación terciaria que se aprecian en el Gráfico A6.1 y posiblemente indica que en esos países podrían existir problemas de equidad (Tabla A6.2).

Aunque en todos los países las personas menos cualificadas se enfrentan por lo general a desventajas en los ingresos, al menos en varios de ellos algunas de estas personas alcanzan el máximo nivel de ingresos (más del doble de la mediana). En los adultos con un nivel de educación inferior a secundaria superior, la proporción de los que ganan menos de la mitad de la mediana del país varía significativamente; abarca desde máximos del 41 % en Alemania y España, el 47 % en Estados Unidos y el 40 % en Irlanda hasta mínimos del 3 % en Hungría, el 10 % en Letonia y el 9 % en Portugal. No obstante, en varios países la proporción de personas con un bajo nivel de educación y los ingresos más altos es de un 5 % o más –Brasil (7 %), Canadá (7 %), España (5 %), Estonia (5 %), Irlanda (5 %), México (6 %)

y Portugal (5 %)–, lo que apunta a que en ellos existen otros factores además del nivel de educación alcanzado que desempeñan un papel destacado en una elevada remuneración (Tabla A6.2).

En los adultos que han finalizado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, la proporción de los que ganan más del doble o menos de la mitad de la mediana de ingresos en un país se sitúa, por lo general, entre las cuotas correspondientes de quienes tienen un nivel de educación terciaria o inferior a secundaria superior. De media, un 17 % de los adultos que han finalizado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria ganan menos de la mitad de la mediana de ingresos en los países de la OCDE, mientras que un 7 % ganan más del doble de esa mediana (Tabla A6.2).

Características de los estudiantes como asalariados o no asalariados

De media en los países de la OCDE, alrededor de la mitad de las personas de 15 a 29 años continúan estudiando. Los individuos más jóvenes en este rango de edad tienen más probabilidades de estar matriculados en programas de educación secundaria superior y los mayores, en programas de educación terciaria (véanse Indicadores C1 y C5).

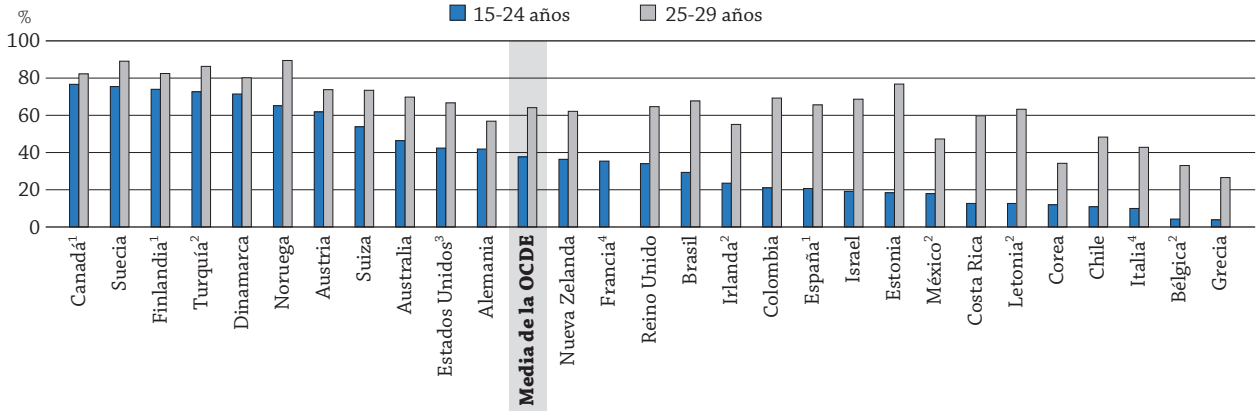
Como promedio en la OCDE, un 38 % de todos los estudiantes de 15 a 24 años tienen también un empleo remunerado. En los países de la OCDE y asociados, la proporción de estudiantes que obtienen ingresos varía considerablemente y oscila entre menos del 5 % en Bélgica y Grecia y más del 70 % en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Turquía. En el grupo de personas de 25 a 29 años, de media en los países de la OCDE un 64 % de los estudiantes tienen un trabajo remunerado, con unos porcentajes que van desde el 27 % en Grecia al 89 % en Noruega y Suecia (Gráfico A6.3).

Si se comparan ambos grupos de edad, se observa que la proporción de estudiantes mayores (de 25 a 29 años) que obtienen ingresos es mucho mayor que la de estudiantes jóvenes (de 15 a 24 años). Las mayores diferencias entre estos grupos se registran en Estonia, Israel y Letonia, donde el índice de estudiantes con ingresos es al menos 50 puntos porcentuales más alto en los estudiantes mayores que en los estudiantes jóvenes (Gráfico A6.3).

Por lo general, los estudiantes ganan menos por su trabajo que las personas con la misma edad y nivel de educación alcanzado que no estudian. De media en los países de la OCDE, los ingresos de los estudiantes de 15 a 24 años representan alrededor de la mitad de los ingresos de los que no son estudiantes (56 %). En Colombia, Costa Rica, Israel, Letonia y Turquía, los ingresos de los estudiantes suponen al menos un 90 % de los ingresos de quienes no estudian. En Austria, Canadá, Noruega, Suecia y Suiza, los ingresos de los estudiantes disminuyen hasta menos de un 40 % de los ingresos de las personas no estudiantes (Gráfico A6.4).

Existen diversos motivos por los que los ingresos de los estudiantes son inferiores. Por ejemplo, los datos sobre horas laborales reflejan que la proporción de adultos jóvenes de 15 a 29 años que trabajan a tiempo parcial (menos de 35 horas a la semana) es más alta en los estudiantes que en quienes no estudian. De media en los países de la OCDE para

Gráfico A6.3. Proporción de perceptores de ingresos en los estudiantes, por edad (2015)



1. Año de referencia 2014.
2. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
3. Los datos se refieren a las personas de 16 a 24 años.
4. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de perceptores de ingresos en los estudiantes de 15 a 24 años.

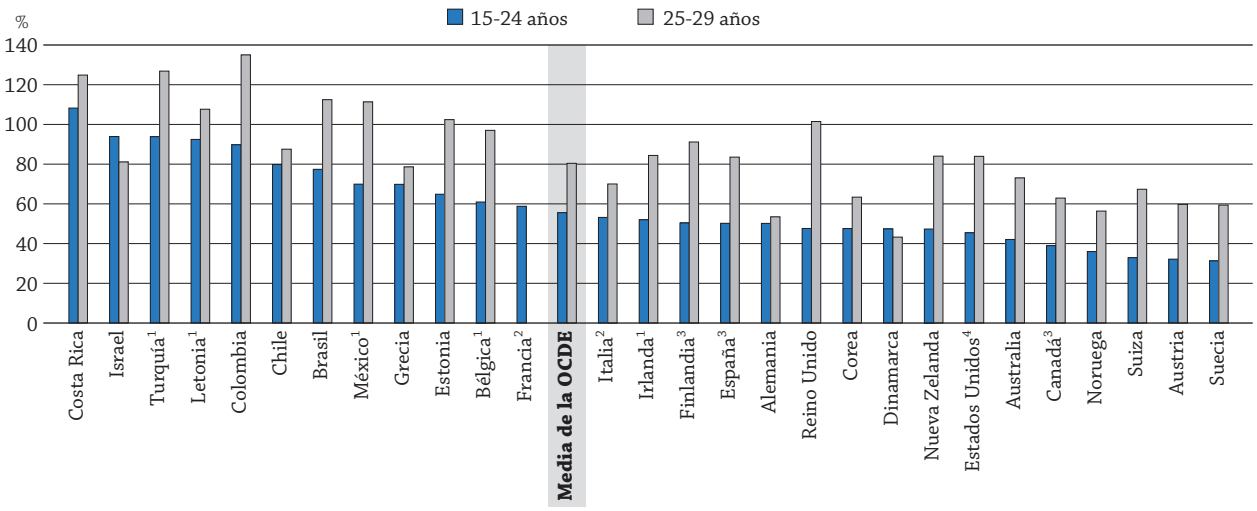
Fuente: OECD, *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557413

A6

Gráfico A6.4. Ingresos de los estudiantes expresados como porcentaje de los ingresos de los no estudiantes, por edad (2015)

Estudiantes y no estudiantes con ingresos



1. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
2. Año de referencia 2013.
3. Año de referencia 2014.
4. Los datos se refieren a las personas de 16 a 24 años.

Los países están clasificados en orden descendente de los ingresos de los estudiantes de 15 a 24 años expresados como porcentaje de los ingresos de los no estudiantes.

Fuente: OECD, *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557432

este grupo de edad en 2014, los porcentajes fueron de un 70 % aproximadamente para los estudiantes y un 25 % para los que no estudian. Es más, en los países con un alto porcentaje de estudiantes que trabajan, sus ingresos tienden a ser mucho menores que los de las personas de la misma edad que no estudian, y en los países de la OCDE ambos valores guardan una correlación negativa (R = –0,51) (es decir, cuanto mayor es la proporción de estudiantes con empleo, más bajos son sus ingresos en comparación con los de las personas no estudiantes con empleo). Por ejemplo, en Canadá y Suecia, la proporción de estudiantes de 15 a 24 años que tienen ingresos es de aproximadamente un 75 %, pero sus ingresos representan menos de un 40 % de los de las personas de la misma edad que no estudian. En Costa Rica y Letonia, solamente cerca de un 13 % de los estudiantes obtienen ingresos, pero estos suponen más de un 90 % de los que obtienen las personas de la misma edad que no estudian (Gráfico A6.4; *Panorama de la educación* [base de datos]).

La diferencia en los ingresos entre los estudiantes y las personas que no estudian se reduce a medida que aumenta el nivel de educación alcanzado por los primeros. Como media en los países de la OCDE, los estudiantes de 15 a 24 años con un nivel de educación inferior a secundaria superior ganan un 47 % de lo que perciben las personas que no estudian. Esta diferencia es mayor que la que se observa en los individuos de 15 a 24 años que han finalizado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (59 %) o que se han graduado en educación terciaria (61 %) (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Los ingresos de los estudiantes mayores (que tienen más probabilidades de estar matriculados en educación terciaria) son parecidos a los de quienes no estudian. De media en los países de la OCDE, los ingresos de los estudiantes de 25 a 29 años representan un 80 % de los de las personas que no estudian. En Brasil, Costa Rica, Colombia, Letonia, México y Turquía, los estudiantes mayores ganan más que quienes no estudian, mientras que en Alemania, Dinamarca y Noruega ganan un 50 % menos (Gráfico A6.4).

En esta sección hemos comparado los ingresos de las personas con empleo, ya sean estudiantes o no. Pero ¿qué ocurre si en esta comparación incluimos a las personas que no tienen empleo?; es decir, ¿si comparamos la media de ingresos per cápita de todos los estudiantes con la de quienes no estudian? La diferencia en los ingresos entre los estudiantes y las personas que no estudian se vuelve aún mayor: de media en los países de la OCDE, los estudiantes de 15 a 24 años ganan un 56 % de los ingresos de quienes no estudian, pero el porcentaje se reduce hasta el 28 %

cuando se incluye tanto a los que tienen ingresos como a los que no. Sus porcentajes respectivos en los estudiantes mayores (de 25 a 29 años) son de un 80 % y un 63 %. Un motivo para ello es que la proporción de estudiantes que no obtienen ingresos es por lo general mayor que la de personas que no estudian y no tienen ingresos (*Panorama de la educación* [base de datos]).

Definiciones

Adultos se refiere a las personas de 25 a 64 años.

El **nivel de educación alcanzado** hace referencia al nivel de educación más avanzado que ha finalizado una persona.

Niveles de educación: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

Metodología

En la mayoría de los análisis se utilizan los ingresos a tiempo completo durante todo el año de la población (de 25 a 64 años), pero los ingresos relativos de la población que ha alcanzado un nivel de educación específico también se analizan teniendo en cuenta a los asalariados a tiempo parcial y a las personas sin ingresos laborales. Para la distribución de ingresos, los datos incluyen a los trabajadores a tiempo parcial sin que se controle el número de horas trabajadas, aunque probablemente influyen en los ingresos en general y en su distribución en particular. Para la definición de ingresos a tiempo completo, se preguntó a los países si habían aplicado un criterio subjetivo de tiempo completo o un valor umbral del número normal de horas trabajadas a la semana.

Los datos sobre los ingresos se basan en periodos de referencia anuales, mensuales o semanales, dependiendo del país. La duración del periodo de referencia también varía. Los datos sobre los ingresos son antes del impuesto sobre la renta en la mayoría de los países. Los ingresos de los trabajadores autónomos se excluyen en muchos países y, en general, no existe un método sencillo y comparable para separar los ingresos laborales de los retornos del capital invertido en un negocio.

Este indicador no tiene en cuenta el impacto de los ingresos efectivos por los servicios gratuitos de los gobiernos. Así pues en algunos países, a pesar de que los ingresos puedan ser inferiores a los de otros, el Estado proporciona tanto sanidad como escolarización gratuitas.

La media total (hombres más mujeres) de ingresos no es la media simple de las cifras de ingresos de hombres y mujeres, sino la media basada en los ingresos de la población total. Esta media global pondera los ingresos medios por separado para hombres y mujeres según la proporción de personas de cada sexo en los distintos niveles de educación alcanzados.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

El indicador se basa en la recopilación de estadísticas sobre educación e ingresos realizada por la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE. La recopilación de estadísticas tiene en cuenta los ingresos de las personas que han trabajado a tiempo completo durante todo el año en el periodo de referencia, así como los de quienes han trabajado a tiempo parcial o parte del año. Esta base de datos contiene información sobre la dispersión de los ingresos laborales y de los ingresos de los estudiantes frente a los de quienes no estudian. La fuente en la mayoría de los países son las encuestas nacionales de hogares.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *OECD Employment Outlook 2016,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en.

OECD (2016b), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Tablas del Indicador A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559655

Tabla A6.1	**Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado (2015)**
Tabla A6.2	**Nivel de ingresos en relación con los ingresos medianos, por nivel educativo alcanzado (2015)**
Tabla A6.3	**Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2015)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

Tabla A6.1. Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado (2015)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales (trabajadores a tiempo completo o parcial); educación secundaria superior = 100

		Inferior a secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria			Total terciaria
				Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster, doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	76	118	153	158	185	166
	Australia	83	97	108	143	179	140
	Austria	71	107	138	91	184	153
	Bélgica[1]	84	101	c	121	167	140
	Canadá[1]	87	122	118	147	189	141
	Chile	68	a	142	264	472	237
	Corea	72	a	115	145	190	141
	Dinamarca[1]	81	129	116	113	169	131
	Eslovenia	80	a	m	m	m	171
	España[1]	71	114	m	m	m	153
	Estados Unidos[2]	68	m	114	166	232	174
	Estonia	87	87	92	124	133	124
	Finlandia[1]	99	115	120	122	164	137
	Francia[3]	80	c	131	138	205	154
	Grecia	77	99	114	134	166	139
	Hungría	73	97	103	177	240	199
	Irlanda[4]	82	95	124	170	203	166
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	72	a	109	161	211	158
	Italia[3]	77	m	x(5)	x(5)	141[d]	141
	Japón[5]	78	m	m	m	m	152
	Letonia[4]	87	92	111	134	165	144
	Luxemburgo[1, 2]	64	m	m	m	m	158
	México[4]	61	a	130	196	371	202
	Noruega	76	103	119	114	157	128
	Nueva Zelanda	87	114	115	137	178	140
	Países Bajos[1]	82	124	132	132	184	150
	Polonia[1]	84	100	m	141	164	160
	Portugal	74	105	165	169[d]	x(4)	169
	Reino Unido	76	a	124	151	181	153
	República Checa[2]	74	m	112	142	180	169
	República Eslovaca[2]	65	m	125	125	177	170
	Suecia	82	126	m	m	m	117
	Suiza[2]	77	m	x(4, 5)	137[d]	164[d]	151
	Turquía[4]	70	a	m	m	m	167
	Media de la OCDE	78	m	122	146	198	156
	Media de la UE22	79	107	124	138	177	153
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	62	m	x(4)	235[d]	449	249
	China	m	m	m	m	m	m
	Colombia[2]	67	m	m	m	m	234
	Costa Rica	72	c	133	212	365	215
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m
	Lituania[1]	86	113	a	155	213	179
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2014.
2. El índice 100 hace referencia a la combinación de los niveles CINE 3 y 4 de la clasificación de niveles educativos alcanzados CINE 2011.
3. Año de referencia 2013.
4. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
5. Año de referencia 2012.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559598

A6

Tabla A6.2. Nivel de ingresos en relación con los ingresos medianos, por nivel educativo alcanzado (2015)

Ingresos laborales medianos de las personas de 25 a 64 años con ingresos para todos los niveles educativos

		Inferior a secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria					Terciaria				
		En la mitad o por debajo de la mediana	Más de la mitad de la mediana, pero en la mediana o por debajo de ella	Más que la mediana, pero igual o inferior a 1,5 veces la mediana	Más de 1,5 veces la mediana, pero en el doble o por debajo del doble de la mediana	Más del doble de la mediana	En la mitad o por debajo de la mediana	Más de la mitad de la mediana, pero en la mediana o por debajo de ella	Más que la mediana, pero igual o inferior a 1,5 veces la mediana	Más de 1,5 veces la mediana, pero en el doble o por debajo del doble de la mediana	Más del doble de la mediana	En la mitad o por debajo de la mediana	Más de la mitad de la mediana, pero en la mediana o por debajo de ella	Más que la mediana, pero igual o inferior a 1,5 veces la mediana	Más de 1,5 veces la mediana, pero en el doble o por debajo del doble de la mediana	Más del doble de la mediana
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	41	33	20	5	2	23	35	28	9	5	14	18	24	20	24
	Australia	29	42	19	5	4	20	39	26	8	7	15	25	28	17	16
	Austria	35	42	18	4	2	21	32	30	11	6	17	18	24	17	23
	Bélgica[1]	11	63	25	1	0	5	57	34	3	0	1	28	51	14	6
	Canadá[2]	37	30	19	8	7	27	29	21	11	12	22	22	20	14	22
	Chile	23	53	16	5	3	11	41	24	12	11	3	14	17	17	50
	Corea	28	57	12	2	1	14	48	23	8	6	6	30	29	17	19
	Dinamarca	27	42	25	4	2	16	38	34	8	4	13	22	40	14	11
	Eslovenia	c	84	14	1	0	c	63	28	6	3	c	20	33	25	23
	España[2]	41	27	19	8	5	27	25	21	14	14	17	17	18	15	33
	Estados Unidos	47	38	10	3	2	27	37	19	9	8	14	22	23	15	26
	Estonia	18	51	19	7	5	15	46	23	8	8	10	32	29	12	16
	Finlandia[2]	28	37	25	6	3	22	38	30	7	3	13	22	33	17	15
	Francia[3]	34	39	19	4	3	21	37	28	9	5	11	20	32	18	19
	Grecia	36	38	20	4	2	21	35	30	9	5	11	23	35	16	15
	Hungría	3	80	14	3	1	0	61	24	9	7	0	15	25	26	34
	Irlanda[1]	40	29	19	7	5	29	32	22	9	8	15	20	20	19	26
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	31	50	13	4	2	19	43	21	8	8	12	27	20	14	27
	Italia[3]	30	34	25	7	3	19	29	30	12	10	15	18	27	16	23
	Japón[4]	37	33	18	7	4	29	29	19	12	11	17	20	21	16	27
	Letonia[1]	10	61	22	5	2	5	56	28	7	3	2	27	38	18	15
	Luxemburgo[2]	11	69	16	4	1	3	53	25	11	7	0	20	29	24	27
	México[1]	28	40	20	7	6	13	27	26	15	20	5	10	17	17	51
	Noruega	31	41	21	5	2	16	38	32	9	5	12	23	39	14	12
	Nueva Zelanda	21	47	22	7	3	17	36	28	11	8	11	26	29	17	17
	Países Bajos[2]	33	36	24	5	2	22	35	28	10	5	15	21	26	18	20
	Polonia[2]	15	58	20	5	3	10	49	27	8	6	2	25	34	18	21
	Portugal	9	55	24	6	5	6	39	29	11	16	3	14	21	20	42
	Reino Unido	29	44	19	5	2	21	39	25	10	6	10	22	27	20	21
	República Checa	22	58	17	2	0	10	47	32	8	4	3	18	37	18	23
	República Eslovaca	35	47	14	3	1	18	36	28	11	7	12	16	27	18	27
	Suecia	20	52	23	3	2	13	41	32	10	4	16	29	35	12	8
	Suiza	28	51	18	1	0	22	39	31	6	2	10	23	33	19	15
	Turquía[1]	33	43	18	5	2	19	35	23	14	9	12	12	12	26	38
	Media de la OCDE	27	47	19	5	3	17	40	27	10	7	10	21	28	17	24
	Media de la UE22	25	49	20	5	2	16	42	28	9	6	10	21	30	18	22
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	29	42	15	6	7	9	40	22	12	18	2	12	13	13	60
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	35	35	21	6	3	18	27	33	12	10	6	12	21	15	47
	Costa Rica	24	49	19	5	3	12	37	27	13	11	3	12	19	15	51
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania[2]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
2. Año de referencia 2014.
3. Año de referencia 2013.
4. Año de referencia 2012.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559617

A6

Tabla A6.3. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2015)

Adultos con ingresos laborales; media de los ingresos anuales de las mujeres que trabajan a tiempo completo todo el año expresados como porcentaje de los ingresos de los hombres

		Inferior a secundaria superior			Secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Terciaria		
		25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	84	c	114	86	86	84	74	74	80
	Australia	82	86	78	74	76	77	79	75	97
	Austria	79	76	76	82	81	89	69	72	60
	Bélgica	c	c	c	83	86	c	81	86	c
	Canadá[1]	67	80	64	70	74	70	72	74	72
	Chile	78	81	74	73	72	74	65	71	59
	Corea	68	71	68	63	65	60	71	73	70
	Dinamarca	83	80	83	81	79	83	76	78	74
	Eslovenia	83	82	82	87	82	95	82	80	87
	España[1]	75	73	77	76	77	76	82	81	84
	Estados Unidos	65	65	58	72	66	73	70	69	67
	Estonia	60	62	66	62	56	69	67	71	72
	Finlandia[1]	81	79	80	79	76	79	77	76	74
	Francia[2]	75	c	c	79	74	100	71	79	c
	Grecia	82	72	78	82	91	63	71	75	66
	Hungría	81	81	76	85	83	88	68	62	75
	Irlanda[3]	86	c	c	73	69	61	70	75	63
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	c	c	c	71	67	82	70	79	73
	Italia[2]	79	83	80	80	82	80	72	71	71
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia[3]	77	77	78	72	69	78	76	75	86
	Luxemburgo[1]	90	91	95	96	100	92	86	90	c
	México[3]	74	74	75	76	73	81	70	66	131
	Noruega	81	79	80	78	77	77	73	74	71
	Nueva Zelanda	78	76	77	75	74	71	74	77	67
	Países Bajos[1]	87	90	88	83	89	79	77	87	75
	Polonia[1]	71	67	74	78	71	85	70	67	73
	Portugal	76	77	73	73	74	69	71	75	69
	Reino Unido	81	94	80	75	75	68	77	77	80
	República Checa	81	82	83	79	75	86	69	66	82
	República Eslovaca	73	73	73	75	70	81	68	62	72
	Suecia	91	92	94	m	m	m	81	89	85
	Suiza	77	79	78	82	78	80	80	89	84
	Turquía[3]	67	68	63	82	77	c	86	91	c
	Media de la OCDE	78	78	78	78	76	78	74	76	77
	Media de la UE22	80	79	82	79	78	80	74	76	75
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	69	69	68	65	66	60	65	66	63
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	80	78	77	79	80	73	76	75	67
	Costa Rica	80	79	80	81	82	c	91	102	91
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania[1]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2014.
2. Año de referencia 2013.
3. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

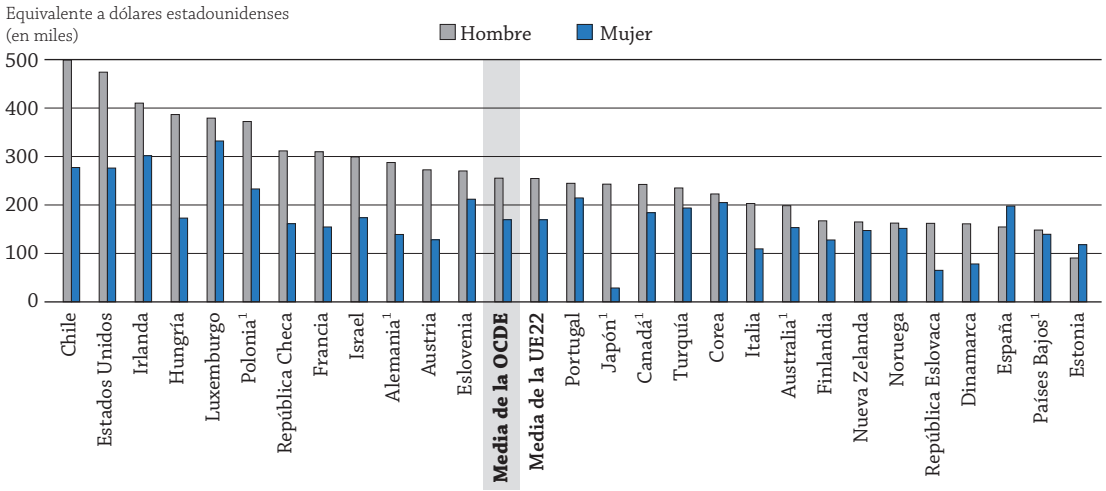
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559636

¿CUÁLES SON LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS PARA INVERTIR EN EDUCACIÓN?

- La educación no solo sale rentable económicamente a los individuos, sino que el sector público también saca provecho de contar con una mayor proporción de individuos con educación terciaria, por ejemplo, a través de unos impuestos sobre la renta y contribuciones sociales más elevados.
- Los adultos que finalizan la educación terciaria se benefician de un retorno de la inversión significativo: tienen más probabilidades de encontrar trabajo y de ganar más que los adultos que no alcanzan ese nivel de educación.
- El sexo también cuenta: de media en los países de la OCDE, el retorno económico privado neto para una mujer con educación terciaria supone aproximadamente dos tercios del de un hombre con un nivel de estudios similar.

Gráfico A7.1. Retorno económico privado neto asociado para un hombre o una mujer que alcanzan la educación terciaria (2013)

Comparado con el retorno de la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia es distinto a 2013. Consulte la tabla de origen para más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del retorno privado neto para un hombre.

Fuente: OECD (2017), Tablas A7.1a y A7.1b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557489

Contexto

Invertir tiempo y dinero en educación supone una inversión en capital humano. Para los adultos, los resultados en el mercado laboral de alcanzar un nivel educativo más alto superan el coste inicial de proseguir con la educación. Unas mejores oportunidades de empleo (véase Indicador A5) y unos ingresos más altos (véase Indicador A6) constituyen poderosos incentivos para que los adultos inviertan en educación y pospongan el empleo. Aunque en la actualidad, como media, las mujeres ostentan unos niveles de educación superiores a los de los hombres (véase Indicador A1), estos obtienen mayores beneficios por su inversión, ya que muestran unos resultados mejores en cuanto a empleo e ingresos por esa educación.

Los países se benefician de tener un mayor número de individuos con un nivel de educación más alto, a través de una reducción del gasto público en programas de bienestar social y de una mayor recaudación de impuestos pagados por esos individuos una vez que acceden al mercado laboral. Puesto que tanto las personas como los gobiernos se benefician de que se alcancen unos niveles de educación más altos, es importante tener en cuenta el retorno económico de la educación junto con otros indicadores, como la finalización de la educación superior y el acceso a ella (véanse Indicadores A9 y C3).

Es esencial que los responsables políticos comprendan los incentivos económicos de invertir en educación. Por ejemplo, un gran aumento de la demanda de trabajadores con un nivel de educación más alto en el mercado laboral puede hacer que suban las ganancias y el retorno hasta que la oferta se ponga al mismo nivel. Esas condiciones indican que se necesita una inversión adicional en educación. En países con una legislación y estructuras laborales rígidas, que tienden a limitar las diferencias salariales de forma generalizada, esta indicación será más débil.

Existen otros factores que no se reflejan en este indicador, pero que también influyen en el retorno económico de la educación. Este puede verse afectado por el campo de estudio o por circunstancias económicas específicas de cada país, por el contexto del mercado laboral y el marco institucional, así como por factores sociales y culturales. Es más, el retorno de la educación no se circunscribe exclusivamente a la rentabilidad financiera, sino que también incluye otros resultados económicos, como una mayor productividad que impulse el crecimiento económico, y resultados sociales, como un aumento de la participación social y una mejora de la salud y del bienestar (véase Indicador A8).

Otros resultados

- En todos los países de la OCDE para los que se dispone de datos, el coste principal de la educación terciaria no se debe a los costes directos, como las tasas académicas o los gastos de manutención, sino a los ingresos no percibidos por las personas mientras cursan estudios.
- Como media en estos países, un hombre invierte alrededor de 60.900 dólares estadounidenses en obtener una titulación terciaria, mientras que una mujer invierte unos 55.000 dólares. En Japón y Países Bajos, la inversión media supera los 100.000 dólares estadounidenses para ambos sexos, teniendo en cuenta tanto los costes directos como los indirectos.
- La mayor diferencia por sexos con respecto al retorno económico privado neto de la educación terciaria se da en Japón, donde es nueve veces más alto para un hombre que para una mujer.

Nota

Este indicador ofrece información acerca de los incentivos para invertir en educación superior mediante la consideración de sus costes y beneficios, incluido el retorno económico neto y la tasa interna de retorno. Estudia la elección entre cursar estudios de educación superior o incorporarse al mercado laboral centrándose en dos escenarios:

1. Invertir en educación terciaria, frente a incorporarse al mercado laboral con una titulación de educación secundaria superior.
2. Invertir en educación secundaria superior, frente a incorporarse al mercado laboral sin una titulación correspondiente a este nivel.

Se consideran dos tipos de inversores:

1. El individuo (denominado aquí «privado») que elige cursar estudios en un nivel más alto de educación, y los ingresos y costes netos adicionales que puede esperar.
2. El gobierno (denominado aquí «público») que decide invertir en educación, y los ingresos adicionales que recibiría (p. ej., como impuestos sobre la renta) y los costes que implica.

Este indicador estima el retorno económico de la inversión en educación únicamente hasta una edad teórica de jubilación de 64 años, por lo que no tiene en cuenta las pensiones. Los valores se presentan por separado para los hombres y las mujeres, con el fin de explicar las diferencias por sexo en cuanto a ingresos y tasas de desempleo.

Debe tenerse en cuenta que, debido a las mejoras continuas de la metodología de este indicador, los valores que se ofrecen en la presente edición de *Panorama de la educación* no se pueden comparar con los de ediciones anteriores.

A7

Análisis

Incentivos económicos para que las personas inviertan en educación terciaria

El Gráfico A7.1 muestra que invertir en educación sale rentable a largo plazo tanto para los hombres como para las mujeres. Aunque a los individuos pueda resultarles costoso en el momento de tomar la decisión de proseguir con la educación, las ganancias que obtendrán a lo largo de sus carreras superarán los costes que les ocasionan sus estudios. Esto se cumple en la educación terciaria, pero también en la secundaria superior (Gráfico A7.1 y Tablas A7.1a, A7.1b, A7.4a y A7.4b, disponibles en Internet).

En los países de la OCDE, la media del retorno económico privado de la educación terciaria para un hombre es de 252.100 dólares estadounidenses. Aunque las mujeres jóvenes tienden a finalizar la educación superior con mayor frecuencia que los hombres jóvenes (véase Indicador A1), el retorno económico neto relativo es más bajo para las mujeres que invierten en educación terciaria que para los hombres. Este es el caso en todos los países de la OCDE con datos disponibles, a excepción de España y Estonia. Para una mujer, el retorno económico neto de la educación terciaria es como media de 167.400 dólares estadounidenses, lo que representa solo dos tercios de los de un hombre (Gráfico A7.1).

Otro modo de analizar el retorno de la educación es mediante la tasa interna de retorno, que se puede interpretar como la tasa de interés de la inversión realizada en un nivel de educación superior que un individuo puede esperar recibir cada año durante la vida en edad de trabajar. De media en los países de la OCDE, la tasa interna de retorno de la educación terciaria para los hombres es de un 13 % y de un 11 % para las mujeres (Tablas A.7.1a y A.7.1b).

El menor retorno para las mujeres se puede atribuir a distintos factores, como unos ingresos más bajos, tasas de desempleo más altas y un mayor índice de trabajo a tiempo parcial como media en las personas de su sexo, así como las diferencias en la elección de campo de estudio entre hombres y mujeres. Los sistemas tributarios pueden desincentivar que las mujeres casadas busquen empleo a tiempo completo o, si no hay suficientes recursos disponibles para la educación y atención a la primera infancia, es posible que las mujeres se queden en casa cuidando de los niños pequeños. En Japón se observa la mayor diferencia por sexos, con un retorno económico neto nueve veces superior para un hombre con educación terciaria que para una mujer con un nivel de estudios similar; en este país, el sistema tributario y la estructura del mercado laboral tienden a reducir el retorno de la educación terciaria para las mujeres. En cualquier caso, el retorno económico privado neto podría aumentar en el futuro para las mujeres japonesas, ya que el gobierno actual pretende promover una mayor participación de estas en el mercado laboral mediante la introducción de una serie de medidas políticas específicas (Cabinet Secretariat, 2016) (Tablas A7.1a y A7.1b).

Costes y beneficios de la educación terciaria para los individuos

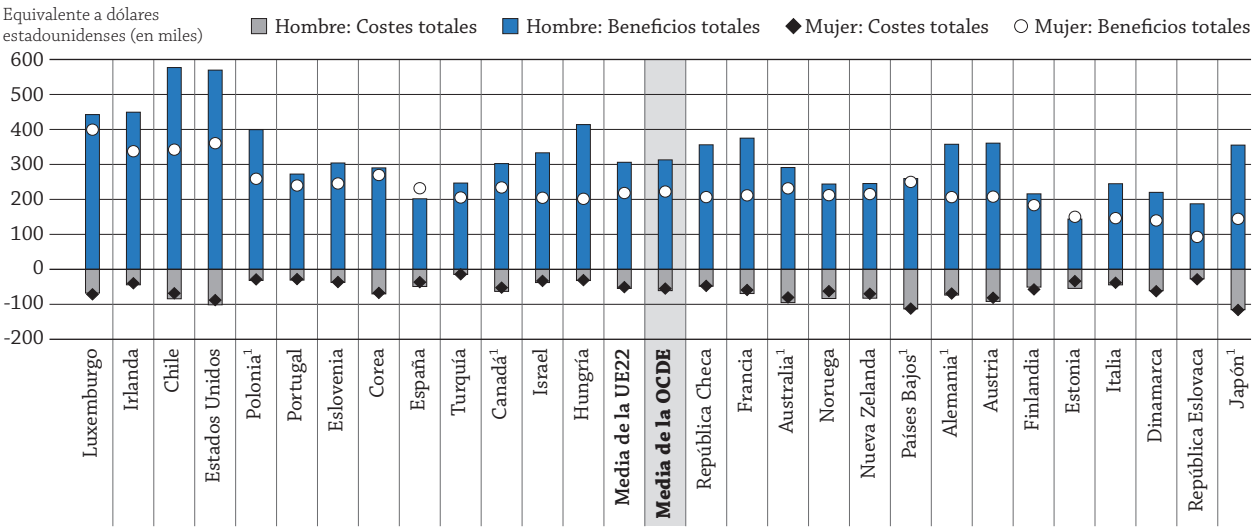
El retorno económico privado neto es la diferencia entre los costes y los beneficios que se asocian con alcanzar un nivel de educación adicional. En este análisis, los costes incluyen los costes directos de alcanzar esa educación y los ingresos no percibidos, mientras que los beneficios incluyen los ingresos laborales y las prestaciones por desempleo. Para reflejar el impacto del sistema tributario en los beneficios totales, se analiza el efecto del impuesto sobre la renta, de las contribuciones sociales y de las prestaciones sociales (véase la sección *Definiciones*).

Los costes privados totales –que se componen de los costes directos y de los ingresos no percibidos– aumentan por lo general junto con el nivel de educación. Los costes directos para un hombre o una mujer con educación terciaria son, como media en la OCDE, de unos 9.800 dólares estadounidenses. Los costes principales, sin embargo, son los ingresos no percibidos. Estos varían significativamente en cada país, dependiendo de la duración de la educación, de los niveles de ingresos y de la diferencia de ingresos según los niveles de educación alcanzados. Los ingresos no percibidos para un hombre mientras obtiene la educación terciaria van desde 10.900 dólares estadounidenses en Turquía hasta más de 100.000 dólares en Países Bajos. Cuando se combinan los costes directos y los ingresos no percibidos, Japón muestra los costes privados totales más elevados. Un hombre, o una mujer, que alcanza la educación terciaria en Japón puede esperar que los costes totales sean siete veces más altos que los de Turquía (Tablas A7.1a y A7.1b).

El Gráfico A7.2 muestra que las ventajas en los ingresos de una educación superior aportan unos beneficios considerables a los individuos; sin embargo, el modo en que hombres y mujeres se ven favorecidos depende de unos resultados en el mercado laboral específicos de cada país. De media, el beneficio total para un hombre con educación terciaria es de 313.000 dólares estadounidenses, mientras que para una mujer con un nivel educativo equivalente es de 222.400 dólares. Esto significa que, a lo largo de una carrera de 40 años, un hombre con educación terciaria obtendrá alrededor de 2.265 dólares estadounidenses más de beneficios totales al año que una mujer con el mismo nivel educativo. Esto se debe fundamentalmente a la diferencia por sexos en los ingresos (véase Indicador A6), pero también

Gráfico A7.2. Costes y beneficios privados de la educación para un hombre o una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia es distinto a 2013. Consulte la tabla de origen para más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del retorno privado neto para una mujer.

Fuente: OECD (2017) Tablas A7.1a y A7.1b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557508

guarda relación con unas tasas de inactividad y desempleo más elevadas para las mujeres (véase Indicador A5) (Tablas A7.1a y A7.1b).

A pesar de que la educación superior comporta mayores ingresos a lo largo de la carrera de una persona, el beneficio privado de invertir en educación también depende de los sistemas tributarios y de servicios sociales de cada país. El incremento de los impuestos sobre la renta y las contribuciones sociales y la reducción de las prestaciones sociales vinculadas con unos ingresos elevados pueden desincentivar la inversión en una educación superior, al crear una distorsión entre el nivel de ingresos brutos que se necesitan para recuperar los costes de la educación y los ingresos netos finales que perciben los individuos (Brys y Torres, 2013). Por ejemplo, un hombre que decida invertir en educación terciaria pagará de media alrededor de un 40 % de sus ingresos adicionales asociados a la educación terciaria en impuestos y contribuciones sociales. En Chile, Corea y Estonia, los impuestos sobre la renta y las contribuciones sociales representan menos de una cuarta parte de los beneficios de los ingresos brutos, mientras que en Dinamarca, Irlanda y Países Bajos suman más de la mitad de esos beneficios. Puesto que las mujeres tienden a percibir unos ingresos menores, con frecuencia entran dentro de los tramos impositivos más bajos. Por ejemplo, en Irlanda e Israel el impuesto sobre la renta y las contribuciones sociales en relación con los ingresos brutos para una mujer con educación terciaria son unos 10 puntos porcentuales inferiores a los de un hombre con el mismo nivel de estudios (Tablas A7.1a y A7.1b).

Incentivos económicos para que los gobiernos inviertan en educación terciaria

Los gobiernos son los principales inversores en educación (véase Indicador B3). Desde un punto de vista presupuestario, es importante analizar si esta inversión se recuperará, especialmente en una época de notables restricciones fiscales. Dado que alcanzar unos niveles de educación más altos tiende a traducirse en unos ingresos más elevados (véase Indicador A6), las inversiones en educación generan un mayor retorno público, ya que los adultos con educación terciaria pagan unos impuestos sobre la renta y contribuciones sociales más altos, y necesitan menos prestaciones sociales. En los países de la OCDE, como media, el retorno económico público neto ronda los 154.000 dólares estadounidenses para un hombre que ha finalizado la educación terciaria (Tabla A7.2a).

La comparación de los Gráficos A7.2 y A7.3 refleja que el retorno económico neto de la inversión para los gobiernos guarda, por lo general, una estrecha relación con el retorno privado. Los países en los que los individuos se benefician más de cursar estudios terciarios son aquellos en los que los gobiernos obtienen un mayor retorno. Este es el caso de Irlanda, Luxemburgo y Portugal, países con unos retornos económicos netos, tanto públicos como privados, muy

A7

importantes. Los retornos económicos públicos y privados netos más bajos se observan en Dinamarca, Estonia y República Eslovaca (Gráficos A7.2 y A7.3).

Costes y beneficios de la educación terciaria para los gobiernos

El retorno económico público neto se basa en la diferencia entre los costes y los beneficios que se asocian con que un individuo alcance un nivel de educación adicional. En este análisis, los costes incluyen los costes públicos directos de mantener la educación y los impuestos no percibidos sobre la renta, mientras que los beneficios se calculan utilizando el impuesto sobre la renta, las contribuciones sociales, las prestaciones sociales y las prestaciones por desempleo.

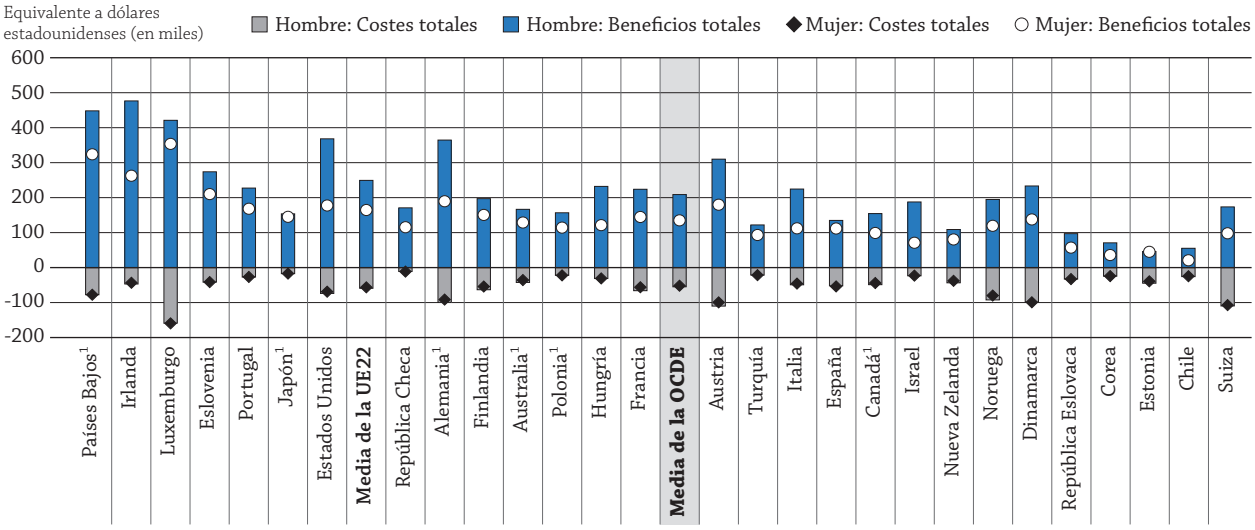
Para los gobiernos, los costes directos representan la mayor parte de los costes públicos totales de la educación terciaria. Esto se cumple especialmente en países como Dinamarca, Finlandia y Noruega, donde los estudiantes pagan unas tasas académicas muy bajas o nulas y tienen acceso a unos subsidios públicos cuantiosos por la educación superior (véase Indicador B5). Los países con unos costes directos elevados, como Alemania, Austria, Dinamarca, Luxemburgo, Noruega y Suiza, son también los que ostentan unos mayores costes públicos totales (más de 90.000 dólares estadounidenses). En cambio, República Checa muestra los costes públicos totales más bajos (11.000 dólares estadounidenses) de toda la OCDE. Esto se debe, sobre todo, a que los adultos graduados en educación secundaria superior que se incorporan al mercado laboral reciben unos beneficios públicos superiores a los impuestos que pagan, lo que contribuye a reducir los impuestos no percibidos sobre la renta de los adultos que finalizan educación terciaria. De media en los países de la OCDE, el coste público total para que un hombre alcance la educación terciaria es de 54.900 dólares estadounidenses y 51.800 dólares en el caso de una mujer (Tablas A7.2a y A7.2b).

Los gobiernos compensan los costes de la inversión directa y los impuestos no percibidos sobre la renta asociados a la educación al recibir unos impuestos sobre la renta y unas contribuciones sociales adicionales de los trabajadores con mayores ingresos, que con frecuencia son los que han alcanzado un nivel de educación más alto. Estos beneficios públicos totales representan una media de 208.900 dólares estadounidenses para un hombre y 135.200 para una mujer, ambos con educación terciaria (Tablas A7.2a y A7.2b).

Los beneficios públicos totales difieren entre hombres y mujeres, debido sobre todo a las divergencias en cuanto a resultados en el mercado laboral. Esto apunta a que los gobiernos han de desempeñar la función de facilitar la integración y la participación de las mujeres en el mercado laboral, con el fin de garantizar unas mayores ganancias por la gran inversión que estas realizan en su educación. De media, los beneficios públicos totales de la educación para

Gráfico A7.3. Costes y beneficios públicos de la educación para un hombre o una mujer que alcanza la educación terciaria (201

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia es distinto a 2013. Consulte la tabla de origen para más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del retorno económico público neto para una mujer.

Fuente: OECD (2017) Tablas A7.2a y A7.2b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557527

un hombre que haya completado la educación terciaria son aproximadamente un 50 % más altos que los beneficios públicos totales para una mujer con ese mismo nivel de estudios. En los países de la OCDE, Irlanda ostenta los mayores beneficios públicos totales de la educación terciaria en el caso de los hombres (476.800 dólares estadounidenses) y Luxemburgo en el de las mujeres (353.900 dólares estadounidenses). En Estonia y Chile es donde se observan los beneficios públicos totales más bajos de la educación terciaria, para los hombres en el primero de estos países (46.100 dólares estadounidenses) y para las mujeres en el segundo (21.000 dólares) (Tablas A7.2a y A7.2b).

La tasa interna de retorno de los gobiernos también es más alta para un hombre (10 % por educación terciaria y 9 % por secundaria superior) que para una mujer con unos niveles de educación similares (8 % tanto para educación terciaria como para secundaria superior) (Tablas A7.2a, A7.2b, A7.5a y A7.5b, disponibles en Internet).

De media, los beneficios públicos totales (208.900 dólares estadounidenses) para un hombre con educación terciaria se pueden desglosar en el efecto del impuesto sobre la renta (132.100 dólares), el efecto de la contribución social (48.700 dólares), el efecto de las prestaciones (400 dólares) y el efecto de las prestaciones por desempleo (27.700 dólares). Para una mujer con educación terciaria, los beneficios públicos totales también son más bajos (135.200 dólares estadounidenses) y se pueden desglosar del modo siguiente: 75.600 dólares del efecto del impuesto sobre la renta, 33.300 dólares del efecto de la contribución social, 3.700 dólares del efecto de las prestaciones y 22.600 dólares del efecto de las prestaciones por desempleo (Tablas A7.2a y A7.2b).

Unos impuestos más elevados pueden en ocasiones desincentivar la inversión privada en distintas áreas, incluida la educación, por lo que son varios los países con políticas tributarias que reducen de manera efectiva los impuestos reales que pagan los adultos, en especial en los tramos impositivos altos. Por ejemplo, muchos miembros de la OCDE han introducido desgravaciones fiscales por el pago de intereses sobre hipotecas para fomentar la compra de viviendas. Estos beneficios favorecen a quienes tienen unos niveles de educación y unas tasas de impuestos marginales altos en ambos casos. Los incentivos fiscales a la vivienda son especialmente significativos en Dinamarca, Finlandia, Estados Unidos, Noruega, Países Bajos y República Checa (Andrews, Caldera Sánchez y Johansson, 2011).

Costes y beneficios públicos y privados por nivel de educación terciaria

Otra novedad en la presente edición del Indicador A7 es el desglose del retorno económico por nivel de educación terciaria. El retorno de la educación terciaria se puede desglosar en nivel de educación terciaria de ciclo corto (nivel 5 CINE) y nivel de grado, máster, doctorado o equivalente (niveles 6 a 8 CINE). La composición de la población con cualificaciones de cada uno de estos niveles de educación terciaria varía entre países (véase Indicador A1), y la combinación de cualificaciones puede tener un efecto significativo en el retorno económico de toda la educación terciaria a nivel agregado.

Como media para un hombre, el retorno económico privado neto de alcanzar un nivel de grado, máster, doctorado o equivalente (316.700 dólares estadounidenses) supera el de toda la educación terciaria (252.100 dólares) cuando ambos se comparan con los de un hombre graduado en educación secundaria superior. El mismo modelo se cumple en el retorno económico privado neto para una mujer (206.400 dólares por un nivel de grado, máster, doctorado o equivalente frente a 167.400 dólares por toda la educación terciaria). Respecto a la educación terciaria de ciclo corto, el número de países que disponen de datos es insuficiente para calcular una media en la OCDE, pero la tendencia general muestra que el retorno económico privado neto es menor que para toda la educación terciaria. Así pues, el retorno económico de la educación terciaria infrarrepresentará el valor de invertir en titulaciones de grado, máster y doctorado en países con una gran proporción de adultos que han completado la educación terciaria de ciclo corto, frente a países en los que la cuota de adultos con ese nivel de educación sea menor (Tablas A7.1b y A7.3b).

Cuadro A7.1. Ingresos no percibidos y estudiantes que compaginan trabajo y estudios

Además de componerse de costes directos como son las tasas académicas o los gastos de manutención, la mayor parte del coste de educación terciaria se debe a los ingresos no percibidos: lo que los individuos podrían haber ganado si se hubieran incorporado al mercado laboral en lugar de obtener una titulación. El retorno económico neto que se presenta en las tablas y gráficos de este indicador asume que los estudiantes no obtienen ingresos mientras estudian, lo que significa que para calcular los ingresos no percibidos relacionados con alcanzar la educación terciaria se utilizan los ingresos medios de las personas que han finalizado la educación secundaria superior.

A7

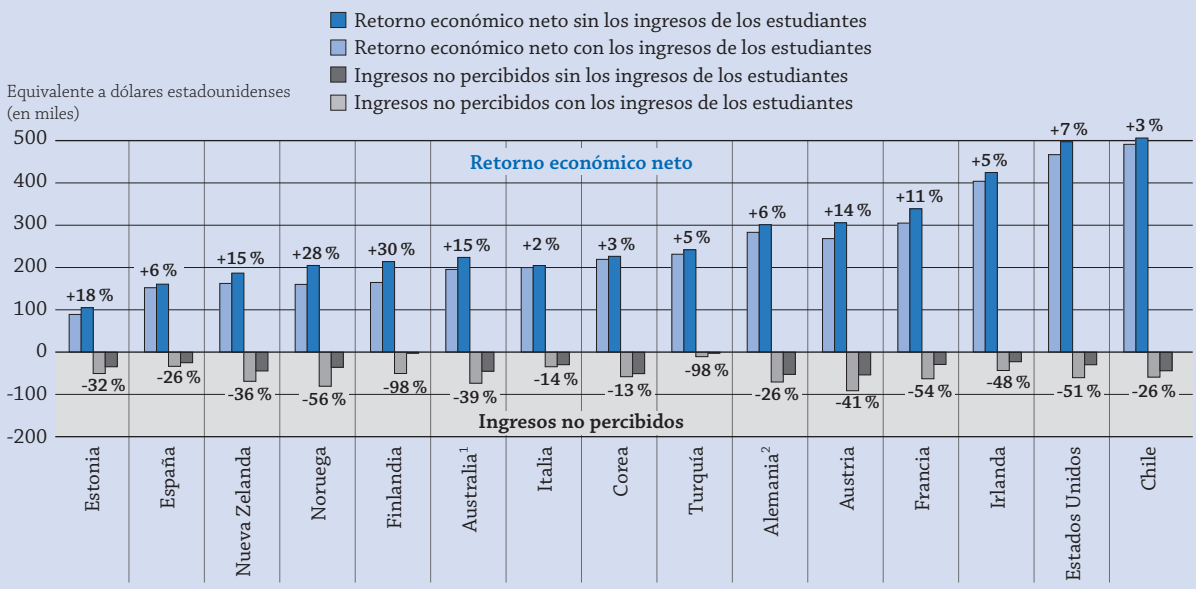
En muchos países, sin embargo, es muy habitual que los estudiantes trabajen mientras cursan un programa de educación terciaria. En Finlandia, Noruega y Turquía, más de un 80 % de los estudiantes de educación terciaria de 15 a 24 años obtienen ingresos laborales (véase Indicador A6). En estos casos, los ingresos no percibidos de la educación no representan lo que una persona podría haber ganado en el mercado laboral, sino la diferencia entre lo que podría haber obtenido en el mercado laboral y lo que es capaz de ganar como estudiante de educación terciaria. El Gráfico A7.a muestra el aumento del valor neto actual para un hombre cuando se tiene en cuenta el hecho de que los estudiantes pueden trabajar mientras estudian.

Resulta evidente que, al compaginar trabajo y estudios, los estudiantes son capaces de reducir considerablemente los ingresos no percibidos, lo que a su vez incrementa en gran medida el retorno económico neto de su inversión. La variación en el valor neto actual es distinta en función de cada país, ya que depende de la proporción de estudiantes de educación terciaria que trabajan y de la media de ingresos que perciben. En aproximadamente la mitad de los países para los que se dispone de datos, el valor neto actual aumenta más de un 10 %.

Es importante tener en cuenta que, al sobreestimar el coste de la educación, el supuesto de que los estudiantes no tienen ingresos implica que se subestime el retorno económico neto que se presenta en el resto de tablas y gráficos de este indicador. Así pues, dado que los resultados presentados ya son extraordinariamente positivos, asumir que los estudiantes pueden obtener ingresos mientras estudian no hace sino reforzar el mensaje de que invertir en educación es rentable.

Gráfico A7.a. Variación del retorno económico privado neto y de los ingresos no percibidos para un hombre que alcanza la educación terciaria cuando se tienen en cuenta los ingresos de los estudiantes (2013)

Comparado con el retorno de la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



Cómo leer este gráfico

En Estonia, la inclusión de los ingresos de los estudiantes en el modelo reduce los ingresos no percibidos por la educación terciaria un 32 % (de 50.900 a 34.700 dólares estadounidenses) e incrementa el valor neto actual un 18 % (de 89.300 a 105.500 dólares estadounidenses).

1. Año de referencia 2012.
2. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno privado neto con los ingresos de los estudiantes.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557565

Cuadro A7.2. El efecto de la tasa de descuento en el retorno económico neto de la educación

La inversión en educación resulta costosa a corto plazo, pero a largo plazo acumula beneficios, que se materializan en unas mejores perspectivas en el mercado laboral a lo largo de la vida laboral de las personas. Un modo de analizar el retorno de esta inversión es mediante el valor neto actual (VNA), un análisis coste-beneficio que convierte los flujos previstos en el futuro en un valor actual utilizando una tasa de descuento.

La elección de la tasa de descuento depende de la estimación del riesgo que se considere que tiene la inversión. Unas tasas de descuento más altas significan que se otorga un mayor valor al dinero hoy en día que al dinero en el futuro, y se utiliza cuando se considera que la seguridad de los flujos en el futuro es menor. La elección de la tasa de descuento supone una diferencia considerable cuando se analizan las inversiones con efecto a largo plazo, como en el caso de la inversión en educación.

Los resultados del VNA presentados en las tablas y gráficos de este indicador se calculan utilizando una tasa de descuento del 2 %, basada en la media de interés real de los bonos del Estado en los países de la OCDE. Sin embargo, se podría sostener que la educación no es una inversión exenta de riesgo y que, por lo tanto, se debería emplear una tasa más elevada. Por ejemplo, algunos países de la OCDE han realizado una serie de análisis

Tabla A7.a. Retorno económico neto para un hombre que alcanza la educación terciaria, por tasa de descuento (2013)

Comparado con el de un hombre que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

	Tasa de descuento		
	2%	3,5%	5%
Alemania[2]	284.000	180.800	114.700
Australia[1]	196.000	107.200	51.900
Austria	269.100	151.300	79.500
Canadá	239.300	143.900	84.700
Chile	492.700	311.200	197.400
Corea	219.900	132.100	77.200
Dinamarca	159.000	91.700	49.200
Eslovenia	266.800	172.300	112.800
España	152.600	87.500	47.600
Estados Unidos	468.200	303.200	197.300
Estonia	89.300	52.600	28.600
Finlandia	165.100	102.300	62.000
Francia	305.900	185.300	110.800
Hungría	381.800	264.100	187.000
Irlanda	405.100	272.600	187.700
Israel	295.400	200.500	138.800
Italia	200.400	121.100	71.900
Japón[1]	239.900	134.700	68.700
Letonia[2]	77.700	49.100	30.200
Luxemburgo	374.500	243.300	158.900
Noruega	160.500	81.600	32.900
Nueva Zelanda	162.800	94.800	51.300
Países Bajos[2]	146.300	74.500	29.500
Polonia[1]	367.600	246.200	168.500
Portugal	241.600	155.900	102.000
República Checa	307.700	206.700	140.800
República Eslovaca	160.000	104.500	68.800
Turquía	232.100	153.400	104.100
Media de la OCDE	252.200	158.000	98.400
Media de la UE22	251.600	159.600	101.200

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559864

...

A7

coste-beneficio similares para evaluar la inversión en educación utilizando unas tasas de descuento más altas: Reino Unido y Suecia han aplicado un 3,5 %, e Irlanda y Países Bajos un 5 %.

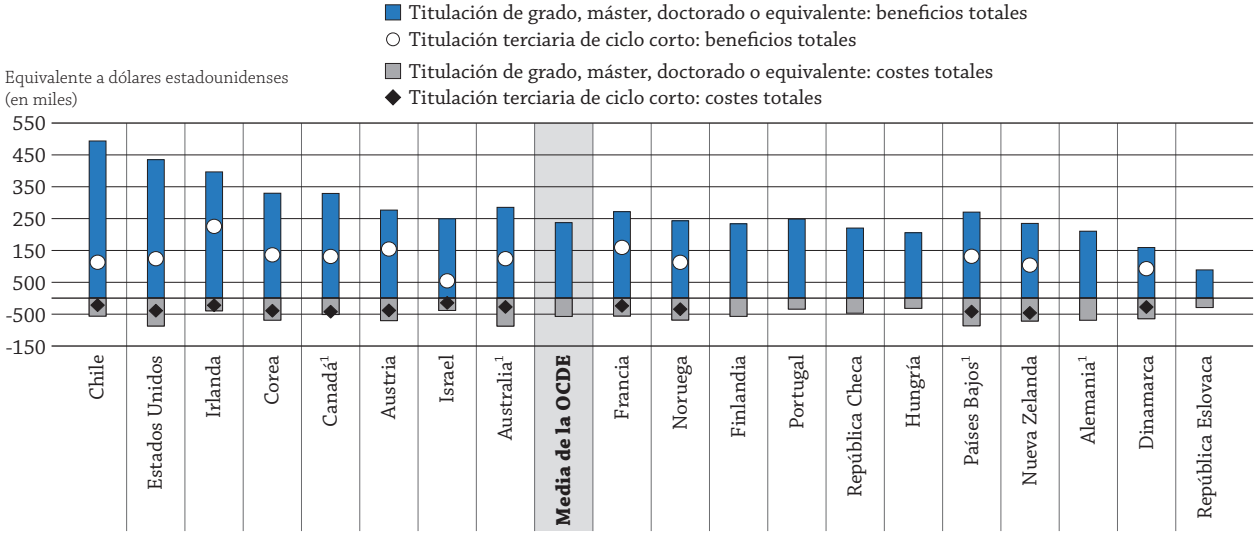
La Tabla A7.a muestra de qué modo varía el valor neto actual para un hombre que alcanza la educación terciaria cuando se utilizan tres tasas de descuento distintas. Pasar de una tasa de descuento del 2 % a una del 3,5 % reduce el VNA en más de un 30 % en todos los países con datos disponibles. Si se utiliza una tasa de descuento del 5 %, el VNA disminuye más de un 50 % en todos ellos, y en Noruega y Países Bajos se observa la mayor disminución, con un 80 %. Aunque el retorno sigue siendo positivo en todos los países, incluso si se aplica una tasa de descuento del 5 %, estas comparaciones ponen de relieve lo sensibles que son los resultados sobre el VNA a los cambios en dicha tasa.

Otra forma de analizar esta sensibilidad es estudiar la tasa interna de retorno, que se corresponde con la tasa de descuento a la que la inversión en educación alcanza el equilibrio. Dicho de otro modo, siempre que haya motivos para considerar que la tasa de descuento es inferior a la tasa interna de retorno, se prevé que el retorno de la inversión en educación será positivo.

El Gráfico A7.4 muestra que los costes privados totales de que una mujer obtenga una titulación de grado, máster, doctorado o equivalente son más elevados que si se gradúa en educación terciaria de ciclo corto. No obstante, los beneficios totales de una titulación de grado, máster, doctorado o equivalente compensan en gran medida los costes adicionales, lo que da lugar a un retorno económico privado neto más alto para este tipo de titulaciones. La diferencia en cuanto a retorno económico privado neto entre estas dos categorías puede ser notable en algunos países. En Chile y Estados Unidos se observa la mayor diferencia para las mujeres: el retorno económico privado neto de la educación terciaria de ciclo corto es inferior a 95.000 dólares estadounidenses, y superior a 345.000 dólares por una titulación de grado, máster, doctorado o equivalente. En cambio, en Dinamarca se da la menor diferencia: el retorno económico privado neto de la educación terciaria de ciclo corto es de 64.600 dólares estadounidenses, y de 94.300 dólares en el de grado, máster, doctorado o equivalente. La explicación para esto es una distribución más uniforme de los ingresos netos en todos los niveles de educación alcanzados en Dinamarca (véase Indicador A6) (Gráfico A7.4).

Gráfico A7.4. Costes y beneficios privados de la educación para una mujer que obtiene una titulación terciaria de ciclo corto o una titulación de grado, máster, doctorado o equivalente (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



Nota: La titulación terciaria de ciclo corto se corresponde con el nivel 5 CINE, y las titulaciones de grado, máster, doctorado y equivalentes se corresponden con los niveles 6, 7 y 8 CINE.
1. El año de referencia es distinto a 2013. Consulte la tabla de origen para más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del retorno económico privado neto para una mujer con una titulación de grado, máster o equivalente.

Fuente: OECD (2017) Tabla A7.3b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557546

Definiciones

Adultos se refiere a las personas de 25 a 64 años.

Costes directos son el gasto directo en educación por estudiante durante el tiempo que pasa estudiando.

- Costes directos privados son el gasto total en educación de los hogares. Incluyen los pagos netos a las instituciones educativas, así como los pagos en artículos educativos y servicios ajenos a las instituciones educativas (útiles escolares, clases particulares, etc.).
- Costes directos públicos son el gasto que realiza el gobierno en la educación de un estudiante. Incluyen el gasto público directo en instituciones educativas, becas del gobierno y otras ayudas a los estudiantes y los hogares, así como las transferencias y los pagos a otras entidades privadas con fines educativos.

Los **ingresos no percibidos** son los ingresos netos que habría recibido un individuo si se hubiera incorporado al mercado laboral y hubiese logrado encontrar empleo, en lugar de elegir proseguir con estudios superiores.

Los **impuestos no percibidos sobre la renta** son los impuestos sobre la renta que el gobierno habría recibido si el individuo hubiera decidido incorporarse a la población activa y hubiese logrado encontrar empleo, en lugar de elegir proseguir con estudios superiores.

Beneficios de los ingresos brutos son la suma descontada de las primas de ingresos a lo largo de la vida en edad de trabajar que se asocia con un nivel de educación superior, siempre que el individuo se incorpore con éxito al mercado laboral.

El **efecto del impuesto sobre la renta** es la suma descontada de los niveles adicionales del impuesto sobre la renta que paga un particular o que recauda el gobierno a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se asocian con un nivel de educación superior.

La **tasa interna de retorno** es la tasa (hipotética) de interés real que iguala los costes y beneficios relacionados con la inversión en educación. Se puede interpretar como la tasa de interés que un individuo puede esperar recibir cada año durante la vida en edad de trabajar por la inversión realizada en un nivel de educación superior.

Niveles de educación: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

Retorno económico neto es el valor actual neto de la inversión económica en educación, la diferencia entre los beneficios económicos descontados y los costes económicos descontados de la educación, lo que representa el valor añadido que genera la educación por encima del 2 % de interés real que se cobra por estos flujos de caja.

El **efecto de la contribución social** es la suma descontada de las contribuciones sociales adicionales de los trabajadores que paga un particular o que recauda el gobierno a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se asocian con un nivel de educación superior.

El **efecto de las prestaciones** es la suma descontada de las prestaciones sociales adicionales del gobierno a un particular y que se asocian con un nivel de educación superior a lo largo de la vida en edad de trabajar. Las prestaciones sociales incluyen dos tipos: prestaciones para la vivienda y ayuda social.

El **efecto de las prestaciones por desempleo** es la suma descontada de las prestaciones por desempleo adicionales que se asocian con un nivel de educación superior a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se reciben durante los periodos de desempleo.

Metodología

Este indicador estima el retorno económico de la inversión en educación desde la edad de ingreso en la educación superior hasta una edad teórica de jubilación de 64 años. El retorno de la educación se estudia exclusivamente desde el punto de vista de la inversión económica, que pondera los costes y beneficios de la inversión.

Se tienen en cuenta dos periodos (Diagrama 1):

- Tiempo pasado estudiando, durante el cual el particular y el gobierno pagan el coste de la educación.
- Tiempo pasado en el mercado laboral, durante el cual el particular y el gobierno reciben los pagos adicionales que se asocian a la educación superior.

A7

Diagrama 1. Retorno económico de la inversión en educación durante toda la vida de un individuo representativo



Para calcular el retorno de la educación, el planteamiento que se ha utilizado es el del valor actual neto de la inversión. El valor actual neto se expresa como el valor actual de las transferencias de efectivo que tienen lugar en distintos momentos, para permitir una comparación directa de los costes y los beneficios. Dentro de este marco, los costes y los beneficios a lo largo de la vida en edad de trabajar se trasladan al inicio de la inversión. Para ello se descuentan todos los flujos de efectivo hasta el inicio de la inversión con un tipo de interés fijo (tasa de descuento).

Para establecer un valor para la tasa de descuento, se han utilizado como referencia los bonos del Estado a largo plazo. En los países de la OCDE, la tasa de interés a largo plazo fue del 4,12 % de media en 2012, lo que supone una tasa de interés real de los bonos del Estado alrededor del 2 % de media. La tasa de descuento real del 2 % utilizada en este indicador refleja el hecho de que los cálculos se realizan a unos precios constantes (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

La elección de la tasa de descuento resulta complicada, ya que debe reflejar no solo el horizonte temporal global de la inversión, sino también el coste del endeudamiento o el riesgo percibido de la inversión (véase Cuadro A7.2). Para permitir la comparación de los resultados y facilitar su interpretación, se aplica la misma tasa de descuento (2 %) para todos los países de la OCDE. Todos los valores que se presentan en las tablas de este indicador figuran con el valor neto equivalente actual en dólares estadounidenses utilizando la paridad de poder adquisitivo (PPA).

Cambios en la metodología entre *Panorama de la educación 2017* y *2016*

En la edición actual, la referencia de comparación para la educación terciaria es la educación secundaria superior (nivel CINE 3), mientras que en la edición anterior era la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (niveles CINE 3 y 4). Del mismo modo, el grupo que se compara con el que tiene un nivel de educación inferior a la secundaria superior (niveles CINE 0 a 2) es ahora la educación secundaria superior (nivel CINE 3), mientras que en *Panorama de la educación 2016* era la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (niveles CINE 3 y 4). Por último, ahora se utilizan los ingresos de las personas que no estudian en lugar del salario mínimo para calcular los ingresos no percibidos.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

La fuente de información para los costes directos de la educación son las estadísticas financieras UOE (año de referencia 2013, a menos que en las tablas se especifique lo contrario).

Los datos sobre los ingresos brutos se han extraído de la recopilación estadística sobre ingresos de la Red sobre el Mercado Laboral y los Resultados Sociales de la OCDE. Los ingresos son específicos por edad, sexo y nivel de educación alcanzado.

Los datos del impuesto sobre la renta se calculan utilizando el modelo de *Taxing Wages* de la OCDE, que determina el nivel de impuestos basado en un nivel de ingresos dado. Este modelo calcula el nivel de distorsión fiscal de los ingresos según varios escenarios de composición de los hogares. Para este indicador, se utiliza un trabajador soltero y sin hijos. Para consultar datos específicos por países acerca del impuesto sobre la renta en este modelo, véase *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

Las contribuciones sociales de los trabajadores se calculan utilizando el supuesto de un trabajador de 40 años soltero y sin hijos empleado en el modelo *Taxing Wages* de la OCDE. Para consultar datos específicos por países acerca de las contribuciones sociales de los trabajadores en este modelo, véase asimismo *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

Las prestaciones sociales y las prestaciones por desempleo se calculan utilizando el modelo de impuestos y beneficios de la OCDE, que utiliza el supuesto de un trabajador soltero de 40 años y sin hijos. Se considera que los individuos son aptos para recibir las prestaciones por desempleo en su totalidad durante el tiempo que no estén empleados. Para consultar datos específicos por países sobre prestaciones sociales o prestaciones por desempleo en el modelo de impuestos y beneficios, véase la información de la OCDE sobre beneficios y salarios específica por países, disponible en Internet: www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Andrews, D., A. Caldera Sánchez y Å. Johansson (2011), «Housingmarkets and structuralpolicies in OECD countries», *Documentos de trabajo del Departamento de Economía de la OCDE, nº 836*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en.

Brys, B. y C. Torres (2013), «Effective personal taxrateson marginal skillsinvestment in OECD countries», *Documentos de trabajo de la OCDE sobre fiscalidad, n.º 16, OECD* Publishing, París., http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

Cabinet Secretariat (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015*: *Main Achievements to Date and Further Reforms*, Cabinet Secretariat, Tokio, www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), «Exchange rates (USD monthly averages)», *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OECD (2016b), «Consumer prices – Annual inflation», *Consumer Prices* (base de datos), http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519.

OECD (2016c), *Taxing Wages 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-en.

Tablas del Indicador A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559883

	Tabla A7.1a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)
	Tabla A7.1b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)
	Tabla A7.2a	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)
	Tabla A7.2b	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)
	Tabla A7.3a	Costes y beneficios públicos y privados para un hombre que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)
	Tabla A7.3b	Costes y beneficios públicos y privados para una mujer que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)
WEB	Tabla A7.a	Retorno económico neto para un hombre que alcanza la educación terciaria, por tasa de descuento (2013)
WEB	Tabla A7.4a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior (2013)
WEB	Tabla A7.4b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior (2013)
WEB	Tabla A7.5a	Costes y beneficios públicos asociados a que un hombre alcance la educación secundaria superior (2013)
WEB	Tabla A7.5b	Costes y beneficios públicos asociados a que una mujer alcance la educación secundaria superior (2013)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A7

Tabla A7.1a. Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)

Comparados con los de un hombre que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de la contribución social	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Alemania[3]	- 2.600	- 71.000	**- 73.600**	653.000	- 216.300	- 110.700	0	31.600	**357.600**	**284.000**	12%
	Australia[1]	- 21.200	- 73.900	**- 95.100**	431.400	- 156.100	0	0	15.800	**291.100**	**196.000**	8%
	Austria	0	- 91.700	**- 91.700**	621.000	- 201.500	- 83.500	0	24.800	**360.800**	**269.100**	8%
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	- 18.300	- 44.700	**- 63.000**	405.800	- 122.700	- 9.500	0	28.700	**302.300**	**239.300**	10%
	Chile	- 24.800	- 59.400	**- 84.200**	598.300	- 17.200	- 40.900	0	36.700	**576.900**	**492.700**	13%
	Corea	- 11.800	- 58.400	**- 70.200**	344.200	- 40.500	- 28.300	0	14.700	**290.100**	**219.900**	10%
	Dinamarca	0	- 61.100	**- 61.100**	432.300	- 211.600	0	- 11.500	10.900	**220.100**	**159.000**	8%
	Eslovenia	0	- 37.300	**- 37.300**	498.600	- 117.200	- 110.200	0	32.900	**304.100**	**266.800**	15%
	España	- 15.300	- 33.800	**- 49.100**	214.700	- 60.600	- 13.400	0	61.000	**201.700**	**152.600**	9%
	Estados Unidos	- 40.700	- 60.700	**- 101.400**	808.200	- 245.100	- 61.800	0	68.300	**569.600**	**468.200**	13%
	Estonia	- 3.500	- 50.900	**- 54.400**	155.600	- 32.000	- 3.100	0	23.200	**143.700**	**89.300**	8%
	Finlandia	0	- 50.800	**- 50.800**	353.700	- 138.000	- 27.500	0	27.700	**215.900**	**165.100**	11%
	Francia	- 5.900	- 63.300	**- 69.200**	526.000	- 132.100	- 67.900	- 100	49.200	**375.100**	**305.900**	11%
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	- 11.100	- 20.900	**- 32.000**	563.800	- 90.200	- 104.300	0	44.500	**413.800**	**381.800**	24%
	Irlanda	- 500	- 43.700	**- 44.200**	697.400	- 322.800	- 28.200	- 1.200	104.100	**449.300**	**405.100**	21%
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 11.400	- 26.400	**- 37.800**	476.500	- 113.400	- 57.100	0	27.200	**333.200**	**295.400**	19%
	Italia	- 9.600	- 34.800	**- 44.400**	417.500	- 158.400	- 40.600	0	26.300	**244.800**	**200.400**	11%
	Japón[1]	- 44.700	- 70.600	**- 115.300**	458.400	- 72.700	- 60.700	0	30.200	**355.200**	**239.900**	8%
	Letonia[3]	- 7.000	- 23.600	**- 30.600**	130.900	- 28.100	- 13.700	0	19.200	**108.300**	**77.700**	10%
	Luxemburgo	0	- 67.900	**- 67.900**	817.300	- 301.400	- 101.700	0	28.200	**442.400**	**374.500**	14%
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 2.400	- 81.000	**- 83.400**	423.800	- 153.700	- 33.100	0	6.900	**243.900**	**160.500**	7%
	Nueva Zelanda	- 13.200	- 69.300	**- 82.500**	344.800	- 106.300	0	0	6.800	**245.300**	**162.800**	8%
	Países Bajos[3]	- 6.900	- 106.300	**- 113.200**	621.500	- 277.100	- 115.000	0	30.100	**259.500**	**146.300**	7%
	Polonia[1]	- 3.300	- 28.400	**- 31.700**	483.100	- 42.700	- 86.100	0	45.000	**399.300**	**367.600**	21%
	Portugal	- 7.300	- 23.500	**- 30.800**	406.700	- 145.800	- 44.700	0	56.200	**272.400**	**241.600**	16%
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa	- 3.900	- 44.500	**- 48.400**	483.800	- 97.200	- 53.200	0	22.700	**356.100**	**307.700**	17%
	República Eslovaca	- 5.000	- 22.400	**- 27.400**	213.500	- 35.100	- 28.600	0	37.600	**187.400**	**160.000**	14%
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	- 3.700	- 10.900	**- 14.600**	338.500	- 65.000	- 50.800	0	24.000	**246.700**	**232.100**	23%
	Media de la OCDE	- 9.800	- 51.100	**- 60.900**	461.400	- 132.200	- 49.100	- 500	33.400	**313.000**	**252.100**	13%
	Media de la UE22	- 4.600	- 50.100	**- 54.700**	480.000	- 151.800	- 59.900	- 800	38.600	**306.100**	**251.400**	13%

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559674

A7

Tabla A7.1b. Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)

Comparados con los de una mujer que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de la contribución social	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Alemania[3]	- 2.600	- 66.600	**- 69.200**	363.300	- 93.400	- 74.200	- 4.700	15.500	**206.500**	**137.300**	7%
OCDE	Australia[1]	- 21.200	- 59.100	**- 80.300**	333.100	- 117.500	0	0	16.000	**231.600**	**151.300**	9%
	Austria	0	- 81.300	**- 81.300**	368.800	- 102.400	- 69.700	0	11.100	**207.800**	**126.500**	6%
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	- 18.300	- 34.100	**- 52.400**	294.200	- 63.500	- 24.100	0	27.500	**234.100**	**181.700**	13%
	Chile	- 24.800	- 43.600	**- 68.400**	340.100	- 3.200	- 23.800	0	29.100	**342.200**	**273.800**	12%
	Corea	- 11.800	- 55.600	**- 67.400**	295.100	- 12.200	- 24.500	0	11.300	**269.700**	**202.300**	9%
	Dinamarca	0	- 62.600	**- 62.600**	235.500	- 96.100	0	- 13.900	14.300	**139.800**	**77.200**	7%
	Eslovenia	0	- 36.300	**- 36.300**	373.000	- 80.200	- 82.400	0	35.100	**245.500**	**209.200**	13%
	España	- 15.300	- 21.300	**- 36.600**	220.900	- 56.000	- 14.000	0	81.000	**231.900**	**195.300**	13%
	Estados Unidos	- 40.700	- 47.300	**- 88.000**	466.500	- 111.600	- 35.700	0	41.500	**360.700**	**272.700**	11%
	Estonia	- 3.500	- 30.200	**- 33.700**	161.700	- 33.300	- 3.200	0	25.000	**150.200**	**116.500**	14%
	Finlandia	0	- 57.400	**- 57.400**	282.300	- 99.200	- 22.300	0	22.700	**183.500**	**126.100**	9%
	Francia	- 5.900	- 53.100	**- 59.000**	297.400	- 67.800	- 41.000	- 9.000	32.000	**211.600**	**152.600**	9%
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	- 11.100	- 19.800	**- 30.900**	270.300	- 43.300	- 50.000	0	24.600	**201.600**	**170.700**	15%
	Irlanda	- 500	- 39.300	**- 39.800**	482.600	- 176.200	- 22.100	- 1.400	54.800	**337.700**	**297.900**	20%
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 11.400	- 21.700	**- 33.100**	244.400	- 36.700	- 27.900	0	24.800	**204.600**	**171.500**	15%
	Italia	- 9.600	- 28.800	**- 38.400**	217.100	- 70.000	- 20.600	0	19.900	**146.400**	**108.000**	8%
	Japón[1]	- 44.700	- 71.500	**- 116.200**	266.500	- 22.500	- 36.500	- 72.500	9.400	**144.400**	**28.200**	3%
	Letonia[3]	- 7.000	- 20.200	**- 27.200**	110.800	- 23.800	- 11.600	0	17.100	**92.500**	**65.300**	10%
	Luxemburgo	0	- 71.400	**- 71.400**	667.200	- 230.200	- 83.100	0	45.400	**399.300**	**327.900**	14%
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 2.400	- 60.000	**- 62.400**	316.400	- 88.600	- 24.700	0	9.000	**212.100**	**149.700**	9%
	Nueva Zelanda	- 13.200	- 56.600	**- 69.800**	258.200	- 64.600	0	- 2.000	23.600	**215.200**	**145.400**	9%
	Países Bajos[3]	- 6.900	- 105.400	**- 112.300**	488.900	- 193.800	- 80.900	0	35.800	**250.000**	**137.700**	6%
	Polonia[1]	- 3.300	- 25.500	**- 28.800**	297.600	- 26.300	- 53.100	0	40.700	**258.900**	**230.100**	17%
	Portugal	- 7.300	- 20.600	**- 27.900**	311.800	- 100.800	- 34.300	0	63.000	**239.700**	**211.800**	16%
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa	- 3.900	- 43.400	**- 47.300**	271.500	- 54.500	- 29.900	- 3.800	23.300	**206.600**	**159.300**	11%
	República Eslovaca	- 5.000	- 23.500	**- 28.500**	96.400	- 15.900	- 12.900	0	25.100	**92.700**	**64.200**	8%
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	- 3.700	- 10.400	**- 14.100**	226.900	- 39.200	- 34.000	0	51.700	**205.400**	**191.300**	26%
	Media de la OCDE	- 9.800	- 45.200	**- 55.000**	305.700	- 75.800	- 33.400	- 3.800	29.700	**222.400**	**167.400**	11%
	Media de la UE22	- 4.600	- 46.300	**- 50.900**	318.000	- 90.600	- 40.800	- 1.900	33.500	**218.200**	**167.300**	11%

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han alcanzado la educación terciaria y aquellas que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559693

A7

Tabla A7.2a. Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2013)

Comparados con los de un hombre que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de la contribución social	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania[3]	- 70.700	- 28.800	**- 99.500**	216.300	110.700	0	37.800	**364.800**	**265.300**	9%
OCDE	Australia[1]	- 29.300	- 13.100	**- 42.400**	156.100	0	0	10.600	**166.700**	**124.300**	9%
OCDE	Austria	- 78.400	- 31.700	**- 110.100**	201.500	83.500	0	25.200	**310.200**	**200.100**	7%
OCDE	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Canadá[2]	- 39.400	- 9.400	**- 48.800**	122.700	9.500	0	22.300	**154.500**	**105.700**	8%
OCDE	Chile	- 21.300	- 4.500	**- 25.800**	17.200	40.900	0	- 2.800	**55.300**	**29.500**	5%
OCDE	Corea	- 18.900	- 5.700	**- 24.600**	40.500	28.300	0	2.100	**70.900**	**46.300**	7%
OCDE	Dinamarca	- 80.500	- 18.200	**- 98.700**	211.600	0	11.500	10.400	**233.500**	**134.800**	6%
OCDE	Eslovenia	- 34.300	- 7.300	**- 41.600**	117.200	110.200	0	46.700	**274.100**	**232.500**	13%
OCDE	España	- 49.700	- 2.400	**- 52.100**	60.600	13.400	0	61.000	**135.000**	**82.900**	6%
OCDE	Estados Unidos	- 59.400	- 14.400	**- 73.800**	245.100	61.800	0	61.500	**368.400**	**294.600**	12%
OCDE	Estonia	- 33.000	- 11.700	**- 44.700**	32.000	3.100	0	11.000	**46.100**	**1.400**	2%
OCDE	Finlandia	- 77.700	14.400	**- 63.300**	138.000	27.500	0	31.800	**197.300**	**134.000**	8%
OCDE	Francia	- 61.500	- 4.500	**- 66.000**	132.100	67.900	100	24.000	**224.100**	**158.100**	8%
OCDE	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Hungría	- 26.000	- 5.200	**- 31.200**	90.200	104.300	0	37.800	**232.300**	**201.100**	17%
OCDE	Irlanda	- 42.400	- 4.500	**- 46.900**	322.800	28.200	1.200	124.600	**476.800**	**429.900**	19%
OCDE	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Israel	- 22.500	- 1.000	**- 23.500**	113.400	57.100	0	17.300	**187.800**	**164.300**	14%
OCDE	Italia	- 40.600	- 8.600	**- 49.200**	158.400	40.600	0	25.700	**224.700**	**175.500**	9%
OCDE	Japón[1]	- 32.600	15.300	**- 17.300**	72.700	60.700	0	20.400	**153.800**	**136.500**	16%
OCDE	Letonia[3]	- 27.100	- 9.200	**- 36.300**	28.100	13.700	0	19.600	**61.400**	**25.100**	5%
OCDE	Luxemburgo	- 151.700	- 7.400	**- 159.100**	301.400	101.700	0	18.200	**421.300**	**262.200**	7%
OCDE	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Noruega	- 66.600	- 25.800	**- 92.400**	153.700	33.100	0	8.100	**194.900**	**102.500**	5%
OCDE	Nueva Zelanda	- 32.900	- 10.600	**- 43.500**	106.300	0	0	2.700	**109.000**	**65.500**	7%
OCDE	Países Bajos[3]	- 77.300	- 300	**- 77.600**	277.100	115.000	0	56.300	**448.400**	**370.800**	11%
OCDE	Polonia[1]	- 23.200	1.100	**- 22.100**	42.700	86.100	0	28.100	**156.900**	**134.800**	15%
OCDE	Portugal	- 23.900	- 3.200	**- 27.100**	145.800	44.700	0	37.000	**227.500**	**200.400**	12%
OCDE	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	República Checa	- 28.700	17.700	**- 11.000**	97.200	53.200	0	20.600	**171.000**	**160.000**	27%
OCDE	República Eslovaca	- 34.400	1.500	**- 32.900**	35.100	28.600	0	33.500	**97.200**	**64.300**	8%
OCDE	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Suiza	- 92.400	- 17.300	**- 109.700**	130.100	38.200	0	5.400	**173.700**	**64.000**	4%
OCDE	Turquía	- 19.500	- 2.000	**- 21.500**	65.000	50.800	0	6.300	**122.100**	**100.600**	10%
	Media de la OCDE	- 48.100	- 6.800	**- 54.900**	132.100	48.700	400	27.700	**208.900**	**154.000**	10%
	Media de la UE22	- 53.400	- 5.800	**- 59.200**	151.800	59.900	800	37.000	**249.500**	**190.300**	11%

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559712

Tabla A7.2b. Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2013)

Comparados con los de una mujer que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de la contribución social	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania[3]	- 70.700	- 20.700	**- 91.400**	93.400	74.200	4.700	17.500	**189.800**	**98.400**	6%
	Australia[1]	- 29.300	- 6.300	**- 35.600**	117.500	0	0	11.500	**129.000**	**93.400**	10%
	Austria	- 78.400	- 21.000	**- 99.400**	102.400	69.700	0	7.800	**179.900**	**80.500**	4%
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	- 39.400	- 4.700	**- 44.100**	63.500	24.100	0	11.500	**99.100**	**55.000**	7%
	Chile	- 21.300	- 3.300	**- 24.600**	3.200	23.800	0	- 6.000	**21.000**	**- 3.600**	1%
	Corea	- 18.900	- 5.400	**- 24.300**	12.200	24.500	0	- 700	**36.000**	**11.700**	4%
	Dinamarca	- 80.500	- 18.700	**- 99.200**	96.100	0	13.900	27.800	**137.800**	**38.600**	4%
	Eslovenia	- 34.300	- 7.100	**- 41.400**	80.200	82.400	0	47.700	**210.300**	**168.900**	10%
	España	- 49.700	- 4.100	**- 53.800**	56.000	14.000	0	41.900	**111.900**	**58.100**	5%
	Estados Unidos	- 59.400	- 9.500	**- 68.900**	111.600	35.700	0	30.400	**177.700**	**108.800**	7%
	Estonia	- 33.000	- 6.200	**- 39.200**	33.300	3.200	0	8.700	**45.200**	**6.000**	3%
	Finlandia	- 77.700	23.600	**- 54.100**	99.200	22.300	0	29.200	**150.700**	**96.600**	8%
	Francia	- 61.500	5.400	**- 56.100**	67.800	41.000	9.000	27.000	**144.800**	**88.700**	8%
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	- 26.000	- 4.900	**- 30.900**	43.300	50.000	0	28.200	**121.500**	**90.600**	11%
	Irlanda	- 42.400	- 1.000	**- 43.400**	176.200	22.100	1.400	63.100	**262.800**	**219.400**	15%
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 22.500	- 400	**- 22.900**	36.700	27.900	0	6.500	**71.100**	**48.200**	8%
	Italia	- 40.600	- 5.100	**- 45.700**	70.000	20.600	0	21.800	**112.400**	**66.700**	6%
	Japón[1]	- 32.600	15.500	**- 17.100**	22.500	36.500	72.500	13.800	**145.300**	**128.200**	21%
	Letonia[3]	- 27.100	- 7.600	**- 34.700**	23.800	11.600	0	12.200	**47.600**	**12.900**	4%
	Luxemburgo	- 151.700	- 7.800	**- 159.500**	230.200	83.100	0	40.600	**353.900**	**194.400**	6%
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 66.600	- 13.300	**- 79.900**	88.600	24.700	0	6.300	**119.600**	**39.700**	4%
	Nueva Zelanda	- 32.900	- 4.900	**- 37.800**	64.600	0	2.000	14.000	**80.600**	**42.800**	6%
	Países Bajos[3]	- 77.300	- 300	**- 77.600**	193.800	80.900	0	49.400	**324.100**	**246.500**	10%
	Polonia[1]	- 23.200	1.000	**- 22.200**	26.300	53.100	0	35.000	**114.400**	**92.200**	12%
	Portugal	- 23.900	- 2.800	**- 26.700**	100.800	34.300	0	33.300	**168.400**	**141.700**	10%
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa	- 28.700	17.300	**- 11.400**	54.500	29.900	3.800	27.300	**115.500**	**104.100**	22%
	República Eslovaca	- 34.400	1.600	**- 32.800**	15.900	12.900	0	28.400	**57.200**	**24.400**	5%
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	- 92.400	- 14.800	**- 107.200**	68.700	28.400	0	1.100	**98.200**	**- 9.000**	2%
	Turquía	- 19.500	- 2.000	**- 21.500**	39.200	34.000	0	20.100	**93.300**	**71.800**	11%
	Media de la OCDE	- 48.100	- 3.700	**- 51.800**	75.600	33.300	3.700	22.600	**135.200**	**83.400**	8%
	Media de la UE22	- 53.400	- 3.000	**- 56.400**	90.600	40.800	1.900	31.500	**164.800**	**108.400**	8%

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559731

A7

Tabla A7.3a. Costes y beneficios públicos y privados para un hombre que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)

Comparados con los de un hombre que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Terciaria de ciclo corto (nivel 5 CINE)						Grado, máster, doctorado o nivel equivalente (niveles 6 a 8 CINE)					
		Privada			Pública			Privada			Pública		
		Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 73.900	378.400	**304.500**	- 99.900	386.200	**286.300**
	Australia[1]	- 34.100	183.700	**149.600**	- 16.500	101.300	**84.800**	- 103.400	336.700	**233.300**	- 45.500	195.300	**149.800**
	Austria	- 43.500	238.100	**194.600**	- 51.200	219.600	**168.400**	- 79.800	513.500	**433.700**	- 96.200	422.100	**325.900**
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Canadá[2]	- 49.600	169.200	**119.600**	- 30.000	91.200	**61.200**	- 63.500	400.100	**336.600**	- 57.300	208.800	**151.500**
	Chile	- 28.000	187.700	**159.700**	- 5.400	12.800	**7.400**	- 69.100	774.300	**705.200**	- 23.700	74.600	**50.900**
	Corea	- 41.200	158.600	**117.400**	- 8.600	33.400	**24.800**	- 72.200	331.700	**259.500**	- 28.200	81.700	**53.500**
	Dinamarca	- 27.300	83.500	**56.200**	- 44.000	73.600	**29.600**	- 63.100	253.000	**189.900**	- 102.000	266.100	**164.100**
	Eslovenia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	España	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estados Unidos	- 45.500	177.800	**132.300**	- 33.100	116.500	**83.400**	- 100.900	685.700	**584.800**	- 73.600	446.200	**372.600**
	Estonia	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Finlandia	a	a	**a**	a	a	**a**	- 50.800	256.900	**206.100**	- 63.300	235.600	**172.300**
	Francia	- 28.900	205.100	**176.200**	- 27.500	123.600	**96.100**	- 65.600	504.800	**439.200**	- 62.500	306.500	**244.000**
	Grecia	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	m	m	**m**	m	m	**m**	- 33.300	419.100	**385.800**	- 32.000	235.100	**203.100**
	Irlanda	- 25.000	273.700	**248.700**	- 26.600	286.000	**259.400**	- 44.200	532.900	**488.700**	- 46.800	567.300	**520.500**
	Islandia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Israel	- 17.500	97.700	**80.200**	- 17.900	49.500	**31.600**	- 43.400	421.200	**377.800**	- 28.100	261.000	**232.900**
	Italia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Japón[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Letonia[3]	- 21.600	20.200	**- 1.400**	- 23.900	26.200	**2.300**	- 33.400	115.200	**81.800**	- 40.000	64.000	**24.000**
	Luxemburgo	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	México	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Noruega	- 47.000	126.100	**79.100**	- 49.700	107.800	**58.100**	- 92.000	308.500	**216.500**	- 102.000	244.200	**142.200**
	Nueva Zelanda	- 54.800	76.900	**22.100**	- 20.500	30.300	**9.800**	- 85.100	272.600	**187.500**	- 47.900	121.700	**73.800**
	Países Bajos[3]	- 42.700	172.400	**129.700**	- 21.500	247.100	**225.600**	- 87.600	275.200	**187.600**	- 60.100	472.700	**412.600**
	Polonia[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 38.200	282.100	**243.900**	- 33.500	237.100	**203.600**
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	República Checa	m	m	**m**	m	m	**m**	- 48.400	367.100	**318.700**	- 10.900	176.100	**165.200**
	República Eslovaca	m	m	**m**	m	m	**m**	- 28.400	181.800	**153.400**	- 34.300	102.600	**68.300**
	Suecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suiza	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquía	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Media de la OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 63.800	373.300	**316.700**	- 54.400	255.200	**200.900**
	Media de la UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 53.900	331.500	**286.100**	- 56.800	289.300	**232.500**

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559750

A7

Tabla A7.3b. Costes y beneficios públicos y privados para una mujer que alcanza la educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)

Comparados con los de una mujer que alcanza la educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Terciaria de ciclo corto (nivel 5 CINE)						Grado, máster, doctorado o nivel equivalente (niveles 6 a 8 CINE)					
		Privada			Pública			Privada			Pública		
		Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto	Costes totales	Beneficios totales	Retorno económico neto
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 69.500	210.300	**140.800**	- 91.800	195.900	**104.100**
	Australia[1]	- 27.700	124.000	**96.300**	- 13.500	67.400	**53.900**	- 87.900	285.300	**197.400**	- 38.400	158.300	**119.900**
	Austria	- 38.600	154.300	**115.700**	- 46.200	132.500	**86.300**	- 70.700	276.700	**206.000**	- 86.900	241.300	**154.400**
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Canadá[2]	- 42.700	131.000	**88.300**	- 26.900	54.900	**28.000**	- 51.600	329.000	**277.400**	- 51.900	144.700	**92.800**
	Chile	- 22.100	112.700	**90.600**	- 4.900	6.900	**2.000**	- 56.700	493.900	**437.200**	- 22.800	33.400	**10.600**
	Corea	- 39.600	136.000	**96.400**	- 8.400	15.300	**6.900**	- 69.400	329.700	**260.300**	- 27.900	48.500	**20.600**
	Dinamarca	- 28.000	92.600	**64.600**	- 44.200	79.700	**35.500**	- 64.700	159.000	**94.300**	- 102.500	131.300	**28.800**
	Eslovenia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	España	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estados Unidos	- 39.500	123.900	**84.400**	- 30.800	66.300	**35.500**	- 87.600	435.100	**347.500**	- 68.600	221.900	**153.300**
	Estonia	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Finlandia	a	a	**a**	a	a	**a**	- 57.400	233.600	**176.200**	- 54.100	195.800	**141.700**
	Francia	- 24.300	159.400	**135.100**	- 23.100	129.200	**106.100**	- 56.200	271.700	**215.500**	- 53.400	177.100	**123.700**
	Grecia	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	m	m	**m**	m	m	**m**	- 32.200	205.500	**173.300**	- 31.700	123.300	**91.600**
	Irlanda	- 22.500	225.500	**203.000**	- 24.600	166.700	**142.100**	- 39.800	396.700	**356.900**	- 43.300	321.500	**278.200**
	Islandia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Israel	- 14.900	54.300	**39.400**	- 17.600	19.600	**2.000**	- 38.800	249.400	**210.600**	- 27.600	99.500	**71.900**
	Italia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Japón[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Letonia[3]	- 19.400	25.100	**5.700**	- 22.900	20.700	**- 2.200**	- 29.600	98.500	**68.900**	- 38.300	50.100	**11.800**
	Luxemburgo	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	México	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Noruega	- 34.800	112.500	**77.700**	- 42.400	66.600	**24.200**	- 68.800	243.000	**174.200**	- 88.300	137.200	**48.900**
	Nueva Zelanda	- 46.500	103.700	**57.200**	- 16.800	38.800	**22.000**	- 72.000	234.800	**162.800**	- 42.000	88.900	**46.900**
	Países Bajos[3]	- 42.300	131.500	**89.200**	- 21.500	138.900	**117.400**	- 86.900	270.300	**183.400**	- 60.100	352.200	**292.100**
	Polonia[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 34.600	248.400	**213.800**	- 33.000	176.400	**143.400**
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	República Checa	m	m	**m**	m	m	**m**	- 47.300	220.200	**172.900**	- 11.300	122.000	**110.700**
	República Eslovaca	m	m	**m**	m	m	**m**	- 29.600	88.700	**59.100**	- 34.300	61.000	**26.700**
	Suecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suiza	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquía	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Media de la OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 57.600	264.000	**206.400**	- 50.400	154.000	**103.600**
	Media de la UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 51.500	223.300	**171.800**	- 53.400	179.000	**125.600**

Nota: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han alcanzado la educación terciaria y aquellos que han finalizado la educación secundaria superior. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2012.
2. El año de referencia para los costes directos es 2012.
3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

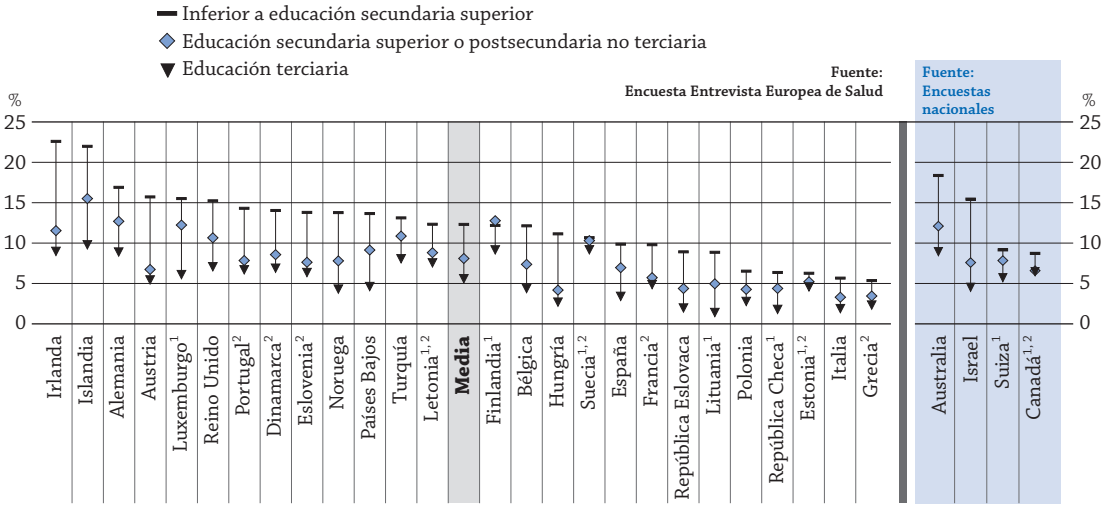
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559769

¿QUÉ IMPACTO TIENE LA EDUCACIÓN EN LOS COMPORTAMIENTOS SOCIALES?

- Las personas con un nivel educativo más alto declaran una incidencia menor de depresión en todos los países que han respondido a la Encuesta Entrevista Europea de Salud (EHIS, por sus siglas en inglés) 2014 (Eurostat, 2017; véase la sección *Metodología*).
- La proporción de personas que declaran padecer depresión es mayor en las mujeres que en los hombres, pero este índice se reduce de manera más acusada para las primeras que para los segundos a medida que se alcanza un nivel educativo más alto.
- La educación podría desempeñar un papel en la prevención de la depresión, junto con el empleo; la variación en la prevalencia de depresión en los distintos niveles educativos alcanzados es mucho menor en la población con empleo que en la desempleada o inactiva.

Gráfico A8.1. Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por nivel educativo alcanzado (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años



Nota: Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis.

1. Las diferencias entre un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria no tienen relevancia estadística a un 5 %.

2. Las diferencias entre la educación terciaria y la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria no tienen relevancia estadística a un 5 %.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior que declaran tener depresión.

Fuente: OECD (2017), Tabla A8.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557584

Contexto

La educación y la salud son dos aspectos fundamentales del bienestar de las sociedades y de las personas. Estas dos áreas representan una proporción significativa del gasto público, lo que demuestra que los gobiernos reconocen la importancia de su papel. Mejorar la salud es un objetivo político clave para todos los países de la OCDE; las elevadas ventajas relacionadas con una buena salud la convierten en una cuestión fundamental no solo para las políticas sanitarias, sino también para el mercado laboral y las políticas sociales. La educación se relaciona con la salud en numerosos niveles y este nexo se ha documentado ampliamente en muchos países a lo largo del tiempo. Una relación importante es que las personas con niveles educativos más altos tienen unas tasas de morbilidad más reducidas y una mayor esperanza de vida (Cutler y Lleras-Muney, 2012). Los sistemas educativos también pueden contribuir a reducir la depresión, ya que un nivel educativo más alto conlleva por lo general unos mejores resultados en el mercado laboral, como unas tasas de desempleo más bajas y unos mayores ingresos, lo

que a su vez se vincula con una menor prevalencia de ansiedad y depresión (Bjelland *et al.*, 2008; Ross y Mirowsky, 2006).

Otros resultados

- Estonia y Suecia muestran la menor diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre niveles educativos alcanzados.
- Dentro de los países europeos, en Dinamarca, Finlandia, Islandia y Suecia, en las personas de 25 a 44 años suele darse una mayor prevalencia de percepción subjetiva de depresión que en las de 45 a 64 años, con independencia del nivel educativo que hayan alcanzado.
- Los niveles de ingresos explican en parte los nexos entre la percepción subjetiva de depresión y el nivel educativo alcanzado. La diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre distintos niveles educativos alcanzados disminuye cuando se analizan los datos de la EHIS dentro de un mismo nivel de ingresos.

Nota

Este indicador presenta datos extraídos de diversas fuentes. Para los países de la Unión Europea (UE), se utiliza la Encuesta Entrevista Europea de Salud (EHIS) de 2014, que incluía a todos los países de la OCDE y la UE además de Islandia, Noruega y Turquía. Para los países que no pertenecen a la UE, las fuentes de datos son las encuestas nacionales (véase la sección *Fuentes*). Se incluye más información acerca de las diferentes preguntas de las encuestas en la sección *Metodología* al final de este indicador. Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados no se comparan directamente en el análisis. No obstante, las diferencias por nivel educativo alcanzado dentro de los países pueden seguir proporcionando una perspectiva válida de los vínculos entre la educación y la prevalencia de la depresión.

A8

Análisis

Percepción subjetiva de depresión en las personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado

Como promedio en los países de la OCDE que participaron en la EHIS 2014, un 8 % de las personas de 25 a 64 años declaró haber padecido depresión en los 12 meses anteriores a la encuesta. En estos países, la percepción subjetiva de depresión varía significativamente en función del nivel educativo alcanzado. De media, la tasa es el doble de alta en los adultos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior (12 %) que en los que han completado la educación terciaria (6 %). En todos los países para los que se dispone de datos, es más elevada en las personas que no han finalizado la educación secundaria superior que en las que tienen educación terciaria (Tabla A8.2).

El Gráfico A8.1 muestra que la percepción subjetiva de depresión es especialmente elevada en los adultos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior: 4 puntos porcentuales más alta de media que en los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. La diferencia es de 3 puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y la educación terciaria. Con cada nivel educativo adicional se da una reducción en la percepción subjetiva de depresión, y finalizar la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria aporta una serie de herramientas importantes para garantizar un mayor bienestar emocional. Esto se cumple especialmente en Austria, Eslovenia, Hungría y Portugal, donde se observa una diferencia al menos de 6 puntos porcentuales en la percepción subjetiva de depresión entre los adultos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior y los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En estos países, el nivel de percepción subjetiva de depresión en los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria está muy cerca del que declaran los adultos con educación terciaria, con una diferencia máxima de 2 puntos porcentuales (Gráfico A8.1).

La educación en general contribuye a desarrollar diversas competencias, pero no todas ellas interactúan del mismo modo con la depresión. El informe *Skills for Social Progress* de la OCDE concluyó que ampliar las competencias sociales y emocionales (como la autoestima) tiene una eficacia mayor en la reducción de la depresión que otros conjuntos de competencias (como la comprensión lectora o la competencia matemática). Por ejemplo, en Suiza, potenciar las habilidades cognitivas (como la lectura, las matemáticas y las ciencias) solo ha logrado la mitad del efecto de reducir la percepción subjetiva de depresión que reforzar la autoestima en todos los deciles, del más bajo al más alto (OECD, 2015a).

Percepción subjetiva de depresión por sexo y nivel educativo alcanzado

Al igual que ocurre con la percepción subjetiva de la salud, como promedio las mujeres declaran padecer unos niveles de depresión más altos que los hombres, pero la percepción subjetiva de depresión se reduce de manera más acusada para las primeras que para los segundos a medida que obtienen unas cualificaciones superiores (OECD, 2016a).

El Gráfico A8.2 muestra que, de media en los países de la OCDE que participaron en la EHIS, un 15 % de las mujeres con un nivel educativo inferior a la secundaria superior declararon haber padecido depresión. Este porcentaje disminuía hasta un 6 % en las mujeres con educación terciaria, una diferencia de 9 puntos porcentuales. Para los hombres, la prevalencia es de un 10 % en aquellos que no han alcanzado la educación secundaria superior y un 5 % en los que tienen educación terciaria, una diferencia de 5 puntos porcentuales (Gráfico A8.2).

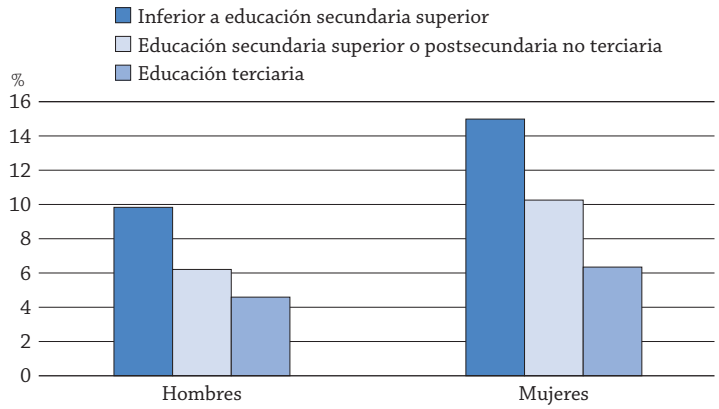
Islandia no solo tiene uno de los índices más altos de mujeres con un bajo nivel educativo que declaran tener depresión (más del 25 %), sino que también muestra la mayor diferencia en la prevalencia de depresión entre las mujeres con niveles educativos altos y las de niveles bajos (más de 15 puntos porcentuales). La diferencia es mucho menor para los hombres: 8 puntos porcentuales entre los hombres con niveles educativos bajos y los que tienen educación terciaria. En la mayoría de los países se observan unos modelos similares, en los que la diferencia para las mujeres es mayor que para los hombres (Tabla A8.1).

Estas diferencias más significativas en la percepción subjetiva de depresión en las mujeres podría explicarse por los resultados en el mercado laboral en todos los niveles educativos alcanzados (véase Indicador A5). Tener empleo suele asociarse con una prevalencia más baja de depresión (Tablas A8.1 y A8.2). En los países de la OCDE, con escasas excepciones, la diferencia por sexos en las tasas de empleo disminuye a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado, lo que implica que las menores desigualdades por razón de sexo en el mercado laboral se dan entre las personas con una educación más avanzada.

Ross y Mirowsky (2006) destacan asimismo que, incluso si las mujeres con un nivel educativo más alto reciben unos ingresos menores y menos responsabilidades de gestión que sus compañeros varones, tienden a ser más capaces de recurrir a sus competencias para mantener el bienestar emocional que las mujeres con un nivel educativo más bajo,

Gráfico A8.2. Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por sexo y nivel educativo alcanzado (2014)

Media de la Encuesta Entrevista Europea de Salud, personas de 25 a 64 años



Fuente: OECD (2017), Tabla A8.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557603

que no han tenido la oportunidad de desarrollar esas competencias mediante la educación formal. En las personas con niveles educativos bajos, las mujeres padecen depresión con más frecuencia que los hombres, en parte debido a que deben afrontar una dependencia económica mayor y tienen más probabilidades de ocupar puestos de trabajo rutinarios y mal remunerados (Ross y Mirowsky, 2006).

Depresión por edad y nivel educativo alcanzado

Como promedio, en los países de la OCDE que han participado en la EHIS, la percepción subjetiva de depresión es ligeramente más baja en las personas de 25 a 44 años que en las de 45 a 64 años. Asimismo se observan unos modelos similares relacionados con el nivel educativo alcanzado en ambos grupos de edad. En las personas de 25 a 44 años con un nivel educativo inferior a la secundaria superior, un 12 % declaran haber tenido depresión en los 12 meses anteriores a la encuesta. Este porcentaje se reduce hasta el 7 % para quienes han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y hasta el 5 % para los individuos con educación terciaria. En las personas de 45 a 64 años, también se da una diferencia de 7 puntos porcentuales entre quienes no han alcanzado la educación secundaria superior y los que han completado la terciaria. La única diferencia es que la percepción subjetiva de depresión dentro del grupo de mayor edad es ligeramente más alta para todos los niveles educativos alcanzados que en las personas de 25 a 44 años (Tabla A8.1).

En casi todos los países, la diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre ambos grupos de edad es más elevada en las personas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior que en quienes han completado la educación terciaria. Sin embargo, el grupo de edad con mayor prevalencia varía dependiendo del país. En Dinamarca, Finlandia, Islandia y Suecia, el grupo más joven tiende a mostrar unos índices más altos de percepción subjetiva de depresión que el grupo de mayor edad, con independencia del nivel educativo alcanzado. En cambio, en otros 16 países, para todos los niveles educativos alcanzados, el grupo de mayor edad muestra por lo general unos índices más elevados de percepción subjetiva de depresión que el grupo más joven (Tabla A8.1).

El informe *Fit Mind, Fit Job* de la OCDE afirma que la mayoría de las enfermedades mentales aparecen a una edad temprana, a menudo antes de los 14 años. Esto induce a pensar que los sistemas educativos pueden desempeñar un papel importante en la identificación de individuos proclives a desarrollar una enfermedad mental y ofrecerles un apoyo adecuado. De este modo se podrían evitar consecuencias, como el abandono prematuro de los estudios, que podría tener repercusiones negativas más adelante (OECD, 2015b).

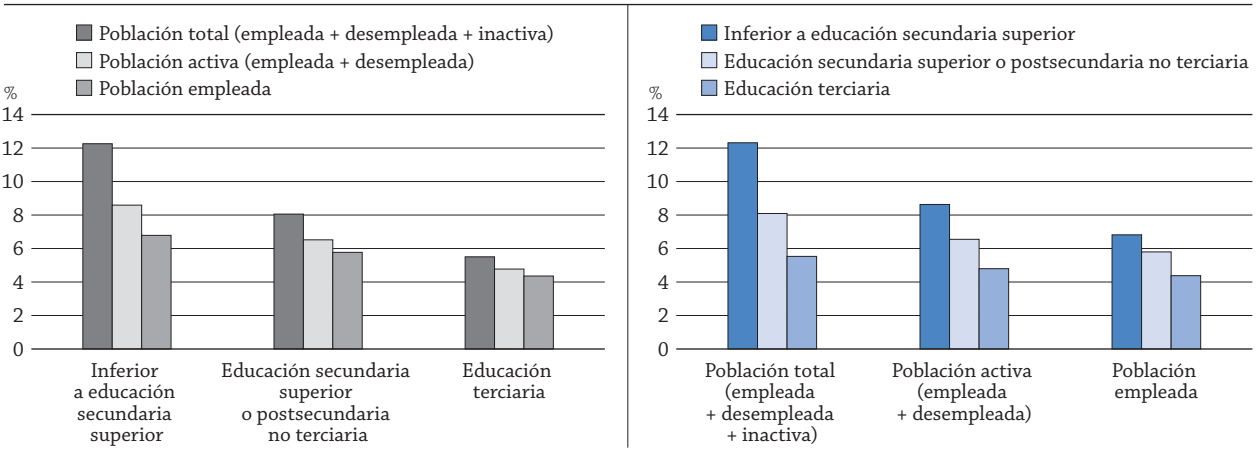
La depresión por situación en el mercado laboral y nivel de educación alcanzado

A pesar de que la prevalencia de las enfermedades mentales no va en aumento, las consecuencias de una mayor conciencia al respecto son el incremento del número de casos diagnosticados y una mayor exclusión del mercado laboral de las personas que las padecen (OECD, 2012). Quienes tienen una enfermedad mental afrontan más dificultades para conseguir empleo, y cuando lo encuentran, tienen que esforzarse más para lograr el rendimiento que

A8

Gráfico A8.3. Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por situación laboral y nivel educativo alcanzado (2014)

Media de la Encuesta Entrevista Europea de Salud, personas de 25 a 64 años



Fuente: OECD (2017), Tabla A8.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557622

se espera de ellos; además, muestran a menudo una productividad relativamente baja (OECD, 2012). No obstante, las personas con enfermedades mentales que consiguen trabajo experimentan con frecuencia una mejoría, ya que su situación laboral potencia su autoestima y sentido de valía en la sociedad. Así pues, resulta esencial que los sistemas educativos garanticen una transición fluida de la escuela al trabajo, incluso para quienes muestran un rendimiento inadecuado en los estudios, ya que estos tienen más probabilidades de padecer enfermedades mentales (OECD, 2015b).

Los dos paneles del Gráfico A8.3 utilizan los mismos datos para contar una historia distinta. El panel izquierdo muestra cómo la percepción subjetiva de depresión varía según la situación laboral en cada nivel educativo alcanzado, mientras que el panel derecho indica cómo varía la percepción subjetiva de depresión según el nivel educativo alcanzado dentro de las diferentes categorías de la población activa (Gráfico A8.3).

De media en los países de la OCDE que han participado en la EHIS, las mayores variaciones se observan en los adultos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior. Dentro de este grupo, un 7 % de los que tienen empleo declaran haber padecido depresión en los 12 meses anteriores a la encuesta. Cuando a este grupo se le añaden las personas con empleo (es decir, la población activa), la prevalencia de depresión aumenta hasta un 9 %, y cuando se incluye a las personas inactivas (es decir, el total de la población), sube hasta el 12 %, lo que supone que los adultos inactivos con un nivel educativo bajo son los que más probabilidades tienen de declarar que padecen depresión. En cambio, solo un 6 % del total de adultos con educación terciaria declararon haber tenido depresión; esta tasa se reduce tan solo en 2 puntos porcentuales cuando se restringe la observación a los adultos con educación terciaria empleados. Esto quiere decir que, con independencia de la situación laboral, finalizar la educación terciaria se asocia con una menor prevalencia de depresión (Gráfico A8.3).

El panel derecho del Gráfico A8.3 refleja que la percepción subjetiva de depresión no solamente disminuye con unos niveles educativos más altos, sino que también se reduce cuando los adultos tienen empleo, en comparación con cuando están desempleados o inactivos. Dentro de la población total –que incluye a las personas con empleo, desempleadas e inactivas–, la percepción subjetiva de depresión muestra las mayores variaciones según el nivel educativo alcanzado: oscilan entre un 12 % para aquellas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior y un 6 % para las que tienen educación terciaria. Sin embargo, en las que tienen empleo, el nivel educativo tiene un efecto más débil en la depresión y abarca desde un 7 % para quienes no han completado la educación secundaria superior hasta un 4 % para las que han finalizado la educación terciaria (Gráfico A8.3).

Los dos paneles del Gráfico A8.3 muestran que la mayor diferencia en la percepción subjetiva de depresión se da entre los adultos con educación terciaria empleados (4 %) y los adultos con un nivel educativo inferior a la secundaria superior, tanto si tienen empleo como si están desempleados o inactivos (12 %), con una diferencia de 8 puntos porcentuales (Gráfico A8.3 y Tabla A8.2).

Relación entre depresión y nivel educativo alcanzado, teniendo en cuenta la edad, el sexo, la situación en el mercado laboral y los ingresos

Las secciones anteriores han mostrado que, independientemente de la edad, del sexo o de la situación en el mercado laboral, la depresión se reduce a medida que se alcanza un nivel educativo más alto. También han señalado que el gradiente educación-depresión es mucho más débil en las personas con empleo, lo que significa que la situación laboral modera el efecto de la educación en la depresión o media en él. Estar desempleado o inactivo incrementa el riesgo de depresión, ya que los adultos en esta situación tienen más probabilidades de experimentar soledad y tienden a preocuparse más por el dinero. Contar con un nivel educativo más alto proporciona a las personas mejores herramientas para gestionar ese factor de riesgo.

El Gráfico A8.4 refleja la diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre un nivel educativo inferior a la secundaria superior y la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria cuando se tienen en cuenta el sexo y la edad, y cómo el nivel de ingresos influye en esta diferencia. De media, la disparidad en la prevalencia de depresión entre estos dos niveles educativos alcanzados es de 4 puntos porcentuales; eso no cambia cuando la edad y el sexo se mantienen constantes, lo que significa que estos dos factores no explican la diferencia de la percepción subjetiva de depresión entre los dos niveles educativos. Sin embargo, cuando se analiza la diferencia de la prevalencia de depresión entre esos dos niveles educativos alcanzados dentro de un mismo rango de ingresos, la diferencia disminuye entre ambos, lo que implica que los ingresos tienen un efecto moderador. Así pues, tanto los niveles de ingresos como el nivel educativo alcanzado desempeñan una función en la prevalencia de depresión (Tabla A8.2 y Gráfico A8.4).

Resulta especialmente interesante realizar este ejercicio en España, Dinamarca, Letonia, Lituania, Polonia, Reino Unido y República Eslovaca. En estos países, cuando en el análisis se suman los ingresos al sexo y la edad, la diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre las personas con un nivel educativo inferior a la secundaria superior y quienes han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria pasa a ser irrelevante desde un punto de vista estadístico. No obstante, en otros 14 países, a pesar de que el mismo ejercicio reduce ligeramente la diferencia en la percepción subjetiva de depresión entre esos mismos niveles educativos, esta continúa siendo suficientemente grande como para tener relevancia estadística. Por último, en Estonia, Finlandia, Grecia, Luxemburgo, República Checa, Suecia y Turquía, las diferencias en la percepción subjetiva de depresión entre estos dos niveles educativos alcanzados no tiene relevancia estadística, ni siquiera sin tener en cuenta los ingresos (Gráfico A8.4).

Cuadro A8.1. Marco temático para el indicador sobre educación y resultados sociales en *Panorama de la educación*

En los últimos 10 o 15 años ha tenido lugar un cambio significativo en el reconocimiento de la importancia de los beneficios sociales y las medidas del bienestar social. La recopilación de datos y la actividad de supervisión han aumentado notablemente, y son muchos los países que recogen datos utilizando temas y preguntas que se han desarrollado teniendo presentes los marcos y estándares internacionales. Los datos a nivel nacional se recogen ahora en los países de la OCDE por medio de las encuestas sociales, las encuestas sobre salud o discapacidad, o las encuestas sobre ingresos o condiciones de vida. Diversos países han desarrollado, o están en proceso de hacerlo, fuentes de datos que vinculan los datos administrativos o los de las encuestas en diversas áreas de resultados, lo que proporciona oportunidades de estudiar las relaciones entre ámbitos políticos que hasta el momento eran independientes. Este cambio ha venido acompañado por un conjunto cada vez mayor de investigaciones nuevas sobre la importancia de los aspectos no económicos del bienestar y el papel que desempeña la educación. A partir de esta información, la OCDE inició una serie de trabajos para desarrollar indicadores sobre los posibles resultados sociales del aprendizaje con vistas a su publicación en *Panorama de la educación*.

Los primeros indicadores sobre los resultados sociales del aprendizaje, publicados en 2009, se basaron en el trabajo de desarrollo realizado conjuntamente por la Red LSO y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE. Este trabajo utilizó un marco conceptual desarrollado por el proyecto sobre Resultados Sociales del Aprendizaje del CERI (OECD, 2007; 2010). Este marco se centraba en dos temas amplios: (1) educación y salud y (2) educación y compromiso social y cívico, ambos establecidos en el contexto de los indicadores del bienestar y la cohesión social.

...

El marco ha guiado la elección inicial de los indicadores sobre resultados sociales en *Panorama de la educación*, con temas sobre percepción subjetiva de la salud, participación cívica y confianza interpersonal. También ha influido en ediciones posteriores, con temas como la esperanza de vida, voto, voluntariado, opiniones de los estudiantes sobre cuestiones de civismo y ciudadanía, obesidad y tabaquismo.

En 2011, la OCDE introdujo un marco sobre el bienestar como parte de su desarrollo de *How's Life?* y el Índice para una Vida Mejor (OECD, 2015c). Este se basó en numerosos estudios y en la base empírica sobre bienestar; una de las principales influencias fue la del *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* (informe de la Comisión para la medición del rendimiento económico y el progreso social) (Stiglitz *et al.*, 2009). Este informe supuso un cambio decisivo en la forma de pensar de los gobiernos y de los investigadores, al ampliar la evaluación del bienestar de las sociedades, que pasó de incluir únicamente medidas económicas como el PIB a contar con varios indicadores distintos. Esto ha sentado las bases para gran parte del desarrollo posterior del papel de los gobiernos y de las organizaciones en la evaluación, configuración y seguimiento del bienestar en las sociedades.

Aplicación del nuevo marco temático a *Panorama de la educación*

El indicador sobre educación y resultados sociales en *Panorama de la educación* seguirá ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE (OECD, 2015c).

Siendo ya la educación una de esas ocho dimensiones sobre la calidad de vida, las siete restantes conforman el marco temático con el que evaluar y comparar los beneficios de la educación en los distintos países (Tabla A.8a). Las siete dimensiones abarcan numerosos temas sociales posibles, algunos de los cuales cuentan con nexos bien establecidos con la educación, como es el caso del estado de salud. No obstante, la relación con la educación está menos consolidada en otros temas.

Tabla A8.a. Marco temático para el indicador sobre educación y resultados sociales en *Panorama de la educación*

Dimensión	Tema
1. **Estado de salud**	Percepción subjetiva de la salud, discapacidad, depresión
2. **Equilibrio trabajo-vida personal**	Equilibrio entre trabajo y familia
3. **Relaciones sociales**	Confianza en los demás, voluntariado, participación cultural
4. **Participación cívica y gobernanza**	Confianza en las autoridades, voto
5. **Medio ambiente**	Calidad del aire y del agua, actitud y comportamiento hacia cuestiones medioambientales
6. **Seguridad personal**	Seguridad para salir sin compañía, víctima de un delito
7. **Bienestar subjetivo**	Satisfacción vital, felicidad

Este marco prevé que las siete dimensiones se abarcarán en un ciclo de publicación de cuatro años, que comenzará con *Panorama de la educación 2018*, y en el que cada año se tratará una o dos dimensiones (Tabla A8.b).

Tabla A8.b. Resumen de las dimensiones previstas para próximas ediciones de *Panorama de la educación*

Dimensión	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Medio ambiente	✓				✓			
Equilibrio trabajo-vida personal		✓				✓		
Relaciones sociales		✓				✓		
Participación cívica y gobernanza			✓				✓	
Seguridad personal			✓				✓	
Estado de salud				✓				✓
Bienestar subjetivo				✓				✓

La adopción de este marco y ciclo de presentación de informes dependerá de la disponibilidad, calidad y comparabilidad de los datos que también tienen un componente educativo. Si bien esos datos han aumentado

...

significativamente en numerosas áreas sobre resultados sociales, hay otras en las que son más escasos. Esto podría afectar a cómo se adopte en última instancia este ciclo de presentación de informes propuesto.

Tabla A8.c. Anteriores indicadores sobre educación y resultados sociales en *Panorama de la educación* desde 2009

Dimensión	Tema
Salud	Percepción subjetiva de la salud, esperanza de vida, obesidad, tabaquismo, limitaciones en la actividad / discapacidad, depresión
Participación cívica y gobernanza	Voto, interés político, creencia en el poder de decisión sobre el gobierno, participación cívica de los estudiantes, participación electoral que se espera de ellos como adultos, sus actitudes hacia la igualdad de sexos y la igualdad de derechos para las minorías étnicas, y su confianza en las instituciones cívicas
Relaciones sociales	Voluntariado, confianza interpersonal y participación en actividades sociales
Bienestar subjetivo	Satisfacción vital

Cuadro A8.2 Seguridad personal y nivel educativo alcanzado

La seguridad personal constituye un elemento fundamental del bienestar de las personas (OECD, 2011). Los sentimientos de inseguridad pueden tener diversos efectos negativos en la sociedad y tienden a limitar a las personas en sus actividades cotidianas. Por ejemplo, cuando los estudiantes se sienten seguros en el centro educativo, suelen obtener unos mejores resultados en la educación. Esto justifica las medidas y políticas destinadas a garantizar un entorno de aprendizaje seguro, como el Marco Nacional de Escuelas Seguras en Australia (Cornell y Mayer, 2010; OECD, 2015a). La seguridad personal es un concepto amplio que se puede medir de distintas formas, pero los niveles de delincuencia son uno de los factores de influencia más comunes (OECD, 2011).

La delincuencia y la violencia tienen un gran impacto en la salud física y mental de las personas; también pueden afectar a los niveles de confianza y a otras formas de relación interpersonal dentro de la población, por lo que guardan una relación estrecha con la cohesión social. Además, merece la pena destacar que la Organización Mundial de la Salud manifestó a través de su marco sobre la Carga Mundial de Enfermedades que la violencia es un componente significativo de las «lesiones», uno de los grupos de la triple clasificación dentro de este marco: «enfermedades transmisibles», «enfermedades no transmisibles» y «lesiones».

En general, las economías con mejores niveles educativos y de oportunidades en el mercado laboral presentan unas tasas de delitos violentos más bajas. El Gráfico A8.a muestra que la proporción de la población que declara haber sufrido una agresión o atraco en los 12 meses anteriores a la encuesta (victimización declarada por el encuestado) fue más alta en los países en que hay un elevado porcentaje de población con bajos niveles educativos, como Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Sudáfrica. En cambio, países como Canadá, Corea, Noruega y Suiza tienen las tasas más bajas de victimización declarada por el encuestado y una población con altos niveles educativos. A pesar de que parece existir un vínculo entre el nivel educativo alcanzado y la seguridad personal, la relación resulta menos evidente cuando se limita el análisis a los países miembros de la OCDE, que en general tienen un PIB y unas tasas de empleo más altas y menor número de personas cuyo nivel educativo alcanzado más alto es el de educación primaria. En cualquier caso, los resultados reflejan que los índices delictivos son más altos en los países con una gran desigualdad en los ingresos, lo que también puede ser un factor en la perpetuación de los delitos violentos. Por ejemplo, Chile y México son los dos países de la OCDE con mayores tasas de victimización declarada por el encuestado, y también los que tienen el coeficiente Gini más alto, lo que significa que tienen la mayor desigualdad en cuanto a ingresos y riqueza (OECD, 2016b).

Indonesia es un caso atípico: la proporción de adultos con niveles educativos bajos es la mayor en todos los países de la OCDE y asociados de los que se dispone de datos; sin embargo, tiene uno de los índices más bajos de población que declara haber sufrido una agresión o atraco en los 12 meses anteriores a la encuesta. Estos resultados coinciden con los de otras recopilaciones de datos. Por ejemplo, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito también sitúa a Indonesia entre los países con una tasa de agresiones baja (UNDOC, 2017).

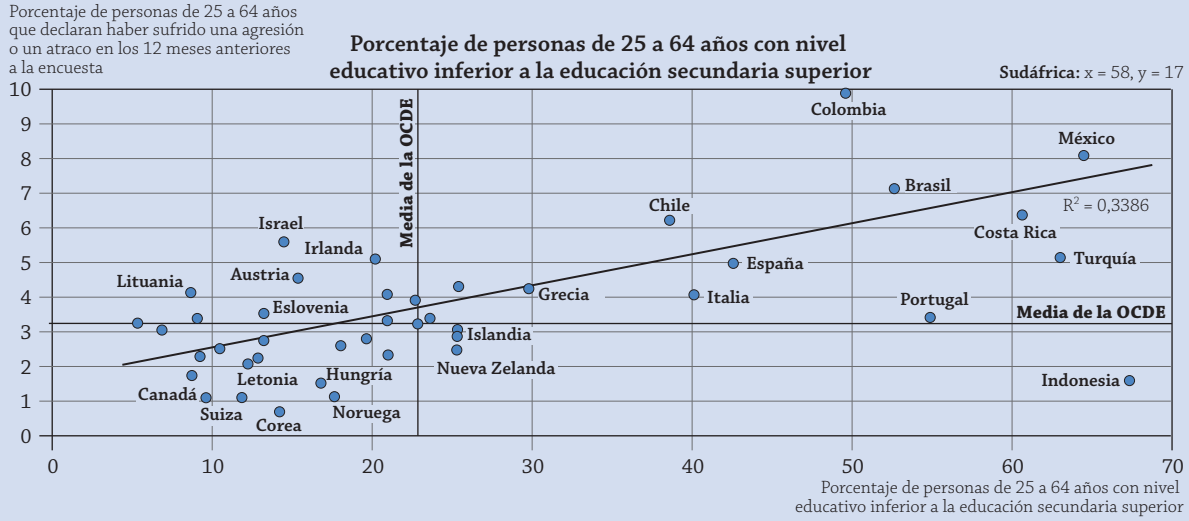
La correlación entre educación y delitos se podría explicar teniendo en cuenta los distintos nexos que existen entre estos dos elementos. Los datos reflejan que las personas que cometen delitos violentos tienen una mayor

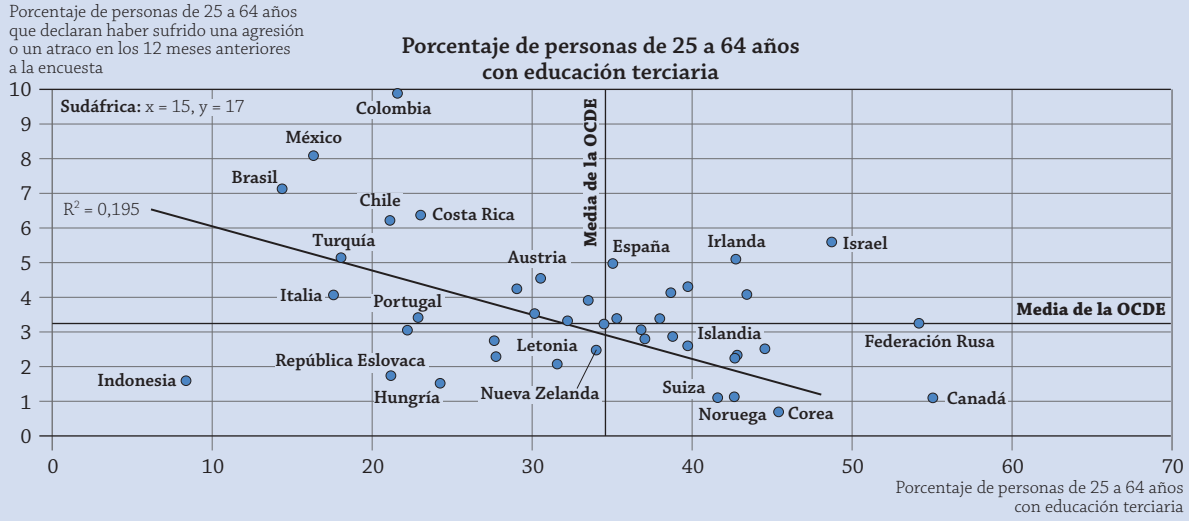
...

probabilidad de haber alcanzado un nivel educativo bajo. Esto se podría explicar desde un punto de vista de capital humano: el coste de oportunidad de cometer un delito aumenta con los años adicionales de educación, ya que los individuos tienen unas perspectivas en el mercado laboral y unos salarios mejores (Lochner, 2004). En cambio, involucrarse en actividades delictivas influye negativamente en la participación en la escolarización y en su finalización; la probabilidad de abandonar los estudios es más alta en las personas que se implican en estas actividades (Hjalmarsson, 2008). Reducir los delitos potencia forzosamente la sensación de seguridad personal; invertir en una educación integradora de calidad puede contribuir a alcanzar este objetivo.

Gráfico A8.a. **Porcentaje de adultos que declaran haber sufrido una agresión o un atraco y nivel educativo alcanzado (2015)**

Datos de la Encuesta Mundial Gallup y de Panorama de la educación 2016, *personas de 25 a 64 años*





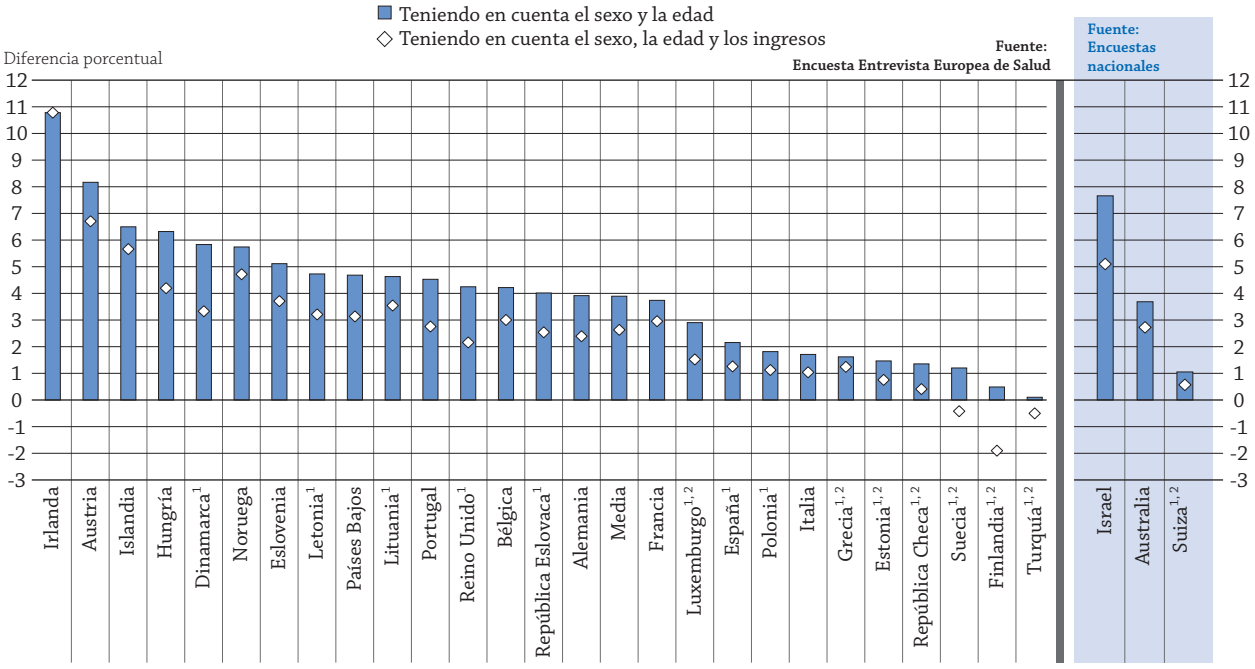
Nota: Los datos sobre victimización declarada por el encuestado se deben interpretar con cautela, ya que esta medida subjetiva puede verse afectada por factores sociales y culturales, que pueden variar tanto dentro de un mismo país como entre distintos países. Los resultados representan una media nacional de informes individuales, obtenidos mediante una encuesta representativa a nivel nacional. No refleja las diferencias dentro de los países, en los que la criminalidad puede no ser tan alta en general a nivel nacional, pero sí en determinadas localidades. Para facilitar la lectura, se han eliminado de este gráfico los nombres de algunos países, pero toda la información se incluye en la tabla de origen que se puede consultar en Internet (véase más abajo).

Fuente: Porcentaje de la población que declara haber sufrido una agresión o un atraco: Encuesta Mundial Gallup, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Nivel educativo alcanzado: *Panorama de la educación 2016*, Tabla A1.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557660

Gráfico A8.4. Probabilidad de declarar tener depresión teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años, diferencia en la prevalencia de depresión entre un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria



Nota: Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis.

1. Las diferencias a un 5 % no tienen relevancia estadística cuando se tienen en cuenta el sexo, la edad y los ingresos.

2. Las diferencias a un 5 % no tienen relevancia estadística cuando se tienen en cuenta el sexo y la edad.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia porcentual en la proporción de adultos que declaran tener depresión entre un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, cuando se tienen en cuenta el sexo y la edad.

Fuente: OECD (2017), Tabla A8.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557641

Definiciones

Adultos se refiere a las personas de 25 a 64 años.

El **nivel educativo alcanzado** hace referencia al nivel de educación más avanzado al que ha llegado una persona.

Niveles educativos: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

Metodología

Para los países de la UE, la fuente de datos es la segunda fase de la Encuesta Entrevista Europea de Salud, realizada entre 2013 y 2015, y en la que se evaluó el estado de salud, los determinantes para la salud y su uso, y las limitaciones en el acceso a los servicios de atención sanitaria. Los datos sobre depresión se han obtenido de un submódulo sobre enfermedades crónicas y se refiere a las personas que respondieron «sí» a la siguiente pregunta: «Durante los últimos 12 meses, ¿ha padecido alguna de las siguientes enfermedades? Sí/No» (donde uno de los elementos es depresión).

Los datos sobre depresión para **Australia** se refieren al ejercicio económico 2014-2015 e incluyen a los individuos que declararon «tener depresión» o «sentirse deprimidos» en la Encuesta Nacional Australiana sobre Salud; a quienes declararon que un médico o enfermero les había informado de que tenían depresión/sentimientos depresivos y cuyos sentimientos al respecto seguían persistiendo a largo plazo; o a quienes declararon que un médico o enfermero no los había informado de que tenían depresión/sentimientos depresivos, pero cuya enfermedad seguía persistiendo a largo plazo y entraba en el concepto de crónica («seis meses o más»).

Los datos sobre depresión para **Canadá** se refieren a 2012 y representan a aquellas personas que fueron identificadas positivamente en el apartado sobre depresión en las siguientes preguntas de la Encuesta sobre Salud de la Comunidad Canadiense:

> «Recuerde que nos interesan las enfermedades que haya diagnosticado un profesional sanitario y que se prevé que duren o hayan durado 6 meses o más. ¿Padece un trastorno emocional como depresión, trastorno bipolar, síndrome maníaco o trastorno distímico? Sí/No
>
> ¿Qué tipo de trastorno emocional padece?
>
> –1. Depresión / 2. Trastorno bipolar (síndrome maníaco depresivo) / 3. Síndrome maníaco / 4. Trastorno distímico / 5. Otro»

Los datos sobre depresión de **Israel** se refieren a 2016 y representan a los individuos que respondieron «siempre, a menudo» a la siguiente pregunta: «Durante los últimos 12 meses, ¿se ha sentido deprimido?» en la Encuesta Social Israelí.

Los datos sobre depresión de **Suiza** se refieren a 2012 y se basan en las siguientes preguntas de la Encuesta Suiza sobre Salud, en la que uno de los apartados es la depresión:

> «¿Ha estado o está actualmente en tratamiento médico para una o varias de las siguientes enfermedades?
>
> –Sí, sigo en tratamiento / Sí, he recibido tratamiento en los últimos 12 meses/ Sí, recibí tratamiento hace más de 12 meses / No
>
> Si no ha estado en tratamiento médico en los últimos 12 meses para una o varias de las siguientes enfermedades, ¿ha padecido alguna de las siguientes enfermedades en los últimos 12 meses?
>
> –Sí / No»

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos relativos a la depresión se han obtenido de la Encuesta Entrevista Europea de Salud para los 22 países de la OCDE y la UE, además de Islandia, Noruega y Turquía. Se utilizan encuestas nacionales para Australia (Encuesta Nacional sobre Salud), Canadá (Encuesta sobre Salud de la Comunidad Canadiense), Israel (Encuesta Social) y Suiza (Encuesta Suiza sobre Salud).

Los datos sobre seguridad personal (es decir, si la persona ha sufrido una agresión o atraco en los 12 meses anteriores) del Cuadro A8.2 se han obtenido de la Encuesta Mundial Gallup.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Bjelland, I. *et al.* (2008), «Does a higher educational level protect against anxiety and depression? The HUNT study», *Social Science & Medicine*, Vol. 66/6, p.p.. 1 334-1 345.

Cornell, D.G. y M.J. Mayer (2010), «Why do school order and safety matter?»*Educational Researcher*, Vol. 39/1, p.p.. 7-15.

Cutler, D.M. y A. Lleras-Muney (2012), «Education and health: Insights from international comparisons», *NBER Working Paper,* No. 17738, National Bureau of Economic Research, Nueva York, www.nber.org/papers/w17738.

Eurostat (2017), Eurostat Database, http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

Gallup (2016), The Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx.

Hjalmarsson, R. (2008), «Criminal justice involvement and high school completion», *Journal of Urban Economics*, Vol. 63, p.p.. 613630.

Lochner, L. (2004), «Education, work and crime: A human capital approach», *International Economic Review*, Vol. 45/3, p.p.. 811843, www.nber.org/papers/w10478.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016b), «Gini, poverty, income, methods and concepts», *Income Distribution Database* (IDD), www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm.

OECD (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en.

OECD (2015b), *Fit Mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health and Work*, Mental Health and Work, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228283-en.

OECD (2015c), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en.

OECD (2014), *Making Mental Health Count: The Social and Economic Costs of Neglecting Mental Health Care*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208445-en.

OECD (2012), *Sick on the Job? Myths and Realities about Mental Health and Work*, Mental Health and Work, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264124523-en.

OECD (2011), *How's Life? Measuring well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD (2010), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en.

OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264034181-en.

Ross, C.E. y J. Mirowsky (2006), «Sex differences in the effect of education on depression: Resource multiplication or resource substitution?», *Social Science & Medicine*, Vol. 63/5, p.p.. 1 400-1 413.

Stiglitz, J.E., A. Sen y J.P. Fitoussi (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/1267/1/Measurement_of_economic_performance_and_social_progress.pdf.

UNODC (2017), *Crime Database*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, https://data.unodc.org/.

Tablas del Indicador A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559959

Tabla A8.1	**Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por sexo, grupo de edad y nivel educativo alcanzado (2014)**
Tabla A8.2	**Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por situación laboral y nivel educativo alcanzado (2014)**
Tabla A8.3	**Variación en la probabilidad de declarar tener depresión, por nivel educativo alcanzado y situación laboral (2014)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A8

Tabla A8.1. Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por sexo, grupo de edad y nivel educativo alcanzado (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años

		Encuesta Entrevista Europea de Salud															
		Hombres				Mujeres				25-44 años				45-64 años			
		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	16	11	8	10	18	14	10	13	18	12	7	10	16	14	11	13
OCDE	Austria	15	5	4	6	16	8	7	10	13	5	5	6	17	8	6	9
	Bélgica	10	6	3	6	15	9	5	8	9	5	4	5	14	10	4	9
	Dinamarca	11	8	6	7	19	9	8	9	18	10	7	9	12	7	6	7
	Eslovenia	8	7	6	7	18	9	6	10	11	6	5	6	15	9	8	11
	España	6	5	2	5	14	9	4	9	7	4	3	5	12	10	5	10
	Estonia	6	4	3	4	7	6	5	6	6	3	4	4	7	7	5	6
	Finlandia	12	11	8	9	13	16	10	12	21	15	9	12	10	11	9	10
	Francia	6	4	4	4	13	8	5	8	8	5	4	5	11	7	6	8
	Grecia	3	3	2	3	8	4	3	5	6	3	2	3	5	4	3	4
	Hungría	7	3	2	3	15	5	3	6	6	2	2	2	15	6	4	7
	Irlanda	21	9	8	11	26	14	10	13	22	11	9	10	23	12	10	14
	Islandia	18	13	9	12	27	19	10	16	26	18	11	16	19	13	7	12
	Italia	4	2	2	3	7	4	2	5	3	2	2	2	7	5	2	6
	Letonia	9	5	5	6	17	13	9	11	11	6	6	7	15	11	9	11
	Luxemburgo	15	11	4	9	16	14	8	12	14	11	6	9	16	13	6	12
	Noruega	12	5	3	6	16	11	5	9	17	8	4	8	11	8	4	7
	Países Bajos	14	8	4	8	14	11	5	10	15	8	5	8	13	10	4	9
	Polonia	4	3	2	3	9	6	3	5	4	3	2	3	8	6	4	6
	Portugal	7	2	4	5	22	13	9	16	9	6	6	7	17	12	9	15
	Reino Unido	14	9	6	8	16	13	8	11	14	10	6	8	16	11	9	11
	República Checa	6	4	3	3	7	5	1	4	6	3	1	3	7	6	3	6
	República Eslovaca	9	3	2	3	9	6	2	5	6	3	1	3	11	6	3	6
	Suecia	7	7	9	8	16	14	9	12	12	13	9	11	10	8	9	9
	Turquía	8	8	6	7	19	16	11	17	12	10	7	10	15	14	11	14
	Media	10	6	5	6	15	10	6	10	12	7	5	7	13	9	6	9
	Media de la UE22	10	6	4	6	14	10	6	9	11	7	5	6	13	9	6	9
País asociado	Lituania	4	3	1	2	17	7	2	5	8	3	1	2	10	6	3	5

		Encuestas nacionales															
		Hombres				Mujeres				25-44 años				45-64 años			
		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australia	17	10	7	9	20	15	11	14	19	11	8	10	18	14	10	13
OCDE	Canadá	5[r]	5	5	5	13[r]	9	8	9	10[r]	7	5	6	8	6	8	7
	Israel	14	7	3	6	17	8	6	8	12	8	4	6	19	8	5	8
	Suiza	6	7	4	6	12	9	8	9	6	7	6	7	11	8	6	8

Nota: Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559902

A8

Tabla A8.2. Porcentaje de adultos que declaran tener depresión, por situación laboral y nivel educativo alcanzado (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años

		Encuesta Entrevista Europea de Salud											
		Población total (empleada, desempleada e inactiva)				Población activa (empleada y desempleada)				Población empleada			
		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	17	13	9	12	14	11	8	10	12	11	8	10
	Austria	16	7	5	8	16	5	4	6	10	4	3	5
	Bélgica	12	7	4	7	7	5	4	5	5	5	3	4
	Dinamarca	14	9	7	8	9	7	6	7	6	7	5	6
	Eslovenia	14	8	6	8	13	7	6	7	10	5	5	6
	España	10	7	3	7	7	5	3	5	5	5	3	4
	Estonia	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
	Finlandia	12	13	9	11	6	10	8	9	2	9	7	7
	Francia	10	6	5	6	8	5	4	5	7	4	4	5
	Grecia	5	3	2	4	4	3	2	3	2	2	2	2
	Hungría	11	4	3	5	6	2	2	3	5	2	2	2
	Irlanda	23	12	9	12	20	11	8	11	16	9	8	9
	Islandia	22	16	10	14	14	12	9	11	13	11	9	11
	Italia	6	3	2	4	4	2	2	3	3	2	1	2
	Letonia	12	9	7	9	6	7	7	7	5	6	6	6
	Luxemburgo	16	12	6	10	13	12	5	9	12	11	5	8
	Noruega	14	8	4	8	10	5	3	5	8	4	3	4
	Países Bajos	14	9	5	9	8	7	4	6	6	6	3	5
	Polonia	7	4	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2
	Portugal	14	8	7	11	12	8	6	9	9	7	5	8
	Reino Unido	15	11	7	10	11	8	6	7	8	7	5	6
	República Checa	6	4	2	4	1	3	2	3	1	3	2	3
	República Eslovaca	9	4	2	4	5	2	2	2	3	2	2	2
	Suecia	11	10	9	10	8	9	8	8	7	8	8	8
	Turquía	13	11	8	12	9	9	7	8	8	8	6	8
	Media	12	8	6	8	9	7	5	6	7	6	4	5
	Media de la UE22	12	8	5	8	8	6	5	6	6	5	4	5
País asociado	Lituania	9	5	1	4	3	3	1	2	3	2	1	2

		Encuestas nacionales											
		Población total (empleada, desempleada e inactiva)				Población activa (empleada y desempleada)				Población empleada			
		Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total	Inferior a secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australia	18	12	9	11	12	10	8	9	11	9	8	9
	Canadá	9	7	6	7	5[r]	5	6	5	4[r]	4	5	5
	Israel	15	8	5	7	12	7	4	5	11	6	3	5
	Suiza	9	8	6	7	8	7	5	6	7	7	5	6

Nota: Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559921

A8

Tabla A8.3. [1/2] Variación en la probabilidad de declarar tener depresión, por nivel educativo alcanzado y situación laboral (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años, diferencias porcentuales entre los niveles educativos alcanzados

Cómo leer esta tabla: En Noruega, dentro del total de la población de 25 a 64 años, se observa una diferencia de 6 puntos porcentuales en la proporción de adultos que declaran tener depresión entre aquellos con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y los que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, cuando se tienen en cuenta el sexo y la edad. Esto significa que para quienes no han llegado a completar la educación secundaria superior la probabilidad de padecer depresión es 6 puntos porcentuales más alta que la de aquellos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Cuando en el modelo de regresión lineal se incluyen los ingresos, la diferencia se reduce a 5 puntos porcentuales, lo que significa que los ingresos representan una parte de la explicación y que el nivel educativo alcanzado se ve moderado cuando se mantienen constantes los ingresos.

		Encuesta Entrevista Europea de Salud							
		Población total (empleada, desempleada e inactiva)							
		Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria			
		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos	
		p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	4	(1,1)	2	(1,1)	-3	(0,6)	-2	(0,6)
OCDE	Austria	8	(1,9)	7	(1,9)	-1	(0,6)	0	(0,7)
OCDE	Bélgica	4	(1,5)	3	(1,5)	-3	(0,9)	-2	(1,0)
OCDE	Dinamarca	6	(2,1)	3	(2,1)	-2	(1,1)	-1	(1,1)
OCDE	Eslovenia	5	(1,8)	4	(1,8)	-1	(0,9)	0	(1,0)
OCDE	España	2	(0,7)	1	(0,7)	-3	(0,6)	-3	(0,6)
OCDE	Estonia	1	(1,4)	1	(1,4)	-1	(0,8)	0	(0,8)
OCDE	Finlandia	0	(2,2)	-2	(2,1)	-4	(1,2)	-2	(1,2)
OCDE	Francia	4	(0,9)	3	(0,9)	-1	(0,6)	0	(0,6)
OCDE	Grecia	2	(0,9)	1	(0,9)	-1	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	Hungría	6	(1,3)	4	(1,4)	-1	(0,7)	0	(0,7)
OCDE	Irlanda	11	(1,5)	11	(1,5)	-3	(1,0)	-3	(1,0)
OCDE	Islandia	7	(2,2)	6	(2,2)	-7	(1,6)	-5	(1,6)
OCDE	Italia	2	(0,4)	1	(0,4)	-1	(0,3)	-1	(0,4)
OCDE	Letonia	5	(1,8)	3	(1,8)	-2	(1,0)	0	(1,0)
OCDE	Luxemburgo	3	(2,0)	2	(2,0)	-6	(1,3)	-5	(1,3)
OCDE	Noruega	6	(1,5)	5	(1,5)	-4	(0,8)	-3	(0,8)
OCDE	Países Bajos	5	(1,4)	3	(1,3)	-5	(0,9)	-3	(0,9)
OCDE	Polonia	2	(0,8)	1	(0,8)	-1	(0,4)	0	(0,4)
OCDE	Portugal	5	(1,1)	3	(1,1)	-2	(1,2)	0	(1,2)
OCDE	Reino Unido	4	(1,1)	2	(1,1)	-4	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	República Checa	1	(1,8)	0	(1,8)	-2	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	República Eslovaca	4	(1,7)	3	(1,7)	-2	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	Suecia	1	(1,7)	0	(1,7)	-2	(1,2)	-1	(1,2)
OCDE	Turquía	0	(0,9)	-1	(0,9)	-3	(1,0)	-2	(1,1)
	Media	4	(0,3)	3	(0,3)	-3	(0,2)	-1	(0,2)
	Media de la UE22	4	(0,3)	3	(0,3)	-2	(0,2)	-1	(0,2)
País asociado	Lituania	5	(2,1)	4	(2,1)	-3	(0,7)	-3	(0,7)

		Encuestas nacionales							
		Población total (empleada, desempleada e inactiva)							
		Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria			
		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos	
		p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australia	4	(0,8)	3	(0,8)	-3	(0,6)	-2	(0,6)
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	8	(1,7)	5	(1,6)	-3	(0,8)	-2	(0,8)
OCDE	Suiza	1	(1,4)	1	(1,5)	-2	(0,6)	-1	(0,7)

Nota: Los datos presentados en esta tabla se basan en una regresión de mínimos cuadrados ordinarios donde la categoría de referencia para el nivel educativo alcanzado es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En esta tabla se utilizan seis modelos de regresión diferentes: el modelo 1 se refiere a las Columnas 1, 2, 5 y 6; el modelo 2 se refiere a las Columnas 3, 4, 7 y 8; el modelo 3 se refiere a las Columnas 9, 10, 13 y 14; el modelo 4 se refiere a las Columnas 11, 12, 15 y 16; el modelo 5 se refiere a las Columnas 17, 18, 21 y 22; y el modelo 6 se refiere a las Columnas 19, 20, 23 y 24. Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559940

A8

Tabla A8.3. [2/2] Variación en la probabilidad de declarar tener depresión, por nivel educativo alcanzado y situación laboral (2014)

Encuesta Entrevista Europea de Salud y encuestas nacionales, personas de 25 a 64 años, diferencias porcentuales entre los niveles educativos alcanzados

Cómo leer esta tabla: En Noruega, dentro del total de la población de 25 a 64 años, se observa una diferencia de 6 puntos porcentuales en la proporción de adultos que declaran tener depresión entre aquellos con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y los que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, cuando se tienen en cuenta el sexo y la edad. Esto significa que para quienes no han llegado a completar la educación secundaria superior la probabilidad de padecer depresión es 6 puntos porcentuales más alta que la de aquellos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Cuando en el modelo de regresión lineal se incluyen los ingresos, la diferencia se reduce a 5 puntos porcentuales, lo que significa que los ingresos representan una parte de la explicación y que el nivel educativo alcanzado se ve moderado cuando se mantienen constantes los ingresos.

		Encuesta Entrevista Europea de Salud															
		Población activa (empleada y desempleada)								Población empleada							
		Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria			
		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos	
		p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Alemania	2	(1,2)	1	(1,2)	-3	(0,6)	-2	(0,6)	1	(1,2)	1	(1,2)	-3	(0,6)	-2	(0,6)
OCDE	Austria	10	(2,6)	8	(2,5)	-1	(0,6)	0	(0,6)	5	(2,2)	5	(2,0)	-1	(0,5)	0	(0,6)
OCDE	Bélgica	1	(1,3)	0	(1,3)	-2	(0,9)	-1	(1,0)	0	(1,2)	-1	(1,3)	-2	(0,9)	-1	(1,0)
OCDE	Dinamarca	3	(2,2)	1	(2,2)	-2	(1,1)	-1	(1,1)	0	(2,0)	-1	(1,9)	-2	(1,0)	-1	(1,1)
OCDE	Eslovenia	5	(2,2)	4	(2,3)	-1	(1,0)	0	(1,0)	4	(2,4)	3	(2,4)	0	(1,0)	1	(1,0)
OCDE	España	2	(0,7)	1	(0,7)	-2	(0,6)	-2	(0,6)	0	(0,7)	0	(0,8)	-2	(0,7)	-2	(0,7)
OCDE	Estonia	1	(1,5)	0	(1,5)	0	(0,8)	0	(0,8)	1	(1,5)	0	(1,5)	0	(0,8)	0	(0,8)
OCDE	Finlandia	-3	(2,1)	-4	(2,0)	-3	(1,3)	-2	(1,3)	-5	(1,7)	-5	(1,6)	-2	(1,2)	-2	(1,3)
OCDE	Francia	3	(0,9)	2	(0,9)	-1	(0,6)	0	(0,6)	3	(1,0)	3	(1,0)	0	(0,6)	0	(0,7)
OCDE	Grecia	1	(1,1)	1	(1,1)	-1	(0,7)	0	(0,7)	0	(0,9)	0	(0,8)	-1	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	Hungría	4	(1,4)	2	(1,4)	-1	(0,6)	0	(0,7)	3	(1,5)	2	(1,4)	-1	(0,6)	0	(0,6)
OCDE	Irlanda	9	(2,2)	9	(2,2)	-3	(1,7)	-3	(1,7)	6	(2,3)	6	(2,3)	-1	(1,7)	-1	(1,7)
OCDE	Islandia	2	(2,1)	2	(2,1)	-4	(1,6)	-3	(1,6)	2	(2,1)	1	(2,1)	-3	(1,6)	-2	(1,6)
OCDE	Italia	1	(0,4)	1	(0,4)	-1	(0,4)	0	(0,4)	1	(0,4)	0	(0,4)	-1	(0,3)	0	(0,4)
OCDE	Letonia	0	(1,6)	-1	(1,6)	-1	(1,0)	0	(1,0)	0	(1,7)	-1	(1,7)	-1	(0,9)	0	(0,9)
OCDE	Luxemburgo	1	(2,4)	0	(2,4)	-7	(1,4)	-6	(1,4)	1	(2,3)	0	(2,4)	-6	(1,4)	-5	(1,4)
OCDE	Noruega	5	(1,5)	5	(1,5)	-2	(0,7)	-2	(0,7)	3	(1,4)	3	(1,4)	-2	(0,7)	-2	(0,7)
OCDE	Países Bajos	1	(1,3)	0	(1,3)	-3	(0,9)	-2	(0,9)	0	(1,2)	0	(1,2)	-3	(0,8)	-2	(0,8)
OCDE	Polonia	0	(0,7)	0	(0,7)	-1	(0,4)	0	(0,4)	0	(0,7)	0	(0,7)	0	(0,4)	0	(0,4)
OCDE	Portugal	3	(1,1)	2	(1,1)	-3	(1,2)	-1	(1,3)	2	(1,2)	1	(1,2)	-3	(1,2)	-1	(1,3)
OCDE	Reino Unido	3	(1,2)	2	(1,2)	-3	(0,7)	-1	(0,7)	1	(1,2)	1	(1,2)	-2	(0,7)	-1	(0,7)
OCDE	República Checa	-2	(0,7)	-3	(0,8)	-1	(0,8)	-1	(0,8)	-2	(0,8)	-2	(0,8)	-1	(0,8)	-1	(0,8)
OCDE	República Eslovaca	3	(1,6)	2	(1,6)	-1	(0,6)	0	(0,7)	1	(1,9)	1	(1,9)	-1	(0,6)	0	(0,7)
OCDE	Suecia	0	(1,7)	-2	(1,7)	-2	(1,2)	-1	(1,2)	0	(1,7)	-1	(1,7)	-1	(1,2)	0	(1,2)
OCDE	Turquía	-1	(1,0)	-2	(1,1)	-4	(1,1)	-3	(1,2)	-1	(1,0)	-1	(1,0)	-3	(1,1)	-3	(1,2)
	Media	2	(0,3)	1	(0,3)	-2	(0,2)	-1	(0,2)	1	(0,3)	1	(0,3)	-2	(0,2)	-1	(0,2)
	Media de la UE22	2	(0,3)	1	(0,3)	-2	(0,2)	-1	(0,2)	1	(0,3)	1	(0,3)	-2	(0,2)	-1	(0,2)
País asociado	Lituania	1	(1,4)	0	(1,5)	-2	(0,6)	-1	(0,6)	1	(1,7)	1	(1,8)	-2	(0,6)	-2	(0,6)

		Encuestas nacionales															
		Población activa (empleada y desempleada)								Población empleada							
		Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre inferior a secundaria superior y secundaria superior o postsecundaria no terciaria				Diferencia entre terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria			
		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos		Teniendo en cuenta el sexo y la edad		Teniendo en cuenta el sexo, la edad y los ingresos	
		p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.	p.p.	E.E.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Australia	1	(0,9)	0	(0,9)	-3	(0,6)	-2	(0,6)	1	(0,9)	0	(0,9)	-2	(0,6)	-1	(0,6)
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	5	(1,9)	4	(1,9)	-3	(0,8)	-2	(0,8)	5	(1,9)	4	(1,9)	-3	(0,8)	-2	(0,8)
OCDE	Suiza	0	(1,6)	0	(1,7)	-1	(0,7)	-1	(0,7)	1	(1,7)	0	(1,7)	-1	(0,7)	-1	(0,7)

Nota: Los datos presentados en esta tabla se basan en una regresión de mínimos cuadrados ordinarios donde la categoría de referencia para el nivel educativo alcanzado es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En esta tabla se utilizan seis modelos de regresión diferentes: el modelo 1 se refiere a las Columnas 1, 2, 5 y 6; el modelo 2 se refiere a las Columnas 3, 4, 7 y 8; el modelo 3 se refiere a las Columnas 9, 10, 13 y 14; el modelo 4 se refiere a las Columnas 11, 12, 15 y 16; el modelo 5 se refiere a las Columnas 17, 18, 21 y 22; y el modelo 6 se refiere a las Columnas 19, 20, 23 y 24. Dado que las preguntas realizadas en las distintas encuestas varían, los resultados de las encuestas no se comparan directamente en el análisis. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

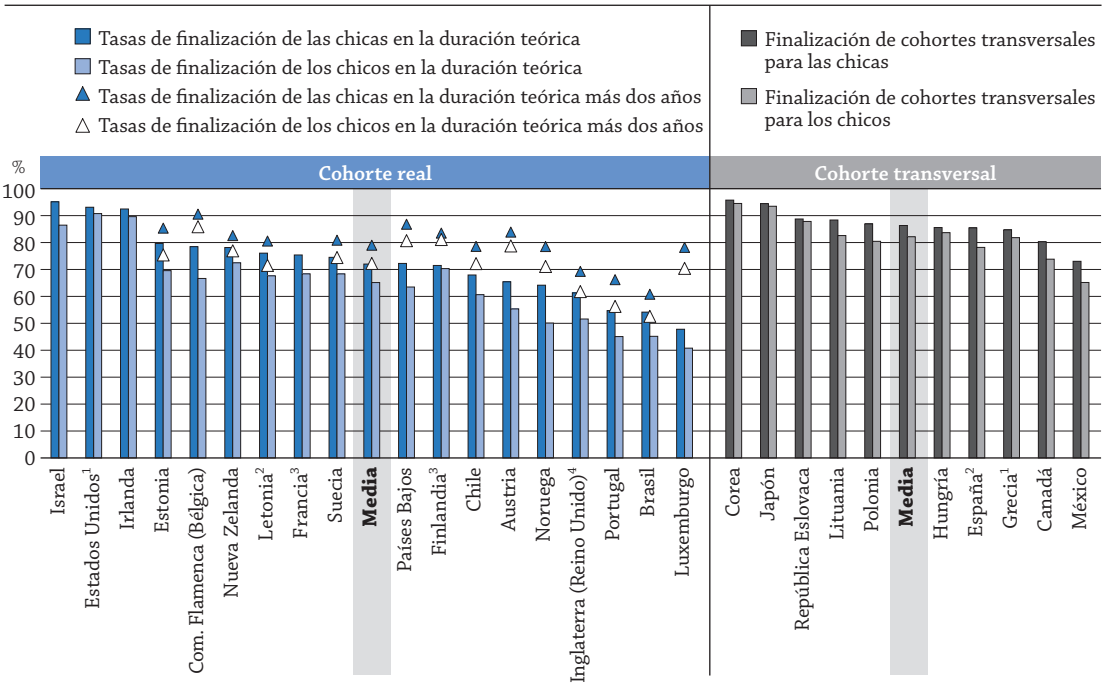
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559940

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES COMPLETAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR?

- De media en los países que han proporcionado datos de cohortes reales (datos individuales para cada estudiante), el 68 % de los estudiantes que ingresaron en educación secundaria superior se graduaron dentro de la duración teórica del programa que comenzaron. Dos años después de concluir la duración teórica, la media de finalización aumenta hasta un 75 %. En los países con datos de cohortes transversales (datos agregados de las cohortes de estudiantes; véase la sección *Análisis*), la tasa media de finalización es del 84 %.
- En todos los países, las chicas muestran unas tasas de finalización superiores a las de los chicos en el total de educación secundaria superior, aunque la diferencia por sexos tiende a disminuir cuando se observan las tasas de finalización dos años después de la finalización teórica del programa. Esto significa que hay más chicos que chicas que se gradúan tarde.
- De media, un 4 % de los estudiantes continúa estudiando dos años después de la finalización teórica del programa en el que se matricularon, mientras que un 21 % no se ha graduado ni sigue matriculado.

Gráfico A9.1. Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por sexo (2015)

Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo en programas de educación inicial con una duración mínima de dos años



1. Año de referencia 2013.
2. Solamente programas generales de educación secundaria superior.
3. Año de referencia 2014.
4. El año de referencia es 2016 y los datos abarcan la adecuada finalización y consecución de programas GCSE de dos años.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización de las chicas (para las cohortes reales, en la duración teórica).

Fuente: OECD (2017). Tabla A9.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557679

Contexto

Las tasas de finalización de educación secundaria superior evalúan cuántos de los alumnos que ingresan en un programa de este nivel se gradúan dentro de un marco temporal determinado. Uno de los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en numerosos países es la desvinculación de los estudiantes y su consiguiente abandono del sistema, lo que implica que dejan la escuela sin haber obtenido una certificación o titulación de secundaria superior. Estos jóvenes suelen tener que afrontar dificultades graves para entrar y permanecer en el mercado laboral. Dejar la escuela antes de tiempo supone, por tanto, un problema a nivel individual y social.

Los datos apuntan a que el riesgo de no finalizar programas de educación secundaria superior puede estar relacionado con el entorno socioeconómico, demográfico y educativo de los estudiantes. Aunque los responsables políticos estudian modos de reducir el número de jóvenes que abandonan la escuela prematuramente, es importante identificar estos grupos en situación de riesgo potencial y dirigirse a ellos (Cuadro A9.1).

Este indicador se restringe únicamente a la educación inicial, lo que significa que solo refleja a aquellos estudiantes que ingresan en educación secundaria superior por primera vez. En su caso, evalúa la adecuada finalización de los programas de educación secundaria superior y la proporción de estudiantes que siguen estudiando después de dos marcos temporales específicos: 1) la duración teórica del programa en el que se matricularon y 2) dos años después de que concluya esa duración teórica. La diferencia entre estos dos marcos temporales aclara en qué medida los estudiantes tienden a graduarse «a tiempo» (o en el periodo de tiempo previsto según la duración teórica del programa). Este indicador también permite comparar las tasas de finalización por sexo y orientación del programa.

Al igual que la tasa de graduación (véase Indicador A2), la tasa de finalización no indica la calidad de la educación secundaria superior; no obstante, sí que refleja hasta cierto punto la capacidad de este nivel de educación de lograr la participación de los estudiantes hasta la finalización del programa.

Otros resultados

- Para casi todos los países, las tasas de finalización son más altas en los programas generales que en los de formación profesional. Es Estonia, Luxemburgo y Noruega, la tasa de finalización para los programas generales supera en más de 20 puntos porcentuales a la de los programas de formación profesional.
- En algunos países, es habitual que los estudiantes cambien de orientación en los programas antes de graduarse en educación secundaria superior. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, Chile, Israel y Noruega, un 10 % de los estudiantes o más se gradúa en un programa con una orientación distinta a la que eligieron inicialmente al matricularse.
- Las tasas de finalización dentro de la duración teórica de los programas de formación profesional muestran una gran variación en los distintos países: desde un 33 % en Luxemburgo hasta un 92 % en Israel. Para los países con datos de cohortes transversales, las cifras oscilan entre el 58 % de Grecia y el 92 % de Corea y Japón.

Nota

La tasa de finalización en este indicador designa el porcentaje de estudiantes que ingresan en un programa de educación secundaria superior por primera vez y se gradúan en él un determinado número de años más tarde. La restricción a los alumnos de nuevo ingreso en educación secundaria superior significa que los programas de educación para adultos y que los estudiantes que se reincorporan a este nivel de estudios después de su escolarización inicial quedan excluidos. Por ejemplo, los estudiantes que ingresan en un programa de formación profesional de educación secundaria superior tras haber finalizado un programa general del mismo nivel no se recogen en este indicador. Además, este indicador se restringe a programas con una duración mínima de dos años, a pesar de que algunos países disponen de programas de un año que ofrecen una cualificación en educación secundaria superior y las credenciales necesarias para obtener un puesto de trabajo.

Las tasas de finalización y de graduación constituyen dos medidas distintas; esta medida de la finalización de la educación secundaria superior no debe confundirse con el indicador de las tasas de graduación en ese mismo nivel de estudios (véase Indicador A2). Las tasas de graduación representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que se espera que se gradúen en algún momento de sus vidas. Mide el número de graduados en educación secundaria superior en relación con la población del país. En cada país, para un año determinado, el número de estudiantes que se gradúan se desglosa en grupos de edad (por ejemplo, el número de graduados de 16 años dividido por el número total de personas de 16 años del país). La tasa de graduación general es la suma de estas tasas de graduación específicas por edad.

Un tercer indicador en *Panorama de la educación* utiliza el concepto de nivel educativo alcanzado (véase Indicador A1). Este concepto mide el porcentaje de la población que ha llegado a un determinado nivel de educación, en este caso aquellos que se han graduado en la secundaria superior. Representa la relación entre todos los graduados (del año dado y los anteriores) y la población total.

A9

Análisis

Tasas de finalización con datos de cohortes reales y de cohortes transversales

Las tasas de finalización en este indicador se calculan utilizando dos métodos diferentes, dependiendo de la disponibilidad de datos. El primer método, el de cohortes reales, hace un seguimiento de cada alumno desde que ingresa en un programa de educación secundaria superior hasta un número específico de años después. La tasa se calcula, pues, como la proporción de estudiantes de nuevo ingreso que se han graduado en ese marco temporal. El segundo método, el de cohortes transversales, se emplea cuando no se dispone de datos individuales. Calcula la finalización dividiendo el número de graduados en el año dado por los estudiantes de nuevo ingreso en ese programa en un determinado número de años previos, donde el número de años se corresponde con la duración teórica del programa.

A causa de esta discrepancia en las metodologías, se deben comparar con cautela las tasas de finalización según los datos de cohortes reales y cohortes transversales. Por una parte, los países que disponen de datos de cohortes reales pueden informar con exactitud de cuántos estudiantes de una cohorte de entrada determinada se han graduado dentro de un marco temporal concreto. Esto implica que la tasa de finalización por datos de cohortes reales incluye a los estudiantes graduados antes o justo en el límite del marco temporal (incluso si se graduaron en un programa de educación secundaria superior diferente al que comenzaron) y excluye a los estudiantes que se graduaron con posterioridad al marco temporal previsto.

Por otra parte, la cifra de graduados utilizada en el cálculo de cohortes transversales representa el número total de graduados de un programa de educación secundaria superior en un determinado año natural. Así pues, incluye a todos los estudiantes que se graduaron ese año, con independencia del tiempo que hayan necesitado para completar el programa con éxito. A modo de ejemplo se puede utilizar un programa con una duración teórica de tres años. Las tasas de finalización se calcularán utilizando la cohorte de graduación de 2015 y una cohorte de entrada tres cursos académicos antes: 2012-2013. En los países con datos de cohortes transversales, la cohorte de graduación de 2015 incluirá a los estudiantes que comenzaron en el curso 2012-2013 y se graduaron a tiempo (tres años después), así como a los estudiantes que ingresaron antes de 2012-2013 y se graduaron en 2015. Como resultado, en los países en los que una proporción significativa de estudiantes necesitan más tiempo para graduarse, la finalización según los datos de cohortes transversales se sobrestimará cuando se compara con el índice correspondiente a las cohortes reales, para el cual el marco temporal es limitado. El método de cohortes transversales también puede ser más sensible a las variaciones en la población estudiantil a causa de la inmigración.

La duración teórica de los programas de educación secundaria superior puede variar en los distintos países. Por tanto, a pesar de tener el mismo año de referencia para la cifra de graduados (2015, a menos que se especifique lo contrario), el año empleado en la cohorte de entrada difiere de un país a otro. Consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para ver más información sobre la duración teórica de los programas de educación secundaria superior en cada país.

Tasas de finalización por cohortes reales

Como promedio en los países que han proporcionado datos de cohortes reales, un 68 % de los estudiantes que ingresaron en la educación secundaria superior se graduaron dentro de la duración teórica del programa en el que se matricularon, un 20 % siguen estudiando y un 12 % no se han graduado ni están matriculados. Dos años después de concluir la duración teórica, la media de finalización aumenta hasta un 75 %. Aunque la tasa de finalización aumentó para todos los países entre la conclusión de la duración teórica y dos años después, para algunos países el incremento es más significativo: más de 15 puntos porcentuales en Austria, Comunidad Flamenca de Bélgica, Noruega y Países Bajos; y 30 puntos porcentuales en Luxemburgo.

El hecho de que se observe una amplia diferencia en las tasas de finalización entre unos marcos temporales largos y cortos no supone necesariamente un resultado negativo. Podría reflejar un sistema de educación secundaria superior más flexible, en el que es habitual que los estudiantes cambien de programa o de orientación, lo que retrasa su graduación. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, por ejemplo, un 19 % de los estudiantes que ingresan en un programa general de educación secundaria superior se gradúan en uno de formación profesional en los dos años siguientes a que finalice la duración teórica del programa original. En Noruega, muchos estudiantes siguen el itinerario contrario: un 21 % de los estudiantes que ingresan en un programa de formación profesional se gradúan en un programa general. En Chile e Israel, un 10 % de los estudiantes o más se gradúan en un programa con una orientación distinta a la que eligieron inicialmente al matricularse (Tabla A9.2).

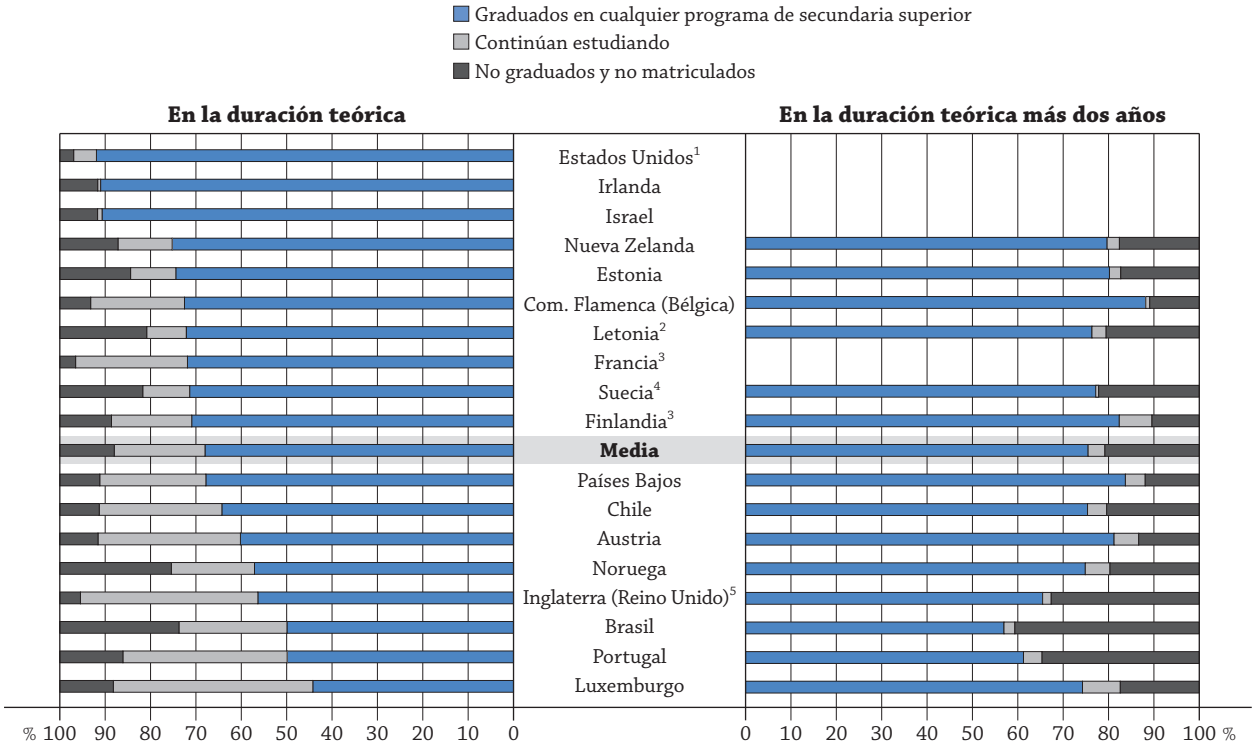
A nivel más general, en los países que ofrecen un acceso relativamente generalizado a la educación secundaria superior, la flexibilidad puede ser importante, a fin de dar más tiempo para que los estudiantes cumplan con los

requisitos impuestos por la institución educativa. En los países en los que se restringe la educación secundaria superior, bien por los criterios de admisión, bien porque los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen un acceso menor a ese nivel, las tasas de finalización pueden ser más altas debido al sesgo en la selección (consulte el Indicador C1 para obtener más información sobre las tasas de matriculación para cada edad específica en la educación secundaria).

En cualquier caso, los estudiantes con un retraso excesivo para graduarse o que salen del sistema sin haberlo logrado constituyen un motivo de preocupación. En casi todos los países, la mayoría de estudiantes que prosiguen con sus estudios al finalizar la duración teórica del programa se graduarán en los dos años siguientes. Sin embargo, esto no sucede en todos los países. En Chile y Portugal, por ejemplo, más de una cuarta parte de los estudiantes que ingresan en un programa de educación secundaria superior continúan estudiando tras la duración teórica del programa; de estos, más de la mitad ya no estarán matriculados dos años después. En estos países, el retraso en la graduación puede indicar qué estudiantes se están quedando rezagados y corren un riesgo de abandono. De media en los países para los que se dispone de datos, un 4 % de los estudiantes continúan estudiando dos años después de que finalice la duración teórica del programa en el que se matricularon, mientras que un 21 % no se han graduado ni siguen matriculados (Gráfico A9.2).

Gráfico A9.2. Resultados de los estudiantes que han ingresado en educación secundaria superior, por duración (2015)

Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo en programas de educación inicial con una duración mínima de dos años. Solo cohorte real



1. El año de referencia es 2013.
2. Solamente programas generales de educación secundaria superior.
3. El año de referencia es 2014.
4. Los estudiantes que han proseguido con sus estudios en el sistema de educación para adultos se incluyen en la proporción de «no graduados y no matriculados».
5. El año de referencia es 2016 y los datos abarcan la adecuada finalización y consecución de programas GCSE de dos años.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes que se han graduado en cualquier programa de educación secundaria superior en la duración teórica.

Fuente: OECD (2017). Tabla A9.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557698

A9

Tasas de finalización por cohortes transversales

Las tasas de finalización de los países que han proporcionado datos de cohortes transversales tienden a ser más altas que las de los países con datos de cohortes reales, ya que incluyen a todos los graduados, sin limitación del tiempo que hayan tardado en finalizar el programa. Así pues, aunque no es posible evaluar si los estudiantes se gradúan con un retraso excesivo, la finalización por cohortes transversales ofrece una información valiosa sobre la proporción de estudiantes que se gradúan a la larga. Como media de los diez países que han proporcionado este tipo de datos, un 84 % de los estudiantes finalizan la educación secundaria superior. Existen, en cualquier caso, grandes diferencias entre países, que van desde un 69 % en México hasta un 94 % en Japón y un 95 % en Corea.

Cuadro A9.1. Cómo afectan la condición de inmigrantes de los estudiantes y el nivel de educación alcanzado por los padres a las tasas de finalización

Los resultados recientes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE muestran que existen diversos factores demográficos, sociales, económicos y educativos que pueden afectar de forma significativa al rendimiento de los alumnos y su bienestar en el centro educativo (OCDE, 2016b). Del mismo modo, no finalizar la educación secundaria superior no se debe a un solo factor de riesgo, sino más bien a la combinación o acumulación de diversos obstáculos y desventajas que afectan a los estudiantes a lo largo de sus vidas. El Gráfico A9.a muestra la tasa de finalización de la educación secundaria superior desglosada en dos medidas del entorno socioeconómico: el nivel de educación alcanzado por los padres y la condición de inmigrantes de los estudiantes.

En todos los países excepto en Israel, la tasa de finalización de los estudiantes aumenta a medida que lo hace el nivel de educación alcanzado por sus padres. El hecho de que al menos uno de los padres haya finalizado la educación secundaria superior aumenta considerablemente la probabilidad de que un estudiante complete ese mismo nivel de estudios. En Comunidad Flamenca de Bélgica, Finlandia, Noruega y Suecia, la tasa de finalización de los estudiantes cuyos padres (o al menos uno de ellos) han completado como máximo la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria supera en más de 10 puntos porcentuales la de sus compañeros con padres que no han alcanzado este nivel.

La probabilidad de finalizar la educación secundaria superior aumenta aún más si al menos uno de los padres tiene estudios terciarios. En Noruega, la tasa de finalización de los estudiantes cuyo padre o madre han completado la educación terciaria supera en 33 puntos porcentuales la de los estudiantes con padres que no han finalizado la educación secundaria superior. Estos resultados coinciden con las conclusiones del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE, que destacan el desafío en cuanto a movilidad intergeneracional en la educación (Indicador A4 de *Panorama de la educación 2015* [OECD, 2015]).

Ser inmigrante de primera o segunda generación también parece afectar a la probabilidad de que los estudiantes finalicen la educación secundaria superior. En todos los países para los que se dispone de datos, la tasa de finalización de los estudiantes no inmigrantes es más alta que la de los inmigrantes de primera generación (nacidos fuera del país y cuyos padres también han nacido ambos en otro país, excluidos los estudiantes internacionales) y los de segunda generación (nacidos en el país y cuyos padres han nacido ambos en otro país). Esas menores tasas de finalización de los estudiantes de origen inmigrante se suman a las preocupaciones existentes acerca de sus resultados educativos, como el hecho de que tengan más del doble de probabilidades de mostrar un bajo rendimiento en PISA, incluso tras ajustar las diferencias socioeconómicas (OECD, 2016b).

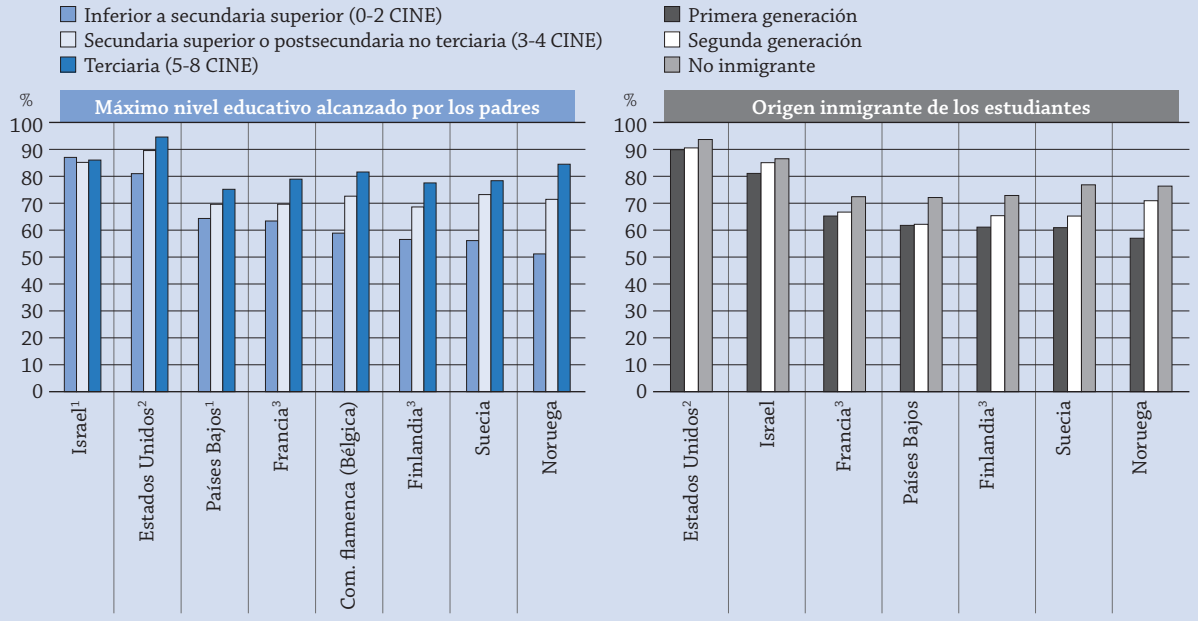
La diferencia en las tasas de finalización de los estudiantes no inmigrantes y los inmigrantes de primera generación supera los 10 puntos porcentuales en Finlandia, Noruega, Países Bajos y Suecia –a pesar de que los inmigrantes de primera generación representan menos de un 5 % de la cohorte de entrada en Finlandia–. Los inmigrantes de segunda generación muestran unas tasas de finalización más altas que los de primera generación, aunque la magnitud de esta diferencia tiende a ser menor que la diferencia entre estudiantes no inmigrantes y cualquiera de los dos grupos de inmigrantes.

Los chicos y las chicas procedentes de grupos sociales desfavorecidos no solo se enfrentan a más obstáculos para acceder a la educación, sino que su rendimiento y sus resultados una vez que están estudiando también

...

son más bajos que los de sus compañeros. Los resultados de la educación de los estudiantes de origen inmigrante o que proceden de familias que han alcanzado un nivel de educación bajo deberían ser un área de interés para los responsables de las políticas educativas, especialmente en países en los que esos estudiantes muestran unas tasas de finalización significativamente inferiores a las de sus compañeros de grupos sociales más favorecidos.

Gráfico A9.a. Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por nivel educativo de los padres y condición de inmigrantes de los estudiantes (2015)



Proporción de estudiantes en la cohorte de entrada por máximo nivel educativo alcanzado por los padres (%)

	12	7	14	16	24	7	7	10
	55	34	25	47	37	40	46	44
	12	59	18	35	38	53	46	45

Proporción de estudiantes en la cohorte de entrada por origen inmigrante, de primera o segunda generación (%)

	5	4	2	5	3	9	7
	11	10	7	10	1	10	4
	79	86	91	84	96	82	90

Nota: Algunos estudiantes de la cohorte de entrada pueden haber declarado que desconocen el nivel educativo alcanzado por los padres o la condición de inmigrante. Esto explica por qué las proporciones de estudiantes presentadas debajo de cada cifra no siempre suman un 100 %. Estados Unidos y Francia han proporcionado datos basados en estudios longitudinales, mientras que otros países han facilitado información procedente de bases de datos. Los resultados sobre la condición de inmigrantes de los estudiantes pueden no ser comparables entre ambos métodos, ya que los estudios longitudinales no tienen en cuenta las oleadas de inmigración más recientes.

1. El porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso en Israel y Países Bajos de los que se desconoce el entorno educativo de los padres es considerable: 22 % y 43 %, respectivamente.

2. El año de referencia es 2013. En la clasificación internacional, la educación secundaria superior se refiere únicamente a los cursos 10 a 12 en Estados Unidos.

3. El año de referencia es 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización de la educación secundaria superior de los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior o de los estudiantes de primera generación.

Fuente: OECD 2016, encuesta *ad hoc* sobre tasas de finalización. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557736

Diferencia por sexos en la tasa de finalización

En todos los países para los que se dispone de datos, las chicas muestran unas tasas de finalización superiores a las de los chicos en el total de la educación secundaria superior. Esto se cumple en ambos marcos temporales y tanto en los países con datos de cohortes reales como en los países con datos de cohortes transversales (Gráfico A9.1). Estos resultados coinciden con los de otros indicadores sobre educación, concretamente la proporción más elevada de chicas que se espera que se gradúen en educación secundaria superior (véase Indicador A2) y la mayor probabilidad de que las mujeres cursen estudios de educación terciaria, aunque sus padres no hayan alcanzado ese nivel (véase

Indicador A4), así como una tasa de finalización más alta de la educación terciaria en las mujeres (véase Indicador A9 de *Panorama de la educación 2016* [OECD, 2016a]).

Como media en los países con datos de cohortes reales, un 72 % de las chicas se gradúa en educación secundaria superior dentro de la duración teórica del programa en el que se matricularon, en comparación con solo un 64 % de los chicos. La mayor diferencia por sexos en la finalización dentro de este marco temporal se da en Comunidad Flamenca de Bélgica y en Noruega: más de 11 puntos porcentuales.

En la mayoría de los países, la diferencia entre ambos sexos en las tasas de finalización disminuye en los dos años posteriores a que finalice la duración teórica de los programas, lo que significa que los chicos tienden a postergar la graduación más que las chicas. Son numerosos los factores que contribuyen a este retraso, entre otros una mayor incidencia de repetición de curso entre los chicos; estos tienen más probabilidad que las chicas de repetir curso incluso teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes y la percepción subjetiva de su comportamiento y actitudes (OECD, 2016b). Como media en los países para los que se dispone de datos, un 79 % de las chicas y un 72 % de los chicos se gradúan en los dos años siguientes a que concluya la duración teórica. De hecho, los dos países o economías con la mayor diferencia por sexos dentro de la duración teórica (Comunidad Flamenca de Bélgica y Noruega) también muestran la mayor reducción de esa diferencia en los dos años siguientes: alrededor de 7 puntos porcentuales en cada caso.

Siguiendo el mismo modelo de reducción de diferencias entre sexos en unos marcos temporales más amplios, la divergencia en la finalización de la educación secundaria superior para chicas y chicos tiende a ser menor en los países con datos de cohortes transversales. De media, la tasa de finalización de las chicas es 4 puntos porcentuales más alta que la de los chicos, y la mayor diferencia se da en México con 8 puntos porcentuales.

La diferencia por sexos también varía considerablemente en función de la orientación del programa. Mientras que esta diferencia en favor de las chicas tiende a ser incluso más alta en los programas generales, las tasas de finalización de los chicos en los programas de formación profesional superan a las de las chicas en varios países: Finlandia (cohorte real dentro de la duración teórica), Grecia, Hungría, Lituania y República Eslovaca (los cuatro con datos de cohortes transversales).

Tasa de finalización según la orientación del programa

En todos los países a excepción de Israel y Portugal, la tasa de finalización para los estudiantes que ingresan en un programa general de educación secundaria superior es más alta que para aquellos que lo hacen en uno de formación profesional (Gráfico A9.3). De media en los países con datos de cohortes reales, la tasa de finalización en los programas generales dentro de la duración teórica es del 73 %, frente al 58 % en los de formación profesional. En Estonia, Luxemburgo y Noruega, la tasa de finalización en los programas generales supera en más de 30 puntos porcentuales la del itinerario de formación profesional. Existe, no obstante, una enorme divergencia en cuanto alcance, duración e, incluso, finalización de los programas de formación profesional en los distintos países. Dentro de la duración teórica, por ejemplo, la finalización de estos programas va desde un 33 % en Luxemburgo hasta un 92 % en Israel.

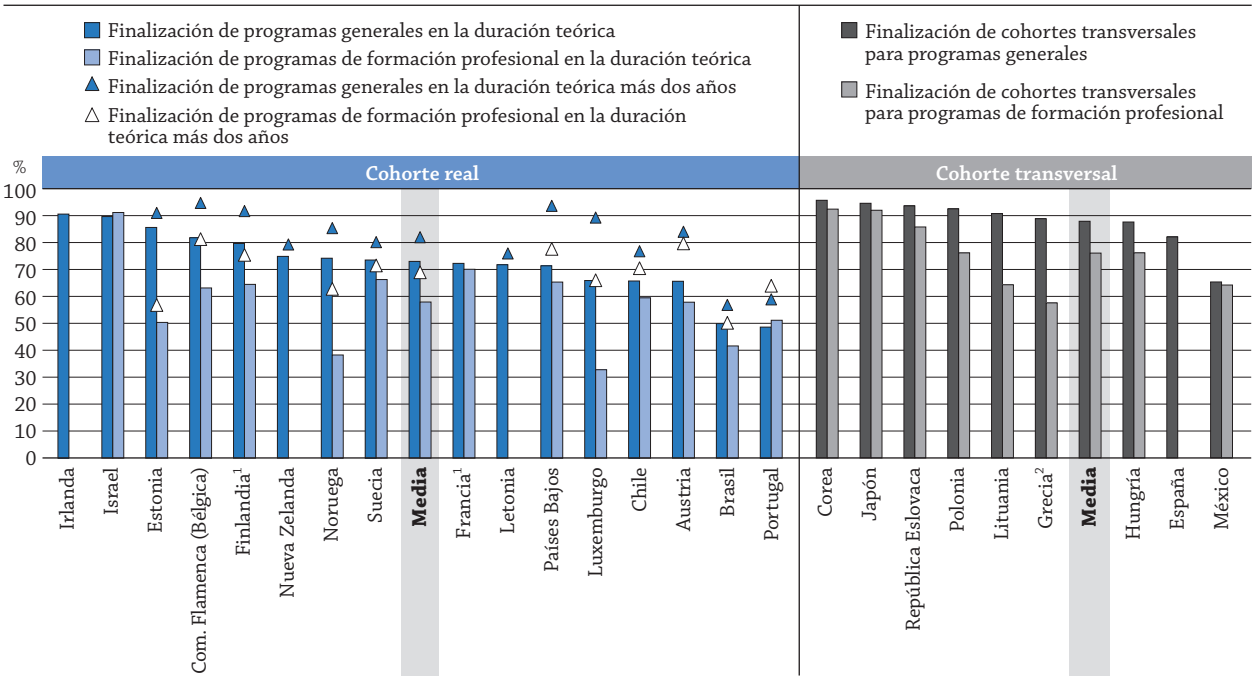
En la mayoría de los países, la diferencia en la finalización entre las dos orientaciones no varía significativamente en los dos años posteriores a la duración teórica. Luxemburgo y Noruega constituyen dos excepciones notables: en estos países la diferencia entre los marcos temporales más cortos y más largos se reduce 10 y 13 puntos porcentuales, respectivamente. La otra excepción se encuentra en Países Bajos, donde esta diferencia se incrementa 10 puntos porcentuales, ya que la finalización de los programas generales es considerablemente más alta que la de los programas de formación profesional en los dos años posteriores a la duración teórica.

En los países con datos de cohortes transversales, la tasa media de finalización en los programas generales es de un 88 %, frente al 76 % en los programas de formación profesional. Las mayores diferencias se observan en Grecia y Lituania, donde las tasas de finalización en los primeros son 31 y 26 puntos porcentuales más altas, respectivamente, que en los segundos. Sin embargo, existe una gran diversidad en la finalización de los programas de formación profesional en los distintos países, con tasas que van desde un 58 % en Grecia hasta un 92 % en Corea y Japón.

Puesto que muchos países tienen el objetivo de desarrollar los programas de formación profesional de educación secundaria superior a fin de preparar mejor a los estudiantes para el mercado laboral, el descenso de las tasas de finalización en esos programas es un motivo de preocupación. En cualquier caso, algunos países han tenido éxito en incrementar significativamente las tasas de finalización en los programas de formación profesional y reducir la brecha entre estos y los generales (Cuadro A9.2).

Gráfico A9.3. Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por orientación del programa (2015)

Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo en programas de educación inicial con una duración mínima de dos años



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

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización en los programas generales (para las cohortes reales, en la duración teórica).

Fuente: OECD (2017). Tabla A9.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557717

Cuadro A9.2. Tendencias en las tasas de finalización

Incrementar el número de estudiantes que finalizan la educación secundaria superior representa una prioridad para muchos responsables de las políticas educativas. Sin embargo, este objetivo supone un reto complicado que podría exigir cambios a diferentes niveles, tanto en el sistema como en el centro educativo y el aula. El Gráfico A.9b muestra las tendencias en las tasas de finalización desglosadas según la orientación del programa. Debido a la falta de disponibilidad de datos, el marco temporal para la comparación es distinto para cada país (tal como se indica debajo de sus nombres en el eje horizontal), y por lo tanto, no es posible extraer comparaciones de esos datos.

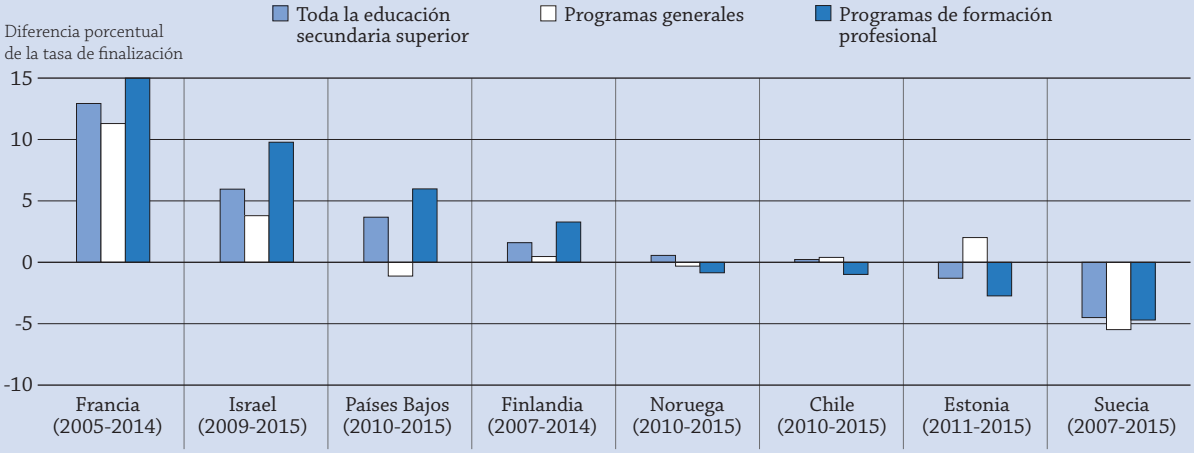
Sin embargo, sí se puede observar que países como Israel, Finlandia y Francia han sido capaces de potenciar las tasas de finalización en los últimos años tanto en los programas generales como en los de formación profesional en la educación secundaria superior. En estos tres países, la tasa de finalización de los programas de formación profesional ha aumentado más que en los generales. En Francia, la tasa de finalización en toda la educación secundaria superior ha experimentado un avance de 13 puntos porcentuales entre 2005 y 2014, motivado en su mayor parte por un incremento de 15 puntos porcentuales en la tasa de finalización de los programas de formación profesional. Este aumento notable en las tasas de finalización de este tipo de programas también se puede observar en Israel de 2009 a 2015 y en los Países Bajos entre 2010 y 2015, aunque la tasa de finalización en los programas generales en realidad disminuyó ligeramente durante el mismo periodo.

En Suecia, la reforma de la educación secundaria superior que tuvo lugar en 2011 podría explicar la tendencia negativa entre 2007 y 2015. Esto ha supuesto, entre otras cuestiones, que se han introducido unas mayores exigencias para la finalización o graduación y que los programas de formación profesional ya no permiten acceder automáticamente a la universidad.

...

A9

Gráfico A9.b. Tendencias de las tasas de finalización de la educación secundaria superior, por orientación del programa



Cómo leer este gráfico

En Francia, la tasa de finalización para toda la educación secundaria superior aumentó 13 puntos porcentuales de 2005 a 2014. En Suecia, se redujo 5 puntos porcentuales entre 2007 y 2015.

Nota: Tasa de finalización según la duración teórica del programa.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación porcentual de las tasas de finalización de los programas de educación secundaria superior.

Fuente: OECD 2016, encuesta *ad hoc* sobre tasas de finalización. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557755

Definiciones

La **duración teórica** de los estudios es el tiempo, establecido por norma o costumbre, que un estudiante a tiempo completo precisa para completar un nivel de educación. Consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para obtener más información sobre la duración teórica de los programas generales y de formación profesional de la educación secundaria superior en los diferentes países.

Nivel de educación alcanzado por los padres:

- **Inferior a la educación secundaria superior** significa que ambos padres han alcanzado los niveles 0, 1 y 2 CINE 2011, incluidas las cualificaciones reconocidas de programas de nivel 3 CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria (véase la sección *Guía del lector*).
- **Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria** significa que al menos uno de los padres ha alcanzado los niveles 3 y 4 CINE 2011.
- **Educación terciaria** significa que al menos uno de los padres ha alcanzado los niveles 5, 6, 7 y 8 CINE 2011.

Inmigrantes de primera generación son las personas nacidas fuera del país y cuyos padres también han nacido ambos en otro país. En este indicador excluye a los estudiantes internacionales.

Inmigrantes de segunda generación son las personas nacidas en el país, pero cuyos padres han nacido ambos en otro país.

Metodología

El método de cohortes reales requiere el seguimiento de una cohorte de entrada a lo largo de un marco temporal específico. En el caso de esta encuesta se corresponde con la duración teórica N y la duración teórica más otros dos años (N+2). Únicamente los países con encuestas o registros longitudinales pueden facilitar estos datos. Los datos de panel pueden estar disponibles en forma de registro de cada estudiante (un sistema que incluya números de identificación únicos y personales para los estudiantes) o una cohorte de estudiantes utilizada para realizar una encuesta longitudinal.

El método de cohortes transversales solo requiere datos sobre el número de estudiantes de nuevo ingreso en un nivel CINE determinado y el número de graduados N años después, donde N se corresponde con la duración teórica del programa. Partiendo del supuesto de un flujo de estudiantes constante (aumento o reducción constantes del número de estudiantes que ingresan en un nivel CINE determinado a lo largo de los años), la tasa de finalización por cohortes transversales se acerca más a una tasa de finalización total (es decir, la tasa de finalización de todos los estudiantes, independientemente del tiempo que hayan tardado en graduarse). Así pues, en los países en los que una gran proporción de los estudiantes no se gradúan «a tiempo» (dentro de la duración teórica del programa), la tasa de finalización de las cohortes transversales podría compararse mejor con unos marcos temporales más largos de la finalización en las cohortes reales.

Las tasas de finalización para ambos métodos se calculan como el número de graduados dividido por el número de candidatos nuevos N o N+2 años antes (donde N es la duración teórica del programa).

En el caso de los países que proporcionan datos de cohortes reales también es posible calcular la proporción de estudiantes que siguen estudiando, y la proporción de estudiantes que ni se han graduado ni continúan matriculados; todo ello se valora dentro de los marcos temporales N y N+2. Ambas tasas se calculan dividiendo el número de estudiantes en esa situación en concreto por el número de alumnos de nuevo ingreso N o N+2 años antes.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para ver las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre las tasas de finalización se corresponden con el curso académico 2014-2015 y fueron recabados por medio de una encuesta especial que se realizó en 2016. En ella, los países podían proporcionar los datos utilizando tanto la metodología de cohortes reales como la de cohortes transversales.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

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

Tablas del Indicador A9

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560016

Tabla A9.1	Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por orientación del programa y sexo (2015)
Tabla A9.2	Distribución de los estudiantes que ingresan en educación secundaria superior, por orientación del programa y resultados después de la duración teórica y después de la duración teórica más dos años (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A9

Tabla A9.1. Tasa de finalización de la educación secundaria superior, por orientación del programa y sexo (2015)

	Programas generales			Programas de formación profesional			Total de la educación secundaria superior		
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Cohorte real - Finalización de la secundaria superior en la duración teórica								
Austria	59	71	66	54	63	58	55	65	60
Brasil	45	54	50	40	44	42	45	54	50
Chile	62	70	66	57	63	60	61	68	64
Com. Flamenca (Bélgica)	76	87	82	59	69	63	67	78	73
Estados Unidos[3]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	91	93	92
Estonia	84	88	86	50	51	51	70	80	74
Finlandia[1]	79	81	80	65	64	65	70	71	71
Francia[1]	69	76	73	68	74	70	68	75	72
Inglaterra (Reino Unido)[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	52	61	56
Irlanda	90	92	91	a	a	a	90	92	91
Israel	85	95	90	89	95	92	86	95	91
Letonia	68	76	72	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	62	70	66	32	34	33	41	48	44
Noruega	70	78	75	33	45	38	50	64	57
Nueva Zelanda	72	78	75	a	a	a	72	78	75
Países Bajos	69	74	72	61	71	66	63	72	68
Portugal	45	52	49	46	59	51	45	55	50
Suecia	70	77	74	66	67	67	68	75	71
Media	69	76	73	55	62	58	64	72	68
	Cohorte real - Finalización de la secundaria superior en la duración teórica más dos años								
Austria	82	87	84	78	83	80	79	84	81
Brasil	53	61	57	48	53	50	53	61	57
Chile	74	80	77	68	74	71	72	79	75
Com. Flamenca (Bélgica)	94	97	95	80	84	82	86	91	88
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	90	93	91	57	58	57	75	85	80
Finlandia[1]	91	93	92	76	76	76	81	84	82
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inglaterra (Reino Unido)[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	62	69	65
Irlanda	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Letonia	72	81	76	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	88	92	90	63	70	66	70	78	74
Noruega	82	89	86	62	65	63	71	79	75
Nueva Zelanda	77	83	80	a	a	a	77	83	80
Países Bajos	93	95	94	74	82	78	81	87	84
Portugal	55	62	59	57	74	64	56	66	61
Suecia	77	84	81	71	73	72	74	81	78
Media	79	84	82	67	72	69	72	79	75
	Cohorte transversal								
Canadá	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	74	80	77
Corea	95	96	96	92	93	92	95	96	95
España	78	85	82	m	m	m	m	m	m
Grecia[3]	86	91	89	60	56	58	82	85	83
Hungría	86	89	88	78	74	76	84	86	85
Japón	94	95	95	91	93	92	93	94	94
Lituania	89	93	91	65	63	64	83	88	85
México	62	69	65	60	69	64	65	73	69
Polonia	91	93	93	75	78	76	80	87	84
República Eslovaca	92	95	94	86	85	86	88	89	88
Media	86	90	88	76	76	76	83	86	84

Nota: Los datos presentados en esta tabla proceden de una encuesta *ad hoc* y solo se refieren a los programas de educación inicial. Para las cohortes reales, el año de referencia (2015, a menos que se indique lo contrario) se refiere al año de graduación en la duración teórica más dos años. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2014.
2. El año de referencia es 2016 y los datos abarcan la adecuada finalización y consecución de programas GCSE de dos años.
3. El año de referencia es 2013.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559978

Tabla A9.2. Distribución de los estudiantes que ingresan en educación secundaria superior, por orientación del programa y resultados después de la duración teórica y después de la duración teórica más dos años (2015)

Solo cohorte real

	Situación de los estudiantes por duración teórica						Situación de los estudiantes por duración teórica más dos años					
	Graduados			Continúan estudiando	No graduados y no matriculados[1]	Total (3)+(4)+(5)	Graduados			Continúan estudiando	No graduados y no matriculados[1]	Total (3)+(4)+(5)
	En programas generales	En programas de formación profesional	Total				En programas generales	En programas de formación profesional	Total			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Distribución de estudiantes que ingresaron en un programa general de educación secundaria superior											
Austria	63	3	66	25	9	**100**	76	9	84	4	11	**100**
Brasil	50	0	50	23	26	**100**	57	0	57	2	40	**100**
Chile	51	15	66	26	8	**100**	59	18	77	4	19	**100**
Com. Flamenca (Bélgica)	70	12	82	15	2	**100**	77	19	95	0	4	**100**
Estados Unidos[5]	x(3)	x(3)	92[d]	5[d]	3[d]	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Estonia	86	0	86	9	5	**100**	89	3	91	3	6	**100**
Finlandia[2]	79	1	80	16	4	**100**	89	3	92	4	4	**100**
Francia[2]	72	1	73	26	1	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Inglaterra (Reino Unido)[4]	x(3)	x(3)	56[d]	39[d]	5[d]	**100**	x(9)	x(9)	65[d]	2[d]	33[d]	**100**
Irlanda	91	a	91	1	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Israel	80	10	90	1	9	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Letonia	72	0	72	9	19	**100**	75	2	76	3	21	**100**
Luxemburgo	65	1	66	30	4	**100**	84	6	90	3	7	**100**
Noruega	75	0	75	9	17	**100**	85	1	86	2	12	**100**
Nueva Zelanda	71	4	75	12	13	**100**	73	7	80	3	18	**100**
Países Bajos	72	0	72	28	0	**100**	92	2	94	5	1	**100**
Portugal	49	0	49	34	17	**100**	59	0	59	4	37	**100**
Suecia[3]	73	1	74	10	16	**100**	78	2	81	0	19	**100**
Media	70	3	73	18	9	**100**	76	6	81	3	17	**100**
	Distribución de estudiantes que ingresaron en un programa de formación profesional de educación secundaria superior											
Austria	0	58	58	33	8	**100**	0	80	80	6	14	**100**
Brasil	9	33	42	35	23	**100**	15	36	50	3	46	**100**
Chile	4	55	60	30	11	**100**	6	65	71	5	24	**100**
Com. Flamenca (Bélgica)	0	63	63	26	11	**100**	0	81	82	1	17	**100**
Estados Unidos[5]	x	x	x	x	x	**x**	m	m	m	m	m	**m**
Estonia	1	50	51	12	38	**100**	1	56	57	2	41	**100**
Finlandia[2]	1	64	65	19	17	**100**	1	75	76	9	15	**100**
Francia[2]	0	70	70	22	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Inglaterra (Reino Unido)[4]	x	x	x	m	x	**x**	x	x	x	x	x	**x**
Irlanda	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	**a**
Israel	10	81	92	0	8	**100**	m	m	m	m	m	**m**
Letonia	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**
Luxemburgo	0	33	33	51	16	**100**	0	66	66	11	23	**100**
Noruega	15	24	38	28	33	**100**	21	42	63	9	28	**100**
Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	**a**
Países Bajos	0	65	66	21	13	**100**	0	78	78	4	18	**100**
Portugal	0	51	51	40	9	**100**	0	64	64	5	31	**100**
Suecia[3]	1	66	67	10	23	**100**	2	70	72	0	28	**100**
Media	3	55	58	25	17	**100**	4	65	69	5	26	**100**

Nota: Los datos presentados en esta tabla proceden de una encuesta *ad hoc* y solo se refieren a los programas de educación inicial. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. Las columnas de «no graduados y no matriculados» pueden incluir a estudiantes que se han marchado del país antes de la graduación.
2. El año de referencia es 2014.
3. Los estudiantes que han proseguido con sus estudios en el sistema de educación para adultos se incluyen en las columnas de «no graduados y no matriculados».
4. El año de referencia es 2016 y los datos abarcan la adecuada finalización y consecución de programas GCSE de dos años. Los programas de formación profesional se incluyen con los programas generales.
5. El año de referencia es 2013 y los programas de formación profesional se incluyen con los programas generales. En la clasificación internacional, la educación secundaria superior se refiere únicamente a los cursos 10 a 12 en Estados Unidos.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559997

Capítulo

B

Recursos económicos y humanos invertidos en educación



Indicador B1 ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560130

Indicador B2 ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a las instituciones educativas?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560225

Indicador B3 ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a las instituciones educativas?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560339

Indicador B4 ¿Cuál es el gasto público total en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560415

Indicador B5 ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560529

Indicador B6 ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560605

Indicador B7 ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560795

Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este capítulo según las tres dimensiones siguientes:

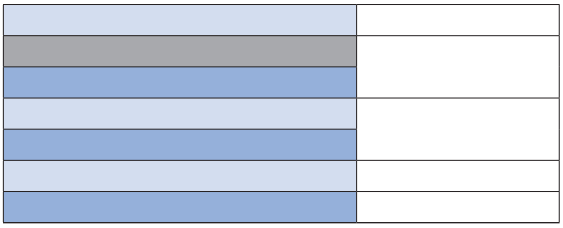
- La primera dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje horizontal– define el destino de los gastos. Los recursos destinados a los centros escolares y a las universidades, a los ministerios de Educación y otros organismos directamente implicados en impartir y apoyar la enseñanza constituyen uno de los componentes de esta dimensión. Otro componente son los gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje vertical– clasifica los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en educación o en enseñanza. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no solo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios auxiliares –tales como comida, transporte, alojamiento, etc.– destinados a ayudar a los estudiantes y a sus familias. En la educación terciaria, los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo pueden ser importantes. No todos los gastos en bienes y servicios de educación se verifican dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.
- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– distingue las fuentes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados por fondos públicos, las celdas de la tabla están coloreadas en gris.

Fondos de fuentes públicas | Fondos de fuentes privadas | Fondos privados con subvención pública

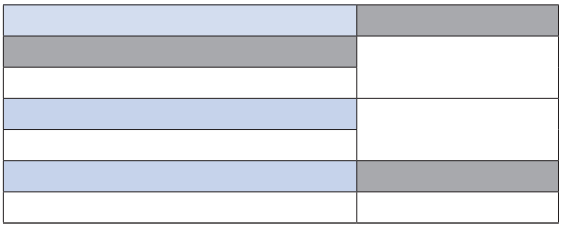
	Gastos en instituciones educativas (por ejemplo, colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)	**Gastos en educación fuera de las instituciones educativas** (por ejemplo, compras privadas de bienes y servicios, incluidas clases particulares)
Gastos en servicios educativos básicos	Por ejemplo, gastos públicos en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en la compra de libros
	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados en la compra de libros y otro material escolar, o en clases particulares
	Por ejemplo, gastos privados en tasas de matrícula	
Gastos en investigación y desarrollo	Por ejemplo, gastos públicos en investigación en la universidad	
	Por ejemplo, fondos de la industria privada para investigación y desarrollo en instituciones educativas	
Gastos en servicios educativos aparte de la enseñanza	Por ejemplo, gastos públicos en servicios auxiliares tales como comida, transporte escolar o alojamiento en los campus	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en subsistencia del estudiante o precios reducidos del transporte
	Por ejemplo, gastos privados en tasas por servicios auxiliares	Por ejemplo, gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

Diagramas de cobertura

Para los Indicadores B1, B2, B3 y B6



Para el Indicador B4

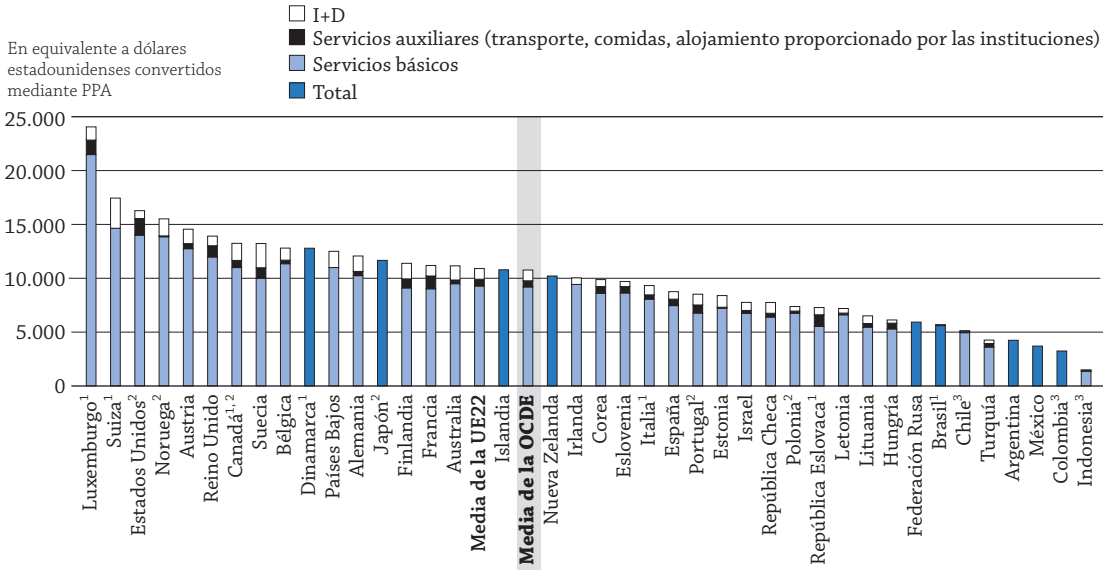


¿CUÁL ES EL GASTO EN EDUCACIÓN POR ESTUDIANTE?

- Por término medio, los países de la OCDE gastan 10.759 dólares estadounidenses por estudiante y año en instituciones de educación primaria a terciaria: 8.733 dólares por estudiante de educación primaria, 10.235 dólares por estudiante de educación secundaria inferior, 10.182 dólares por estudiante de educación secundaria superior y 16.143 dólares por estudiante de educación terciaria.
- En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el 94 % del gasto de las instituciones educativas por estudiante se destina a servicios educativos básicos como el coste salarial del personal docente (8.948 dólares estadounidenses por estudiante), y solo un 6 % se dedica a servicios auxiliares como la asistencia social a los estudiantes (540 dólares estadounidenses). Al nivel de educación terciaria, una proporción mucho menor del gasto institucional se destina a servicios básicos (un 64 %), mientras que aproximadamente un tercio del gasto total por estudiante (5.084 dólares estadounidenses) se gasta en investigación y desarrollo.
- De 2008 a 2014, el gasto de las instituciones educativas en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó una media del 8 % en los países de la OCDE, mientras que el número de estudiantes disminuyó un 2 %, lo que dio como resultado un incremento del 10 % en el gasto por estudiante en ese mismo periodo.

Gráfico B1.1. Gasto anual en instituciones educativas por estudiante, por tipos de servicio (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalente a tiempo completo, desde educación primaria a terciaria



Nota: Las siglas PPA hacen referencia a la paridad de poder adquisitivo.

1. Solo instituciones públicas (educación terciaria y desde educación primaria a terciaria en Canadá y Luxemburgo; y titulaciones de grado, máster y doctorado en la República Eslovaca).

2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

3. Año de referencia 2015.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total de las instituciones educativas por estudiante.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B1.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557793

Contexto

La voluntad de los responsables políticos de ampliar el acceso a las oportunidades educativas y ofrecer una educación de calidad puede conllevar unos costes más elevados por estudiante, y ha de equilibrarse con otras exigencias del gasto público y con la carga fiscal total. Como resultado, la cuestión de si la rentabilidad de los recursos que se destinan a la educación es la adecuada destaca en el debate público. A pesar de que es complicado establecer el volumen idóneo de recursos necesarios para preparar a cada estudiante para la vida y el empleo en la sociedad moderna, las comparativas internacionales sobre el gasto de las instituciones educativas por estudiante pueden servir de referencia (véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología*).

El gasto de las instituciones educativas por estudiante está influido en gran medida por los salarios de los profesores (véanse Indicadores B7 y D3), los sistemas de pensiones, las horas lectivas y de enseñanza (véase Indicador B7), el coste de los materiales pedagógicos y de las instalaciones, el programa ofertado (por ejemplo, general o de formación profesional) y el número de estudiantes matriculados en el sistema educativo (véase Indicador C1). Las políticas para atraer a nuevos profesores, para reducir el tamaño medio de las clases o para cambiar los modelos de dotación de personal (véase Indicador D2) han repercutido también en el gasto por estudiante. Los servicios auxiliares y de investigación y desarrollo (I+D) pueden influir asimismo en ese nivel de gasto.

Otros resultados

- En casi todos los países, el gasto de las instituciones educativas por estudiante aumenta a la par que los niveles de educación, salvo en la postsecundaria no terciaria, donde el gasto por estudiante es de media inferior al de otros niveles.
- En la mayoría de los países, la orientación de los programas de educación secundaria influye en el gasto de las instituciones educativas por estudiante. En los 26 miembros de la OCDE con datos desagregados sobre el gasto por estudiante en los programas de orientación general y de formación profesional en los niveles de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, en 2014 se gastó una media de 855 dólares estadounidenses más por estudiante en los programas de formación profesional que en los generales.
- Si se excluyen las actividades periféricas de la formación (I+D y servicios auxiliares, como los servicios de asistencia social a los estudiantes), los países de la OCDE gastan al año una media de 9.189 dólares estadounidenses por estudiante de la educación primaria a la terciaria.
- De media, los países de la OCDE gastan un 70 % más por estudiante en la educación terciaria que en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Las actividades de I+D o los servicios auxiliares pueden representar una parte significativa del gasto en la educación terciaria (una media del 36 %), pero incluso cuando tales gastos se excluyen del cómputo, el gasto por estudiante en servicios educativos básicos en este nivel sigue superando el de los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en una media del 16 %.
- Se prevé que los estudiantes pasen una media de seis años en educación primaria, lo que supone un coste total de 51.266 dólares estadounidenses por cada uno de ellos en ese periodo. Esta suma se eleva aún más para la educación secundaria, en la que se prevé que los estudiantes pasen siete años, con un coste total de 72.371 dólares estadounidenses por cada uno. Al finalizar sus estudios de primaria y secundaria, el gasto total asciende a 123.637 dólares estadounidenses por estudiante.
- Como promedio en la OCDE, el gasto total anual de las instituciones de educación primaria por estudiante representa un 22 % del PIB per cápita, mientras que en el nivel de educación secundaria supone un 25 %. Esta cifra es muy superior en el nivel de educación terciaria, donde los países gastan de media el 40 % del PIB per cápita en financiar las titulaciones de grado, máster y doctorado.

B1

Análisis

Gasto de las instituciones educativas por estudiante

En 2014, el gasto anual por estudiante de la educación primaria a la terciaria osciló entre los cerca de 1.500 dólares estadounidenses en Indonesia a los casi 25.000 dólares en Luxemburgo (Tabla B1.1 y Gráfico B1.2). Incluso en aquellos países con un gasto por estudiante similar, la distribución de los recursos en los diferentes niveles de educación puede variar de forma considerable. El gasto medio de la OCDE en instituciones educativas por estudiante de primaria se establece en 8.733 dólares estadounidenses. Sin embargo, esta cifra oscila entre menos de 1.500 dólares por estudiante en Indonesia y más de 21.000 dólares en Luxemburgo (Tabla B1.1 y Gráfico B1.2). Mientras que el gasto típico por estudiante de secundaria es de 10.106 dólares estadounidenses, la media abarca desde 1.175 dólares de Indonesia a más de 21.500 dólares estadounidenses en Luxemburgo. En cuanto a los estudiantes de educación terciaria, el gasto medio asciende hasta los 16.143 dólares estadounidenses, lo que se explica por un elevado gasto –de más de 20.000 dólares estadounidenses– en un reducido número de países de la OCDE, especialmente Canadá, Estados Unidos, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza.

Estas diferencias en el gasto anual de las instituciones educativas por estudiante en cada nivel pueden dar lugar también a grandes diferencias en el gasto acumulativo por estudiante a lo largo de la duración de los estudios (véase más abajo y Tabla B1.4, disponible en Internet).

El gasto de las instituciones educativas por estudiante aumenta con el nivel de educación en casi todos los países, pero la magnitud de los diferenciales varía significativamente entre ellos (Tabla B1.1). El gasto en educación secundaria es de media 1,2 veces mayor que el gasto en educación primaria. Esta ratio alcanza o supera 1,5 en Francia, Hungría, Países Bajos y República Checa, mientras que es inferior a 1 en Eslovenia, Dinamarca, Indonesia, Islandia, Polonia y Turquía. Del mismo modo, el gasto de las instituciones educativas en los países de la OCDE es de media 1,8 veces mayor en cada estudiante de educación terciaria que en cada estudiante de primaria. Sin embargo, los modelos de gasto varían de forma considerable, principalmente a causa de las diferencias entre las políticas educativas en la educación terciaria (véase Indicador B5). Por ejemplo, Canadá, Estados Unidos, Francia, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos, Suecia y Turquía gastan entre 2,2 y 2,6 veces más en un estudiante de este nivel que en uno de primaria, mientras que Brasil y México gastan 3 veces más (Tabla B1.1).

Estas comparaciones se basan en la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el PIB, y no en los tipos de cambio de mercado; por tanto, reflejan la cantidad de moneda nacional que se necesita para producir en un determinado país la misma cesta de bienes y servicios que produce Estados Unidos en dólares estadounidenses (véase la sección *Metodología*).

Diferencias en el gasto por estudiante entre los programas de orientación general y de formación profesional en educación secundaria superior

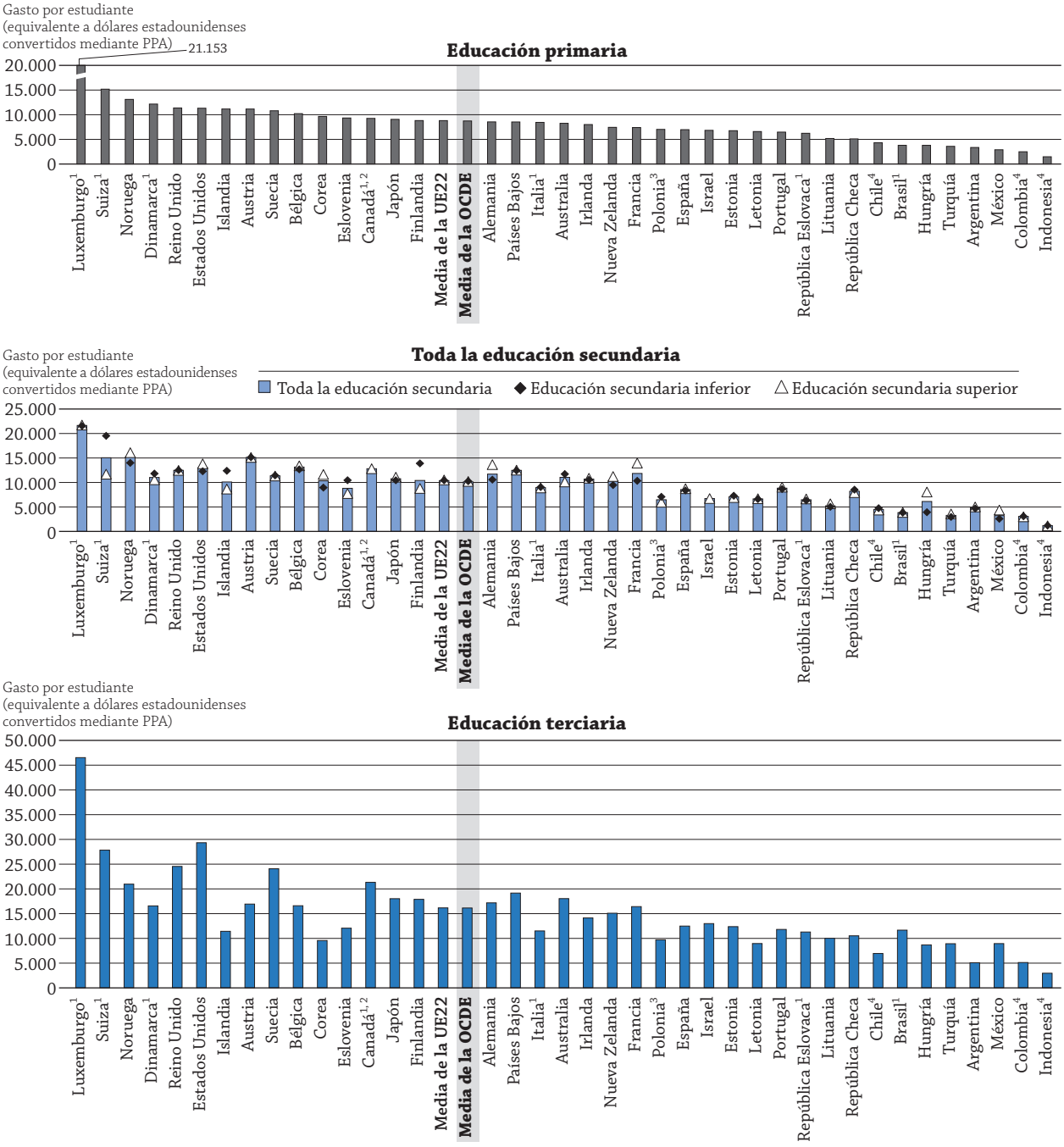
En los 26 países de la OCDE para los que se dispone de datos, se gasta una media de 855 dólares estadounidenses más por estudiante en los programas de formación profesional de educación secundaria superior que en los programas generales. Sin embargo, esto enmascara grandes diferencias en el gasto por estudiante dentro de cada país. En 6 de los 26 países de la OCDE, el gasto de las instituciones educativas por estudiante es mayor para los programas generales que para los de formación profesional. En el caso de Australia, por ejemplo, se gastan 6.434 dólares estadounidenses más por estudiante en los programas generales. En cambio, países como Alemania y Suecia gastan por encima de 4.000 dólares más por estudiante en los programas de formación profesional. Aunque Luxemburgo y Noruega son los países que más invierten en la educación secundaria superior de formación profesional (22.964 y 16.523 dólares estadounidenses, respectivamente), estas cantidades no son muy distintas de las que destinan a los programas generales del mismo nivel (21.809 dólares en Luxemburgo y 15.561 dólares en Noruega). La infravaloración del gasto realizado por empresas privadas en programas de formación profesional dual puede explicar en parte las diferencias en el gasto entre estos programas y los generales (véase Tabla C1.3).

Gasto por estudiante en servicios educativos básicos, servicios auxiliares e I+D

De media en los países de la OCDE, el gasto en servicios educativos básicos (tales como el coste salarial del personal) representa el 85 % del gasto total por estudiante en los niveles de educación primaria a terciaria, y supera el 90 % en Chile, Indonesia, Irlanda, Letonia y Polonia. Únicamente en Francia y República Eslovaca los servicios auxiliares (servicios no educativos que incluyen la asistencia social al estudiante, transporte, comida y alojamiento proporcionados por las instituciones educativas) representan más del 10 % del gasto por estudiante.

Gráfico B1.2. Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, por nivel educativo (2014)

Gasto en servicios básicos, auxiliares e I+D, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalente a tiempo completo



Nota: Las siglas PPA hacen referencia a la paridad de poder adquisitivo.

1. Solo instituciones públicas (educación primaria y secundaria en Italia; educación terciaria y desde educación primaria a terciaria en Canadá y Luxemburgo; y titulaciones de grado, máster y doctorado en República Eslovaca).
2. Educación primaria incluye datos de los niveles de educación preprimaria y secundaria inferior.
3. Educación secundaria superior incluye datos de los programas de formación profesional de educación secundaria inferior.
4. Año de referencia 2015.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de las instituciones educativas por estudiante en educación primaria.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B1.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557812

Sin embargo, esta imagen general oculta grandes diferencias entre los niveles de educación (Tabla B1.2). En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto está dominado por el que se realiza en servicios educativos básicos. De media, los países de la OCDE en los que tales datos han podido estimarse destinan un 94 % del gasto total por estudiante (o 8.948 dólares estadounidenses) a los servicios educativos básicos. No obstante, en Finlandia, Francia, República Eslovaca y Suecia, los servicios auxiliares representan más del 10 % del gasto por estudiante (Tabla B1.2).

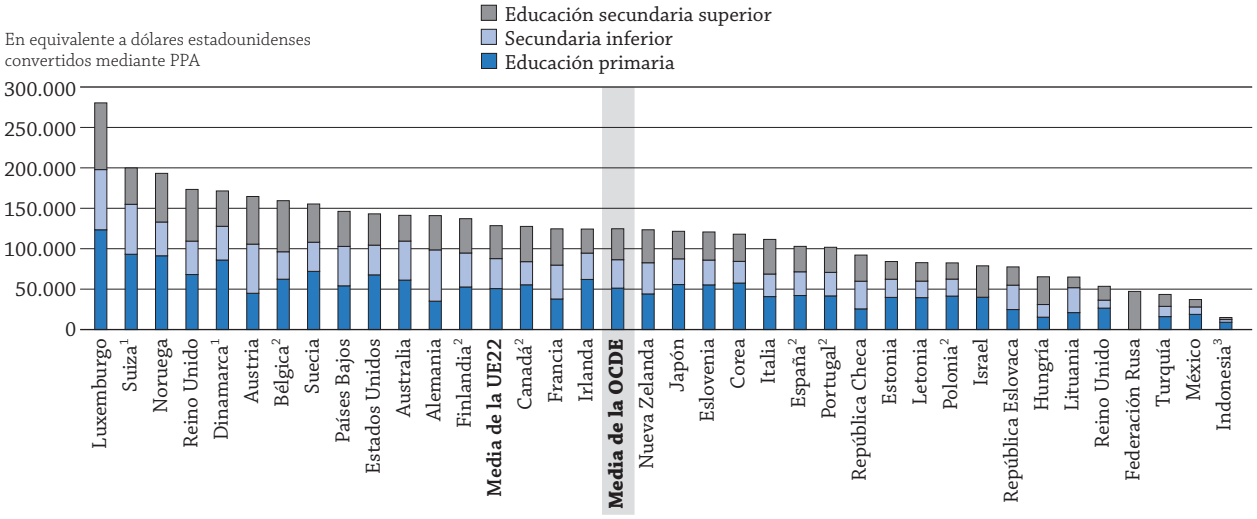
En el nivel de educación terciaria, los servicios educativos básicos también constituyen el mayor gasto en todos los países (10.348 dólares estadounidenses por estudiante, de media); este oscila entre los 2.562 dólares en Indonesia y los más de 30.700 en Luxemburgo (Tabla B1.2). La importancia de los servicios auxiliares en la educación terciaria es aún menor que en los niveles inferiores. De media, tan solo un 4 % del gasto en instituciones de educación terciaria se dedica a esos servicios, y en Corea, Estonia, Finlandia, Irlanda, Israel, Países Bajos, República Checa, Suecia y Suiza la suma es insignificante. Estados Unidos y Reino Unido destacan por gastar más de 3.000 dólares estadounidenses en servicios auxiliares por estudiante en las instituciones de educación terciaria. Sin embargo, en todos los países la I+D supone una gran parte del presupuesto en este nivel de educación, ya que representa de media un 31 % del gasto por estudiante, pero llega a más del 50 % en Suecia y Suiza, con una inversión de 13.137 y 15.229 dólares estadounidenses, respectivamente. En los países de la OCDE, en los que la mayor parte de la I+D se realiza en las instituciones de educación terciaria (p. ej., Portugal y Suiza, y Suecia en el caso de la I+D con fondos públicos), el gasto por estudiante en estas actividades es más elevado. También es posible que en otros países el gasto en I+D por estudiante sea más reducido, porque una gran parte de la investigación se realiza fuera del entorno académico.

Gasto acumulado a lo largo de la duración prevista de los estudios

Los recursos que cada país tiene capacidad de destinar a la educación pueden explicar las diferencias en cuanto a resultados de los sistemas educativos (Cuadro B1.1). Con el fin de comparar cuál es el coste de la educación en los distintos países, es importante tener en cuenta no solo el gasto anual por estudiante, sino también el gasto acumulado que suponen los estudiantes durante el periodo total que se espera que pasen en ese nivel de educación. Un

Gráfico B1.3. Gasto acumulado de las instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de la educación primaria y secundaria (2014)

Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante, multiplicado por la duración teórica de los estudios, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: El gasto acumulado de las instituciones educativas por estudiante se calcula sobre la base del número de años previstos en educación. Las siglas PPA hacen referencia a la paridad de poder adquisitivo.

1. Solo instituciones públicas.

2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

3. Año de referencia 2015.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total de las instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y secundaria.

Fuente: OECD/UIS/ Eurostat (2017), Tabla B1.4. (disponible en Internet) Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557831

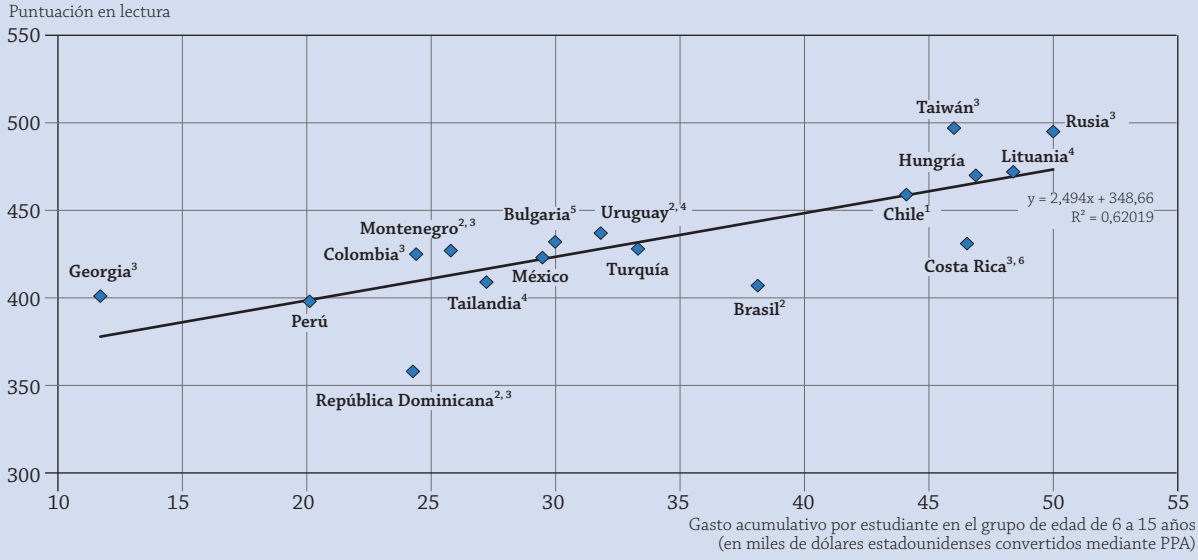
Cuadro B1.1 Relación entre el gasto acumulado de la educación por estudiante y los datos sobre el rendimiento en lectura en PISA

Los países con más recursos pueden permitirse gastar más en educación, al tiempo que los recursos que cada país destina a esa área representan un factor importante en la variación de los resultados de los sistemas educativos. El Gráfico B1.a hace una comparación de los países que invierten menos de 50.000 dólares estadounidenses por estudiante con sus evaluaciones de lectura del grupo comprendido entre los 6 y los 15 años de edad según las medidas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OECD, 2016). El gasto acumulado por estudiante se calcula multiplicando el gasto público y privado de las instituciones educativas por estudiante en 2014 en cada nivel de educación por la duración teórica del nivel respectivo, hasta los 15 años.

Este gráfico muestra una relación positiva entre el gasto acumulado por estudiante y las evaluaciones de lectura de PISA en los países que invierten menos de 50.000 dólares estadounidenses por estudiante. De hecho, el rendimiento medio en lectura de un país aumenta 25 puntos por cada 10.000 dólares adicionales que se invierten en el gasto acumulado por estudiante. Cuando se analizan las evaluaciones de ciencias y matemáticas de PISA se observan unos resultados similares: en aquellos países con una inversión inferior a los 50.000 dólares estadounidenses por estudiante, un incremento de 10.000 dólares por estudiante puede suponer que el rendimiento medio del país en ciencias y matemáticas mejore 30 y 34 puntos, respectivamente. Cuando se superan los 50.000 dólares por estudiante, la relación entre el rendimiento y el gasto acumulado desaparece, lo que sugiere que, más allá de un umbral mínimo, la distribución de los fondos puede ser más importante que el gasto acumulado total (OECD, 2016).

Gráfico B1.a. Relación del gasto acumulado por estudiante entre los 6 y los 15 años de edad con el rendimiento medio en lectura de PISA

Concentrado en aquellos países con un gasto acumulado por estudiante inferior a 50.000 dólares estadounidenses. El gasto acumulado por estudiante se refiere a los datos del año 2014, mientras que el rendimiento medio en lectura de PISA se refiere al año 2015



Nota: El gasto acumulado por estudiante se calcula utilizando la duración teórica de los estudios.

1. Año de referencia 2015.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2013.
4. Los datos sobre el gasto total incluyen la educación preprimaria.
5. Año de referencia 2012.
6. Instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno combinadas.

Fuente: OECD/UIS/ Eurostat (2017), Tabla B1.4. (disponible en Internet); OECD, Base de datos PISA 2015 Tabla I.4.2 y Tabla II.6.58. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557774

gasto elevado por estudiante se podría compensar, por ejemplo, a través de programas cortos o de un acceso más restringido a determinados niveles. Por el contrario, un sistema educativo que aparenta ser barato puede terminar resultando caro, si la matriculación es alta y los estudiantes siguen estudiando durante más tiempo.

Por lo general en los países de la OCDE, tanto la educación primaria como la secundaria son obligatorias, y el gasto acumulado previsto por estudiante en esos niveles refleja el coste que se espera que suponga un estudiante de acuerdo con la educación obligatoria actual (Gráfico B1.3 y Tabla B1.4, disponible en Internet). De media en los países de la OCDE, se espera que los estudiantes estén matriculados 13 años en el conjunto de la educación primaria y la secundaria, lo que arroja un gasto acumulativo total por estudiante de 123.637 dólares estadounidenses. Sin embargo, Luxemburgo y Suiza gastan más de 195.000 dólares estadounidenses por estudiante en esos dos niveles, mientras que en Indonesia y México esa cifra no llega a 40.000 dólares.

Gasto de las instituciones educativas por estudiante con relación al PIB per cápita

Puesto que en la mayor parte de los países de la OCDE el acceso a los primeros niveles de escolarización es universal (y generalmente, obligatorio), el cociente entre el gasto por estudiante y el PIB per cápita puede indicar si los recursos destinados a cada estudiante se corresponden con la capacidad de un país para pagar. En los niveles superiores de educación, donde la matriculación de estudiantes varía considerablemente de un país a otro, la relación resulta menos evidente. En la educación terciaria, los países de la OCDE pueden clasificarse en un puesto relativamente alto de esta medida, incluso cuando una gran parte de su riqueza se destina a educar a un número relativamente reducido de estudiantes.

En los países de la OCDE, el gasto general de las instituciones educativas por estudiante en los niveles de educación primaria a terciaria representa una media del 27 % del PIB per cápita, desglosado en un 22 % en la educación primaria, un 25 % en la secundaria inferior, un 25 % en la secundaria superior y un 40 % en la educación terciaria (Tabla B1.4, disponible en Internet).

No obstante, los países con unos niveles bajos de gasto por estudiante pueden invertir unas cantidades relativamente más elevadas expresadas como porcentaje de su PIB per cápita. Por ejemplo, a pesar de que en Eslovenia el nivel de gasto por estudiante en educación secundaria y el PIB per cápita están por debajo de la media de la OCDE, se gasta más en relación con el PIB per cápita que la media de la OCDE en dicho nivel educativo.

Resulta complicado interpretar la relación entre el PIB per cápita y el gasto de las instituciones educativas por estudiante. No obstante, existe una relación positiva evidente entre ambos factores tanto en el nivel de educación primaria como en el de secundaria; dicho de otro modo, los países más pobres tienden a gastar menos por estudiante que los más ricos. A pesar de que por lo general la relación es positiva en estos niveles, existen diferencias incluso entre países con unos niveles de PIB per cápita similares, y especialmente aquellos en los que se superan los 30.000 dólares estadounidenses. Australia y Austria, por ejemplo, tienen unos niveles de PIB per cápita parecidos –alrededor de 48.000 y 50.000 dólares, respectivamente– (véase Tabla X2.1 en el Anexo 2), pero la cuota que destinan a educación primaria y secundaria es muy distinta. En el caso de Australia, el gasto en el nivel de educación primaria es de un 17 % y de un 23 % en la secundaria (inferior a la media del 22 % y 25 % de la OCDE, respectivamente). Por su parte, Austria destina un 23 % a la educación primaria y un 31 % a la secundaria (Tabla B1.5, disponible en Internet).

En el nivel de educación terciaria la variación en el gasto de los países es aún mayor, y la relación entre su riqueza relativa y sus niveles de gasto también es diferente. El gasto de las instituciones de educación terciaria por estudiante en Brasil, Estados Unidos, Reino Unido y Suecia representa más del 50 % del PIB per cápita (Tabla B1.5, disponible en Internet). En el caso de Suecia, por ejemplo, existe una explicación clara para ello, debido al gasto extremadamente alto que realiza en I+D y que supone más de la mitad del gasto total por estudiante (Tabla B1.2).

Variaciones en el gasto de las instituciones educativas por estudiante entre 2008 y 2014

Las variaciones en el gasto de las instituciones educativas reflejan en gran medida los cambios en el tamaño de la población en edad escolar y en los salarios de los profesores, que tienden a aumentar con el tiempo en términos reales en ambos casos. Los salarios de los profesores, que son el componente principal de los costes, se han incrementado en la mayoría de países a lo largo de la última década (véase Indicador D3). El tamaño de la población en edad escolar influye tanto en los niveles de matriculación como en la cantidad de recursos y el esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Cuanto más numerosa sea esta población, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. Las variaciones en el gasto por estudiante a lo largo de los años también pueden oscilar entre los distintos niveles de educación dentro de un país, dado que tanto la matriculación como el gasto pueden seguir distintas tendencias en cada nivel.

El gasto de las instituciones educativas en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se incrementó en la mayoría de los países en una media del 8 % entre 2008 y 2014, a pesar de la crisis económica (Tabla B1.3). Durante el mismo periodo, la matriculación en esos niveles se redujo lentamente, con una disminución total del 2 % a lo largo de esos seis años. La disminución de la matriculación, junto con el aumento del gasto, ocasionó un mayor gasto por estudiante en esos niveles, un 10 % más alto en 2014 que en 2008. La mayoría de los países gastaban más en 2014 de lo que lo hacían al comienzo de la crisis en 2008, a excepción de Estados Unidos y los países de Europa más afectados por las turbulencias económicas: Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Islandia e Italia. En algunos de ellos, esa disminución del gasto coincidió con la toma de algunas decisiones políticas. En Italia, por ejemplo, el gasto público nacional en educación se redujo a raíz de la Ley 133 de 2008, que permitía, entre otras medidas, un incremento de la ratio alumnos-profesor y, por tanto, un menor gasto educativo. Por otra parte, en Israel, Portugal, Reino Unido y Turquía, el gasto aumentó significativamente entre 2008 y 2014: un 36 % en Israel; un 27 % en Portugal; un 32 % en Reino Unido y un 76 % en Turquía.

En la educación terciaria, el gasto aumentó mucho más rápidamente que en los niveles inferiores, al incrementarse una media del 18 % entre 2008 y 2014. Esto se debe, en parte, a que la matriculación creció en total un 10 % entre esos dos años. Países como Brasil y Turquía experimentaron un incremento de más del 50 % en su matriculación total en educación terciaria en ese periodo. Como consecuencia, Turquía prácticamente ha duplicado su gasto en educación terciaria, mientras que el gasto por estudiante se ha ampliado solo un 60 %. Aun así, a pesar de los progresos recientes, Brasil, Chile y Turquía se siguen encontrando entre los países con un gasto por estudiante más bajo (Tabla B1.3).

Variación subnacional en el gasto anual de las instituciones educativas por estudiante (2014)

El gasto anual por estudiante no es homogéneo dentro de cada país. En los cuatro países que han facilitado datos de 2014, se observan diferencias significativas entre las regiones de un mismo país. La Federación Rusa es el que muestra una mayor variación subnacional en relación con el gasto anual de las instituciones educativas por estudiante en el conjunto de la educación primaria y secundaria, con una ratio de casi 9 entre las regiones con los valores más altos y más bajos, que oscilan entre los 27.448 y los 3.053 dólares estadounidenses. En comparación, las menores diferencias regionales se encuentran en Alemania y Bélgica (gracias a un sólido esquema de paridad fiscal, principalmente), a pesar de que el mayor valor observado en un estado federado de Alemania supone menos de la mitad del valor subnacional más alto registrado en Canadá y Federación Rusa. En términos de homogeneidad en el gasto de los países en los niveles de educación primaria y secundaria, 61 de las 83 regiones de la Federación Rusa realizan un gasto anual por estudiante inferior a la media nacional, lo que indica que los valores máximos registrados benefician a una minoría selecta de regiones. Estos datos contrastan con los de Alemania y Canadá, donde casi la mitad de las entidades regionales presentan un nivel de gasto menor que la media nacional. La mayoría de los estados federados de Alemania con un nivel de gasto inferior a la media nacional están situados en el oeste del país (OECD/NCES, 2017).

Definiciones

Los **servicios auxiliares** son los servicios proporcionados por las instituciones educativas que no están relacionados con su misión educativa fundamental. El componente principal de estos servicios auxiliares es la asistencia social a los estudiantes. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, los servicios de asistencia social al estudiante incluyen elementos como comida, servicios sanitarios escolares y transporte desde y hasta el centro educativo. En el nivel de educación terciaria, se incluyen las residencias (dormitorios), comedores universitarios y servicios de atención sanitaria.

Los **servicios educativos básicos** engloban todos los gastos directamente relacionados con la educación en las instituciones educativas, lo que incluye los salarios de los profesores, la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, el material escolar, los libros y la administración de los centros escolares.

Investigación y desarrollo (I+D) incluye la investigación realizada en universidades y otras instituciones de educación terciaria, independientemente de si la investigación se financia con fondos institucionales generales, mediante subvenciones independientes o contratos de patrocinadores públicos o privados.

Metodología

El indicador muestra el gasto público y privado directo de las instituciones educativas con relación al número de estudiantes matriculados en equivalente a tiempo completo. Los subsidios públicos para los gastos de manutención de los estudiantes fuera de las instituciones educativas se han excluido para asegurar la comparabilidad a nivel internacional.

La Tabla B1.3 muestra las variaciones en el gasto de las instituciones educativas por estudiante en los ejercicios económicos de 2008, 2011 y 2014. Se pidió a los países de la OCDE que recabasen datos de 2008 y 2011 según las definiciones y coberturas de la recopilación de datos de la UOE de 2016. Todos los datos sobre gasto e información sobre el PIB de 2008 y 2011 están adaptados a los precios de 2014 utilizando el deflactor de precios del PIB.

Los **servicios educativos básicos** se estiman como una cantidad residual de todos los gastos, es decir, el gasto total en instituciones educativas una vez descontados los gastos en I+D y servicios auxiliares. La clasificación del gasto en I+D se basa en los datos recabados de las instituciones que desarrollan la I+D más que en las fuentes de financiación.

El **gasto de las instituciones educativas por estudiante** en un nivel concreto de educación se calcula dividiendo el gasto total de las instituciones educativas en ese nivel por la matriculación equivalente a tiempo completo correspondiente. Solo se tienen en cuenta las instituciones y programas educativos para los que hay datos disponibles tanto de matriculación como de gasto. El gasto en moneda nacional se convierte a su equivalente en dólares estadounidenses, dividiendo la cifra de la moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. Se usa el factor de conversión de PPA, porque el tipo de cambio del mercado se ve afectado por muchos factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que poco tienen que ver con el poder adquisitivo relativo actual de los distintos países de la OCDE (véase Anexo 2 para más detalles).

Los datos de gasto para los estudiantes de instituciones educativas privadas no están disponibles en determinados países, mientras que otros proporcionan datos incompletos sobre instituciones privadas independientes. Cuando ocurre esto, solo se ha tenido en cuenta el gasto en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.

El gasto de las instituciones educativas por estudiante en relación con el PIB per cápita se calcula haciendo constar el gasto de las instituciones educativas por estudiante en unidades de la moneda nacional expresado como porcentaje del PIB per cápita, también en moneda nacional. En aquellos casos en los que los datos del gasto educativo y del PIB corresponden a distintos periodos de referencia, los datos del gasto se han ajustado al mismo periodo de referencia que los datos del PIB, utilizando las tasas de inflación para el país de la OCDE en cuestión (véase Anexo 2).

Equivalente a un estudiante a tiempo completo: La clasificación de los países de la OCDE por gasto anual en servicios educativos por estudiante se ve afectada por las diferencias en la definición que los países dan de a tiempo completo, a tiempo parcial y matriculación equivalente a tiempo completo. Algunos países de la OCDE cuentan a cada participante en el nivel de educación terciaria como un estudiante a tiempo completo, mientras que otros determinan la intensidad de participación de un estudiante por los créditos que ha obtenido en la consecución de las asignaturas durante un periodo de referencia específico. Dentro de la OCDE, los países que pueden dar cuenta de la matriculación a tiempo parcial de forma precisa tienen un gasto aparente más elevado de las instituciones educativas por estudiante a tiempo completo que aquellos que no pueden diferenciar los distintos tipos de asistencia estudiantil.

Los datos sobre el gasto por estudiante de las regiones subnacionales se ajustan mediante el índice de paridad de poder adquisitivo (PPA). Se requieren más estudios sobre el coste de la vida a nivel subnacional para determinar de forma precisa el gasto por estudiante empleado en esta sección.

Fuentes

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2014, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación de estadísticas educativas de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) gestionada por la OCDE en 2016 (para ver más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos sobre los indicadores seleccionados de las regiones subnacionales fueron publicados por la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional para las Estadísticas de Educación de Estados Unidos (NCES), y actualmente están disponibles en cuatro países: Alemania, Bélgica, Canadá y Federación Rusa. Las estimaciones subnacionales proceden de las fuentes de datos nacionales de cada país.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, París y Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tablas del Indicador B1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560130

	Tabla B1.1	Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2014)
	Tabla B1.2	Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2014)
	Tabla B1.3	Variación en el gasto de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores por nivel de educación (2008, 2011, 2014)
WEB	Tabla B1.4	Gasto acumulado de las instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de la educación primaria y secundaria (2014)
WEB	Tabla B1.5	Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación al PIB per cápita (2014)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

B1

Tabla B1.1. Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo, sobre la base de equivalente a tiempo completo

		Primaria	Secundaria					Post-secundaria no terciaria	Terciaria (incluyendo actividades de I+D)			Toda la educación terciaria (excluyendo actividades de I+D)	Educación primaria a terciaria (incluyendo actividades de I+D)
			Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria		
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas							
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	8.546	10.554	11.389	15.861	13.615	11.684	10.646	10.107	17.181	17.180	10.048	**12.063**
	Australia	8.251	11.698	12.397	5.963	10.082	11.023	5.963	9.299	19.772	18.038	11.434	**11.149**
	Austria	11.154	15.106	13.198	16.306	15.079	15.094	4.817	16.275	17.061	16.933	12.528	**14.549**
	Bélgica	10.216	12.649	13,571[d]	13,224[d]	13,363[d]	13,118[d]	x(3, 4, 5)	11.901	16.780	16.599	10.747	**12.796**
	Canadá[1, 2]	9.256[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12.780	12.780	m	14.377	25.185	21.326	15.004	**13.235**
	Chile[3]	4.321	4.737	4.287	4.501	4.349	4.478	a	3.989	8.186	6.952	6.591	**5.135**
	Corea	9.656	8.932	x(5)	x(5)	11.610	10.316	a	5.432	10.765	9.570	7.681	**9.873**
	Dinamarca[1]	12.158	11.792	x(5)	x(5)	10.526	10.998	a	x(10)	x(10)	16.568	m	**12.785**
	Eslovenia	9.335	10.432	8.535	7.267	7.716	8.785	a	3.943	13.326	12.067	9.904	**9.698**
	España	6.970	8.347	8.153	9.773[d]	8.704[d]	8.528[d]	x(4, 5, 6)	8.784	13.464	12.489	9.144	**8.752**
	Estados Unidos	11.319	12.261	x(5)	x(5)	13.776	12.995	15.086	x(10)	x(10)	29.328	26.256	**16.268**
	Estonia	6.760	7.272	6.313	7.972	6.900	7.077	8.014	a	12.375	12.375	8.210	**8.389**
	Finlandia	8.812	13.865	7.978	9.056[d]	8.759[d]	10.387[d]	x(4, 5, 6)	a	17.893	17.893	10.586	**11.381**
	Francia	7.396	10.309	13.399	14.811	13.927	11.815	9.736	14.122	17.178	16.422	11.310	**11.184**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	3.789	3.915	8.350	7.076	8.033	6.104	9.855	6.187	8.831	8.688	7.000	**6.126**
	Irlanda	8.007	10.518	10.837	a	10.837	10.665	11.359	x(10)	x(10)	14.131	10.525	**10.030**
	Islandia	11.163	12.359	7.115	12.278	8.631	10.078	12.336	9.388	11.476	11.435	m	**10.782**
	Israel	6.833	x(3, 4, 5)	5.880[d]	9.768[d]	6.699[d]	6.699	2.380	4.669	14.924	12.989	8.426	**7.758**
	Italia[1]	8.442	9.033	x(5)	x(5)	8.859	8.927	m	5.771	11.527	11.510	7.114	**9.317**
	Japón	9.062	10.422	x(5)	x(5)	11.047[d]	10.739[d]	x(5, 6, 8, 9, 10)	11.297[d]	19.836[d]	18.022[d]	m	**11.654**
	Letonia	6.585	6.587	6.581	6.785	6.665	6.629	8.357	9.146	8.931	8.962	7.171	**7.190**
	Luxemburgo[1]	21.153	21.499	21.809	22.964	21.682	21.595	1.364	24.855	48.756	46.526	31.364	**24.045**
	México	2.896	2.579	4.280	4.489	4.360	3.219	a	x(10)	x(10)	8.949	7.060	**3.703**
	Noruega	13.104	13.975	15.561	16.523	16.047	15.149	15.979	12.813	21.262	20.962	13.059	**15.510**
	Nueva Zelanda	7.438	9.448	11.013	11.745	11.195	10.267	10.019	10.312	16.219	15.088	12.063	**10.205**
	Países Bajos	8.529	12.404	10.326	13.532	12.491	12.446	11.313	11.477	19.188	19.159	11.948	**12.495**
	Polonia[4]	7.026	7.058	5.057	6.673[d]	5.949[d]	6.455[d]	3.950	14.012	9.697	9.708	7.890	**7.374**
	Portugal	6.474	8.634	x(5, 6)	x(5, 6)	9.015[d]	8.821[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	a	11.813[d]	11.813[d]	6.691[d]	**8.516**
	Reino Unido	11.367	12.478	12.862	11.539	12.435	12.452	a	x(10)	x(10)	24.542	18.743	**13.906**
	República Checa	5.101	8.507	6.661	8.340	7.905	8.191	2.428	17.292	10.504	10.521	6.225	**7.751**
	República Eslovaca[1]	6.235	6.308	5.194	7.401	6.618	6.453	7.590	8.118	11.346	11.290	7.542	**7.279**
	Suecia	10.804	11.411	8.224	15.362	11.291	11.342	4.313	6.590	25.554	24.072	10.935	**13.219**
	Suiza[1]	15.177	19.483	17.873[d]	9.030[d]	11.671[d]	15.022[d]	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	27.831	27.831	12.602	**17.436**
	Turquía	3.589	2.953	3.566	3.574	3.570	3.268	a	x(10)	x(10)	8.927	6.931	**4.259**
	Media de la OCDE	8.733	10.235	9.645	10.454	10.182	10.106	8.184	10.423	16.674	16.143	11.056	**10.759**
	Media de la UE22	8.803	10.413	9.913	11.408	10.494	10.360	7.211	11.239	16.189	16.164	10.781	**10.897**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	3.356	4.663	4.985	a	4.985	4.790	a	x(10)	x(10)	5.085	m	**4.240**
	Brasil[1]	3.799	3.814	x(5)	x(5)	3.870[d]	3.837[d]	a	x(10)	x(10)	11.666	10.552	**5.610**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	2.490	3.093	x(5)	x(5)	2.976	3.060	a	x(10)	x(10)	5.126	m	**3.245**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(3, 4, 5)	x(3, 4, 5)	5.084[d]	3.664[d]	4.939[d]	4.939	x(5)	6.117	9.496	8.808	7.960	**5.928**
	India	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	**m**
	Indonesia[3]	1.476	1.200	1.395	795	1.143	1.175	a	x(10)	x(10)	2.962	2.706	**1.486**
	Lituania	5.179	5.017	4.839	7.763	5.631	5.205	7.306	a	10.021	10.021	7.237	**6.508**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Nota: Los datos sobre la educación de la primera infancia se encuentran disponibles en el Indicador C2. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Solo instituciones públicas (educación primaria y secundaria en Italia; educación terciaria y desde educación primaria a terciaria en Canadá y Luxemburgo; y titulaciones de grado, máster y doctorado en República Eslovaca).

2. Educación primaria incluye datos de los niveles de educación preprimaria y secundaria inferior.

3. Año de referencia 2015.

4. Los programas de formación profesional de educación secundaria superior incluyen datos de los programas de formación profesional de educación secundaria inferior.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560035

Tabla B1.2. Gasto anual de las instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo y tipo de servicio, sobre la base de equivalente a tiempo completo

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Terciaria				De primaria a terciaria			
		Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I+D	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I+D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	10.486	289	**10.776**	9.252	796	7.131	**17.180**	10.238	391	1.434	**12.063**
	Australia	9.189	249	**9.438**	10.701	733	6.603	**18.038**	9.490	345	1.314	**11.149**
	Austria	12.901	606	**13.507**	12.373	155	4.405	**16.933**	12.740	469	1.339	**14.549**
	Bélgica	11.581	314	**11.896**	10.360	387	5.852	**16.599**	11.348	328	1.120	**12.796**
	Canadá[1, 2]	9.937	503	**10.440**	13.808	1.196	6.323	**21.326**	10.989	662	1.584	**13.235**
	Chile[3]	4.401	0	**4.401**	6.496	96	361	**6.952**	5.004	28	104	**5.135**
	Corea	9.129	901	**10.030**	7.594	86	1.890	**9.570**	8.604	622	647	**9.873**
	Dinamarca[2]	x(3)	x(3)	**11.529**	x(7)	x(7)	x(7)	**16.568**	x(11)	x(11)	x(11)	**12.785**
	Eslovenia	8.359	674	**9.034**	9.600	304	2.164	**12.067**	8.631	593	474	**9.698**
	España	7.164	609	**7.772**	8.578	565	3.345	**12.489**	7.457	600	695	**8.752**
	Estados Unidos[1]	11.163	1.013	**12.176**	23.014	3.242	3.072	**29.328**	13.990	1.545	733	**16.268**
	Estonia	6.881	110	**6.991**	8.207	3	4.165	**12.375**	7.225	82	1.082	**8.389**
	Finlandia	8.732	1.047	**9.779**	10.586	0	7.307	**17.893**	9.098	840	1.443	**11.381**
	Francia	8.671	1.274	**9.944**	10.474	836	5.112	**16.422**	9.016	1.190	979	**11.184**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hungría	5.053	525	**5.578**	6.434	566	1.688	**8.688**	5.296	532	298	**6.126**
	Irlanda	9.203	a	**9.203**	10.525	a	3.606	**14.131**	9.425	a	605	**10.030**
	Islandia	x(3)	x(3)	**10.615**	x(7)	x(7)	x(7)	**11.435**	x(11)	x(11)	x(11)	**10.782**
	Israel	6.417	311	**6.728**	8.384	43	4.563	**12.989**	6.740	267	751	**7.758**
	Italia[1]	8.519	407	**8.926**	6.694	420	4.396	**11.510**	8.058	396	864	**9.317**
	Japón[1]	x(3)	x(3)	**9.934**	x(7)	x(7)	x(7)	**18.022**	x(11)	x(11)	x(11)	**11.654**
	Letonia	6.484	152	**6.635**	6.998	174	1.790	**8.962**	6.606	157	427	**7.190**
	Luxemburgo[2]	19.950	1.247	**21.197**	30.759	606	15.162	**46.526**	21.475	1.347	1.224	**24.045**
	México	x(3)	x(3)	**3.049**	x(7)	x(7)	1.889	**8.949**	x(11)	x(11)	x(11)	**3.703**
	Noruega[1]	14.144	0	**14.144**	12.843	216	7.903	**20.962**	13.883	43	1.584	**15.510**
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**9.051**	x(7)	x(7)	3.025	**15.088**	x(11)	x(11)	x(11)	**10.205**
	Países Bajos	10.739	a	**10.739**	11.948	a	7.211	**19.159**	10.991	a	1.504	**12.495**
	Polonia[1]	6.476	184	**6.661**	7.654	236	1.818	**9.708**	6.752	196	426	**7.374**
	Portugal[1]	6.956	760	**7.716**	6.002	689	5.122	**11.813**	6.770	746	1.000	**8.516**
	Reino Unido	11.626	344	**11.970**	13.868	4.875	5.799	**24.542**	11.971	1.042	893	**13.906**
	República Checa	6.475	432	**6.907**	6.148	77	4.296	**10.521**	6.399	349	1.003	**7.751**
	República Eslovaca[2]	5.498	903	**6.401**	5.691	1.851	3.748	**11.290**	5.533	1.073	673	**7.279**
	Suecia	9.802	1.177	**10.979**	10.935	0	13.137	**24.072**	9.996	976	2.248	**13.219**
	Suiza[2]	15.092	a	**15.092**	12.602	a	15.229	**27.831**	14.634	a	2.802	**17.436**
	Turquía	3.103	272	**3.375**	6.320	611	1.996	**8.927**	3.610	326	323	**4.259**
	Media de la OCDE	8.948	540	**9.489**	10.348	710	5.084	**16.143**	9.189	571	999	**10.759**
	Media de la UE22	9.105	616	**9 721**	10 123	694	5 346	**16 164**	9 278	630	989	**10.897**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Argentina	x(3)	x(3)	**4.047**	x(7)	x(7)	x(7)	**5.085**	x(11)	x(11)	x(11)	**4.240**
	Brasil[2]	x(3)	x(3)	**5.113**	x(7)	x(7)	1.114	**11.666**	x(11)	x(11)	84	**5.610**
	China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	x(3)	x(3)	**2.781**	x(7)	x(7)	x(7)	**5.126**	x(11)	x(11)	x(11)	**3.245**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	**4.939**	x(7)	x(7)	848	**8.808**	x(11)	x(11)	x(11)	**5.928**
	India	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonesia[3]	1.288	55	**1.344**	2.562	144	257	**2.962**	1.401	63	23	**1.486**
	Lituania	5.072	225	**5.297**	6.576	661	2.784	**10.021**	5.457	337	713	**6.508**
	Sudáfrica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

2. Solo instituciones públicas (educación primaria y secundaria en Italia; educación terciaria y desde educación primaria a terciaria en Canadá y Luxemburgo; y titulaciones de grado, máster y doctorado en República Eslovaca).

3. Año de referencia 2015.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560054

B1

Tabla B1.3. Variación en el gasto de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores por nivel de educación (2008, 2011, 2014)

Índice de variación (deflactor del PIB 2010 = 100, precios constantes)

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria									Terciaria								
		Variación en el gasto (2010 = 100)			Variación en el número de estudiantes (2010 = 100)			Variación en el gasto por estudiante (2010 = 100)			Variación en el gasto (2010 = 100)			Variación en el número de estudiantes (2010 = 100)			Variación en el gasto por estudiante (2010 = 100)		
		2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014	2008	2011	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	94	100	98	103	98	94	92	101	105	92	104	109	92	105	123	100	99	89
	Australia	83	98	102	98	102	108	84	96	94	88	102	127	86	103	113	102	99	113
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	100	101	104	101	100	102	100	101	102	93	102	110	92	103	112	101	98	99
	Canadá[1]	92	97	101	101	99	102	91	98	98	89	97	104	99	100	115	89	97	91
	Chile	102	104	109	105	98	94	97	106	115	78	110	121	82	107	122	95	103	99
	Corea	82	103	103	105	97	87	78	106	118	92	105	106	101	101	100	92	104	106
	Dinamarca[1]	91	92	107	94	105	105	97	88	102	92	102	97	93	93	130	98	110	74
	Eslovenia	101	98	91	103	99	99	98	99	92	96	104	89	98	98	89	97	106	100
	España	97	98	90	97	101	106	100	96	85	94	98	93	95	103	107	99	95	86
	Estados Unidos	102	98	97	102	101	101	100	97	96	96	104	106	90	104	100	107	100	106
	Estonia	114	93	94	106	98	94	107	95	101	93	114	142	99	100	86	94	113	164
	Finlandia	96	101	99	101	99	98	95	102	101	93	104	96	99	101	101	94	103	95
	Francia	99	99	100	100	100	102	98	98	98	96	101	105	97	101	106	99	100	99
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[2, 3]	113	94	105	102	99	93	111	95	112	110	117	85[d]	114	107	92	97	109	92
	Irlanda	91	96	90	m	101	106	m	96	85	95	94	82	m	100	108	m	94	76
	Islandia	115	103	110	100	100	99	115	103	111	114	97	121	94	103	102	121	94	118
	Israel	92	111	126	96	102	109	96	109	115	92	111	115	87	101	100	106	110	115
	Italia[1]	108	96	98	100	101	101	108	95	97	101	102	97	102	99	93	99	103	104
	Japón[2]	98	100	102	101	99	97	96	101	106	99	104	105[d]	101	100	99[d]	98	104	106
	Letonia	130	96	114	109	96	91	119	100	126	128	116	119	112	95	86	114	123	138
	Luxemburgo[1]	87	95	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	93	104	112	98	101	104	94	103	108	89	97	118	92	105	119	97	92	99
	Noruega	89	95	100	100	101	102	89	94	98	90	97	111	94	103	111	96	94	100
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	93	99	97	100	100	98	93	99	99	92	104	109	93	103	108	99	101	100
	Polonia[2]	95	98	105[d]	107	98	93[d]	89	101	112	77	93	98	102	98	89	76	95	110
	Portugal[1, 2]	89	94	112	101	98	92	88	96	122	94	94	91[d]	95	103	94[d]	99	91	97
	Reino Unido	91	102	120	99	101	103	92	101	117	m	m	m	96	105	109	m	m	m
	República Checa	96	103	101	104	98	97	92	105	104	95	117	108	90	101	89	106	116	121
	República Eslovaca[1]	86	93	101	107	97	89	80	96	113	97	111	129	100	98	88	97	113	146
	Suecia	101	100	104	106	99	103	95	101	100	90	102	108	91	103	99	99	99	109
	Suiza[1]	m	m	m	102	99	98	m	m	m	m	m	m	90	106	106	m	m	m
	Turquía[1, 3]	84	118	147	96	110	113	87	108	130	80	195	230	84	116	151	95	168	152
	Media de la OCDE	97	99	104	101	100	99	95	99	105	94	107	111	95	102	105	99	105	106
	Media de la UE22	99	97	102	102	99	98	96	98	103	96	104	104	98	101	101	98	103	103
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	88	104	106	105	97	67	83	106	158	83	113	107	89	120	134	93	94	80
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[1]	105	104	117	101	101	104	104	103	113	99	93	95	m	94	81	m	99	116
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	94	90	109	95	86	m	100	105	96	119	120	106	98	97	91	121	124
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Solo instituciones públicas (educación primaria y secundaria en Italia; educación terciaria y desde educación primaria a terciaria en Canadá y Luxemburgo; educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en la Federación Rusa; y titulaciones de grado, máster y doctorado en República Eslovaca).

2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

3. Solo gasto público.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

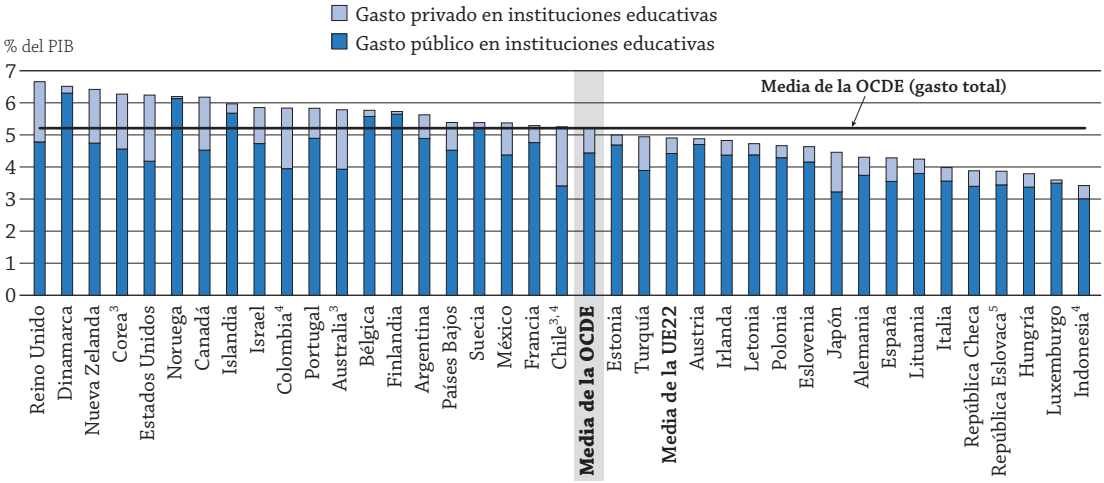
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560073

¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

- En 2014, la OCDE gastó una media del 5,2 % de su producto interior bruto (PIB) en instituciones educativas desde la educación primaria a la terciaria; en los países que la componen y los asociados, este gasto osciló desde el 3,3 % de Federación Rusa hasta el 6,6 % de Reino Unido.
- Entre 2005 y 2014, 21 de los 30 países para los que se dispone de datos incrementaron la proporción del PIB invertida en instituciones educativas en los niveles de educación primaria a terciaria. Sin embargo, el gasto medio en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB ha permanecido en gran medida estable, incrementándose solo 0,2 puntos porcentuales en un periodo de nueve años.
- Desde el comienzo de la crisis económica en 2008 y hasta 2010, el PIB disminuyó en términos reales en 23 de los 41 países para los que se dispone de datos, mientras que el gasto público en instituciones educativas solo descendió en 9 de los 33 países con datos disponibles. Como consecuencia, en ese periodo el gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB ha decrecido únicamente en cuatro países. No obstante, entre 2010 y 2014 el incremento del gasto público no mantuvo el ritmo de crecimiento del PIB, lo que ocasionó un descenso del 2 % del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB en la OCDE.

Gráfico B2.1. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2014)

Procedente de fuentes de financiación públicas[1] y privadas[2], incluidos programas no asignados, en los niveles de educación primaria a terciaria



1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedente de fuentes internacionales.
2. Importe neto de subsidios públicos atribuibles a las instituciones educativas.
3. El gasto público no incluye fuentes internacionales.
4. Año de referencia 2015.
5. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de fuentes tanto públicas como privadas en instituciones educativas.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B2.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557850

Contexto

Los países invierten en instituciones educativas, entre otros motivos, para ayudar a fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, y reducir las desigualdades sociales. Sin embargo, el nivel de gasto en instituciones educativas está afectado por el tamaño de la población en edad escolar de un país, por las tasas académicas, por el nivel de los salarios de los profesores y por la organización y difusión de la enseñanza. En los niveles de educación primaria y secundaria inferior (que se corresponden aproximadamente con la población de 5 a 14 años), las tasas de matriculación rondan el 100 % en la mayoría de los países de la OCDE, por lo que los cambios en el número de estudiantes están muy relacionados con los cambios demográficos. No sucede lo mismo en la educación secundaria superior y la terciaria, ya que parte de la población concernida ha abandonado el sistema educativo (véase Indicador C1).

A fin de explicar estas cuestiones, este indicador mide el gasto en instituciones educativas con relación a la riqueza de un país. La riqueza nacional se basa en el PIB, mientras que el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias. La proporción del gasto en educación en relación con el PIB depende, en parte, de las distintas preferencias de diversos agentes públicos y privados, aunque este procede mayoritariamente de los presupuestos públicos y está controlado muy de cerca por los gobiernos. En tiempos de crisis económica, incluso sectores clave como la educación pueden sufrir recortes presupuestarios.

Otros resultados

- La educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria representa un 70 % del gasto en instituciones educativas de primaria a terciaria, o el 3,6 % del PIB, de media en los países de la OCDE. Dinamarca, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido son los que destinan una mayor proporción de su PIB, un 4,5 % o más, a estos niveles de educación. Federación Rusa, Lituania y República Checa gastaron menos del 2,7 % de su PIB en esos niveles.
- De media en los países de la OCDE, el gasto en instituciones de educación terciaria supuso un 1,6 % del PIB en 2014, lo que representa un aumento moderado en comparación con la media del 1,4 % en 2005. En ese nivel de educación, los países que más gastaron –al destinar entre un 2,3 % y un 2,7 % de su PIB a las instituciones terciarias– fueron Canadá, Chile, Corea y Estados Unidos.
- Como promedio en los países de la OCDE, el gasto privado en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB es más alto en educación terciaria. En Australia, Canadá, Chile, Colombia, Corea, Estados Unidos, Japón y Reino Unido, más de la mitad del gasto en educación terciaria procede de fuentes privadas y llega a alcanzar al menos un 0,5 % del PIB.

B2

Análisis

Inversión total en relación con el PIB

La proporción de la riqueza nacional que se destina a las instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE. En 2014, estos gastaron una media del 5,2 % de su PIB en instituciones de educación primaria a terciaria (véase Tabla C2.3 para más información sobre la proporción del PIB destinada a la educación de la primera infancia), teniendo en cuenta tanto las fuentes de financiación públicas como las privadas.

A nivel individual, el gasto en instituciones de educación primaria a terciaria en relación con el PIB alcanzó un 6 % o más en Canadá, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido. En el otro extremo del espectro, Federación Rusa, Hungría, Indonesia, Luxemburgo, República Checa y República Eslovaca invirtieron menos del 4 % de su PIB en educación (Gráfico B2.1 y Tabla B2.1).

Gasto en instituciones educativas por nivel de educación

En todos los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos, la proporción de recursos nacionales destinada a las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto es mucho mayor que la proporción que se dedica a la educación terciaria (Tabla B2.3). De hecho, una media de más de dos tercios del gasto en instituciones educativas de todos los países de la OCDE (excluida la educación de la primera infancia) se destina a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que casi un tercio se canaliza hacia la educación terciaria. La proporción de recursos destinada a las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria supera el 50 % del gasto educativo en todos los países; además, en Argentina, Bélgica, Brasil, Eslovenia, Indonesia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo y Portugal representa más del 75 %. En lo que se refiere al gasto expresado como porcentaje del PIB, Dinamarca, Islandia y Reino Unido dedican las proporciones más altas al conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (al menos un 4,7 % del PIB), mientras que en Federación Rusa, Indonesia, Lituania, República Checa y República Eslovaca, el gasto en esos niveles es inferior al 2,8 % del PIB.

Como media en la OCDE, el gasto en instituciones de educación primaria representa el 1,5 % del PIB, frente al 1 % que se destina a la educación secundaria inferior. Sin embargo, la proporción del gasto en instituciones educativas está fuertemente influido por la composición demográfica de los países, ya que aquellos con unas tasas relativamente altas de fertilidad tienden a gastar una proporción mayor de su riqueza en educación primaria y secundaria inferior. Por otra parte, todos los países en los que la inversión en educación primaria es inferior al 1 % del PIB pertenecen a la Europa Central y del Este y muestran unas tasas de natalidad bajas: Alemania, Austria, Hungría, Lituania, República Checa y República Eslovaca (Tabla B2.3 y véase Indicador C1).

Respecto del gasto en instituciones de educación secundaria superior, los programas generales y de formación profesional reciben una media del 0,6 % del PIB para cada itinerario. No obstante, estas cifras varían considerablemente entre países. De los 29 países para los que se dispone de datos, 15 destinaron más partidas a los programas generales y 14, a los de formación profesional. En la educación postsecundaria no terciaria, que a menudo cuenta con aspectos de la formación profesional, el gasto es considerablemente menor en toda la OCDE, aproximadamente un 0,1 % del PIB como promedio.

Por último, el gasto en educación terciaria representa una media del 1,5 % del PIB, aunque en este nivel las variaciones entre países son incluso mayores, dependiendo, por ejemplo, del gasto en investigación y desarrollo (I+D) (véase Indicador B1). Además, al tratarse de un nivel de educación no obligatorio, las matriculaciones y, por tanto, el gasto en la educación terciaria guardan menos relación con las presiones demográficas que en los niveles inferiores. La educación terciaria motiva también la mayoría de las diferencias en el gasto total en instituciones educativas a lo largo del tiempo, principalmente entre 2005 y 2011 (Tabla B2.2). En 2014, Canadá, Chile, Corea y Estados Unidos fueron los países donde se destinó una mayor proporción del PIB a las instituciones de educación terciaria (más de un 2 %). Naturalmente, es en esos países donde también se dan algunos de los grados de participación más altos de las fuentes de financiación privadas en este nivel de educación, por ejemplo: un 1,3 % del PIB en Canadá y Chile y un 1,7 % en Estados Unidos (Tabla B2.3 y Gráfico B2.2).

Proporción del gasto público y privado como porcentaje del PIB

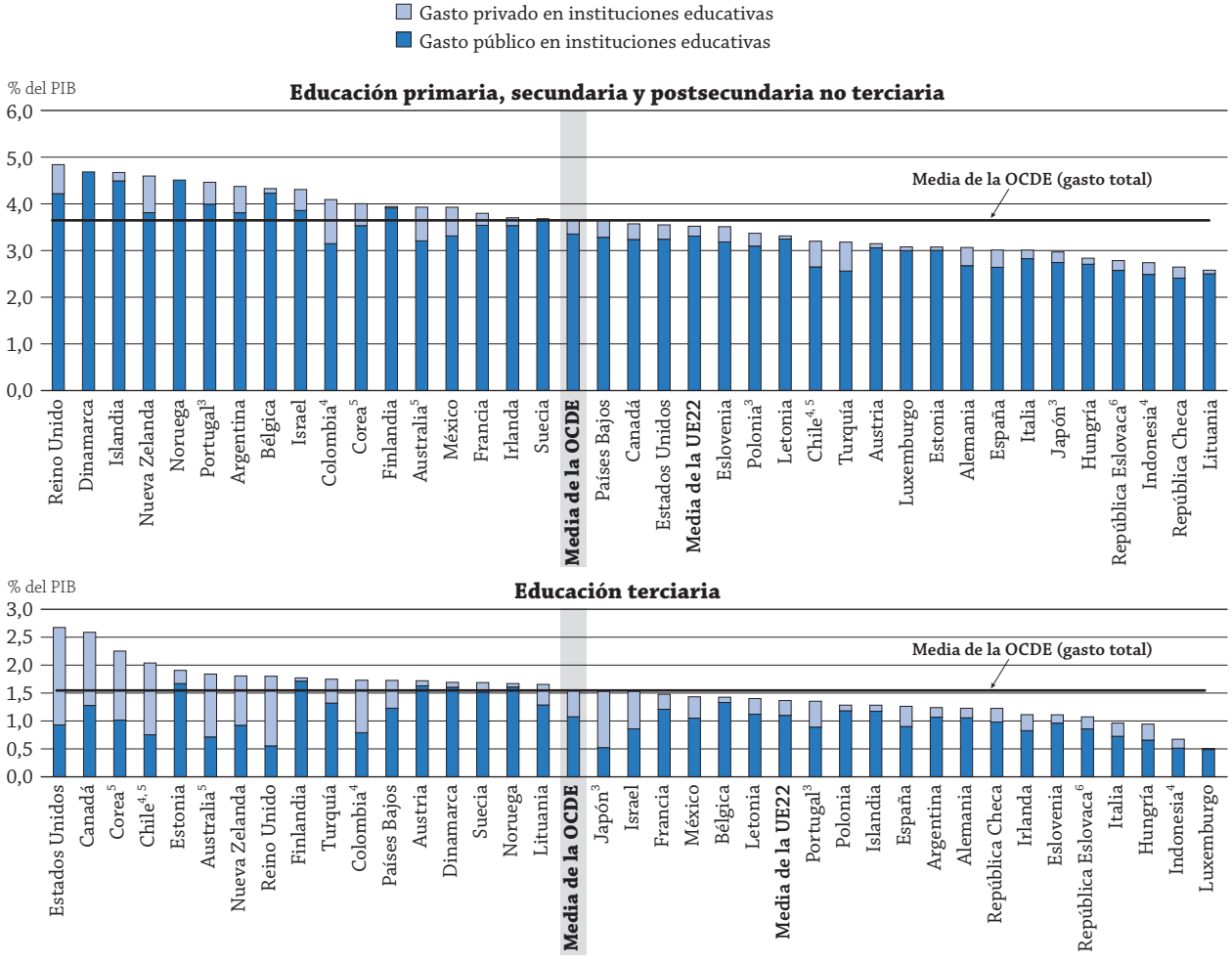
En los países de la OCDE, las fuentes de financiación públicas destinan una media del 4,4 % del PIB a las instituciones de educación primaria a terciaria, frente a tan solo el 0,8 % que procede de fuentes de financiación privadas (Gráfico B2.1). Sin embargo, en los distintos países se observan grandes diferencias en cuanto al gasto privado. Por una parte, en Australia, Chile, Colombia, Estados Unidos y Reino Unido el gasto privado en instituciones educativas re-

presenta una proporción relativamente alta de su PIB en comparación con otros países (un 1,8 % o más). Por otra parte, países como Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Noruega y Suecia presentan la proporción más baja de gasto privado (un 0,2 % o menos).

En los niveles inferiores a la educación terciaria (Gráfico B2.2), el índice de inversión privada es bajo y representa un total del 0,3 % del PIB de media en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Australia, con un 0,7 % del PIB, Colombia con 0,9 % y Nueva Zelanda con 0,8 % muestran la mayor proporción relativa de fondos privados en esos tres niveles de educación. En el caso de Nueva Zelanda, en esto influye un sector relativamente más amplio de la formación profesional en la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria. En comparación con la educación obligatoria, en Nueva Zelanda una proporción mucho mayor del gasto institucional procede de los hogares como fuentes privadas a través de las tasas académicas. Gran parte de estas tasas se abonan directamente

Gráfico B2.2. Gasto público y privado en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2014)

Procedente de fuentes públicas[1] y privadas[2], por nivel de educación y fuente de financiación



1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedente de fuentes internacionales.

2. Importe neto de subsidios públicos atribuibles a las instituciones educativas.

3. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B2.1 para obtener más detalles.

4. Año de referencia 2015.

5. El gasto público no incluye fuentes internacionales.

6. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de fuentes tanto públicas como privadas en instituciones educativas.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B2.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557869

a las instituciones, en nombre de los estudiantes, mediante préstamos subvencionados que se les han concedido. En Australia, las fuentes de financiación privadas se reparten de forma relativamente uniforme entre los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que en Colombia la inversión privada en educación cuenta con una presencia mayor en educación primaria, donde representa aproximadamente una cuarta parte del gasto total.

En cambio, en educación terciaria (Gráfico B2.2) las fuentes privadas –en las que se incluyen las tasas académicas– desempeñan un papel crucial y llegan a suponer una media del 31 % del gasto, o el 0,5 % del PIB. En algunos países, las fuentes privadas son muy importantes en términos relativos y absolutos con el fin de garantizar que un alto porcentaje de la riqueza nacional se destina a la educación terciaria. Como se ha mencionado anteriormente, Canadá, Chile, Corea y Estados Unidos destacan por ser los países que gastan el mayor porcentaje del PIB en educación terciaria. Esto se debe, en parte, al hecho de tener la mayor proporción de fuentes privadas. En los países que destinan más del 1,9 % de su PIB a la educación terciaria, solo Estonia muestra un porcentaje reducido de fuentes privadas, que representan un 0,2 % del PIB.

Variaciones en el gasto educativo entre 2005 y 2014

La combinación de todos los niveles de educación (de primaria a terciaria) permite observar un crecimiento de 0,2 puntos porcentuales del gasto medio en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB en los países de la OCDE entre 2005 y 2014 (Tabla B2.2). Durante ese mismo periodo, países como Brasil, Federación Rusa y Portugal mostraron, con diferencia, el mayor incremento en el gasto expresado como porcentaje del PIB, aunque más como resultado del aumento del gasto que por una disminución del PIB. La proporción del PIB destinada a las instituciones educativas creció 1 punto porcentual en Brasil y Portugal, y 0,8 puntos en Federación Rusa.

El hecho de que el gasto medio en las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria permaneciera estable entre 2005 y 2014 enmascara cambios significativos en algunos países. Por ejemplo, en Chile, Eslovenia, Hungría e Islandia el gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria expresado como porcentaje del PIB descendió al menos 0,5 puntos porcentuales en esos nueve años. En cambio, en el mismo periodo Brasil y Portugal incrementaron la proporción de gasto en esos niveles de educación 0,9 puntos porcentuales.

En educación terciaria, todos los países, a excepción de Eslovenia, Hungría, Israel y Polonia, destinaron a las instituciones educativas un porcentaje mayor de su PIB en 2014 que en 2005. El incremento medio en la OCDE fue de 0,1 puntos porcentuales, a pesar de que en Estonia aumentó hasta 0,8 puntos.

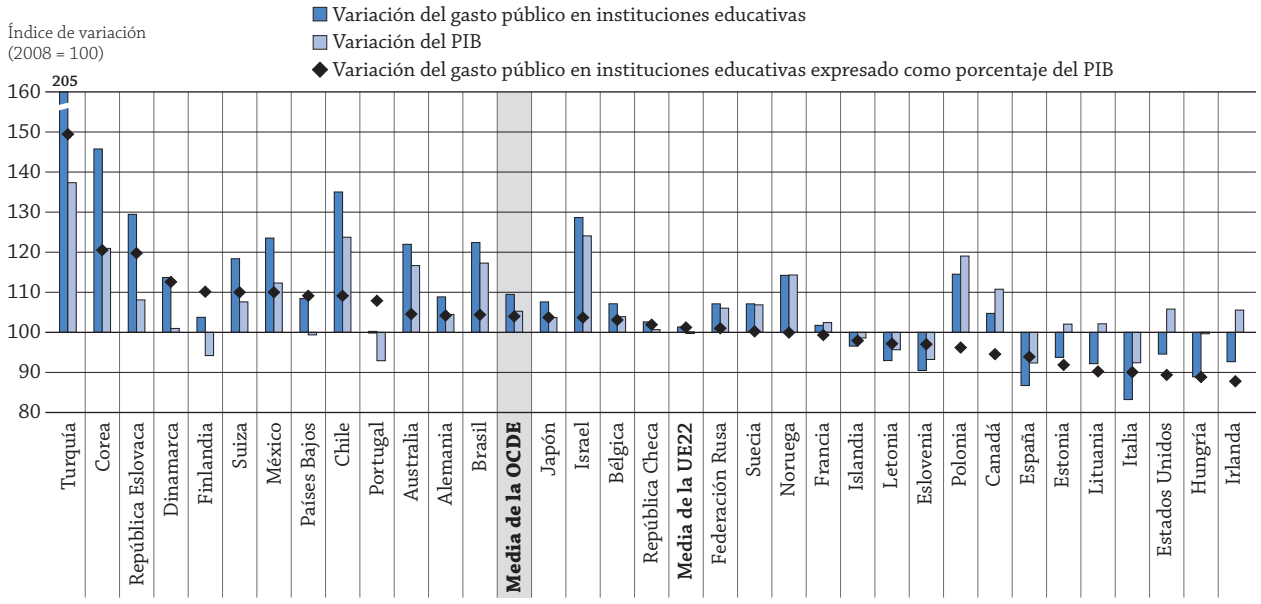
Gasto público en instituciones educativas en relación con el PIB tras la crisis de 2008

La crisis económica mundial que comenzó en 2008 tuvo una incidencia negativa notable en diferentes sectores de la economía. Los datos recogidos entre 2008 y 2014 muestran claramente los efectos de la crisis económica en la financiación de las instituciones educativas, especialmente si se comparan los periodos 2008-2010 y 2010-2014 (Tabla B2.4, disponible en Internet).

Entre 2008 y 2010, el PIB (expresado en precios constantes) disminuyó en 22 de los 35 países de la OCDE: un 2 % de media en todos ellos y un 6 % o más en Eslovenia, Estonia, Grecia, Islandia y Lituania. A pesar de esta disminución y del hecho de que más de tres cuartas partes del gasto en educación en la mayoría de los países proceden de fuentes de financiación públicas, los datos disponibles muestran que los primeros recortes presupuestarios apenas afectaron al gasto en las instituciones de educación primaria a terciaria. Dado que los presupuestos públicos de la mayor parte de los países se aprueban con muchos meses de antelación a que se produzca el gasto en sí, hay ciertas rigideces inherentes a la financiación de la educación. Además, la mayoría de los gobiernos tratan de proteger la educación de las reducciones drásticas de la inversión pública. De hecho, en los 33 países de la OCDE en los que se dispone de datos para el periodo 2008-2010, solo 8 recortaron (en términos reales) el gasto público en instituciones educativas: Estados Unidos (1 %), Estonia (11 %), Federación Rusa (4 %), Hungría (11 %), Islandia (13 %), Italia (6 %), Letonia (26 %) y Lituania (8 %). En Hungría, Islandia, Italia y Letonia, estos recortes se tradujeron en un descenso del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (al ser la disminución del gasto mayor que la del PIB, o al aumentar el PIB al mismo tiempo). En Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa y Lituania, la proporción del PIB destinada a instituciones educativas no sufrió modificaciones o incluso se incrementó, al quedar amortiguado o compensado el descenso del gasto con una disminución similar o mayor del PIB. En el resto de países, el gasto público en instituciones educativas aumentó o se mantuvo estable, a pesar de que el PIB se redujo en algunos de ellos. Como resultado, la proporción del PIB destinada a la educación alcanzó una media del 6 % en los países de la OCDE entre 2008 y 2010.

Gráfico B2.3. Índice de variación del gasto público en instituciones educativas y del PIB (2008 a 2014)

Índice de variación entre 2008 y 2014 del gasto público[1] en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, en los niveles de educación primaria a terciaria (2008 = 100, 2014 precios constantes)



1. Excluye subsidios atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación en el gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B2.4 (solo web). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557888

No obstante, en el periodo 2010-2014, la crisis tuvo un mayor impacto en el gasto público en instituciones educativas. A pesar de que entre 2008 y 2010 el PIB disminuyó en 22 de los 35 países de la OCDE de cuyos datos se dispone, de 2010 a 2014 se mantuvo constante o creció en todos ellos salvo en 4: España, que experimentó una reducción del 4 %; Grecia, con un 18 % menos; Italia, con otro 4 %; y Portugal, con una disminución del 6 %. Entre 2010 y 2014, el PIB se incrementó una media del 7 % en la OCDE. Por otra parte, de media en sus países miembros, el gasto público en instituciones educativas creció un 5 % entre 2010 y 2014. La combinación de estas dos tendencias dio lugar a un descenso del gasto público expresado como porcentaje del PIB en todos los países para los que se dispone de datos salvo 12 (34 países de la OCDE y asociados). El descenso medio en los países de la OCDE fue del 2 %.

En conclusión, durante los seis años posteriores a la crisis (entre 2008 y 2014), el gasto público en instituciones educativas aumentó un 9 % (Gráfico B2.3). Aun así, en un contexto de bajadas iniciales del PIB (entre 2008 y 2010), seguidas de un fuerte crecimiento entre 2010 y 2014, el gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB se incrementó un 6 % entre 2008 y 2010 para, a continuación, disminuir un 2 % entre 2010 y 2014. Con la excepción de Chile, Federación Rusa, Islandia, Israel, Letonia y Turquía, todos los países mostraron una tendencia más negativa en la proporción del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB entre 2010 y 2014 que entre 2008 y 2010.

Definiciones

El **gasto en instituciones educativas** se refiere al gasto público o privado en entidades que ofrecen servicios educativos a los individuos o servicios relacionados con la educación dirigidos a individuos y a otras instituciones educativas.

Metodología

El **gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB** en un determinado nivel de educación se calcula dividiendo el gasto total de las instituciones educativas en ese nivel por el PIB. El gasto y los valores del PIB en moneda nacional se convierten a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo la cifra de la moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. Se usa el factor de conversión de PPA,

porque el tipo de cambio del mercado está afectado por muchos factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que poco tienen que ver con el poder adquisitivo relativo actual de los distintos países de la OCDE (véase Anexo 2 para más detalles).

Fuentes

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2014, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación de estadísticas educativas de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) gestionada por la OCDE en 2016 (para ver más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota sobre los datos de Israel

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

Tablas del Indicador B2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560225

Tabla B2.1	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2014)
Tabla B2.2	Tendencias en el gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2010 a 2014)
Tabla B2.3	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2014)
WEB Tabla B2.4	Variación del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2008, 2010, 2014)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

B2

Tabla B2.1. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2014)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas[1]

		Primaria	Secundaria					Post-secundaria no terciaria	Terciaria (incluyendo actividades de I+D)			Primaria a terciaria
			Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria		Terciaria de ciclo corto	Titulaciones de grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	0,6	1,3	0,4	0,5	0,9	2,2	0,2	0,0	1,2	1,2	**4,3**
	Australia	1,8	1,2	0,6	0,2	0,8	2,0	0,1	0,3	1,6	1,8	**5,8**
	Austria	0,9	1,2	0,3	0,7	1,0	2,2	0,0	0,3	1,5	1,7	**4,9**
	Bélgica	1,6	0,9	0,8[d]	1,1[d]	1,8[d]	2,8[d]	x(4, 5, 6)	0,0	1,4	1,4	**5,8**
	Canadá[2]	2,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,5	1,5	m	0,9	1,7	2,6	**6,2**
	Chile[3]	1,5	0,6	0,8	0,3	1,1	1,7	a	0,3	1,7	2,0	**5,2**
	Corea	1,7	1,0	x(5)	x(5)	1,3	2,3	a	0,3	2,0	2,3	**6,3**
	Dinamarca[4]	2,1	1,3	x(5)	x(5)	1,4	2,7	a	x(10)	x(10)	1,7	**6,5**
	Eslovenia	1,7	0,9	0,4	0,6	1,0	1,9	a	0,0	1,1	1,1	**4,6**
	España	1,3	0,8	0,5	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4, 5, 6)	0,2	1,1	1,3	**4,3**
	Estados Unidos	1,6	0,9	x(5)	x(5)	1,0	1,9	0,0	x(10)	x(10)	2,7	**6,2**
	Estonia	1,4	0,7	0,4	0,3	0,7	1,4	0,2	a	1,9	1,9	**5,0**
	Finlandia	1,4	1,1	0,4	1,1[d]	1,5[d]	2,6[d]	x(4, 5, 6)	a	1,8	1,8	**5,7**
	Francia	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,6	0,0	0,3	1,2	1,5	**5,3**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	0,6	0,6	1,1	0,3	1,4	2,0	0,2	0,0	0,9	0,9	**3,8**
	Irlanda	1,8	0,8	0,7	a	0,7	1,6	0,3	x(10)	x(10)	1,1	**4,8**
	Islandia	2,3	1,1	0,7	0,5	1,2	2,3	0,1	0,0	1,3	1,3	**6,0**
	Israel	2,3	x(3, 4, 5)	1,2[d]	0,8[d]	2,0[d]	2,0	0,0	0,2	1,3	1,5	**5,8**
	Italia	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,2	1,9	0,1	0,0	1,0	1,0	**4,0**
	Japón	1,3	0,8	x(5)	x(5)	0,9[d]	1,7[d]	x(5, 6, 8, 9, 10)	0,2[d]	1,3[d]	1,5[d]	**4,4**
	Letonia	1,6	0,8	0,5	0,4	0,9	1,6	0,1	0,2	1,2	1,4	**4,7**
	Luxemburgo	1,3	0,8	0,3	0,6	0,9	1,8	0,0	0,0	0,5	0,5	**3,6**
	México	2,0	1,0	0,6	0,4	1,0	2,0	a	x(10)	x(10)	1,4	**5,4**
	Noruega	2,1	1,0	0,7	0,8	1,5	2,4	0,0	0,0	1,6	1,7	**6,2**
	Nueva Zelanda	1,6	1,4	1,1	0,4	1,4	2,8	0,2	0,2	1,6	1,8	**6,4**
	Países Bajos	1,2	1,2	0,3	0,9	1,2	2,4	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,4**
	Polonia[4]	1,6	0,8	0,3	0,5	0,9	1,7	0,1	0,0	1,3	1,3	**4,7**
	Portugal	1,8	1,3	x(5)	x(5)	1,4[d]	2,7[d]	x(5, 6, 9, 10)	a	1,4[d]	1,4[d]	**5,8**
	Reino Unido	2,0	1,1	1,2	0,5	1,7	2,8	a	m	m	1,8	**6,6**
	República Checa	0,8	0,9	0,2	0,7	0,9	1,9	0,0	0,0	1,2	1,2	**3,9**
	República Eslovaca[5]	0,9	1,0	0,2	0,6	0,9	1,9	0,1	0,0	1,1	1,1	**3,9**
	Suecia	1,7	0,8	0,5	0,6	1,1	1,9	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,4**
	Suiza[6]	1,5	1,0	0,4	0,5	0,9	1,9	x(4, 5, 6)	x(9, 10)	1,3[d]	1,3[d]	**4,7**
	Turquía	1,2	0,9	0,5	0,5	1,0	2,0	a	x(10)	x(10)	1,8	**4,9**
	Media de la OCDE	1,5	1,0	0,6	0,6	1,2	2,1	0,1	0,2	1,4	1,5	**5,2**
	Media de la UE22	1,4	1,0	0,5	0,6	1,1	2,1	0,1	0,1	1,3	1,4	**4,9**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	1,9	1,5	1,0	a	1,0	2,5	a	x(10)	x(10)	1,2	**5,6**
	Brasil[6]	1,6	1,4	x(5)	x(5)	1,0[d]	2,5[d]	x(5, 6)	x(10)	x(10)	0,8	**4,9**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	2,1	1,5	x(5)	x(5)	0,5	2,0	m	x(10)	x(10)	1,7[d]	**5,8**
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(3, 4, 5)	x(3, 4, 5)	1,9[d]	0,2[d]	2,1[d]	2,1[d]	x(5, 6)	0,2	1,1	1,3	**3,3**
	India	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	**m**
	Indonesia[3]	1,6	0,5	0,4	0,2	0,6	1,2	a	x(10)	x(10)	0,7	**3,4**
	Lituania	0,7	1,2	0,4	0,2	0,6	1,7	0,2	a	1,7	1,7	**4,2**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Nota: Los datos sobre el gasto en educación de la primera infancia se encuentran disponibles en el Indicador C2. Las cifras sobre gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no asignados. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Incluye fuentes internacionales.
2. Educación primaria contiene información de los niveles de educación preprimaria y secundaria inferior.
3. Año de referencia 2015.
4. Los programas de formación profesional de educación secundaria superior incluyen datos de los programas de formación profesional de educación secundaria inferior.
5. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.
6. Solo gasto público.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560149

B2

Tabla B2.2. Tendencias en el gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2010 a 2014)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, por año

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Terciaria						De primaria a terciaria					
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	3,3	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1	1,0	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	**4,3**	**4,5**	**4,4**	**4,3**	**4,3**	**4,3**
	Australia	3,7	4,3	4,1	4,0	3,9	3,9	1,5	1,6	1,6	1,6	1,7	1,8	**5,2**	**5,9**	**5,7**	**5,6**	**5,6**	**5,8**
	Austria	m	m	m	3,1	3,2	3,1	m	m	m	1,8	1,8	1,7	**m**	**m**	**m**	**4,9**	**5,0**	**4,9**
	Bélgica	4,1	4,3	4,3	4,3	4,4	4,3	1,2	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4	**5,3**	**5,6**	**5,6**	**5,7**	**5,8**	**5,8**
	Canadá	3,5	4,0	3,7	3,6	3,6	3,6	2,4	2,8	2,6	2,6	2,6	2,6	**5,9**	**6,7**	**6,3**	**6,2**	**6,2**	**6,2**
	Chile	3,6	3,4	3,4	3,8	3,4	3,1	1,9	2,3	2,4	2,5	2,4	2,3	**5,5**	**5,7**	**5,7**	**6,2**	**5,8**	**5,5**
	Corea	3,8	4,4	4,4	4,3	4,2	4,0	2,1	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3	**6,0**	**6,8**	**6,8**	**6,7**	**6,5**	**6,3**
	Dinamarca[1]	4,3	4,6	4,1	4,5	4,4	4,7	1,6	1,7	1,7	1,5	1,6	1,6	**5,9**	**6,2**	**5,8**	**6,0**	**6,1**	**6,3**
	Eslovenia	4,1	3,8	3,7	3,7	3,7	3,5	1,3	1,2	1,3	1,2	1,2	1,1	**5,3**	**5,1**	**5,0**	**4,9**	**4,8**	**4,6**
	España	2,8	3,2	3,2	3,1	3,1	3,0	1,1	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	**3,9**	**4,5**	**4,5**	**4,4**	**4,3**	**4,3**
	Estados Unidos	3,8	3,9	3,8	3,7	3,6	3,5	2,5	2,7	2,8	2,8	2,6	2,7	**6,3**	**6,7**	**6,6**	**6,5**	**6,2**	**6,2**
	Estonia	3,4	3,8	3,3	3,2	3,2	3,1	1,1	1,6	1,7	1,6	2,0	1,9	**4,6**	**5,4**	**4,9**	**4,8**	**5,2**	**5,0**
	Finlandia	3,7	4,0	3,9	3,9	3,9	3,9	1,7	1,8	1,9	1,8	1,8	1,8	**5,4**	**5,8**	**5,8**	**5,8**	**5,7**	**5,7**
	Francia	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	1,3	1,5	1,5	1,4	1,5	1,5	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**5,2**	**5,3**	**5,3**
	Grecia	2,7	m	m	m	m	m	1,5	m	m	m	m	m	**4,2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría	3,4	m	m	2,6	2,5	2,8	1,1	m	m	1,2	1,3	0,9	**4,5**	**m**	**m**	**3,8**	**3,8**	**3,8**
	Irlanda	3,2	4,5	4,3	4,3	4,0	3,7	1,1	1,5	1,4	1,4	1,2	1,1	**4,3**	**5,9**	**5,7**	**5,7**[d]	**5,2**	**4,8**
	Islandia	5,2	4,7	4,7	4,6	4,6	4,7	1,2	1,2	1,1	1,3	1,3	1,3	**6,4**	**5,8**	**5,8**	**6,0**	**5,8**	**6,0**
	Israel	3,7	4,0	4,2	4,3	4,3	4,3	1,6	1,5	1,6	1,4	1,6	1,5	**5,3**	**5,5**	**5,8**	**5,7**	**5,8**	**5,8**
	Italia	3,0	3,0	2,8	3,0	3,0	3,0	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	**3,9**	**3,9**	**3,8**	**3,9**	**4,0**	**4,0**
	Japón[2]	2,9	3,0	3,0	2,9	2,9	2,9	1,4	1,5	1,6	1,5	1,6	1,5	**4,3**	**4,5**	**4,5**	**4,5**	**4,4**	**4,4**
	Letonia	3,3	3,4	3,0	2,9	3,1	3,3	1,4	1,4	1,5	1,4	1,4	1,4	**4,7**	**4,7**	**4,5**	**4,2**	**4,5**	**4,7**
	Luxemburgo	m	3,5	3,3	3,3	2,9	3,1	m	m	m	0,4	0,5	0,5	**m**	**3,5**	**3,3**	**3,7**	**3,5**	**3,6**
	México	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	1,2	1,4	1,3	1,3	1,3	1,4	**5,0**	**5,3**	**5,2**	**5,2**	**5,2**	**5,4**
	Noruega[2]	4,9	4,9	4,7	4,6	4,7	4,5	m	1,6	1,6	1,6	1,6	1,7	**m**	**6,5**	**6,4**	**6,2**	**6,3**	**6,2**
	Nueva Zelanda	m	m	m	4,9	4,6	4,6	m	m	m	1,8	1,7	1,8	**m**	**m**	**m**	**6,7**	**6,4**	**6,4**
	Países Bajos	3,6	3,8	3,7	3,8	3,8	3,6	1,5	1,6	1,6	1,7	1,7	1,7	**5,0**	**5,4**	**5,4**	**5,4**	**5,5**	**5,4**
	Polonia	3,7	3,6	3,4	3,4	3,4	3,4	1,6	1,5	1,3	1,3	1,4	1,3	**5,3**	**5,0**	**4,6**	**4,8**	**4,7**	**4,7**
	Portugal[2]	3,6	3,7	3,6	4,5	4,7	4,5	1,3	1,4	1,3	1,3	1,4	1,4	**4,8**	**5,1**	**4,9**	**5,8**	**6,1**	**5,8**
	Reino Unido	4,1	4,3	4,4	4,4	4,8	4,8	m	m	m	1,8	1,8	1,8	**m**	**m**	**m**	**6,2**	**6,7**	**6,6**
	República Checa	2,8	2,7	2,7	2,8	2,7	2,6	1,0	1,2	1,4	1,4	1,3	1,2	**3,7**	**3,9**	**4,1**	**4,2**	**4,0**	**3,9**
	República Eslovaca[3]	2,8	3,0	2,7	2,7	2,7	2,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	**3,7**	**3,9**	**3,7**	**3,7**	**3,8**	**3,9**
	Suecia	4,0	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	1,5	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	**5,5**	**5,4**	**5,3**	**5,4**	**5,4**	**5,4**
	Suiza[1]	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	1,3	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	**4,8**	**4,6**	**4,7**	**4,7**	**4,7**	**4,7**
	Turquía	m	m	3,0	3,1	3,1	3,2	m	m	2,0	1,8	1,7	1,8	**m**	**m**	**5,0**	**4,9**	**4,8**	**4,9**
	Media de la OCDE	3,6	3,8	3,7	3,7	3,7	3,6	1,4	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	**5,0**	**5,3**	**5,2**	**5,2**	**5,2**	**5,2**
	Media de la UE22	3,5	3,7	3,5	3,5	3,5	3,5	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	**4,7**	**5,0**	**4,8**	**4,9**	**4,9**	**4,8**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	4,2	4,5	4,4	m	m	m	m	1,2	1,2	**m**	**m**	**m**	**m**	**5,6**	**5,6**
	Brasil[1]	3,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,1	0,7	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	**3,9**	**5,1**	**5,3**	**5,0**	**5,0**	**4,9**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	4,3	4,1	m	m	m	m	1,8	1,6	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,1**	**5,7**
	Costa Rica	m	m	m	m	5,6	m	m	m	m	m	2,4	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**8,0**	**m**
	Federación Rusa	1,8	1,9	1,9	2,1	2,2	2,1	0,7	1,5	1,3	1,3	1,3	1,3	**2,5**	**3,4**	**3,2**	**3,4**	**3,5**	**3,3**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	2,8	2,3	m	m	m	m	0,8	0,5	m	**m**	**m**	**m**	**3,6**	**2,8**	**m**
	Lituania	m	3,4	3,0	2,8	2,7	2,6	1,3	1,6	1,8	1,7	1,7	1,7	**m**	**5,0**	**4,8**	**4,5**	**4,4**	**4,2**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Nota: Los datos sobre gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no asignados. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Solo gasto público.

2. Algunos niveles de educación están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

3. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560168

Tabla B2.3. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2014)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas

		Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior y postsecundaria no terciaria			Terciaria			Primaria a terciaria		
		Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0,6	0,0	**0,6**	1,2	0,0	**1,3**	0,8	0,3	**1,2**	1,1	0,2	**1,2**	3,7	0,6	**4,3**
	Australia[3]	1,6	0,2	**1,8**	0,9	0,3	**1,2**	0,7	0,2	**0,9**	0,7	1,1	**1,8**	3,9	1,8	**5,8**
	Austria	0,9	0,0	**0,9**	1,2	0,0	**1,2**	1,0	0,1	**1,0**	1,6	0,1	**1,7**	4,7	0,2	**4,9**
	Bélgica	1,5	0,0	**1,6**	0,9	0,0	**0,9**	1,8	0,0	**1,8**	1,3	0,1	**1,4**	5,6	0,2	**5,8**
	Canadá	1,9[d]	0,2[d]	**2,1[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	1,3	0,1	**1,5**	1,3	1,3	**2,6**	4,5	1,6	**6,2**
	Chile[3, 4]	1,3	0,3	**1,5**	0,5	0,1	**0,6**	0,9	0,2	**1,1**	0,8	1,3	**2,0**	3,4	1,8	**5,2**
	Corea[3]	1,6	0,1	**1,7**	0,9	0,0	**1,0**	1,0	0,3	**1,3**	1,0	1,2	**2,3**	4,6	1,7	**6,3**
	Dinamarca	2,1	0,0	**2,1**	1,2	0,1	**1,3**	1,4	0,0	**1,4**	1,6	0,1	**1,7**	6,3	0,2	**6,5**
	Eslovenia	1,5	0,1	**1,7**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	1,0	0,1	**1,1**	4,1	0,5	**4,6**
	España	1,1	0,2	**1,3**	0,7	0,1	**0,8**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,4	**1,3**	3,5	0,7	**4,3**
	Estados Unidos	1,5	0,1	**1,6**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	0,9	1,7	**2,7**	4,2	2,1	**6,2**
	Estonia	1,4	0,0	**1,4**	0,7	0,0	**0,7**	1,0	0,0	**1,0**	1,7	0,2	**1,9**	4,7	0,3	**5,0**
	Finlandia	1,4	0,0	**1,4**	1,1	0,0	**1,1**	1,5	0,0	**1,5**	1,7	0,1	**1,8**	5,6	0,1	**5,7**
	Francia	1,1	0,1	**1,2**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,3	**1,5**	4,8	0,5	**5,3**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	0,5	0,0	**0,6**	0,6	0,0	**0,6**	1,6	0,0	**1,6**	0,7	0,3	**0,9**	3,4	0,4	**3,8**
	Irlanda	1,8	0,1	**1,8**	0,8	0,1	**0,8**	1,0	0,1	**1,0**	0,8	0,3	**1,1**	4,4	0,5	**4,8**
	Islandia	2,3	0,0	**2,3**	1,1	0,0	**1,1**	1,1	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	5,7	0,3	**6,0**
	Israel	2,2	0,1	**2,3**	x(7)	x(8)	**x(9)**	1,7[d]	0,4[d]	**2,0[d]**	0,9	0,7	**1,5**	4,7	1,1	**5,8**
	Italia	1,0	0,1	**1,1**	0,7	0,0	**0,7**	1,1	0,1	**1,2**	0,7	0,2	**1,0**	3,6	0,4	**4,0**
	Japón[5]	1,2	0,0	**1,3**	0,7	0,0	**0,8**	0,7	0,2	**0,9**	0,5	1,0	**1,5**	3,2	1,2	**4,4**
	Letonia	1,6	0,0	**1,6**	0,7	0,0	**0,8**	0,9	0,0	**0,9**	1,1	0,3	**1,4**	4,4	0,3	**4,7**
	Luxemburgo	1,3	0,0	**1,3**	0,8	0,0	**0,8**	0,9	0,0	**0,9**	0,5	0,0	**0,5**	3,5	0,1	**3,6**
	México	1,7	0,3	**2,0**	0,9	0,1	**1,0**	0,8	0,2	**1,0**	1,1	0,4	**1,4**	4,4	1,0	**5,4**
	Noruega	2,1	0,0	**2,1**	1,0	0,0	**1,0**	1,5	0,0	**1,5**	1,6	0,1	**1,7**	6,1	0,1	**6,2**
	Nueva Zelanda	1,5	0,1	**1,6**	1,2	0,2	**1,4**	1,2	0,5	**1,6**	0,9	0,9	**1,8**	4,7	1,7	**6,4**
	Países Bajos	1,2	0,0	**1,2**	1,2	0,1	**1,2**	0,9	0,3	**1,2**	1,2	0,5	**1,7**	4,5	0,9	**5,4**
	Polonia[5]	1,5	0,1	**1,6**	0,7	0,1	**0,8**	0,8	0,1	**0,9**	1,2	0,1	**1,3**	4,3	0,4	**4,7**
	Portugal[5]	1,6	0,2	**1,8**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,2	**1,4**	0,9	0,5	**1,4**	4,9	0,9	**5,8**
	Reino Unido	1,8	0,2	**2,0**	1,0	0,1	**1,1**	1,4	0,3	**1,7**	0,6	1,3	**1,8**	4,8	1,9	**6,6**
	República Checa	0,7	0,1	**0,8**	0,8	0,1	**0,9**	0,8	0,1	**1,0**	1,0	0,2	**1,2**	3,4	0,5	**3,9**
	República Eslovaca[6]	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	0,9	0,1	**0,9**	0,9	0,2	**1,1**	3,4	0,4	**3,9**
	Suecia	1,7	0,0	**1,7**	0,8	0,0	**0,8**	1,1	0,0	**1,1**	1,5	0,2	**1,7**	5,2	0,2	**5,4**
	Suiza	1,5	m	**m**	1,0	m	**m**	0,9	m	**m**	1,3	m	**m**	4,7	m	**m**
	Turquía	1,0	0,2	**1,2**	0,8	0,2	**0,9**	0,8	0,3	**1,0**	1,3	0,4	**1,8**	3,9	1,0	**4,9**
	Media de la OCDE	1,4	0,1	**1,5**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,1	**1,2**	1,1	0,5	**1,6**	4,4	0,8	**5,2**
	Media de la UE22	1,3	0,1	**1,4**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,1	**1,2**	1,1	0,3	**1,4**	4,4	0,5	**4,9**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	1,6	0,3	**1,9**	1,3	0,2	**1,5**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,2	**1,2**	4,9	0,7	**5,6**
	Brasil	1,6	m	**m**	1,4	m	**m**	1,0	m	**m**	0,8	m	**m**	4,9	m	**m**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia[4]	1,6	0,5	**2,1**	1,2	0,3	**1,5**	0,4	0,1	**0,5**	0,8	0,9	**1,7**	3,9	1,9	**5,8**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**x(9)**	m	m	**2,1[d]**	m	m	**1,3**	m	m	**3,3**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia[4]	1,5	0,0	**1,6**	0,5	0,0	**0,5**	0,5	0,2	**0,6**	0,5	0,2	**0,7**	3,0	0,4	**3,4**
	Lituania	0,7	0,0	**0,7**	1,1	0,0	**1,2**	0,7	0,0	**0,7**	1,3	0,4	**1,7**	3,8	0,4	**4,2**
	Sudáfrica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Nota: Los datos sobre gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no asignados. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedente de fuentes internacionales.

2. Importe neto de subsidios públicos atribuibles a las instituciones educativas.

3. El gasto público no incluye fuentes internacionales.

4. Año de referencia 2015.

5. Algunos niveles de educación están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

6. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

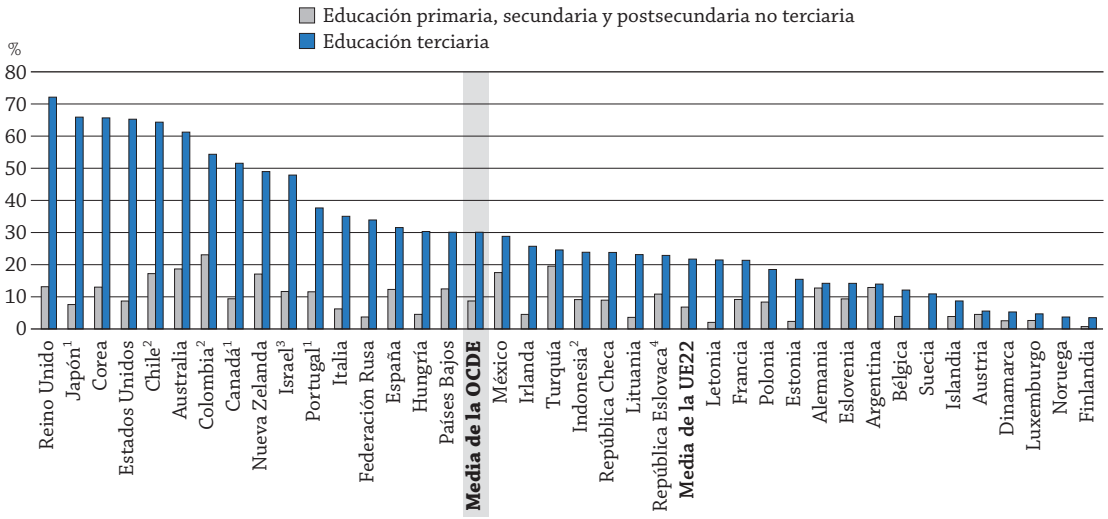
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560187

¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

- De media en los países de la OCDE, la financiación pública supone el 85 % de todos los fondos de las instituciones educativas desde la educación primaria a la terciaria.
- Casi un 91 % de los fondos de las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria proceden de fuentes públicas, como promedio en los países de la OCDE, en comparación con el 70 % destinado a la educación terciaria.
- Entre 2010 y 2014, las fuentes privadas del gasto en instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se incrementaron un 13 %, mientras que las fuentes públicas aumentaron solo un 3 % de media en los países de la OCDE.

Gráfico B3.1. Proporción de gasto privado en instituciones educativas (2014)



Cómo leer este gráfico

El gráfico muestra el gasto privado en instituciones educativas expresado como porcentaje del gasto total en instituciones educativas. Incluye todo el dinero transferido a tales instituciones procedente de fuentes privadas, incluida la financiación pública mediante subsidios a los hogares, tasas privadas por servicios educativos u otros gastos privados (p. ej., en alojamiento) que pase por la institución.

Nota: Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas. Excluyendo la financiación internacional. Las tasas académicas abonadas por los estudiantes que cuentan con la ayuda de un préstamo de estudiantes se presentan como gasto privado y no se ha realizado ningún ajuste para representar el coste público de las devoluciones no realizadas.

1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2015.
3. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.
4. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto público en instituciones educativas de educación terciaria.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B3.1b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557907

Contexto

Hoy día, y más que en ninguna otra época, son muchas las personas que participan en una amplia gama de programas educativos ofrecidos por un número cada vez más amplio de proveedores. Por ello, cada vez cobra más importancia responder a la pregunta de quién debe financiar el esfuerzo de las personas para recibir más educación, los gobiernos o los propios individuos. En la situación económica actual, muchos gobiernos se encuentran con dificultades para facilitar los recursos necesarios para financiar la creciente demanda de educación en sus países utilizando solo fondos públicos. Además, algunos responsables políticos afirman que quienes más se benefician de la educación, los individuos que la reciben, deben afrontar al menos una parte de los costes. Así, a pesar de que los recursos públi-

cos siguen suponiendo una parte muy significativa de la inversión en educación de los países, el papel de las fuentes de financiación privadas es cada vez más destacado en algunos niveles de educación.

Las fuentes públicas dominan gran parte de la financiación de la educación primaria y secundaria, que por lo general son obligatorias en la mayoría de los países. En los niveles de educación preprimaria (véase Indicador C2) y terciaria, el equilibrio entre la financiación pública y privada muestra una mayor variación en los países de la OCDE, ya que la financiación completamente pública (o casi) es menos frecuente. En estos niveles, la financiación privada procede sobre todo de los hogares, lo que suscita controversias sobre la equidad en el acceso a la educación. El debate resulta especialmente intenso en lo que se refiere a la financiación de la educación terciaria. Algunas partes interesadas manifiestan su temor a que el equilibrio entre financiación pública y privada se altere hasta el extremo de disuadir a los estudiantes potenciales de comenzar este nivel de educación. Otros consideran que los países deberían incrementar considerablemente la ayuda pública a los estudiantes, mientras que hay quienes son partidarios de un mayor esfuerzo para aumentar el volumen de financiación de la educación terciaria que procede de empresas privadas.

Otros resultados

- En la mayoría de los países, la proporción de fuentes públicas con respecto al gasto en instituciones educativas es ligeramente mayor en el nivel de educación primaria que en el de secundaria inferior. Por el contrario, la educación secundaria superior recibe menos financiación pública que la educación secundaria inferior en todos los países, a excepción de Hungría y Polonia. La educación terciaria recibe una mayor proporción de financiación privada que los niveles de educación inferiores en todos los países.
- En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, las fuentes públicas financian más del 85 % del gasto en todos los países salvo en Australia (81 %), Chile (83 %), Colombia (77 %), México (82 %), Nueva Zelanda (83 %) y Turquía (80 %), y son la única fuente del gasto en Suecia. Sin embargo, existe una gran variación en la proporción de fuentes públicas en el nivel de educación terciaria. Mientras que en Australia, Chile, Corea, Estados Unidos, Japón y Reino Unido es inferior al 40 %, en Finlandia, Luxemburgo y Noruega supera un 95 %.
- En todos los países excepto en Canadá y Países Bajos, los hogares contribuyen con la mayor proporción de fuentes privadas de la educación en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En la educación terciaria, los hogares también contribuyen a la mayor parte del gasto privado en todos los países salvo en tres (Finlandia, República Checa y Suecia).
- De media en los países de la OCDE, el gasto público anual por estudiante en educación primaria es mucho más elevado en las instituciones públicas que en las privadas (8.660 y 4.855 dólares estadounidenses, respectivamente). Sin embargo, en el nivel de educación terciaria el diferencial es más alto, ya que el gasto gubernamental alcanza los 12.656 dólares estadounidenses en las instituciones públicas y solo 4.900 dólares en las privadas.

B3

Análisis

Gasto público frente a gasto privado en instituciones educativas

La financiación de las instituciones educativas en los países de la OCDE es mayoritariamente pública, aunque existe una parte significativa de financiación privada en la educación terciaria. De media en estos países, un 85 % de todos los fondos de las instituciones de educación primaria a terciaria procede directamente de fuentes públicas (Tabla B3.1b).

Sin embargo, dentro de esta media general, la proporción de fondos públicos y privados varía considerablemente entre países. Si se compara el gasto en todos los niveles de educación primaria a terciaria, la cuota de fondos privados supera el 30 % en Australia, Chile, Colombia, Corea y Estados Unidos. En cambio, en Austria, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suecia, un 5 % o menos del gasto en educación procede de fuentes privadas (Tabla B3.1b).

Gasto público frente a gasto privado en instituciones de educación primaria a postsecundaria no terciaria

La financiación pública domina la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en todos los países. En estos niveles de educación, menos del 10 % de la financiación procede de fuentes privadas, excepto en Alemania, Argentina, Australia, Chile, Colombia, Corea, España, Israel, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, República Eslovaca, Reino Unido y Turquía (Tabla B3.1b y Gráfico B3.1). En la mayoría de los países, la mayor parte del gasto privado en estos niveles lo aportan los hogares y se destina principalmente a las tasas académicas. Sin embargo, en los Países Bajos, la mayoría del gasto privado proviene de la contribución del sector empresarial al sistema dual de aprendizaje en la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (véase Cuadro B3.1 en OECD, 2011).

En el nivel de educación primaria, una media del 93 % del gasto en instituciones educativas procede de fuentes públicas. En Finlandia, Noruega y Suecia, toda la financiación de este nivel de educación es pública, mientras que en Chile y Colombia un 18 % y un 23 %, respectivamente, procede de fuentes privadas, las mayores cifras de los países para los que hay datos disponibles.

En el nivel de educación secundaria inferior, como media, la financiación pública se corresponde con un 93 % de todo el gasto educativo. En 25 de los 31 países de la OCDE para los que se dispone de datos, el gasto público representa más del 90 % del total. Sin embargo, en Australia y Colombia cerca de una quinta parte del gasto para este nivel de educación procede de fuentes de financiación privadas.

En educación secundaria superior, las fuentes privadas desempeñan un papel ligeramente más importante en los programas de formación profesional (con un 14 % del gasto) que en los generales (11 %). En Alemania, Nueva Zelanda y Países Bajos, la educación secundaria superior de formación profesional recibe al menos 25 puntos porcentuales más de financiación privada que el itinerario general. No sorprende, pues, que Alemania cuente con las proporciones más altas de estudiantes matriculados en programas mixtos centro educativo-lugar de trabajo: un 40 % (véase Indicador C1). En el caso de Nueva Zelanda, el fuerte papel de la financiación privada está influido por un sector de formación profesional más amplio en los niveles de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria. En estos niveles de educación no obligatoria, una parte mucho mayor del gasto institucional procede de las fuentes privadas de los hogares a través de tasas académicas que, en gran medida, proceden de fuentes públicas mediante préstamos subvencionados a los estudiantes y se abonan directamente a las instituciones en nombre de estos. Por otra parte, en Chile y Turquía la proporción de financiación pública en los programas de formación profesional supera en 15 puntos porcentuales o más la de los programas generales. En conjunto, la educación secundaria superior depende más de la financiación privada que los niveles de educación primaria y secundaria inferior.

El grado de financiación pública también se reduce en educación postsecundaria no terciaria, donde supone tan solo un 77 % de media. A diferencia de los tres niveles inferiores mencionados, en la educación postsecundaria no terciaria hay dos países (Estados Unidos y Nueva Zelanda), que dependen más de las fuentes de financiación privada que de las públicas.

La mayoría de países invirtieron más dinero público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en 2014 de lo que lo hicieron en 2005 (Tabla B3.2a). De media, la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria experimentó un crecimiento de 7 puntos porcentuales tanto en los años anteriores a la crisis de 2008 (2005-2008) como en los posteriores (2008-2014). Mientras que en las fuentes privadas se dio un incremento similar antes de la crisis (9 puntos porcentuales), en los seis años posteriores a esta se produjo un repunte mucho mayor, lo que vino a sumar una diferencia total de 14 puntos porcentuales. En estos niveles de educación, el gasto privado entre 2008 y 2014 se incrementó 80 puntos porcentuales en Estonia y 108 puntos en Israel. A pesar de algunas variaciones en el gasto público y privado en términos absolutos, la proporción de gasto

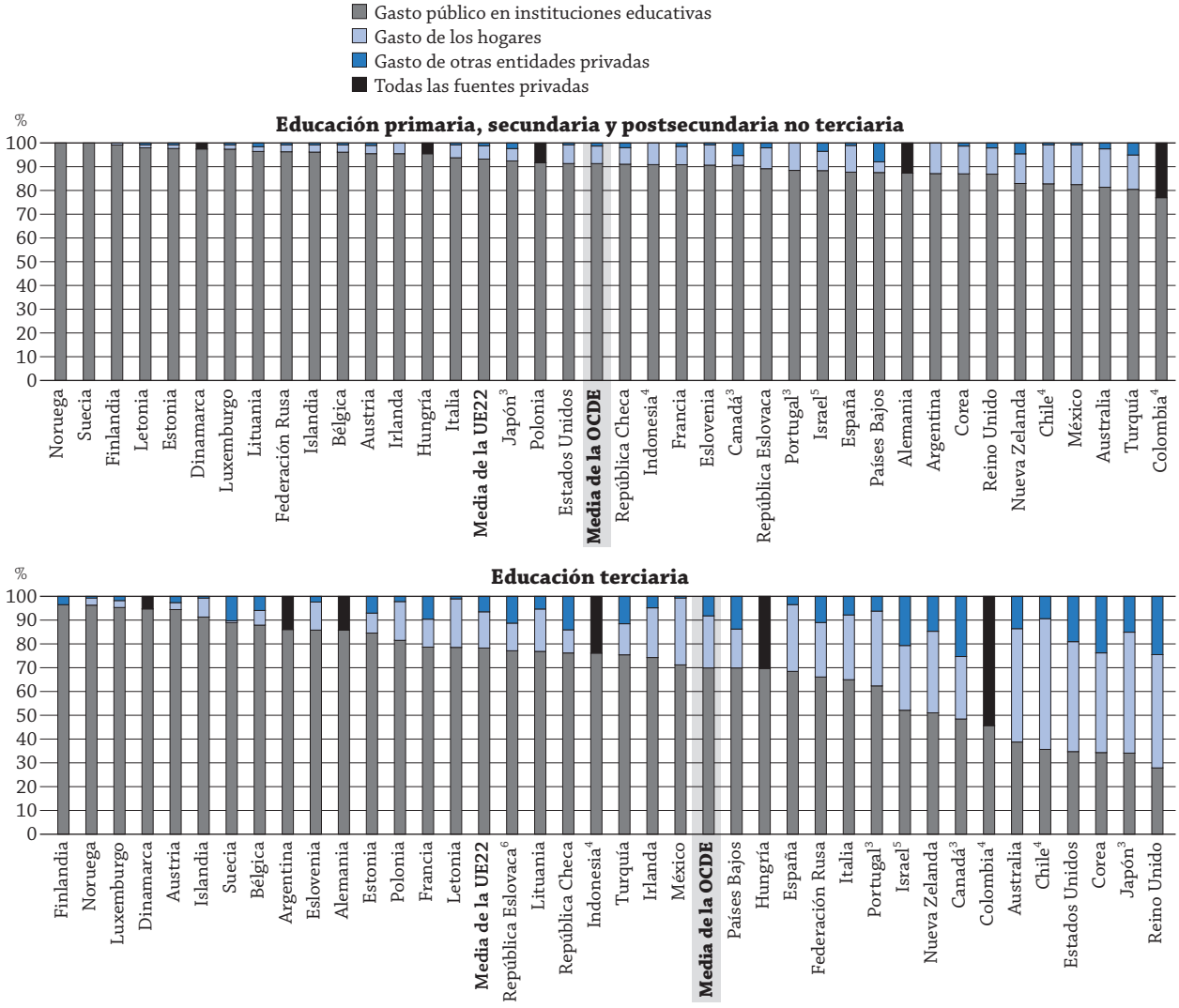
público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se mantuvo en gran medida sin cambios en todos los países de la OCDE, al pasar del 92 % al 91 % entre 2005 y 2014.

Gasto público frente a gasto privado en instituciones de educación terciaria

El elevado retorno económico privado de la educación terciaria (véase Indicador A7) apunta a que se podría justificar una mayor contribución de los individuos y de otras entidades privadas a los costes de esta educación, siempre que existan formas de garantizar el acceso de los estudiantes a la financiación con independencia de su entorno económico (véase Indicador B5). En todos los países, la proporción de gasto privado en educación es mucho mayor en la educación terciaria –una media de casi el 30 % del gasto total en este nivel– que en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (Gráfico B3.1 y Tabla B3.1b).

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público[1] y privado[2] en instituciones educativas (2014)

Por nivel de educación



1. Excluyendo la financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
4. Año de referencia 2015.
5. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.
6. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto público en instituciones educativas por nivel de educación.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B3.1b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557926

B3

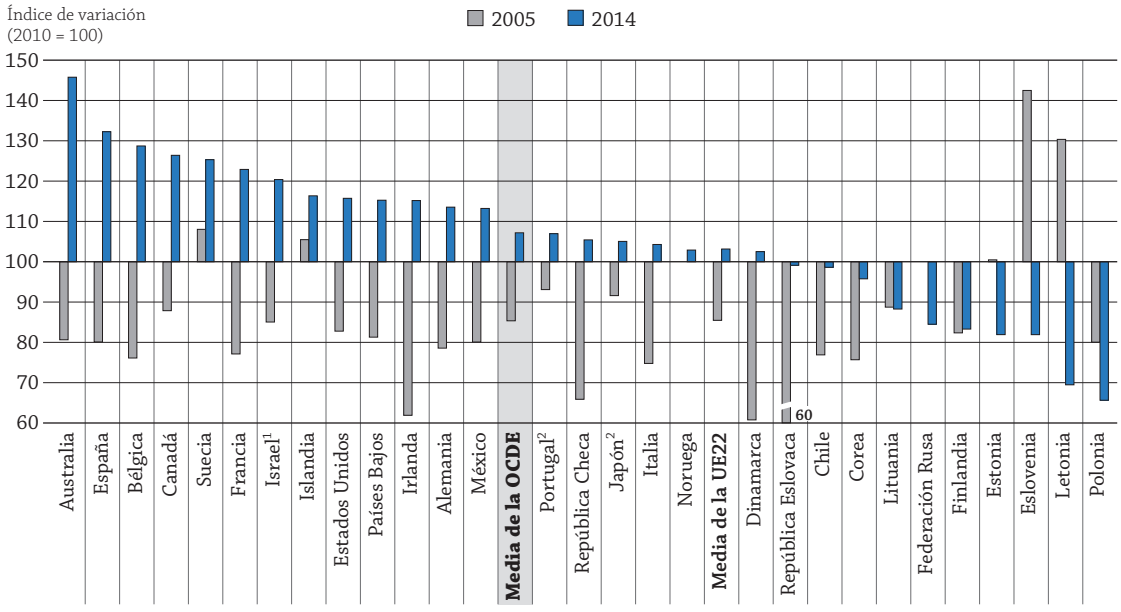
La proporción de gasto en instituciones de educación terciaria que cubren los individuos, empresas y otras fuentes privadas, incluidos los pagos privados subvencionados como los préstamos para tasas académicas, va desde menos del 10 % en Austria, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo y Noruega (países en los que las tasas académicas son bajas o de escasa importancia) a más del 60 % en Australia, Chile, Corea, Estados Unidos, Japón y Reino Unido. Estas proporciones pueden guardar relación con el nivel de tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria (Gráfico B3.2 y Tabla B3.1b, y véase Indicador B5). En Corea, por ejemplo, un 80 % de los estudiantes está matriculado en instituciones privadas, y más de un 42 % del presupuesto educativo procede de las tasas académicas. De media en la OCDE, el gasto de los hogares representa más de dos tercios del gasto privado. En la mayoría de los países, el gasto de los hogares es la principal fuente de fondos privados, pero en Finlandia y Suecia casi toda la financiación privada procede de entidades privadas (principalmente para investigación y desarrollo) y la proporción de gasto de los hogares es muy baja o nula.

En muchos países de la OCDE, el aumento de la participación en educación terciaria (véase Indicador C1) refleja la fuerte demanda a nivel individual y social. El crecimiento en la matriculación ha ido acompañado de un incremento de la inversión de fuentes tanto públicas como privadas, así como de cambios en la proporción del gasto público y privado (Tabla B3.2b). A diferencia de lo que ocurre en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el aumento entre 2005 y 2014 fue mayor en las fuentes públicas (29 puntos porcentuales) que en las privadas (22 puntos porcentuales). A pesar de que el incremento de la financiación pública ha sido más rápido que el de la privada, se observa una diferencia de tan solo 0,1 puntos porcentuales entre 2005 y 2014 en la proporción del gasto público en instituciones educativas. En estas cifras, sin embargo, se aprecia una influencia notable de algunos valores atípicos, como los de Chile, Letonia y Turquía, donde los fondos públicos para la educación terciaria se incrementaron más de un 50 % entre 2010 y 2014. Asimismo, se observaron grandes aumentos en la financiación de fuentes privadas, especialmente en Australia, Bélgica, Canadá, España, Francia, Israel y Suecia (un 20 % o más).

A pesar de que la financiación pública de la educación terciaria ha aumentado en la mayoría de los países, algunos siguen estando por debajo de su máximo de 2008. Este es el caso, por ejemplo, de Canadá, Eslovenia, España, Estados

Gráfico B3.3. Variación en el gasto privado en instituciones de educación terciaria

2010 = 100 (2005 y 2014)



Nota: Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

1. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.

2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto privado en instituciones de educación terciaria en 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B3.2b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557945

Unidos, Federación Rusa, Hungría, Irlanda, Italia, Portugal y República Checa, donde el gasto público en 2014 fue inferior al de 2008. En cuanto a la financiación privada, en Corea, Eslovenia, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Portugal el gasto fue menor en 2014 que en 2008 (Tabla B3.2b y Gráfico B3.3).

Gasto público en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución

El nivel de gasto público refleja en parte en qué medida valoran la educación los gobiernos (véanse Indicadores B2 y B4). Naturalmente, la mayoría de los fondos públicos se destinan a instituciones públicas, pero en algunos casos una parte significativa del presupuesto público puede también dedicarse a instituciones educativas privadas (instituciones privadas dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes). La Tabla B3.3 (disponible en Internet) muestra la inversión pública en instituciones educativas con relación a su tamaño en el sistema educativo. Los datos se centran en el gasto público por estudiante tanto en instituciones educativas públicas como privadas, excluidos los préstamos a estudiantes. Esta medida complementa los datos sobre gasto público en relación con los ingresos nacionales (véase Indicador B2).

De media en los países de la OCDE, en los niveles de educación primaria a terciaria combinados, el gasto público por estudiante en instituciones públicas (9.841 dólares estadounidenses) es un 48 % superior al gasto público por estudiante en instituciones privadas (6.652 dólares). Sin embargo, la diferencia depende del nivel de educación (Tabla B3.3, disponible en Internet). En la educación primaria, el gasto público por estudiante en instituciones públicas (8.600 dólares estadounidenses) es aproximadamente un 78 % mayor que en las instituciones privadas (4.855 dólares), mientras que en la educación secundaria inferior el gasto público por estudiante en instituciones públicas (10.208 dólares) es un 46 % más elevado que en las privadas (6.981 dólares estadounidenses). La diferencia entre los fondos públicos que reciben las instituciones públicas y los que reciben las privadas se amplía aún más en el nivel de educación secundaria superior, donde las primeras reciben un 50 % más de dinero del gobierno. No obstante, la diferencia máxima se observa en la educación terciaria, donde el gasto público por estudiante en instituciones públicas triplica el de las instituciones privadas (12.656 y 4.900 dólares estadounidenses, respectivamente).

Estas cifras enmascaran grandes diferencias entre los países de la OCDE. En el nivel de educación primaria, el gasto público por estudiante en instituciones públicas muestra una amplia variación, desde los 21.154 dólares estadounidenses de Luxemburgo hasta los 2.721 dólares de México. Sin embargo, la diferencia es aún mayor en las instituciones privadas, ya que países como Irlanda, Países Bajos y Turquía no gastan dinero público en este tipo de centros para la educación primaria, mientras que en Dinamarca, Finlandia y Suecia el gasto en instituciones privadas por estudiante de primaria supera los 9.500 dólares estadounidenses. En los niveles de educación secundaria inferior y superior, el panorama es similar al de la primaria, aunque las diferencias en la financiación de las instituciones públicas y las privadas se vuelven más notables. Todos los países, a excepción de Finlandia, Israel, Noruega, Polonia y Suecia, gastan mucho más en instituciones públicas por estudiante que en instituciones privadas en la educación secundaria superior. Sin embargo, el gasto público por estudiante más elevado se observa en educación terciaria, en la que los países de la OCDE gastan una media de 10.830 dólares estadounidenses al año. La brecha en la financiación entre los distintos tipos de instituciones se amplía en este nivel, ya que las privadas reciben de media más de un tercio de la suma que se transfiere a las instituciones públicas. Los únicos países en los que los fondos del gobierno son mayores para las instituciones privadas son Israel y Letonia.

Definiciones

Otras entidades privadas son las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro (p. ej., organizaciones religiosas y benéficas, y asociaciones empresariales y sindicales).

Instituciones privadas son las instituciones privadas independientes o dependientes del gobierno.

Gasto privado incluye todo el gasto directo en instituciones educativas, parcialmente cubierto o no por subvenciones públicas. También se tiene en cuenta el gasto de las empresas privadas en el componente laboral de los programas mixtos de formación de aprendices y estudiantes impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo.

La **proporción pública y privada del gasto en instituciones educativas** son los porcentajes del gasto total originado, o generado, en los sectores públicos y privados respectivos.

Gasto público se pone en relación con el total de estudiantes en instituciones públicas y privadas, reciban o no financiación pública.

B3

Metodología

No todos los gastos en bienes y servicios educativos se producen dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden adquirir libros de texto y material escolar o pagar clases particulares para sus hijos fuera de dichas instituciones. En el nivel de educación terciaria, los gastos de manutención de los estudiantes y los ingresos no percibidos pueden suponer también una proporción importante de los costes educativos. Todos los gastos realizados fuera de las instituciones educativas, aunque se paguen con subvenciones públicas, están excluidos de este indicador. Las subvenciones públicas para gastos educativos fuera de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Una parte de los presupuestos de las instituciones educativas está relacionada con los servicios auxiliares que se ofrecen a los estudiantes, incluidos los servicios de asistencia social (comidas, alojamiento y transporte). Parte del coste de estos servicios se cubre mediante tasas que pagan los estudiantes y que también se incluyen en el indicador.

El gasto en instituciones educativas se calcula utilizando el principio de contabilidad de caja; así pues, ofrece una panorámica del gasto en el año de referencia. Muchos países utilizan un sistema de pago o devolución de préstamos en el nivel de educación terciaria. Mientras que los pagos de préstamos públicos se tienen en cuenta, la devolución de los préstamos por parte de particulares no se contabiliza, por lo que la contribución privada a los costes de la educación podría quedar infrarrepresentada.

Fuentes

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2014, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación de estadísticas educativas de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) gestionada por la OCDE en 2016 (para ver más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos sobre el gasto para 2005, 2008 y 2011 a 2014 se han actualizado sobre la base de una encuesta realizada en 2016-2017, mientras que el gasto desde 2005 hasta 2013 se ha ajustado a los métodos y definiciones utilizados en la actual recopilación de datos de la UOE.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2011), «Cuadro B3.1. Gasto privado en el componente laboral de los programas educativos», en OECD, *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Tablas del Indicador B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560339

Tabla B3.1a	Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)
Tabla B3.1b	Proporciones relativas de gasto público y privado desglosado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)
Tabla B3.2a	Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2011 a 2014)
Tabla B3.2b	Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones de educación terciaria e índice de variación del gasto público y privado (2005, 2008, 2011 a 2014)
WEB Tabla B3.3	Gasto público anual en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2014)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, Panorama de la educación (base de datos).

B3

Tabla B3.1a. Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)

Distribución de fuentes de financiación públicas[1] y privadas[2] de las instituciones educativas después de las transferencias de fuentes públicas

		Primaria		Secundaria inferior		Secundaria superior						Educación postsecundaria no terciaria	
						Programas generales		Programas de formación profesional		Todos los programas			
		Fuentes públicas	Fuentes privadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas	Fuentes públicas	Fuentes privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	98	2	97	3	96	4	61	39	76	24	51	49
	Australia	88	12	76	24	73	27	82	18	76	24	82	18
	Austria	96	4	97	3	93	7	95	5	95	5	51	49
	Bélgica	97	3	96	4	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)
	Canadá[3]	91[d]	9[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91[d]	9[d]	m	m
	Chile[4]	82	18	85	15	78	22	93	7	82	18	a	a
	Corea	93	7	95	5	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	74	26	a	a
	Dinamarca	98	2	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100	0	a	a
	Eslovenia	91	9	91	9	88	12	90	10	90	10	a	a
	España	84	16	91	9	87	13	95[d]	5[d]	90[d]	10[d]	x(7, 9)	x(8, 10)
	Estados Unidos	93	7	92	8	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91	9	17	83
	Estonia	97	3	98	2	97	3	99	1	98	2	98	2
	Finlandia	100	0	100	0	100	0	98[d]	2[d]	99[d]	1[d]	x(7, 9)	x(8, 10)
	Francia	93	7	91	9	91	9	84	16	88	12	81	19
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	92	8	93	7	97	3	98	2	98	2	98	2
	Irlanda	97	3	93	7	93	7	a	a	93	7	99	1
	Islandia	99	1	99	1	89	11	89	11	89	11	89	11
	Israel[5]	95	5	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	86[d]	14[d]	74[d]	26[d]	81[d]	19[d]	a	a
	Italia	94	6	95	5	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	92[d]	8[d]	100	0
	Japón	99	1	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	82[d]	18[d]	x(9)	x(10)
	Letonia	99	1	98	2	98	2	94	6	97	3	93	7
	Luxemburgo	97	3	97	3	95	5	99	1	98	2	100	0
	México	86	14	84	16	74	26	74	26	74	26	a	a
	Noruega	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Nueva Zelanda	92	8	86	14	83	17	57	43	76	24	42	58
	Países Bajos	99	1	94	6	92	8	61	39	69	31	56	44
	Polonia[6]	93	7	90	10	91	9	93[d]	7[d]	92[d]	8[d]	50	50
	Portugal	88	12	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	x(9)	x(10)
	Reino Unido	90	10	87	13	81	19	88	12	83	17	a	a
	República Checa	93	7	93	7	88	12	88	12	88	12	65	35
	República Eslovaca	89	11	90	10	84	16	91	9	89	11	91	9
	Suecia	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Suiza	m	m	m	m	m	m	55[d]	45[d]	m	m	x(7)	x(8)
	Turquía	85	15	82	18	61	39	86	14	74	26	a	a
	Media de la OCDE	93	7	93	7	89	11	86	14	88	12	77	23
	Media de la UE22	94	6	94	6	93	7	90	10	91	9	81	19
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	85	15	89	11	88	12	a	a	88	12	a	a
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[4]	77	23	78	22	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	74	26	x(9)	x(10)
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
	Federación Rusa	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)	97[d]	3[d]	92[d]	8[d]	96[d]	4[d]	x(5, 7, 9)	x(6, 8, 10)
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	97	3	92	8	74	26	75	25	74	26	a	a
	Lituania	97	3	97	3	97	3	94	6	96	4	94	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las cifras sobre gasto privado incluyen los préstamos para tasas académicas. La devolución de los préstamos por parte de particulares no se tienen en cuenta, por lo que la contribución privada a los costes de la educación pueden quedar infrarrepresentados. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluyendo la financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Educación primaria contiene información de los niveles de educación preprimaria y secundaria inferior.
4. Año de referencia 2015.
5. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.
6. Los programas de formación profesional de educación secundaria superior incluyen datos de los programas de formación profesional de educación secundaria inferior.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560244

Tabla B3.1b. Proporciones relativas de gasto público y privado desglosado en instituciones educativas, por nivel de educación (2014)

Distribución de fuentes de financiación públicas[1] y privadas[2] desglosadas de las instituciones educativas después de las transferencias de fuentes públicas

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria				De educación primaria a terciaria			
			Fuentes privadas				Fuentes privadas				Fuentes privadas		
		Fuentes públicas	Gasto de los hogares	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas	Fuentes públicas	Gasto de los hogares	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas	Fuentes públicas	Gasto de los hogares	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	87	x(4)	x(4)	13	86	x(8)	x(8)	14	87	x(12)	x(12)	13
	Australia	81	16	3	19	39	48	14	61	68	26	6	32
	Austria	95	3	1	5	94	3	3	6	95	3	2	5
	Bélgica	96	4	0	4	88	6	6	12	94	4	2	6
	Canadá[3]	91	4	5	9	48	26	25	52	73	13	14	27
	Chile[4]	83	17	0	17	36	55	9	64	64	32	4	36
	Corea	87	12	1	13	34	42	24	66	68	23	9	32
	Dinamarca	97	x(4)	x(4)	3	95	x(8)	x(8)	5	97	x(12)	x(12)	3
	Eslovenia	91	9	0	9	86	12	2	14	90	10	1	10
	España	88	11	1	12	68	28	3	32	82	16	2	18
	Estados Unidos	91	9	0	9	35	46	19	65	67	25	8	33
	Estonia	98	2	1	2	85	8	7	15	93	4	3	7
	Finlandia	99	1	0	1	96	0	4	4	98	1	1	2
	Francia	91	8	1	9	79	12	10	21	87	9	4	13
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	95	x(4)	x(4)	5	70	x(8)	x(8)	30	89	x(12)	x(12)	11
	Irlanda	95	5	a	5	74	21	5	26	91	8	1	9
	Islandia	96	4	0	4	91	8	1	9	95	5	0	5
	Israel[5]	88	8	4	12	52	27	21	48	79	13	8	21
	Italia	94	6	0	6	65	27	8	35	87	11	2	13
	Japón[3]	92	5	2	8	34	51	15	66	72	21	7	28
	Letonia	98	2	0	2	79	20	1	21	92	7	0	8
	Luxemburgo	97	2	0	3	95	3	2	5	97	2	0	3
	México	82	17	0	18	71	29	0	29	79	20	0	21
	Noruega	100	0	0	0	96	3	0	4	99	1	0	1
	Nueva Zelanda	83	12	5	17	51	34	15	49	74	19	7	26
	Países Bajos	88	5	8	12	70	16	14	30	82	8	10	18
	Polonia	92	x(4)	x(4)	8	81	16	2	19	89	x(12)	x(12)	11
	Portugal[3]	88	12	0	12	62	31	6	38	82	16	1	18
	Reino Unido	87	11	2	13	28	48	25	72	71	21	8	29
	República Checa	91	7	2	9	76	10	14	24	87	8	5	13
	República Eslovaca[6]	89	9	2	11	77	12	11	23	86	10	5	14
	Suecia	100	0	0	0	89	1	10	11	97	0	3	3
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	80	14	5	20	75	13	12	25	79	14	7	21
	Media de la OCDE	91	7	2	9	70	22	10	30	85	12	4	15
	Media de la UE22	93	6	1	7	78	15	7	22	89	8	3	11
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	87	13	0	13	86	x(8)	x(8)	14	87	x(12)	x(12)	13
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[4]	77	x(4)	x(4)	23	46	x(8)	x(8)	54	68	x(12)	x(12)	32
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	96	3	1	4	66	23	11	34	85	10	5	15
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	91	9	0	9	76	x(12)	x(12)	24	88	x(12)	x(12)	12
	Lituania	96	2	2	4	77	18	5	23	89	8	3	11
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las cifras sobre gasto privado incluyen los préstamos para tasas académicas. La devolución de los préstamos por parte de particulares no se tienen en cuenta, por lo que la contribución privada a los costes de la educación pueden quedar infrarrepresentados. Las cifras sobre gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no asignados. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluyendo la financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
4. Año de referencia 2015.
5. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.
6. Gasto en instituciones públicas para las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560263

B3

Tabla B3.2a. Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2011 a 2014)

Índice de variación de las fuentes de financiación públicas en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas y privadas[1], por año

		Proporción de gasto público[2] en instituciones educativas (%)						Índice de variación entre 2005 y 2014 del gasto en instituciones educativas (2010 = 100, precios constantes)											
								Fuentes públicas						Fuentes privadas					
		2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	86	86	87	87	87	87	92	93	100	98	97	98	102	103	99	103	100	97
	Australia	84	83	84	82	82	81	74	80	97	95	96	98	81	94	105	113	117	124
	Austria	m	m	m	96	96	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	95	95	96	96	96	96	88	100	101	103	104	105	113	121	95	95	95	101
	Canadá	90	89	90	92	91	91	83	91	97	101	101	102	81	97	97	77	91	92
	Chile	69	77	79	78	78	79	78	100	105	123	115	110	125	107	102	122	116	106
	Corea	77	78	83	86	86	87	68	79	106	112	111	111	84	93	90	74	72	69
	Dinamarca	98	98	97	97	97	97	93	91	92	101	100	107	80	90	108	120	123	114
	Eslovenia	92	92	91	91	91	91	98	101	98	94	92	91	91	97	100	98	98	99
	España	93	93	91	89	88	88	85	98	97	90	86	86	67	81	106	129	134	135
	Estados Unidos	92	92	91	91	91	91	91	101	97	95	95	96	98	109	110	111	109	110
	Estonia	99	99	99	99	98	98	92	114	93	94	94	93	78	92	81	67	131	172
	Finlandia	99	99	99	99	99	99	90	96	101	101	100	99	96	121	94	95	90	92
	Francia	91	91	91	91	91	91	95	99	98	98	98	99	94	98	101	102	105	105
	Grecia	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	95	m	m	94	92	95	119	113	94	89	86	105	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	97	98	96	96	95	95	72	93	96	95	89	89	55	52	99	101	99	100
	Islandia	96	96	96	96	96	96	107	115	103	102	105	110	107	110	101	106	111	112
	Israel[3]	94	93	89	90	90	88	78	93	108	114	118	120	57	84	153	148	152	192
	Italia	96	97	96	95	96	94	102	107	95	91	91	88	113	92	108	123	111	168
	Japón	90	90	93	93	93	92	93	95	100	102	100	102	136	141	101	104	106	112
	Letonia	97	98	97	98	98	98	99	131	97	94	106	115	115	102	86	75	77	82
	Luxemburgo	m	m	98	98	97	97	95	m	95	92	84	93	m	104	90	99	121	118
	México	83	83	83	83	83	82	90	93	104	107	110	112	89	92	105	106	111	114
	Noruega	100	100	100	100	100	100	91	89	95	95	99	100	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	83	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	87	87	87	87	87	88	88	92	99	99	100	98	86	95	101	101	95	92
	Polonia[4]	98	94	94	92	92	92	86	95	99	99	99	101	24	93	97	129	128	139
	Portugal	m	m	m	85	88	88	93	89	94	89	94	90	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	86	84	84	87	96	90	111	112	124	132	m	m	m	m	m	m
	República Checa	90	90	91	91	91	91	90	96	103	103	100	101	100	100	101	101	102	99
	República Eslovaca	86	85	89	88	89	89	72	82	94	93	97	102	85	107	89	92	92	91
	Suecia	100	100	100	100	100	100	98	101	100	101	102	104	a	a	a	a	a	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	92	94	102	104	106	107	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	84	82	83	80	69	84	118	130	141	147	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	92	92	92	91	91	91	89	97	100	100	101	103	90	99	101	104	107	113
	Media de la UE22	94	94	94	93	93	93	92	99	98	97	97	100	87	97	97	102	106	113
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	92	87	87	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	61	88	104	105	108	106	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	78	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	97	96	97	96	96	79	105	103	119	123	117	m	109	139	129	144	143
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	97	97	97	96	m	m	m	m	m	m	m	m	117	116	135	139
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluyendo la financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.
4. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560282

B3

Tabla B3.2b. Tendencias en la proporción relativa del gasto público en instituciones de educación terciaria e índice de variación del gasto público y privado (2005, 2008, 2011 a 2014)

Índice de variación de fuentes de financiación públicas en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas y privadas[1], por año

		Proporción de gasto público[2] en instituciones educativas (%)						Índice de variación entre 2005 y 2014 del gasto en instituciones educativas (2010 = 100, precios constantes)											
								Fuentes públicas						Fuentes privadas					
		2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014	2005	2008	2011	2012	2013	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	87	87	87	86	86	86	81	92	105	105	105	108	79	91	103	110	112	114
	Australia	45	45	46	45	42	39	77	85	100	101	103	106	81	91	104	108	121	146
	Austria	m	m	m	95	95	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	91	90	90	90	89	88	85	93	101	102	106	107	76	92	100	104	110	129
	Canadá	55	63	57	52	50	48	80	97	97	91	89	88	88	77	97	111	122	126
	Chile	15	14	22	24	35	38	46	48	104	124	178	194	77	87	112	119	103	99
	Corea	24	22	27	29	33	34	64	75	104	111	124	132	76	99	105	100	97	96
	Dinamarca	97	96	95	m	94	95	94	93	102	88	94	97	61	82	112	m	114	103
	Eslovenia	77	84	85	86	87	86	84	96	101	97	92	90	142	102	97	86	75	82
	España	78	79	77	73	69	68	79	95	97	85	81	80	80	91	101	113	129	132
	Estados Unidos	42	41	39	38	36	35	90	99	101	101	94	92	83	94	105	110	109	116
	Estonia	70	79	80	78	82	85	76	102	118	100	136	146	100	84	88	85	94	82
	Finlandia	96	95	96	96	96	96	86	92	104	102	99	97	82	105	105	96	95	83
	Francia	84	82	81	80	79	79	87	95	99	98	99	100	77	97	107	112	120	123
	Grecia	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[3]	78	m	m	54	63	70	104	110	117	82	97	85	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	84	83	80	84	78	74	75	97	93	97	79	77	62	89	98	82	98	115
	Islandia	91	92	91	92	91	91	98	115	97	111	114	118	105	101	104	103	113	116
	Israel[4]	53	51	49	57	53	52	81	87	100	106	112	111	85	98	124	94	120	120
	Italia	73	71	66	66	67	65	98	106	99	94	96	93	75	92	104	101	97	104
	Japón[3]	34	33	34	34	35	34	89	96	104	103	109	104	92	101	104	104	105	105
	Letonia	56	65	63	64	68	79	109	149	130	128	136	168	130	123	117	110	98	69
	Luxemburgo	m	m	m	95	98	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69	70	67	70	68	71	77	89	93	105	98	121	80	88	106	106	109	113
	Noruega	m	97	96	96	96	96	98	91	97	98	102	111	m	70	99	94	101	103
	Nueva Zelanda	m	m	m	52	52	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	73	71	71	71	70	70	86	91	102	103	103	105	81	93	107	109	111	115
	Polonia	74	71	76	78	80	81	91	80	99	103	114	115	80	80	81	75	69	66
	Portugal[3]	68	62	69	54	58	62	89	86	92	69	76	80	93	117	94	130	121	107
	Reino Unido	m	m	m	m	m	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	81	79	81	79	77	76	76	97	124	111	97	91	66	96	108	108	108	105
	República Eslovaca	77	73	77	74	76	77	86	98	121	125	136	142	60	86	86	105	104	99
	Suecia	88	89	90	89	90	89	84	88	101	102	104	106	108	105	114	119	117	125
	Suiza	m	m	m	m	m	m	98	89	105	109	111	118	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	81	75	76	75	70	80	195	201	215	230	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	70	70	70	70	71	70	85	94	107	105	110	114	85	94	103	104	106	107
	Media de la UE22	80	80	80	78	80	78	87	98	106	99	103	105	85	96	101	103	104	103
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	93	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	70	83	113	107	110	107	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	43	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	64	63	64	65	66	69	102	94	97	102	100	m	93	92	92	91	85
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	64	68	74	75	75	77	74	94	128	129	128	134	89	97	99	95	92	88
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluyendo la financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
4. El gasto privado en instituciones privadas dependientes del gobierno se incluye en las instituciones públicas.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

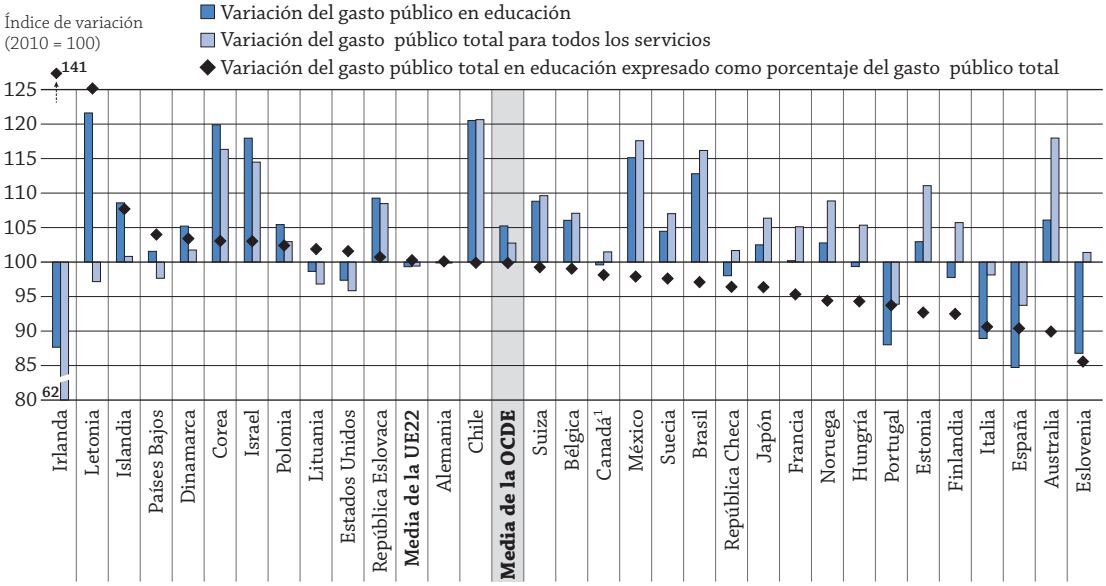
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560301

¿CUÁL ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

- En la OCDE, el gasto público total en educación desde la primaria hasta la terciaria representa una media de un 11,3 % del gasto público total; en los países de la OCDE y asociados, va desde menos de un 8 % en Federación Rusa, Hungría, Italia y República Checa hasta un mínimo del 16 % en Brasil, Costa Rica, Indonesia, México, Nueva Zelanda y Sudáfrica.
- Mientras que en la OCDE el porcentaje medio del gasto público total en educación de primaria a terciaria dentro del gasto gubernamental total permaneció estable (11 %), dicha proporción disminuyó en 18 países de la OCDE y asociados entre 2010 y 2014. En naciones como Irlanda y Letonia este índice experimentó un crecimiento de más del 20 % en esos cuatro años (Gráfico B4.1).
- En la educación terciaria, una media del 85 % de los fondos públicos finales (después de las transferencias entre niveles de gobierno) proviene del gobierno central. En cambio, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria el gasto está mucho más descentralizado, y los gobiernos locales y regionales gestionan un 58 % de los fondos finales.

Gráfico B4.1. Variación del gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total entre 2010 y 2014

De educación primaria a terciaria (2010 = 100, precios constantes)



1. Incluye la educación preprimaria.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación del gasto público total en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B4.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557964

Contexto

Las decisiones de los países acerca de la asignación del presupuesto a los diversos sectores, incluidas la educación, la sanidad, la seguridad social y la defensa, dependen no solo de sus prioridades, sino también de la posibilidad de que esos servicios se presten de manera privada. La financiación gubernamental se hace necesaria en aquellas situaciones en las que el beneficio público es elevado, pero los costes privados son mayores que los beneficios privados.

En los años posteriores a la crisis económica, varios países de la OCDE adoptaron medidas de austeridad, lo que se tradujo en drásticos recortes presupuestarios, que también afectaron al sector de la educación. Como resultado, el gasto por estudiante descendió en muchos países tras la crisis (véase

Indicador B1). A pesar de que los recortes pueden deberse a una asignación más eficaz de los fondos gubernamentales, a mejoras en la eficiencia y al dinamismo económico, también pueden repercutir en la calidad de la educación proporcionada por el gobierno, especialmente en un momento en el que la inversión en educación es importante para reanudar el crecimiento económico. Por ejemplo, durante las crisis puede haber una mayor demanda de educación y formación por los jóvenes y las personas desempleadas, a quienes les resulta más difícil competir en un mercado laboral más restringido.

Este indicador compara el gasto público total en educación con el gasto público total en los países de la OCDE y asociados. Asimismo, incluye los datos de las diferentes fuentes de financiación pública que invierten en educación (gobierno central, regional y local) y de las transferencias de fondos entre dichos niveles de gobierno.

Otros resultados

- La mayoría de los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos (38 de 43 países) invierten más del doble en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria que en la educación terciaria.
- Entre 2005 y 2014, la proporción del gasto público destinado a la educación de primaria a terciaria se redujo en más de dos tercios de los países en los que se dispone de datos para ambos años. En el resto de países se mantuvo mayoritariamente estable y en algunos incluso se incrementó, especialmente en Chile y Corea, donde creció más de 2 puntos porcentuales.
- De media en los países de la OCDE, los gobiernos centrales suministran el 55 % de los fondos iniciales del gasto público en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Este porcentaje es mayor en educación terciaria, donde representa un 87 % de los fondos iniciales procedentes del gobierno central.

B4

Análisis

Nivel general de recursos públicos invertidos en educación

En 2014 en la OCDE, el porcentaje de gasto público total en educación de primaria a terciaria representó una media del 11,3 % del gasto público en todos los servicios; en los países de la OCDE y asociados, osciló desde menos del 8 % en Federación Rusa, Hungría, Italia y República Checa hasta un mínimo del 16 % en Brasil, Costa Rica, Indonesia, México, Nueva Zelanda y Sudáfrica (Gráfico B4.2 y Tabla B4.1).

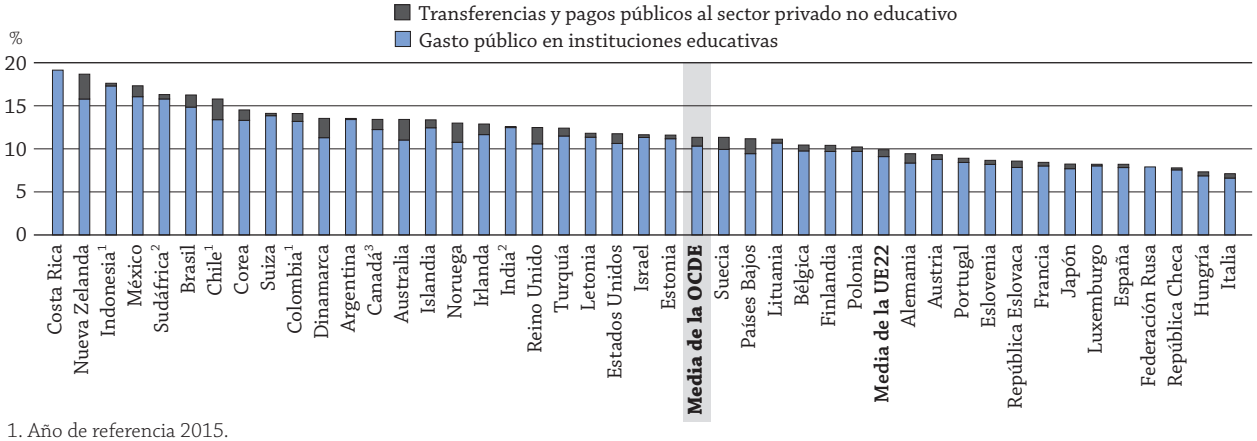
En la mayoría de los países, y de media en los que componen la OCDE, en torno a un tercio del gasto público total en educación de primaria a terciaria se dedicó a la educación primaria. Esto se explica fundamentalmente por las tasas de matriculación casi universales en este nivel (véase Indicador C1) y por la estructura demográfica de la población. El gasto público total que se dedicó a la educación secundaria representó un 4,6 % del gasto público total, dividido a partes iguales entre la educación secundaria inferior y la superior.

De media en los países de la OCDE, un 28 % del gasto público total en educación se destinó a la educación terciaria. Los porcentajes por país oscilaron entre cerca del 20 % o menos en Indonesia, Israel, Portugal y Sudáfrica y más del 35 % en Austria, Noruega y Turquía (Tabla B4.1)[1].

El gasto público en educación engloba el gasto directo en instituciones (como los gastos de funcionamiento de las escuelas públicas) y tanto las transferencias al sector privado no educativo que son atribuibles a las instituciones educativas como los subsidios públicos a los hogares para cubrir los gastos de alojamiento y manutención que no se destinan a instituciones educativas[2]. En los países de la OCDE, el número de estas transferencias y pagos en la educación de primaria a terciaria sigue siendo relativamente escaso. En 2014, estos gastos públicos representaban únicamente un 1 % del gasto público total y un 9 % del gasto público en educación, mientras que el 91 % restante correspondía al gasto directo en instituciones educativas. Sin embargo, los porcentajes varían de un país a otro. Los pagos y transferencias públicas al sector privado no educativo alcanzan más del 2 % del gasto público total en países como Australia, Chile, Dinamarca, Noruega y Nueva Zelanda y menos del 0,3 % en Argentina, India, Luxemburgo, República Checa y Suiza.

Gráfico B4.2. Composición del gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total (2014)

De educación primaria a terciaria



1. Año de referencia 2015.
2. Año de referencia 2013.
3. Incluye la educación preprimaria.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B4.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933557983

Cuando se considera el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos. El panorama del gasto público total en educación en relación con el PIB (en el que se incluyen los préstamos públicos a estudiantes y los subsidios públicos para los hogares para cubrir gastos de alojamiento y manutención que no se destinan a instituciones educativas, al contrario que en el Indicador B2) es muy diferente al del gasto público en educación en relación con el gasto público total. De media

en los países de la OCDE y asociados, en 2014 el gasto público en educación de primaria a terciaria como proporción del PIB fue del 4,8 % y osciló entre el 3,5 % o menos de Federación Rusa, India, Indonesia, Japón y República Checa, y el 7,4 % o más de Dinamarca y Noruega.

El gasto público total en todos los servicios como proporción del PIB (incluidas la educación, la sanidad, la seguridad social y las cuestiones medioambientales) varía de forma destacable en los diferentes países (Tabla B4.1). En 2014, uno de cada cuatro países para los que se dispone de datos declaró que el gasto público total en todos los servicios superaba el 50 % del PIB, incluida Finlandia, donde cuentan con el índice más alto (58 %). Un porcentaje más alto del gasto público en educación dentro del gasto gubernamental total no se traduce necesariamente en un aumento del porcentaje de gasto público en educación en relación con el PIB. Por ejemplo, Chile e Indonesia dedican al menos un 15 % de su gasto público total a la educación (es decir, por encima de la media del 11 % de los países de la OCDE) y, sin embargo, el gasto público en educación es relativamente bajo, si se expresa como porcentaje del PIB: 4 % en Chile y 3,1 % en Indonesia, por debajo del 4,8 % de la media de la OCDE. Este fenómeno se puede explicar debido al volumen relativamente reducido del gasto público total en comparación con el PIB: 25 % en Chile y 17 % en Indonesia.

Variaciones en el gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total entre 2005 y 2014

Entre 2005 y 2014, el porcentaje de gasto público total destinado a la educación en conjunto de primaria a terciaria disminuyó en 23 de los 30 países para los que se dispone de datos. El descenso fue especialmente acusado (2,5 puntos porcentuales o más) en Eslovenia y México, mientras que en Chile y Corea experimentó un crecimiento de 2 puntos porcentuales (Tabla B4.2).

De media en la OCDE, el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total disminuyó ligeramente entre 2005 y 2010. En Irlanda, país que se vio profundamente afectado al inicio de la crisis económica, esta proporción se redujo en 4 puntos porcentuales.

En los años posteriores a la crisis, concretamente entre 2010 y 2014, 19 de los 32 países para los que se dispone de datos incrementaron el gasto público en educación. En esos cuatro años, aumentó una quinta parte o más en Chile, Corea, Letonia y Turquía. Por el contrario, en nueve países el gasto público en educación disminuyó en el mismo periodo: Eslovenia (–13 %), España (–15 %), Irlanda y Portugal (–12 %) e Italia (–11 %) experimentaron las mayores caídas. Con la excepción de Eslovenia, Finlandia, Hungría y República Checa, todos los países que han reducido su nivel de gasto público en educación también han recortado el nivel de gasto público en general. No obstante, en la mayoría de los países el gasto público total aumentó (una media del 3 % en la OCDE). A pesar de este crecimiento, el porcentaje global de gasto público en educación dentro del gasto público total permaneció estable (11 %) entre 2010 y 2014 (Tabla B4.2). Aunque la proporción disminuyó en 18 países, en otros, como Irlanda y Letonia, hubo un incremento de más del 20 % durante esos cuatro años (Gráfico B4.1): en Irlanda esto se debió a una disminución mucho mayor del gasto público total en todos los servicios (–38 %) que del gasto público en educación (–12 %).

Fuentes de la financiación pública invertida en educación

Todas las fuentes gubernamentales, aparte de las internacionales, del gasto en educación se clasifican en tres niveles diferentes de gobierno: central, regional y local. En algunos países, la financiación de la educación está centralizada, mientras que en otros la financiación puede estar descentralizada después de las transferencias entre los diferentes niveles de gobierno. Además, en los últimos años, muchos centros escolares se han convertido en organizaciones más autónomas y descentralizadas, lo que intensifica su obligación de rendir cuentas ante los estudiantes, padres y público en general por sus resultados. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE sugieren que, cuando se combinan de forma inteligente la autonomía y la rendición de cuentas, suele obtenerse un mejor rendimiento educativo (OECD, 2016).

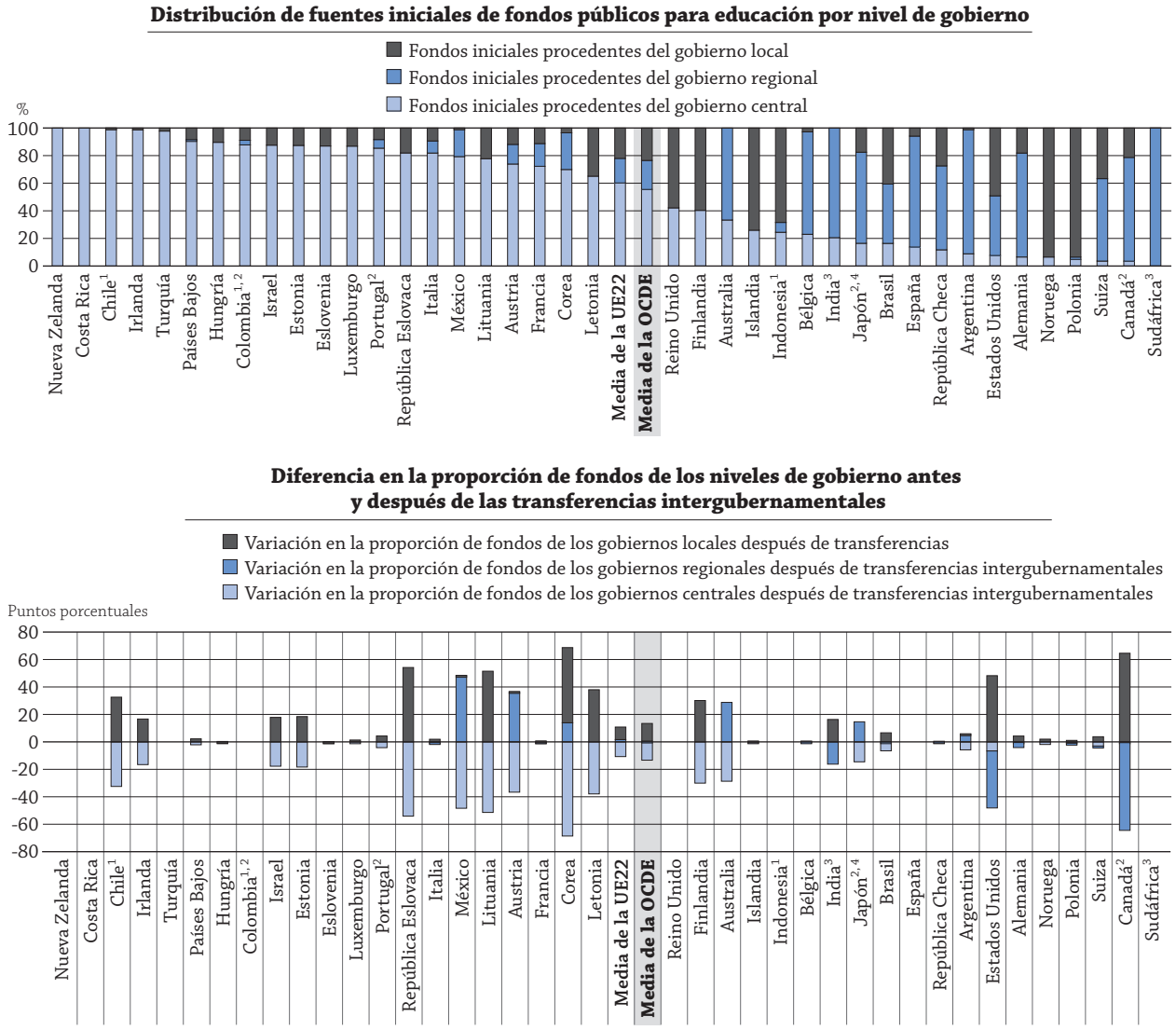
La financiación pública está más centralizada en la educación terciaria que en los niveles previos. En 2014, de media en los países de la OCDE, el 55 % de los fondos públicos para la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto procedía del gobierno central, antes de transferirse a los diferentes niveles de gobierno (denominados financiación inicial). Esto se compara con el 87 % en el caso de la educación terciaria (Tabla B4.3).

Para el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el porcentaje de fondos públicos iniciales procedentes de los gobiernos centrales difiere de forma destacable entre los distintos países (Gráfico B4.3). Ocho países informan de un porcentaje inferior al 10 %: Alemania, Argentina, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Polonia, Sudáfrica y Suiza. En el otro extremo, el gobierno central aporta la práctica totalidad de los fondos públicos en Chile, Costa Rica, Irlanda, Nueva Zelanda y Turquía; y en Hungría y Países Bajos, más del 90 % de los fondos públicos

iniciales. No obstante, este panorama cambia cuando se consideran las transferencias entre los distintos niveles de gobierno. Tras ellas, un 5 % de los fondos públicos o menos provienen de fuentes centrales en países como Australia, Canadá, Corea y Japón, así como en Argentina, Estados Unidos, Noruega, Polonia, Sudáfrica y Suiza, donde la cuota de financiación central ya es baja antes de las transferencias intergubernamentales. Únicamente Costa Rica y Nueva Zelanda cuentan con un sistema de financiación completamente centralizado. A pesar de que 16 países no cuentan con gobiernos regionales, en los países que sí los tienen –como Alemania, Argentina, Canadá, España, India y Sudáfrica–, tres cuartas partes o más de los fondos iniciales del gasto público en la educación primaria, secundaria

Gráfico B4.3. Distribución de fuentes iniciales de fondos públicos para educación y variación en la proporción de fondos por nivel de gobierno después de las transferencias intergubernamentales (2014)

Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria



1. Año de referencia 2015.
2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B4.1 para obtener más detalles.
3. Año de referencia 2013.
4. Las transferencias regionales a los gobiernos locales se incluyen en los fondos regionales, en lugar de en los locales finales.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de fuentes iniciales de fondos del gobierno central.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla B4.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558002

y postsecundaria no terciaria proceden de los gobiernos regionales. El 90 % o más de los fondos en Estados Unidos, Finlandia, Noruega y Polonia provienen de los gobiernos locales, después de las transferencias.

De media en los países de la OCDE, los fondos que se transfieren desde los gobiernos centrales a los regionales y locales en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria combinados son más elevados que los correspondientes a la educación terciaria. Esta situación favorece la descentralización en esos niveles de educación. De hecho, de media en la OCDE, un 55 % de los fondos públicos para la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria procedentes del gobierno central antes de las transferencias se reduce hasta un 42 % después de estas, mientras que el índice de fondos regionales y locales crece desde el 21 % al 22 % y desde el 24 % al 36 %, respectivamente. En el conjunto de estos niveles de educación (de primaria a postsecundaria no terciaria) existen variaciones significativas entre países con respecto a las diferencias después de las transferencias entre el gobierno central y los niveles inferiores. En Corea, Lituania, México y República Eslovaca, la variación en el nivel central de gobierno después de transferencias a los gobiernos locales y regionales supera los 40 puntos porcentuales, mientras que en Austria, Chile, Finlandia y Letonia la misma diferencia se sitúa entre los 30 y los 40 puntos porcentuales. En Canadá y Estados Unidos, el porcentaje de financiación regional se redujo más de 40 puntos porcentuales después de las transferencias a los niveles de gobierno locales (Gráfico B4.3).

Sin embargo, en la educación terciaria la financiación está mucho más centralizada que en los niveles de educación inferiores, ya que las proporciones de fondos públicos procedentes del gobierno central son relativamente altas, tanto antes como después de las transferencias entre los niveles de gobierno. Como promedio en la OCDE, los gobiernos centrales gestionan un 87 % de los fondos antes de transferencias y un 85 % de los fondos después de transferencias. En 17 países, el gobierno central es la única fuente de fondos iniciales para la educación terciaria, y en ninguno de ellos (a excepción de Irlanda y República Eslovaca) existen transferencias a los gobiernos locales o regionales en dicho nivel de educación. Por el contrario, en cinco países (Alemania, Bélgica, España, India y Suiza), más de la mitad de la financiación de la educación terciaria proviene de los gobiernos regionales y las transferencias a los gobiernos locales son escasas. Sin embargo, los gobiernos locales no tienen un gran peso en la financiación de este nivel de educación, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. De media en los países de la OCDE, los fondos públicos de las fuentes de financiación locales representan menos del 3 % de los fondos antes y después de transferencias. Las únicas excepciones son Estados Unidos, Finlandia e Irlanda, donde los gobiernos locales sufragan más del 10 % de la educación terciaria después de las transferencias.

Definiciones

Las **transferencias intergubernamentales** son las transferencias de fondos designadas a la educación entre un nivel de gobierno y otro. Se definen como las transferencias netas desde un nivel de gobierno superior a uno inferior. Por tanto, los fondos iniciales hacen referencia a los fondos antes de transferencias entre niveles de gobierno, mientras que los fondos finales se refieren a los fondos después de transferencias.

El **gasto público en educación** incluye el gasto en instituciones educativas y las ayudas para gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes y para otros gastos privados fuera de las instituciones. Engloba los gastos realizados por todas las entidades públicas, incluidos ministerios distintos del de Educación, y gobiernos locales y regionales, así como otros organismos públicos. Los países de la OCDE difieren en la forma de utilizar el dinero público en educación. Los fondos públicos pueden entregarse directamente a las instituciones o pueden canalizarse hasta estas mediante programas estatales o a través de las familias. También pueden limitarse a la adquisición de servicios educativos, o utilizarse para cubrir los gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes.

Todas las fuentes gubernamentales del gasto en educación, aparte de las internacionales, pueden clasificarse en tres niveles: gobierno central (nacional), gobierno regional (provincia, estado, territorio, etc.) y gobierno local (municipio, distrito, ayuntamiento, etc.). Los términos «regional» y «local» se aplican a gobiernos cuya responsabilidad se limita a una determinada subdivisión geográfica de un país. No son válidos para instituciones gubernamentales cuyas funciones no estén limitadas geográficamente, sino en términos de responsabilidad de un servicio, función o categoría de estudiantes concreta.

El **gasto público total** se refiere al gasto corriente y de capital no reembolsable en todas las funciones, incluida la educación, de todos los niveles de gobierno (central, regional y local), las instituciones ajenas al mercado controladas por dependencias gubernamentales y fondos de la seguridad social. No se incluyen los gastos derivados de empresas públicas tales como los bancos de propiedad pública, puertos y aeropuertos. Incluye el gasto público directo en instituciones educativas (de acuerdo con la definición anterior), así como las ayudas públicas a los hogares (por ejemplo, becas y préstamos a estudiantes para tasas académicas y gastos de alojamiento y manutención) y a otras entidades

privadas para gastos educativos (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que imparten programas de prácticas).

B4

Metodología

Las cifras sobre el gasto público total y el PIB se han tomado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (*OECD NationalAccountsDatabase*) (véase el Anexo 2).

El gasto público en educación se expresa como porcentaje del gasto público total de un país. El concepto estadístico de gasto público total por función se define según la Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas (CFAP o COFOG, por sus siglas en inglés) incluida en las Cuentas Nacionales. Existe una fuerte relación entre la clasificación CFAP y la recopilación de datos de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE), a pesar de que el concepto estadístico subyacente difiere hasta cierto punto (European Commission, Eurostat, 2011).

Aunque los gastos de amortización de la deuda (como los pagos de intereses) se incluyen en el gasto público total, se han excluido del gasto público en educación. Esto se debe a que algunos países no pueden separar los pagos de intereses relacionados con la educación de los correspondientes a otros servicios. Esto supone que el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total puede subestimarse en aquellos países en los que los pagos de intereses constituyen un porcentaje elevado del gasto público total en todos los servicios.

Fuentes

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2014, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2016 (para ver más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Notas

1. Luxemburgo no se incluye en este apartado, ya que el gasto en educación terciaria excluye los fondos gastados en el extranjero, por lo que no es posible compararlo con otros países.

2. Las transferencias públicas al sector privado no educativo incluye los préstamos públicos a estudiantes, ayudas, becas y subvenciones para los préstamos privados a estudiantes.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

European Commission, Eurostat, (2011), *Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics, Classification of the Functions of Government (COFOG) – 2011 edition*, Eurostat Methodologies and Working Papers, Luxemburgo, http://dx.doi.org/10.2785/16355.

OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

Tablas del Indicador B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560415

Tabla B4.1	Gasto público total en educación (2014)
Tabla B4.2	Tendencias en el gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 a 2014)
Tabla B4.3	Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2014)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla B4.1. Gasto público total en educación (2014)

Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a los hogares y otras entidades privadas[1], expresado como porcentaje del gasto público total, por nivel de educación

		Gasto público[1] en educación expresado como porcentaje del gasto gubernamental total										
			Secundaria				Terciaria (incluyendo actividades de I+D)				De primaria a terciaria (incluyendo actividades de I+D)	
		Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la educación secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Titulaciones de grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	Toda la educación terciaria excluyendo actividades de I+D	Total	Del cual: transferencias y pagos públicos al sector privado no educativo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	1,4	2,8	1,9	4,7	0,4	0,0	3,0	3,0	2,0	9,4	**1,1**
	Australia	4,7	2,8	1,8	4,7	0,2	0,7	3,1	3,8	2,2	13,4	**2,4**
	Austria	1,7	2,3	1,9	4,2	0,0	0,5	2,8	3,4	2,5	9,3	**0,5**
	Bélgica	2,8	1,6	3,4[d]	5,0[d]	x(3, 4)	0,1	2,6	2,6	1,9	10,4	**0,7**
	Canadá[2]	5,2[d]	x(1)	3,6	3,6	m	1,6	3,1	4,6	3,4	13,4	**1,2**
	Chile[3]	5,0	2,1	3,6	5,7	a	0,6	4,4	5,0	4,6	15,8	**2,4**
	Corea	5,0	3,0	3,2	6,2	a	0,4	2,9	3,3	2,5	14,5	**1,2**
	Dinamarca	3,8	2,2	3,3	5,5	a	x(8)	x(8)	4,2	m	13,5	**2,2**
	Eslovenia	3,0	1,6	1,9	3,5	a	0,1	2,0	2,1	1,8	8,7	**0,5**
	España	2,5	1,7	1,9[d]	3,5[d]	x(3, 4)	0,4	1,8	2,2	1,5	8,2	**0,4**
	Estados Unidos	3,9	2,1	2,2	4,3	0,1	x(8)	x(8)	3,5	3,0	11,8	**1,1**
	Estonia	3,5	1,8	1,9	3,7	0,6	a	3,7	3,7	2,4	11,6	**0,4**
	Finlandia	2,4	1,9	2,7[d]	4,6[d]	x(3, 4)	a	3,4	3,4	2,4	10,4	**0,7**
	Francia	2,0	2,2	2,0	4,2	0,0	0,5	1,7	2,2	1,5	8,4	**0,4**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	1,2	1,2	2,9	4,1	0,5	0,1	1,5	1,6	1,3	7,3	**0,5**
	Irlanda	4,8	2,2	2,2	4,4	1,0	x(8)	x(8)	2,7	2,0	12,9	**1,2**
	Islandia	5,1	2,4	2,5	4,9	0,1	0,1	3,2	3,3	m	13,4	**0,9**
	Israel	5,4	x(3)	4,1[d]	4,1	0,0	0,3	1,8	2,2	m	11,6	**0,3**
	Italia	2,0	1,4	2,0	3,4	0,2	0,0	1,6	1,6	0,9	7,1	**0,5**
	Japón	3,0	1,8	1,7[d]	3,5[d]	x(3, 4, 6, 7, 8)	0,2[d]	1,6[d]	1,8[d]	m	8,2	**0,5**
	Letonia	4,2	2,0	2,4	4,4	0,2	0,4	2,6	3,0	2,4	11,8	**0,5**
	Luxemburgo	3,0	1,9	2,1	4,0	0,0	0,1	1,1	1,2	0,8	8,2	**0,2**
	México	6,6	3,4	3,0	6,4	a	x(8)	x(8)	4,3	3,1	17,3	**1,3**
	Noruega	3,6	1,7	2,8	4,5	0,0	0,1	4,7	4,8	3,8	13,0	**2,2**
	Nueva Zelanda	4,9	3,9	3,9	7,8	0,5	0,6	4,8	5,4	4,7	18,7	**2,9**
	Países Bajos	2,7	2,6	2,3	4,8	0,0	0,0	3,6	3,7	2,6	11,2	**1,7**
	Polonia	3,7	1,8	1,9[d]	3,7[d]	0,1	0,0	2,8	2,8	2,3	10,2	**0,5**
	Portugal	3,0	2,3	1,9[d]	4,2[d]	x(3, 4, 7, 8, 9)	a	1,8[d]	1,8[d]	0,8[d]	8,9	**0,5**
	Reino Unido	4,2	2,2	3,2	5,3	a	x(8)	x(8)	3,0	2,4	12,5	**1,9**
	República Checa	1,8	2,1	2,0	4,1	0,0	0,0	1,9	1,9	1,2	7,8	**0,2**
	República Eslovaca	1,9	2,2	2,0	4,2	0,1	0,0	2,3	2,3	1,5	8,6	**0,7**
	Suecia	3,4	1,6	2,5	4,1	0,1	0,2	3,6	3,8	2,4	11,3	**1,4**
	Suiza	4,5	3,0	2,7[d]	5,7[d]	x(3, 4)	x(8)	x(8)	4,0	2,3	14,1	**0,3**
	Turquía	3,1	2,4	2,4	4,7	a	x(8)	x(8)	4,6	3,9	12,4	**0,9**
	Media de la OCDE	3,5	2,2	2,5	4,6	0,2	0,3	2,7	3,1	2,3	11,3	**1,0**
	Media de la UE22	2,8	2,0	2,3	4,3	m	0,2	2,4	2,7	1,8	9,9	**0,8**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	4,4	3,6	2,5	6,1	a	x	x	3,0	m	13,5	**0,1**
	Brasil	4,9	4,4	3,4[d]	7,9[d]	x(3, 4)	x(8)	x(8)	3,5	m	16,3	**1,4**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	5,5	4,0	1,3	5,3	x(8)	x(8)	x(8)	3,2[d]	m	14,1	**0,9**
	Costa Rica	7,6	4,6	2,4	7,0	a	x(8)	x(8)	4,5	m	19,1	**m**
	Federación Rusa	x(3, 4)	x(3, 4)	5,6[d]	5,6[d]	x(3, 4)	0,4	1,9	2,3	2,2	7,9	**m**
	India[4]	3,6	1,7	3,5	5,3	0,0	a	3,6	3,6	3,6	12,6	**0,1**
	Indonesia[3]	8,8	2,9	2,7	5,6	a	x(8)	x(8)	3,3	a	17,6	**0,3**
	Lituania	2,0	3,3	1,6	4,9	0,5	a	3,8	3,8	3,2	11,1	**0,4**
	Sudáfrica[4]	7,4	5,9[d]	x(2, 4)	5,9	0,7	x(8)	x(8)	2,3	m	16,3	**0,5**
	Media del G20	4,3	2,8	2,8	5,1	m	m	m	3,1	m	12,3	**m**

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye tanto las transferencias y pagos públicos al sector privado no educativo que se pueden atribuir a las instituciones educativas como los realizados a los hogares para costes de alojamiento y manutención, que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, los datos que se muestran aquí (antes de transferencias) son superiores a los de gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.3.

2. Educación primaria incluye programas de preprimaria.

3. Año de referencia 2015.

4. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560358

B4

Tabla B4.2. Tendencias en el gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 a 2014)

Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a los hogares y otras entidades privadas[1], expresado como porcentaje del gasto público total para el conjunto de los niveles de educación primaria a terciaria, por año

		Gasto público[1] en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total							Índice de variación entre 2010 y 2014 (2010 = 100, precios constantes)		
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2014	Gasto público en educación	Gasto público total para todos los servicios	Gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	8,9	9,2	9,4	9,7	9,6	9,4	9,4	100	100	100
	Australia	13,7	13,0	14,9	14,0	13,1	13,6	13,4	106	118	90
	Austria	m	m	m	m	9,7	9,8	9,3	m	104	m
	Bélgica	10,2	11,0	10,5	10,3	10,2	10,4	10,4	106	107	99
	Canadá[2]	m	13,7	13,7	13,2	12,4	13,4	13,4	100	101	98
	Chile	13,3	15,4	15,4	15,4	16,9	16,6	15,4	121	121	100
	Corea	12,0	11,7	14,1	13,7	14,4	14,8	14,5	120	116	103
	Dinamarca	14,1	13,3	13,1	12,4	12,2	12,8	13,5	105	102	103
	Eslovenia	11,5	10,5	10,1	9,9	9,6	7,5	8,7	87	101	86
	España	9,4	9,4	9,1	8,8	7,9	8,2	8,2	85	94	90
	Estados Unidos	12,7	12,3	11,6	11,6	11,7	11,6	11,8	97	96	102
	Estonia	13,1	12,5	12,5	12,3	10,9	11,7	11,6	103	111	93
	Finlandia	11,6	11,4	11,3	11,2	10,9	10,5	10,4	98	106	92
	Francia	9,1	9,1	8,8	8,6	8,5	8,4	8,4	100	105	95
	Grecia	8,7	m	m	m	m	m	m	m	79	m
	Hungría	8,9	8,3	7,8	7,6	6,9	6,7	7,3	99	105	94
	Irlanda	13,6	13,0	9,1	12,4	13,5	13,2	12,9	88	62	141
	Islandia	15,6	11,1	12,4	13,1	13,3	13,5	13,4	109	101	108
	Israel	9,9	10,9	11,3	11,6	11,7	11,8	11,6	118	114	103
	Italia	8,1	8,2	7,9	7,5	7,2	7,3	7,1	89	98	91
	Japón	8,7	8,6	8,5	8,4	8,4	8,1	8,2	102	106	96
	Letonia	12,2	12,3	9,4	10,5	10,4	11,0	11,8	122	97	125
	Luxemburgo	m	m	m	m	8,3	7,8	8,2	m	106	m
	México	20,4	17,5	17,7	17,3	17,5	17,3	17,3	115	118	98
	Noruega	15,0	14,4	13,8	13,4	13,4	13,2	13,0	103	109	94
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	18,5	18,4	18,7	m	96	m
	Países Bajos	11,3	10,9	10,7	10,9	10,8	11,3	11,2	102	98	104
	Polonia	11,0	9,8	10,0	9,8	10,0	10,3	10,2	105	103	102
	Portugal	9,7	9,4	9,5	9,3	9,2	9,6	8,9	88	94	94
	Reino Unido	m	m	m	m	11,5	12,1	12,5	m	98	m
	República Checa	8,2	8,2	8,1	8,5	8,1	8,0	7,8	98	102	96
	República Eslovaca	8,2	8,1	8,5	8,4	8,4	8,6	8,6	109	108	101
	Suecia	11,5	11,4	11,6	11,5	11,3	11,2	11,3	104	107	98
	Suiza	14,4	14,3	14,2	14,4	14,4	14,0	14,1	109	110	99
	Turquía	m	8,1	8,6	11,6	12,0	12,1	12,4	170	m	m
	Media de la OCDE	11,6	11,2	11,1	11,3	11,2	11,3	11,3	105	103	100
	Media de la UE22	10,5	10,3	9,9	10,0	9,8	9,8	9,9	99	99	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	14,1	14,0	13,5	m	m	m
	Brasil	14,7	16,1	16,7	17,7	17,5	16,1	16,3	113	116	97
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	14,8	14,9	m	129	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	19,0	19,1	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	8,3	m	7,9	m	109	m
	India	m	m	m	m	m	12,6	m	m	123	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	12,6	11,3	10,9	10,4	11,5	11,3	11,1	99	97	102
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	16,3	m	m	111	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	12,2	m	m	m	m

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye tanto los subsidios públicos al sector privado no educativo que se pueden atribuir a las instituciones educativas como los subsidios públicos a los hogares para costes de alojamiento y manutención, que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, los datos que se muestran aquí (antes de transferencias) son superiores a los de gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.3.

2. Incluye la educación preprimaria.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560377

Tabla B4.3. Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2014)

Antes y después de transferencias, por nivel de educación

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Terciaria					
		Fondos iniciales (antes de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos finales (después de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos iniciales (antes de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos finales (después de transferencias entre niveles de gobierno)		
		Central	Regional	Local	Central	Regional	Local	Central	Regional	Local	Central	Regional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	7	75	18	6	72	22	25	73	2	20	78	2
	Australia	33	67	0	5	95	0	95	5	0	93	7	0
	Austria	74	14	12	37	50	13	97	3	0	97	3	0
	Bélgica	23	74	3	24	74	3	22	77	1	21	78	1
	Canadá[1]	4	75	21	3	11	86	m	m	m	m	m	m
	Chile[2]	100	a	0	68	a	32	100	a	0	100	a	0
	Corea	70	27	3	1	40	58	97	2	1	97	2	1
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	100	0	0	100	0	0
	Eslovenia	87	a	13	87	a	13	99	a	1	99	a	1
	España	14	80	6	14	80	6	19	80	1	19	80	1
	Estados Unidos	8	43	49	1	2	97	50	39	11	50	39	11
	Estonia	87	a	13	69	a	31	100	a	0	100	a	0
	Finlandia	40	a	60	10	a	90	88	a	12	87	a	13
	Francia	72	16	11	72	17	12	86	10	5	86	10	5
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	90	a	10	89	a	11	100	a	0	100	a	0
	Irlanda	99	a	1	82	a	18	100	a	0	86	a	14
	Islandia	26	a	74	25	a	75	100	a	0	100	a	a
	Israel	88	a	12	70	a	30	99	a	1	99	a	1
	Italia	82	9	9	81	7	11	84	15	0	83	17	0
	Japón[3, 4]	16	66	18	2	81	18	92	7	0	92	8	0
	Letonia	65	a	35	27	a	73	100	a	0	100	a	0
	Luxemburgo	87	a	13	86	a	14	100	a	0	100	a	0
	México	79	21	0	31	69	0	79	21	0	77	23	0
	Noruega	7	0	93	5	a	95	99	0	1	99	a	1
	Nueva Zelanda	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Países Bajos	92	0	8	89	0	11	100	0	a	100	0	a
	Polonia	5	2	94	4	2	95	99	1	0	99	1	0
	Portugal[4]	85	6	8	81	6	13	100	0	0	100	0	0
	Reino Unido	42	a	58	42	a	58	100	a	0	100	a	0
	República Checa	12	61	27	11	61	27	97	2	2	97	2	2
	República Eslovaca	82	a	18	28	a	72	100	a	0	99	a	1
	Suecia	m	m	m	m	m	m	97	3	0	97	3	0
	Suiza	4	60	37	0	59	40	32	68	0	15	85	0
	Turquía	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0
	Media de la OCDE	55	21	24	42	22	36	87	12	1	85	13	2
	Media de la UE22	60	18	22	49	19	31	86	12	1	85	13	2
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	9	90	1	3	96	1	77	23	0	75	25	0
	Brasil	16	43	41	10	43	47	81	19	1	80	19	1
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[2]	88	3	9	88	3	9	97	3	0	97	3	0
	Costa Rica	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[5]	21	79	0	21	63	16	43	57	0	43	57	0
	Indonesia[2]	24	7	68	24	7	68	100	0	0	100	0	0
	Lituania	78	a	22	26	a	74	99	a	1	99	a	1
	Sudáfrica[5]	1	99	a	1	99	a	100	0	a	100	0	a
	Media del G20	35	m	m	24	m	m	77	m	m	76	m	m

1. Educación primaria incluye programas de preprimaria.
2. Año de referencia 2015.
3. Las transferencias regionales a los gobiernos locales se incluyen en los fondos regionales, en lugar de en los locales finales.
4. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B4.1 para obtener más detalles.
5. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

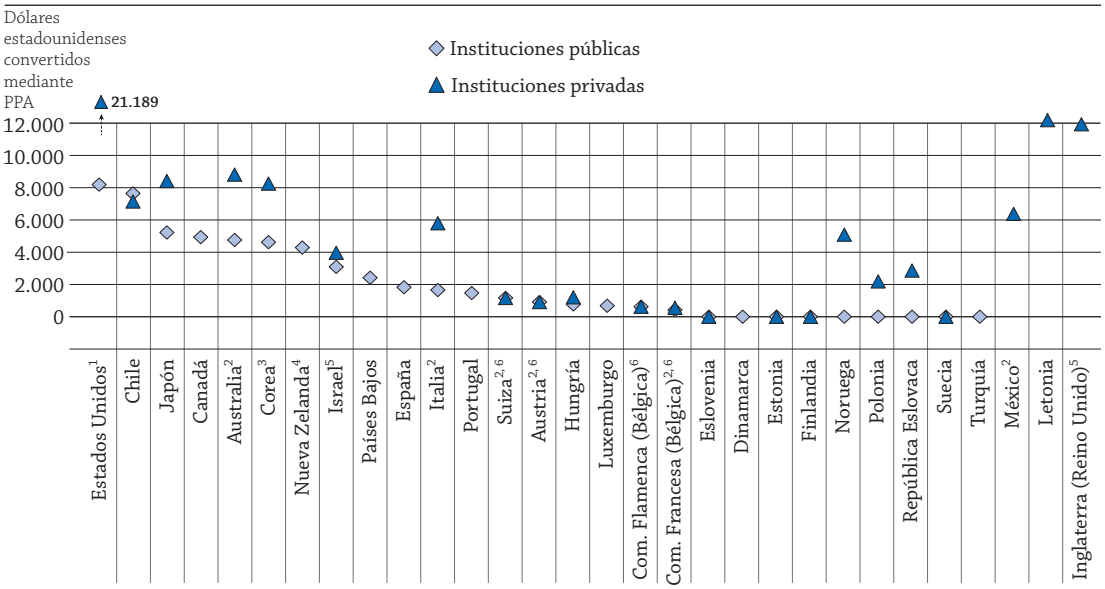
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560396

¿CUÁNTO PAGAN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

- En alrededor de un tercio de los países de los que se dispone de datos, las instituciones públicas no cobran ningún tipo de tasas académicas en el nivel de grado o equivalente. Además, en 10 países las tasas académicas[1] anuales son inferiores a 4.000 dólares estadounidenses, mientras que en Australia, Canadá, Chile, Corea, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda son mucho más altas, pudiendo superar los 4.000 e incluso alcanzar los 8.000 dólares estadounidenses al año.
- Las instituciones privadas, que están menos limitadas por la normativa gubernamental y cuentan con menos respaldado de la financiación pública, dependen en mayor medida de las tasas académicas como fuente de ingresos. Las instituciones privadas en Australia, Estados Unidos e Italia aplican tasas académicas mucho más altas que las instituciones públicas que ofrecen programas de grado o equivalentes (excluidos los países donde esas tasas son gratuitas en las instituciones públicas): las instituciones privadas de esos tres países cobran al menos 4.000 dólares estadounidenses más al año que las públicas.
- La mitad de los países que cobran tasas académicas también las diferencian según el campo de estudio. Ingeniería, producción industrial, construcción, ciencias sociales, periodismo e información, junto con salud y servicios sociales, tienden a mostrar las tasas más altas, mientras que educación y tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) suelen tener las tasas más bajas en los países para los que se dispone de datos.

Gráfico B5.1. Tasas académicas que cobran las instituciones públicas y privadas en el nivel de grado o equivalente (2105-2016)

Media de las tasas académicas anuales cobradas a los estudiantes nacionales a tiempo completo, convertidas a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB



Nota: Para los países y economías de los que solo se disponía de un rango, este gráfico representa la media entre los niveles de tasas académicas mínimos y máximos: Com. Flamenca (Bélgica), Letonia, Luxemburgo y Portugal.

1. Año de referencia 2011-12.
2. Año de referencia 2014-15.
3. Año de referencia 2016.
4. Las estimaciones incluyen programas de educación terciaria de ciclo corto y programas de grado o equivalentes solamente en universidades y excluyen los segundos programas de nivel 6 CINE, como los certificados y diplomas de posgrado. Los datos incluyen el impuesto sobre bienes y servicios (15 %).
6. Las instituciones privadas abarcan solo las instituciones privadas dependientes del gobierno.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de las tasas académicas que cobran las instituciones públicas.

Fuente: OECD (2017), Tabla B5.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558021

Contexto

Los países de la OCDE y asociados tienen diferentes enfoques sobre cómo repartir el coste de la educación terciaria entre los gobiernos, los estudiantes y sus familias, además de otras entidades de carácter privado, y cómo proporcionar ayuda económica a los estudiantes. A todos los países les interesa que los estudiantes puedan asumir los costes de cursar estudios terciarios pero, mientras que algunos prefieren invertir los recursos disponibles para ello en reducir las tasas académicas, otros optan por ofrecer a los estudiantes préstamos y subvenciones que cubran los gastos de alojamiento y manutención o las tasas académicas.

Las tasas académicas salvan las distancias entre los costes de las instituciones de educación terciaria y los ingresos procedentes de fuentes distintas a los estudiantes y sus familias. Son numerosos los factores que influyen en el nivel de los costes, entre otros: el salario de profesores e investigadores (sobre todo en instituciones que compiten por contratar al personal con mayores aptitudes del mercado académico global); el desarrollo de la enseñanza digital y los servicios no docentes (p. ej., servicios laborales y relaciones con las empresas); los cambios en la demanda de educación terciaria; la inversión necesaria para apoyar el proceso de internacionalización; y la cantidad y tipología de las actividades de investigación realizadas por el equipo docente y el personal. Las instituciones de educación terciaria sufragan parcialmente sus costes mediante recursos internos (donaciones) o ingresos que proceden de otras fuentes privadas además de los estudiantes y sus familias (véase Indicador B3). Los costes restantes se cubren gracias a las tasas académicas de los estudiantes o a fuentes de financiación públicas.

Así pues, las decisiones políticas sobre las tasas académicas pueden repercutir no solo en el coste de la educación terciaria para los estudiantes, sino también en los recursos disponibles para las instituciones de ese nivel educativo. Por este motivo, algunos países prefieren que las instituciones de educación terciaria establezcan tasas académicas más altas y proporcionar ayuda económica a los estudiantes mediante otros métodos, en particular a través de subvenciones y préstamos públicos. Generalmente, los préstamos públicos que se ofrecen a los estudiantes disponen de unas condiciones más ventajosas que las que podrían encontrar en el mercado privado, ya que el tipo de interés suele ser menor y existen condiciones para poder solicitar la cancelación o condonación del préstamo.

Las ayudas públicas a los estudiantes y sus familias permiten que los gobiernos fomenten la participación en la educación, al tiempo que consiguen financiar de forma indirecta a las instituciones de educación terciaria. El hecho de canalizar la financiación a través de los estudiantes puede revertir en un mayor nivel de competencia entre las instituciones y de respuesta ante las necesidades de la población estudiantil. Las ayudas a los estudiantes adoptan diferentes formas: subvenciones según el nivel de renta, asignaciones familiares para los estudiantes, beneficios fiscales para los estudiantes o sus padres, y otras transferencias a los hogares. Las desventajas de los distintos métodos de financiación de la educación terciaria han sido objeto de debate en muchas publicaciones desde diferentes puntos de vista (p. ej., Barr, 2004; Borck y Wimbersky, 2014). Los gobiernos se esfuerzan por encontrar el equilibrio entre los diversos tipos de subvenciones, en especial en épocas de crisis económica. Sobre la base de una cantidad dada de subvenciones, las ayudas públicas, como la reducción de impuestos o las asignaciones familiares, pueden ser menos útiles para los estudiantes con un bajo nivel de ingresos que los subsidios según el nivel de renta, ya que este tipo de ayudas no están dirigidas específicamente a ese colectivo. No obstante, dichas ayudas pueden servir para reducir la desigualdad económica existente entre los hogares en los que hay hijos que estudian y en los que no los hay.

Otros resultados

- En la mayoría de los países (excepto en Australia, Chile, Corea, España y Estados Unidos), las tasas académicas que cobran las instituciones públicas a los estudiantes nacionales por los programas de máster y doctorado o equivalentes no son, por regla general, mucho más altas que las que aplican a los programas de grado.
- La ayuda económica contribuye a compensar la carga de las elevadas tasas académicas que cobran ciertas instituciones. Las tasas académicas en Australia, Estados Unidos e Inglaterra (Reino Unido) se sitúan entre las más altas de todos los países de la OCDE, pero al menos un 75 % de los estudiantes de esos países reciben préstamos, becas o subvenciones de tipo público. En Austria, las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, Italia y Suiza, donde las tasas académicas son más moderadas, el sector público proporciona una ayuda más limitada a los estudiantes, por lo que se dirige únicamente a grupos específicos.

Análisis

Diferenciación de las tasas académicas en las instituciones, programas y campos de estudio de la educación terciaria

B5

El objetivo de garantizar una educación asequible para todos y la necesidad de recursos económicos de las instituciones educativas motiva que haya diferentes niveles de tasas académicas según el tipo de instituciones y los distintos niveles de educación. Las instituciones privadas independientes se ven menos afectadas por la normativa gubernamental; por este motivo, dependen menos que las instituciones públicas de los fondos públicos y pueden estar más presionadas por la competencia en lo que respecta a la calidad de los servicios prestados a los estudiantes. Como resultado, este tipo de instituciones pueden establecer unas tasas académicas anuales superiores a las de las instituciones públicas para los programas de grado o equivalentes en todos los países miembros de la OCDE y asociados en los que tales datos han podido estimarse (Gráfico B5.1 y Tabla B5.1).

En muchos de ellos, la diferencia entre las tasas de las instituciones públicas y las privadas suele ser significativa. En Australia, Corea y Japón, la media supera los 8.000 dólares estadounidenses por los programas de grado o equivalentes en las instituciones privadas, frente a un importe entre 4.500 y 5.300 dólares en las instituciones públicas. En Estados Unidos, la media de las tasas académicas anuales que cobran las instituciones privadas independientes en el nivel de grado o equivalente es de casi 21.200 dólares estadounidenses, más de dos veces y media el promedio de las instituciones públicas (alrededor de 8.200 dólares estadounidenses). Las tasas académicas son aproximadamente el triple de altas en las instituciones privadas que en las públicas en Italia, y entre un 30 % y un 60 % más altas en la Comunidad Francesa de Bélgica, en Hungría e Israel. En Noruega, la media de las tasas académicas anuales en las instituciones privadas ronda los 5.100 dólares estadounidenses, en Polonia es de aproximadamente 2.200 dólares y cercana a 2.900 dólares en República Eslovaca, mientras que en las instituciones públicas de esos tres países son gratuitas.

Sin embargo, en algunos países la diferencia entre las tasas de los estudiantes nacionales en las instituciones públicas frente a las privadas en el nivel de grado o equivalente es mucho menor. Ni las instituciones públicas ni las privadas cobran tasa académica alguna en Eslovenia, Finlandia y Suecia, mientras que en la Comunidad Flamenca de Bélgica y en Suiza, tanto unas como otras aplican unas tasas similares. En Austria, las tasas académicas tienen límites en las instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno, si bien en las privadas independientes quedan a discreción de las propias instituciones.

En todos los países de la OCDE para los que se dispone de datos, los graduados con una titulación de máster, doctorado o equivalente tienen unos salarios más altos y mejores oportunidades de empleo que aquellos que solo han obtenido una titulación de grado (véanse Indicadores A5 y A6). Proseguir con la educación más allá del nivel de grado puede reportar unos mejores resultados laborales. Las tasas académicas que cobran las instituciones públicas a los estudiantes nacionales en los programas de máster y doctorado o equivalentes no siempre son mucho más elevadas que las que aplican a los programas de grado. Un tercio de los países de la OCDE cobran tasas académicas similares a los estudiantes a tiempo completo en las instituciones públicas, con independencia del nivel del programa (Tabla B5.1). No hay tasas académicas en las instituciones públicas de Dinamarca, Eslovenia (excepto en los programas de doctorado), Estonia[2], Finlandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca, Suecia (para los estudiantes nacionales) y Turquía. En un grupo distinto de países, se cobran unas tasas académicas similares en los distintos niveles de la educación terciaria: en Austria (alrededor de 920 dólares estadounidenses), Canadá (cerca de 5.000 dólares por los programas de grado y máster), Hungría (entre 600 y 800 dólares estadounidenses por programas de grado hasta doctorado o equivalentes), Inglaterra (Reino Unido) (alrededor de 12.800 dólares, en instituciones privadas dependientes del gobierno), Italia (entre 1.700 y 1.800 dólares por los programas de grado y máster o equivalentes), Japón (aproximadamente 5.200 dólares), Luxemburgo (cerca de 450 dólares después de los dos primeros semestres), Países Bajos (2.400 dólares por los programas de grado y máster) y Suiza (alrededor de 1.170 dólares estadounidenses).

Sin embargo, la diferencia de las tasas académicas en los programas de grado y máster pueden ser notables en algunos países. En Chile, Corea y Estados Unidos, esas tasas en los programas de máster en instituciones públicas son alrededor de un 30 % más altas que en los de grado, y en Australia y España las superan en más de un 50 %. Expresadas en dólares estadounidenses, estas diferencias oscilan entre los 1.000 y los 3.100 dólares (Tabla B5.1). En un reducido número de países, las tasas académicas que las instituciones públicas cobran a los estudiantes nacionales en programas de doctorado son mucho más bajas que en los de grado y máster. Entre ellos se incluyen Australia, Hungría, Italia y Suiza. En Australia, por ejemplo, las tasas académicas anuales en las instituciones públicas suponen 317 dólares estadounidenses por un programa de doctorado, frente a 4.763 dólares por un programa de grado. De hecho, son muy pocos los estudiantes de doctorado nacionales que abonan algún tipo de tasa en Australia (menos

del 5 % en las instituciones públicas). En cambio, en Chile, Corea, Eslovenia, Estados Unidos[3] y Nueva Zelanda, las tasas académicas de los programas de doctorado en instituciones públicas son más altas que en los de grado y máster.

En todos los países de los que se dispone de datos, a excepción de Países Bajos, las tasas académicas de los programas de educación terciaria de ciclo corto en las instituciones públicas son mucho más bajas y en la mayoría de los casos equivalen a la mitad de las tasas de los programas de grado o menos (Tabla B5.1). Por ejemplo, en Estados Unidos y Chile, la diferencia en la media de las tasas académicas anuales entre un programa de ciclo corto y uno de grado supone aproximadamente 6.000 y 4.000 dólares estadounidenses, respectivamente; mientras que en Corea, España y Japón oscila entre 1.400 y 2.000 dólares. En la Comunidad Francesa de Bélgica no se aplican tasas académicas a los programas de educación terciaria de ciclo corto, aunque sí existen, con moderación, en los de grado y máster o equivalentes. En ningún país en los que tales datos se encuentran disponibles la media de las tasas académicas de los programas de educación terciaria de ciclo corto supera la de los niveles educativos de grado, máster o doctorado. En Países Bajos son similares, así como en aquellos países donde la educación superior, por lo general, es gratuita (Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Noruega, Polonia, Suecia y Turquía).

En la mitad de los países en los que las instituciones de educación terciaria cobran tasas académicas a los estudiantes, esas tasas también varían en función del campo de estudio (Tabla B5.3). Esto suele hacerse con el fin de mejorar la equidad en el acceso a la educación terciaria y de explicar las diferencias en los costes de proporcionar educación y en las oportunidades en el mercado laboral (OECD, 2015). Este último es el motivo principal para introducir tasas diferenciadas, aunque en Estados Unidos, por ejemplo, las variaciones de las tasas académicas según los campos de estudio se deben a diferencias en esas tasas entre distintas instituciones y no dentro de una misma institución.

La diferencia de las tasas es limitada en las instituciones públicas en España, Israel (instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno) y República Eslovaca[4], mientras que en Canadá, Chile y Hungría el abanico de tasas académicas que abonan los estudiantes en los distintos campos de estudio es mayor. Hungría muestra la mayor variación de las tasas académicas en las instituciones públicas por campo de estudio: se espera que los estudiantes matriculados en ingeniería, producción industrial, construcción, ciencias sociales, periodismo e información paguen hasta 4.000 dólares estadounidenses más al año que los matriculados en educación, salud y servicios sociales. Sin embargo, en Nueva Zelanda los estudiantes de este último campo de estudio afrontan los costes más altos (Gráfico B5.2).

Los estudiantes matriculados en el campo de la educación en instituciones públicas pagan unas de las tasas más bajas de casi todos los países para los que se dispone de datos. Ingeniería, producción industrial, construcción, salud y servicios sociales se encuentran entre los campos de estudio más caros, ya que a menudo son los que reciben el mayor retorno en el mercado. Por otra parte, otros campos de estudio –como es el caso de agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, por los que las instituciones públicas de Australia, Chile y Nueva Zelanda exigen unas tasas elevadas– presentan las más bajas en Hungría. Ciencias naturales, matemáticas y estadística muestran unas tasas académicas relativamente altas en las instituciones públicas de Chile y España.

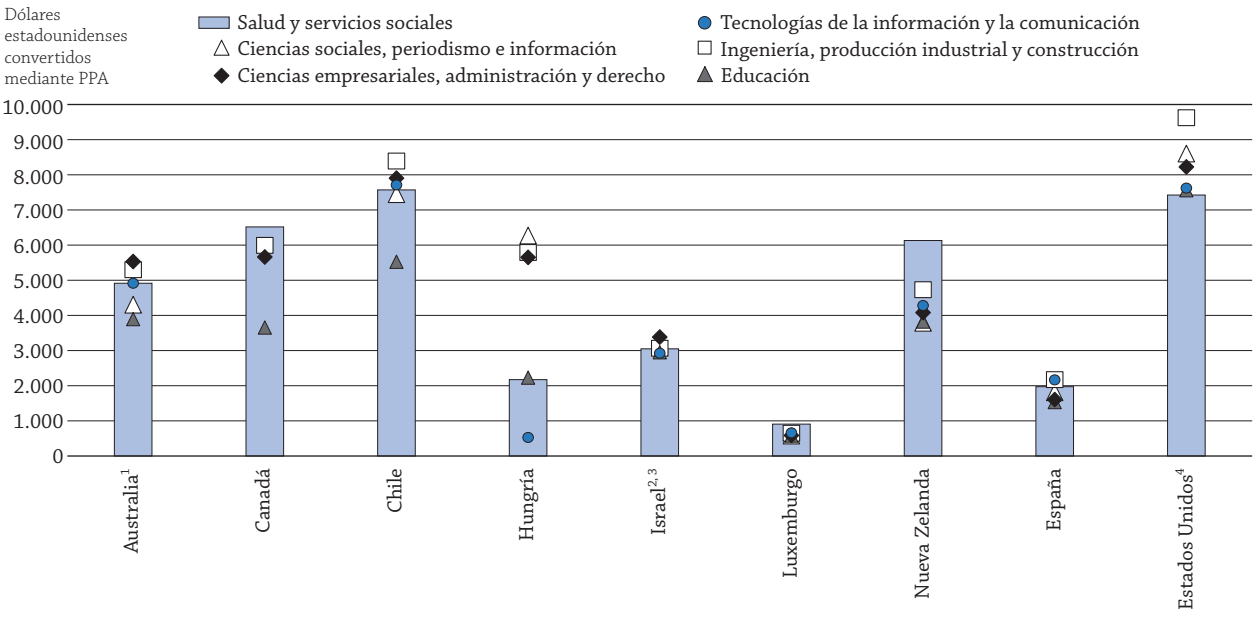
Tasas académicas para estudiantes no nacionales

Las políticas nacionales sobre tasas académicas y ayuda económica a los estudiantes abarcan, en términos generales, a todos los estudiantes que cursan estudios en las instituciones educativas del país. Las políticas de los países también tienen en cuenta a los estudiantes no nacionales (que engloban a todos los que proceden de fuera del país, tanto internacionales como extranjeros, de acuerdo con la definición del Indicador C4). Las diferencias entre los estudiantes nacionales y no nacionales en el importe de las tasas académicas o la ayuda económica pueden repercutir en el flujo de estudiantes internacionales, al igual que otros factores, como la ayuda pública procedente de sus países de origen. Estas diferencias pueden atraer a estudiantes a algunos países o, por el contrario, pueden desanimarlos sobre estudiar en otros (véase Indicador C4), especialmente en un contexto en el que cada vez son más los países de la OCDE que cobran tasas académicas más elevadas a los estudiantes no nacionales que a los nacionales.

En aproximadamente la mitad de los países de los que se dispone de datos, las tasas académicas que cobran las instituciones educativas públicas pueden diferir para los estudiantes nacionales y los extranjeros matriculados en el mismo programa (Tabla B5.1), a pesar de que los países pertenecientes a la Unión Europea (UE) y al Espacio Económico Europeo (EEE) establecen las mismas tasas para los estudiantes nacionales y los que proceden de otros países de la UE y el EEE. En Austria, la media de las tasas académicas que cobran las instituciones públicas a los estudiantes que no son ciudadanos de un país miembro de la UE o del EEE representa el doble que las de los estudiantes que tienen la ciudadanía (en los programas de grado, máster, doctorado o equivalentes). Los estudiantes extranjeros pagan una media superior a 10.000 dólares estadounidenses más al año que los estudiantes nacionales en Australia, Canadá, Estados Unidos[5] y Nueva Zelanda. En las instituciones públicas de Polonia y Suecia, las tasas académicas son

Gráfico B5.2. Media de las tasas académicas que cobran las instituciones públicas en el nivel de grado o equivalente por campos de estudio seleccionados (2015-2016)

Media de las tasas académicas anuales cobradas a los estudiantes nacionales a tiempo completo, convertidas a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB



Nota: Los países que no distinguen las tasas académicas por campo de estudio no se presentan en este gráfico.

1. Año de referencia 2014-15.
2. Año de referencia 2013-14.
3. Instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.
4. Año de referencia 2011-2012. Las diferencias en las tasas académicas por campo de estudio son el resultado de las diferencias en las tasas cobradas en diferentes instituciones, no de las diferencias en las tasas académicas que se cobran dentro de una institución por diferentes campos de estudio. Por lo general, dentro de una institución las tasas académicas que se cobran son las mismas para todos los campos de estudio dentro de un nivel CINE.

Fuente: OECD (2017), Tabla B5.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558040

gratuitas para los estudiantes nacionales, mientras que los que no pertenecen a la UE pagan más de 4.500 dólares en el nivel de grado. En cambio, tanto los estudiantes nacionales como los extranjeros, por lo general, pagan las mismas tasas académicas en Chile, Corea, Israel, Italia, Japón, Letonia[6], Luxemburgo, México, Portugal y Suiza, y en otros países que no cobran tasas académicas a los estudiantes nacionales o internacionales (Eslovenia, Finlandia, Noruega y República Eslovaca) (Tablas B5.1 y B5.3).

Subvenciones y préstamos a estudiantes

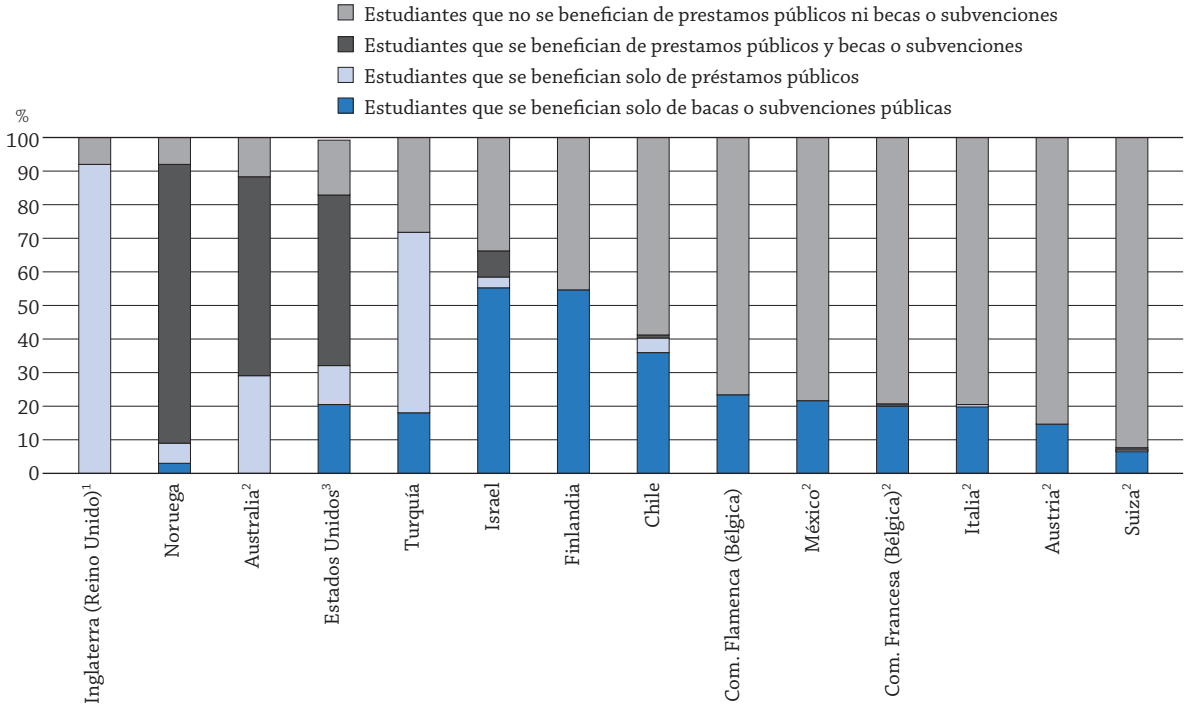
Un sistema de ayuda económica sólido y el tipo de ayuda en el que se basa son factores clave para asegurar unos resultados positivos para los estudiantes de educación superior (OECD, 2008). Una cuestión fundamental en muchos países de la OCDE es si la ayuda económica a los estudiantes de educación terciaria debe prestarse fundamentalmente en forma de subvenciones o de préstamos. Los gobiernos de la OCDE contribuyen a los costes de alojamiento y manutención y los costes educativos de los estudiantes mediante diferentes combinaciones de estos dos tipos de ayuda.

Por un lado, los partidarios de los préstamos defienden que estos permiten que los recursos disponibles beneficien a un mayor número de estudiantes (OECD, 2014). Si el importe destinado a becas o subvenciones se empleara en garantizar y subsidiar los préstamos, serían más los estudiantes que podrían disponer de ayuda económica y el acceso general a la educación superior aumentaría. Los préstamos también trasladan parte del coste de la educación a quienes más se benefician de la educación superior, es decir, los estudiantes particulares, lo que refleja el elevado retorno económico que supone finalizar la educación terciaria (véase Indicador A7).

Por otro lado, los préstamos son menos eficaces que las subvenciones para animar a aquellos estudiantes con un nivel de ingresos bajos a que accedan a la educación terciaria. Los detractores de los préstamos sostienen que los elevados

Gráfico B5.3. Distribución de la ayuda económica a los estudiantes en el nivel de grado o equivalente (2015-2016)

Estudiantes nacionales, basado en estudiantes a tiempo completo



Nota: En este gráfico solo se representan los países y economías de los que hay datos disponibles.

1. Excluidas las instituciones privadas independientes. Los estudiantes que se benefician de becas o subvenciones se incluyen con los estudiantes que se benefician solo de préstamos públicos.

2. Año de referencia 2014-15.

3. Sobre la base de estimaciones combinadas para el curso académico 2011-2012 aplicadas a los datos sobre matriculación de 2013-2014. Las estimaciones relativas a los préstamos públicos incluyen a los estudiantes que reciben préstamos privados.

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes que se benefician de becas o subvenciones o solo de préstamos.

Fuente: OECD (2017), Tabla B5.4. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558059

niveles de endeudamiento de los estudiantes cuando se gradúan pueden tener efectos negativos tanto para estos como para los gobiernos, si un gran número de estudiantes son incapaces de devolver sus préstamos (OECD, 2014).

Al menos un 75 % de los estudiantes en programas de grado o equivalentes en Australia, Estados Unidos, Inglaterra (Reino Unido) y Noruega son beneficiarios de préstamos, becas o subvenciones de tipo público (Gráfico B5.3). Con la excepción de Noruega, donde las tasas en las instituciones públicas son gratuitas y la ayuda pública cubre los costes de alojamiento y manutención, estos países también muestran las tasas académicas más altas entre los que componen la OCDE. En Austria, las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, Italia y Suiza, las tasas académicas son moderadas, y la mayoría de los estudiantes en estos países no se benefician de ninguna ayuda económica. Los que sí lo hacen, habitualmente reciben esa ayuda en forma de becas y subvenciones. En Finlandia y Turquía, las instituciones públicas no cobran tasas académicas y la mayoría de los estudiantes se benefician de becas o subvenciones (Finlandia) o de préstamos (Turquía) (Tabla B5.4 y Gráfico B5.3).

Enfoques nacionales en financiación de la educación terciaria

Los países de la OCDE tienen enfoques diferentes y en evolución con respecto a facilitar ayuda económica a los estudiantes matriculados en educación terciaria. Los gobiernos aplican reformas frecuentes para modificar los niveles de tasas académicas y la disponibilidad de becas, subvenciones y préstamos, a menudo combinados, con el fin de mejorar o adaptar el modo en que los sectores público y privado, incluidos los estudiantes y sus familias, comparten los costes de la educación terciaria.

B5

Los sistemas nacionales de financiación de la educación superior pueden agruparse y clasificarse en función de una serie de características comunes, a pesar de los cambios políticos a lo largo del tiempo dentro de cada país y de las diferencias entre ellos. Los países pueden dividirse en cuatro grandes grupos, según dos parámetros: el nivel de las tasas académicas y las subvenciones económicas disponibles dentro del sistema de ayuda económica a los estudiantes de educación terciaria del país (véase OECD, 2015).

- El primer grupo comprende a los países nórdicos europeos (Finlandia y Noruega), donde a los estudiantes no se les cobran tasas académicas de ningún tipo y la mayoría de ellos se benefician de ayuda económica pública cuando se matriculan en la educación superior[7]. En esos países, un 55 % o más de los estudiantes reciben subvenciones, becas o préstamos públicos. Luxemburgo constituye un ejemplo muy similar, con unas tasas académicas bajas para los estudiantes y un importante nivel de ayuda económica por parte del Estado. En cambio, Finlandia (a partir de 2017) ha decidido introducir tasas académicas para los estudiantes procedentes de fuera del EEE. Este cambio puede desanimar a los estudiantes internacionales para acceder a la educación terciaria en estos países (véase Cuadro C4.1).
- El segundo grupo lo componen Australia, Canadá, Inglaterra (Reino Unido) y Estados Unidos, donde las tasas académicas anuales que aplican las instituciones públicas y privadas por los programas de grado son relativamente altas, superiores a 4.000 dólares estadounidenses. Por otra parte, en Australia, Inglaterra (Reino Unido) y Estados Unidos (los tres países de los que se dispone de datos), al menos un 80 % de los estudiantes de educación terciaria recibe ayuda en forma de préstamos, subvenciones o becas de tipo público (Tabla B5.4). Desde 1995, Inglaterra (Reino Unido) se ha ido desplazando hacia este grupo desde el conjunto de países con tasas académicas más bajas y sistemas de ayuda a los estudiantes menos desarrollados. Se puede considerar que los Países Bajos se están desplazando hacia este segundo grupo desde el primero (países nórdicos), ya que las tasas académicas han aumentado al tiempo que el sistema de ayuda a los estudiantes ha mejorado (véase Gráfico B5.1 en OECD, 2014). A pesar de las elevadas tasas académicas, aunque también gracias a la ayuda económica a los estudiantes, las tasas de ingreso en los programas de grado o equivalentes superan la media de la OCDE para este grupo de países.
- El tercer grupo abarca a Chile, Corea y Japón (OECD, 2015), donde la mayoría de los estudiantes abonan unas tasas académicas altas por los programas de grado en las instituciones públicas, pero los sistemas de ayuda a los estudiantes están algo menos desarrollados que en los dos grupos anteriores. Las tasas académicas oscilan entre 4.600 dólares estadounidenses aproximadamente en Corea y cerca de 5.200 dólares en Japón y 7.700 dólares en Chile. Sin embargo, Japón ha aplicado recientemente una serie de reformas para mejorar el sistema de ayuda económica a los estudiantes, entre otras un sistema de becas similares a las subvenciones, un incremento de los préstamos sin intereses a los estudiantes y la introducción de un sistema de devolución de préstamos basado en los ingresos (un sistema flexible de devolución mensual tras la graduación).
- El cuarto grupo incluye a Austria, Bélgica, Italia y Suiza: las instituciones públicas de estos países aplican unas tasas académicas más bajas que la mayoría del resto (menos de 1.700 dólares estadounidenses de media), pero la única ayuda económica que ofrecen a los estudiantes es limitada (OECD, 2015, Tablas B5.1 y B5.3). Turquía se está desplazando desde el cuarto grupo al primero, puesto que desde el curso académico 2012-2013 no ha cobrado tasas académicas. A pesar de las tasas académicas más bajas, en dos de estos países (Austria e Italia), la tasa media de ingreso en los programas de grado es inferior a la media de la OCDE.

Definiciones

En este capítulo, los **estudiantes nacionales** se definen como los ciudadanos de un país que estudian dentro de ese país. Los **estudiantes extranjeros e internacionales** se definen de acuerdo con el Indicador C4. En los países miembros de la UE, los ciudadanos de otro país miembro de la UE por lo general tienen que abonar las mismas tasas que los estudiantes nacionales. En estos casos, estudiantes extranjeros se considera a aquellos que provienen de países ajenos a la UE.

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2015-2016 y están basados en una encuesta especial gestionada por la OCDE en 2017 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los importes de las tasas académicas y de los préstamos en moneda nacional se han convertido a su equivalente a dólares estadounidenses dividiendo la cantidad en moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPP) para el PIB. Los importes de las tasas académicas y los correspondientes porcentajes de estudiantes deben

interpretarse con cautela, ya que representan la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no engloban todas las instituciones educativas.

Este indicador presenta la media de tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria públicas y privadas, basadas en estudiantes a tiempo completo, y distingue entre las tasas de los programas de ciclo corto, de grado, de máster y de doctorado o equivalentes. Este indicador muestra una visión general de las tasas académicas de cada uno de esos niveles por tipo de institución y el porcentaje de estudiantes que reciben o no becas o subvenciones para cubrir dichas tasas total o parcialmente. Los niveles de tasas académicas y el correspondiente porcentaje de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas educativos.

Los préstamos a estudiantes incluyen al volumen total de los préstamos a estudiantes con el fin de proporcionar información sobre el nivel de ayuda que estos reciben. El importe bruto de los préstamos ofrece una medida adecuada de las ayudas económicas que se conceden a los participantes actuales de la educación. El pago de intereses y la devolución del principal por parte de los prestatarios deben considerarse al evaluar el coste neto de los préstamos concedidos a los estudiantes por las entidades públicas y privadas. En la mayoría de los países, la devolución de los préstamos no revierte en las autoridades educativas, por lo que no pueden disponer del dinero para financiar otros gastos de educación.

Los indicadores de la OCDE tienen en cuenta el importe íntegro de las becas y préstamos (brutos) al analizar la ayuda económica a los estudiantes actuales. Algunos países de la OCDE tienen dificultades para cuantificar el importe de los préstamos concedidos a los estudiantes. Por tanto, los datos sobre este tipo de préstamos deben interpretarse con precaución.

Notas

1. La media de tasas académicas se refiere a los estudiantes a tiempo completo. Véase la sección *Metodología*.

2. Solo para los programas en estonio.

3. Algunas de estas diferencias pueden deberse al carácter de mayor prestigio y a la ubicación de las instituciones que ofrecen los programas de doctorado frente a aquellas instituciones que solo ofrecen programas de grado y máster.

4. Sin tasas académicas en las instituciones públicas.

5. Los estudiantes internacionales en las instituciones públicas se clasifican como «de otro estado» y abonan el mismo precio que se les aplicaría a los estudiantes nacionales de otro estado. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

6. En Letonia, esto depende del tipo de programa de estudios.

7. En Noruega, los préstamos y subvenciones a los estudiantes son para los costes de alojamiento y manutención.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Barr, N. (2004), «Higher education funding», *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20, pp. 264-283.

Borck, R. y M. Wimbersky (2014), «Political economics of higher education finance», *Oxford Economic Papers*, Vol. 66, pp. 115139.

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

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

B5

Tablas del Indicador B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560529

	Tabla B5.1	Media de las tasas académicas anuales estimadas que cobran las instituciones de educación terciaria (2015-2016)
WEB	Tabla B5.2	Índice estimado de variación en las tasas académicas que cobran las instituciones educativas (niveles 5 a 8 CINE) y reformas relacionadas con las tasas académicas aplicadas en los últimos años en la educación terciaria (2015-2016)
	Tabla B5.3	Media de las tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria públicas y privadas, por campo de estudio (2015-2016)
	Tabla B5.4	Distribución de la ayuda económica a los estudiantes (2015-2016)
WEB	Tabla B5.5	Devolución y cancelación de préstamos públicos a estudiantes en programas de educación terciaria (año académico 2015-2016)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats/oecd.org/, *Panorama de la Educación* (base de datos).

B5

Tabla B5.1. [1/2] Media de las tasas académicas anuales estimadas que cobran las instituciones de educación terciaria (2015-2016)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura de la titulación, sobre la base de estudiantes a tiempo completo

		Porcentaje de estudiantes nacionales a tiempo completo (educación terciaria) matriculados en:			Media de las tasas académicas anuales cobradas por las instituciones a estudiantes nacionales a tiempo completo					
					Instituciones públicas			Instituciones privadas		
					Toda la educación terciaria			Toda la educación terciaria		
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total	De los cuales: grado o nivel equivalente	De los cuales: máster o nivel equivalente	Total	De los cuales: grado o nivel equivalente	De los cuales: máster o nivel equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(10)	(13)	(14)
OCDE	**Países**									
	Australia[1, 2]	94	2	4	4.841	4.763	7.897	8.691	8.827	7.659
	Austria[1, 3]	m	m	m	914	914	914	914	914	914
	Canadá[4]	m	m	m	4.963	4.939	5.132	m	m	m
	Chile	15	12	72	7.695	7.654	10.359	6.275	7.156	11.432
	Corea[7]	m	m	m	2.635 a 6.846	4.578	6.024	6.664 a 11.769	8.205	11.040
	Dinamarca[5]	m	m	m	0	0	0	m	m	m
	Eslovenia	94	5	1	68	0	0	m	0	0
	España	82	x(3)	18[d]	m	1.830	2.858	m	m	m
	Estados Unidos[10]	67	a	33	6.347	8.202	11.064	19.127	21.189	17.084
	Estonia	m	m	m	0	0	0	0	0	0
	Finlandia	53	47	a	0	0	0	0	0	0
	Hungría	90	6	4	753	766	799	1.164	1.210	1.137
	Israel[6]	15	65	20	3.095	3.095	m	3.976	3.976	m
	Italia[1]	90	a	10	1.650	1.658	1.828	5.777	5.807	6.408
	Japón	26	a	74	5.215	5.229	5.226	8.269	8.428	6.956
	Letonia	7	70	24	1.010 a 4.344	a	a	1.802 a 27.823	1.802 a 22.612[d]	2.025 a 27.823
	Luxemburgo	m	m	m	227 a 3.629	454 a 907	454 a 3.629	m	m	m
	México[1]	70	a	30	m	m	m	6.390	6.390[d]	x(13)
	Noruega	84	6	10	0	0	0	5.099	5.099[d]	x(13)
	Nueva Zelanda[8]	m	m	m	m	4.295[d]	m	m	m	m
	Países Bajos	m	m	m	2.420	2.420	2.420	m	m	m
	Polonia[9]	93	a	7	0	0	0	1.683	2.196	664
	Portugal	m	m	m	1.124 a 10.661	1.124 a 1.821	1.124 a 10.661	m	m	m
	República Eslovaca	95	a	m	0	0	0	3.180	2.872	3.559
	Suecia[5]	87	13	a	0	0	0	0	0	0
	Suiza[1, 3]	83	7	10	1.097	1.168[d]	1.168	1.168	1.168[d]	1.168
	Turquía	m	a	m	0	0	0	m	m	m
	Economías									
	Com. Flamenca (Bélgica)[3]	m	m	m	0 a 1.115	132 a 1.115	132 a 1.115	0 a 1.115	132 a 1.115	132 a 1.115
	Com. Francesa (Bélgica)[1, 3]	40	60	a	420	420[d]	x(7)	559	559[d]	x(13)
	Inglaterra (Reino Unido)[3, 11]	m	m	m	a	a	a	m	11.951	m

Nota: Las tasas académicas deben interpretarse con precaución, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no abarcan todas las instituciones educativas. No obstante, los datos presentados pueden considerarse valores sustitutivos adecuados y muestran la diferencia entre países en las tasas académicas cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

Datos adicionales desglosados por nivel CINE y tipo de institución están disponibles en Internet (ver *StatLink* más abajo).

1. Año de referencia 2014-15.
2. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto.
3. Las instituciones privadas abarcan solo las instituciones privadas dependientes del gobierno.
4. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto, los de doctorado y equivalentes.
5. Las tasas académicas para estudiantes extranjeros se refieren a los estudiantes que no pertenecen al Espacio Económico Europeo.
6. Año de referencia 2013-2014. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto, los de máster, los de doctorado y equivalentes.
7. Año de referencia 2016.
8. Las estimaciones incluyen solamente las universidades y excluyen el nivel 7 CINE y los segundos programas de nivel 6 CINE, como los certificados y diplomas de posgrado. Las cifras incluyen el Impuesto sobre bienes y servicios (15 %).
9. Las tasas académicas para estudiantes extranjeros se refieren a los estudiantes de países que no pertenecen a la Unión Europea.
10. Año de referencia 2011-12.
11. Excluyendo los programas de máster y equivalentes.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560434

B5

Tabla B5.1. [2/2] Media de las tasas académicas anuales estimadas que cobran las instituciones de educación terciaria (2015-2016)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura de la titulación, sobre la base de estudiantes a tiempo

	Media de las tasas académicas anuales cobradas por las instituciones a estudiantes extranjeros a tiempo completo					
	Instituciones públicas			Instituciones privadas		
	Toda la educación terciaria			Toda la educación terciaria		
	Total	De los cuales: grado o nivel equivalente	De los cuales: máster o nivel equivalente	Total	De los cuales: grado o nivel equivalente	De los cuales: máster o nivel equivalente
	(24)	(27)	(28)	(30)	(33)	(34)
OCDE						
Países						
Australia[1, 2]	15.096	15.678	14.426	10.407	10.108	10.918
Austria[1, 3]	1.826	1.826	1.826	1.826	1.826	1.826
Canadá[4]	15.793	17.498	12.809	m	m	m
Chile	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Corea[7]	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Dinamarca[5]	1.099 to 2.060					
Eslovenia	m	0	0	m	0	0
España	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Estados Unidos[10]	14.091	16.066	16.489	27.327	29.234	24.095
Estonia	Distinción de tasas académicas basada en el idioma de los programas: se pueden cobrar tasas académicas por los programas impartidos en idiomas distintos del estonio.					
Finlandia	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Hungría	4.011	1.331	5.463	2.356	2.791	2.032
Israel[6]	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Italia[1]	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Japón	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Letonia	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Luxemburgo	Sin distinciones basadas en la nacionalidad.					
México[1]	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Noruega	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Nueva Zelanda[8]	m	18.524[d]	m	m	m	m
Países Bajos	m	m	m	m	m	m
Polonia[9]	3.907	4.590	2.443	3.028	3.112	2.608
Portugal	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
República Eslovaca	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Suecia[5]	8.968	14.010	14.459	10.480	14.010	14.459
Suiza[1, 3]	Sin distinciones para los estudiantes extranjeros.					
Turquía	m	m	m	m	m	m
Economías						
Com. Flamenca (Bélgica)[3]	Para los estudiantes que no pertenecen al Espacio Económico Europeo, las instituciones tienen autonomía para fijar el importe de las tasas académicas, excepto en algunas categorías de estudiantes (p. ej., refugiados, solicitantes de asilo...).					
Com. Francesa (Bélgica)[1, 3]	m	1.487	1.984	m	x(27)	x(28)
Inglaterra (Reino Unido)[3, 11]	a	a	a	m	m	m

Nota: Las tasas académicas deben interpretarse con precaución, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no abarcan todas las instituciones educativas. No obstante, los datos presentados pueden considerarse valores sustitutivos adecuados y muestran la diferencia entre países en las tasas académicas cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

Datos adicionales desglosados por nivel CINE y tipo de institución están disponibles en Internet (ver *StatLink* más abajo).

1. Año de referencia 2014-15.
2. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto.
3. Las instituciones privadas abarcan solo las instituciones privadas dependientes del gobierno.
4. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto, los de doctorado y equivalentes.
5. Las tasas académicas para estudiantes extranjeros se refieren a los estudiantes que no pertenecen al Espacio Económico Europeo.
6. Año de referencia 2013-2014. Las medias de los niveles CINE excluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto, los de máster, los de doctorado y equivalentes.
7. Año de referencia 2016.
8. Las estimaciones incluyen solamente las universidades y excluyen el nivel 7 CINE y los segundos programas de nivel 6 CINE, como los certificados y diplomas de posgrado. Las cifras incluyen el Impuesto sobre bienes y servicios (15 %).
9. Las tasas académicas para estudiantes extranjeros se refieren a los estudiantes de países que no pertenecen a la Unión Europea.
10. Año de referencia 2011-12.
11. Excluyendo los programas de máster y equivalentes.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560434

B5

Tabla B5.3. Media de las tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria públicas y privadas, por campo de estudio (2015-2016)

Tasas académicas en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, para los niveles de grado, máster, doctorado o equivalente, sobre la base de estudiantes a tiempo completo.

			Media de las tasas académicas anuales cobradas por las instituciones públicas (a estudiantes nacionales a tiempo completo)										
			Todos los campos de estudio	Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	Salud y servicios sociales	Servicios
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australia**[1]	Terciaria de ciclo corto	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Grado o nivel equivalente	4.763	3.895	3.992	4.304	5.533	5.005	4.915	5.300	5.852	4.915	5.217
		Máster o nivel equivalente	7.897	4.174	5.597	7.561	12.379	5.627	7.631	5.754	8.581	8.308	7.528
		Doctorado o nivel equivalente	317	161	119	399	349	116	421	355	261	662	60
	Canadá[2]	Terciaria de ciclo corto	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Grado o nivel equivalente	4.939	3.655	4.280	m	5.662	m	m	5.993	4.583	6.518	m
		Máster o nivel equivalente	5.132	4.611	3.799	m	7.915	m	m	5.224	4.296	5.065	m
		Doctorado o nivel equivalente	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Terciaria de ciclo corto	3.312	3.047	3.158	0	3.115	3.994	3.318	3.515	3.085	3.231	3.314
		Grado o nivel equivalente	7.654	5.526	7.260	7.449	7.904	8.277	7.711	8.392	9.173	7.570	5.816
		Máster o nivel equivalente	10.359	4.381	5.136	8.314	12.341	6.960	9.727	7.202	6.687	12.137	5.004
		Doctorado o nivel equivalente	9.297	7.498	7.934	9.692	12.769	9.169	12.859	10.283	8.854	8.650	0
	España[1]	Terciaria de ciclo corto	163	163	163	163	163	163	163	163	163	163	163
		Grado o nivel equivalente	1.830	1.534	1.732	1.813	1.606	2.072	2.167	2.173	2.054	1.972	1.782
		Máster o nivel equivalente	2.858	2.492	3.957	4.277	3.940	4.181	4.165	2.777	2.363	2.387	3.265
		Doctorado o nivel equivalente											
	Estados Unidos[4, 5]	Terciaria de ciclo corto	2.276	2.121	2.332	2.102	2.308	2.255	2.206	2.578	2.975	2.202	2.260
		Grado o nivel equivalente	8.202	7.560	8.110	8.604	8.224	8.595	7.622	9.624	8.372	7.425	7.497
		Máster o nivel equivalente	11.064	7.153	12.023	9.268	13.232	10.488		11.555		12.230	9.521
		Doctorado o nivel equivalente	13.264	12.223	14.476	11.971	11.158	13.327		15.755		14.494	11.676
	Hungría	Terciaria de ciclo corto	399	447	422	961	3.470	1.148	1.560	3.662	1.573	592	320
		Grado o nivel equivalente	766	2.230	4.280	6.272	5.652	3.101	528	5.791	1.615	2.173	3.427
		Máster o nivel equivalente	799	1.013	6.366	3.128	3.842	3.921	944	7.523	2.640	5.012	1.221
		Doctorado o nivel equivalente	632	1.158	5.803	3.845	1.005	2.911	507	3.203	986	654	675
	Israel[3]	Terciaria de ciclo corto	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Grado o nivel equivalente	3.095	3.095	a	a	a	a	a	a	a	a	a
		Máster o nivel equivalente	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Doctorado o nivel equivalente	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	Terciaria de ciclo corto	227	a	227	227	227	a	a	227	a	227	a
		Grado o nivel equivalente	454 a 907	581	676	581	586	654	659	648	a	907	a
		Máster o nivel equivalente	454 a 3.629	454	454	857	3.511	454	454	454	454	a	a
		Doctorado o nivel equivalente	454	454	454	454	454	454	454	454	a	a	a
	Nueva Zelanda	Terciaria de ciclo corto	Incluidos los programas de grado y equivalentes.										
		Grado o nivel equivalente	4.295	3.824	3.838	3.789	4.080	4.163	4.281	4.731	5.064	6.131	3.824
		Máster o nivel equivalente	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Doctorado o nivel equivalente	4.662	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En esta tabla solo se presentan los países que distinguen las tasas académicas por campo de estudio.

1. Año de referencia 2014-15.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2013-14.
4. Año de referencia 2011-12.
5. Las diferencias en las tasas académicas por campo de estudio son, sobre todo, el resultado de las diferencias en las tasas cobradas en diferentes instituciones públicas y privadas, no de las diferencias en las tasas académicas que se cobran dentro de una institución por diferentes campos de estudio. Por lo general, dentro de una institución las tasas académicas que se cobran son las mismas para todos los campos de estudio dentro de un nivel CINE.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560472

B5

Tabla B5.4. Distribución de la ayuda económica a los estudiantes (2015-2016)

Estudiantes nacionales, sobre la base de estudiantes a tiempo completo

		Grado o nivel equivalente							
		Distribución de becas o subvenciones para tasas académicas. Porcentaje de estudiantes que:				Distribución de la ayuda económica a los estudiantes. Porcentaje de estudiantes que:			
		...reciben becas o subvenciones **superiores** a las tasas académicas	...reciben becas o subvenciones por un importe **equivalente** a las tasas académicas	...reciben becas o subvenciones que **cubren en parte** las tasas académicas	...**no** reciben becas o subvenciones para tasas académicas	...se benefician de **préstamos públicos únicamente**	...se benefician de **becas o subvenciones únicamente**	...se benefician de **prestamos públicos y becas o subvenciones**	...**no** se benefician de **prestamos públicos ni becas o subvenciones**
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**								
	Australia[1]	x(11)	x(11)	59[d]	41	29	0	59	12
	Austria[1]	14	0[d]	x(10)	85	a	15	a	85
	Chile	0	17	20	63	4	36	1	59
	Dinamarca	91	m	m	m	m	m	38	m
	España	27	6	15	53	0	47	0	53
	Estados Unidos[3]	m	m	m	29	12	20	51	16
	Finlandia	55[d]	a	a	45[d]	a	55[d]	a	45[d]
	Israel	7	8	49	37	3[d]	55[d]	8[d]	34[d]
	Italia[1]	9[d]	4[d]	7[d]	80[d]	0[d]	20[d]	0[d]	80[d]
	Luxemburgo[2]	a	a	100	0	a	100	a	0
	México[1]	0	1	0	99	0	22	0	78
	Noruega	m	m	m	m	6	3	83	8
	Suiza[1]	7[d]	0[d]	0[d]	93[d]	0[d]	7[d]	0[d]	92[d]
	Turquía	18	0	0	82	54	18	0	28
	Economías								
	Inglaterra (Reino Unido)[4]	m	m	m	m	92	x(13)	x(13)	8
	Com. Flamenca (Bélgica)	23[d]	a	a	77[d]	a	23[d]	a	77[d]
	Com. Francesa (Bélgica)[1]	21[d]	0[d]	0[d]	79[d]	0[d]	21[d]	0[d]	79[d]

		Máster o nivel equivalente							
		Distribución de becas o subvenciones para tasas académicas. Porcentaje de estudiantes que:				Distribución de la ayuda económica a los estudiantes. Porcentaje de estudiantes que:			
		...reciben becas o subvenciones **superiores** a las tasas académicas	...reciben becas o subvenciones por un importe **equivalente** a las tasas académicas	...reciben becas o subvenciones que **cubren en parte** las tasas académicas	...**no** reciben becas o subvenciones para tasas académicas	...se benefician de **préstamos públicos únicamente**	...se benefician de **becas o subvenciones únicamente**	...se benefician de **prestamos públicos y becas o subvenciones**	...**no** se benefician de **prestamos públicos ni becas o subvenciones**
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Países**								
	Australia[1]	1	x(19)	99[d]	0	0	24	76	0
	Austria[1]	7	0[d]	x(18)	93	a	7	a	93
	Chile	0	5	7	88	1	11	1	87
	Dinamarca	76	m	m	m	m	m	59	m
	España	21	2	2	76	0	24	0	76
	Estados Unidos[3]	m	m	m	64	43	12	25	21
	Finlandia	x(9)	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)
	Israel	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
	Italia[1]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
	Luxemburgo[2]	a	a	100	0	a	100	a	0
	México[1]	0	3	0	97	17	0	0	83
	Noruega	m	m	m	m	4	2	83	11
	Suiza[1]	6	0	0	94	1	5	0	94
	Turquía	1	0	0	99	4	1	0	95
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)	x(9)	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)
	Com. Francesa (Bélgica)[1]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
	Inglaterra (Reino Unido)[4]	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La distribución de la ayuda económica a los estudiantes y de las becas o subvenciones para tasas académicas en educación terciaria de ciclo corto y doctorado o programas equivalentes está disponible en Internet (ver *StatLink* más abajo).

1. Año de referencia 2014/15.
2. Los porcentajes presentados se refieren al número de estudiantes en cada categoría expresado como porcentaje de los estudiantes con derecho a solicitar ayuda pública.
3. Estimación basada en el curso académico 2011-2012. Las estimaciones relativas a los préstamos públicos incluyen a los estudiantes que reciben préstamos privados.
4. Excluidas las instituciones privadas independientes.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

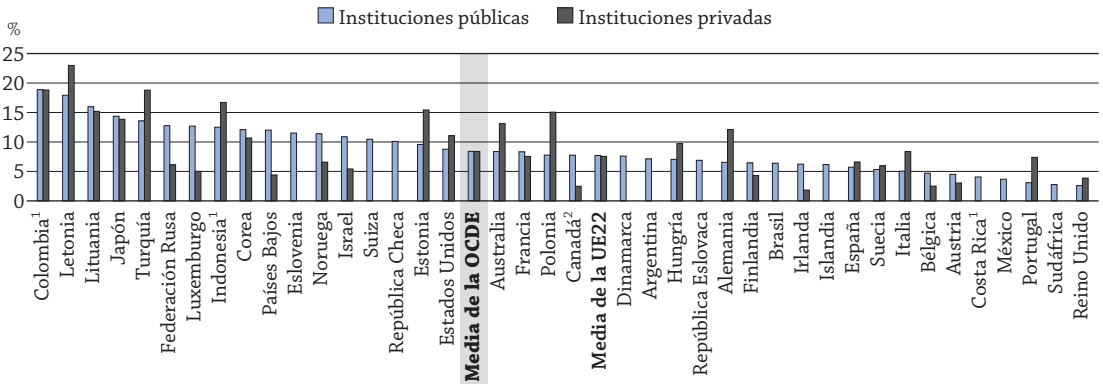
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560491

¿EN QUÉ RECURSOS Y SERVICIOS SE GASTAN LOS FONDOS DESTINADOS A EDUCACIÓN?

- Desde la educación primaria a la terciaria, un 91 % del gasto de las instituciones educativas se destina a los gastos corrientes, es decir, a los bienes y servicios consumidos en el año en curso.
- De media en los países que componen la OCDE, el 79 % del gasto corriente de las instituciones educativas públicas en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la retribución del personal, frente al 67 % de ese mismo gasto en la educación terciaria.
- De media, los países de la OCDE destinan una media del 9 % de su gasto total en educación al gasto de capital. En comparación con el resto de niveles educativos, la proporción es mayor en educación terciaria (11 %). Los porcentajes varían de forma considerable en los distintos países, al igual que entre las instituciones educativas públicas y privadas de un mismo país (Gráfico B6.1).

Gráfico B6.1. Proporción del gasto de capital expresado como porcentaje del gasto total en instituciones públicas y privadas (2014)

De educación primaria a terciaria



1. Año de referencia 2015.
2. Incluye la educación preprimaria.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto de capital en instituciones públicas.

Source: OECD/UIS/Eurostat (2017), *Education at a Glance Database*, http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558078

Contexto

Las decisiones sobre la asignación de recursos afectan a las condiciones materiales en las que se imparte la enseñanza y también pueden influir en la naturaleza de esta. Aunque se puede ahorrar recortando el gasto de capital (p. ej., no construyendo nuevos centros educativos) y algunos gastos corrientes (p. ej., no comprando determinados materiales didácticos), cuando aumenta la presión sobre los presupuestos para educación, son los cambios del gasto en personal los que repercuten en mayor medida en el gasto total. Aun así, ahorrar dinero recortando salarios y beneficios o reduciendo el número de profesores y otros tipos de personal resulta impopular desde el punto de vista político y seguramente sea contraproducente, ya que disuade a buenos profesores de querer entrar o permanecer en la profesión. De hecho, además de manejar los recursos materiales de un modo más eficiente, es esencial que los recursos humanos se gestionen adecuadamente para mejorar la calidad de los sistemas educativos. El aplazamiento de gastos, como no contratar a nuevos profesores o no aumentar los salarios, es una medida temporal para enfrentarse a las presiones sobre los presupuestos públicos.

Este indicador describe los recursos y servicios en los que se gasta el dinero destinado a la educación procedente de todas las fuentes de financiación (gobiernos, fuentes internacionales y sector privado). Muestra la diferencia entre el gasto corriente y el de capital. El gasto de capital puede estar afectado por el aumento de las matriculaciones, que a menudo conlleva la construcción de nuevos edificios. Asi-

mismo, este indicador refleja con detalle la distribución del gasto corriente, en especial en lo referente a los salarios del personal y otros aspectos. El gasto corriente está afectado principalmente por los salarios de los profesores (véase Indicador D3), pero también por la distribución por edades de estos y la cantidad de personal no docente empleado en educación. Además, las instituciones educativas no solo proporcionan enseñanza, sino también otros servicios, como los de comedor, transporte, alojamiento o actividades de investigación. Todos esos gastos se tratan en este indicador.

Otros resultados

- La proporción de gasto corriente destinada a la retribución del personal es similar tanto en las instituciones públicas como en las privadas en todos los niveles educativos. Los profesores de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria reciben cuatro quintas partes de dicha retribución, mientras que los salarios del resto del personal representan el porcentaje que falta. Estas cifras cambian ligeramente en educación terciaria, donde tres quintas partes de la retribución del personal se destinan al personal docente y los dos quintos restantes al personal no docente.
- El porcentaje de gasto corriente dedicado al personal no docente en las instituciones públicas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria oscila entre un 30 % o más en Estonia, Finlandia, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y menos de un 10 % en Argentina, Colombia, México y Portugal.

Análisis

B6

Distribución del gasto corriente y de capital de las instituciones educativas por nivel de educación

El gasto de las instituciones educativas se compone del gasto corriente y el de capital: el gasto corriente engloba el gasto en recursos escolares que se utilizan anualmente, mientras que el gasto de capital se refiere a los gastos en activos que duran más de un año (véase la sección *Definiciones*). Dado que la educación requiere gran cantidad de personal, el gasto corriente supone la mayor parte del gasto total, principalmente en retribución del personal. En 2014, el gasto corriente en los niveles de educación de primaria a terciaria representaba una media del 91 % del gasto total de las instituciones educativas de los países de la OCDE. Ningún país destina menos del 81 % de su presupuesto para instituciones educativas al gasto corriente.

El porcentaje de gasto corriente en todos los niveles educativos, de educación primaria a terciaria, oscila entre el 81 % de Colombia y Letonia y el 97 % de Bélgica, Reino Unido y Sudáfrica (Tabla B6.1). En educación primaria, los porcentajes van desde un 82 % (Letonia) a un 98 % (México y Portugal), mientras que la media de la OCDE es de un 93 % en educación secundaria inferior y superior y de un 92 % en educación postsecundaria no terciaria; en este último nivel, los porcentajes oscilan entre el 74 % de Lituania y el 100 % de Luxemburgo y Sudáfrica. Por último, en educación terciaria el porcentaje medio de gasto corriente suele ser inferior, un 89 % en la OCDE, aunque la distribución del gasto varía por países: desde el 58 % de Colombia al 97 % de Argentina, Finlandia y Suecia. Como se explica anteriormente, la proporción media de gasto corriente en la OCDE no oscila más de 4 puntos porcentuales entre los distintos niveles de educación. En la mayor parte de los países, el porcentaje de gasto corriente en los niveles de educación primaria y secundaria es mayor que en el de educación terciaria. Las excepciones a este respecto las constituyen Argentina, Finlandia, Israel, Noruega, Sudáfrica y Suecia.

Las diferencias entre países probablemente reflejen cómo están organizados los diferentes niveles de educación, así como hasta qué punto el aumento del número de matriculaciones exige la construcción de nuevos edificios, especialmente en educación terciaria. Según se refleja en la Tabla B6.1, generalmente la proporción de gasto de capital es mayor en las instituciones de educación terciaria (la media de la OCDE se sitúa en el 11 %) que en las de niveles educativos inferiores: 8 % en educación primaria y postsecundaria no terciaria y 7 % en secundaria. El gasto de capital en educación terciaria alcanza máximos del 42 % en Colombia y del 31 % en Luxemburgo. En educación no terciaria, tanto Estonia y Lituania (en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria) como Letonia y Noruega (de educación primaria a postsecundaria no terciaria) gestionan las asignaciones presupuestarias más altas en cuanto a gasto de capital de los países para los que se dispone de datos. El modo que siguen los países para informar acerca del gasto en los edificios de las universidades también puede explicar hasta cierto punto las diferencias en la proporción de gasto corriente y de capital en el nivel de educación terciaria. Por ejemplo, los edificios y terrenos utilizados para la educación pueden ser propiedad de las instituciones, ser utilizados gratuitamente por ellas, o estar alquilados; así pues, la cantidad de gasto corriente y de capital depende en parte del tipo de gestión inmobiliaria de cada país (véase Cuadro B6.1 en OECD, 2012).

Cómo se distribuye el gasto corriente

El gasto corriente de las instituciones educativas puede subdividirse además en tres amplias categorías funcionales: retribución de los profesores, retribución de otro personal y otros gastos corrientes (materiales y suministros didácticos, mantenimiento de edificios escolares, servicio de comedor y alquiler de instalaciones escolares). A pesar de que las proporciones de estas categorías no experimentan grandes modificaciones de un año a otro, los cambios actuales y previstos de las matriculaciones, los cambios en los salarios del personal educativo y los costes de mantenimiento de las instalaciones educativas pueden afectar no solo a los importes, sino también a los porcentajes que se asignan a cada categoría.

De media en educación primaria y secundaria, los países de la OCDE destinan entre un 61 % y un 63 % del importe total del gasto corriente a la retribución de los profesores, y entre un 15 % y un 16 % al salario de otro tipo de personal, lo que deja entre un 22 % y un 23 % para otros gastos corrientes. En educación terciaria, el 41 % de los gastos corrientes se destina al salario de los profesores, el 26 % a la retribución de otro personal y el 33 % a otros gastos (Tabla B6.2). Las instituciones públicas en la OCDE asignan el 79 % de su gasto corriente a la retribución del personal en educación primaria y secundaria (Gráfico B6.2) y el 67 % en educación terciaria. De media, las instituciones públicas destinan a la retribución del personal 5 puntos porcentuales más que las instituciones privadas en educación primaria y 6 puntos porcentuales en educación secundaria, mientras que en las instituciones de educación terciaria la diferencia es menor (3 puntos porcentuales). En algunos países, las instituciones públicas presentan mayores porcen-

tajes de retribución del personal que las privadas, especialmente en educación primaria y secundaria en Colombia, Italia, Portugal y Turquía, así como en educación terciaria en Eslovenia, España, Portugal y Turquía. En cambio, las instituciones privadas asignan mayores cantidades de gasto corriente que las públicas a la retribución del personal en educación primaria y secundaria en Noruega, y en educación terciaria en Australia.

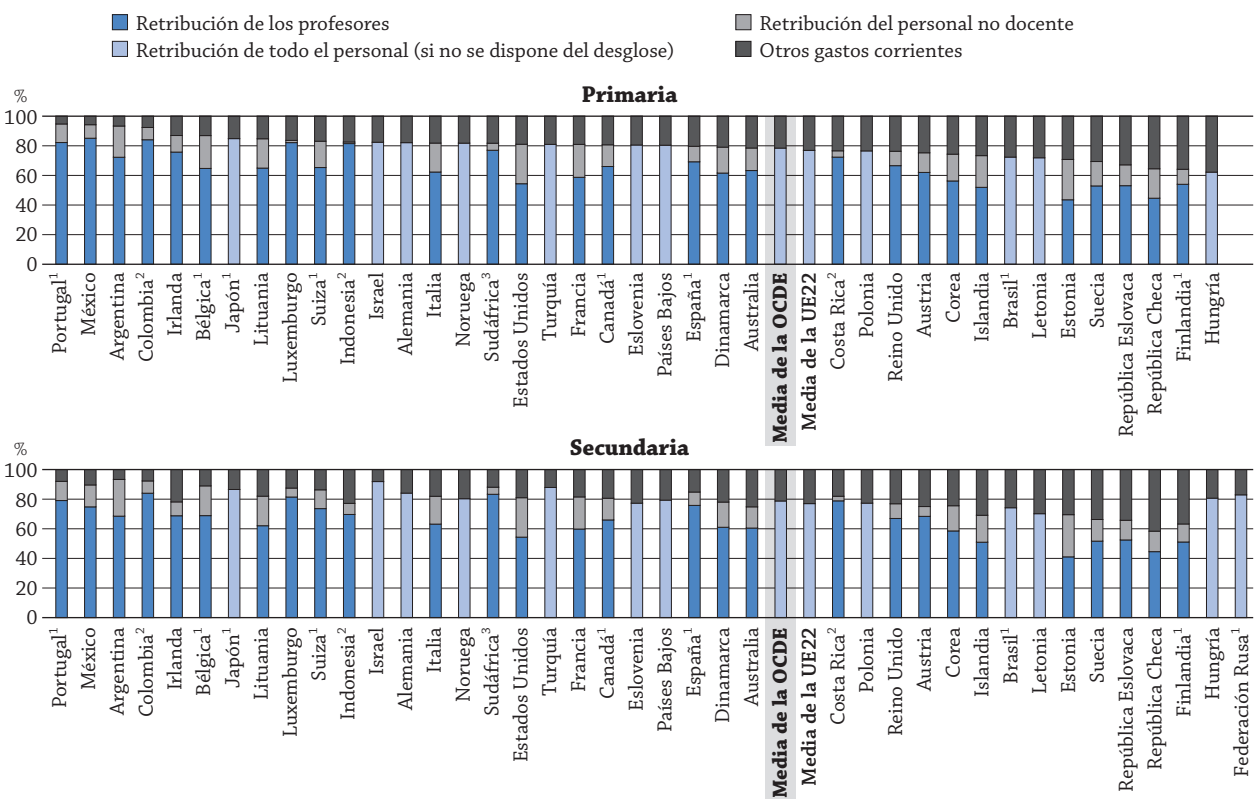
Existen diferencias significativas en cómo se distribuye el gasto corriente entre la educación primaria, secundaria y terciaria en los diferentes países. Brasil y Colombia son los únicos que informan de que destinan un porcentaje mayor del gasto corriente a la retribución del personal en educación terciaria que al resto de niveles educativos. Asimismo, Islandia dedica porcentajes similares a la retribución del personal (73 %) en educación primaria y terciaria, mientras que Francia destina entre el 80 % y el 81 % en educación primaria, secundaria y terciaria. En el resto de países, la educación terciaria recibe la menor proporción de gasto corriente total destinado a la retribución del personal de ese nivel educativo. En Indonesia, Italia y Japón, las diferencias entre las categorías de educación terciara y no terciaria superan los 20 puntos porcentuales.

Las instituciones públicas dedican un 21 % de su gasto corriente en educación no terciaria y un 33 % en la educación terciaria a fines ajenos a la retribución del personal, como el mantenimiento de edificios escolares, servicio de comedor o alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. Estos porcentajes son más altos en las instituciones privadas, donde alcanzan un 28 % en la educación no terciaria y un 36 % en la terciaria.

Solo en tres países las instituciones públicas y privadas destinan más de un tercio de su gasto corriente en educación primaria a la otra categoría de gasto corriente: Hungría (39 %) Finlandia (36 %) y la República Checa (35 %).

Gráfico B6.2. Composición del gasto corriente en instituciones educativas públicas (2014)

Educación primaria y secundaria



1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B6.1 para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2015.
3. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de la retribución de todo el personal en educación primaria.

Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558097

De forma similar, en educación secundaria inferior solo Finlandia (36 %), Hungría (35 %) y República Checa (38 %) alcanzaron este umbral. Lo mismo ocurría en educación secundaria superior en Finlandia (37 %), República Checa (46 %), República Eslovaca (37 %) y Suecia (37 %). Por otra parte, en educación terciaria, 16 de los 36 países de los que se dispone de datos destinan más de un tercio de su gasto corriente a la otra categoría de este gasto.

La variación en la proporción de gasto corriente destinada a otra categoría de dicho gasto entre los distintos niveles educativos refleja en parte las diferencias en el tamaño de sus sistemas administrativos (por ejemplo, la cantidad de empleados o el equipamiento del que dispone el personal administrativo en esos niveles). Generalmente, el coste de las instalaciones y del equipamiento es mayor en educación terciaria que en los otros niveles educativos. Además, en algunos países es más probable que las instituciones de educación terciaria alquilen instalaciones, lo que podría suponer una parte sustancial del gasto corriente. Las diferencias entre países en la proporción destinada a la retribución del personal no docente probablemente reflejen hasta qué punto se ha incluido en la categoría «personal no docente» a personal educativo como directores, orientadores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento. La retribución del personal que trabaja en investigación y desarrollo en el nivel de educación terciaria puede explicar igualmente parte de las diferencias entre países y entre niveles educativos en la proporción del gasto corriente que se destina a la retribución de otro personal.

Distribución del gasto corriente y de capital por instituciones públicas frente a privadas

En los países de la OCDE, el porcentaje medio de gasto corriente en las instituciones privadas (91 %) es muy similar al de las instituciones públicas (92 %) en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Sin embargo, en educación terciaria es 2 puntos porcentuales más alto en las instituciones privadas: 91 % en comparación con el 89 % de las instituciones públicas. Ambos tipos de instituciones distribuyen su gasto, tanto corriente como de capital, de forma distinta, aunque en educación terciaria las diferencias son menos acusadas que en los niveles educativos inferiores.

Las instituciones públicas y privadas también se diferencian en el modo en que distribuyen el gasto corriente (Tabla B6.3). De media en los países de la OCDE, la proporción de gasto corriente que se destina a la retribución del personal en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es 7 puntos porcentuales más alta en las instituciones públicas que en las privadas (un 79 % frente un 72 %). Esta divergencia es más acusada en Indonesia, Italia, Portugal y Turquía, con diferencias de 30 puntos porcentuales o más entre los dos sectores. La tendencia es totalmente opuesta en Australia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, República Checa y República Eslovaca, donde las instituciones privadas destinan una proporción mayor de su gasto corriente a la retribución del personal que las públicas. En educación terciaria, las instituciones privadas asignan un porcentaje mayor de su gasto a la categoría de gasto corriente que las públicas: un 91 % de media en los países de la OCDE frente a un 89 %. La diferencia más patente se observa en Colombia e Israel. En Estonia, Finlandia, Hungría, Indonesia, Italia, Noruega y Portugal, la proporción de gasto corriente, en cambio, es mayor en las instituciones públicas.

El hecho de que las instituciones privadas suelan destinar una proporción menor del gasto corriente a la retribución del personal se podría explicar debido a diversos factores inherentes al sistema educativo de cada país. Entre las explicaciones posibles para ello, sin embargo, se encuentran el que las instituciones privadas tienen mayores probabilidades de contratar servicios con proveedores externos; que tienen que pagar con más frecuencia por el arrendamiento de los edificios escolares y otras instalaciones (en lugar de funcionar en propiedades pertenecientes al Estado); y que pueden encontrarse en una situación de desventaja al comprar materiales didácticos, dado el menor tamaño de las economías de escala en comparación con las compras efectuadas por el Estado.

Tanto las instituciones públicas como las privadas destinan una proporción similar de su gasto total a la inversión de capital (cerca de un 8 %). Sin embargo, los porcentajes pueden variar en gran medida en los diferentes países y entre las instituciones públicas y las privadas (Gráfico B6.1). Las instituciones públicas en Colombia, Letonia y Lituania destinan los mayores porcentajes al gasto de capital, que llega a representar más de un 15 % del gasto total desde la educación primaria hasta la terciaria. En el extremo contrario se encuentran las instituciones públicas de Austria, Costa Rica, México, Portugal, Reino Unido y Sudáfrica. La variación entre países es aún mayor en las instituciones privadas, ya que en Colombia, Estonia, Indonesia, Letonia, Lituania, Polonia y Turquía estas invierten más del 15 % del gasto total en gasto de capital. La diferencia entre las instituciones públicas y las privadas según el porcentaje de distribución del gasto de capital es inferior a 4 puntos porcentuales en dos tercios de los países para los que se dispone de datos. No obstante, en algunos de ellos esta disparidad es más acusada: por ejemplo, en Luxemburgo, Países Bajos y República Checa, la diferencia entre las instituciones públicas y las privadas supera los 7 puntos porcentuales. Por su parte, Alemania, Estonia, Polonia y Turquía cuentan con las mayores diferencias en el porcentaje de gasto de capital y sus instituciones privadas gastan proporcionalmente más que las públicas.

Definiciones

El **gasto de capital** se refiere a los gastos en activos que duran más de un año, incluido el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios, y en equipamiento nuevo o de sustitución. El gasto de capital al que se refiere el indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante el año considerado –es decir, el valor del capital generado– con independencia de si dicho gasto se ha financiado mediante ingresos corrientes o a través de préstamos. Ni el gasto corriente ni el de capital incluyen la amortización de la deuda.

El **gasto corriente** se refiere a los gastos en bienes y servicios consumidos en el año en curso y que deben realizarse de manera periódica con el fin de asegurar la prestación de los servicios educativos. El gasto corriente de las instituciones educativas sin contar la retribución del personal incluye el gasto en servicios subcontratados como servicios de apoyo (p. ej., mantenimiento de edificios escolares), en servicios complementarios (p. ej., servicio de comedor para los estudiantes) y en el alquiler de edificios escolares y de otras instalaciones. Estos servicios los proporcionan proveedores externos, a diferencia de los servicios que ofrecen las autoridades e instituciones educativas mediante su propio personal.

La **retribución del personal** (tanto profesores como personal no docente, véase más abajo) incluye los salarios (es decir, salarios brutos del personal educativo, antes de impuestos, aportaciones para la jubilación o seguros médicos, y otras cotizaciones o primas para la seguridad social u otros fines), gastos de jubilación (gasto real o imputado de los empleadores o terceras partes destinado a financiar las prestaciones de jubilación del personal educativo) y gasto en otras compensaciones no salariales (atención médica o seguro médico, seguro de invalidez, subsidio por desempleo, prestaciones por maternidad y cuidado de los hijos, y otras formas de asistencia social). La categoría «profesores» incluye solo al personal que interviene directamente en la enseñanza de los estudiantes. La categoría «personal no docente» incluye a otro personal pedagógico, administrativo y profesional, así como al personal de apoyo (p. ej., directores, otros administradores escolares, supervisores, orientadores, psicólogos escolares y personal sanitario, bibliotecarios y personal de mantenimiento).

Fuente

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2014, a menos que se indique lo contrario, y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2016 (para más detalles, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los cálculos abarcan el gasto de las instituciones públicas y, cuando se dispone de datos, de las instituciones públicas y privadas.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Tablas del Indicador B6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560605

Tabla B6.1	Proporción de gasto corriente y de gasto de capital por nivel de educación (2014)
Tabla B6.2	Gasto corriente por categoría de recursos (2014)
Tabla B6.3	Proporción de gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2014)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B6

Tabla B6.1. Proporción de gasto corriente y de gasto de capital por nivel de educación (2014)

Distribución del gasto corriente y de capital por instituciones públicas y privadas

		Primaria		Secundaria inferior		Secundaria superior		Postsecundaria no terciaria		Terciaria		De educación primaria a terciaria	
		Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	94	6	95	5	90	10	93	7	91	9	92	8
	Australia	92	8	91	9	91	9	96	4	88	12	90	10
	Austria	96	4	97	3	98	2	99	1	93	7	96	4
	Bélgica[1]	96	4	98	2	97[d]	3[d]	x(5)	x(6)	95	5	97	3
	Canadá[2]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	92	8	93	7
	Chile	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	Corea	88	12	90	10	89	11	a	a	87	13	88	12
	Dinamarca	91	9	93	7	92	8	a	a	m	m	m	m
	Eslovenia	89	11	89	11	92	8	a	a	86	14	89	11
	España	96	4	97	3	96[d]	4[d]	x(5)	x(6)	88	12	94	6
	Estados Unidos	92	8	92	8	92	8	88	12	89	11	91	9
	Estonia	93	7	92	8	86	14	83	17	86	14	88	12
	Finlandia	92	8	92	8	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	97	3	94	6
	Francia	93	7	92	8	92	8	91	9	91	9	92	8
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	93	7	95	5	95	5	95	5	86	14	92	8
	Irlanda	92	8	95	5	95	5	95	5	94	6	94	6
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	89	11	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	93	7	94	6	92	8
	Italia	96	4	96	4	98	2	83	17	90	10	95	5
	Japón	85	15	85	15	88[d]	12[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	86[d]	14[d]	86	14
	Letonia	82	18	82	18	84	16	86	14	76	24	81	19
	Luxemburgo[3]	93	7	89	11	89	11	100	0	69	31	87	13
	México[3]	98	2	98	2	97	3	a	a	92	8	96	4
	Noruega	88	12	88	12	88	12	88	12	91	9	89	11
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	88	12	89	11	91	9	93	7	88	12	89	11
	Polonia[4]	93	7	97	3	95[d]	5[d]	95	5	85	15	92	8
	Portugal	98	2	98	2	95[d]	5[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	94[d]	6[d]	96	4
	Reino Unido	97	3	98	2	98	2	a	a	94	6	97	3
	República Checa	86	14	87	13	94	6	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca[3]	97	3	97	3	98	2	98	2	83	17	93	7
	Suecia	94	6	94	6	92	8	94	6	97	3	95	5
	Suiza[3]	88	12	90	10	94[d]	6[d]	x(5)	x(6)	89	11	90	10
	Turquía	88	12	90	10	89	11	a	a	78	22	85	15
	Media de la OCDE	92	8	93	7	93	7	92	8	89	11	91	9
	Media de la UE22	93	7	93	7	93	7	m	m	89	11	92	8
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[3]	95	5	89	11	88	12	a	a	97	3	93	7
	Brasil[3]	94	6	94	6	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	92	8	94	6
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[5]	90	10	93	7	93	7	x(9)	x(10)	58[d]	42[d]	81	19
	Costa Rica[3]	94	6	95	5	96	4	a	a	m	m	m	m
	Federación Rusa	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	80	20	87	13
	India[6]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[5]	87	13	94	6	91	9	a	a	78	22	87	13
	Lituania	94	6	93	7	87	13	74	26	74	26	84	16
	Sudáfrica[3, 6]	96	4	97[d]	3[d]	x(3)	x(4)	100	0	100	0	97	3
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Solo instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.
2. Educación primaria incluye programas de preprimaria.
3. Solo instituciones públicas. En el caso de Luxemburgo y República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
4. Educación secundaria superior incluye datos de los programas de formación profesional de educación secundaria inferior.
5. Año de referencia 2015.
6. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560548

B6

Tabla B6.2. Gasto corriente por categoría de recursos (2014)

Distribución del gasto corriente de las instituciones educativas públicas y privadas expresado como porcentaje del gasto corriente total

		Primaria				Secundaria inferior				Secundaria superior				Terciaria			
		Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes	Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes	Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes	Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes
		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**84**	16	x(11)	x(11)	**80**	20	x(15)	x(15)	**67**	33
	Australia	63	16	**78**	22	61	16	**77**	23	57	16	**73**	27	34	29	**63**	37
	Austria	62	13	**74**	26	69	7	**77**	23	68	5	**73**	27	61	5	**66**	34
	Bélgica[1, 2]	66	21	**87**	13	73	16	**89**	11	69	18	**87**	13	48	29	**77**	23
	Canadá[2]	65[d]	15[d]	**80[d]**	20[d]	x(1)	(x2)	**x(3)**	x(4)	65	15	**80**	20	38	29	**66**	34
	Chile	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Corea	56	18	**74**	26	60	17	**77**	23	57	16	**73**	27	37	22	**59**	41
	Dinamarca	61	17	**79**	21	61	18	**79**	21	61	17	**77**	23	m	m	**m**	m
	Eslovenia	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**80**	20	x(11)	x(11)	**74**	26	x(15)	x(15)	**69**	31
	España[2]	68	10	**79**	21	76	9	**84**	16	74	9	**83**	17	53	20	**73**	27
	Estados Unidos	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	30	35	**64**	36
	Estonia	44	26	**70**	30	43	28	**71**	29	39	28	**67**	33	44	17	**61**	39
	Finlandia[2]	54	10	**64**	36	55	10	**64**	36	48	16	**63**	37	34	29	**63**	37
	Francia	58	22	**81**	19	57	23	**80**	20	60	20	**80**	20	43	38	**81**	19
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Hungría	x(3)	x(3)	**61**	39	x(7)	x(7)	**65**	35	x(11)	x(11)	**82**	18	x(15)	x(15)	**62**	38
	Irlanda[3]	76	11	**87**	13	69	10	**79**	21	68	9	**77**	23	44	26	**71**	29
	Islandia	52	21	**73**	27	48	20	**68**	32	54	16	**70**	30	44	29	**73**	27
	Israel	x(3)	x(3)	**82**	18	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**84**	16	x(15)	x(15)	**70**	30
	Italia	62	19	**81**	19	64	19	**83**	17	62	17	**79**	21	35	21	**57**	43
	Japón[2]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**84**	16	x(11)	x(11)	**84**	16	x(15)	x(15)	**59**	41
	Letonia	x(3)	x(3)	**72**	28	x(7)	x(7)	**72**	28	x(11)	x(11)	**69**	31	x(15)	x(15)	**66**	34
	Luxemburgo[3]	82	1	**84**	16	81	6	**87**	13	81	6	**88**	12	20	55	**75**	25
	México[3]	85	9	**94**	6	84	11	**95**	5	65	19	**84**	16	55	13	**68**	32
	Noruega	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**83**	17	x(15)	x(15)	**68**	32
	Nueva Zelanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**81**	19	x(11)	x(11)	**79**	21	x(15)	x(15)	**71**	29
	Polonia[2]	x(3)	x(3)	**77**	23	x(7)	x(7)	**77**	23	x(11)	x(11)	**77[d]**	23[d]	x(15)	x(15)	**69**	31
	Portugal[2]	78	12	**90**	10	76	13	**89**	11	72	12	**84**	16	x(15)	x(15)	**69**	31
	Reino Unido	67	10	**76**	24	66	10	**76**	24	62	12	**74**	26	35	28	**63**	37
	República Checa	45	20	**65**	35	45	18	**62**	38	44	10	**54**	46	m	m	**m**	m
	República Eslovaca[3]	53	14	**67**	33	55	13	**68**	32	49	14	**63**	37	32	23	**55**	45
	Suecia	53	16	**69**	31	53	16	**69**	31	51	12	**63**	37	x(15)	x(15)	**65**	35
	Suiza[2, 3]	65	18	**83**	17	73	12	**85**	15	74	13	**88**	12	50	25	**76**	24
	Turquía	x(3)	x(3)	**79**	21	x(7)	x(7)	**85**	15	x(11)	x(11)	**80**	20	x(15)	x(15)	**69**	31
	Media de la OCDE	62	16	**78**	22	63	15	**78**	22	61	15	**77**	23	41	26	**67**	33
	Media de la UE22	62	15	**76**	24	m	m	**77**	23	61	14	**75**	25	m	m	**67**	33
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Argentina	72	21	**93**	7	69	24	**93**	7	68	25	**93**	7	57	29	**86**	14
	Brasil[2, 3]	x(3)	x(3)	**72**	28	x(7)	x(7)	**75**	25	x(11)	x(11)	**74[d]**	26[d]	x(15)	x(15)	**80**	20
	China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Colombia[4]	78	8	**86**	14	84	6	**90**	10	85	5	**90**	10	97	0	**97**	3
	Costa Rica[3, 4]	72	4	**77**	23	78	3	**82**	18	80	3	**82**	18	m	m	**m**	m
	Federación Rusa[2]	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**x(11)**	x(12)	x(11)	x(11)	**83[d]**	17[d]	x(15)	x(15)	**67**	33
	India	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Indonesia[4]	78	1	**79**	21	66	7	**73**	27	59	7	**66**	34	31	6	**37**	63
	Lituania	65	20	**84**	16	65	19	**84**	16	56	21	**78**	22	32	34	**66**	34
	Sudáfrica[3, 5]	77	5	**82**	18	83[d]	5[d]	**88[d]**	12[d]	x(5)	x(6)	**x(7)**	x(8)	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m

1. Solo instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.
2. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B6.1 para obtener más detalles.
3. Solo instituciones públicas. En el caso de Luxemburgo y la República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
4. Año de referencia 2015.
5. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560567

Tabla B6.3. Proporción de gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2014)

Distribución del gasto corriente de las instituciones educativas

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria								Terciaria							
		Proporción de gasto corriente en el gasto total		Retribución del personal como porcentaje del gasto corriente						Proporción de gasto corriente en el gasto total		Retribución del personal como porcentaje del gasto corriente					
				Retribución de los profesores		Retribución de otro personal		Total				Retribución de los profesores		Retribución de otro personal		Total	
		Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. públicas	Inst. privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	95	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**76**	91	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**67**	**63**
	Australia	94	87	61	58	15	18	**76**	**77**	88	93	33	42	28	39	**62**	**81**
	Austria	97	99	66	66	9	4	**75**	**70**	93	95	61	59	6	4	**67**	**63**
	Bélgica	95	98	67	70	21	17	**88**	**87**	95	95	50	47	28	30	**78**	**77**
	Canadá[1]	93	94	66	52	15	20	**81**	**71**	91	100	38	38	30	24	**67**	**62**
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Corea	88	94	57	57	18	15	**75**	**72**	87	87	29	41	25	20	**54**	**61**
	Dinamarca	90	m	61	61	17	17	**78**	**79**	97	m	x(15)	m	x(15)	m	**77**	**m**
	Eslovenia	90	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**79**	**70**	85	m	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**72**	**41**
	España	97	94	73	69	10	8	**83**	**77**	88	91	57	36	21	15	**77**	**51**
	Estados Unidos	92	92	54	52	27	26	**81**	**77**	89	88	31	28	35	34	**66**	**62**
	Estonia	90	91	41	50	29	13	**69**	**63**	95	84	0	53	55	9	**55**	**62**
	Finlandia	92	96	52	49	11	18	**64**	**67**	97	96	32	41	30	25	**62**	**65**
	Francia	92	93	59	53	22	20	**81**	**74**	91	91	41	55	41	22	**82**	**77**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hungría	95	93	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**78**	**59**	87	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**61**	**68**
	Irlanda	94	100	70	m	10	m	**80**	**m**	94	94	44	m	26	m	**71**	**m**
	Islandia	94	100	51	53	20	17	**71**	**70**	95	100	44	44	29	29	**73**	**73**
	Israel	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**86**	**74**	76	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**54**	**70**
	Italia	96	94	62	50	19	0	**81**	**50**	91	88	36	29	22	18	**58**	**47**
	Japón[1]	86	85	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**86**	**74**	84	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**55**	**62**
	Letonia	82	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**71**	**71**	74	77	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**66**
	Luxemburgo	91	95	82	70	4	13	**86**	**83**	69	a	20	a	55	a	**75**	**a**
	México	98	m	80	m	12	m	**92**	**m**	92	m	55	m	13	m	**68**	**m**
	Noruega	87	100	x(7)	m	x(7)	m	**81**	**m**	92	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**65**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Países Bajos	88	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**80**	**86**	87	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**70**	**78**
	Polonia	96	80	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**77**[d]	**76**[d]	85	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**68**	**78**
	Portugal[1]	98	92	80	54	13	9	**93**	**63**	94	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**75**	**48**
	Reino Unido	97	98	67	62	10	12	**76**	**74**	a	94	a	35	a	28	**a**	**63**
	República Checa	88	25	45	49	16	26	**60**	**75**	93	m	30	m	22	m	**52**	**m**
	República Eslovaca	97	100	53	61	14	13	**66**	**75**	83	m	32	m	23	m	**55**	**m**
	Suecia	94	93	38	32	12	8	**68**	**66**	97	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**65**	**63**
	Suiza	90	m	70	m	15	m	**85**	**m**	89	m	50	m	25	m	**76**	**m**
	Turquía	91	81	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**85**	**55**	77	82	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**76**	**53**
	Media de la OCDE	92	91	62	56	15	15	**79**	**72**	89	91	38	m	29	m	**67**	**64**
	Media de la UE22	93	90	61	m	14	m	**77**	**72**	89	92	m	m	m	m	**68**	**63**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Argentina	92	m	70	m	23	m	**93**	**m**	97	m	57	m	29	m	**86**	**m**
	Brasil	94	m	x(7)	m	x(7)	m	**73**	**m**	92	m	x(15)	m	x(15)	m	**80**	**m**
	China	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Colombia[1, 2]	94	88	84	78	8	4	**92**	**81**	46	70	92	m	0	m	**92**	**m**
	Costa Rica[2]	95	m	75	m	4	m	**79**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Federación Rusa	92	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**64**	79	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**67**	**60**
	India[3]	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonesia[2]	90	85	77	22	3	2	**80**	**25**	78	77	30	34	5	11	**36**	**45**
	Lituania	91	89	61	59	20	16	**82**	**76**	73	82	33	28	34	31	**67**	**59**
	Sudáfrica[3]	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla B6.1 para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2015.
3. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el *Anexo* 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

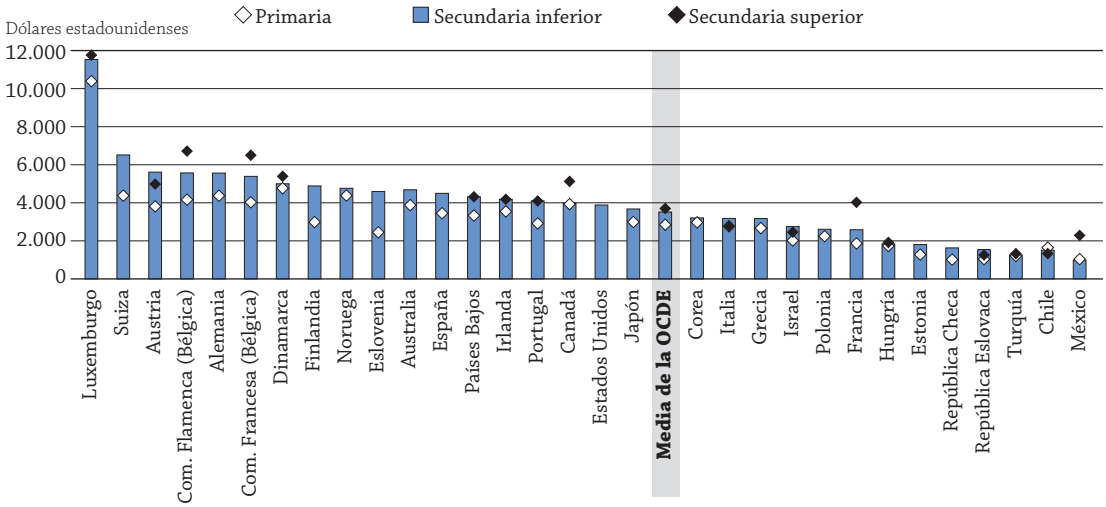
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560586

¿QUÉ FACTORES INFLUYEN EN EL NIVEL DE GASTO EN EDUCACIÓN?

- La retribución de los profesores representa generalmente la mayor parte del gasto en educación. Cuatro factores influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante: los salarios de los profesores, el tiempo de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de las clases (véanse Cuadro B7.1 y la sección *Definiciones*). Las variaciones del coste salarial de los profesores por estudiante se deben a distintas combinaciones de estos cuatro factores.
- De media en los países de la OCDE, el coste salarial de los profesores por estudiante aumenta con el nivel educativo. Este aumento general se debe en parte al incremento de los salarios de los profesores y del tiempo de enseñanza de los estudiantes en los niveles de educación más avanzados.
- Entre 2010 y 2015, el coste salarial de los profesores por estudiante aumentó en la mayoría de los países, tanto en la educación primaria como en la secundaria inferior.

Gráfico B7.1. Coste salarial anual de los profesores por estudiante en instituciones públicas, por nivel de educación (2015)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado



Los países y economías están clasificados en orden descendente del coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE (2017), Tabla B7.1. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558116

Contexto

Los gobiernos han ido prestando cada vez más atención a la relación que existe entre la cantidad de recursos que se destina a la educación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Su intención es proporcionar más y mejor educación a sus poblaciones y, al mismo tiempo, garantizar que la financiación pública se utiliza de manera eficiente, en especial cuando los presupuestos públicos son ajustados. La retribución de los profesores, por lo general, representa la mayor parte del gasto en educación y, por tanto, del gasto por estudiante (véase Indicador B6). El coste salarial de los profesores, tal como se calcula en este indicador, se basa en el tiempo de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el número de docentes necesarios para enseñar a los estudiantes, que depende del tamaño estimado de las clases (véanse la sección *Definiciones* y el Cuadro B7.1).

Las diferencias entre países en estos cuatro factores pueden explicar las variaciones del nivel de gasto por estudiante. De manera similar, un nivel determinado de gasto podría guardar relación con distintas combinaciones de estos factores. Este indicador analiza las opciones elegidas por los distintos países al invertir sus recursos en educación primaria y secundaria, y estudia cómo los cambios de las

decisiones políticas entre 2010 y 2015 en relación con estos cuatro factores han afectado al coste salarial de los profesores. Algunas de estas opciones no reflejan necesariamente decisiones políticas, sino más bien cambios demográficos que han ocasionado un cambio en el número de estudiantes. Por ejemplo, en los países en los que las matriculaciones han disminuido en los últimos años, el tamaño de las clases también disminuiría (asumiendo que el resto de factores permaneciera constante), a menos que simultáneamente se redujera también el número de docentes.

Otros resultados

- Unos niveles similares de gasto en distintos países pueden enmascarar una serie de opciones políticas opuestas. Por ejemplo, en los programas generales de educación secundaria inferior, Australia y Eslovenia tenían unos niveles muy parecidos de costes salariales de los profesores por estudiante en 2015, ambos por encima de la media de la OCDE. En Eslovenia, esto se debió a la bajada de costes producida por unos salarios de los profesores y un tiempo de enseñanza por debajo de la media, mientras que unas horas lectivas y un tamaño estimado de las clases inferiores a la media encarecían los costes. En el caso de Australia, los salarios de los profesores y el tiempo de enseñanza se encuentran por encima de la media, pero el coste salarial por estudiante está reducido por un número de horas lectivas también superior a la media.
- La clasificación de países en relación con el coste salarial de los profesores por estudiante varía de forma considerable cuando la comparación se lleva a cabo según el porcentaje del PIB per cápita, en lugar de por el valor en dólares estadounidenses. Por ejemplo, mientras que Luxemburgo muestra el coste salarial más alto en educación secundaria inferior (11.532 dólares estadounidenses, frente a 6.515 dólares de Suiza, el segundo más alto), cuando se tiene en cuenta el coste salarial expresado como porcentaje del PIB (11,2 %), pasa a ocupar la décima posición.
- Los salarios de los profesores son, por regla general, el factor más influyente en la forma en la que el coste salarial absoluto de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses) varía según el nivel de educación. El tamaño estimado de las clases es el segundo factor que más influye. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países (es decir, analizando los salarios en relación con el PIB per cápita), los salarios de los profesores son con menos frecuencia el factor más influyente.

Análisis

Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel educativo

B7

El gasto por estudiante refleja factores estructurales e institucionales, como la organización de los centros educativos y los currículos. El gasto corriente en las instituciones educativas se puede desglosar en retribución del personal y otros gastos (es decir, el mantenimiento de los edificios escolares, el servicio de comedor o el alquiler de edificios

Cuadro B7.1. Cálculo del coste salarial de los profesores por estudiante

Una manera de analizar los factores que repercuten en el gasto por estudiante y el alcance de sus efectos consiste en comparar las diferencias entre las cifras nacionales y la media de la OCDE. Este análisis registra las diferencias entre el gasto por estudiante de los países y la media de la OCDE, y después calcula cómo contribuyen estos distintos factores a la variación con respecto a esa media.

Este ejercicio se basa en una relación matemática entre los distintos factores y sigue el método presentado en la publicación canadiense *Education Statistics Bulletin* (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003) (para una explicación más detallada, véase el Anexo 3). El gasto educativo está matemáticamente relacionado con tres factores del contexto escolar de un país (número de horas de enseñanza de los estudiantes, número de horas lectivas de los profesores y tamaño estimado de las clases) y con un factor de los profesores (salario reglamentario).

El gasto se desglosa en retribución de los profesores y otros gastos (definidos como el gasto que no está destinado a la retribución de los profesores). El coste salarial de los profesores por estudiante (CSE) se calcula por medio de la siguiente ecuación:

$$CSE = SAL \times Tens \times \frac{1}{Hprof} \times \frac{1}{TamClase} = \frac{SAL}{Ratioalum/profesor}$$

SAL: salarios de los profesores (calculados según los salarios reglamentarios anuales tras 15 años de experiencia)
Tens: tiempo de enseñanza de los estudiantes (calculado como el número anual de horas de enseñanza previstas de los estudiantes)
Hprof: horas lectivas de los profesores (calculadas como el número anual de horas lectivas de los profesores)
TamClase: un valor figurado del tamaño de las clases
Ratioalum/profesor: ratio de alumnos por profesor

Con la excepción del tamaño estimado de las clases, los valores de estas variables se pueden obtener a partir de los indicadores publicados en *Panorama de la educación* (Capítulo D). Para el propósito del análisis en este indicador, se calcula un tamaño de la clase «estimado», basado en la ratio alumnos por profesor y el número de horas lectivas de los profesores y de tiempo de enseñanza de los estudiantes. Como se trata de una estimación, este valor del tamaño estimado de las clases debe interpretarse con cautela.

Utilizando esta relación matemática y comparando los valores de un país en cada uno de los cuatro factores con las medias de la OCDE, es posible medir tanto la contribución directa como indirecta de cada factor a la variación del coste salarial por estudiante que existe entre ese país y la media de la OCDE (para más detalles, véase el Anexo 3). Por ejemplo, en el caso de que solo intervengan dos factores, si un trabajador recibe un aumento del 10 % en su salario por hora y aumenta el número de horas de trabajo en un 20 %, sus ingresos se incrementarán un 32 % como resultado de la contribución directa de cada una de estas variaciones (0,1 + 0,2) y la contribución indirecta de estas variaciones debido a la combinación de los dos factores (0,1 * 0,2). Para tener en cuenta las diferencias del nivel de riqueza económica de cada país, los costes salariales por estudiante, así como los salarios de los profesores, se pueden dividir entre el PIB per cápita (asumiendo la hipótesis de que el PIB per cápita es una estimación del nivel de riqueza económica de los países). Esto permite comparar el coste salarial «relativo» por estudiante de cada país (Tabla B7.1).

Dado que el coste salarial de los profesores por estudiante se calcula sobre la base de valores teóricos: salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia, tiempo de enseñanza de los estudiantes, horas lectivas reglamentarias de los profesores y tamaño estimado de las clases, esta medida puede diferir del coste salarial real de los profesores, que proviene de la combinación de los valores medios reales de esos cuatro factores. Asimismo, esto explica en parte las diferencias que existen entre este indicador y los Indicadores B1, B2, B3 y B6, que se basan en el gasto y la población de estudiantes reales en todos los niveles de educación.

escolares y otras instalaciones). La retribución de los profesores generalmente representa la mayor parte del gasto corriente y, por tanto, del gasto en educación (véase Indicador B6). Como resultado, el nivel de retribución de los profesores en relación con el número de estudiantes (designado aquí «coste salarial de los profesores por estudiante»), constituye la cuota más alta del gasto por estudiante.

El coste salarial de los profesores por estudiante se basa en el tiempo de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el número de docentes necesarios para enseñar a los estudiantes, que depende del tamaño estimado de las clases (Cuadro B7.1). Por este motivo, las diferencias entre países y niveles de educación con respecto a estos cuatro factores pueden explicar las variaciones del nivel de gasto.

Los costes salariales de los profesores por estudiante muestran un modelo común en los países de la OCDE: generalmente experimentan un incremento entre la educación primaria y la secundaria inferior (Gráfico B7.1). Las únicas excepciones las constituyen Chile y México, donde el mayor coste salarial por estudiante en educación primaria es, al menos en parte, producto de un menor tamaño estimado de las clases en dicho nivel. De media en los países de la OCDE, el coste salarial aumenta desde los 2.848 dólares estadounidenses por estudiante de primaria a los 3.514 dólares por estudiante de educación secundaria inferior. A pesar de que el coste salarial medio por estudiante también aumenta en educación secundaria superior, hasta los 3.700 dólares estadounidenses, la realidad es diferente en la mitad de los países para los que se dispone de datos.

El incremento general de los costes salariales de los profesores por estudiante a medida que se eleva el nivel de educación proviene, en parte, del aumento de los salarios de los profesores y del tiempo de enseñanza de los estudiantes en los niveles de educación superiores. En 2015, el salario reglamentario medio de la OCDE para los profesores con 15 años de experiencia era de 42.017 dólares estadounidenses en educación primaria, 44.658 dólares en educación secundaria inferior y 49.101 dólares en programas generales de educación secundaria superior. Mientras tanto, el tiempo medio anual de enseñanza en la OCDE aumentó desde las 796 horas de la educación primaria a las 920 de la educación secundaria inferior y las 929 horas de la secundaria superior. Este incremento también se relaciona con el hecho de que las horas lectivas generalmente disminuyen a medida que avanza el nivel de educación, lo que implica que se necesitan más profesores para enseñar a un número dado de alumnos (la media anual de la OCDE de horas lectivas en 2015 se redujo desde las 788 horas de la educación primaria, a las 707 de la educación secundaria inferior y las 674 horas de los programas generales de la educación secundaria superior). El tamaño de las clases también suele ser mayor en los niveles de educación superiores, lo que reduce el coste salarial por estudiante (de media en la OCDE, el tamaño estimado de las clases se eleva desde los 15 estudiantes de la educación primaria hasta los 17 estudiantes en educación secundaria inferior y los 18 de la secundaria superior), aunque por regla general esta reducción se ve compensada por el incremento producido por los otros tres factores (Tablas B7.4a, B7.4b y B7.4c, disponibles en Internet).

En algunos países la variación entre los niveles de educación y el coste salarial de los profesores por estudiante es mínima. En 2015, por ejemplo, la diferencia entre la educación primaria y la secundaria inferior fue de menos de 100 dólares estadounidenses en Canadá, México y Turquía. La mayor diferencia se dio en Eslovenia, Finlandia y Suiza, con más de 1.800 dólares estadounidenses (Tabla B7.1).

Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, teniendo en cuenta la riqueza económica de los países

El nivel de los salarios de los profesores y, por tanto, el nivel del coste salarial de los profesores por estudiante dependen de la riqueza económica relativa del país. Para tener en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países, se analizaron los niveles salariales de los profesores (y el coste salarial por estudiante) en relación con el PIB per cápita. De media en los países en los que tales datos han podido estimarse, el coste salarial de los profesores por estudiante representa el 7 % del PIB per cápita en el nivel de educación primaria, el 8,6 % en educación secundaria inferior y el 8,7 % en los programas generales de la educación secundaria superior (Tabla B7.1).

Al comparar el coste salarial de los profesores por estudiante utilizando este análisis, la clasificación de algunos países cambia cuando se los compara usando el análisis en dólares estadounidenses. Por ejemplo, debido a los elevados salarios de los profesores en Luxemburgo, este país presenta, con diferencia, los mayores costes salariales en educación secundaria inferior: 11.532 dólares estadounidenses, frente a los 6.515 dólares del país con el segundo mayor coste salarial. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países, Luxemburgo ocupa la décima posición en cuanto al coste salarial más alto, con un 11,2 % del PIB per cápita.

B7

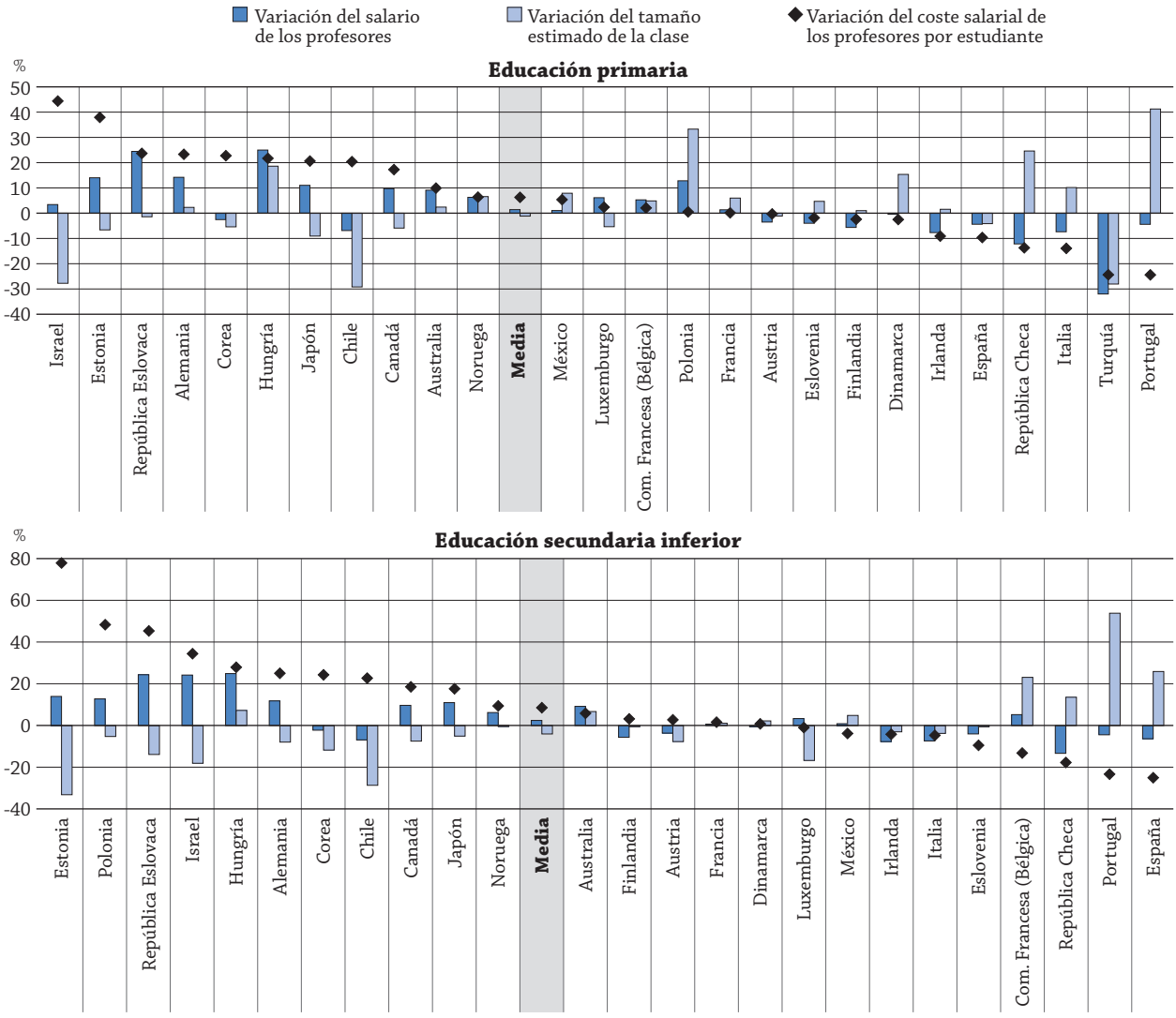
Variación de los costes salariales de los profesores por estudiante entre 2010 y 2015

Los costes salariales de los profesores por estudiante también varían a lo largo del tiempo en cada nivel de educación. Estos cambios se analizan únicamente en los niveles de educación primaria y secundaria inferior, ya que no se dispone de datos sobre la evolución en educación secundaria superior. Este análisis también se limita a los países de los que se dispone de datos para los años 2010 y 2015.

Entre 2010 y 2015, el coste salarial de los profesores por estudiante (expresado en precios constantes) aumentó un 6,3 % en educación primaria (de 2.628 a 2.793 dólares estadounidenses) y un 8,6 % en educación secundaria inferior (de 3.211 a 3.487 dólares estadounidenses), como media en los países de los que se dispone de datos para ambos años (Tablas B7.4a y B7.4b, disponibles en Internet). De hecho, en la mayor parte de los países, el coste salarial de los profesores por estudiante en estos dos niveles de educación se incrementó en dicho periodo. Este aumento superó el 40 % en educación primaria en Israel y el 45 % en educación secundaria inferior en Estonia, Polonia y República Eslovaca (Gráfico B7.2).

Gráfico B7.2. Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases en educación primaria y secundaria inferior (2010 y 2015)

Variación porcentual entre 2010 y 2015, instituciones públicas



Los países y economías están clasificados en orden descendente de la variación del coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2015.

Fuente: OCDE (2017), Tablas B7.4a y B7.4b (disponibles en Internet). Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558135

Sin embargo, el coste salarial de los profesores por estudiante también disminuyó entre 2010 y 2015 en un número significativo de países, y de manera especialmente notable en España (en torno a un 10 % en educación primaria y un 25 % en secundaria inferior) y en Portugal (cerca de un 20 % en ambos niveles). También se observaron reducciones del 10 % como mínimo en el coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria en Italia, República Checa y Turquía y en educación secundaria inferior en la Comunidad Francesa de Bélgica y República Checa.

Variación de los factores que influyen en el coste salarial de los profesores entre 2010 y 2015

De los cuatro factores que determinan el nivel del coste salarial de los profesores por estudiante, dos son los principales responsables de las amplias variaciones que se dan en este coste: los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases. Estos dos factores poseen efectos contrarios: tanto el incremento de los salarios como la reducción del tamaño de las clases producen un aumento del coste salarial de los profesores por estudiante. Entre 2010 y 2015, en los países de los que se dispone de datos, los salarios medios de los profesores (expresados en precios constantes) aumentaron un 1,4 % en educación primaria y un 2,5 % en el nivel de secundaria inferior, mientras que el tamaño estimado de las clases disminuyó aproximadamente un 1,2 % y un 4,0 % en esos mismos niveles educativos, respectivamente (Gráfico B7.2). En conjunto, estos dos efectos contribuyeron al incremento del coste salarial medio de los profesores por estudiante en ambos niveles durante ese periodo.

Los salarios de los profesores disminuyeron de forma más acusada (un 10 % o más) en Grecia, República Checa y Turquía, tanto en educación primaria como en secundaria inferior en el mismo plazo. Portugal también experimentó un aumento del tamaño estimado de las clases en ambos niveles de educación, lo que, en combinación con unos salarios inferiores, provocó un descenso considerable del coste salarial de los profesores por estudiante (Gráfico B7.2).

En los países de los que se dispone de datos tanto para 2010 como para 2015, la variación del tamaño estimado de las clases en educación primaria y secundaria inferior también obedeció a aumentos y reducciones en un número similar de países. Las mayores reducciones se observaron en los países cuyo tamaño estimado de las clases en 2010 era relativamente grande: Chile, Israel y Turquía en educación primaria; y Chile y Estonia en educación secundaria inferior. La reducción del tamaño estimado de las clases conllevó un incremento del coste salarial de los profesores por estudiante tanto en Chile como en Israel, a pesar de la disminución de los salarios de los profesores en el primero.

Con respecto a los otros dos factores que influyen en el coste salarial de los profesores, el tiempo de enseñanza y las horas lectivas, los cambios suelen ser menores; además, este último factor es el que menos variaciones sufre. En la mayoría de los países, las horas lectivas variaron menos de un 2 % entre 2010 y 2015 en ambos niveles de educación. El hecho de que estos factores tiendan a cambiar menos con el tiempo puede reflejar la sensibilidad política de aplicar reformas en estas áreas (OECD, 2012).

Sin embargo, en un número reducido de países, el tiempo de enseñanza o las horas lectivas sufrieron cambios significativos. En Noruega, Polonia y Portugal, por ejemplo, se han introducido diversas reformas con el fin de incrementar el tiempo de enseñanza de lectura y matemáticas. Entre 2010 y 2015, el tiempo de enseñanza en estos tres países aumentó entre un 6 % y un 7 % en educación primaria y continuó haciéndolo en niveles superiores a la media en educación secundaria inferior. Durante este periodo, Dinamarca fue el país en el que se registró un mayor cambio en el tiempo de enseñanza, con un incremento de más del 36 % en educación primaria y un 24 % en educación secundaria inferior. Este aumento se debió a una reforma del sistema educativo danés en los niveles de educación primaria y secundaria inferior durante el curso 2014-2015, en el que se estableció una jornada escolar más larga y más variada, lo que además derivó en un aumento considerable de las horas lectivas: más de un 20 % en ambos niveles. Entre 2010 y 2015, el cómputo de horas lectivas cambió de forma más perceptible en Inglaterra (Reino Unido), con una variación de 684 a 942 horas en educación primaria, y en Grecia, donde se pasó de 415 a 528 horas lectivas en educación secundaria inferior.

Relación entre gasto en educación y opciones políticas

Un nivel de gasto elevado en educación no se puede equiparar automáticamente con un mejor rendimiento de los sistemas educativos. Esto no resulta sorprendente, ya que los países con un gasto similar en esta área no aplican necesariamente las mismas políticas ni prácticas educativas. Por ejemplo, en 2015 Australia y Eslovenia contaban con niveles similares de coste salarial de los profesores por estudiante en sus programas generales de educación secundaria inferior, que en ambos casos superaban la media de la OCDE. En Eslovenia, esto se debió a la reducción de costes producida por unos salarios de los profesores y un tiempo de enseñanza por debajo de la media, mientras que unas horas lectivas y un tamaño estimado de las clases inferiores a la media encarecían los costes. En el caso de Australia, los salarios de los profesores y el tiempo de enseñanza se encuentran por encima de la media, pero el coste salarial por estudiante se ve reducido por un número de horas lectivas también superior a la media.

Además, aunque se opte por las mismas políticas en distintos países, estas opciones pueden dar como resultado diferentes niveles de coste salarial de los profesores por estudiante. Tanto en Finlandia como en Hungría, por ejemplo, el número de horas lectivas, el tamaño estimado de las clases, los salarios de los profesores y el tiempo de enseñanza en educación secundaria inferior están por debajo de la media. Sin embargo, el coste salarial de los profesores por estudiante que resulta de esta combinación es muy diferente en cada país: 1.372 dólares estadounidenses, por encima de la media de la OCDE, en Finlandia y 1.668 dólares, por debajo de dicha media, en Hungría (Tabla B7.3 y Gráfico B7.3).

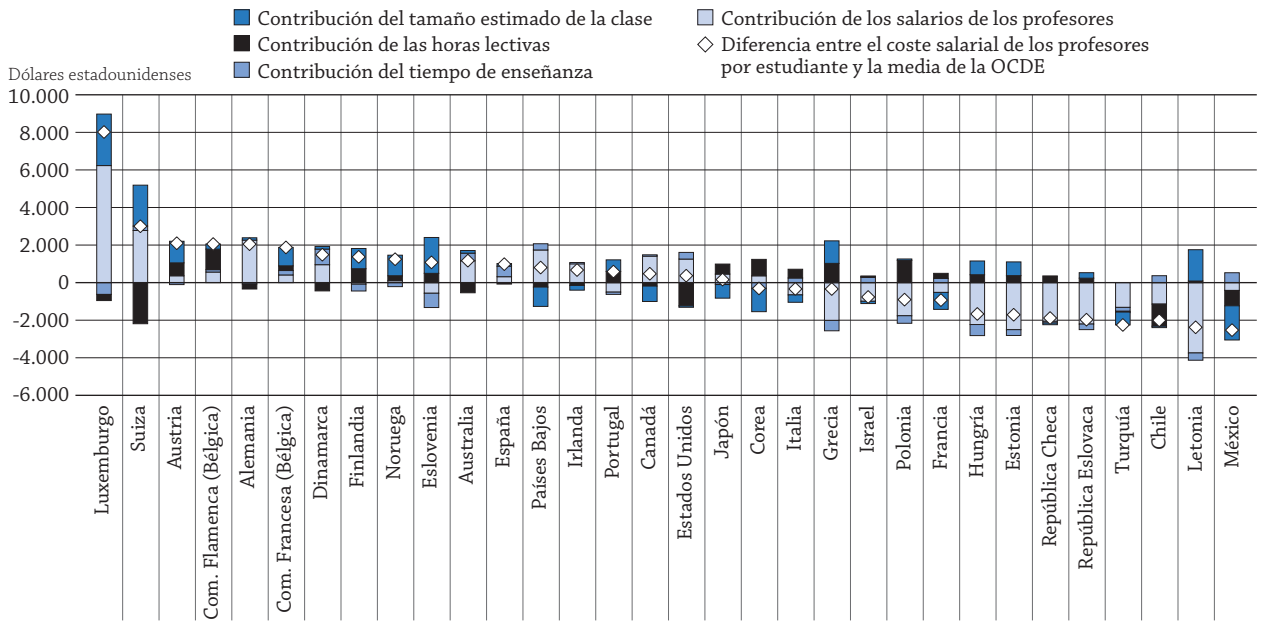
Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación

La comparación del coste salarial de los profesores por estudiante y la media de la OCDE, junto con la contribución relativa de los cuatro factores, permite profundizar en el modo en el que cada factor influye en las diferencias del gasto en educación por país y nivel de educación. En cada nivel de educación, los salarios de los profesores suelen ser el factor que más influye en el grado en el que el coste salarial medio de los profesores por estudiante difiere de la media de la OCDE. En los países de los que se dispone de datos para 2015, los salarios de los profesores fueron el factor principal en 23 de 31 países en educación primaria, en 19 de 32 países en educación secundaria inferior, y en 12 de 17 países en educación secundaria superior (Tabla B7.a).

El tamaño estimado de las clases es el segundo factor más influyente en la diferencia del coste salarial de los profesores por estudiante en todos los niveles de educación (en 5 de 31 países y economías en educación primaria, en 9 de 33 en educación secundaria inferior y en 3 de 17 en educación secundaria superior).

Gráfico B7.3. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2015)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado



Cómo leer este gráfico

Este gráfico muestra la contribución (en dólares estadounidenses) de los factores que influyen en la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante en un país y la media de la OCDE. Por ejemplo, en Eslovenia el coste salarial de los profesores por estudiante es 1.028 dólares estadounidenses superior a la media de la OCDE. En Eslovenia se observan tanto unos salarios de los profesores inferiores a la media (–661 dólares estadounidenses) como un tiempo de enseñanza por debajo de la media (–781 dólares), y ambos factores provocan una disminución del coste salarial de los profesores. No obstante, esto se compensa con creces por un tamaño estimado de la clase (+1.973 dólares estadounidenses) y un cómputo de horas lectivas (+497 dólares) inferiores a la media de la OCDE.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante y la media de la OCDE.

Fuente: OCDE (2017), Tabla B7.3. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558154

Cuadro B7.2. **Coste salarial de los profesores por alumno en educación preprimaria**

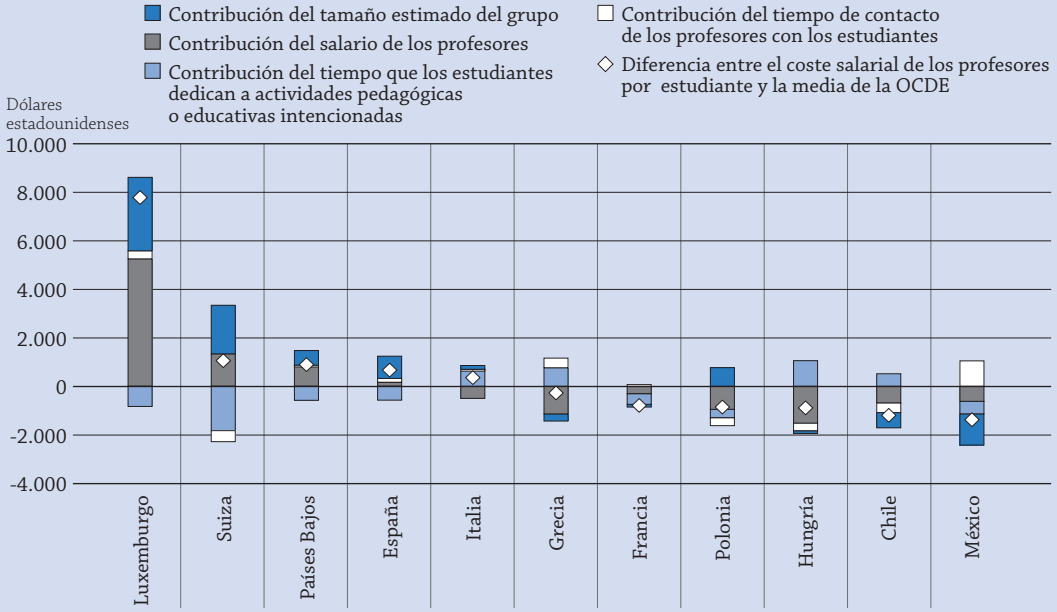
Las tablas y los gráficos de este indicador muestran el coste salarial de los profesores por estudiante de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior, que son los niveles de educación que suelen ser obligatorios en los países que componen la OCDE. Sin embargo, también puede resultar interesante conocer cómo gestionan los diferentes países el presupuesto destinado a la educación preprimaria, al ser este un nivel de educación de rápida evolución en muchos de ellos.

El análisis de la educación preprimaria utiliza factores similares al resto de niveles de educación, aunque precisa ciertas especificaciones. El tiempo de enseñanza es el tiempo que los niños dedican a actividades pedagógicas o educativas intencionadas en el último curso de educación preprimaria; las horas lectivas se describen como el tiempo de contacto de los niños con sus profesores; y el tamaño estimado de las clases se refiere al tamaño estimado del grupo (OECD, 2017a). El tamaño estimado del grupo depende de la definición que cada país hace de estudiantes y profesores en equivalente a tiempo completo, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela, ya que dicha definición puede variar considerablemente de un país a otro en este nivel de educación.

En la mayor parte de los países de los que se dispone de datos, el coste salarial de los profesores por alumno en educación preprimaria es menor que en niveles educativos superiores, principalmente debido a que los profe-

Gráfico B7.a. **Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación preprimaria (2015)**

En dólares estadounidenses convertidos usando PPA para el consumo privado



Cómo leer este gráfico

Este gráfico muestra la contribución (en dólares estadounidenses) de los factores que influyen en la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante en un país y la media de la OCDE. Por ejemplo, en Suiza el coste salarial de los profesores por estudiante supera la media de la OCDE en 1.055 dólares estadounidenses. Los niños en Suiza dedican a las actividades pedagógicas o educativas intencionadas una cantidad de tiempo inferior a la media (–1.831 dólares estadounidenses) y cuentan con un tiempo de contacto con sus profesores superior a la media (–454 dólares), y ambos factores provocan un descenso del coste salarial de los profesores. No obstante, se ven compensados por unos salarios de los profesores superiores a la media (+1.337 dólares estadounidenses) y un tamaño estimado del grupo por debajo de la media (+ 2.003 dólares).

Nota: Los datos sobre el tiempo que los niños dedican a actividades pedagógicas o educativas intencionadas en la educación preprimaria proceden de la red de recopilación de estadísticas sobre transiciones de educación y atención a la primera infancia.
Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial de los profesores por niño y la media de la OCDE.
Fuente: OCDE (2017), Tabla B7.3. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558173

...

B7

sores de educación preprimaria reciben unos salarios menores. No obstante, en algunos países sucede lo contrario y el coste salarial de los profesores por alumno en educación preprimaria es igual o incluso superior al de la educación primaria. Esto sucede, por ejemplo, en Italia, México y Países Bajos, donde los salarios de los profesores de ambos niveles son iguales.

El Gráfico B7.a muestra cómo influye cada factor (salarios de los profesores, tamaño estimado del grupo, tiempo que los niños dedican a actividades pedagógicas o educativas intencionadas y tiempo de contacto de los niños con sus profesores) en las diferencias entre el coste salarial de los profesores por niño de un país y la media de la OCDE en educación preprimaria. Al igual que en otros niveles de educación, resulta obvio que cada país toma diferentes decisiones políticas a pesar de que muestren unos niveles totales de gasto similares. Por ejemplo, Hungría y Polonia tienen unos costes salariales de los profesores por alumno muy parecidos, ambos por debajo de la media de la OCDE. En Polonia esto se debe a que los salarios de los profesores, el tiempo que los niños dedican a actividades pedagógicas o educativas intencionadas y el tamaño estimado del grupo son inferiores a la media, mientras que el tiempo de contacto de los niños con sus profesores es superior a la media. En Hungría los salarios de los profesores tampoco alcanzan la media, pero no solo el tamaño estimado del grupo es similar a la media, sino que el tiempo que los niños dedican a actividades pedagógicas o educativas intencionadas sobresale de la media.

Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las diferencias de la riqueza económica de los países (es decir, analizando los salarios en relación con el PIB per cápita), los salarios de los profesores son con menos frecuencia el factor más influyente en las variaciones del coste salarial medio de los profesores por estudiante. No obstante, los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases continúan siendo los principales factores que influyen en las variaciones de la media del coste salarial de los profesores por estudiante en todos los niveles de educación (Tabla B7.b, disponible en Internet).

Tabla B7.a. Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante en dólares estadounidenses, por nivel de educación (2015)

	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Salario	**23 países** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), LVA (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), CHE (+), TUR (-)	**19 países** AUS (+), CAN (+), CZE (-), DNK (+), LVA (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), SVK (-), CHE (+), TUR (-), USA (+)	**12 países** BFL (+), CAN (+), CHL (-), FRA (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Tiempo de enseñanza	**2 países** FIN (-), KOR (-)	**1 país** ESP (+)	**0 países**
Horas lectivas	**1 país** SVN (+)	**2 países** BFL (+), CHL (-)	**2 países** AUT (+), DNK (+)
Tamaño estimado de la clase	**5 países** AUT (+), FRA (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**10 países** AUT (+), BFR (+) FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), PRT (+), SVN (+)	**3 países** BFR (+), MEX (-), PRT (+)

Nota: En cada nivel de educación, los países se incluyen en la celda correspondiente al factor que tiene el mayor impacto (medido en dólares estadounidenses) en el coste salarial de los profesores por estudiante. Los signos positivo o negativo muestran si el factor aumenta o reduce el coste salarial de los profesores por estudiante.
Fuente: OCDE (2017), Tablas B7.2, B7.3 y B7.5 (disponibles en Internet). Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560757

Definiciones

Tiempo de enseñanza se refiere al tiempo que se espera que los centros escolares públicos dediquen a la enseñanza de los estudiantes en todas las materias incluidas en el currículo obligatorio y no obligatorio, en las instalaciones del centro o en actividades anteriores o posteriores al horario escolar que formen parte del programa obligatorio.

Las **horas lectivas de los profesores** son el número medio anual de horas que los profesores a tiempo completo imparten a un grupo o clase de estudiantes, incluidas todas las horas adicionales, como las horas extras.

Metodología

El **coste salarial de los profesores por estudiante** se calcula a partir de los salarios de los profesores, el número de horas de enseñanza de los estudiantes, el número de horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de las clases (un valor figurado del tamaño de las clases). En la mayor parte de los casos, los valores de estas variables proceden de *Panorama de la educación* (véase más abajo). Los salarios anuales de los profesores en divisas nacionales se han convertido a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo la cantidad en divisa nacional por el índice de paridad de poder adquisitivo (PPA) para el consumo privado, aplicando la metodología utilizada en el Indicador D3 sobre los salarios de los profesores, que da como resultado el coste salarial por estudiante expresado en su equivalente a dólares estadounidenses. Para obtener más información sobre el análisis de estos factores, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Fuentes

Los datos que hacen referencia al año académico 2015, así como los datos de 2010 sobre los salarios de los profesores y las horas lectivas, están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE y en el Estudio sobre Profesores y Currículo, ambos gestionados por la OCDE en 2015. El salario de los profesores se refiere al salario reglamentario de los profesores con 15 años de experiencia, convertido a dólares estadounidenses utilizando el índice PPA para el consumo privado. Otros datos relativos al año académico 2010 están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE y en el Estudio sobre Profesores y Currículo, ambos gestionados por la OCDE y publicados en las ediciones de 2007 y 2015 de *Panorama de la educación* (datos sobre la ratio de alumnos por profesor y el tiempo de enseñanza). Los datos sobre el tiempo de enseñanza de 2015 se han extraído de la edición de 2015 de *Panorama de la educación*. Se ha validado la coherencia de los datos relativos a 2010 y 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para más información consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) y el Anexo 3 para notas específicas por países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017a), *Starting Strong2017: Key OECD Indicators of Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/888933398071. (Versión en español: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), «Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001», *Education Statistics Bulletin*, No. 29, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Quebec, www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf.

Tablas del Indicador B7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560795

	Tabla B7.1	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2010 y 2015)
	Tabla B7.2	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2015)
	Tabla B7.3	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla B7.4a	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación primaria (2010 y 2015)
WEB	Tabla B7.4b	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2010 y 2015)
WEB	Tabla B7.4c	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en programas generales de educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla B7.5	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante, en programas generales de educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla B7.a	Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante en dólares estadounidenses, por nivel de educación (2015)
WEB	Tabla B7.b	Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante expresados como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B7

Tabla B7.1. Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2010 y 2015)

Coste salarial anual de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses, convertido mediante PPA para el consumo privado y expresado como porcentaje del PIB per cápita

		Coste salarial de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses, precios constantes de 2015)				Coste salarial de los profesores por estudiante (expresado como porcentaje del PIB per cápita)	
		Primaria		Secundaria inferior		Primaria	Secundaria inferior
		2015	2010	2015	2010	2015	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Países**						
	Alemania	4.369	3.543	5.561	4.444	9,0	11,5
	Australia	3.877	3.527	4.684	4.423	8,1	9,8
	Austria	3.813	3.824	5.612	5.460	7,7	11,3
	Canadá	3.930	3.351	3.985	3.360	8,8	8,9
	Chile	1.646	1.367	1.509	1.228	7,1	6,5
	Corea	2.970	2.419	3.206	2.577	8,7	9,3
	Dinamarca	4.765	4.888	5.000	4.958	9,7	10,2
	Eslovenia	2.450	2.495	4.592	5.072	7,7	14,4
	España	3.453	3.821	4.497	6.000	10,0	13,0
	Estados Unidos	m	m	3.883	m	m	6,9
	Estonia	1.280	928	1.803	1.012	4,4	6,2
	Finlandia	2.985	3.059	4.886	4.734	7,1	11,5
	Francia	1.865	1.862	2.584	2.542	4,5	6,3
	Grecia	2.671	m	3.174	m	10,2	12,1
	Hungría	1.732	1.423	1.846	1.442	6,6	7,0
	Irlanda	3.545	3.900	4.184	4.366	5,2	6,1
	Islandia	m	3.444	m	3.444	m	m
	Israel	2.017	1.397	2.750	2.043	5,5	7,4
	Italia	2.766	3.214	3.180	3.336	7,4	8,6
	Japón	2.992	2.480	3.676	3.123	7,8	9,6
	Letonia	753	m	1.136	m	3,0	4,6
	Luxemburgo	10.391	10.150	11.532	11.642	10,1	11,2
	México	1.040	987	987	1.026	5,8	5,5
	Noruega	4.381	4.119	4.762	4.350	8,4	9,1
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	3.331	m	4.317	m	6,7	8,7
	Polonia	2.241	2.229	2.609	1.757	8,4	9,7
	Portugal	2.917	3.859	4.100	5.348	9,8	13,8
	República Checa	1.014	1.175	1.630	1.981	3,0	4,8
	República Eslovaca	1.042	843	1.541	1.059	3,5	5,2
	Suecia	m	m	m	m	m	m
	Suiza	4.376	3.989	6.515	5.736	7,0	10,4
	Turquía	1.206	1.595	1.261	m	5,0	5,2
	Economías						
	Com. Flamenca (Bélgica)	4.161	m	5.569	m	9,1	12,2
	Com. Francesa (Bélgica)	4.027	3.945	5.389	6.208	8,8	11,8
	Escocia (Reino Unido)	m	2.052	m	5.061	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	m	2.190	m	6.037	m	m
	Media de la OCDE[1]	2.848	2.648	3.514	3.217	7,0	8,6

Nota: Los salarios de los profesores utilizados en el cálculo de este indicador se refieren al salario reglamentario de los profesores con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia (Indicador D3). El tiempo de enseñanza se refiere a la media de horas de enseñanza obligatoria al año (Indicador D1) y las horas lectivas (Indicador D4) se refieren a las horas lectivas netas reglamentarias a lo largo del curso escolar.

1. La media de la OCDE para los costes salariales se calcula como la media de los salarios de los profesores de los países de la OCDE, dividida por la ratio media alumnos por profesor. Solo incluye países y economías con información de todos los factores utilizados para calcular el coste salarial y no se corresponde con la media de los costes salariales presentada en la tabla.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560624

Tabla B7.2. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2015)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante (2015)	Diferencia (en dólares estadounidenses) respecto a la media de la OCDE en 2015 de **2.848 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia respecto a la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **42.017 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tiempo de enseñanza (de los estudiantes) inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **796 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas (de los profesores) inferiores o superiores a la media de la OCDE en 2015 de **788 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **15 estudiantes por clase**
		(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Países**						
	Alemania	4.369	**1.521**	1.732	- 451	- 50	290
	Australia	3.877	**1.029**	1.164	803	- 319	- 619
	Austria	3.813	**965**	213	- 408	38	1.122
	Canadá	3.930	**1.081**	1.516	493	- 38	- 890
	Chile	1.646	**-1.202**	- 927	609	- 854	- 30
	Corea	2.970	**122**	487	- 607	531	- 289
	Dinamarca	4.765	**1.917**	1.004	676	21	216
	Eslovenia	2.450	**- 398**	- 202	- 481	613	- 328
	España	3.453	**605**	95	- 13	- 348	872
	Estados Unidos	m	**m**	m	m	m	m
	Estonia[1]	1.280	**-1.568**	-1.763	- 388	516	67
	Finlandia	2.985	**137**	- 106	- 678	449	473
	Francia	1.865	**- 983**	- 428	192	- 308	- 439
	Grecia	2.671	**- 177**	-1.465	- 37	639	685
	Hungría	1.732	**-1.116**	-1.804	- 496	626	559
	Irlanda	3.545	**697**	1.002	447	- 481	- 271
	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
	Israel	2.017	**- 831**	- 838	490	- 222	- 260
	Italia	2.766	**- 82**	- 618	318	132	86
	Japón	2.992	**144**	547	- 126	178	- 455
	Letonia	753	**-2.095**	-2.572	- 548	275	749
	Luxemburgo	10.391	**7.543**	5.414	922	- 167	1.374
	México	1.040	**-1.808**	- 706	235	- 28	-1.309
	Noruega	4.381	**1.533**	307	- 226	223	1.230
	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	3.331	**483**	845	517	- 516	- 363
	Polonia	2.241	**- 607**	-1.311	- 593	842	455
	Portugal	2.917	**69**	- 205	36	173	65
	República Checa	1.014	**-1.835**	-1.353	- 272	- 79	- 130
	República Eslovaca	1.042	**-1.806**	-1.518	- 316	- 103	131
	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
	Suiza[2]	4.376	**1.528**	1.762	102	-1.144	807
	Turquía	1.206	**-1.642**	-1.032	- 196	- 258	- 156
	Economías						
	Com. Flamenca (Bélgica)	4.161	**1.313**	646	108	183	376
	Com. Francesa (Bélgica)	4.027	**1.179**	524	220	271	163
	Escocia (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m

Nota: Los salarios de los profesores utilizados en el cálculo de este indicador se refieren al salario reglamentario de los profesores con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia (Indicador D3). El tiempo de enseñanza se refiere a la media de horas de enseñanza obligatoria al año (Indicador D1) y las horas lectivas (Indicador D4) se refieren a las horas lectivas netas reglamentarias a lo largo del curso escolar.

1. Salarios reglamentarios de los profesores al comienzo de su carrera, en vez de tras 15 años de experiencia.

2. Salarios reglamentarios de los profesores tras 10 años de experiencia, en vez de 15 años.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560643

Tabla B7.3. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2015)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante (2015)	Diferencia (en dólares estadounidenses) respecto a la media de la OCDE en 2015 de **3.514 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia respecto a la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **44.658 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tiempo de enseñanza (de los estudiantes) inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **920 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas (de los profesores) inferiores o superiores a la media de la OCDE en 2015 de **707 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase inferior o superior a la media de la OCDE en 2015 de **17 estudiantes por clase**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Países**						
	Alemania	5.561	**2.048**	2.262	- 70	- 270	125
	Australia	4.684	**1.170**	1.166	402	- 540	142
	Austria	5.612	**2.098**	364	- 104	688	1.150
	Canadá	3.985	**472**	1.459	17	- 183	- 821
	Chile	1.509	**-2.005**	-1.143	369	-1.176	- 55
	Corea	3.206	**- 307**	363	- 305	876	-1.241
	Dinamarca	5.000	**1.486**	955	830	- 440	141
	Eslovenia	4.592	**1.078**	- 565	- 760	494	1.909
	España	4.497	**983**	316	558	- 33	142
	Estados Unidos	3.883	**369**	1.254	354	-1.237	- 3
	Estonia[1]	1.803	**-1.710**	-2.504	- 310	371	732
	Finlandia	4.886	**1.372**	- 84	- 362	741	1.077
	Francia	2.584	**- 930**	- 521	227	267	- 904
	Grecia	3.174	**- 340**	-2.010	- 554	1.025	1.199
	Hungría	1.846	**-1.668**	-2.231	- 589	420	732
	Irlanda	4.184	**671**	1.009	63	- 149	- 252
	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
	Israel	2.750	**- 764**	- 992	335	15	- 121
	Italia	3.180	**- 334**	- 652	246	467	- 394
	Japón	3.676	**162**	454	- 102	534	- 725
	Letonia	1.136	**-2.378**	-3.744	- 388	86	1.667
	Luxemburgo	11.532	**8.018**	6.232	- 628	- 327	2.741
	México	987	**-2.527**	- 415	527	- 818	-1.820
	Noruega	4.762	**1.248**	102	- 213	265	1.095
	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	4.317	**803**	1.738	332	- 236	-1.031
	Polonia	2.609	**- 905**	-1.762	- 402	1.196	64
	Portugal	4.100	**587**	- 506	- 120	594	618
	República Checa	1.630	**-1.884**	-2.057	- 94	356	- 89
	República Eslovaca	1.541	**-1.972**	-2.205	- 296	236	293
	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
	Suiza[2]	6.515	**3.001**	2.776	232	-2.187	2.181
	Turquía	1.261	**-2.253**	-1.318	- 207	- 41	- 687
	Economías						
	Com. Flamenca (Bélgica)	5.569	**2.055**	563	127	1.093	272
	Com. Francesa (Bélgica)	5.389	**1.875**	409	235	250	981
	Escocia (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m

Nota: Los salarios de los profesores utilizados en el cálculo de este indicador se refieren al salario reglamentario de los profesores con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia (Indicador D3). El tiempo de enseñanza se refiere a la media de horas de enseñanza obligatoria al año (Indicador D1) y las horas lectivas (Indicador D4) se refieren a las horas lectivas netas reglamentarias a lo largo del curso escolar.

1. Salarios reglamentarios de los profesores al comienzo de su carrera, en vez de tras 15 años de experiencia.
2. Salarios reglamentarios de los profesores tras 10 años de experiencia, en vez de 15 años.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

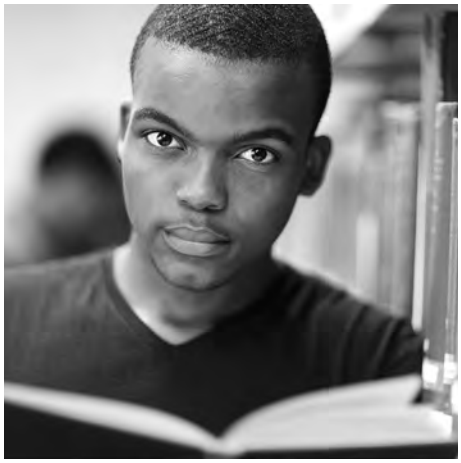
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560662

Capítulo

C

Acceso a la educación, participación y progresión



Indicador C1 ¿Quién participa en la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560871

Indicador C2 ¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560985

Indicador C3 ¿Quiénes se espera que ingresen en la educación terciaria?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561061

Indicador C4 ¿Cuál es el perfil de los estudiantes con movilidad internacional?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561137

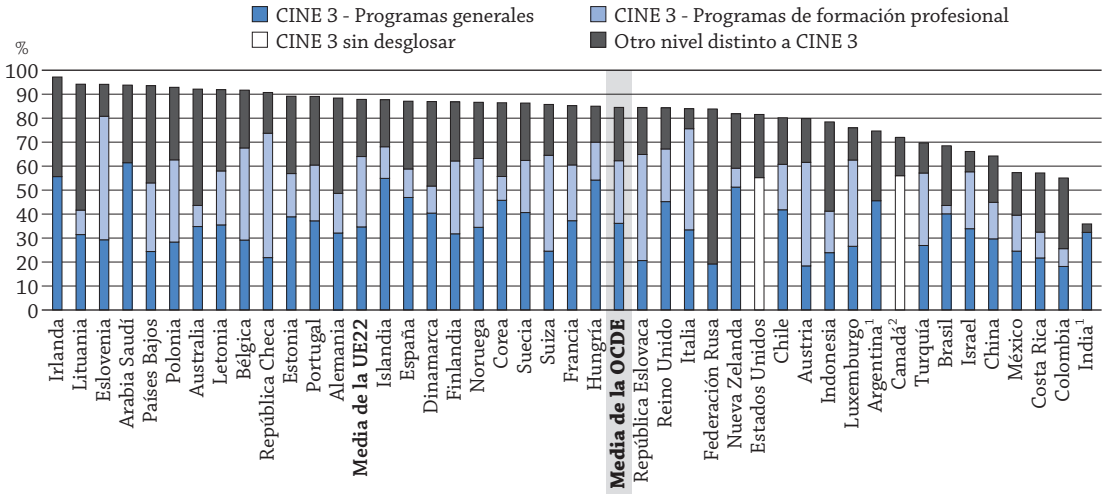
Indicador C5 Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561194

Indicador C6 ¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561422

¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

- En la OCDE, se espera que al menos un 90 % de los estudiantes pasen una media de 14 años en la educación, aunque este valor oscila entre los 10 años de México y Turquía y los 17 años de Noruega.
- Los adultos jóvenes pasan más tiempo estudiando: entre 2005 y 2015, la matriculación de personas de 20 años en la educación aumentó una media de 7 puntos porcentuales en los países de la OCDE para los que se dispone de datos.
- En 2015, como media en la OCDE, un 85 % de las personas de 15 a 19 años seguían estudiando: un 37 % estaban matriculadas en programas generales de educación secundaria superior, un 25 % en programas de formación profesional de ese mismo nivel de educación y un 23 % en un nivel de educación distinto a la secundaria superior (Gráfico C1.1).

Gráfico C1.1. Tasas de matriculación de los jóvenes de 15 a 19 años, por nivel y orientación del programa (2015)



1. Año de referencia 2014.
2. Excluye la educación postsecundaria no terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente de la matriculación total.

Fuente: OECD (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (*http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558192

Contexto

Los itinerarios de los sistemas de educación pueden mostrar una gran diversidad, no solo en función de cada país, sino de las distintas personas dentro de un mismo país. Las experiencias en la educación primaria y secundaria inferior son, probablemente, las que más similitudes muestran entre diferentes países. En esta etapa, por lo general la educación es obligatoria y no se suelen hacer grandes distinciones conforme los alumnos progresan en educación primaria o secundaria inferior. Pero, dado que las personas tienen distintas capacidades, necesidades y preferencias, la mayoría de los sistemas de educación tratan de ofrecer diversos tipos de programas de educación o modos de participación, especialmente en los niveles de educación más avanzados (secundaria superior y posteriores), así como para los adultos.

Garantizar que a las personas se les brinden las oportunidades necesarias para alcanzar unos niveles de educación adecuados plantea un desafío decisivo y depende de la capacidad que las personas tengan para progresar en los distintos niveles del sistema de educación. Completar con éxito un programa de educación secundaria superior es fundamental para abordar los problemas de equidad (véase Indicador A9); sin embargo, las tasas de graduación siguen variando considerablemente en los países de la OCDE (véase Indicador A2). Desarrollar y fortalecer la educación secundaria superior, tanto general

como de formación profesional (véase la sección *Definiciones*), puede hacer que esta resulte más integradora y atractiva para los individuos con distintas preferencias e inclinaciones. En numerosos sistemas de educación, la formación profesional (FP) permite que algunos adultos se reintegren en entornos de aprendizaje y desarrollen competencias que aumentarán su empleabilidad. Además, los programas de FP son con frecuencia los que eligen los estudiantes que han encontrado dificultades para progresar en los niveles de educación anteriores y que, por tanto, corren un riesgo mayor de no finalizar la educación secundaria superior. Así pues, un sistema de educación secundaria superior sólido garantiza unos itinerarios flexibles, de modo que los estudiantes prosigan con la educación superior o bien se incorporen directamente al mercado laboral.

Otros resultados

- En una gran mayoría de los países de la OCDE y asociados, las tasas de matriculación para los niños de 5 a 14 años alcanzaron al menos un 97 % en 2015. Este modelo coincide en líneas generales con los requisitos normativos habituales, según los cuales los estudiantes comienzan la educación obligatoria a los 6 años y finalizan a los 16 o 17.
- Las instituciones públicas continúan dominando el porcentaje global de matriculaciones en educación terciaria en la OCDE: representan una media del 68 % de todos los estudiantes de este nivel en los países miembros.
- La proporción de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en programas de formación profesional varía notablemente de unos países a otros: es de un 60 % o más en Austria, Bélgica, Eslovenia, Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza, pero inferior a un 10 % en Brasil, Canadá e India. En algunos países, los programas mixtos impartidos en el centro de educación y en el lugar de trabajo (véase la sección *Definiciones*) constituyen un tipo de formación profesional destacado, sobre todo en Alemania, Dinamarca, Hungría, Letonia y Suiza, donde representan más de un 85 % de esos programas.
- Como promedio en los países de la OCDE, casi tres cuartas partes (71 %) de los estudiantes de secundaria superior mayores que la media (es decir, de más de 24 años) están matriculados en programas de formación profesional. En Alemania, Eslovenia, Francia, Finlandia y Países Bajos, prácticamente todos los adultos mayores de 24 años que están matriculados en este nivel de educación cursan programas de formación profesional.

C1

Análisis

Matriculación en educación a edades tempranas

En aproximadamente la mitad de los países de la OCDE para los que se dispone de datos, la tasa de matriculación en 2015 supera el 90 % para los niños de 3 y 4 años, una situación que en este capítulo se define como matriculación completa. La matriculación a una edad aún más temprana es relativamente habitual en algunos países, como Dinamarca, Islandia y Noruega, que alcanzan la matriculación completa de los niños de dos años (véase Indicador C2). En otros, la matriculación completa se logra para los niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, excepto en Estonia (8 años) y Federación Rusa (7 años). En la mayoría de los países de la OCDE, la matriculación completa finaliza cuando los estudiantes tienen alrededor de 17 o 18 años, aunque esto ocurre mucho antes en México (14 años) y Turquía (14 años). No se observa ningún país en el que haya más de un 90 % de personas de 19 años matriculadas en educación.

Hasta cierto punto, este modelo coincide con los requisitos normativos de los países, ya que en la mayoría de los que componen la OCDE la educación obligatoria comienza a los 6 años y finaliza a los 16 o 17. La edad típica de comienzo de la educación obligatoria oscila entre los 4 años en Brasil, Luxemburgo y México y los 7 años en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Indonesia, Sudáfrica y Suecia. En Reino Unido, la edad de comienzo va de los 4 a los 5 años, y en Estados Unidos, de los 4 a los 6 años.

En todos los países de la OCDE, la educación obligatoria abarca los programas de educación primaria y secundaria inferior; la educación secundaria superior también se incluye en la mayoría de ellos, dependiendo de los rangos de edad teóricos que se asocian con los diferentes niveles de educación en cada uno. Las tasas de matriculación para los niños de 5 a 14 años superan el 95 % (es decir, se da cobertura universal a la educación básica) en casi todos los países de la OCDE en los que tales datos se encuentran disponibles, a excepción de Estonia y República Eslovaca.

Participación de las personas de 15 a 19 años en la educación

En los últimos años, los países han incrementado la diversidad de sus programas de educación secundaria superior. Esta diversificación supone una respuesta tanto a la creciente demanda de este nivel de educación como a los cambios en los currículos y las necesidades del mercado laboral. Los currículos han ido evolucionando gradualmente desde la separación de los programas generales y de formación profesional hasta una oferta de programas con carácter más integral, que incluyen ambos tipos de aprendizaje y que conducen a una ulterior educación al mercado laboral mediante unos itinerarios más flexibles.

Sobre la base de los datos de 2015, las tasas de matriculación de los jóvenes de 15 a 16 años (es decir, los que habitualmente cursan programas de secundaria superior) alcanzaron al menos un 95 % en los países de la OCDE para los que se dispone de datos. A los 17 años, un 92 % de los individuos están matriculados en educación, como promedio en la OCDE, y este porcentaje alcanza el 100 % en Eslovenia, Irlanda y Reino Unido. En cambio, menos de un 80 % de los jóvenes de 17 años están matriculados en la educación en Canadá y Turquía, mientras que el índice más bajo es el 59 % de México.

Las tasas de matriculación comienzan a disminuir de forma destacada a los 18 años: una media del 75 % de los individuos de esa edad están matriculados en educación secundaria, postsecundaria no terciaria o terciaria en los países de la OCDE. La disminución de la matriculación en este grupo de edad coincide con la finalización de la educación secundaria superior. La disminución de la matriculación entre los 17 y los 18 años es al menos de 25 puntos porcentuales en Canadá, Chile, Corea, Reino Unido y Turquía. Israel registra el mayor descenso, con unas tasas de matriculación que se reducen 65 puntos porcentuales, debido sobre todo al servicio militar. Cuando los estudiantes alcanzan los 19 años de edad, las tasas de matriculación disminuyen hasta el 63 % de media en los países de la OCDE (Tabla C1.2).

La proporción de estudiantes matriculados en cada nivel de educación y en cada edad ilustra los distintos sistemas e itinerarios de educación de los países. A medida que se hacen mayores, los estudiantes van pasando a otros niveles de educación o tipos de programas más avanzados y la tasa de matriculación de la educación secundaria superior (general y de formación profesional en conjunto) disminuye. Dependiendo de la estructura del sistema de educación, los estudiantes de la OCDE pueden comenzar a matricularse en educación postsecundaria no terciaria o en educación terciaria a partir de los 17 años. No obstante, esta sigue siendo la excepción en este grupo de edad, ya que un 90 % de ellos siguen matriculados en educación secundaria de media en los países de la OCDE. Los estudiantes comienzan a diversificar sus itinerarios de forma apreciable a partir de los 18 años, aunque la edad de transición entre la educación secundaria superior y la terciaria varía notablemente entre los distintos países. Si bien más de un 90 % de los jóvenes de 18 años continúan matriculados en educación secundaria superior en Eslovenia, Finlandia, Polonia y Suecia, un 61 %

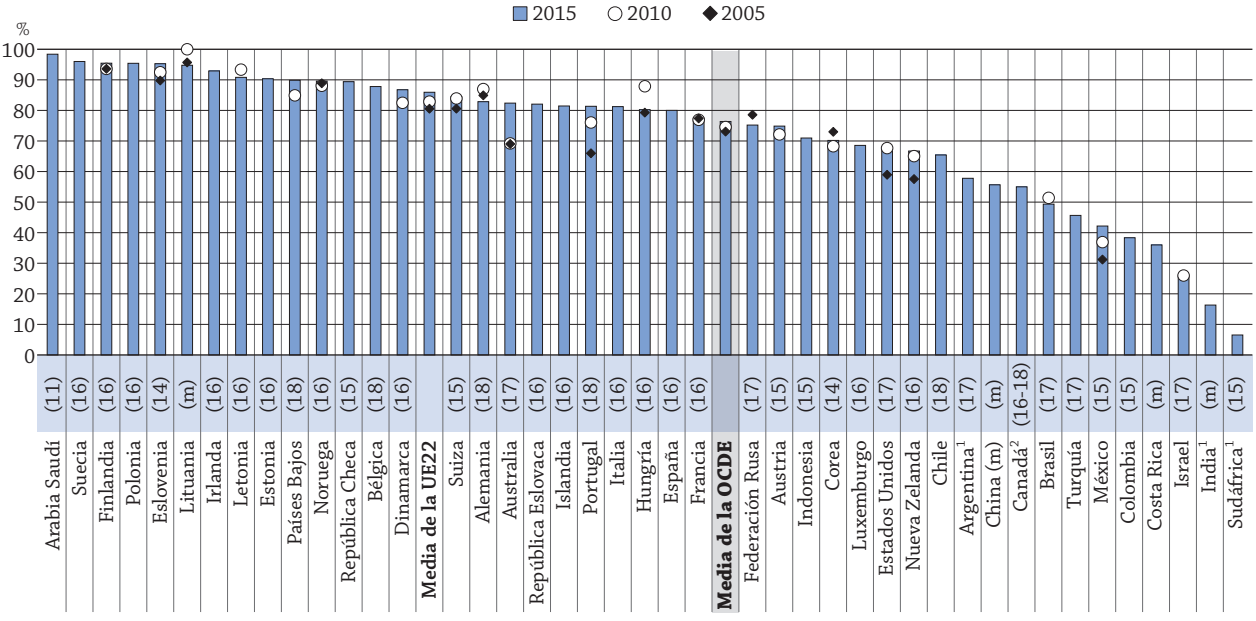
de los de Corea ya están comenzando la educación terciaria a esa edad. De media en los países de la OCDE, un 26 % de los jóvenes de 19 años siguen matriculados en educación secundaria; sin embargo, en Dinamarca, Islandia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, República Checa y Suiza, lo están más de un 40 % de ellos. Estos elevados porcentajes se pueden explicar en parte por la solidez de oportunidades laborales que ofrecen los programas de formación profesional de educación secundaria superior en estos países, que hace que resulten más atractivos que la educación terciaria. La matriculación de jóvenes de 19 años en educación terciaria representa de media un 33 % en los países de la OCDE, con unos porcentajes que van desde el 3 % en Luxemburgo (donde este reducido índice se debe, en gran medida, al elevado número de estudiantes que estudian en el extranjero) e Islandia hasta el 73 % de Corea.

La matriculación de los jóvenes de 18, 19 y 20 años ha ido en aumento desde 2005, aunque el alcance de ese incremento para cada edad varía en función del país. Entre los países de la OCDE y asociados en los que tales datos están disponibles, Portugal muestra la subida más llamativa de la matriculación de individuos de 18 años desde 2005: 15 puntos porcentuales. Otros países han experimentado un incremento más moderado: a pesar de que la matriculación de jóvenes de 18 años ha aumentado 10 puntos porcentuales en Nueva Zelanda y Estados Unidos en la última década, la tasa de matriculación actual del 67 % en ambos países en 2015 está por debajo de la media del 75 % de la OCDE. Aunque la mayoría de los países para los que se dispone de datos han experimentado un aumento de la proporción de individuos matriculados de 18 años desde 2010, hay otros en los que se ha observado una disminución: 8 puntos porcentuales menos en Hungría, 5 puntos en Lituania, 4 puntos en Alemania, 3 puntos en Letonia y 2 puntos porcentuales en Brasil (Gráfico C1.2).

Los programas de educación postsecundaria no terciaria (véase la *Guía del lector*) desempeñan un papel menor en la mayoría de los países de la OCDE. En Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, México, Países Bajos, Reino Unido y Turquía, este tipo de programas no forman parte de la oferta educativa. De media en los países de la OCDE, entre un 1 % y un 4 % de los adultos jóvenes de 17 a 19 años están matriculados en programas generales o de formación profesional en este nivel. Sin embargo, en otros, la matriculación en este nivel de educación resulta más destacable. La proporción de jóvenes de 19 años matriculados en programas de educación postsecundaria no terciaria es de un 16 % en Alemania, un 18 % en Hungría y un 19 % en Irlanda (Tabla C1.2).

Gráfico C1.2. Tasa de matriculación a los 18 años (2005, 2010 y 2015)

Programas de educación secundaria, postsecundaria no terciaria y terciaria



Nota: El número entre paréntesis se corresponde con la edad a la que concluye la edad de finalización de la educación obligatoria.
1. Año de referencia 2014.
2. Excluye la educación postsecundaria no terciaria.
Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de matriculación a los 18 años en 2015.

Fuente: OECD (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558211

Participación de los jóvenes de 20 a 29 años en la educación

Para los jóvenes de 20 años, las tasas de matriculación disminuyen hasta el 55 % de media en los países de la OCDE, ya que un mayor número de estudiantes comienzan a incorporarse al mercado laboral. Las tasas oscilan entre el 26 % en Israel y el 70 % o más en Australia, Eslovenia, Irlanda y Países Bajos. Los niveles de matriculación en esta edad dependen de la estructura del sistema de educación, así como de los resultados en el mercado laboral que se esperan de los programas. Más de la mitad de los jóvenes de 20 años matriculados en Alemania, Dinamarca, Islandia, Luxemburgo y Suiza lo están en programas de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, mientras que la educación terciaria constituye el nivel de matriculación típico de la mayoría de los jóvenes de esta edad en otros países de la OCDE, e incluso supera el 90 % en Chile, Corea, Estados Unidos, Irlanda e Israel.

Los adultos jóvenes están matriculados en educación más tiempo en 2015 de lo que lo estaban hace diez años, debido sobre todo a la mayor participación en la educación terciaria, que tiende a mantenerlos estudiando durante un periodo más prolongado. De media en los países de los que se dispone de datos para ambos años, la matriculación de los jóvenes de 20 años aumentó 7 puntos porcentuales entre 2005 y 2015.

La tasa de matriculación de jóvenes de 20 a 24 años en educación sigue los mismos modelos de incremento que en los demás grupos de edad. Entre los países en los que tales datos han podido estimarse, el mayor aumento entre ambos años se dio en Australia (15 puntos porcentuales). Otros países, en cambio, han experimentado una reducción de hasta 3 puntos porcentuales en las tasas de matriculación durante esos diez años: Federación Rusa, Finlandia, Hungría, Lituania, Nueva Zelanda y Noruega (Tabla C1.1).

La disminución más acusada de la matriculación en los distintos grupos de edad tiene lugar entre los grupos de 20 a 24 años y de 25 a 29 años, de media en la OCDE y países asociados. En los países de la OCDE, una media del 42 % de los jóvenes de 20 a 24 años, pero solo un 16 % de las de 25 a 29 años, estaban matriculados en educación secundaria superior, postsecundaria no terciaria o programas de educación terciaria en 2015. Los índices más altos de jóvenes de 25 a 29 años matriculados en educación (más de un 30 %) se observaron en Australia, Dinamarca y Finlandia. Por otra parte, en Francia, Luxemburgo, México, República Eslovaca y algunos países asociados, menos de un 10 % de los adultos jóvenes de este grupo de edad estaban matriculados (Tabla C1.1).

Participación de los adultos de más de 30 años

Resulta fundamental garantizar que los adultos puedan acceder a unas oportunidades de aprendizaje organizadas más allá de la educación formal inicial. Esas oportunidades pueden ayudar a aquellos adultos que necesitan adaptarse a cambios a lo largo de su carrera profesional, a los que quieren incorporarse a la población activa, pero consideran que carecen de las cualificaciones necesarias, o a quienes creen que deben mejorar sus competencias y conocimientos para tener una participación más activa en la vida social. La educación para adultos tiene el objetivo de mejorar las cualificaciones técnicas o profesionales de las personas, desarrollar sus capacidades y enriquecer sus conocimientos. Es posible que los participantes en la educación para adultos completen un nivel de educación formal o no, pero en cualquier caso se benefician de la adquisición o actualización de conocimientos y competencias. La educación para adultos adopta numerosas formas, entre otras la educación formal y no formal, la formación en el trabajo y la educación informal. Esta sección aborda los programas de educación formal (es decir, la educación institucional, intencionada y planificada que proporcionan las organizaciones públicas y los organismos privados reconocidos). En el Indicador C6 se puede obtener una perspectiva más amplia de la educación para adultos, incluida la educación no formal.

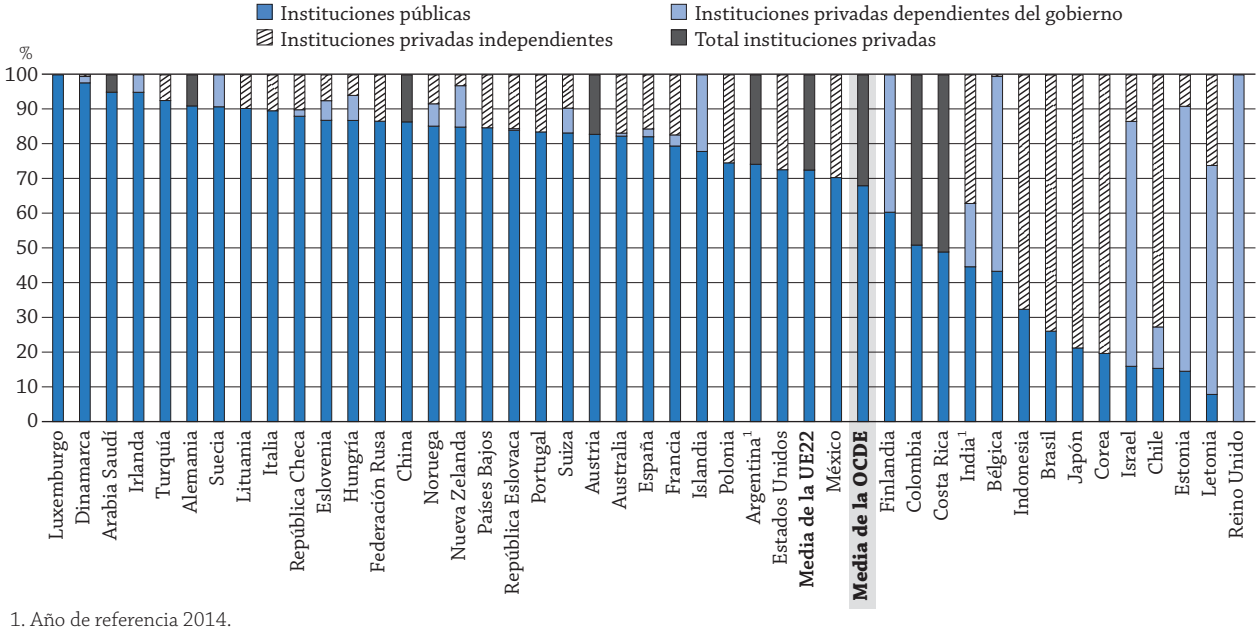
Para los adultos mayores de 30 años, la matriculación en programas de educación formal aún puede ser considerable. Mientras que, de media en los países de la OCDE, solo un 6 % de los adultos de 30 a 39 años están matriculados en educación, esta cifra puede llegar hasta un 20 % en Australia y un 16 % en Finlandia. Desde 2005, las tasas de matriculación para este grupo de edad también han ido en aumento como promedio en los países de la OCDE, con un incremento máximo de 7 puntos porcentuales en Australia. En otros países, sin embargo, la matriculación ha ido disminuyendo, por ejemplo en Eslovenia (–4 puntos porcentuales) y Nueva Zelanda (–3 puntos porcentuales).

La media de la tasa de matriculación de adultos de más de 40 años fue del 2 % en los países de la OCDE de los que se dispone de datos para 2015. Sin embargo, estas tasas siguen siendo relativamente altas en Australia (10 %) y Finlandia (5 %), al igual que en Nueva Zelanda (también 5 %). El hecho de que las tasas de matriculación sean más elevadas para estos grupos de edad en determinados países se podría explicar debido a un mayor número de matriculaciones a tiempo parcial o a la prevalencia de los programas de aprendizaje continuo. Por ejemplo, en Suecia los sistemas de créditos permiten que los adultos estudien determinadas partes de un programa de educación formal como medio para mejorar sus competencias en un área específica.

Participación por tipo de institución

Las instituciones públicas continúan dominando el porcentaje global de matriculaciones en todos los niveles de educación, aunque este índice tiende a disminuir a medida que el nivel de educación aumenta. Esto resulta evidente sobre todo en educación terciaria, donde el tipo de instituciones elegidas por los estudiantes depende de la importancia que se concede al nivel de los cursos, de sus tasas y de la percepción del perfil de estudiantes al que se orientan. Como promedio en los países de la OCDE en 2015, alrededor de un 68 % de los estudiantes de educación terciaria estaban matriculados en instituciones públicas. De toda la OCDE y países asociados, solamente Brasil, Chile, Corea, Indonesia y Japón cuentan con más de un 50 % de todos los estudiantes de educación terciaria matriculados en instituciones privadas independientes. Esto se debe a la combinación de un aumento de los costes de la educación y de unos recursos gubernamentales limitados, lo que obliga a que el sector privado sirva de apoyo para la rápida expansión de la educación terciaria (Kim, Seung-Bo y Sunwoong Kim, 2004; Knobel y Verhine, 2017). Las instituciones privadas dependientes del gobierno son más frecuentes en Bélgica, Estonia, Israel, Letonia y Reino Unido, países en los que representan más del 50 % de los alumnos matriculados en educación terciaria.

Gráfico C1.3. Proporción de estudiantes matriculados en educación terciaria, por tipo de institución (2015)



1. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes matriculados en instituciones públicas en educación terciaria.

Fuente: OCED (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558230

Programas de formación profesional

Muchos países han renovado recientemente su interés por los programas de formación profesional, ya que se los considera una vía eficaz de desarrollar competencias en aquellas personas que, de otro modo, carecerían de las cualificaciones necesarias para garantizar una transición fluida y exitosa al mercado laboral (OECD, 2010). Los países con programas de FP y de prácticas consolidados han sido más eficaces para controlar el desempleo juvenil (véase Indicador C5). Al mismo tiempo, algunos países consideran la formación profesional como una opción menos atractiva que la formación académica, mientras que hay estudios que sugieren que la participación en la formación profesional incrementa el riesgo de desempleo a edades más avanzadas (Hanushek, Woessmann y Zhang, 2011).

Los programas de formación profesional de los países de la OCDE ofrecen distintas combinaciones de estudios de este itinerario, además de programas de prácticas. Los estudiantes de educación secundaria superior de muchos sistemas de educación pueden matricularse en programas de formación profesional; sin embargo, algunos de los países de la OCDE retrasan este tipo de itinerarios hasta que los estudiantes han finalizado ese nivel de estudios. Por ejemplo, mientras que en Austria, España y Hungría los programas de formación profesional se ofrecen dentro de la

educación secundaria superior, en Canadá se ofertan programas similares que, por lo general, pertenecen a la educación postsecundaria (véase Indicador A2).

De media en 2015 en los países de la OCDE, un 37 % de los jóvenes de 15 a 19 años estaban matriculados en programas generales de educación secundaria superior y un 25 %, en programas de formación profesional del mismo nivel (Tabla C1.3). En las personas de 15 a 19 años matriculadas en educación secundaria superior, un 43 % lo estaban en un programa de formación profesional como promedio en los países de la OCDE (Tabla C1.3). La distribución de estudiantes de educación secundaria matriculados en programas de formación profesional frente a los generales depende en gran medida de los programas de educación disponibles, así como de los resultados de estos en el mercado laboral. En aproximadamente un tercio de los países para los que se dispone de datos, la proporción de estudiantes de secundaria superior matriculados en programas de formación profesional supera la de los programas generales: al menos un 70 % en Austria, Finlandia y República Checa. En cambio, en Argentina, Brasil, Canadá, India e Irlanda más de un 90 % de los estudiantes de este nivel de educación están matriculados en programas generales (Tabla C1.3).

En los programas mixtos impartidos en el centro de educación y en el lugar de trabajo, como mínimo un 10 % y como máximo un 75 % del currículo se imparte en el entorno escolar o mediante la educación a distancia (véase la sección *Definiciones*). De media en los 21 países de la OCDE que ofrecen este tipo de programas y en los que tales datos han podido estimarse, alrededor de un tercio de los estudiantes matriculados en programas de formación profesional en educación secundaria superior lo están en programas mixtos centro de educación-lugar de trabajo. En Dinamarca, Hungría y Letonia, todos los programas de formación profesional consisten en programas mixtos impartidos en el centro de educación y en el lugar de trabajo.

Casi tres cuartas partes (71 %) de los estudiantes de 25 a 64 años de educación secundaria superior están matriculados en programas de formación profesional de media en los países de la OCDE. Esta proporción es similar a la de jóvenes de 20 a 24 años (68 %), pero mucho mayor que la de quienes tienen de 15 a 19 años (43 %) (Tabla C1.3). En un tercio de los países de los que se dispone de datos, más de un 90 % de los adultos mayores de 24 años y matriculados en educación secundaria superior cursan programas de formación profesional; en Francia y Países Bajos esa cifra es de un 100 % (Tabla C1.3).

La elevada tasa de matriculación de adultos en programas de formación profesional en algunos países la puede explicar el hecho de que, en numerosos sistemas de educación, la FP es un modo de que los adultos se reintegren en un entorno de aprendizaje y que desarrollen competencias que aumentarán su empleabilidad. En muchos países, la FP es suficientemente flexible como para satisfacer distintas necesidades en diferentes etapas de la vida de las personas, tanto si se preparan para una primera carrera como si tratan de obtener competencias adicionales que las ayuden en su trabajo o de alcanzar un nivel de educación determinado. La destacada proporción de estudiantes mayores matriculados en programas de formación profesional también se explica en parte por la tendencia de los programas de FP a orientarse hacia estudiantes que han encontrado dificultades para finalizar los niveles de educación anteriores y que, en ocasiones, se han graduado en ellos a una edad más tardía.

Variaciones de la matriculación a nivel subnacional

La variación a nivel subnacional de los modelos de matriculación muestra la igualdad en el acceso a la educación dentro de un país, así como las oportunidades en el mercado laboral y las percepciones sobre el aprendizaje permanente en los niveles que no entran en la educación obligatoria. De media en todos los países en los que los datos a nivel subnacional y en todos los grupos de edad se encuentran disponibles, la mayor variación en la matriculación a nivel subnacional se puede observar en la educación de la primera infancia antes de los 5 años. Mientras que en países como Bélgica apenas existen diferencias regionales en los niveles de matriculación de este grupo de edad, otros como Brasil o Estados Unidos tienen una ratio superior a dos entre los niveles de matriculación más altos y los más bajos de sus regiones.

De los 5 a los 14 años –edades que se corresponden con la educación obligatoria en muchos países– las diferencias a nivel subnacional se moderan notablemente, de modo que la variación en todas las regiones de todos los países va solo desde un 94 % a un 100 %. Las variaciones subnacionales en la matriculación vuelven a aumentar entre los 15 y los 19 años, ya que los estudiantes comienzan a elegir itinerarios alternativos en sus estudios o deciden incorporarse al mercado laboral. Al menos un 80 % de los estudiantes de este grupo de edad siguen matriculados en todas las entidades subnacionales en Alemania, Bélgica y Estados Unidos, pero las mayores disparidades se observan en Brasil, donde se alcanza una diferencia de 18 puntos porcentuales entre los valores máximos y los mínimos de las regiones (OECD/NCES, 2017).

Definiciones

Los datos de este capítulo abarcan los programas de educación formal que representan al menos el equivalente a un semestre (o la mitad de un curso académico o escolar) de estudios a tiempo completo y que tienen lugar únicamente en instituciones educativas, o que se ofrecen como programa mixto centro de educación-lugar de trabajo.

Los **programas de educación general** se han diseñado para desarrollar los conocimientos y competencias generales de los participantes y, a menudo, para prepararlos para otros programas de educación de formación profesional o generales del mismo nivel o de otro superior. La educación general no prepara a las personas para conseguir empleo en una ocupación u oficio concretos o en una clase de ocupaciones u oficios determinados.

Los **programas de formación profesional** (FP) preparan a los participantes para el acceso directo a ocupaciones específicas sin más formación. Al finalizar adecuadamente estos programas se obtiene una certificación profesional o técnica conducente al mercado laboral. Los programas de formación profesional se dividen además en dos categorías: impartidos en el centro de educación y programas mixtos impartidos en el centro de educación y en el lugar de trabajo; esta distinción se determina basándose en la cantidad de formación recibida en cada uno de estos entornos. El grado en que un programa tiene una orientación general o de formación profesional no determina necesariamente si los participantes pueden acceder a la educación terciaria. En varios países de la OCDE, los programas orientados a la formación profesional se han diseñado para preparar a los estudiantes para proseguir con la educación terciaria, mientras que en otros los programas generales no siempre ofrecen acceso directo a unos estudios superiores.

En los **programas mixtos impartidos en el centro de educación y en el lugar de trabajo**, como mínimo un 10 % y como máximo un 75 % del currículo se imparte en el entorno escolar o mediante la educación a distancia. Así pues, el componente laboral de un programa mixto centro de educación-lugar de trabajo debe ser de un 25 % como mínimo y de un 90 % como máximo. Estos programas pueden organizarse en colaboración con las autoridades o instituciones educativas e incluyen programas de prácticas que conllevan una formación simultánea en el centro de educación y en el lugar de trabajo, así como programas que alternan los periodos de asistencia a las instituciones educativas y la participación en la formación en el lugar de trabajo (que en ocasiones se denominan programas «sándwich»).

Las **instituciones privadas dependientes del gobierno** son instituciones que reciben más de un 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales. El término «dependiente del gobierno» se refiere únicamente al grado de dependencia de una institución privada de la financiación procedente de fuentes gubernamentales; no se refiere al grado de dirección o regulación por parte del gobierno.

Las **instituciones privadas independientes** se clasifican como privadas si su control o gestión corre a cargo de una organización no gubernamental (p. ej., una iglesia, sindicato o empresa comercial), o si su consejo de administración está mayoritariamente compuesto por miembros no seleccionados por un organismo público.

Metodología

Excepto cuando se especifica lo contrario, las cifras se basan en el número de personas, debido a la dificultad que tienen algunos países para cuantificar los estudios a tiempo parcial. Las tasas netas de matriculación se calculan dividiendo el número de estudiantes de un grupo de edad concreto matriculado en todos los niveles de educación por el tamaño de la población de dicho grupo de edad. Aunque las cifras sobre matriculación y población hacen referencia al mismo periodo en la mayor parte de los casos, pueden darse ciertas faltas de equivalencia debido a la disponibilidad de datos en algunos países, lo que da como resultado que las tasas de matriculación superen el 100 %.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre matriculación son para el curso escolar 2014-2015, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación UOE de datos sobre sistemas de educación, que gestionan anualmente la UNESCO, la OCDE y Eurostat para todos los países de la OCDE y países asociados. Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos sobre los indicadores seleccionados de las regiones subnacionales fueron publicados por la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional para las Estadísticas de Educación de Estados Unidos (NCES), y actualmente están

disponibles para cuatro países: Alemania, Bélgica, Brasil y Estados Unidos. Las estimaciones subnacionales proceden de las fuentes de datos nacionales de cada país.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Hanushek, E., L. Woessmann y L. Zhang (2011), «General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle», *IZA Discussion Paper,* No. 6083, October 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, http://ftp.iza.org/dp6083.pdf.

Kim, Seung-Bo y Sunwoong Kim (2004), «Private universities in South Korea», *International Higher Education*, No 37, Fall 2004, https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7442/6639.

Knobel, M. y R. Verhine (2017), «Brazil's for-profit higher education dilemma», *International Higher Education*, No 89, Spring 2017, https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9843.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, París y Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tablas del Indicador C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560871

Tabla C1.1	**Tasas de matriculación por grupo de edad (2015)**
Tabla C1.2	**Número de estudiantes matriculados como porcentaje de la población de 15 a 20 años (2005 y 2015)**
Tabla C1.3	**Matriculación en educación secundaria superior, por orientación del programa y grupo de edad (2015)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C1

Tabla C1.1. Tasas de matriculación por grupo de edad (2005 y 2015)

Estudiantes en programas a tiempo completo y a tiempo parcial tanto en instituciones públicas como privadas

		Número de años en los que al menos el 90 % de la población en edad escolar está matriculada	Rango de edad en el que al menos el 90 % de la población en edad escolar está matriculada	Número de estudiantes como porcentaje de la población de un grupo de edad específica								
										2005		
				De los 5 a los 14 años	De los 15 a los 19 años	De los 20 a los 24 años	De los 25 a los 29 años	De los 30 a los 39 años	De los 40 a los 65 años	De los 20 a los 24 años	De los 25 a los 29 años	De los 30 a los 39 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	15	3-17	99	88	49	21	5	0	41	18	2
	Australia	14	4-17	100	92	59	31	20	10	44	21	13
	Austria	13	4-16	99	80	34	18	6	1	m	m	m
	Bélgica	15	3-17	98	92	46	14	7	4	m	m	m
	Canadá[1]	12	5-16	100	72	34	11	5	1	m	m	m
	Chile	13	5-17	98	80	43	16	6	1	m	m	m
	Corea	14	3-17	98	86	51	10	2	1	46	9	2
	Dinamarca	16	2-17	99	87	57	33	9	2	m	m	m
	Eslovenia	14	5-18	97	94	55	13	2	0	50	17	6
	España	15	3-16	97	87	49	16	5	2	m	m	m
	Estados Unidos	13	5-17	98	82	35	15	7	2	32	13	6
	Estonia	11	8-18	73	89	42	17	7	1	m	m	m
	Finlandia	13	6-18	96	87	52	31	16	5	55	30	13
	Francia	15	3-17	99	85	36	7	2	0	32	7	1
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	14	4-16	96	85	37	10	3	1	38	13	6
	Irlanda	14	5-18	100	97	52	12	6	2	m	m	m
	Islandia	16	2-16	99	88	48	27	13	4	m	m	m
	Israel	15	3-17	97	66	22	21	6	2	m	m	m
	Italia	15	3-17	98	84	34	11	2	0	m	m	m
	Japón[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	15	4-18	98	92	43	14	5	1	m	m	m
	Luxemburgo	12	4-15	97	76	21	7	2	0	m	m	m
	México	10	5-14	100	57	22	7	3	2	17	5	2
	Noruega	17	2-17	99	87	44	18	7	2	46	20	7
	Nueva Zelanda	14	4-16	99	82	39	18	10	5	41	21	14
	Países Bajos	15	4-17	100	94	53	18	5	2	m	m	m
	Polonia	14	5-18	95	93	51	10	4	1	m	m	m
	Portugal	14	4-17	99	89	37	10	4	1	34	11	4
	Reino Unido	15	3-17	98	84	32	10	5	2	m	m	m
	República Checa	13	5-17	98	91	42	10	3	1	m	m	m
	República Eslovaca	11	6-16	93	84	34	7	2	1	m	m	m
	Suecia	16	3-18	98	86	42	27	15	4	m	m	m
	Suiza	13	5-17	100	86	39	16	4	1	31	13	4
	Turquía	10	6-14	96	70	50	26	11	2	m	m	m
	Media de la OCDE	14	~	97	85	42	16	6	2	m	m	m
	Media de la UE22	14	~	97	88	43	15	6	2	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	10	6-17	93	94	39	10	2	1	m	m	m
	Argentina[3]	11	5-15	100	75	39	20	6	1	m	m	m
	Brasil	10	5-13	95	68	29	15	8	2	m	m	m
	China	2	m	m	64	18	1	0	0	m	m	m
	Colombia	7	5-12	90	55	25	12	6	2	m	m	m
	Costa Rica	m	5-15	95	57	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	11	7-17	95	84	32	8	3	0	35	14	1
	India[3]	5	m	83	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	8	8-15	96	78	16	1	0	0	m	m	m
	Lituania	13	6-18	99	94	47	13	5	1	49	18	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	12	~	97	80	37	13	5	2	m	m	m

1. El desglose por edad no está disponible después de los 15 años.
2. Año de referencia 2014.

Fuentes: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560814

C1

Tabla C1.2. Número de estudiantes matriculados como porcentaje de la población de 15 a 20 años (2005, 2015)

Porcentaje de la población matriculada en programas a tiempo completo y a tiempo parcial por edad y nivel de educación

		2015													2005		
		15 años de edad	16 años de edad	17 años de edad			18 años de edad			19 años de edad			20 años de edad			18 años de edad	19 años de edad	20 años de edad
		Secundaria	Secundaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Todos los niveles de educación	Todos los niveles de educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	Alemania	99	96	89	4	0	71	5	7	36	16	19	22	15	28	85	70	54
	Australia	100	100	89	1	6	39	4	39	23	5	50	19	5	51	69	63	59
	Austria	95	91	75	1	14	44	1	29	20	2	32	9	2	31	m	m	m
	Bélgica	98	97	95	0	1	49	2	37	26	3	50	13	3	53	m	m	m
	Canadá	92	92	77	m	3	22	m	32	8	m	40	6	m	41	m	m	m
	Chile	93	94	90	a	0	36	a	30	11	a	46	4	a	50	m	m	m
	Corea	97	98	95	a	1	9	a	61	0	a	73	0	a	69	73	75	66
	Dinamarca	99	95	91	a	0	86	a	1	57	a	8	30	a	23	m	m	m
	Eslovenia	97	98	100	a	0	92	a	3	28	a	53	12	a	59	90	79	58
	España	96	95	90	0	0	43	0	36	27	0	46	17	0	49	m	m	m
	Estados Unidos	100	90	89	0	1	28	1	38	6	2	52	0	2	47	59	54	45
	Estonia	99	97	94	0	0	89	0	1	36	5	26	13	8	36	m	m	42
	Finlandia	98	96	96	0	0	95	0	1	36	0	16	20	0	28	94	53	50
	Francia	97	93	88	0	3	36	1	40	13	1	50	6	0	47	77	64	51
	Grecia	93	93	95	0	m	16	9	m	10	9	m	8	8	m	m	m	m
	Hungría	97	93	89	0	0	69	6	5	30	18	20	12	16	29	79	68	59
	Irlanda	100	100	91	6	4	46	16	31	3	19	61	1	15	65	m	m	m
	Islandia	99	96	90	0	0	81	0	0	70	0	3	32	0	18	m	m	m
	Israel	97	96	90	0	1	17	0	8	2	1	13	1	1	15	m	m	m
	Italia	98	95	92	0	0	79	0	2	21	0	32	7	0	37	m	m	m
	Japón	100	96	96	0	0	3	m	m	1	0[d]	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	98	98	95	0	1	87	0	4	38	3	37	14	3	45	m	m	m
	Luxemburgo	95	89	84	0	0	68	0	0	42	0	3	25	0	7	m	m	m
	México	77	71	56	a	3	24	a	19	11	a	25	6	a	25	31	42	24
	Noruega	100	95	93	0	0	89	0	0	38	1	18	19	1	35	89	59	55
	Nueva Zelanda	97	98	85	2	2	28	7	32	10	6	42	6	5	44	58	52	52
	Países Bajos	100	99	90	a	8	64	a	26	43	a	39	28	a	45	m	m	m
	Polonia	95	96	95	0	1	93	0	2	42	4	36	11	8	46	92	46	26
	Portugal	97	98	98	0	0	54	1	26	28	2	35	15	2	39	66	53	46
	Reino Unido	99	100	98	a	1	39	a	21	19	a	38	12	a	41	m	m	m
	República Checa	99	98	95	x(3)	0	88	x(6)	2	49	x(9)	24	15	x(12)	41	m	m	m
	República Eslovaca	97	93	89	0	0	76	3	3	33	5	24	5	3	35	m	m	m
	Suecia	99	99	98	0	0	95	0	1	26	1	16	15	1	24	m	m	m
	Suiza	98	93	91	1	0	80	1	4	50	1	12	25	1	21	81	57	39
	Turquía	90	84	74	a	1	28	a	18	14	a	39	10	a	47	m	m	m
	Media de la OCDE	97	95	90	1	2	56	2	17	26	4	33	13	4	38	m	m	m
	Media de la UE22	97	96	92	1	2	67	3	13	30	5	32	14	5	38	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	100	99	100	a	0	36	a	50	20	a	49	17	a	36	m	m	m
	Argentina[1]	93	87	78	a	0	38	a	18	18	a	31	9	a	34	m	m	m
	Brasil[2]	88	86	66	1	5	32	2	14	18	2	19	10	2	21	m	m	m
	China	77	77	71	m	3	36	m	19	10	m	32	3	m	32	m	m	m
	Colombia	83	67	38	0	7	19	0	19	9	0	25	5	0	27	m	m	m
	Costa Rica	90	80	58	a	m	35	a	m	21	a	m	15	a	m	m	m	m
	Federación Rusa	86	56	40	13	41	3	12	61	0	5	60	0	2	53	79	62	56
	India[1]	62	52	34	m	m	16	m	m	7	m	m	3	m	m	m	m	m
	Indonesia	96	87	74	a	0	50	a	21	38	a	21	10	a	19	m	m	m
	Lituania	100	100	98	0	0	86	1	8	23	7	50	6	8	54	96	81	68
	Sudáfrica[1]	m	m	m	m	1	m	m	7	m	m	10	m	m	10	m	m	m
	Media del G20	92	87	79	m	4	33	m	27	15	m	38	9	m	38	m	m	m

1. Año de referencia 2014.

2. Las matriculaciones en programas de educación secundaria superior de formación profesional (CINE 3-formación profesional) se incluyen en parte en los indicadores de educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria.

Fuentes: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560833

C1

Tabla C1.3. Matriculación en educación secundaria superior, por orientación del programa y grupo de edad (2015)

Tasa de matriculación y proporción de estudiantes por orientación del programa, para los grupos de edad seleccionados

		Tasa de matriculación de los jóvenes de 15 a 19 años		Tasa de matriculación de los jóvenes de 20 a 24 años		Proporción de estudiantes por orientación del programa, todas las edades			Proporción de estudiantes en programas de formación profesional, por grupo de edad		
		General	Formación profesional	General	Formación profesional	General	Formación profesional	Programas de formación mixtos centro educativo-lugar de trabajo	15-19 años	20-24 años	25 años y más
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	32	17	1,2	9,4	53	47	40	34	89	98
	Australia	35	9	1,3	9,8	42	58	x(6)	20	88	97
	Austria	18	43	0,4	3,5	30	70	33	70	89	88
	Bélgica	29	38	1,4	3,4	40	60	3	57	71	59
	Canadá	56[d]	x(1)	3,9[d]	x(3)	92	8	m	m	m	m
	Chile	42	19	1,7	0,3	71	29	2	31	17	18
	Corea	46	10	0,0	0,0	82	18	a	18	17	m
	Dinamarca	40	11	5,9	13,1	58	42	42	22	69	75
	Eslovenia	29	52	0,8	6,0	33	67	a	64	88	99
	España	47	12	2,6	5,6	65	35	0	20	69	90
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	39	18	1,8	2,9	64	36	0	32	62	49
	Finlandia	32	30	1,1	15,3	29	71	10	49	93	98
	Francia	37	23	0,1	2,7	59	41	10	38	96	100
	Grecia	44	14	1	3	70	30	a	m	m	m
	Hungría	54	16	2,7	1,7	77	23	23	23	38	23
	Irlanda	56	a	1,3	a	100	a	a	a	a	a
	Islandia	55	13	9,6	8,4	67	33	14	m	m	m
	Israel	34	24	0,1	0,0	59	41	3	41	12	
	Italia	33	42	0,3	2,4	44	56	a	56	80	93
	Japón	46[d]	13[d]	x(1)	x(2)	77	23	a	m	m	m
	Letonia	35	23	2,2	3,0	60	40	40	39	58	27
	Luxemburgo	27	36	0,8	9,3	39	61	14	58	92	88
	México	25	15	0,9	0,7	62	38	a	38	46	48
	Noruega	34	29	2,1	6,3	50	50	16	45	75	68
	Nueva Zelanda	51	8	0,4	3,8	68	32	m	13	91	95
	Países Bajos	24	29	0,3	13,6	31	69	m	54	98	100
	Polonia	28	34	3,2	0,9	50	50	8[d]	55	22	4
	Portugal	37	23	1,1	5,6	55	45	a	38	83	79
	Reino Unido	45	22	0,3	7,0	60	40	22	33	95	96
	República Checa	22	52	0,2	5,3	27	73	6	70	96	
	República Eslovaca	21	44	0,2	1,4	31	69	6	68	90	92
	Suecia	41	22	6,9	4,1	62	38	1	35	37	49
	Suiza	25	40	2,4	8,4	35	65	59	62	78	88
	Turquía	27	30	5,0	1,8	51	49	a	53	27	16
	Media de la OCDE	36	25	1,9	5,1	56	46	17	43	68	71
	Media de la UE22	35	29	1,6	5,7	52	51	17	46	76	74
Países asociados	Arabia Saudí	61	m	6,0	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	46	a	3,0	a	100	a	m	m	m	m
	Brasil	40	3	4,4	0,5	91	9	a	8	9	14
	China	30	15	0,2	1,8	58	42	m	m	m	m
	Colombia	18	7	1,4	0,1	73	27	m	m	m	m
	Costa Rica	22	11	3,8	1,8	67	33	m	m	m	m
	Federación Rusa	19	m	0,0	m	46	54	m	m	m	m
	India[1]	32	m	0,8	m	97	3	m	m	m	m
	Indonesia	24	17	1,5	1,1	58	42	0	m	m	m
	Lituania	31	10	0,9	1,2	73	27	a	24	56	33
	Sudáfrica[1]	m	m	m	m	88	12	m	m	m	m
	Media del G20	37	18	1,7	3,6	68	34	m	m	m	m

1. Año de referencia 2014.

Fuentes: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

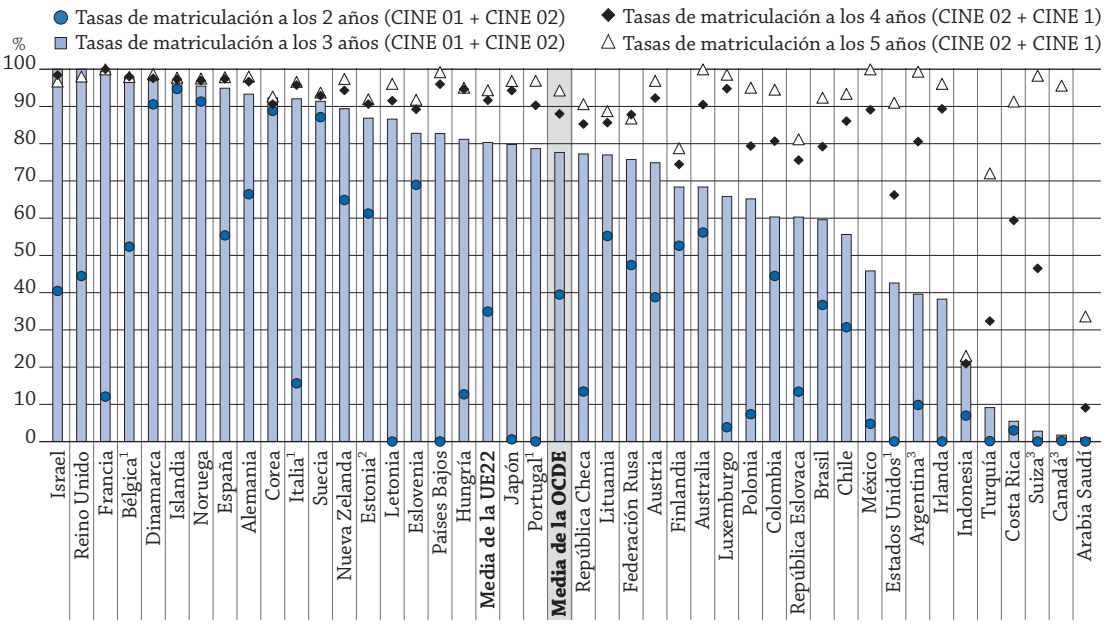
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560852

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA DEL MUNDO?

- En una mayoría de los países de la OCDE, la educación comienza ahora para casi todos los niños mucho antes de que cumplan 5 años: un 78 % de los niños de 3 años están matriculados en educación de la primera infancia en los países miembros. En los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea, están matriculados un 80 % de los niños de 3 años.
- La proporción de niños matriculados en programas de educación de la primera infancia privados es considerablemente mayor que la proporción de matriculación privada en los niveles de educación primaria y secundaria. Como promedio, un 55 % de los niños en programas de desarrollo educacional de la primera infancia asisten a instituciones privadas, frente a un 33 % en el caso de los programas de educación preprimaria (véase Gráfico C2.2).
- El gasto en educación de la primera infancia supone de media un 0,8 % del PIB, un 0,6 % del cual se destina a la educación preprimaria. El gasto público representa un 83 % de todos los recursos destinados a la educación preprimaria y un 71 % de la financiación para desarrollo educacional de la primera infancia (un 82 % para el conjunto de la educación de la primera infancia).

Gráfico C2.1. Tasas de matriculación de los 2 a los 5 años en educación de la primera infancia y primaria (2015)

Programas de desarrollo educacional de la primera infancia = CINE 01, educación preprimaria = CINE 02, educación primaria = CINE 1



1. Incluye solo la educación preprimaria a los 2 y 3 años de edad (nivel 02 CINE).
2. Incluye solo los programas de desarrollo educacional de la primera infancia a los 4 y 5 años de edad (nivel 01 CINE).
3. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de niños de 3 años.

Fuente: OECD (2017). Tabla C2.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558249

Contexto

Dado que hoy día los padres tienen más probabilidades de formar parte de la población activa, existe una mayor necesidad de educación y atención a la primera infancia. Además, cada vez se tiene más conciencia de la función esencial que la educación y atención a la primera infancia desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Como resultado, garantizar la calidad de la educación de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países.

Los países de la OCDE cuentan con muchos sistemas y estructuras de educación y atención a la primera infancia diferentes. Como consecuencia, también existe una variedad de enfoques distintos para identifi-

car el límite entre la educación de la primera infancia y el cuidado infantil. Estas diferencias se deben tener en cuenta al sacar conclusiones de las comparaciones internacionales. A pesar de que el presente indicador solamente recopila datos sobre educación de la primera infancia, aproximadamente tres cuartas partes de los países de la OCDE disponen de programas integrados a nivel nacional en los que se combina este tipo de educación con un componente de cuidado infantil (Tablas C2.4 y C2.5, disponibles en Internet).

En la mayoría de los países de la OCDE, la política sobre educación y atención a la primera infancia se ha ido desarrollando de forma paralela al aumento de la participación de las mujeres en la población activa. Desde los años setenta, cada vez más mujeres son empleadas asalariadas, a medida que han ido creciendo las economías basadas en los servicios y en el conocimiento. Puesto que la prosperidad económica depende de que se mantenga una ratio elevada de empleo por población, con el fin de animar a un mayor número de mujeres a que se incorporen al mercado laboral, los gobiernos se han interesado cada vez más por ampliar los servicios de educación y atención a la primera infancia. Concretamente, en los años setenta y ochenta los gobiernos europeos instauraron políticas en materia de familia y cuidado infantil con el fin de promover la natalidad y garantizar que para las mujeres fuera viable combinar las responsabilidades laborales y familiares (OECD, 2016a; OECD, 2011a).

Muchas de las desigualdades que se observan en los sistemas educativos ya son patentes cuando los niños comienzan la escolarización formal; estas persisten (o aumentan) a medida que progresan en el sistema escolar. Matricular a los niños en educación de la primera infancia ayuda a prepararlos para ingresar en la escolarización formal y tener éxito en ella, mitiga la desigualdad social y favorece unos mejores resultados de los estudiantes. Existen cada vez más pruebas que muestran que los niños que tienen un buen comienzo en su desarrollo, aprendizaje y bienestar obtendrán mejores resultados conforme se hagan mayores (Duncan y Magnuson, 2013). Esas pruebas han llevado a los responsables políticos a idear intervenciones tempranas y a replantearse los modelos de gasto en educación para obtener una mejor «relación calidad-precio».

En la actualidad, más de la mitad de los países de la OCDE han integrado sus sistemas de educación y atención a la primera infancia en lo que respecta a currículo y autoridades de gobierno (véase en la sección *Definiciones,* al final de este indicador, el desglose de los programas de educación de la primera infancia y sus correspondientes niveles CINE). Se ha observado que esa integración se asocia con una mayor calidad de la educación, un acceso más asequible, un personal mejor cualificado y una transición más fluida a la educación posterior de los niños (OECD, 2017a). La educación de la primera infancia también se puede impartir en entornos de tipo escolar o mediante un enfoque integrado, como es más habitual, por ejemplo, en los países nórdicos y en Alemania. Las ventajas educativas para los niños que, según se ha reconocido, tiene la educación y atención a la primera infancia, unidas a la necesidad de proporcionar servicios de cuidado infantil como apoyo a la participación de los padres en la población activa, han inducido a un número de países cada vez mayor a considerar la posibilidad de avanzar hacia esos sistemas integrados (OECD, 2017a).

Otros resultados

- En la OCDE, casi nueve de cada diez niños de cuatro años (87 %) están matriculados en educación preprimaria (o en educación primaria en unos pocos países).
- Alrededor de un 75 % de los niños matriculados en programas de educación preprimaria en los países europeos de la OCDE estudian en instituciones públicas, frente a una media del 67 % para toda la OCDE.
- La ratio alumnos por profesor constituye también un indicador de los recursos que se destinan a la educación de la primera infancia. Esta ratio alumnos por profesor en el nivel de educación preprimaria en los países de la OCDE, excluido el personal de apoyo escolar, va desde 25 niños por profesor en Chile y México a menos de 7 en Islandia, Nueva Zelanda y Suecia.
- Algunos países hacen un uso generalizado del personal de apoyo escolar en la educación preprimaria, tal como indican unas ratios menores de alumnos por personal de contacto (personal docente y de apoyo) que de alumnos por profesor. Por ejemplo, Noruega –donde hay 16 niños por profesor– tiene solo 7 niños por personal de contacto, una vez que se incluye al personal de apoyo escolar.
- Dos años en educación de la primera infancia es la duración mínima que se necesita para potenciar el rendimiento académico a los 15 años, según los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE en 2015 (OECD, 2016b; OECD, 2017a).

Análisis

Aunque en la educación primaria y secundaria los modelos de matriculación son bastante similares en todos los países de la OCDE, la matriculación varía notablemente entre la OCDE y otros países del G20, tanto en los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (nivel CINE 01) como en los programas de educación preprimaria (nivel CINE 02). La diversidad entre países también incluye la financiación, el nivel general de participación en los programas, la edad típica de comienzo de los niños y la duración de los programas (véase Tabla C2.5, disponible en Internet).

Matriculación en educación de la primera infancia

En la mayoría de los países de la OCDE, para la mayor parte de los niños la educación de la primera infancia comienza ahora antes de que cumplan cinco años. Casi nueve de cada diez niños de cuatro años (87 %) están matriculados en educación preprimaria y primaria en la OCDE. En los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea, están matriculados un 90 % de los niños de cuatro años. Las tasas de matriculación de la OCDE en educación preprimaria a esta edad oscilan desde un 98 % o más en Bélgica, Dinamarca, Francia, Israel y Reino Unido hasta menos de un 50 % en Grecia, Suiza y Turquía. Los programas de educación de la primera infancia para niños aún más pequeños no están tan generalizados: mientras que un 39 % de los niños de dos años están matriculados en este nivel de educación en los países de la OCDE, este porcentaje aumenta hasta un 78 % en el caso de los de tres años. Las tasas de matriculación más altas en educación de la primera infancia para los niños de tres años se observan en Dinamarca, España, Francia, Islandia, Israel, Noruega y Reino Unido, donde superan el 96 % (Tabla C2.1, Gráfico C2.1 y OECD, 2017a).

A lo largo de la última década, muchos países han ampliado la educación de la primera infancia. El aumento de la atención en este ámbito ha dado lugar en algunos de ellos a la ampliación de la educación obligatoria a edades más bajas, a la gratuidad de la educación de la primera infancia, a su prestación universal y a la creación de programas que integran el cuidado infantil con la educación preprimaria formal. Entre 2005 y 2015, la media de matriculación para niños de tres años en educación preprimaria en los países de la OCDE avanzó desde un 54 % en 2005 a un 73 % en 2015. La matriculación de los niños de cuatro años en educación preprimaria o primaria también aumentó en el mismo periodo, de un 76 % a un 87 %. Las tasas de matriculación de los niños de esta edad se incrementaron 30 puntos porcentuales en Australia, Chile, Corea, Federación Rusa y Polonia.

Matriculación en educación de la primera infancia y rendimiento en la evaluación PISA a los 15 años

Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE sobre los estudiantes de 15 años apuntan a que la educación de la primera infancia tiene un efecto positivo en los resultados en etapas posteriores de la vida; de hecho, los datos de PISA sugieren que se precisa una duración mínima de dos años en la educación de la primera infancia para potenciar el rendimiento en ciencias a los 15 años. Aunque los estudiantes que informaron haber recibido entre dos y tres años de educación de la primera infancia obtuvieron una puntuación más alta que los que habían asistido entre uno y dos años, incluso teniendo en cuenta la situación socioeconómica, no se obtuvo el mismo efecto cuando se comparó a los estudiantes que habían recibido entre tres y cuatro años o entre dos y tres años de educación de la primera infancia, respectivamente (OECD, 2017a).

Sin embargo, la relación entre el rendimiento y la asistencia en el nivel de educación de la primera infancia tiende a ser curvilínea para las matriculaciones inferiores a un año: los estudiantes que han asistido a un centro de educación preprimaria entre dos y tres años obtienen una puntuación más alta que aquellos que no han asistido a educación preprimaria en absoluto o los que lo hicieron durante menos de un año (OECD, 2016b). Este resultado, que quizá resulte contradictorio, podría explicarse en parte por el hecho de que los beneficios de la educación y atención a la primera infancia dependen en gran medida de su calidad. Las investigaciones de PISA muestran que la relación entre la asistencia a la educación preprimaria y el rendimiento tiende a ser más fuerte en sistemas educativos con una mayor duración de este nivel, unas ratios alumnos por profesor inferiores y un mayor gasto público por niño en el nivel de educación preprimaria (OECD, 2016b: Tabla II.6.51). Entre todas las variables de entrada, la duración de la educación y atención a la primera infancia es uno de los predictores más sólidos del rendimiento en las pruebas de PISA (OECD, 2017a). Sin embargo, no resulta posible determinar hasta qué punto esto es una consecuencia de las oportunidades de aprendizaje en la primera infancia o sencillamente el resultado de que los individuos con determinadas características elijan de forma desproporcionada estos programas.

Educación de la primera infancia, por tipo de institución

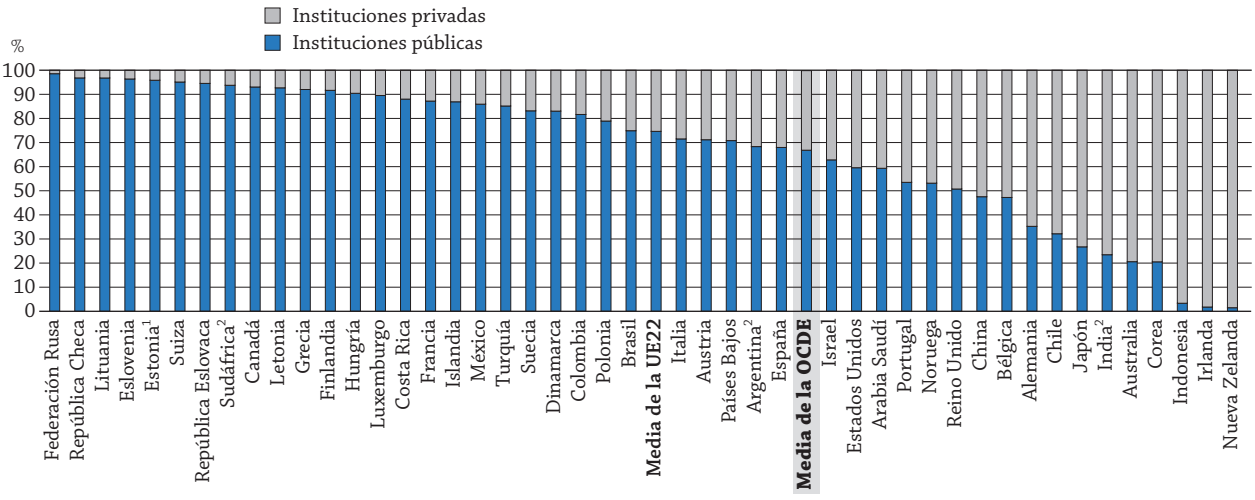
Las necesidades y expectativas de los padres con respecto al acceso, coste, programa, calidad del profesorado y rendición de cuentas son importantes en todos los casos para valorar la expansión de los programas de educación de la primera infancia y el tipo de proveedores. Cuando las instituciones públicas no satisfacen las necesidades de los padres respecto a la calidad, el acceso y la rendición de cuentas, algunos pueden mostrarse más dispuestos a enviar a sus hijos a instituciones privadas de educación preprimaria (Shin, Jung y Park, 2009).

En la mayoría de los países, las proporciones de niños matriculados en instituciones privadas de educación de la primera infancia son considerablemente mayores que en las de educación primaria y secundaria. Las instituciones privadas se pueden clasificar en dos tipos distintos: dependientes del gobierno y privadas independientes. Las instituciones privadas independientes están bajo el control de una organización no gubernamental o de un consejo de administración no elegido por un organismo público, y reciben menos de un 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales. A pesar de que las instituciones privadas dependientes del gobierno tienen unas estructuras administrativas similares, dependen de los organismos gubernamentales para más de un 50 % de su financiación básica.

En un poco más de la mitad de los países para los que se dispone de datos, al menos un 50 % de los niños en programas de desarrollo educacional de la primera infancia están matriculados en instituciones privadas. Como promedio en todos los países de la OCDE, un 55 % de los niños en los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y un 33 % de los niños en educación preprimaria están matriculados en instituciones privadas (Gráfico C2.2). En educación preprimaria, aproximadamente un tercio de los niños matriculados en instituciones privadas (es decir, un 12 % de todos los niños) lo están en instituciones privadas independientes.

En Nueva Zelanda, un 99 % de los niños matriculados en educación preprimaria asisten a instituciones privadas dependientes del gobierno, mientras que Irlanda ostenta la mayor proporción de niños matriculados en instituciones privadas independientes en este nivel de educación, con un 98 %. Por lo que respecta a los programas de desarrollo educacional de la primera infancia, un 100 % de los niños en Turquía e Indonesia asisten a instituciones privadas independientes, mientras que un 99 % de los de Nueva Zelanda van a instituciones dependientes del gobierno. Por otra parte, en Colombia, Eslovenia y Federación Rusa, más de un 95 % de los niños que cursan programas de desarrollo educacional de la primera infancia acuden a instituciones públicas.

Gráfico C2.2. Porcentaje de niños matriculados en instituciones públicas y privadas en educación preprimaria (2015)



1. La educación preprimaria incluye programas de desarrollo de la primera infancia.
2. El año de referencia es 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de niños matriculados en instituciones públicas en educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558268

Variación de las ratios alumnos por profesor en los países de la OCDE

Las investigaciones demuestran que unos profesionales mejor cualificados fomentan entornos enriquecidos y estimulantes y una pedagogía de gran calidad, y que una mejor interacción entre los niños y el profesorado facilita mejores

resultados del aprendizaje. Las cualificaciones indican cuánta especialización y formación práctica se incluye en la educación inicial del profesorado, de qué tipos de desarrollo profesional y de formación dispone y participa el profesorado y cuántos años de experiencia ha acumulado. Aunque la cualificación es uno de los predictores más poderosos de la calidad del profesorado, el nivel de cualificación es solo una parte de la realidad. Las condiciones laborales también pueden influir en la satisfacción profesional, lo que es probable que afecte a la capacidad y disposición de los profesionales para construir relaciones e interactuar atentamente con los niños. Unos niveles altos de rotación del profesorado perturban la continuidad de los cuidados, debilitan los esfuerzos de desarrollo profesional, reducen la calidad global y afectan de forma negativa a los resultados de los niños (OECD, 2017a).

La ratio alumnos por profesor es también un indicador importante de los recursos que se destinan a la educación. Se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo dado entre el número de profesores en equivalente a tiempo completo en ese nivel y en tipos de instituciones similares (véase Indicador D2).

La Tabla C2.2 muestra la ratio alumnos por profesor, así como la ratio alumnos por personal de contacto (por ejemplo, profesores y personal de apoyo escolar) en educación de la primera infancia. De media en los países de la OCDE, hay 14 niños por cada profesor de educación preprimaria. La ratio alumnos por profesor, excluido el personal de apoyo escolar, va desde más de 20 niños por profesor en Brasil, Chile, Colombia, Francia, México y Sudáfrica a menos de 10 en Eslovenia, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia (Tabla C2.2). Son muchos los países que hacen un uso limitado del personal de apoyo escolar, y diez de los países para los que se dispone de datos no lo utilizan en absoluto (Bélgica, Corea, Eslovenia, Hungría, Italia, Luxemburgo, México, República Checa, República Eslovaca y Suecia). En cambio, Chile da empleo a un miembro del personal de apoyo escolar por cada 19 niños, y Noruega a uno por cada 11 alumnos. Así pues, en estos dos países hay más personal de apoyo escolar que profesores por niño. Al comparar la educación preprimaria con los programas de desarrollo educacional de la primera infancia, se observa que la ratio media alumnos por profesor es menor en los programas de desarrollo educacional de la primera infancia que en educación preprimaria (8 niños por profesor frente a 14 niños, respectivamente).

En los países en los que tales datos se han podido estimar, los programas de desarrollo educacional de la primera infancia, por lo general, hacen un uso mucho mayor del personal de apoyo escolar que los programas de educación preprimaria. Tanto Chile como Noruega emplean a tantos profesores como personal de apoyo escolar en este nivel, al igual que sucede en México, país en el que no se emplea personal de apoyo escolar en absoluto en la educación preprimaria. El mayor uso del personal de apoyo escolar en este nivel probablemente lo motive el hecho de que los niños más pequeños requieren más atención que los que están en el nivel de educación preprimaria, y también puede ser un efecto colateral de la proporción más elevada de instituciones de desarrollo educacional de la primera infancia con gestión privada, en las que las relaciones tanto con los padres como con los sindicatos de profesores pueden ser distintas.

Financiación de la educación de la primera infancia

La ayuda económica pública con carácter continuo resulta esencial para la expansión y la calidad de los programas de educación de la primera infancia. Una financiación apropiada contribuye a la contratación de personal profesional cualificado para apoyar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Invertir en instalaciones y materiales para la educación de la primera infancia ayuda también a promover el desarrollo de ambientes centrados en los niños, que fomenten su bienestar y aprendizaje. En aquellos países que no dedican suficiente financiación pública para lograr tanto un acceso generalizado como unos programas de gran calidad, algunos padres pueden estar más dispuestos a enviar a sus hijos a unos servicios de educación de la primera infancia privados –lo que implica una mayor carga económica para los hogares–, en los que la capacidad de pago influye significativamente en la calidad de los servicios (OECD, 2017a). Estas cuestiones se pueden agravar en países en los que la financiación pública de la baja por paternidad es limitada, por lo que los padres deben elegir entre buscar la prestación de cuidado infantil en el mercado privado; depender de arreglos informales con familiares, amigos y vecinos; o reducir la actividad profesional en general (OECD, 2011a).

En el nivel de desarrollo educacional de la primera infancia, el gasto anual por niño –tanto de fuentes públicas como privadas, en instituciones públicas y privadas– supone de media 13.563 dólares estadounidenses en los países de la OCDE en los que tales datos han podido estimarse. En casi todos estos países, el gasto por niño es mucho mayor en desarrollo educacional de la primera infancia que en educación preprimaria. El gasto público de la educación preprimaria se canaliza sobre todo a través de las instituciones públicas, pero en algunos países también financia a instituciones privadas en distintos grados. Por ejemplo, en Nueva Zelanda prácticamente todos los programas de educación de la primera infancia se imparten en instituciones privadas dependientes del gobierno, que por definición obtienen

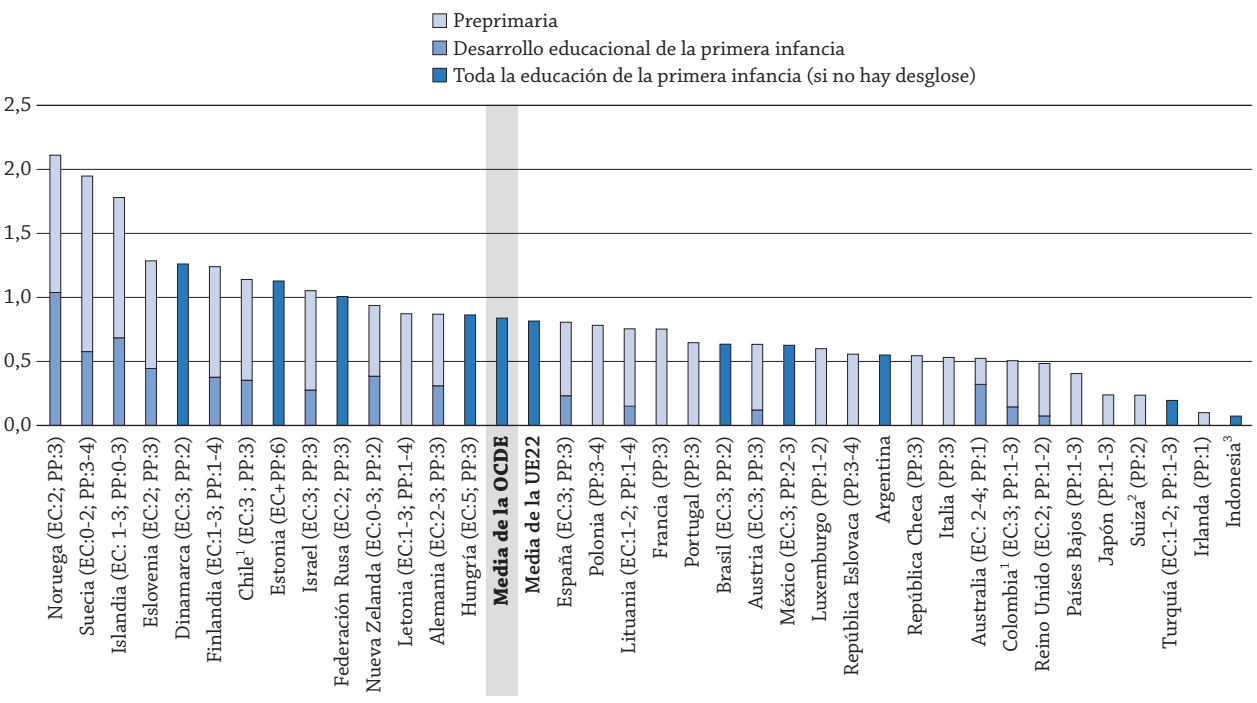
más de un 50 % de su financiación de fuentes públicas. El gasto anual por niño en educación de la primera infancia procedente de fuentes tanto públicas como privadas supone una media de 8.858 dólares estadounidenses en los países de la OCDE. Sin embargo, ese gasto va desde menos de 2.500 dólares estadounidenses en Indonesia, Sudáfrica y Turquía hasta más de 13.000 en Dinamarca, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suecia (Tabla C2.3).

En el desarrollo educacional de la primera infancia, las fuentes de financiación públicas representan una media del 71 % del gasto total en la OCDE. De los 13 países en los que tales datos están disponibles, la proporción de gasto público es al menos de un 80 % en 6 países, y supera el 90 % solo en 2 (Finlandia y Suecia). En cambio, en Colombia, España, Israel y Reino Unido, el índice de gasto público es inferior al 60 %. De media en la OCDE, la financiación pública es, por lo general, más relevante en la educación preprimaria, a la que contribuye un 83 % del gasto total; en dos tercios de los países la OCDE, un 80 % del gasto o más procede del gobierno. La proporción de educación preprimaria que se ofrece con fuentes de financiación públicas supera el 97 % en Irlanda, Letonia y Luxemburgo. Los únicos países en los que las fuentes de financiación privadas representan más del 50 % del gasto total en el nivel de educación preprimaria son Japón (54 %) y Reino Unido (52 %).

En la educación de la primera infancia, muchos gobiernos delegan responsabilidades en las autoridades locales y la financiación pública está más descentralizada en este nivel de educación que en ningún otro. Los gobiernos locales contribuyen con el 100 % de la financiación pública de la educación de la primera infancia en Noruega, Dinamarca e Islandia. Una vez que se han tenido en cuenta las transferencias, esto también se cumple en Letonia, Polonia y Estonia. Para 10 países, al menos una quinta parte del gasto público total en educación de la primera infancia se transfiere a los gobiernos locales para que estos lo administren. Sin embargo, existen tanto ventajas como desventajas en la descentralización del gasto y otras políticas. Puede lograr que los servicios se adapten mejor a las necesidades y circunstancias de las familias locales, así como mejorar la coordinación con los padres y comunidades. Por otra parte, la descentralización puede presentar inconvenientes, entre otros, el aumento de las diferencias en cuanto a acceso

Gráfico C2.3. Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2014)

Como porcentaje del PIB, por categoría



Nota: El número entre paréntesis se corresponde con la duración teórica del programa de desarrollo educacional de la primera infancia (EC) y de preprimaria (PP).

1. Año de referencia 2015.
2. Solo gasto público.
3. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público y privado en instituciones educativas.

Fuente: OCDE. Tabla C2.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558287

y calidad entre las distintas regiones. En el proceso de descentralización, es importante garantizar que los servicios de educación de la primera infancia formen parte de una política bien conceptualizada a nivel nacional, con competencias delegadas a las autoridades locales, por un lado, y un enfoque nacional para el establecimiento de objetivos, legislación y normativa, financiación, criterios de selección del profesorado y niveles de los programas (OECD, 2017a).

El gasto en toda la educación de la primera infancia supone de media un 0,8 % del PIB en los países de la OCDE, un 0,6 % del cual se destina a la educación preprimaria (Gráfico C2.3). Las diferencias entre países son significativas. Por ejemplo, mientras que en Indonesia, Irlanda, Japón, Suiza y Turquía se gasta menos del 0,3 % del PIB en educación de la primera infancia, países como Islandia, Noruega y Suecia gastan más de un 1,7 % del PIB (Tabla C2.3). Estas diferencias se explican en gran medida por las tasas de matriculación, las disposiciones legales y los costes, así como por las diferentes edades de comienzo de la educación primaria. Estas estimaciones también pueden estar influidas por el efecto no despreciable de la falta de datos sobre instituciones privadas en algunos países. Es más, algunos programas clave quedan fuera de las clasificaciones CINE; por ejemplo, la inversión en programas de cuidado infantil representó un 0,6 % del PIB de Francia en 2013. Por último, la comparación del gasto relativo en educación de la primera infancia en los distintos países puede complicarse por la menor duración de la educación preprimaria debido a una transición temprana a la educación primaria, como sucede en Australia e Irlanda. La duración teórica de los programas de educación de la primera infancia en los distintos países se resume en la Tabla C2.3.

En líneas generales, los países con una menor duración teórica de los programas de educación de la primera infancia destinan una proporción más reducida del PIB a estos. Por ejemplo, países como Suiza y Turquía gastan unas fracciones relativamente pequeñas de su PIB en educación de la primera infancia, lo que en parte se explica por la duración teórica relativamente breve de sus programas de este nivel (tanto de preprimaria como de desarrollo educacional de la primera infancia). Estonia, Polonia, República Eslovaca y Suecia cuentan con los programas de educación de la primera infancia más largos en preprimaria, aunque en ellos el gasto expresado como porcentaje del PIB varía significativamente, desde un 0,6 % del PIB en República Eslovaca hasta un 1,4 % en Suecia.

Variación a nivel subnacional en la educación de la primera infancia

La tasa media de matriculación en la OCDE para los niños de tres años en educación de la primera infancia es de un 78 %, aunque las tasas de matriculación muestran una gran diversidad en las distintas regiones subnacionales y van desde un 4 % hasta un 100 % en los 13 países en los que tales datos están disponibles. Mientras que en Alemania, Bélgica y Suecia las medias de matriculación a nivel subnacional son de un 92 % o más y en ninguna región bajan del 90 %, la variación regional es mucho mayor en Estados federales de mayor tamaño, como Estados Unidos y Federación Rusa. En estos dos países, las tasas subnacionales de matriculación van de un 12 % a un 67 % (en Estados Unidos) y de un 12 % a un 100 % (en Federación Rusa). Los datos sobre tasas de matriculación generales en educación de la primera infancia o educación primaria por edades muestran que las divergencias a nivel subnacional se reducen a medida que los niños se hacen mayores (OECD/NCES, 2017).

Definiciones

Los **programas de solo educación** en educación de la primera infancia son aquellos que ofrecen principalmente servicios educativos durante un breve periodo del día. Los padres que trabajan normalmente tienen que utilizar servicios de cuidado infantil adicionales por la mañana o por la tarde.

Los programas integrados de educación de la primera infancia son los que proporcionan tanto educación de la primera infancia como cuidado infantil en el mismo programa.

Sistema integrado se refiere a los sistemas en los que las responsabilidades por los servicios de educación y atención a la primera infancia dependen de una autoridad (principal) a nivel nacional o regional, p. ej., el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Sociales o alguna otra autoridad. Estas responsabilidades pueden abarcar desde la elaboración del currículo hasta el establecimiento de normas, la supervisión o la financiación.

Nivel CINE 0 se refiere a los programas de desarrollo educacional de la primera infancia que tienen un componente educativo intencionado. Los programas de nivel CINE 0 abarcan la educación de la primera infancia en todas las edades y están dirigidos a los niños con una edad inferior a la de comienzo de la educación primaria (nivel CINE 1), están institucionalizados y cumplen con una intensidad mínima al menos de 2 horas al día con una duración al menos de 100 días al año (OECD, European Union, UNESCO, 2015).

Existen dos categorías de programas de nivel CINE 0, que se clasifican en función de la edad y del nivel de complejidad del contenido educativo:

El **nivel CINE 01** se refiere a los programas de desarrollo educacional de la primera infancia, que por lo general se dirigen a los niños menores de 3 años. El entorno de aprendizaje es estimulante a nivel visual y rico en el aspecto lingüístico; además se fomenta la propia expresión insistiendo en la adquisición del lenguaje y en su uso para una comunicación significativa. Ofrece oportunidades para jugar activamente, de modo que los niños puedan ejercitar su coordinación y sus habilidades motoras bajo la supervisión del profesorado e interactuando con él.

El **nivel CINE 02** se refiere a los programas de educación preprimaria, que se dirigen a los niños en la edad inmediatamente anterior al comienzo de la escolarización obligatoria, que por lo general tienen entre 3 y 5 años. Mediante la interacción con los compañeros y los educadores, los niños mejoran su uso del lenguaje y sus habilidades sociales, comienzan a desarrollar sus competencias lógicas y de razonamiento y a expresar sus procesos mentales. También se les presentan conceptos sobre el alfabeto, matemáticas y comprensión y uso del lenguaje, y se les anima a estudiar el mundo y el entorno que los rodea. Las actividades de motricidad gruesa (es decir, el ejercicio físico mediante juegos y otras actividades) y las actividades basadas en el juego se pueden utilizar como oportunidades de aprendizaje para favorecer la interacción social con los compañeros y para desarrollar las competencias, la autonomía y la preparación para la escuela.

Consulte los Indicadores B1 y B2 para ver las definiciones de *Gasto de las instituciones educativas por estudiante* y *Gasto de las instituciones educativas por estudiante en relación con el PIB per cápita*.

Metodología

Los programas de nivel CINE 0 se imparten por lo general en un centro educativo o están institucionalizados de algún otro modo para un *grupo* de niños. Dado que las instituciones autorizadas para ofrecer programas de nivel CINE 0 varían dependiendo de las jurisdicciones (p. ej., se realizan en un centro, en una comunidad o en un domicilio), para que se incluyan en la recopilación UOE, tanto el *programa* como el *modo* o la *institución de enseñanza* deben estar reconocidos por el sistema de educación de la primera infancia del país. Se ha prestado una especial atención a los programas impartidos en domicilios: si los programas cumplen los criterios expuestos anteriormente *y además* cuentan con reconocimiento de acuerdo con la normativa nacional, se han incluido en el informe.

Los programas que solamente ofrecen cuidado infantil se excluyen de este indicador. No obstante, en algunos países, las instituciones que imparten la educación de la primera infancia también ofrecen ese tipo de programas en horario extraescolar o nocturno. Los programas educativos que tradicionalmente se impartían durante el día pueden ahora ofrecerse fuera de ese horario, con el fin de proporcionar aún más flexibilidad a los padres y cuidadores de los niños; en el informe reciben una consideración especial.

Los conceptos utilizados para definir la participación a tiempo completo y a tiempo parcial en otros niveles CINE, como la carga lectiva, la participación del alumno y el valor académico o el progreso que representan los estudios no se pueden aplicar fácilmente al nivel CINE 0. Además, el número de horas diarias o semanales que representa la matriculación a tiempo completo típica en un programa educativo en el nivel CINE 0 varía significativamente entre países. Por este motivo, no es posible calcular los equivalentes a tiempo completo para los programas de nivel CINE 0 del mismo modo que para otros niveles CINE.

Con el fin de presentar los datos, los países separan los datos del nivel CINE 0 en CINE 01 y CINE 02 solamente por edades del modo siguiente: los datos de los programas de edades integradas que se han creado para incluir a los niños de menos y más de 3 años se asignan a los niveles 01 y 02, de acuerdo con la edad de los niños, tal como se explicaba anteriormente. Esto puede implicar una estimación de los gastos y del personal en los niveles 01 y 02.

Consulte los Indicadores B1 y B2 para conocer la metodología relativa al cálculo de *Gasto de las instituciones educativas por estudiante* y *Gasto de las instituciones educativas por estudiante en relación con el PIB per cápita*.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos son para el curso escolar 2014-2015, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación UOE de datos sobre sistemas educativos, que gestionan anualmente la UNESCO, la OCDE y Eurostat para todos los países de la OCDE y países asociados. Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

C2

Los datos sobre regiones subnacionales para algunos indicadores seleccionados los ha proporcionado la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) de Estados Unidos y actualmente están disponibles para 13 países: Alemania, Bélgica, Eslovenia, España, Estados Unidos, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Polonia, Suecia y Turquía. Las estimaciones subnacionales las han facilitado los países utilizando fuentes de datos nacionales o las ha calculado Eurostat basándose en datos del Nivel 2 de la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS 2).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Duncan, G. J. y K. Magnuson (2013), «Investing in preschool programs», *Journal of Economic Perspectives*,Vol. 27/2, pp. 109132.

OECD (2017a), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), «What are the benefits from early childhood education?» *Education Indicators in Focus*, No. 42, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2011a), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD, European Union y UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

OECD/NCES (2017), (OECD/National Center for Education Statistics), *Education at a Glance Subnational Supplement, https://nces.ed.gov/surveys/annualr rts/oecd/*.

OECD/NCES (2016), «Enrolment rates in early childhood and primary education (C2.1)», National Center for Education Statistics and OECD, París y Washingtonn, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/tables_2016.asp.

Shin, E., M. Jung y E. Park (2009), «A survey on the development of the pre-school free service model», Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seúl.

Tablas del Indicador C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560985

	Tabla C2.1	Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2015)
	Tabla C2.2	Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2015)
	Tabla C2.3	Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2014)
WEB	Tabla C2.4	Perfil de los programas de solo educación y los programas de educación preprimaria integrada (2015)
WEB	Tabla C2.5	Características de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y países asociados

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats/oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C2

Tabla C2.1. Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2015)

Programas de desarrollo educacional de la primera infancia = CINE 01, educación preprimaria = CINE 02

		Tasas de matriculación (2015)															Tasas de matriculación (2005)			
		2 años de edad			3 años de edad			4 años de edad			5 años de edad			6 años de edad			3 años de edad	4 años de edad		
		CINE 01	CINE 02	Total	CINE 01	CINE 02	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 02	CINE 1	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Alemania	66	0	66	0	93	93	97	0	97	98	0	98	34	65	99	80	89	0	89
	Australia	56	0	56	47	21	68	89	2	90	19	82	100	0	100	100	17	51	2	53
	Austria	32	7	39	11	64	75	92	0	92	97	0	97	41	58	99	47	85	0	85
	Bélgica	m	52	m	m	98	m	98	0	98	97	1	98	4	94	98	m	m	0	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	x(12)	95	x(15)	x(15)	100	m	m	m	m
	Chile	29	1	31	6	49	56	86	0	86	93	0	93	15	82	98	23	30	12	42
	Corea	89	0	89	0	92	92	91	0	91	92	0	93	0	98	98	15	30	0	30
	Dinamarca	90	1	91	5	92	97	98	0	98	97	2	99	8	91	99	m	m	m	m
	Eslovenia	69	0	69	0	83	83	89	0	89	92	0	92	7	93	99	67	76	0	76
	España	55	0	55	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	96	97	94	99	0	99
	Estados Unidos	m	0	m	m	43	m	66	0	66	85	6	91	21	77	98	39	68	0	68
	Estonia[1]	x(3)	x(3)	61	x(6)	x(6)	87	91[d]	0	91[d]	92[d]	0	92[d]	91[d]	1	92[d]	80	84	0	84
	Finlandia	53	0	53	0	68	68	74	0	74	79	0	79	97	1	98	62	69	0	69
	Francia	a	12	12	a	99	99	100	0	100	99	1	100	1	100	100	100	100	0	100
	Grecia	m	a	m	m	a	m	48	a	48	94	0	94	3	96	99	0	56	0	56
	Hungría	13	0	13	1	80	81	95	0	95	95	0	95	59	32	91	73	91	0	91
	Irlanda	a	0	0	a	38	38	56	33	89	0	96	96	0	99	99	m	m	44	m
	Islandia	95	0	95	0	97	97	97	0	97	98	0	98	0	98	98	m	m	m	m
	Israel	40	0	40	0	100	100	98	0	98	96	0	97	13	84	97	66	84	0	84
	Italia	m	16	m	m	92	m	96	0	96	88	8	97	1	96	98	99	100	0	100
	Japón	a	1	1	a	80	80	94	0	94	97	0	97	0	100	100	69	95	0	95
	Letonia	a	0	0	a	87	87	92	0	92	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Luxemburgo	a	4	4	a	66	66	95	0	95	94	5	99	5	93	99	62	95	0	95
	México	5	0	5	4	42	46	89	0	89	84	27	100	1	100	100	23	69	0	69
	Noruega	91	0	91	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	99	100	85	88	0	88
	Nueva Zelanda	65	0	65	0	89	89	94	0	94	3	95	97	0	98	98	m	m	m	m
	Países Bajos	a	0	0	a	83	83	96	0	96	99	0	99	0	100	100	m	98	0	98
	Polonia	a	7	7	a	65	65	79	0	79	95	0	95	50	45	95	28	38	0	38
	Portugal	m	0	m	m	79	m	90	0	90	97	0	97	7	91	98	61	84	0	84
	Reino Unido	44	0	44	0	100	100	100	3	100	0	98	98	0	99	99	m	m	32	m
	República Checa	a	13	13	a	77	77	85	0	85	91	0	91	45	49	94	66	91	0	91
	República Eslovaca	a	13	13	a	60	60	76	0	76	81	0	81	40	50	90	m	m	0	m
	Suecia	87	0	87	0	91	91	93	0	93	94	0	94	97	1	98	84	89	0	89
	Suiza	m	0	m	m	3	m	46	0	47	98	1	98	56	44	100	9	39	0	39
	Turquía	0	0	0	0	9	9	32	0	32	51	21	72	0	96	96	2	5	0	5
	Media de la OCDE[2]	54	4	39	4	73	78	86	1	87	82	13	95	23	74	98	54	73	3	76
	Media de la UE22[2]	57	6	35	2	81	80	88	2	90	85	10	95	31	66	97	67	83	4	83
Países asociados	Arabia Saudí	a	0	0	a	1	1	9	0	9	33	1	34	9	84	93	m	m	m	m
	Argentina[3]	10	0	10	1	38	40	81	0	81	99	1	99	1	99	100	m	m	m	m
	Brasil	36	0	37	50	10	60	79	0	79	85	8	92	9	89	99	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	44	1	44	0	60	60	80	1	81	75	20	95	7	77	84	m	m	m	m
	Costa Rica	3	0	3	5	0	5	59	0	59	91	0	91	6	88	94	m	m	m	m
	Federación Rusa	47	0	47	0	76	76	88	0	88	86	1	87	77	11	89	42	42	0	42
	India[3]	a	m	m	a	m	m	m	4	m	m	33	m	m	86	m	m	m	m	m
	Indonesia	7	0	7	10	12	22	21	0	21	21	2	23	62	32	94	m	m	m	m
	Lituania	55	0	55	0	77	77	86	0	86	89	0	89	93	5	98	53	58	0	58
	Sudáfrica[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	1	m	m	17	m	m	84	m	m	m	m	m

Nota: La educación de la primera infancia se dirige a niños menores de la edad de acceso al nivel CINE 1. Existen dos categorías del nivel CINE 0: desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01) y educación preprimaria (CINE 02). Las tasas de matriculación a edades tempranas deben interpretarse con precaución; la falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de matriculación significa que las tasas de participación se han podido subestimar para países como Luxemburgo, que son exportadores netos de estudiantes, y se han podido sobreestimar para los países que son importadores netos.

1. Educación preprimaria (CINE 02) incluye los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01).

2. Las medias de la OCDE y la UE22 para CINE 01 se calculan únicamente para los países en los que esos programas existen y no son comparables con las medias de ediciones anteriores de *Panorama de la educación*.

3. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560890

C2

Tabla C2.2. Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2015)

Programas de desarrollo educacional de la primera infancia = CINE 01, educación preprimaria = CINE 02

		Número de niños matriculados en educación preprimaria (CINE 02) como porcentaje de la matriculación total en educación de la primera infancia (CINE 01+ CINE 02)	Distribución de niños en CINE 01, por tipo de institución				Distribución de niños en CINE 02, por tipo de institución				Ratio alumnos por profesorado en equivalentes a tiempo completo					
				Privada				Privada			CINE 01		CINE 02		Total (CINE 0)	
			Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Total	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Total	Alumnos por personal de contacto (profesores y personal de apoyo escolar)	Alumnos por profesorado	Alumnos por personal de contacto (profesores y personal de apoyo escolar)	Alumnos por profesorado	Alumnos por personal de contacto (profesores y personal de apoyo escolar)	Alumnos por profesorado
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	74	27	x(5)	x(5)	73	35	x(9)	x(9)	65	5	5	9	10	7	8
	Australia	44	m	m	a	m	21	79	a	79	m	m	m	m	m	m
	Austria	85	33	x(5)	x(5)	67	71	x(9)	x(9)	29	6	9	9	13	9	13
	Bélgica	m	m	m	m	m	47	53	0	53	m	m	15	15	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	80	69	29	2	31	32	61	7	68	5	12	11	25	11	25
	Corea	65	8	92	0	92	21	79	0	79	5	5	13	13	9	9
	Dinamarca	64	50	10	39	50	83	17	0	17	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	71	95	5	0	5	96	3	0	4	6	6	9	9	8	8
	España	76	51	15	33	49	68	28	4	32	m	9	m	15	m	13
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	60	a	40	40	m	m	10	12	m	m
	Estonia	m	x(6)	a	x(8)	x(9)	96[d]	a	4[d]	4[d]	m	x(15)	m	x(15)	m	9
	Finlandia	80	88	12	a	12	92	8	a	8	m	m	m	10	m	m
	Francia[1]	100	a	a	a	a	87	12	0	13	a	a	15	22	15	22
	Grecia	m	m	m	m	m	92	a	8	8	m	m	m	m	m	m
	Hungría	96	86	7	7	14	90	7	3	10	10	10	12	12	12	12
	Irlanda	100	a	a	a	a	2	0	98	98	a	a	m	m	m	m
	Islandia	69	82	18	0	18	87	13	0	13	m	3	m	5	m	4
	Israel	78	a	67	33	100	63	29	8	37	m	m	m	m	m	m
	Italia	m	m	m	m	m	72	0	28	28	a	a	13	13	13	13
	Japón	100	a	a	a	a	27	a	73	73	a	a	14	15	14	15
	Letonia	100	a	a	a	a	93	a	7	7	m	a	m	10	m	10
	Luxemburgo	100	a	a	a	a	90	0	10	10	a	a	11	11	11	11
	México	95	37	a	63	63	86	a	14	14	5	15	25	25	21	24
	Noruega	65	49	51	a	51	53	47	a	47	4	9	7	16	5	13
	Nueva Zelanda	61	1	99	0	99	1	99	0	99	m	4	m	6	m	5
	Países Bajos	100	a	a	a	a	71	a	29	29	a	a	14	16	14	16
	Polonia	100	a	a	a	a	79	2	19	21	a	a	m	15	m	15
	Portugal	m	m	m	m	m	53	31	16	47	m	m	m	17	m	m
	Reino Unido	82	10	87	3	90	51	44	5	49	m	m	m	m	m	m
	República Checa	100	a	a	a	a	97	3	a	3	a	a	13	13	13	13
	República Eslovaca	100	a	a	a	a	95	5	a	5	a	a	12	12	12	12
	Suecia	74	81	19	0	19	83	17	0	17	5	5	6	6	6	6
	Suiza	m	m	m	m	m	95	1	4	5	a	a	m	m	m	m
	Turquía	100	a	a	100	100	85	a	15	15	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	84	45	m	m	55	67	21	12	33	6	8	m	14	11	13
	Media de la UE22	88	58	m	m	42	75	13	12	25	6	7	m	13	11	11
Países asociados	Arabia Saudí	100	a	a	a	a	59	x(9)	x(9)	41	a	a	m	11	m	11
	Argentina[2]	93	44	x(5)	x(5)	56	68	x(9)	x(9)	32	m	m	m	m	m	m
	Brasil	62	64	a	36	36	75	a	25	25	8	14	18	21	13	18
	China	100	a	a	a	a	48	x(9)	x(9)	52	a	a	m	20	m	20
	Colombia	72	100	x(5)	x(5)	m	82	x(9)	x(9)	18	m	m	m	38	m	m
	Costa Rica	93	22	x(5)	x(5)	78	88	x(9)	x(9)	12	m	5	m	13	m	12
	Federación Rusa	85	99	a	1	1	99	a	1	1	m	m	m	m	7	11
	India[2]	100	a	a	a	a	23	5	72	77	a	a	m	m	m	m
	Indonesia	72	0	0	100	100	3	0	97	97	m	20	m	15	m	15
	Lituania	84	94	a	6	6	97	a	3	3	7	10	7	11	7	11
	Sudáfrica[2]	m	m	m	m	m	94	x(9)	x(9)	6	m	m	m	30	m	m
	Media del G20	84	m	m	m	m	57	m	m	43	m	m	m	17	m	14

Nota: Las columnas que muestran las características de los programas de educación de la primera infancia (Columnas 16-22) se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de las columnas 12 a 15 representan únicamente las instituciones públicas y las privadas dependientes del gobierno.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560909

Tabla C2.3. Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2014)

		Duración teórica del programa (años)		Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB			Gasto anual en instituciones educativas por estudiante, (en dólares estadounidenses usando PPA)			Proporción del gasto total procedente de fuentes públicas		
		Desarrollo educacional de la primera infancia	Preprimaria	Desarrollo educacional de la primera infancia	Preprimaria	Toda la educación de la primera infancia	Desarrollo educacional de la primera infancia	Preprimaria	Toda la educación de la primera infancia	Desarrollo educacional de la primera infancia	Preprimaria	Toda la educación de la primera infancia
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	2-3	3	0,3	0,6	0,9	15.573	9.569	11.094	77	79	78
OCDE	Australia	2-4	1	0,3	0,2	0,5	12.498	12.613	12.542	63	72	67
OCDE	Austria	3	3	0,1	0,5	0,6	11.729	9.122	9.525	77	87	85
OCDE	Bélgica[1]	2,5-3	3	m	0,7	m	m	7.807	m	m	97	m
OCDE	Canadá	1-3	1-2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile[2]	3	3	0,4	0,8	1,1	9.524	5.309	6.153	86	83	84
OCDE	Corea	1-3	1-3	m	0,5	m	m	7.461	m	m	83	m
OCDE	Dinamarca[3]	3	2	x(5)	x(5)	1,3	x(8)	x(8)	16.298	x(11)	x(11)	81
OCDE	Eslovenia	2	3	0,4	0,8	1,3	12.587	8.839	9.913	78	78	78
OCDE	España	3	3	0,2	0,6	0,8	8.121	6.224	6.674	57	83	75
OCDE	Estados Unidos	a	1 - 3	m	0,4	m	m	10.427	m	m	74	m
OCDE	Estonia	x(2)	6[d]	x(5)	x(5)	1,1	x(8)	x(8)	6.162	x(11)	x(11)	91
OCDE	Finlandia	1-3	1 - 4	0,4	0,9	1,2	19.083	10.546	12.205	91	89	89
OCDE	Francia	a	3	a	0,8	0,8	a	7.758	7.758	a	93	93
OCDE	Grecia	1-3	1-2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hungría	5	3	x(5)	x(5)	0,9	x(8)	x(8)	6.829	x(11)	x(11)	94
OCDE	Irlanda	a	1	a	0,1	0,1	a	6.579	6.579	a	100	100
OCDE	Islandia	1-3	0 - 3	0,7	1,1	1,8	16.683	11.517	13.074	89	85	87
OCDE	Israel	3	3	0,3	0,8	1,1	4.475	4.432	4.443	15	90	70
OCDE	Italia	a	3	a	0,5	0,5	a	6.468	6.468	a	84	84
OCDE	Japón	a	1-3	a	0,2	0,2	a	6.572	6.572	a	46	46
OCDE	Letonia	1-3	1-4	a	0,9	0,9	a	5.352	5.352	a	98	98
OCDE	Luxemburgo	a	1 - 2	a	0,6	0,6	a	21.210	21.210	a	99	99
OCDE	México	3	2-3	x(5)	x(5)	0,6	x(8)	x(8)	2.668	x(11)	x(11)	83
OCDE	Noruega	2	3	0,9	0,9	1,8	24.564	13.650	17.468	85	85	85
OCDE	Nueva Zelanda	0-3	2	0,4	0,6	0,9	14.050	12.178	12.882	73	87	81
OCDE	Países Bajos	a	1 - 3	a	0,4	0,4	a	8.482	8.482	a	89	89
OCDE	Polonia	a	3 - 4	a	0,8	0,8	a	6.211	6.211	a	79	79
OCDE	Portugal	a	3	a	0,6	0,6	a	6.349	6.349	a	66	66
OCDE	Reino Unido	2	1-2	0,1	0,4	0,5	11.605	9.586	9.849	40	48	47
OCDE	República Checa	a	3	a	0,5	0,5	a	5.031	5.031	a	92	92
OCDE	República Eslovaca	a	3 - 4	a	0,6	0,6	a	5.596	5.596	a	86	86
OCDE	Suecia	0-2	3 - 4	0,6	1,4	1,9	15.473	13.198	13.796	94	95	94
OCDE	Suiza[3, 4]	a	2	a	0,2	0,2	a	6.171	6.171	a	m	m
OCDE	Turquía	1-2	1-3	x(5)	x(5)	0,2	x(8)	x(8)	2.395	x(11)	x(11)	66
	Media de la OCDE			m	0,6	0,8	13.536	8.723	8.858	71	83	82
	Media de la UE22			m	0,6	0,8	13.453	8.551	9.069	73	86	85
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	x(5)	x(5)	0,6	x(8)	x(8)	2.747	x(11)	x(11)	78
Países asociados	Brasil[3]	3	2	x(5)	x(5)	0,6	x(8)	x(8)	3.768	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia[2]	3	1-3	0,1	0,4	0,5	m	1.011	m	12	71	54
Países asociados	Costa Rica[2, 3]	m	m	m	m	m	x(8)	x(8)	4.011	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	2	3	x(5)	x(5)	1,0	x(8)	x(8)	5.541	x(11)	x(11)	90
Países asociados	India	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
Países asociados	Indonesia[2, 3]	m	m	x(5)	x(5)	0,1	x(8)	x(8)	2.261	x(11)	x(11)	89
Países asociados	Lituania	1-2	1-4	0,2	0,6	0,8	6.300	4.973	5.191	80	83	83
Países asociados	Sudáfrica[3, 5]	m	m	a	m	m	a	824	824	a	m	m
	Media del G20			m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. La duración teórica del desarrollo educacional de la primera infancia se refiere a la Comunidad Flamenca.
2. Año de referencia 2015.
3. Solo instituciones públicas para el gasto anual en instituciones educativas por estudiante.
4. Gasto público solo para el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB.
5. Año de referencia 2013.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

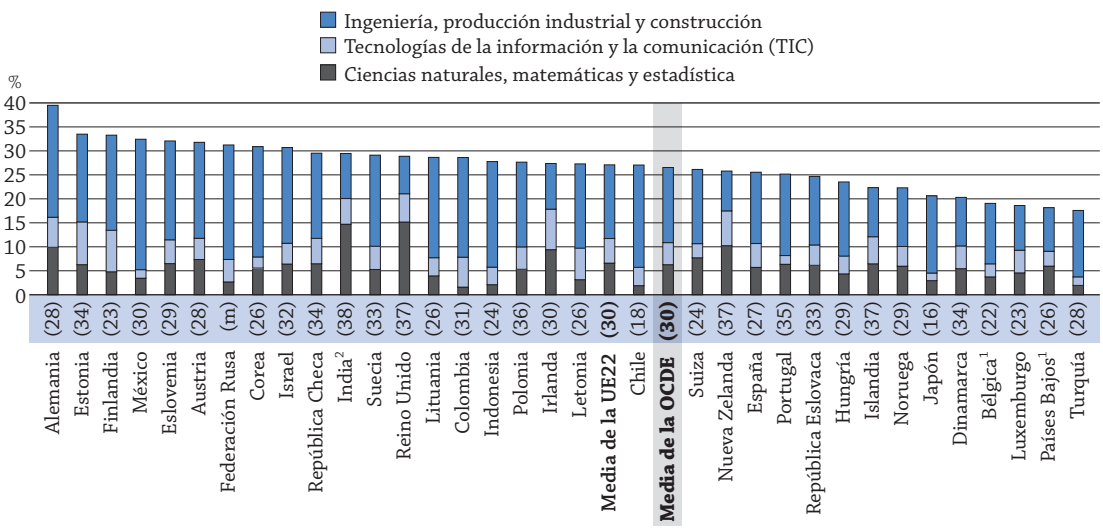
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933560928

¿QUIÉNES SE ESPERA QUE INGRESEN EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

- En 2015, de media en los países de la OCDE, un 27 % de los alumnos de nuevo ingreso eligieron un campo de estudio STEM (por sus siglas en inglés) –ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas–, siendo ingeniería, producción industrial y construcción el más popular.
- Las mujeres están infrarrepresentadas en estos campos. En 2015, solo una media del 24 % de los alumnos de nuevo ingreso en ingeniería, producción industrial y construcción lo componían mujeres en los países de la OCDE. En cambio, las mujeres están sobrerrepresentadas en los campos de estudio de educación; artes y humanidades; ciencias sociales, periodismo e información; y salud y bienestar.
- Los hombres se quedan rezagados en la proporción de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria en casi todos los países de la OCDE y es probable que esta tendencia se mantenga en el futuro. La tasa de ingreso por primera vez a educación terciaria para las mujeres menores de 25 años supera en una media de 11 puntos porcentuales la de los hombres.
- De media en la OCDE, un 82 % de los alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria tienen menos de 25 años; la media de edad oscila entre los 18 y los 25 años en los distintos países miembros.

Gráfico C3.1. Distribución de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria, por campo de estudio STEM y proporción de mujeres en esos campos (2015)



Nota: El número entre paréntesis se corresponde con la proporción de alumnas de nuevo ingreso en los campos de estudio STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas).

1. Excluye a los alumnos de nuevo ingreso en el nivel de doctorado.

2. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria en campos STEM.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla C3.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558306

Contexto

Las tasas de ingreso estiman la proporción de personas que se espera que ingresen en un tipo específico de programa de educación terciaria (entre los que se incluyen los programas de educación terciaria de ciclo corto, las titulaciones de grado y máster, las primeras titulaciones largas y los programas de doctorado) en algún momento de sus vidas. Ofrecen alguna indicación sobre la accesibilidad de la educación terciaria y el grado en el que la población adquiere competencias y conocimientos de alto nivel. Unas tasas de ingreso y de matriculación elevadas en educación terciaria implican que se está creando y manteniendo una población activa muy cualificada.

Se considera que la educación terciaria desempeña un papel esencial en el fomento del conocimiento y la innovación, que resultan clave para mantener el crecimiento económico. Diversos gobiernos de la OCDE han concedido una especial importancia a la mejora de la calidad educativa en los campos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, lo que refleja la importancia decisiva que tienen estas disciplinas para impulsar el progreso económico, apoyar la innovación y sentar las bases de la verdadera prosperidad en la sociedad moderna. Además, las competencias relevantes para las ciencias y el conocimiento avanzado de competencia científica –como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad– se consideran esenciales para el éxito en el mercado laboral, con independencia de la profesión final de los estudiantes. Las instituciones de educación terciaria deben no solo satisfacer la creciente demanda ampliando el número de plazas que ofrecen, sino también adaptar sus programas y campos de estudio para cubrir la diversidad de necesidades de una nueva generación de estudiantes y garantizar que estos disponen de las competencias, conocimiento y formación necesarios para construir la sociedad del futuro.

Otros resultados

- Sobre la base de los modelos actuales, se estima que una media del 57 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE ingresarán en un programa de grado o equivalente a lo largo de su vida, y un 23 % lo harán en un programa de máster o equivalente.
- Los estudiantes internacionales representan un número considerable de los alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria en Luxemburgo (45 %) y Nueva Zelanda (33 %), muy superior a la media del 11 % de la OCDE.
- Entre los años 2005 y 2015, las tasas de ingreso aumentaron en todos los países de la OCDE y asociados para los que se dispone de datos. Las únicas excepciones las constituyen Finlandia y Polonia, que han experimentado una disminución de 3 y 1 puntos porcentuales, respectivamente, en las tasas de ingreso.

Nota

En comparación con la matriculación, las tasas de ingreso miden el flujo de entrada a la educación durante un periodo específico y representan el porcentaje de una cohorte de edad que se espera que ingrese en un programa de educación terciaria a lo largo de su vida. Las estimaciones en este indicador se basan en el número de alumnos de nuevo ingreso en 2015 y en la distribución por edades de este grupo. Por tanto, las tasas de ingreso se basan en un supuesto de «cohorte sintética», según el cual el modelo actual de ingreso constituye la mejor estimación del comportamiento de los adultos jóvenes de hoy a lo largo de sus vidas.

Los estudiantes internacionales conforman una proporción significativa de la población estudiantil total en algunos países, y su número puede exagerar artificialmente la proporción de adultos jóvenes de hoy que se espera que ingresen en un programa terciario. Cuando se excluye del cálculo a los estudiantes internacionales, el porcentaje previsto de alumnos de nuevo ingreso en los programas de educación terciaria puede variar notablemente.

Estas tasas de ingreso son sensibles a los cambios en el sistema educativo, tales como la introducción de nuevos programas. Pueden ser muy elevadas, e incluso superiores al 100 % (lo que indica claramente que el supuesto de la cohorte sintética es poco probable) durante un periodo en el que haya un gran número de incorporaciones inesperadas. En algunos países, unas tasas de ingreso elevadas reflejan un fenómeno temporal, como los efectos de los ciclos y crisis económicos, las reformas universitarias originadas por el Proceso de Bolonia o un repunte en el número de estudiantes internacionales. Los esfuerzos de los gobiernos por promover que los estudiantes mayores vuelvan a la educación a través de los programas de segunda oportunidad también pueden impulsar las tasas de ingreso.

C3

Análisis

Perfil de los alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria

Campo de estudio

Prácticamente en todos los países de la OCDE, la mayor proporción de estudiantes cursan programas de educación terciaria en los campos de estudio de ciencias empresariales, administración y derecho; uno de cada cuatro estudiantes ingresó en estos campos en 2015. En general en los países para los que se dispone de datos, las disciplinas STEM les resultan menos atractivas a los estudiantes que otros campos de estudio. Una media del 16 % de los alumnos de nuevo ingreso eligen ingeniería, producción industrial y construcción; un 6 % se decantan por ciencias naturales, matemáticas y estadística; y un 5 % por tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (Tabla C3.1). Las mayores proporciones de alumnos de nuevo ingreso en campos de estudio STEM se dan en Alemania (40 %), Estonia (33 %) y Finlandia (33 %), comparadas con la media del 27 % de la OCDE (Gráfico C3.1).

La elección de campo de estudio muestra un fuerte sesgo por sexo. A pesar de que la cuota de mujeres que participan en la educación terciaria ha superado ya la de hombres, estas siguen estando infrarrepresentadas en ingeniería, producción industrial y construcción, y la mayor diferencia por sexos se observa en tecnologías de la información y de la comunicación. De media en 2015, solo un 24 % de los alumnos de nuevo ingreso en ingeniería, producción industrial y construcción y un 19 % de los de TIC eran mujeres. Ciencias naturales, matemáticas y estadística son el único campo de estudio STEM en el que se logra la paridad respecto a los sexos, con una media de un 50 % de mujeres en los países de la OCDE, aunque este porcentaje oscila entre el 25 % de Japón y el 68 % de Indonesia.

En el extremo contrario del espectro, otros campos siguen estando dominados en gran medida por las mujeres, especialmente educación, y salud y bienestar. Las mujeres representan un 78 % y un 76 % de los alumnos de nuevo ingreso en educación y en salud y bienestar, respectivamente. La ratio de sexos más alta en los estudios sobre educación se observó en Eslovenia, Estonia y Letonia, donde hubo casi nueve mujeres por cada hombre que ingresaron en un programa de este campo. En Estonia, Finlandia, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega, República Checa y Suecia, al menos cuatro veces más mujeres que hombres estudian salud y bienestar. En ningún país de la OCDE los hombres componen la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso en estos campos. Algunas investigaciones previas apuntan a que esta diferencia por sexos comienza mucho antes del ingreso en la educación terciaria (véase Cuadro C3.1).

Cuadro C3.1 Expectativas de carrera a los 15 años y tasas de ingreso por primera vez por campo de estudio

A medida que los responsables políticos ponen más interés en incrementar las competencias relacionadas con la ciencia en el lugar de trabajo, la atención se ha centrado más en si el entorno escolar logra fomentar la motivación y el interés por la ciencia a la edad en la que los estudiantes comienzan a reflexionar sobre sus carreras. La futura participación de los estudiantes en la ciencia constituye en parte un reflejo de lo que estos consideran importante, pero también de su capacidad de obtener buenos resultados en estos campos. El Volumen I de los resultados PISA 2015 (OECD, 2016) analiza la participación de los estudiantes en la ciencia y sus expectativas al hacer carrera en ese campo. Como promedio en los países de la OCDE, un 24 % de los estudiantes de 15 años declararon que esperaban trabajar en profesiones relacionadas con la ciencia cuando tuvieran 30 años. Los datos evaluados en este indicador arrojan unos resultados similares: se espera que un 66 % de los adultos jóvenes ingresen en educación terciaria, si se mantienen los modelos de matriculación de 2015, y se prevé que alrededor del 40 % de ellos lo hagan en un campo de estudio relacionado con la ciencia (ingeniería, producción industrial y construcción; ciencias naturales, matemáticas y estadística; TIC; y salud y bienestar), lo que da como resultado que un 26 % del total de la población ingrese por primera vez en un campo de estudio relacionado con la ciencia en la educación terciaria.

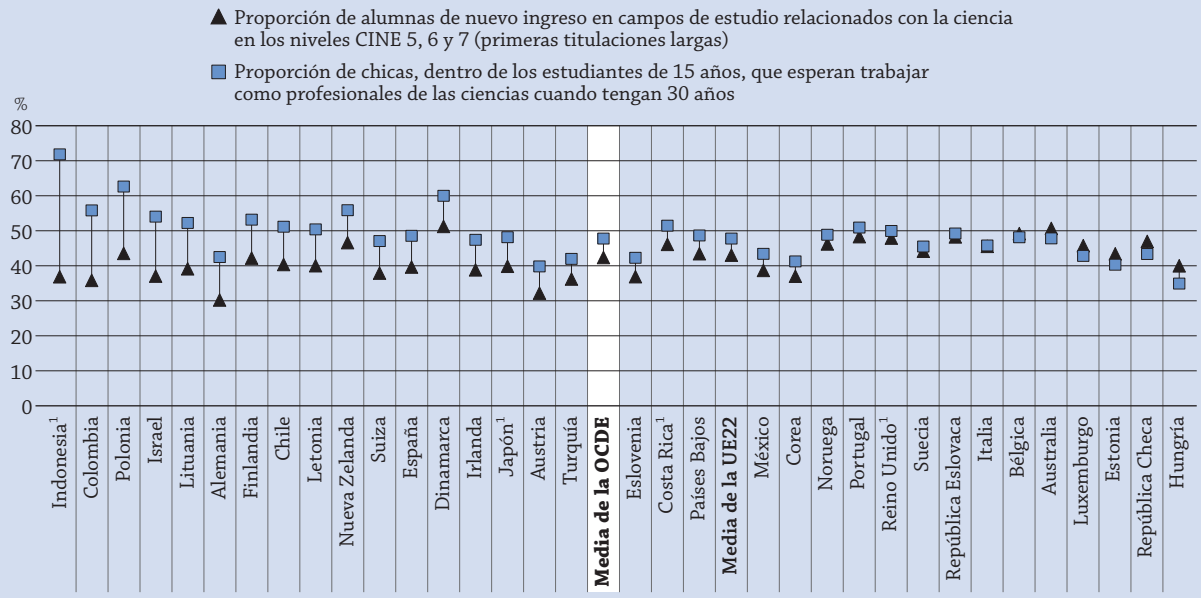
Sin embargo, si se comparan las expectativas de carrera con las tasas de ingreso reales por sexos, los resultados que se obtienen son distintos. El Gráfico C3.a compara la proporción de chicas de 15 años, dentro del conjunto de estudiantes, que esperan trabajar como profesionales de ciencias cuando tengan 30 años y el índice real de alumnas de nuevo ingreso en campos de estudio relacionados con la ciencia en titulaciones de educación terciaria de ciclo corto, grado y primeras titulaciones largas, que en todos los casos se consideran como una primera titulación para la gran mayoría de los adultos jóvenes.

...

C3

En todos los países excepto en Hungría, más de un 40 % de los estudiantes de 15 años que esperan estudiar una carrera de ciencias son niñas, y la media en los países de la OCDE en los que tales datos han podido estimarse alcanza prácticamente la paridad entre hombres y mujeres, con un 48 %. Sin embargo, el desequilibrio por sexo se amplía cuando los estudiantes deben afrontar realmente la elección de campo de estudio al comenzar la educación terciaria. La proporción de mujeres que en realidad ingresan en un campo de estudio relacionado con la ciencia es alrededor de 5 puntos porcentuales más baja, de media en los países de la OCDE, que la proporción de chicas con expectativas de carrera en esos mismos campos. Esta diferencia alcanza un máximo de 35 puntos porcentuales en Indonesia. Aunque se tuvieron en cuenta diferentes cohortes en este análisis, las explicaciones para el aumento general del desequilibrio por sexo en cuanto al campo de estudio cuando las chicas comienzan la educación superior pueden explicarse por las diferencias entre sexos respecto a las opiniones sobre las propias capacidades y por una cultura masculina asociada a los campos de estudio relacionados con la ciencia, que refuerza los estereotipos relativos al sexo que se reflejan en el entorno de los estudiantes (Cheryan *et al.*, 2017).

Gráfico C3.a. Expectativas de carrera de las chicas de 15 años y proporción de alumnas de nuevo ingreso en campos de estudio relacionados con la ciencia



Nota: Los campos relacionados con la ciencia incluyen los campos de ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y la comunicación; ingeniería, producción industrial y construcción; y salud.
1. Los campos relacionados con la ciencia incluyen los servicios sociales.
Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre las expectativas de carrera de las chicas de 15 años y la proporción de alumnas de nuevo ingreso en campos de estudio relacionados con la ciencia.
Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562961

Edad de los alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria

Las diferencias nacionales en los sistemas educativos –especialmente, la edad a la que los jóvenes pasan de la educación secundaria superior a la terciaria, así como la capacidad de admisión de las instituciones (admisiones con *numerus clausus*, uno de los muchos métodos utilizados para limitar el número de estudiantes que pueden estudiar en una institución terciaria)– dan lugar a variaciones significativas en la edad de los alumnos de nuevo ingreso en la educación terciaria en los países de la OCDE.

Tradicionalmente, los estudiantes ingresan en programas de educación terciaria inmediatamente después de finalizar la educación secundaria superior, y esto se sigue cumpliendo en muchos países. De media en la OCDE, un 82 % de los alumnos de nuevo ingreso tienen menos de 25 años; este índice alcanza el 90 % o más en Bélgica, Eslovenia, Estados Unidos, Italia, Lituania, México, Países Bajos y Portugal (Tabla C3.2).

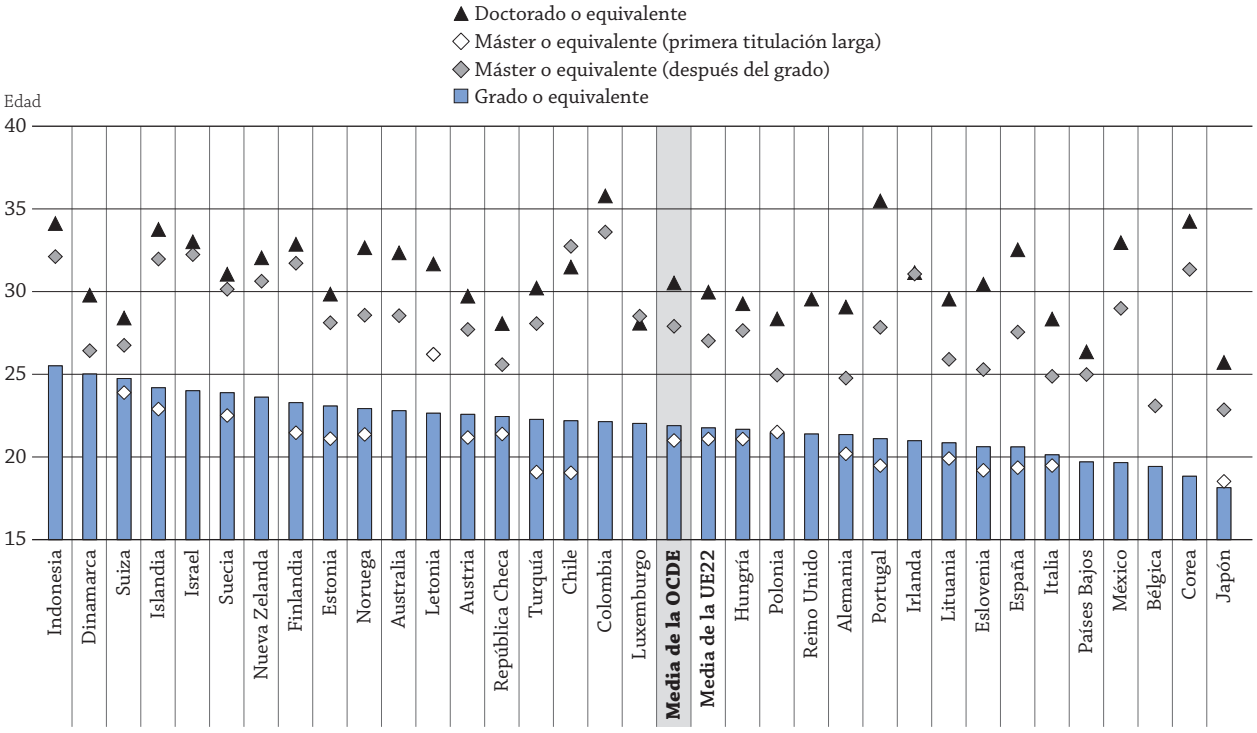
C3

De media en los países de la OCDE, la gran mayoría de los adultos jóvenes ingresan en un programa de grado o equivalente antes de los 25 años. En Bélgica, Corea, Japón, México y Países Bajos, los adultos jóvenes ingresan en un programa de grado o equivalente antes de cumplir los 20 años como promedio. En otros países de la OCDE, la transición de la educación secundaria superior a la terciaria puede ocurrir a una edad más tardía debido al tiempo que se ha pasado como parte de la población activa o en el servicio militar. La media de edad de los alumnos de nuevo ingreso también puede reflejar el valor que se concede a la experiencia laboral antes de comenzar la educación terciaria. Esto es habitual en Dinamarca, Islandia, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza, donde una proporción considerable de los alumnos de nuevo ingreso son mayores que la edad típica en el momento del ingreso (Gráfico C3.2). También puede constituir un reflejo de distintos sistemas, políticas y percepciones culturales hacia la educación para adultos y el aprendizaje permanente dentro de los países.

De media en los países de la OCDE, los alumnos de nuevo ingreso en los programas de máster o equivalentes (primera titulación larga; véase Cuadro C3.2) tienen 21 años, uno menos que la media de los que comienzan un programa de grado. Los alumnos de nuevo ingreso más jóvenes en las primeras titulaciones largas se observan en Chile, Eslovenia, España, Italia, Japón, Portugal y Turquía, con una media de edad de 19 años.

La edad media de ingreso en la OCDE es de 28 años para un programa de máster y de 31 para un programa de doctorado, aunque existe una variación considerable entre los distintos países. La diferencia entre la edad a la que los estudiantes ingresan en programas de doctorado y a los programas de máster constituye un indicador de los itinerarios que estos siguen dentro y fuera de los sistemas educativos y de la población activa. En Portugal, por ejemplo, la diferencia de ocho años en la edad media del alumnado de nuevo ingreso entre los programas de doctorado y los de máster señala que ha habido una reincorporación al sistema educativo desde el mercado laboral. En cambio, en países como Israel y Suecia, la diferencia de un año entre ambos programas sugiere que los estudiantes que desean proseguir con una titulación de doctorado lo hacen directamente después de haber obtenido su máster.

Gráfico C3.2. Media de edad de los alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria, por nivel educativo (2015)



Los países están clasificados en orden descendente de la media de edad de los alumnos de nuevo ingreso en titulaciones de grado.

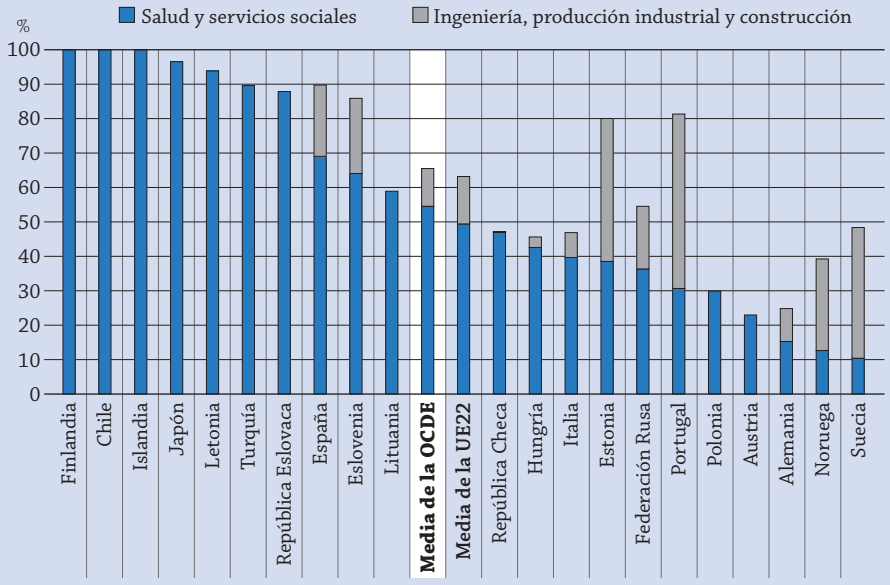
Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558325

Cuadro C3.2 Primera titulación larga

Los programas de nivel CINE 7 (máster o equivalentes) se han diseñado para ofrecer a los participantes un conocimiento académico o profesional avanzado y las competencias que les permitan obtener una segunda titulación o cualificación equivalente. Los programas con una duración mínima de cinco años que preparan para una primera titulación larga o cualificación se incluyen en este nivel si equivalen a los programas con un nivel de máster en cuanto a la complejidad de sus contenidos. Los estudios profesionales con un elevado nivel de especialización en materias como medicina, odontología, derecho o ingeniería, que tienen una duración acumulada similar o superior, también se incluyen en esta categoría. En los países de la OCDE, la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso en una primera titulación larga se decide bien por salud y bienestar, bien por ingeniería, producción industrial y construcción. En Chile, Finlandia e Islandia, todos los alumnos que acceden a una primera titulación larga cursan salud y bienestar. En Estonia, Portugal, Noruega y Suecia, los alumnos de nuevo ingreso en una primera titulación larga en ingeniería, producción industrial y construcción superan en número a los que acceden a titulaciones en salud y bienestar.

Gráfico C3.b. Proporción de alumnos de nuevo ingreso en una primera titulación larga (máster), en los campos de la salud y la ingeniería (2015)



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de alumnos de nuevo ingreso en una primera titulación larga en salud y servicios sociales.

Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562980

Tasas de ingreso en educación terciaria

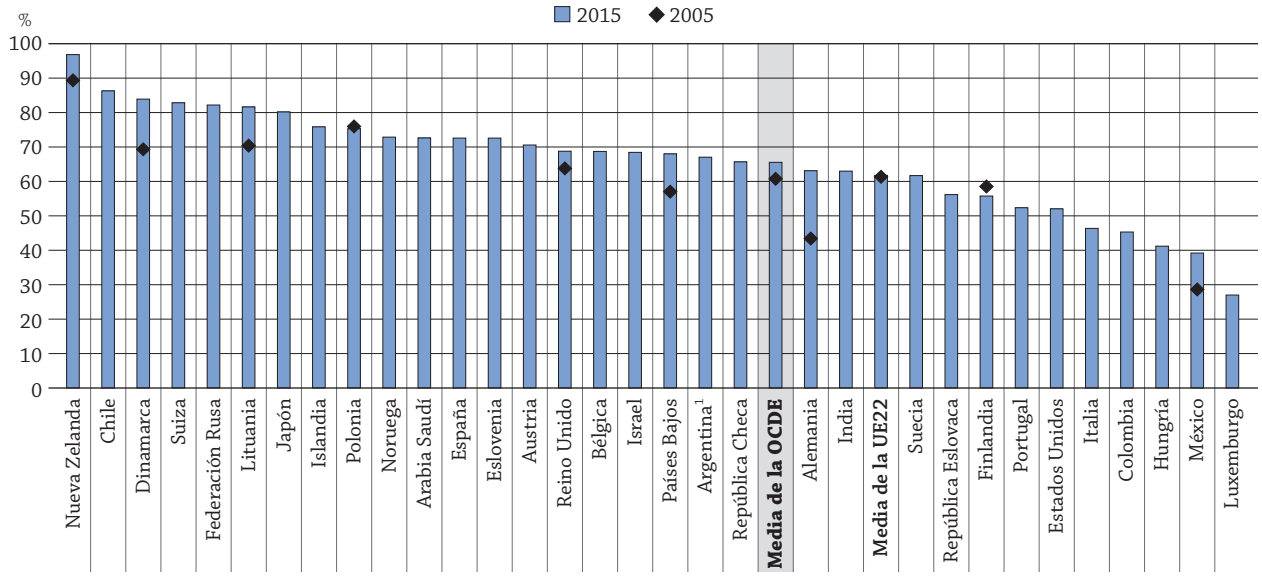
Se calcula que, de media en los países de la OCDE, un 66 % de los adultos jóvenes comenzarán la educación terciaria por primera vez durante su vida, si se mantienen los modelos de ingreso actuales. Chile (86 %), Dinamarca (84 %) y Nueva Zelanda (97 %) presentan las tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria más elevadas de la OCDE. En estos países esas tasas, por lo general, suelen estar exageradas debido a una mayor población de estudiantes mayores e internacionales, o por una tasa de ingreso elevada en la educación terciaria de ciclo corto (Tabla C3.3).

De media en casi todos los países de la OCDE para los que se dispone de datos, las tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria aumentaron en 2015 con respecto a 2005; el incremento más acusado se observó en Alemania (20 puntos porcentuales). Finlandia y Polonia son los únicos, entre los que tienen disponibles dichos datos, en los que las tasas de ingreso por primera vez se han reducido en los últimos 10 años, aunque solo en 3 puntos porcentuales como máximo (Gráfico C3.3).

C3

La comparación de las tasas de ingreso por primera vez de los adultos menores de 25 años con las tasas de ingreso por primera vez totales de una población (excluidos los estudiantes internacionales) ofrece una sensación de accesibilidad generalizada frente a un ingreso tardío en la educación terciaria. Por ejemplo, las tasas de ingreso por primera vez de adultos menores de 25 años son similares en Italia y Suecia (41 %, frente a la media del 48 % de la OCDE), pero la tasa total de ingreso por primera vez en Suecia es 15 puntos porcentuales más alta que la de Italia, lo que sugiere que la tasa de ingreso más baja a los 25 años se debe más a un retraso del ingreso en Suecia que al acceso en Italia. Esto mismo lo corrobora la edad media de ingreso que se muestra en el Gráfico C3.2.

Gráfico C3.3. Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria (2005, 2015)



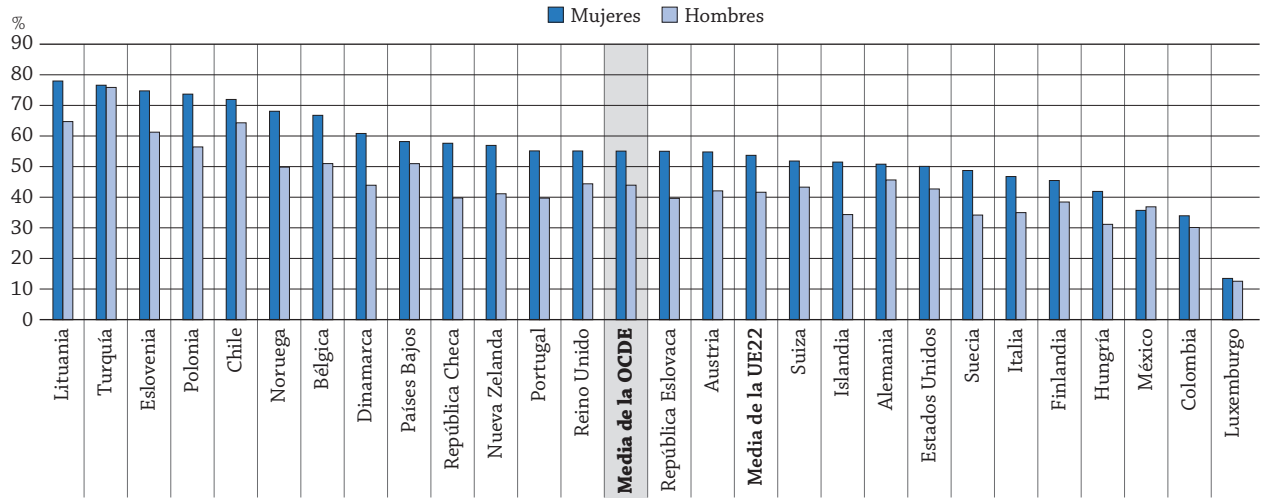
1. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria en 2015.

Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558344

Gráfico C3.4. Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria antes de los 25 años (excluidos los estudiantes internacionales), por sexo (2015)



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso por primera vez de las alumnas menores de 25 años (excluidas las estudiantes internacionales).

Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558363

Cuadro C3.3 Desigualdad en el acceso a la educación terciaria

La igualdad y la desigualdad han saltado a la palestra del debate político sobre la educación terciaria. En los países de la OCDE y asociados, los gobiernos tienen un gran interés por garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación terciaria y de beneficiarse de unos mejores resultados sociales y laborales inherentes a este nivel educativo. La igualdad en la educación terciaria implica que «el acceso a la educación terciaria, la participación en ella y sus resultados se basan solo en la capacidad innata y el esfuerzo en el estudio de los individuos» (OECD, 2008). El hecho de que resulte complicado medir la capacidad innata y el esfuerzo en el estudio dificultan la tarea de evaluar la equidad directamente. Sin embargo, los datos existentes pueden proporcionar formas de evaluar la desigualdad en la educación terciaria, es decir, en qué medida difieren el acceso, la participación y los resultados entre los distintos grupos demográficos.

La OCDE lanzó en 2016 una iniciativa en los países miembros y asociados con el fin de recopilar datos sobre las características socioeconómicas, entre otras, el origen inmigrante (definido por los padres nacidos en el extranjero) y el entorno educativo familiar (definido por los padres que no alcanzaron la educación terciaria) de los graduados y de los alumnos de nuevo ingreso. Los datos proceden de fuentes diversas, entre otras, encuestas, fuentes administrativas (registros) y censos, por lo que pueden hacer referencia a años distintos (consulte el *StatLink* y el Anexo 3 para obtener más información sobre la metodología). Proporcionan información sobre el estado actual de la desigualdad en la educación terciaria, complementando fuentes alternativas de datos sobre el nivel educativo alcanzado por la población adulta que potencialmente comenzó la educación terciaria hace varias décadas (véase Indicador A4).

El Gráfico C3.c ofrece una medida de la desigualdad en el acceso a la educación terciaria al analizar la proporción de personas de 18 a 24 años de grupos demográficos críticos (padres con un nivel educativo más bajo en el Panel 1, origen inmigrante en el Panel 2) en varios programas de educación terciaria. En una sociedad totalmente igualitaria, las tres series de datos del gráfico deberían coincidir: es decir, la proporción de individuos de los grupos demográficos críticos en una población debería ser equivalente a su proporción en los alumnos de nuevo ingreso en cada nivel de la educación terciaria. Las diferencias entre series para un mismo país destacan la desigualdad en la participación en este nivel educativo.

Los resultados reflejan que los jóvenes de los grupos demográficos críticos seleccionados tienen un acceso distinto a la educación terciaria (con la excepción parcial de los programas de educación terciaria de ciclo corto). En todos los países de los que se dispone de datos, la proporción de personas de 18 a 24 años cuyos padres no tienen estudios terciarios es significativamente menor en los alumnos de nuevo ingreso en programas de grado o de primera titulación larga que en la población total: de media en los países de la OCDE en los que tales datos han podido estimarse, mientras que un 65 % de la población no cuenta con padres con estudios terciarios, la proporción de este grupo en los alumnos de nuevo ingreso en estos programas se reduce hasta el 47 %.

La proporción de personas cuyos padres no han alcanzado la educación terciaria en los alumnos de nuevo ingreso en programas de educación terciaria de ciclo corto es sistemáticamente más alta que entre esos alumnos en programas de grado y de primera titulación larga o equivalentes en todos los países para los que se dispone de datos, y es igual o ligeramente superior a su índice dentro de la población general. Los programas de educación terciaria de ciclo corto suelen ser más breves y estar más encauzados hacia la formación profesional que otros programas del mismo nivel educativo, lo que puede explicar su capacidad para orientarse hacia los estudiantes menos interesados en otras modalidades de educación terciaria. Sin embargo, el potencial que tienen estos programas para ayudar a mejorar la igualdad educativa también se relacionará con su capacidad de proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para tener éxito en el mercado laboral o en su educación posterior.

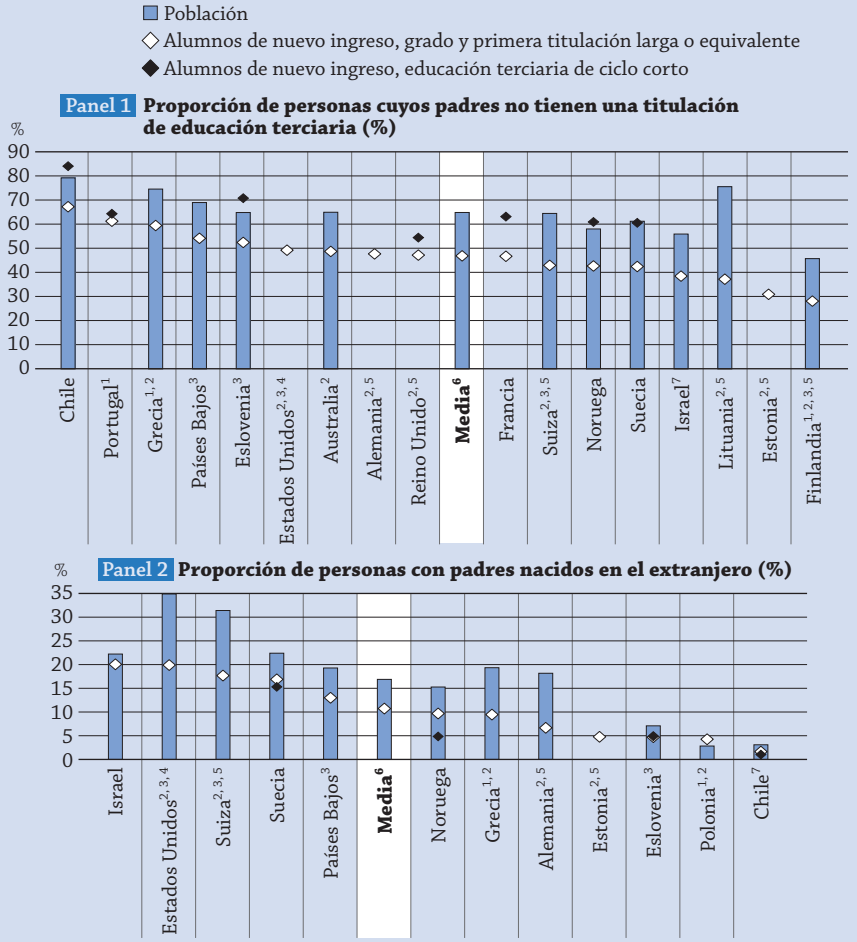
Los hijos de padres nacidos en el extranjero representan el 17 % de todas las personas de 18 a 24 años de la población, pero solo una media del 11 % de los alumnos de nuevo ingreso del mismo grupo de edad en los programas de grado, primera titulación larga o equivalentes en los países de los que se dispone de datos. Este modelo coincide en los distintos países, con la excepción de Polonia, donde la proporción de jóvenes con padres nacidos en el extranjero representa tan solo un 3 %. Al contrario de lo que ocurre con las personas cuyos

...

C3

padres no tienen estudios terciarios, la proporción de hijos de padres extranjeros en programas de ciclo corto no es más alta que en los programas de grado o de primera titulación larga en ninguno de los cuatro países en los que tales datos han podido estimarse.

Gráfico C3.c. Desigualdad en el acceso a la educación terciaria de las personas de 18 a 24 años (2015)



Cómo leer este gráfico

Panel 1: En Chile, un 79 % de todas las personas de 18 a 24 años tienen ambos padres sin educación terciaria, frente a un 67 % de los alumnos de 18 a 24 años de nuevo ingreso a una titulación de grado y primera titulación larga o programas equivalentes y a un 84 % de los alumnos de 18 a 24 años de nuevo ingreso en los programas de educación terciaria de ciclo corto.

Panel 2: En Noruega, un 15 % de todas las personas de 18 a 24 años tienen ambos padres no nacidos en el país, frente a un 10 % de los alumnos de 18 a 24 años de nuevo ingreso a una titulación de grado y primera titulación larga o programas equivalentes, y a un 5 % de los alumnos de 18 a 24 años de nuevo ingreso en los programas de educación terciaria de ciclo corto.

1. Los estudiantes internacionales están incluidos en los datos sobre alumnos de nuevo ingreso. Véase *StatLink* (Tabla C3.a) para obtener más detalles.

2. El año de referencia no es 2015 para todas las series. Véase *StatLink* (Tabla C3.a) para obtener mas detalles.

3. Los estudiantes internacionales están incluidos en los datos sobre población. Véase *StatLink* (Tabla C3.a) para obtener más detalles.

4. Los programas de educación terciaria de ciclo corto están incluidos en los programas de grado y de ciclo largo o equivalentes.

5. Los datos no hacen referencia a los alumnos de nuevo ingreso, sino a un concepto sustitutivo. Véase *StatLink* (Tabla C3.a) para obtener más detalles.

6. La media se calcula en aquellos países en los que han podido obtenerse los datos tanto de la población como de los alumnos de nuevo ingreso en los niveles de grado y ciclo largo o equivalentes.

7. La definición de grupo demográfico crítico es distinta a la de otros países. Véase *StatLink* (Tabla C3.a) para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de individuos en situación potencial de desventaja dentro de la población de 18 a 24 años de alumnos de nuevo ingreso en una titulación de grado y primera titulación larga o programas de educación terciaria equivalentes.

Fuente: OECD, recopilación estadística especial de los ministerios y oficinas estadísticas nacionales. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562999

A pesar de que es probable que un 48 % de los adultos jóvenes ingresen en educación terciaria por primera vez antes de los 25 años, la tendencia a comenzar la educación superior a una edad más temprana la lideran las mujeres en la mayoría de los países de la OCDE para los que se dispone de datos (Gráfico C3.4). La diferencia entre las tasas de ingreso por primera vez de mujeres y hombres menores de 25 años es de 11 puntos porcentuales de media en la OCDE, pero es igual o superior a 17 puntos porcentuales en Dinamarca, Islandia, Noruega, Polonia y República Checa. Solamente en Alemania, Colombia, Luxemburgo, México y Turquía las tasas de ingreso de hombres y mujeres menores de 25 años varían 5 puntos porcentuales o menos. Los hombres optan en ocasiones por ingresar en la educación terciaria a una edad más tardía; esto sugiere que es probable que se mantenga la tendencia ya establecida de que las mujeres superen en número a los hombres en ese nivel educativo.

Las titulaciones de grado son los programas de educación terciaria que gozan de mayor popularidad en todos los países. En 2015, los estudiantes tenían más probabilidades de ingresar en ese nivel educativo que en cualquier otro de la educación terciaria. De media en los países de la OCDE, se espera que un 57 % de los jóvenes ingresen en un programa de grado o equivalente, frente a un 16 % para los programas de educación terciaria cortos, un 23 % para los de máster y un 2,4 % para los de doctorado.

Una gran parte de los estudiantes internacionales ingresan en programas del nivel de grado, lo que puede afectar significativamente a las tasas de ingreso en determinados países. Australia, un país de destino importante para los estudiantes internacionales, experimenta una disminución del 95 % al 79 % en la tasa de ingreso cuando se excluye a los estudiantes internacionales. Por el contrario, Luxemburgo, que es un país de origen habitual, cuenta con la tasa de ingreso más baja de los países de la OCDE, debido a la gran proporción de sus estudiantes que cursan estudios en el extranjero.

La investigación de posgrado, en particular en el nivel de doctorado, desempeña un papel fundamental para impulsar la innovación y el crecimiento económico, y contribuye de manera significativa a la base de conocimiento nacional e internacional. Los estudiantes internacionales de doctorado tienden a cursar sus estudios en países que invierten importantes recursos en la I+D de las instituciones educativas terciarias. Por ejemplo, Suiza, el país con el nivel más alto de gasto en I+D por estudiante en instituciones de educación terciaria (alrededor de 15.229 dólares estadounidenses; véase Indicador B1), tiene una tasa de ingreso que prácticamente duplica la media de la OCDE (un 4,8 % frente a un 2,4 %), aunque más de la mitad la representan los estudiantes internacionales.

Definiciones

La tasa de **ingreso** es la suma de las tasas de ingreso para una edad específica y se obtiene dividiendo el número de alumnos de nuevo ingreso de esa edad en un nivel educativo determinado por la población total de esa edad.

La **tasa de ingreso ajustada a los estudiantes internacionales** es la tasa de ingreso que se obtiene una vez se excluye a los estudiantes internacionales del numerador de cada tasa de ingreso para una edad específica.

La **tasa de ingreso por primera vez en educación terciaria** es una probabilidad estimada, basada en los actuales modelos de ingreso, de que un adulto joven comience la educación terciaria por primera vez en su vida.

Estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se desplazaron a otro país con fines educativos. Los estudiantes internacionales que se matriculan por primera vez en un programa se consideran ingresados por primera vez.

Alumnos de nuevo ingreso son los estudiantes que se matriculan por primera vez en el nivel de educación correspondiente.

La **tasa de ingreso en educación terciaria** es una probabilidad estimada, basada en los actuales modelos de ingreso, de que un adulto joven comience la educación terciaria a lo largo de su vida.

Metodología

La tasa de ingreso neta para una edad específica se obtiene dividiendo el número de alumnos de nuevo ingreso por primera vez de esa edad en cada tipo de educación terciaria por la población total en el grupo de edad correspondiente. La suma de las tasas de ingreso netas se calcula sumando las tasas de cada año de edad. El resultado representa una estimación de la probabilidad de que un joven comience la educación terciaria a lo largo de su vida, si persisten las actuales tasas de ingreso para esa edad concreta.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

C3

Fuentes

Los datos sobre alumnos de nuevo ingreso hacen referencia al curso escolar 2014-2015, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación UOE de datos sobre sistemas educativos, que gestionan anualmente la UNESCO, la OCDE y Eurostat para todos los países de la OCDE y países asociados. Los datos sobre Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Cheryan, S. et al (2017), «Why are some STEM fields more gender balanced than others?», *Psychological Bulletin,* Vol. 143/1, Jan 2017, pp. 1-35, http://dx.doi.org/10.1037/bul0000052.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2008), *Tertiary Education and the Knowledge Society - Vol2 2 Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Tablas del Indicador C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561061

Tabla C3.1	**Proporción de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria, por campo de estudio y sexo (2015)**
Tabla C3.2	**Perfil de los alumnos que ingresan por primera vez en educación terciaria (2015)**
Tabla C3.3	**Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats/oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C3

Tabla C3.1. Proporción de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria, por campo de estudio y sexo (2015)

		Distribución de alumnos de nuevo ingreso por campo de estudio[1]								Porcentaje de alumnas de nuevo ingreso por campo de estudio							
		Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud y servicios sociales	Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias empresariales, administración y derecho	Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud y servicios sociales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	7	11	8	24	10	6	23	6	80	69	65	54	46	21	22	71
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	12	10	9	23	7	4	20	6	78	67	63	57	49	17	23	69
	Bélgica[2]	8	11	11	22	4	3	13	25	73	60	67	50	39	7	21	72
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	9	4	5	22	2	4	21	19	80	53	70	56	47	10	17	78
	Corea	7	17	6	14	6	2	23	14	77	64	59	48	45	28	21	68
	Dinamarca	6	12	10	29	5	5	10	19	68	64	62	52	54	21	30	76
	Eslovenia	8	8	9	20	6	5	21	8	87	66	63	62	56	16	24	77
	España	11	12	8	20	6	5	15	14	79	59	63	55	49	12	24	72
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	6	13	8	21	6	9	18	10	87	71	68	65	61	27	28	86
	Finlandia	4	9	5	20	5	9	20	22	81	71	71	58	53	18	18	83
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	12	11	10	22	4	4	15	11	79	64	67	62	51	21	25	70
	Irlanda	7	16	6	21	9	8	10	15	70	58	61	47	50	19	19	79
	Islandia	11	14	14	23	6	6	10	12	77	61	72	59	54	18	37	86
	Israel	20	8	17	15	6	4	20	8	84	63	66	56	48	28	27	78
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón[3]	9	15	7	20	3	2	16	16	71	66	51	35	25	21	13	63
	Letonia	6	8	8	30	3	7	18	12	89	72	72	60	56	20	22	80
	Luxemburgo	6	13	12	37	5	5	9	13	79	67	50	51	46	14	16	74
	México	8	4	9	31	3	2	27	12	74	55	65	54	49	28	27	66
	Noruega	10	13	13	17	6	4	12	15	75	61	62	55	50	16	23	81
	Nueva Zelanda	7	14	11	24	10	7	8	11	82	61	65	51	53	26	27	79
	Países Bajos[2]	10	8	12	29	6	3	9	16	76	55	68	44	42	11	21	76
	Polonia	9	10	12	23	5	5	18	9	80	69	65	62	63	13	34	78
	Portugal	6	11	12	24	6	2	17	13	79	60	66	57	59	23	28	79
	Reino Unido	8	16	12	21	15	6	8	12	76	63	63	53	53	16	25	77
	República Checa	9	9	9	20	6	5	18	12	82	67	67	63	58	16	31	81
	República Eslovaca	13	7	12	19	6	4	14	16	79	68	68	63	62	12	26	75
	Suecia	12	13	11	15	5	5	19	16	75	59	65	61	51	25	29	80
	Suiza	8	8	7	29	8	3	15	14	72	62	70	46	43	13	17	73
	Turquía	6	14	9	36	2	2	14	10	74	59	51	44	52	29	25	67
	Media de la OCDE	9	11	10	23	6	5	16	13	78	63	64	54	50	19	24	76
	Media de la UE22	9	11	10	23	6	5	15	13	79	65	65	57	52	17	25	77
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	7	4	9	39	2	6	21	6	66	48	70	60	48	22	32	72
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	9	4	14	22	3	5	24	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[2, 4]	7	6	36	18	15	5	9	3	59	55	52	43	48	44	28	58
	Indonesia	14	1	22	20	2	4	22	10	61	58	41	44	68	20	21	74
	Lituania	4	9	11	30	4	4	21	12	72	70	70	61	58	14	22	82
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	9	10	13	23	6	4	18	10	72	61	57	48	48	24	23	68

Nota: Esta tabla se refiere a la suma de todos los estudiantes que ingresan en un nivel de educación terciaria determinado por primera vez.

1. La distribución excluye dos campos (agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria; y servicios), que suelen representar a una proporción menor de alumnos de nuevo ingreso en educación terciaria. Los datos para todos los campos están disponibles en *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/.

2. Excluye al alumnado de nuevo ingreso en el nivel de doctorado.

3. Los datos sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) solo afectan a los programas a corto plazo. Los datos sobre TIC para los demás niveles de educación terciaria se incluyen en otros campos de estudio.

4. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561004

Tabla C3.2. Perfil de los alumnos que ingresan por primera vez en educación terciaria (2015)

		Porcentaje de alumnas de nuevo ingreso	Porcentaje de alumnos de nuevo ingreso menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de alumnos internacionales de nuevo ingreso	Proporción de alumnos de nuevo ingreso por nivel educativo		
						Educación terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	50	85	21	12	0	82	18
OCDE	Australia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Austria	54	79	22	20	46	37	17
OCDE	Bélgica	57	95	20	13	1	96	2
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	52	79	22	0	47	51	1
OCDE	Corea	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Dinamarca	56	72	25	15	21	72	7
OCDE	Eslovenia	54	94	20	3	17	78	5
OCDE	España	53	85	21	m	35	55	10
OCDE	Estados Unidos	52	92	20	3	45	55	a
OCDE	Estonia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Finlandia	53	82	22	11	a	94	6
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hungría	56	87	22	9	11	74	16
OCDE	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Islandia	59	70	25	20	6	88	7
OCDE	Israel	57	73	24	m	25	75	a
OCDE	Italia	55	96	20	4	1	84	15
OCDE	Japón	51	m	18	m	36	62	2
OCDE	Letonia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	52	65	24	45	18	48	34
OCDE	México	49	94	20	0	10	90	a
OCDE	Noruega	55	81	23	4	7	82	11
OCDE	Nueva Zelanda	54	74	23	33	32	68	a
OCDE	Países Bajos	52	92	20	16	1	92	6
OCDE	Polonia	55	88	21	4	m	m	m
OCDE	Portugal	56	91	20	3	1	84	16
OCDE	Reino Unido	56	81	22	12	21	78	1
OCDE	República Checa	58	85	22	14	1	89	10
OCDE	República Eslovaca	57	85	22	6	2	98[d]	x(6)
OCDE	Suecia	57	72	24	11	13	62	25
OCDE	Suiza	49	63	25	15	5	68	27
OCDE	Turquía	48	76	23	1	45	53	2
OCDE	Media de la OCDE	54	82	22	11	17	74	9
OCDE	Media de la UE22	55	84	22	12	12	76	12
Países asociados	Arabia Saudí	46	80	22	m	m	m	a
Países asociados	Argentina[1]	56	67	24	m	m	m	a
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	52	75	22	m	m	m	a
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	52	m	m	m	42	49	9
Países asociados	India	46	m	m	m	a	100	0
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Lituania	53	90	21	4	a	95	5
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Media del G20	51	m	m	m	m	m	m

Nota: Esta tabla se refiere a los estudiantes que ingresan en educación terciaria por primera vez, con independencia de en qué nivel.

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561023

C3

Tabla C3.3. Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2015)

Suma de las tasas de ingreso por edad específica, por grupos demográficos

		Educación terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Educación terciaria por primera vez		
			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales			Excluidos estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 25 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 25 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	51	48	41	30	22	21	3,9	3,3	2,7	63	56	48
	Australia	m	m	m	95	79	62	32	16	8	3,5	2,2	0,9	m	m	m
	Austria	36	35	30	43	35	29	26	19	16	3,4	2,2	1,5	71	57	48
	Bélgica	1	1	1	71	63	62	27	24	23	m	m	m	69	60	59
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	49	49	33	57	57	45	11	11	6	0,5	0,4	0,2	86	86	68
	Corea	32	m	m	56	m	m	14	m	m	3,5	m	m	m	m	m
	Dinamarca	26	23	9	71	65	47	34	27	23	3,2	1,9	1,0	84	72	52
	Eslovenia	25	25	19	73	72	67	32	30	28	2,2	2,0	1,3	73	71	68
	España	26	m	m	48	47	43	15	12	11	3,4	2,7	1,6	73	m	m
	Estados Unidos	38	38	26	m	m	m	13	11	7	1,2	0,6	0,4	52	50	46
	Estonia	a	a	a	59	56	46	26	23	17	1,9	1,5	1,0	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	55	52	42	12	9	4	2,3	1,6	0,7	56	49	42
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,4	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	4	4	4	30	29	27	16	13	14	1,7	1,5	1,2	41	38	36
	Irlanda	14	14	11	80	77	68	34	28	17	3,3	2,3	1,4	m	m	m
	Islandia	6	4	1	69	58	42	36	31	16	2,7	1,5	0,3	76	61	43
	Israel	21	m	m	52	49	35	22	21	9	2,0	1,8	0,7	68	m	m
	Italia	0	0	0	39	37	34	24	23	21	1,4	1,2	0,9	46	44	41
	Japón	29	m	m	50	m	m	8	m	m	1,2	1,0	0,7	80	m	m
	Letonia	25	m	m	72	m	m	25	m	m	1,9	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	8	8	7	14	10	9	10	2	2	0,6	0,1	0,1	27	15	13
	México	4	4	4	35	35	33	4	4	2	0,4	0,4	0,1	39	39	36
	Noruega	6	6	3	66	63	52	29	26	21	2,5	1,8	0,6	73	70	59
	Nueva Zelanda	40	27	12	77	56	41	11	8	4	3,0	1,3	0,6	97	65	49
	Países Bajos	2	2	1	63	56	54	21	16	15	1,3	0,8	0,7	68	57	54
	Polonia	0	0	0	69	m	m	43	m	m	3,2	m	m	75	72	65
	Portugal	0	0	0	46	45	40	33	30	25	3,3	2,3	1,0	52	51	47
	Reino Unido	14	13	7	63	53	45	26	14	9	4,1	2,3	1,4	69	61	50
	República Checa	0	0	0	60	52	45	31	27	23	3,4	2,8	2,3	66	56	49
	República Eslovaca	1	1	1	55	52	m	38	36	m	2,4	2,2	1,7	56	53	47
	Suecia	9	9	4	44	42	31	29	24	18	2,4	1,5	0,7	62	55	41
	Suiza	5	5	3	60	54	38	22	15	13	4,8	2,1	1,6	83	71	47
	Turquía	46	46	32	55	54	43	9	8	6	1,0	0,9	0,5	m	m	m
	Media de la OCDE	16	13	9	57	52	43	23	19	14	2,4	1,6	1,0	66	57	48
	Media de la UE22	11	9	6	55	49	43	27	21	17	2,6	1,9	1,2	62	54	48
Países asociados	Arabia Saudí	13	m	m	59	m	m	3	m	m	0,4	m	m	73	m	m
	Argentina[1]	56	m	m	53	m	m	5	m	m	0,7	m	m	67	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	37	m	m	33	m	m	4	m	m	0,3	m	m	m	m	m
	Colombia	18	18	12	28	28	20	7	7	2	0,1	0,1	0,0	45	45	32
	Costa Rica	6	m	m	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	42	40	m	65	60	m	13	13	m	1,4	1,4	m	82	m	m
	India	a	a	a	50	m	m	10	m	m	m	m	m	63	m	m
	Indonesia	0	m	m	7	m	m	1	m	m	0,0	m	m	m	m	m
	Lituania	a	a	a	78	76	68	23	21	18	1,6	1,6	1,0	82	79	71
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	24	m	m	51	m	m	13	m	m	1,8	m	m	64	m	m

Nota: La falta de equivalencia entre la cobertura de los datos sobre población y los datos sobre alumnos de nuevo ingreso significa que las tasas de ingreso pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en aquellos países que son importadores netos. El ajuste de las tasas de ingreso pretende compensar este hecho. Consulte el Anexo 3 para obtener información específica por países.

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

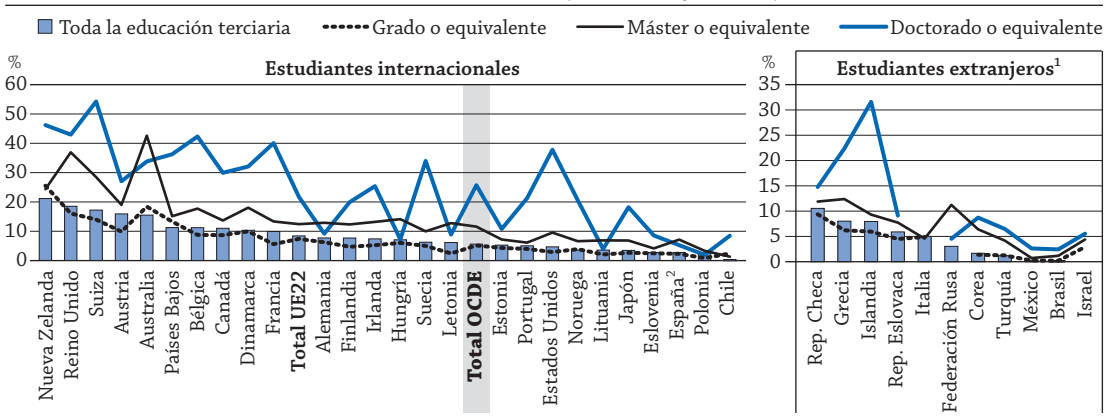
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561042

¿CUÁL ES EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES CON MOVILIDAD INTERNACIONAL?

- Los estudiantes ganan en movilidad a medida que alcanzan unos niveles educativos más avanzados. Los estudiantes internacionales representan tan solo un 5,6 % de la matriculación total en los programas de educación terciaria, pero más de una cuarta parte de las matriculaciones en el nivel de doctorado. A pesar de que la movilidad aumenta de forma constante junto con el nivel educativo, los modelos de movilidad en los niveles inferiores de la educación terciaria y los de doctorado varían significativamente, ya que algunos países resultan más atractivos que otros.
- Los estudiantes internacionales de educación terciaria prefieren los campos de estudio de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), así como ciencias empresariales, administración y derecho. El motivo para ello es el papel esencial que estas disciplinas desempeñan en la innovación y creación de oportunidades de empleo. Alrededor de un tercio de los estudiantes en movilidad dentro de la zona de la OCDE están matriculados en campos de estudio STEM, desglosados del modo siguiente: ingeniería, producción industrial y construcción (17 %); ciencias naturales, matemáticas y estadística (10 %); y tecnologías de la información y de la comunicación (6 %). Otro 28 % están matriculados en ciencias empresariales, administración y derecho. Sin embargo, los estudiantes en movilidad convergen hacia las disciplinas STEM de forma más notable en el nivel de doctorado, en los que estos campos de estudio representan un 59 % de ese colectivo en la OCDE.
- La participación de algunos países en la circulación de cerebros es mucho más intensa que la de otros. Este es el caso de países de habla inglesa como Australia y Nueva Zelanda, que funcionan como centros educativos regionales y contabilizan a más de 18 estudiantes internacionales en su territorio por cada 100 estudiantes nacionales en el país o en el extranjero. Son varios los países pequeños líderes en innovación que también tienen éxito para atraer talentos: Austria (18 estudiantes internacionales por cada 100), Bélgica (12 por cada 100), Luxemburgo (22 por cada 100) y Suiza (20 por cada 100). Algunos países de Europa del Este (Estonia, Letonia, Lituania y República Eslovaca) están menos integrados en las redes de movilidad, pero sin embargo están experimentando una mayor movilidad externa, ya que el número de estudiantes nacionales que estudian en el extranjero supera el de estudiantes internacionales que llegan a sus países.

Gráfico C4.1. Movilidad de entrada de estudiantes en educación terciaria, por nivel CINE (2015)

Matriculación de estudiantes internacionales o extranjeros como porcentaje de toda la educación terciaria



Nota: Luxemburgo (con un 25,5 % en el nivel de grado, un 71,1 % en el nivel de máster y un 87 % en el nivel de doctorado) es un caso atípico y no se presenta en el gráfico.

1. Los estudiantes extranjeros se definen según su país de ciudadanía. En general, los estudiantes internacionales constituyen un subconjunto de los estudiantes extranjeros. Los datos sobre estudiantes extranjeros no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en el gráfico.

2. El total de la educación terciaria excluye a los estudiantes de doctorado.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales (o extranjeros) matriculados en educación terciaria.

Fuente: OECD (2017), Tabla C4.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558382

Contexto

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para los adultos jóvenes matriculados en educación terciaria; a su vez, la movilidad de los estudiantes internacionales ha recibido una atención política cada vez mayor en los últimos años.

Estudiar en el extranjero es una oportunidad de acceder a una educación de calidad, de adquirir competencias que quizá no se pueden enseñar en el país de origen y de acercarse a mercados de trabajo locales que ofrecen mayores retornos de la educación. Los estudios en el extranjero también se consideran una forma de mejorar la empleabilidad en unos mercados laborales cada vez más globalizados. Entre otras motivaciones se incluye el deseo de ampliar el conocimiento de otras sociedades y de mejorar las competencias lingüísticas, especialmente en lengua inglesa.

Para los países de acogida, los estudiantes en movilidad pueden ser una fuente importante de ingresos y causar un efecto desproporcionado en los sistemas económicos y de innovación (OECD, 2016a). A corto plazo, los estudiantes internacionales suelen pagar tasas académicas y en algunos países soportan unas tasas de matriculación más altas que los estudiantes nacionales (véase Indicador B5). También contribuyen a la economía local a través de sus gastos de manutención. Según el Departamento de Comercio de Estados Unidos, los estudiantes internacionales aportaron más de 35.000 millones de dólares estadounidenses a la economía de ese país en 2015 (IIE, 2016). A largo plazo, es probable que los estudiantes en movilidad con un alto nivel educativo se integren en los mercados laborales nacionales y, de ese modo, contribuyan a la creación de conocimiento, la innovación y el rendimiento económico.

Atraer a los estudiantes en movilidad, sobre todo si se quedan permanentemente, es pues una forma de aprovechar la cantera de talento a nivel mundial, de compensar unas capacidades educativas más débiles en los niveles de educación inferiores, de apoyar el desarrollo de sistemas de innovación y producción y de mitigar el impacto del envejecimiento de la población en relación con la oferta de competencias en el futuro en muchos países (OECD, 2016b). Sin embargo, se corre el riesgo de excluir a los estudiantes nacionales cualificados de las instituciones de educación terciaria del país que se basan en la procedencia para hacer distinciones en cuanto a tasas académicas, ya que en ellas puede darse una tendencia a matricular a estudiantes internacionales, que generan mayores ingresos gracias a unas tasas académicas más altas.

Por su parte, los países de origen pueden considerar a los estudiantes en movilidad como una fuga de talentos. Sin embargo, estos pueden contribuir a la absorción del conocimiento, a la mejora tecnológica y a la creación de capacidad en su país de origen, siempre y cuando regresen a él después de sus estudios o mantengan fuertes vínculos con personas de ese país. Los estudiantes en movilidad obtienen conocimiento tácito que a menudo se comparte a través de interacciones personales directas y que permite que su país de origen se integre en las redes de conocimiento mundiales. Algunos datos recientes sugieren que los estudiantes que se marchan al extranjero a estudiar son un buen predictor del flujo de científicos en sentido contrario en el futuro, lo que ofrece pruebas de un efecto considerable de la circulación de cerebros (Appelt *et al.*, 2016). Además, la movilidad de los estudiantes parece dar forma a las futuras redes internacionales de cooperación científica a un nivel más profundo que un lenguaje común o que la proximidad geográfica o científica.

Para las instituciones educativas, que cada vez son más autónomas, la competencia por el talento se ha vuelto más intensa y global, y eso las ha llevado a acceder a un grupo más amplio de estudiantes de alto potencial, con miras a potenciar su reputación e ingresos y promover el enriquecimiento mutuo en el profesorado (OECD, 2012; 2016b). En este sentido, la popularidad de las clasificaciones de las mejores universidades y de otros *rankings* institucionales ha reforzado la percepción de la diferencia de calidad entre las instituciones y del valor de matricularse en aquellas que gozan de prestigio (Perkins y Neumayer, 2014). Como parte de su estrategia de internacionalización, cada vez son más las instituciones que crean campus satélite deslocalizados o titulaciones dobles, cambian las normas de admisión para los estudiantes extranjeros, revisan los currículos para fomentar la enseñanza en idiomas extranjeros u ofrecen cursos en Internet y becas internacionales. Por ejemplo, los cursos en línea abiertos y masivos (MOOC, por sus siglas en inglés) han ampliado el alcance de los campus existentes (véase Cuadro C6.1 en el Indicador C6). Como consecuencia, las actividades internacionales de las instituciones de educación terciaria no solo han aumentado en volumen y extensión, sino también en complejidad.

Otros resultados

- El número de estudiantes extranjeros que participan en programas de educación terciaria de todo el mundo se ha disparado en una sola generación, al incrementarse desde 0,8 millones a finales de los años setenta a 4,6 millones 45 años más tarde (Cuadro C4.2, definición de estudiante extranjero). En 2015, hubo 3,3 millones de estudiantes que se desplazaron por la zona de la OCDE con fines educativos (definición de estudiante internacional).
- Los grupos y flujos de talento móvil siguen estando muy concentrados; además, las vías de movilidad están profundamente arraigadas en modelos históricos y determinados por factores de proximidad. Los cinco principales países de destino de la OCDE acogen a casi un 70 % de los estudiantes en movilidad dentro de la zona de la OCDE, mientras que los cinco primeros países de origen (en todo el mundo) representan poco menos del 40 % de la migración total hacia esa zona. Los mayores países de acogida son las economías avanzadas de habla inglesa: Estados Unidos (30 % del total de estudiantes internacionales en la zona de la OCDE), Reino Unido (14 %) y Australia (10 %). No obstante, Alemania, Federación Rusa y Francia también atraen a un número considerable de estudiantes. La mayoría de estudiantes en movilidad dentro de los países de la OCDE proceden de China (20 %), seguidos de India (7 %), Alemania (4 %), Corea, Francia y Arabia Saudí (que se sitúan en un 2-3 %).

Análisis

Perfiles de los estudiantes con movilidad internacional

Los estudiantes con movilidad internacional muestran similares tendencias en la elección de campo de estudio y de nivel educativo.

C4

Modelos de movilidad de los estudiantes: el caso de los programas de doctorado

La relativa concentración de estudiantes internacionales y extranjeros en los distintos niveles de la educación terciaria ofrece una indicación fiable de lo atractivos que resultan los programas educativos de cada país.

Cuanto más avanzados son los programas educativos, es probable que sean más abiertos en el ámbito internacional. Con la excepción de unos pocos países, la proporción de estudiantes internacionales matriculados en programas de educación terciaria aumenta de forma gradual con el nivel educativo. De media en los países de la OCDE, los estudiantes internacionales representan un 5,6 % de la matriculación total en los programas de educación terciaria, pero más de un 25 % del total de la matriculación en el nivel de doctorado (Gráfico C4.1 y Tabla C4.1).

Varios factores podrían explicar esta evolución: las restricciones de capacidad en los países de origen pueden ser particularmente graves a medida que aumentan los niveles educativos; los retornos de la inversión en los estudios internacionales, especialmente en instituciones de prestigio, pueden ser mayores en los niveles superiores de la educación terciaria; y los estudiantes que tienen más probabilidades de viajar y vivir en el extranjero debido a su entorno socioeconómico son también más propensos a acceder a programas educativos más avanzados. Respecto de los países de acogida, existen fuertes incentivos para invertir en estas etapas posteriores de la educación, especialmente en el nivel de doctorado, ya que los graduados de este nivel educativo contribuyen en gran medida a la investigación y desarrollo (I+D) y a la innovación, así como a afrontar los desafíos socioeconómicos.

La matriculación internacional en programas de grado sigue siendo relativamente baja (menos del 5 % en la mitad de los países para los que se dispone de datos y menos del 10 % en más del 80 % de los países analizados; Gráfico C4.1). Sin embargo, un reducido número de países muestran un perfil más internacional en esas primeras etapas educativas: Australia (13,3 %), Austria (18,4 %), Luxemburgo (25,5 %), Nueva Zelanda (16,0 %) y Reino Unido (14,0 %).

Las matriculaciones internacionales aumentan de forma destacada en el nivel de máster. En la zona de la OCDE, de media hay más de un estudiante internacional por cada diez estudiantes matriculados en el país en ese nivel. La proporción de entrada de estudiantes como mínimo se duplica entre los niveles de grado y de máster en dos tercios de los países. Suecia acoge al cuádruple de estudiantes internacionales en el nivel de máster que en el de grado (9,9 % frente a 2,4 %), mientras que Australia (42,6 % frente a 13,3 %), Dinamarca (18,0 % frente a 5,6 %) y Noruega (6,6 % frente a 2,0 %) acogen al triple. Los aumentos más llamativos en los flujos de entrada de estudiantes de máster se dan en Australia y Reino Unido (36,9 % frente a 14,0 %), puesto que ambos países ya eran grandes receptores de estudiantes internacionales en el nivel de grado. Parece que el atractivo de Austria, en cambio, es relativamente menor para los estudiantes de máster, ya que su flujo de entrada es bastante similar al del nivel de grado. Los datos basados en la ciudadanía de los estudiantes extranjeros reflejan una tendencia similar. En Corea (6,4 % frente a 1,4 %) y Turquía (4,2 % frente a 1,3 %), el incremento en los flujos de entrada de estudiantes es evidente entre los programas de grado y de máster.

El auge de las matriculaciones internacionales en el nivel de doctorado en la zona de la OCDE se debe sobre todo a Estados Unidos, que lidera la clasificación como mayor receptor de estudiantes internacionales de ese nivel: la proporción de estudiantes internacionales en los programas de doctorado de este país es cuatro veces mayor que en los de máster (37,8 % frente al 9,5 % del total de matriculaciones). Sin embargo, el aumento de los flujos de entrada de estudiantes entre los programas de máster y los de doctorado es mucho menos homogéneo en los distintos países que entre los programas de grado y los de máster. Esto resulta especialmente sorprendente en Alemania (con una disminución del 12,9 % al 9,1 %), Australia (del 42,6 % al 33,8 %), Hungría (del 14,1 % al 7,2 %), Letonia (del 12,7 % al 8,8 %) y Lituania (del 6,8 % al 3,9 %). Aparte de Estados Unidos, los programas de doctorado en los países pequeños líderes en I+D e innovación –como Bélgica, Irlanda, Noruega y Suecia– atraen una gran cuota de estudiantes internacionales. En Luxemburgo y Suiza hay más estudiantes internacionales que nacionales en los programas de doctorado (87 % y 54 % de sus matriculaciones proceden del extranjero en este nivel). Francia y Portugal reciben el triple de estudiantes extranjeros en sus centros de doctorado que en sus programas de máster (Gráfico C4.1).

Preferencia por los estudios de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas

Los estudiantes internacionales tienden a matricularse sobre todo en los campos de estudio de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), así como en ciencias empresariales, administración y derecho. Alrededor de un tercio de los estudiantes en movilidad dentro de la OCDE en todos los niveles de educación

terciaria están matriculados en campos de estudio STEM, desglosados del modo siguiente: ingeniería, producción industrial y construcción (17 %); ciencias naturales, matemáticas y estadística (10 %); tecnologías de la información y de la comunicación (6 %); y ciencias empresariales, administración y derecho (27 %) (Tabla C4.2). En comparación, solo un 22 % de los estudiantes nacionales están matriculados bien en disciplinas STEM, bien en ciencias empresariales, administración y derecho. En cambio, hay menos probabilidades de que los estudiantes en movilidad cursen estudios terciarios en humanidades (13 %), ciencias sociales (11 %) u otras disciplinas distintas de las STEM que los estudiantes nacionales.

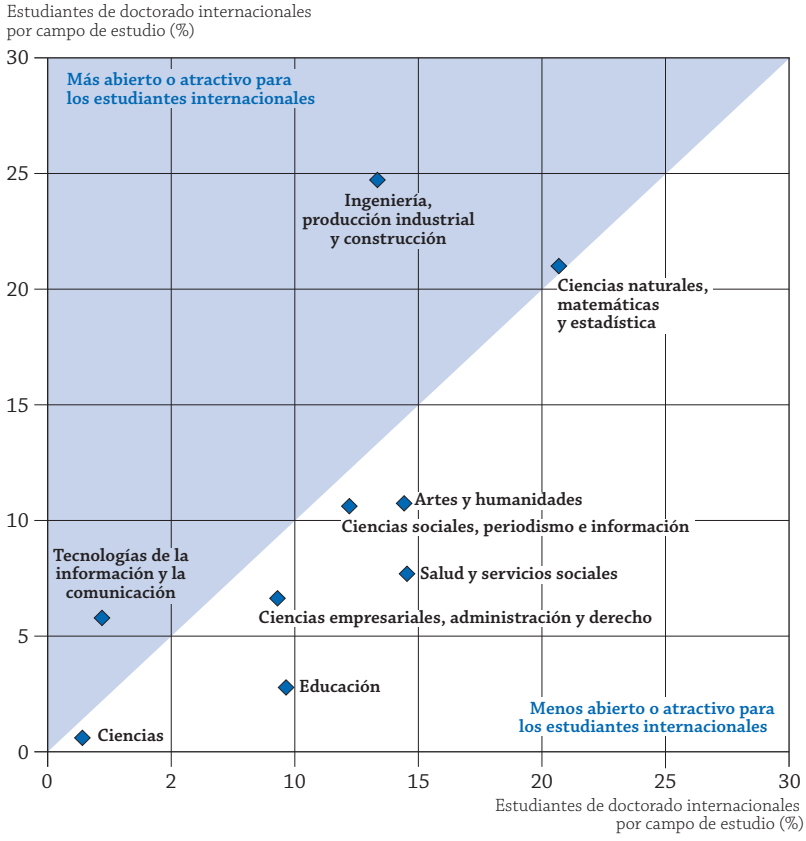
La menor competencia lingüística que se necesita para obtener unos resultados positivos en los campos de estudio STEM podría explicar en parte la internacionalización de estos. Sin embargo, probablemente tiene mayor importancia el papel decisivo que desempeñan la ciencia, la ingeniería y la gestión empresarial en los procesos de innovación y creación de valor (OECD, 2012; 2014), al igual que la prima salarial y las mejores oportunidades profesionales que se asocian con graduarse en estas disciplinas (véase Indicador A5).

En el nivel de doctorado, las preferencias de los estudiantes en movilidad por las disciplinas STEM resultan aún más evidentes: un 25 % de los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE están cursando programas de investigación avanzada en ingeniería, producción industrial y construcción; un 28 % están matriculados en investigación en ciencias naturales, matemáticas y estadística; y un 6 % en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (Gráfico C4.2). Ciencias empresariales, administración y derecho tienen una popularidad mucho menor en los estudiantes de este nivel que en los niveles educativos inferiores (7 %).

Los países con mayor apertura internacional para estudiantes de doctorado en ingeniería son Dinamarca (donde los estudiantes internacionales representan un 35 % del total de matriculaciones), Corea (33 %), Canadá (30 %) y Suecia

Gráfico C4.2. Movilidad de los estudiantes de doctorado por campo de estudio, media de la OCDE (2015)

Número de estudiantes internacionales y nacionales matriculados en el nivel CINE 8 de educación terciaria como porcentaje de la matriculación total, por campo de estudio



Fuente: OECD (2017), Tabla C4.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558401

(30 %) (OECD, 2017a). Los destinos más internacionales para la investigación en ciencias naturales y matemáticas son Israel (49 %), Eslovenia (47 %) y Noruega (43 %), mientras que Luxemburgo (20 %), Estonia (18 %) y Finlandia (12 %) atraen a la mayoría de los doctorandos en TIC.

Circulación de estudiantes internacionales en educación terciaria

C4

En 2015, había 3,3 millones de estudiantes internacionales matriculados en programas de educación terciaria de la OCDE. Los grupos y flujos de esta movilidad siguen estando muy concentrados a nivel mundial, en cualquier caso, y las vías de movilidad están profundamente arraigadas en modelos históricos.

Origen y destino de los estudiantes en movilidad que estudian en países de la OCDE

Los datos sobre flujos de estudiantes internacionales ilustran la fuerza de los factores de proximidad –entre otros el idioma, los vínculos históricos, la distancia geográfica y las condiciones del marco político (p. ej., el Espacio Europeo de Educación Superior)– como determinantes clave de la movilidad. Los datos también muestran la concentración de esos flujos alrededor de las relaciones duales.

Los estudiantes de Asia constituyen el grupo más numeroso de estudiantes internacionales matriculados en programas de todos los niveles de educación terciaria de la OCDE (1,56 millones en 2015; OECD, 2017b). De ellos, 612.000 proceden de China. Tres cuartas partes de los estudiantes asiáticos convergen en solo tres países: Estados Unidos (44 %), Australia (16 %) y Reino Unido (15 %).

La segunda gran región de origen de los estudiantes internacionales es Europa, donde 782.000 estudiantes europeos cruzan las fronteras de sus países con fines educativos. Los estudiantes europeos prefieren circular dentro del mismo continente: un 82 % de ellos se matriculan en estudios terciarios en otro país europeo.

África (254.000) y las dos Américas (265.000) siguen estando muy por detrás como regiones de procedencia. Tres cuartas partes de los estudiantes africanos matriculados en la OCDE estudian en Europa, sobre todo en Francia (42 %), Reino Unido (14 %) y Alemania (8 %), mientras que los procedentes de América del Norte y América Latina se reparten entre Estados Unidos (42 %) y Europa (49 %). Un 16 % de los estudiantes de América Latina en países de la OCDE estudian en España. Esto refleja unos vínculos culturales, lingüísticos e históricos más fuertes entre ellos, al igual que la tendencia que tienen los estudiantes norteamericanos a gravitar hacia Reino Unido (25 %).

A su vez, Estados Unidos es el principal país de destino de la OCDE para los estudiantes en movilidad de educación terciaria. De los 3 millones de estudiantes internacionales en la zona de la OCDE, 907.000 se matriculan en programas de Estados Unidos. Los países de habla inglesa son, en general, los más atractivos; cuatro de ellos reciben a más de la mitad de los estudiantes en movilidad. Por detrás de Estados Unidos, Reino Unido contabiliza a 431.000 estudiantes internacionales, Australia a 294.000 y Canadá a 172.000. Los estudiantes internacionales en estos países proceden fundamentalmente de Asia, que representa un 87 % de ese colectivo en Australia, un 76 % en Estados Unidos y un 54 % en Reino Unido (Tabla C4.1).

La Unión Europea es otra zona geográfica clave en cuanto a movilidad interna, con 1,52 millones de estudiantes internacionales matriculados en programas europeos. Francia (239.000) y Alemania (229.000) son países de acogida destacados, muy por delante de Países Bajos (86.000) y España (75.000). Sin embargo, los canales de la movilidad muestran diferencias notables entre estos dos actores clave. Mientras que la mayoría de los estudiantes en movilidad que llegan a Francia proceden de África (41 %), otros países europeos siguen siendo la principal fuente de talento extranjero para Alemania (42 %). Para ambos países, Asia ocupa el segundo lugar como región de origen, al representar un 23 % y un 35 % de la entrada total de estudiantes, respectivamente. Los estudiantes internacionales en Países Bajos también son sobre todo europeos (57 %), mientras que los flujos de entrada desde países de América Latina contribuyen significativamente a las cohortes de educación terciaria en España (37 %). Los países europeos pequeños dependen especialmente de la movilidad intraeuropea. Más de un 80 % de los estudiantes que llegan a Austria, Dinamarca, Eslovenia, Luxemburgo, Polonia, República Checa y República Eslovaca proceden de la propia Europa (OECD, 2017b).

Federación Rusa es otro país de destino destacado, con 226.000 estudiantes matriculados procedentes del extranjero. También es un catalizador regional de flujos de entrada de estudiantes, dos terceras partes de los cuales llegan de países vecinos con vínculos históricos con la antigua Unión Soviética; es decir, Kazajstán (26 %), Ucrania (9 %), Belarús (8 %), Turkmenistán (7 %), Uzbekistán (7 %) y Azerbaiyán (6 %) (OECD, 2017b).

Circulación de cerebros: estado de la cuestión

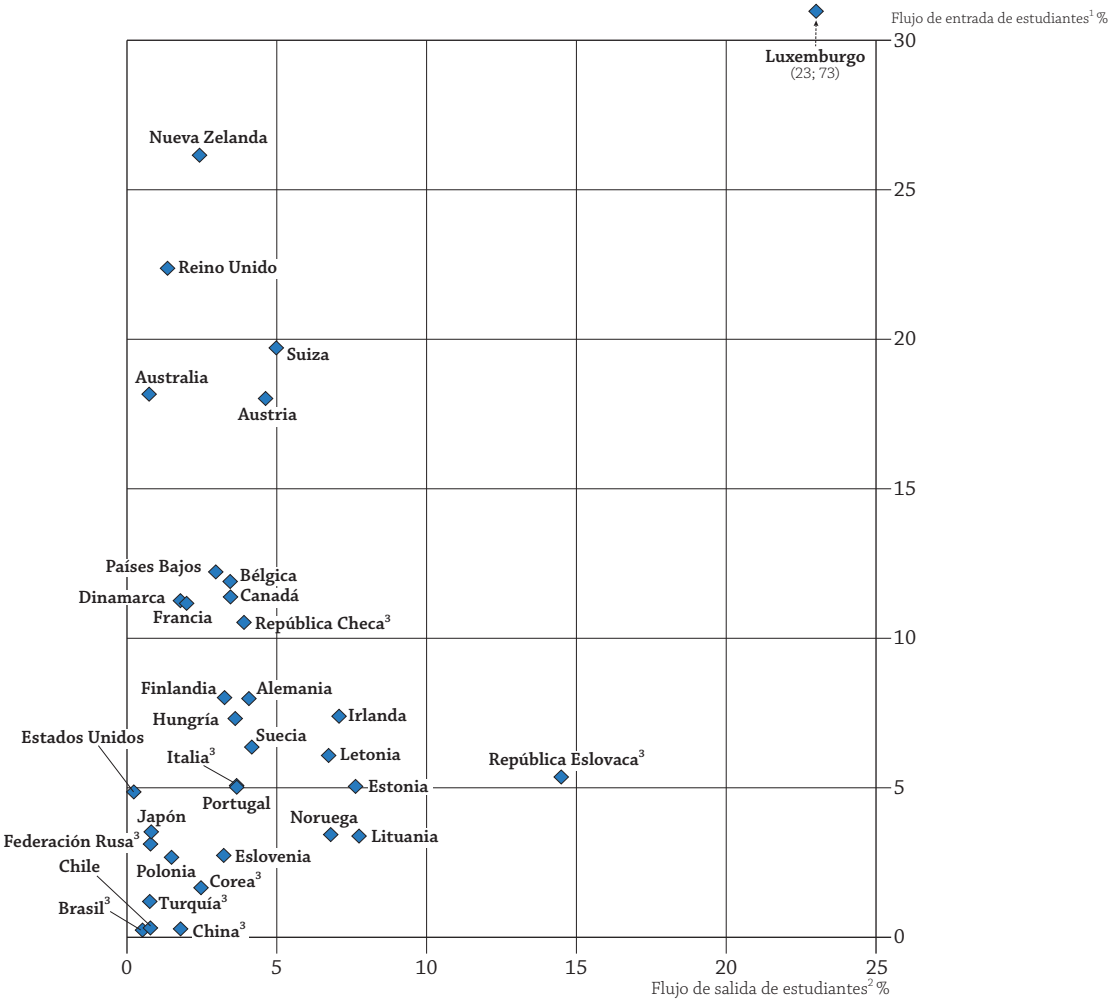
El aumento de la movilidad de estudiantes internacionales y su repercusión en los grupos nacionales de talento también varían considerablemente entre un país y otro.

Algunos países experimentan un flujo de salida de estudiantes, que se mide en función del porcentaje de todos los estudiantes nacionales que estudian en el extranjero (Gráfico C4.3). Esto es lo que sucede en varios países de Europa del Este como República Eslovaca (14,5 %), Lituania (7,7 %), Estonia (7,6 %) y Letonia (6,7 %); y también en algunos países europeos pequeños, como Irlanda (7,1 %) y Noruega (6,8 %). Luxemburgo representa un ejemplo particularmente claro, ya que tres cuartas partes de sus estudiantes están matriculados en programas de educación terciaria extranjeros. En estos países, el porcentaje de estudiantes nacionales matriculados en el extranjero supera considerablemente la proporción de estudiantes internacionales matriculados en instituciones nacionales.

En algunos países, las grandes cohortes de estudiantes internacionales superan en número a su propio talento nacional. Este flujo de entrada de estudiantes se mide de acuerdo con el número de estudiantes internacionales (o extranjeros) en el territorio de un país por cada 100 estudiantes nacionales matriculados en programas de educación terciaria en el extranjero. Los principales destinos de los estudiantes internacionales son, sobre todo, los países de habla inglesa: Australia (18 %), Nueva Zelanda (26 %) y Reino Unido (22 %) encabezan la lista; seguidos por países pequeños líderes en innovación, como Suiza (20 %), Austria (18 %) y Bélgica (12 %).

Gráfico C4.3. Circulación de estudiantes internaionales en toda la educación terciaria

Número de estudiantes internacionales o extranjeros que estudian en el país y de estudiantes nacionales que estudian en el extranjero como porcentaje del total de estudiantes nacionales que estudian en el país y en el extranjero



1. El flujo de entrada de los estudiantes representa el número de estudiantes internacionales en el territorio de un país por cada 100 estudiantes nacionales que estudian en el país o en el extranjero en la zona de la OCDE (eje *y*).

2. El flujo de salida de estudiantes representa el porcentaje de estudiantes nacionales que estudian en el extranjero (eje *x*).

3. Los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes internacionales.

Fuente: OECD (2017), Tabla C4.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558420

Determinantes de la movilidad internacional

Identificar los determinantes de la movilidad de los estudiantes internacionales resulta esencial para diseñar unas políticas eficaces que fomenten la circulación de cerebros.

La migración estudiantil se debe principalmente a las diferencias de capacidad educativa –es decir, a la falta de instalaciones educativas en el país de origen– o al prestigio de las instituciones educativas en el país de destino. También la motivan las diferencias en el retorno o en las compensaciones por la educación y las competencias entre el país de origen y de destino. En los factores económicos se incluyen un mayor rendimiento económico en el país de acogida; las diferencias de los tipos de cambio, que podrían influir en las diferencias de costes de la movilidad y la educación; y unos costes más asequibles de la movilidad y la educación en el país de acogida debidos, por ejemplo, a subvenciones de la educación superior. Además, la decisión de estudiar en el extranjero puede venir determinada por factores no económicos, como la estabilidad política y la solidez de las instituciones del país receptor, o la afinidad cultural y religiosa entre los países de origen y de destino (Guha, 1977; UNESCO, 2013; Weisser, 2016).

Costes de la movilidad y efectos de red

Por lo general, se da por sentado que los costes de movilidad de los estudiantes incluyen sobre todo los viajes y las comunicaciones, y que tienden a guardar relación con la distancia entre el país de origen y el de destino. En las distintas publicaciones se usan diversas variables para medir la distancia, entre otras la distancia geográfica, las fronteras compartidas, las diferencias de zona horaria, las características topográficas (sin litoral, continente, tamaño del país, etc.), las lenguas habladas y los lazos coloniales e históricos. Estas variables se combinan a veces en modelos gravitacionales que predicen el grado de interacción y los flujos bilaterales entre dos lugares (Abbott y Silles, 2016; Mayer y Zignago, 2011). En la práctica, no obstante, la distancia física se utiliza a menudo en sustitución de los costes de migración.

Sin embargo, los costes de movilidad de carácter económico o psicológico (Perkins y Neumayer, 2013), se pueden atenuar, sobre todo a través del uso de Internet y de las herramientas digitales (p. ej., correo electrónico o plataformas de redes sociales). Las redes de familiares, amigos o comunidades ya instaladas en el país de acogida son también poderosos elementos facilitadores. La diáspora puede proporcionar ayuda y contribuir a reducir los costes de información, así como de alojamiento y manutención de los recién llegados. Algunos trabajos recientes sostienen que las comunidades preexistentes de inmigrantes pueden influir realmente en la configuración de las movilidades y que los efectos de red podrían ser incluso más fuertes dentro de una diáspora altamente cualificada (Beine *et al.*, 2014; Perkins y Neumayer, 2014).

Costes de la educación y tasas académicas

Establecer unas tasas académicas adecuadas sigue siendo uno de los temas más debatidos en el ámbito de la política educativa, en un contexto en el que los responsables políticos aspiran a aumentar la participación en la educación superior y a lograr una mayor equidad educativa.

El coste de la educación para los individuos muestra variaciones notables entre los distintos países, debido a unos sistemas de tasas académicas y costes de los servicios auxiliares diferentes, combinados con diversos niveles de dis-

Cuadro C4.1. **Movilidad internacional y tasas académicas**

El importe de las tasas académicas que los estudiantes internacionales tienen que abonar para matricularse en educación terciaria puede variar notablemente de un país a otro. Por ejemplo, en 2015 los estudiantes internacionales, con independencia de cuál fuera su país de origen, podían matricularse gratuitamente en una institución pública en Alemania, Finlandia, Islandia, Noruega y República Eslovaca. Eso mismo sucedía en Eslovenia hasta el nivel de doctorado (de acuerdo con determinadas condiciones sobre origen y residencia fiscal, véase Tabla C4.a) y en Estonia para los programas impartidos en estonio.

Por otra parte, la media de las tasas académicas anuales para los estudiantes internacionales en instituciones públicas supera los 14.000 dólares estadounidenses en PPA en Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (véase Indicador B5). Las tasas anuales medias más altas en los países para los que se dispone de datos son las registradas en las instituciones privadas de Estados Unidos (27.300 dólares estadounidenses) y en las instituciones públicas de Nueva Zelanda (18.500 dólares estadounidenses, excluidos los programas de docto-

...

rado). Sin embargo, el gran número de estudiantes que se trasladan a estos dos países con fines educativos parece indicar que estas elevadas tasas académicas no les impiden matricularse (Tabla C4.a). De hecho, varios países de la región Asia-Pacífico han convertido la educación internacional en una parte explícita de su estrategia de desarrollo socioeconómico y han puesto en marcha políticas para atraer a estudiantes internacionales sobre la base de obtener beneficios o, al menos, cubrir gastos.

En muchos países, las tasas académicas que abonan los estudiantes internacionales son más altas que las que pagan los nacionales. La diferencia es particularmente notable en Australia y Canadá, donde los estudiantes internacionales desembolsan tres veces más que los nacionales; y en Suecia, donde pagan entre 9.000 dólares estadounidenses (en instituciones públicas) y 10.400 dólares (en instituciones privadas) anualmente, mientras que los estudiantes nacionales se matriculan gratis.

Tabla C4.a. Tasas académicas para estudiantes internacionales

Estructura de las tasas académicas	Origen de los estudiantes	Países de acogida (OCDE y G20)	
		Países de la UE	Países que no pertenecen a la UE
Tasas académicas diferenciadas (comparadas con las de los estudiantes nacionales)	Todos los países de origen	Estonia (para algunos programas que no se imparten en estonio), Grecia, Irlanda, Letonia	Canadá, Chile, Federación Rusa, Nueva Zelanda (excepto estudiantes de Australia), Turquía
	Estudiantes que no pertenecen a la Unión Europea o al Espacio Económico Europeo	Austria, Bélgica[1], Dinamarca, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa	
Tasas académicas idénticas (comparadas con las de los estudiantes nacionales)	Todos los países de origen	Eslovenia (nivel de doctorado), Estonia (excepto para algunos programas que no se imparten en estonio), España, Francia, Hungría, Italia, Luxemburgo, Portugal	Australia (la mayoría de instituciones públicas[2]), Brasil, Colombia, Corea, Estados Unidos[3], Israel, Japón (solo instituciones públicas), México (con algunas excepciones), Nueva Zelanda (nivel de doctorado), Suiza
	Estudiantes de la Unión Europea o el Espacio Económico Europeo	Austria, Bélgica[1], Dinamarca, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa	
	Países con acuerdos bilaterales o multilaterales con el país de acogida		Australia (estudiantes de Nueva Zelanda), Nueva Zelanda (estudiantes de Australia)
Sin tasas académicas (tanto estudiantes internacionales como nacionales)	Todos los países de origen	Alemania, Finlandia, República Eslovaca	Islandia, Noruega
	Estudiantes de la Unión Europea o el Espacio Económico Europeo	Eslovenia (niveles de grado y máster), Suecia	
	Países con acuerdos bilaterales o multilaterales con el país de acogida	Eslovenia (niveles de grado y máster)	
	Residente fiscal en el país de acogida	Eslovenia (niveles de grado y máster)	

1. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, las instituciones tienen autonomía para fijar las tasas académicas de los estudiantes no pertenecientes al EEE, excepto en algunas categorías (p. ej., refugiados, solicitantes de asilo...).

2. Los estudiantes internacionales (excepto los de Nueva Zelanda) no son candidatos a ocupar las plazas subvencionadas por el gobierno en Australia. Esto, por lo general, da lugar a unas tasas académicas más altas para los estudiantes internacionales que para los nacionales, a los que se les suelen conceder plazas subvencionadas. Algunos estudiantes nacionales en universidades públicas y todos los estudiantes de universidades independientes privadas abonan la totalidad de las tasas y pagan las mismas tasas académicas que los estudiantes internacionales.

3. En las instituciones públicas de Estados Unidos, los estudiantes internacionales pagan las mismas tasas que los estudiantes nacionales de otro estado. Sin embargo, dado que la mayoría de los estudiantes nacionales están matriculados dentro de su estado, en la práctica los estudiantes internacionales pagan unas tasas académicas más altas que los nacionales.

Fuente: OECD (2017), Tabla B5.1. Consulte el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

tribución de la financiación pública para la educación terciaria y de ayudas públicas a los estudiantes (véanse Indicadores B3 y B5). Las tasas académicas suelen salvar las distancias entre los costes que soportan las instituciones educativas y los ingresos que reciben de dotaciones públicas y fuentes privadas (p. ej., contratos o donaciones). Las instituciones de educación terciaria, a medida que se han vuelto más autónomas, son las que han ido definiendo cada vez más los niveles de las tasas académicas. No obstante, los gobiernos pueden ajustar o limitar esas tasas a través de la normativa o aumentando las asignaciones públicas a las instituciones educativas. También pueden reducir el impacto económico en los individuos al subvencionar a los estudiantes (p. ej., préstamos, becas, etc.). Por consiguiente, aunque para los estudiantes representan una parte significativa del coste de los estudios (véase Indicador A7), las tasas académicas deben analizarse en el contexto del sistema vigente de ayuda económica a los estudiantes.

Los datos recopilados para algunos países de la OCDE apuntan a que los estudiantes tienen en cuenta las tasas académicas al decidir dónde estudiar en el extranjero (véase Indicador B5; y Cuadro C4.2 en OECD, 2016c), sobre todo porque esas tasas pueden diferir considerablemente entre países (Cuadro C4.1). Sin embargo, los estudios académicos siguen siendo poco concluyentes respecto a la repercusión de las tasas académicas en las decisiones de los estudiantes de migrar y en sus modelos de movilidad. Hay quienes argumentan que unas tasas académicas más altas podrían potenciar un aumento de las cifras de entrada de estudiantes, ya que son indicativas de una mayor calidad de las instituciones de acogida, y potencialmente unos mayores retornos de la educación (Van Bouwel y Veugelers, 2010).

En algunos países, las tasas académicas son las mismas para los estudiantes nacionales e internacionales (Cuadro C4.1). Por ejemplo, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, los estudiantes internacionales de otros países de la UE reciben el mismo tratamiento que los estudiantes nacionales con respecto a las tasas académicas (EC, 2010). Fuera de Europa, Brasil, Colombia, Corea e Israel, por nombrar algunos, también cobran las mismas tasas a los estudiantes nacionales y extranjeros.

Sin embargo, algunos países diferencian a los estudiantes según su origen y cobran a los estudiantes internacionales unas tasas académicas más elevadas (Cuadro C4.1). Una de las justificaciones principales que se ofrecen al respecto es la de evitar imponer una carga adicional a los contribuyentes locales. Otro motivo es el de aumentar los ingresos del comercio internacional de servicios educativos, ya que el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) proporciona un marco regulador de apoyo al libre comercio (Altbach y Knight, 2007).

Calidad de los programas y prestigio institucional

La calidad percibida de la enseñanza en el extranjero y el valor percibido de las instituciones de acogida son criterios clave para los estudiantes internacionales al elegir su país de destino (Abbott y Silles, 2016; Beine *et al.*, 2014; Marconi, 2016). Los principales destinos de los estudiantes con movilidad internacional incluyen a un gran número de instituciones educativas que ocupan los primeros puestos de las clasificaciones.

Los estudiantes de todo el mundo son cada vez más conscientes de las diferencias de calidad en los sistemas de educación terciaria, ya que las clasificaciones de universidades y otros *rankings* universitarios internacionales gozan de una amplia difusión. La calidad a nivel nacional se evalúa mediante diversos indicadores, entre otros el número de instituciones nacionales incluidas en las clasificaciones de las mejores universidades (p. ej., *ranking* de Shanghai), bibliometría, oportunidades educativas, presupuesto total asignado por el gobierno, etc.

Al mismo tiempo, la capacidad para atraer a estudiantes internacionales se ha convertido en un criterio para evaluar el rendimiento y la calidad de las instituciones. A medida que tratan de fomentar la internacionalización de la educación superior, los gobiernos han revisado los acuerdos sobre rendimiento con las instituciones nacionales, por ejemplo, teniendo en cuenta los flujos de entrada de estudiantes internacionales en la fórmula de financiación universitaria. Finlandia, por ejemplo, adoptó un nuevo modelo de financiación en 2013 que combina varios indicadores sobre el rendimiento, incluida la proporción de titulaciones de doctorado obtenidas por estudiantes extranjeros (EC/OECD, de próxima publicación).

Lengua de enseñanza

La lengua de enseñanza es un fuerte determinante de la elección del destino por parte de los estudiantes. Los países cuya lengua de enseñanza hablan y leen muchas personas, como los países de habla inglesa, francesa, alemana, rusa y española, pueden resultar especialmente atractivos para los estudiantes extranjeros.

El inglés es la *lingua franca* del mundo globalizado, y una de cada cuatro personas lo utilizan a nivel mundial (OECD, 2016b basado en Sharifian, 2013). No resulta sorprendente, pues, que los países donde el inglés es un idioma oficial (legalmente o *de facto*) –como Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Sudáfrica– sean los principales países de destino para los estudiantes internacionales en la OCDE (Tabla C4.1 y recopilación de estadís-

ticas UOE 2016). El inglés se ha ido incluyendo cada vez más en el currículo obligatorio, incluso en los niveles educativos iniciales, y muchos estudiantes tienen como objetivo mejorar sus competencias lingüísticas en esta lengua mediante la inmersión en un entorno nativo. Además, un número cada vez mayor de instituciones de países que no son de habla inglesa ofrecen programas de educación terciaria impartidos en inglés. En Europa, la difusión del inglés como medio de enseñanza es especialmente destacable en los países nórdicos (véanse Wächter y Maiworm, 2014; y Cuadro C4.1 en OECD, 2015).

Acreditación, acuerdos multilaterales y marcos de garantía de calidad

El aumento de la compatibilidad y comparabilidad entre los sistemas educativos nacionales constituye un requisito previo para la movilidad de estudiantes internacionales. Las normas de acreditación educativa y la información desempeñan un papel importante en la eliminación de barreras para los intercambios de estudiantes y el apoyo a un mercado global de competencias avanzadas. La cooperación internacional en esta área resulta esencial. El Proceso de Bolonia es un ejemplo de los esfuerzos realizados en el ámbito de la Unión Europea. Ha desempeñado un papel destacado para incrementar la movilidad a nivel europeo mediante la armonización de las estructuras de titulaciones, el fortalecimiento de la garantía de calidad, la flexibilización del reconocimiento de cualificaciones y periodos de estudio en los países de la UE y la promoción de instrumentos de movilidad como el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y los complementos al título. Existen acuerdos internacionales de reconocimiento similares con carácter bilateral (por ejemplo, Suiza con Austria, Alemania, Italia y Francia, a nivel universitario), con carácter regional (p. ej., el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en Asia y el Pacífico) y a nivel de gobierno o institución (EC/OECD, de próxima publicación).

Política de inmigración

Las restricciones a la inmigración y los procedimientos complejos relacionados con ella pueden disuadir a los estudiantes de entrar en un país. Los países de la OCDE continúan reformulando su marco legislativo y administrativo para atraer y retener a los estudiantes internacionales (OECD, 2016a; 2016d). Las reformas consisten principalmente en la expedición de visados de estudiante, en la modificación o simplificación de los procedimientos de inmigración y en la flexibilización de las restricciones a los permisos de trabajo de corta duración para los estudiantes.

Australia ha anunciado la adopción de un marco simplificado de visados para estudiantes a partir de 2016 (OECD, 2016d). Canadá revisó en 2014 su Programa de Estudiantes Internacionales y simplificó el acceso a los permisos de trabajo para los estudiantes internacionales matriculados en una institución canadiense, con el fin de permitirles trabajar a tiempo parcial fuera del campus (EC/OECD, de próxima publicación). Corea ha incrementado de 20 a 25 el número de horas de trabajo semanales que se les permiten durante los estudios a los estudiantes internacionales acreditados de acuerdo con el sistema de Garantía de Calidad de la Educación Internacional (OECD, 2016d).

Cuadro C4.2. **Crecimiento a largo plazo del número de estudiantes matriculados en el extranjero a nivel mundial (definición de estudiantes extranjeros)**

En las últimas cuatro décadas, el número de estudiantes extranjeros (véase la sección *Definiciones*) matriculados en programas de educación terciaria en todo el mundo se ha disparado, al incrementarse desde 0,8 millones a finales de los años setenta hasta 4,6 millones 45 años después. Este aumento fue exponencial hasta principios de 2010, momento en que los datos muestran una estabilización histórica de las tendencias a largo plazo (Gráfico C4.a).

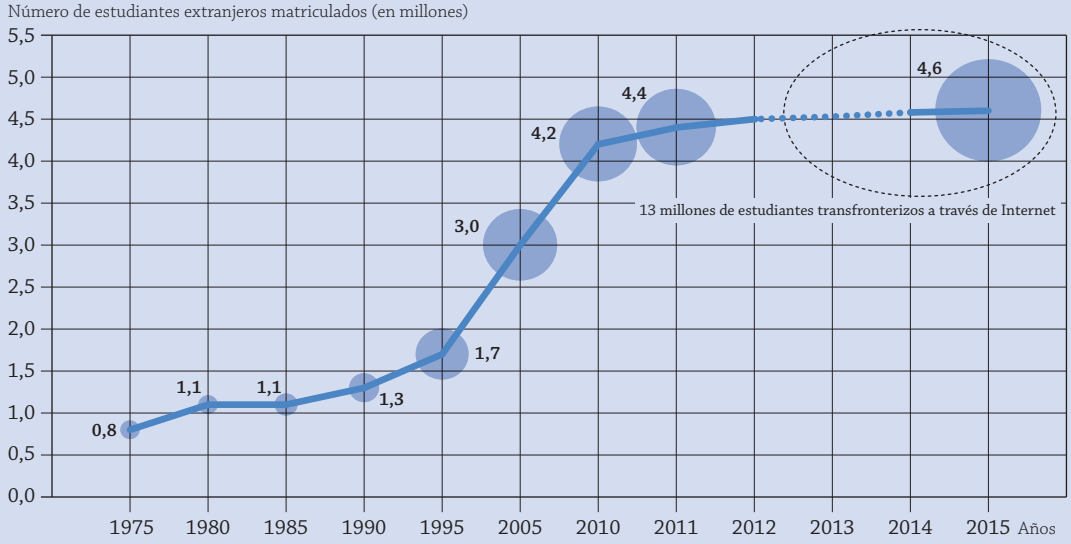
El aumento de las matriculaciones en el extranjero ha estado motivado por una variedad de factores internos y externos de naturaleza opuesta, como fomentar la movilidad hacia el exterior y estimular la movilidad hacia el interior (UNESCO, 2013). Las necesidades de competencias de las economías, que cada vez se basan más en el conocimiento y la innovación, han impulsado la demanda de educación terciaria en todo el mundo, mientras que las capacidades educativas locales no siempre han evolucionado con suficiente rapidez para satisfacer la creciente demanda interna. El aumento de la riqueza en las economías emergentes ha llevado a los hijos de una clase media en auge a buscar oportunidades educativas en el extranjero (OCDE, 2016b). Al mismo tiempo, factores de tipo económico (p. ej., los costes de los vuelos internacionales), tecnológico (p. ej., la difusión de Internet y las redes sociales para mantener contactos transfronterizos) y cultural (p. ej., el uso del inglés como lengua común de trabajo y de enseñanza) han ayudado a que la movilidad internacional resulte considerablemente más asequible y menos irreversible que en otras épocas.

...

Las iniciativas a nivel nacional, regional, local, supranacional o institucional también han ayudado a la movilidad transfronteriza. En 2011, la Unión Europea estableció el ambicioso objetivo de aumentar la proporción de graduados en educación superior de la UE que completaban hasta un 20 % de sus estudios o formación en el extranjero para 2020 (Council of the European Union, 2011).

Gráfico C4.a. Crecimiento a largo plazo del número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en todo el mundo

Total de estudiantes extranjeros matriculados en programas de educación terciaria en todo el mundo (en millones)



Nota: Los datos sobre matriculación extranjera a nivel mundial proceden de la OCDE (cifras de 2016) y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (cifras de 2015). El UIS proporcionó los datos sobre todos los países para 1975-1995 y para la mayoría de los que no pertenecen a la OCDE para 2000, 2005, 2010 y todos los años hasta 2015. La OCDE facilitó los datos sobre los países de la OCDE y las demás economías no pertenecientes a la OCDE en 2000, 2011 y todos los años hasta 2016. Ambas fuentes utilizan definiciones similares, lo que permite que se puedan combinar. Los datos que faltan se imputaron con los informes estadísticos más parecidos para asegurar que las interrupciones en la cobertura de datos no ocasionan interrupciones en las series temporales. A partir de 2012, muchos países comenzaron a informar sobre estudiantes internacionales solamente, por lo que a partir de esa fecha puede no disponerse de datos comparables a nivel internacional sobre estudiantes extranjeros. El número estimado de estudiantes transfronterizos a través de Internet se obtiene de OECD (2016c) basado en fuentes privadas.

Fuente: OECD (2017), Tabla B5.1. Para ver notas, consulte el Anexo (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933563018

Los países nórdicos y bálticos gestionan el Programa de Educación Superior Nordplus, un amplio programa de red y de movilidad cuyo objetivo es reforzar la colaboración, la planificación conjunta del currículo, la movilidad de estudiantes y profesores y el intercambio de mejores prácticas entre instituciones. La mayoría de los países han aplicado reformas encaminadas a reducir las barreras a la migración de las personas con un nivel de competencias alto, más allá de los fines educativos, y la mayoría de los países administran programas de financiación para apoyar la movilidad interna, externa o de retorno. Aunque estos programas difieren en las condiciones de migración (p. ej., residencia a corto plazo frente a largo plazo), sus poblaciones objetivo más habituales son los estudiantes de predoctorado y los investigadores en fase inicial, incluidos los de doctorado y posdoctorado. Los datos sobre las políticas recientes indican que muchos países tienden a favorecer la movilidad externa de los estudiantes en los niveles educativos más avanzados y la movilidad interna de retorno de los investigadores con más experiencia; esto sirve de indicador de los esfuerzos realizados por apropiarse de los efectos indirectos del conocimiento externo (Kergroach *et al.*, de próxima publicación; OECD, 2016a) (véase también la sección sobre los determinantes de la movilidad internacional).

La migración de estudiantes a la zona de la OCDE sigue siendo dinámica, pero en las economías en desarrollo se están consolidando nuevos focos de migración. Los datos sobre los estudiantes que traspasan fronteras ex-

...

clusivamente con fines educativos (también definidos como estudiantes internacionales; véase la sección *Definiciones*) entre 2013 y 2015 muestran un aumento estimado del 6,4 % en los flujos de estudiantes internacionales hacia la zona de la OCDE. Los flujos hacia las mayores regiones de destino se han mantenido: los flujos de entrada hacia países europeos y Estados Unidos aumentaron un 5,0 % y un 7,5 %, respectivamente. Sin embargo, los datos sobre tendencias también muestran una polarización de los flujos de estudiantes alrededor de nuevas ubicaciones, lo que indica un aumento de la capacidad educativa a nivel mundial. Los mayores incrementos en cuanto a entrada de estudiantes se han observado en Estonia, Federación Rusa, Letonia y Polonia, donde el número de estudiantes internacionales matriculados en programas de educación terciaria aumentó entre un 20 % y un 27 % en ese periodo. Otros focos destacados incluyen a Brasil (+25 %), Chile (13 %) y Turquía (+15 %). En cambio, Austria, Corea, Eslovenia, Israel y Japón experimentaron una ligera disminución en el número de matriculaciones internacionales entre 2013 y 2015. Se han producido cambios similares en los flujos de estudiantes internacionales en la región Asia-Pacífico, en donde han surgido diferentes centros educativos en Hong Kong (China), Malasia y Singapur, y en universidades de Australia, Estados Unidos y Reino Unido, que han creado filiales de sus campus o firmado acuerdos de colaboración con proveedores radicados en Asia (UNESCO, 2013).

Sin embargo, la matriculación internacional no ha crecido al mismo ritmo en todos los niveles educativos. Esto se debe a las diferencias en cuanto a atractivo en los diferentes segmentos de la educación terciaria en un mismo país, a los efectos de la recuperación de los segmentos desfavorecidos y a una posible especialización de los sistemas de educación terciaria nacionales. Entre 2013 y 2015, la matriculación de estudiantes internacionales en Estados Unidos aumentó en los niveles de máster y doctorado, mientras que los incrementos más fuertes en los países europeos se dieron en el nivel de grado. Las matriculaciones internacionales han aumentado mucho más rápido en el nivel de doctorado que en los niveles educativos inferiores en Corea e Israel, los dos países con mayor dedicación a la I+D en el mundo (medida como porcentaje del PIB). Del mismo modo, dentro de los focos emergentes, Estonia y Polonia han creado aún más capacidad para los estudiantes internacionales en el nivel de grado, y Federación Rusa y Letonia en el nivel de máster. Los mayores aumentos de matriculaciones se observaron en los programas de doctorado en Brasil y Chile, y en los de doctorado y máster en Turquía.

Es probable que el mercado global para la educación terciaria siga expandiéndose a medida que, a nivel mundial, la evolución demográfica y una clase media en auge estimulen la demanda y el gasto en productos y servicios educativos. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) también son fundamentales para esta expansión. Las TIC no solo reducen los costes de migración, sino que también ofrecen un mayor alcance a la educación nacional. Se estima que ya hay 13 millones de estudiantes transfronterizos a través de Internet (Sharifian, 2013), aunque el impacto en cuanto al alcance y los modelos de movilidad de los estudiantes internacionales siguen siendo poco claros.

Definiciones

Estudiantes extranjeros son aquellos que no son ciudadanos del país en el que están matriculados y en el que se recogen los datos. A pesar de que se los contabilice como estudiantes con movilidad internacional, pueden ser residentes a largo plazo en el país «de acogida» o incluso haber nacido en él. Aun siendo pragmática y operativa, esta clasificación puede resultar inapropiada para reflejar la movilidad de los estudiantes, debido a las diferentes políticas nacionales en materia de regularización de los inmigrantes. Por ejemplo, Australia tiene una propensión mayor que Suiza a conceder la residencia permanente a su población inmigrante. Esto implica que, aunque la proporción de estudiantes extranjeros en la matriculación de la educación terciaria es similar en ambos países, la proporción de estudiantes internacionales matriculados en este nivel educativo es menor en Suiza que en Australia. Por ello, en lo que respecta a movilidad estudiantil y comparaciones bilaterales, las interpretaciones de datos basados en el concepto de estudiantes extranjeros han de realizarse con cautela. En general, los estudiantes internacionales constituyen un subconjunto de los estudiantes extranjeros.

Estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se desplazaron a otro país con fines educativos. El país de origen de un estudiante de educación terciaria se define de acuerdo con el criterio de «país donde se ha cursado la educación anterior» o «país de residencia habitual» (véase más abajo). Dependiendo de la legislación de cada país en materia de inmigración, de los convenios de movilidad –como la libre circulación de personas en la UE y el EEE– y de la disponibilidad de datos, se puede definir a los estudiantes internacionales como estudiantes que

no son residentes permanentes o habituales en el país donde cursan sus estudios o, de forma alternativa, como estudiantes que obtuvieron su educación anterior en un país diferente.

El **país donde se ha cursado la educación anterior** es el país en el que los estudiantes obtuvieron la cualificación necesaria para matricularse en su actual nivel educativo. Cuando los países no pueden hacer operativa esta definición, se recomienda que utilicen el país de residencia habitual o permanente para determinar el país de origen. Si esto tampoco es posible y no existe otra medida adecuada, se puede utilizar el país de ciudadanía.

La **residencia permanente o habitual** en el país que proporciona los datos se define de acuerdo con la legislación nacional. En la práctica, esto significa que el estudiante posee un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a ingresar en el sistema educativo del país que presenta los datos. Las definiciones operativas de los estudiantes internacionales para cada país en concreto se indican en las tablas y en el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Metodología

Definir e identificar a los estudiantes en movilidad, así como sus tipos de movilidad en el aprendizaje, es un desafío fundamental para elaborar estadísticas internacionales de educación, ya que los actuales sistemas estadísticos internacionales y nacionales informan solo de las actividades educativas domésticas que se realizan dentro de las fronteras nacionales (OECD, 2017c).

Por lo tanto, los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros se obtienen de las matriculaciones en sus países de destino. Este es el mismo método utilizado para recopilar datos sobre el total de matriculaciones, es decir, los registros de estudiantes matriculados con regularidad en un programa educativo. Los estudiantes matriculados en países que no informaron a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO no están incluidos y, en el caso de sus países de origen, el número total de estudiantes nacionales matriculados en el extranjero puede quedar subestimado.

El número total de estudiantes matriculados en el extranjero se refiere a la cifra de estudiantes internacionales, a menos que no se disponga de datos y se utilice en su lugar la cifra de estudiantes extranjeros. Las cifras de matriculación se calculan usando un método de muestreo, es decir, contabilizando a los estudiantes matriculados en un periodo de tiempo determinado (p. ej., un día o periodo específico del año).

No obstante, esta metodología tiene algunas limitaciones. Las estadísticas internacionales sobre educación de la OCDE tienden a pasar por alto el impacto de la educación a distancia y el aprendizaje en línea –especialmente los MOOC, que se han desarrollado con gran rapidez–, los estudiantes que viajan a diario de un país a otro y los programas de intercambio de corto plazo que tienen lugar dentro de un mismo curso académico y que, por tanto, pasan desapercibidos. Otras preocupaciones surgen de la clasificación de los estudiantes matriculados en campus extranjeros y escuelas europeas en las cohortes de estudiantes de los países de acogida.

Los datos actuales para estudiantes internacionales solo pueden contribuir a llevar un seguimiento de los flujos de estudiantes que implican a los países de la OCDE y asociados como países de destino. No es posible evaluar los flujos externos a la OCDE ni, especialmente, las contribuciones de los intercambios Sur-Sur a la circulación global de cerebros.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017c) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros se refieren al curso académico 2015-2016, a menos que se indique lo contrario, y están basados en la recopilación de estadísticas educativas de la UNESCO/OECD/Eurostat (UEO) gestionada por la OCDE en 2016. También se incluyen datos adicionales del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Abbott, A. y M. Silles (2015), «Determinants of international student migration», *The World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621-635, http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319.

Altbach, P.G. y J. Knight (2007), «The internationalization of higher education: Motivations and realities», *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, pp 290-305, http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542.

Appelt, S., B. Van Beuzekom, F. Galindo-Rueda y R. de Pinho (2015), «Which factors influence the international mobility of research scientists?», *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2015/02, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en.

Beine M., R. Noël y L. Ragot (2014), «Determinants of the international mobility of students», *Economics of Education Review*, Vol. 41 (agosto), pp. 40-54, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003.

Van Bouwel, L. y R. Veugelers (2010), «Does university quality drive international student flows?» *Discussion Paper* 7657, Centre for Economic Policy Research, Londres, http://cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php?dpno=7657.

Council of the European Union (2011), «Council conclusions on the modernisation of higher education», 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting, Brussels, 28 y 29 de noviembre de 2011, Council of the European Union, Bruselas, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf.

EC (2010), *Youth on the Move: A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, European Commission, Bruselas, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF.

EC/OECD (de próxima publicación), *International Database on Science, Technology and Innovation Policy (STIP),* edición 2016, European Commission, Bruselas, www.innovationpolicyplatform.org/sti-policy-database.

Guha, A. (1977), «Brain drain issue and indicators on brain drain», *International Migration*, Vol. 15/1, January, pp. 3-20, http://www.dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x.

Institute of International Education (2016), *Open Doors 2016*, www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2016-Media-Information.

Kergroach, S., J. Pruess, S. Fraccola y B. Serve (de próxima publicación), «Measuring some aspects of the policy mix: exploring the EC/OECD International STI Policy Database for policy indicators», *OECD Directorate for Science, Technology and Industry Working Papers*, OECD, París.

Marconi, G. (2013), «Rankings, accreditations and international exchange students», *IZA Journal of European Labour Studies*, Vol. 2/5, http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5.

Mayer, T. y S. Zignago (2011), «Notes on CEPPI's distance measures: the GeoDist Database», *CEPII Working Paper*, 2011-2, diciembre, www.cepii.fr/CEPII/en/publications/wp/abstract.asp?NoDoc=3877.

OECD (2017a), Education at a Glance Database, dataset: Share of international or foreign students enrolled by field of education, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS, consultado el 20 de julio de 2017.

OECD (2017b), Education at a Glance Database, Dataset: Share of international or foreign students enrolled by country of origin, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_ORIGIN, consultado el 20 de julio de 2017.

OECD (2017c), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), «International mobility of highly skilled», in *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-17-en.

OECD (2016b), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en.

OECD (2016c), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016d), *International Migration Outlook 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en.

OECD (2014), «The future of science, technology and innovation policies», in *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-5-en.

OECD (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, OECD, París, www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf.

Perkins, R. y E. Neumayer (2014), «Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students», *The Geographical Journal*, Vol 180/3, septiembre, pp. 246-259, http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045.

Sharifian, F. (2013), «Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language», *Multilingual Education*, Vol. 3/7, Springer Open, http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7.

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, París, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf.

Wächter, B. y F. Maiworm (eds.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014,* ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn, www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf.

Weisser, R. (2016), «Internationally mobile students and their postgraduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 186, OECD, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en.

Tablas del Indicador C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561137

	Tabla C4.1	**Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2015)**
	Tabla C4.2	**Proporción de estudiantes de educación terciaria matriculados en campos de estudio amplios, por situación de movilidad (2015)**
	Tabla C4.3	**Modelos de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2015)**
WEB	**Tabla C4.4**	**Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de origen (2015)**
WEB	**Tabla C4.5**	**Estudiantes en programas de máster y doctorado o equivalentes en el extranjero, por país de destino (2015)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats/oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C4

Tabla C4.1. Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2015)

Numero de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados como porcentaje de todos los estudiantes (internacionales más nacionales)

Lectura de la primera columna de la sección superior de la tabla (internacionales): El 16 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Australia son estudiantes internacionales y el 17 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Suiza son estudiantes internacionales. Los datos presentados en esta tabla sobre movilidad estudiantil internacional representan el mejor valor sustitutivo del que se dispone para cada país.

Lectura de la primera columna de la sección inferior de la tabla (extranjeros): El 10 % de todos los estudiantes en educación terciaria en la República Checa no son ciudadanos checos y el 2 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Corea no son ciudadanos coreanos.

		Proporción de estudiantes internacionales o extranjeros por nivel de educación terciaria					Número de estudiantes internacionales o extranjeros (en millares)
		Toda la educación terciaria	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Doctorado o nivel equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Estudiantes internacionales					
OCDE	Alemania	7,7	0,0	4,7	12,9	9,1	229
	Australia	15,5	6,6	13,3	42,6	33,8	294
	Austria	15,9	1,1	18,4	19,0	27,0	68
	Bélgica	11,2	2,4	8,6	17,7	42,3	56
	Canadá	6,4	2,6	4,8	11,9	24,4	172
	Chile	0,3	0,3	0,2	1,3	8,4	4
	Dinamarca	10,3	14,1	5,6	18,0	32,1	32
	Eslovenia	2,7	0,9	2,3	4,1	8,5	2
	España[1]	2,7	5,0	0,8	7,1	m	75
	Estados Unidos	4,6	2,2	3,8	9,5	37,8	907
	Estonia	5,2	a	3,9	7,1	10,7	3
	Finlandia	7,7	a	5,2	12,3	19,9	23
	Francia	9,9	4,7	7,3	13,3	40,1	239
	Hungría	7,1	0,5	5,0	14,1	7,2	22
	Irlanda	7,4	1,9	6,0	13,2	25,4	16
	Islandia	8,0	25,4	6,0	9,3	31,6	2
	Japón	3,4	4,0	2,4	6,8	18,2	132
	Letonia	6,1	1,9	5,1	12,7	8,8	5
	Luxemburgo	45,9	10,4	25,5	71,1	87,0	3
	México	0,3	0,0	0,2	0,7	2,6	10
	Noruega	3,6	0,7	2,0	6,6	20,5	10
	Nueva Zelanda	21,1	32,3	16,0	24,3	46,2	57
	Países Bajos	11,2	0,0	8,7	15,1	36,2	86
	Polonia	2,6	0,0	2,4	3,3	1,9	44
	Portugal	5,0	3,0	2,9	6,1	21,2	17
	Reino Unido	18,5	5,2	14,0	36,9	42,9	431
	Suecia	6,2	0,2	2,4	9,9	34,0	27
	Suiza	17,2	0,0	9,8	28,5	54,3	51
	Total de la OCDE	5,6	2,5	4,3	11,5	25,7	3.296
	Total de la UE22	8,4	4,6	6,2	12,4	21,7	1.522
Países asociados	Lituania	3,5	a	2,6	6,8	3,9	5
		Estudiantes extranjeros					
OCDE	Corea	1,7	0,2	1,4	6,4	8,7	55
	Grecia	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	2,9	4,4	5,5	10
	Italia[1]	5,0	6,9	4,9	4,6	m	90
	República Checa	10,5	5,0	9,4	11,9	14,8	42
	República Eslovaca	5,9	0,9	4,5	7,7	9,1	11
	Turquía	1,2	0,2	1,3	4,2	6,5	72
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m
	Brasil	8,4	4,6	6,2	12,4	22,4	20
	China	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	3,0	1,5	x(4)	11,2[d]	4,5	226
	India	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m

1. Toda la educación terciaria excluye a los estudiantes de doctorado.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561080

C4

Tabla C4.2. Proporción de estudiantes de educación terciaria matriculados en campos de estudio amplios, por situación de movilidad (2015)

		Total educación terciaria																	
		Educación		Artes y humanidades		Ciencias sociales, periodismo e información		Ciencias empresariales, administración y derecho		Ciencias naturales, matemáticas y estadística		Tecnologías de la información y la comunicación		Ingeniería, producción industrial y construcción		Salud y servicios sociales		Servicios	
		Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales	Estudiantes internacionales	Estudiantes nacionales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
		Estudiantes internacionales																	
OCDE	Alemania	2	8	18	14	8	8	18	23	8	11	8	6	29	20	7	7	1	2
OCDE	Australia	2	11	6	11	3	7	51	30	6	5	9	3	13	8	9	20	1	3
OCDE	Austria	6	15	16	10	21	10	16	22	10	7	5	4	16	17	8	7	1	5
OCDE	Bélgica	4	13	13	10	12	9	12	22	6	3	1	3	12	11	34	26	2	1
OCDE	Canadá	1	6	12	14	14	15	29	23	11	9	6	3	18	11	4	16	1	2
OCDE	Chile	6	10	9	4	9	6	26	21	7	2	3	4	18	20	13	22	7	10
OCDE	Dinamarca	2	9	12	13	9	10	28	23	6	5	6	4	19	9	9	23	5	3
OCDE	Eslovenia	6	9	12	8	15	10	15	19	9	6	6	4	21	18	10	12	5	9
OCDE	España[2]	1	12	2	11	2	9	3	21	1	5	3	5	3	16	5	14	3	6
OCDE	Estados Unidos[3]	3	8	13[d]	19[d]	11	11	24	17	13	6	6	4	17	7	9[d]	20[d]	2	7
OCDE	Estonia	0	7	14	13	10	8	44	23	3	6	9	8	10	17	4	11	0	6
OCDE	Finlandia	2	5	10	13	5	7	22	16	6	6	17	8	20	19	11	19	5	4
OCDE	Francia	2	4	18	13	11	8	30	29	11	9	6	2	15	13	6	17	1	4
OCDE	Hungría	3	11	11	9	9	8	12	26	2	4	2	4	9	20	42	8	2	7
OCDE	Irlanda	1	6	11	16	6	6	19	20	9	10	8	7	12	11	29	16	2	5
OCDE	Islandia	8	12	39	11	9	16	14	22	14	5	2	7	7	9	4	14	1	3
OCDE	Japón[1]	2[d]	9[d]	25[d]	16[d]	36[d]	8[d]	8[d]	22[d]	2[d]	3[d]	x	x	20[d]	16[d]	3[d]	17[d]	2[d]	6[d]
OCDE	Letonia	2	7	6	8	11	8	36	32	1	3	4	6	8	16	26	12	6	7
OCDE	Luxemburgo	6	21	9	14	12	12	48	26	8	4	8	4	5	10	3	9	0	0
OCDE	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Noruega	5	15	17	10	12	11	14	18	16	5	6	4	15	11	11	18	3	6
OCDE	Nueva Zelanda	3	9	7	14	7	13	38	19	8	9	10	5	10	8	5	17	9	3
OCDE	Países Bajos[2]	2	12	14	8	15	11	12	28	11	5	8	3	12	8	6	18	11	6
OCDE	Polonia	2	10	10	9	22	11	22	23	2	4	6	4	8	19	17	10	11	8
OCDE	Portugal	7	4	12	10	11	11	25	21	8	6	2	2	19	22	10	16	5	6
OCDE	Reino Unido	2	8	12	17	12	11	34	15	11	16	4	4	15	8	7	16	0	1
OCDE	Suecia	3	13	12	14	13	12	12	15	14	5	7	1	26	18	12	19	1	2
OCDE	Suiza	5	10	15	9	12	8	21	26	17	6	3	3	17	14	7	16	2	5
	Total de la OCDE	3	8	14	15	12	10	27	23	10	6	6	3	17	12	9	16	2	5
	Total de la UE22	3	8	15	13	12	10	26	22	9	8	5	4	17	15	11	14	2	4
Países asociados	Lituania	3	6	15	8	20	11	29	31	1	4	2	3	11	19	17	13	1	3
		Estudiantes extranjeros																	
OCDE	Corea	3	6	21	17	14	6	30	15	4	6	1	3	17	25	4	12	6	9
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Italia	2	5	26	16	15	14	16	20	5	8	6	5	16	13	13	18	0	0
OCDE	República Checa	2	11	10	9	11	9	22	20	7	6	9	4	14	16	18	12	4	8
OCDE	República Eslovaca	8	12	7	8	4	12	13	20	1	6	1	4	5	14	56	16	2	6
OCDE	Turquía	6	6	13	12	15	10	20	43	6	3	1	1	24	13	11	7	3	3
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	9	6	8	5	8	20	20	16	8	2	4	8	23	12	11	5	4	1
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La distribución excluye un campo (agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria) que suele representar a una proporción menor de estudiantes internacionales matriculados en educación terciaria. Los datos para todos los campos se pueden consultar en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Los datos sobre tecnologías de la información y la comunicación se incluyen en los otros campos.
2. Excluye el nivel de doctorado.
3. Salud y servicios sociales incluye todos los programas interdisciplinarios, incluidos los que no tienen un componente de artes y humanidades específico.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561099

C4

Tabla C4.3. Modelos de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2015)

Porcentaje de estudiantes nacionales matriculados en el extranjero, equilibrio de movilidad y movilidad transfronteriza en toda la educación terciaria

		Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria matriculados en el extranjero	Número de estudiantes internacionales o extranjeros por cada estudiante nacional en el extranjero	Número de estudiantes internacionales o extranjeros por cada centenar de estudiantes nacionales en el país o en el extranjero	Porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros procedentes de países vecinos[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Alemania	4,1	2,0	8,0	18
	Australia	0,7	24,6	18,2	5
	Austria	4,6	3,9	18,0	61
	Bélgica	3,0	4,1	12,2	64
	Canadá	3,4	3,5	11,9	6
	Chile	0,8	0,4	0,3	41
	Corea[2]	2,5	0,7	1,7	67
	Dinamarca	1,8	6,3	11,3	39
	Eslovenia	3,2	0,8	2,7	53
	España[3]	1,8	2,2	3,9	33
	Estados Unidos	0,2	21,3	4,9	6
	Estonia	7,6	0,7	5,0	59
	Finlandia	3,3	2,5	8,0	20
	Francia	3,9	2,7	10,5	17
	Grecia[2]	m	m	m	79
	Hungría	3,6	2,0	7,3	27
	Irlanda	7,1	1,0	7,4	11
	Islandia	13,2	0,6	7,5	12
	Israel[2]	3,5	0,8	2,7	3
	Italia[2]	3,7	1,4	5,0	23
	Japón	0,8	4,4	3,5	69
	Letonia	6,7	0,9	6,1	20
	Luxemburgo	73,0	0,3	22,9	63
	México	0,9	0,3	0,3	98
	Noruega	6,8	0,5	3,4	21
	Nueva Zelanda	2,4	10,8	26,2	6
	Países Bajos	2,0	5,6	11,2	45
	Polonia	1,5	1,8	2,7	74
	Portugal	3,7	1,4	5,1	5
	Reino Unido	1,4	16,5	22,4	13
	República Checa[2]	3,5	3,3	11,4	57
	República Eslovaca[2]	14,5	0,4	5,4	57
	Suecia	4,2	1,5	6,4	26
	Suiza	5,0	4,0	19,7	58
	Turquía[2]	0,8	1,6	1,2	44
	Media de la OCDE[4]	5,9	4,0	8,7	
	Media de la UE22[4]	7,5	2,9	9,2	
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	32
	Argentina	m	m	m	86
	Brasil	0,5	0,5	0,2	37
	China	1,8	0,2	0,3	m
	Colombia	1,2	0,2	m	3
	Costa Rica	1,1	m	m	44
	Federación Rusa[5]	0,8	4,0	3,1	62
	India	m	m	m	0
	Indonesia	m	m	m	88
	Lituania	7,7	0,4	3,4	10
	Sudáfrica	m	m	m	50

1. Se consideran países vecinos aquellos que tienen fronteras terrestres o marítimas con el país anfitrión.
2. Los estudiantes nacionales de educación terciaria se calculan como el total de matriculaciones menos los estudiantes extranjeros, en lugar del total de matriculaciones menos los estudiantes internacionales.
3. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalentes.
4. La media de la OCDE y la media de la UE22 no son directamente relevantes para la Columna 4. El número de estudiantes que estudian en países vecinos se incluye en la estadística de cada Estado miembro.
5. El porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países vecinos incluye a aquellos de países de la antigua Unión Soviética, sobre todo en Asia Central.

Fuente: OECD (2017). Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

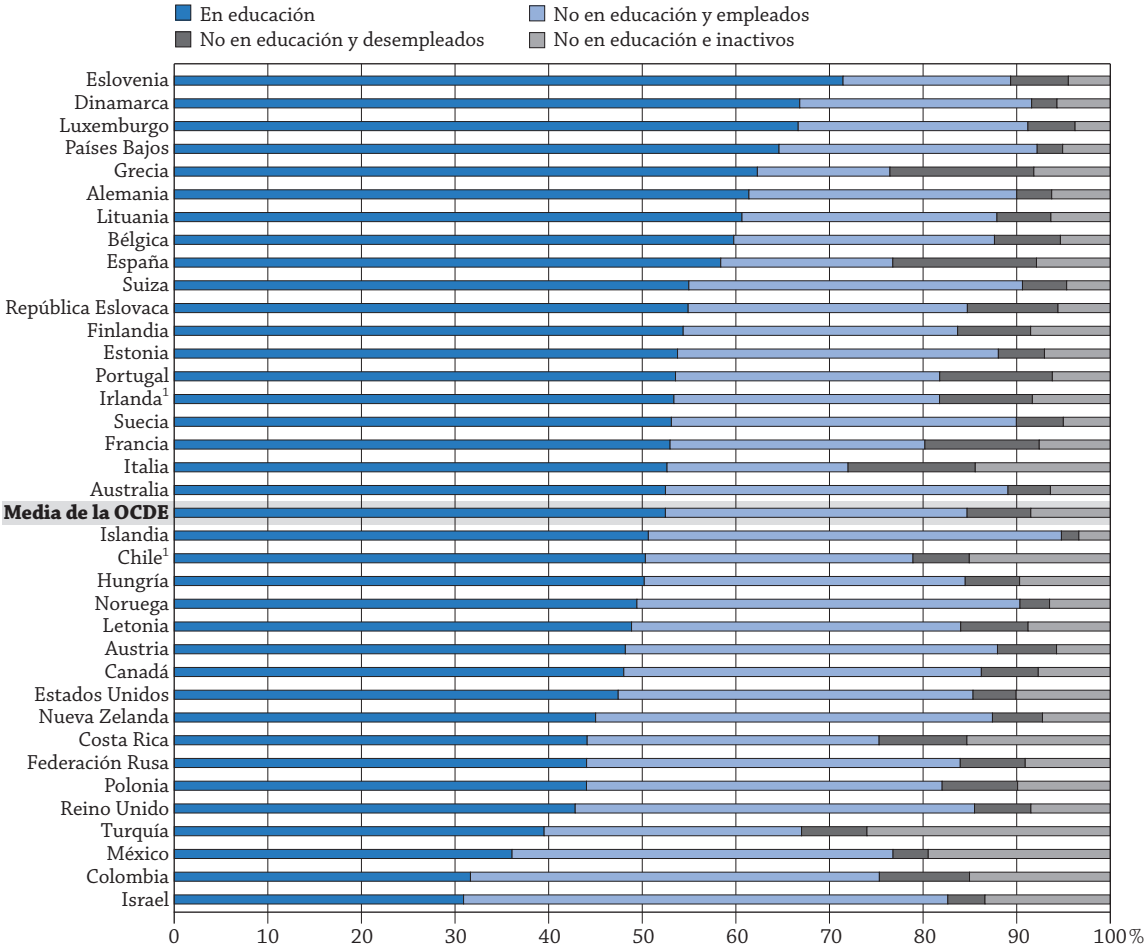
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561118

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO: ¿DÓNDE ESTÁN LOS JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS?

- De media en los países de la OCDE, alrededor de la mitad (53 %) de los jóvenes de 18 a 24 años están estudiando, un tercio (32 %) no estudian, pero tienen empleo, y un 15 % no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación (NINI).
- En Chile, Colombia, Costa Rica, México y Turquía, la proporción de NINI entre los jóvenes de 18 a 24 años supera el 20 %, y se puede atribuir sobre todo a un elevado índice de mujeres NINI inactivas. La proporción de personas NINI desempleadas, tanto entre los hombres como las mujeres, ronda un 10 % o menos.
- En general, cuanto mayor es el porcentaje de estudiantes que a los 15 años muestran un rendimiento bajo en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en un país, mayor es el porcentaje de NINI a una edad más tardía. Por ejemplo, la proporción de NINI más baja se da en los países en los que solo hay un porcentaje reducido de adultos jóvenes con un nivel de comprensión lectora bajo (por debajo del nivel 2 de PISA) –como Estonia, Finlandia o Japón–, mientras que la más alta se observa en los países con las proporciones más elevadas de estudiantes con un nivel de competencias bajo, como Costa Rica, México y Turquía.

Gráfico C5.1. Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en educación y no en educación, empleados, desempleados o inactivos (2016)



1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la tabla de origen para más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en educación.

Fuente: OECD (2017), Tabla C5.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558439

Contexto

La duración y la calidad de la enseñanza que reciben los individuos repercuten en su transición de la educación al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y la cultura. Por ejemplo, en algunos países, los jóvenes tradicionalmente terminan los estudios antes de buscar trabajo; en otros, en cambio, la educación y el empleo se simultanean. En ciertos países, no existe una gran diferencia en cómo experimentan la transición de la educación al trabajo las mujeres y los hombres jóvenes, mientras que en otros una proporción significativa de mujeres jóvenes se dedican a atender a sus familias a tiempo completo una vez que salen del sistema educativo y no se incorporan a la población activa. Cuando las condiciones del mercado laboral son desfavorables, los jóvenes tienden a permanecer más tiempo en la educación, ya que las tasas de desempleo elevadas reducen los costes de oportunidad de la educación y de ese modo pueden mejorar sus competencias para cuando la situación en el mercado laboral mejore.

Para mejorar la transición de la educación al trabajo, con independencia del contexto económico, los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. Durante las recesiones, la inversión pública en educación puede ser una manera sensata de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro generando esas competencias que se necesitan. Además, la inversión pública podría dirigirse hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes.

Otros resultados

- La proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no estudian, pero tienen empleo, ha disminuido de media en la OCDE, alrededor de 5 puntos porcentuales, desde un 43 % en 2005 a un 39 % en 2016. Esto refleja no solo unas perspectivas de empleo desfavorables, sino también una tendencia general de mayor acceso a la educación superior en los adultos jóvenes.
- De media en la OCDE, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que estudian ha aumentado alrededor de 5 puntos porcentuales, desde un 40 % en 2005 hasta un 45 % en 2016. En Eslovenia, España, Grecia, Luxemburgo, República Checa, República Eslovaca y Turquía, el porcentaje de adultos jóvenes que continúan estudiando ha aumentado más de 10 puntos porcentuales.
- En 11 de los 14 países que registran datos a nivel subnacional sobre la transición de la educación al trabajo, la proporción de NINI en la región en la que se encuentra la capital es más baja que la media del país.

Nota

Este indicador analiza la situación de los jóvenes que se encuentran en transición de la educación al trabajo: los que están estudiando, los que tienen empleo y los que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. El segundo grupo incluye no solo a los que no han conseguido encontrar un puesto de trabajo (NINI desempleados), sino también a aquellos que no están buscando empleo activamente (NINI inactivos). El análisis se centra en los jóvenes de 18 a 24 años, ya que la educación obligatoria no afecta a la proporción de individuos inactivos o desempleados de esa edad, en la que un porcentaje significativo de jóvenes continúan sus estudios tras la educación obligatoria.

C5

Análisis

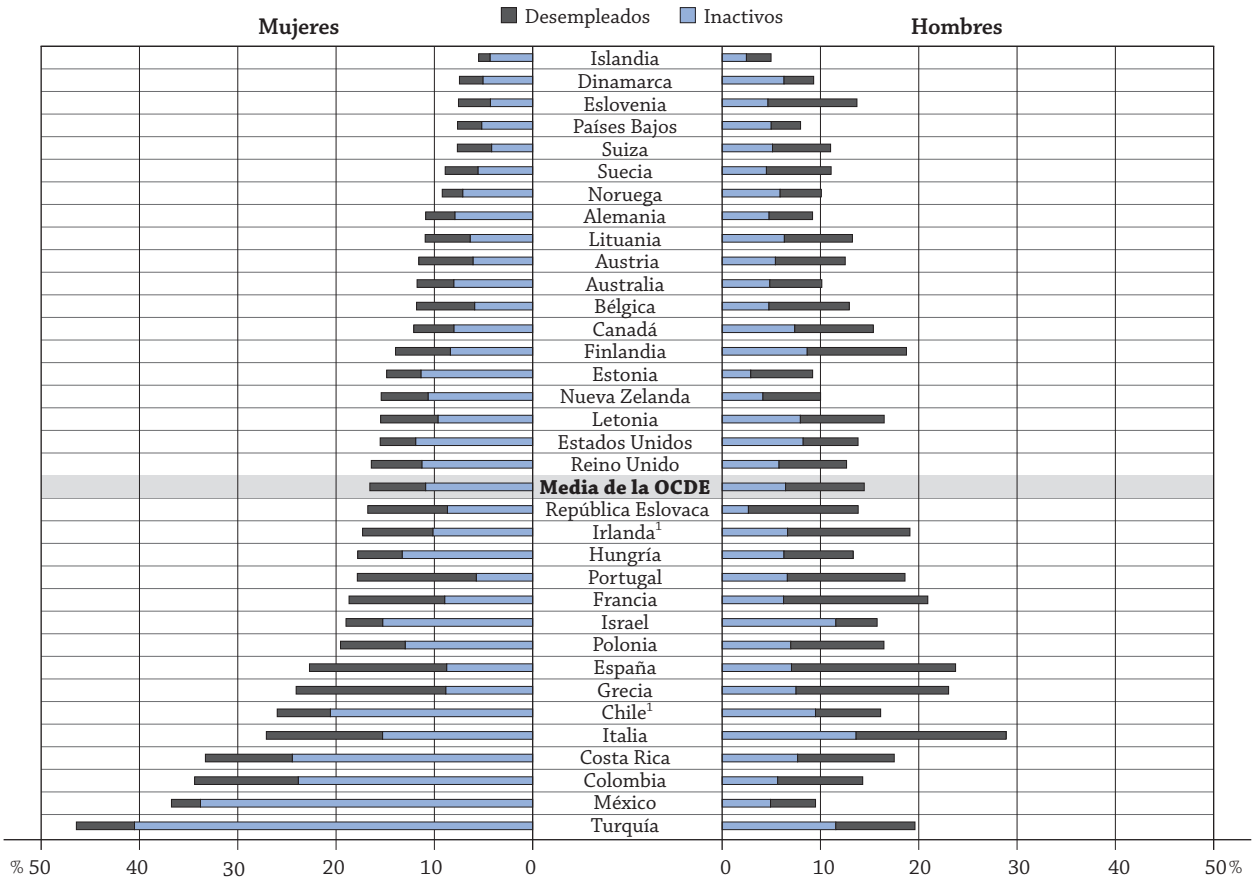
¿Cómo les va a los jóvenes en el mercado laboral una vez que dejan la educación?

En los países de la OCDE, como promedio, más de un 90 % de los jóvenes de 17 años siguen matriculados en la educación. A partir de los 18 años, la tasa de matriculación desciende por debajo del 90 % y se sigue reduciendo a medida que aumenta la edad. En los jóvenes de 25 a 29 años, solo un 16 % continúan estudiando. Esto sugiere que el grupo con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años constituye una referencia adecuada para reflejar la transición de los adultos jóvenes de la educación al trabajo (véanse Indicador C1 y *Panorama de la educación* [base de datos]).

El Gráfico C5.1 muestra que, de media en los países de la OCDE, alrededor de la mitad (53 %) de los jóvenes de 18 a 24 años están estudiando. En Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Grecia, Lituania, Luxemburgo y Países Bajos, la proporción de jóvenes de esta edad que estudian es al menos de un 60 %, mientras que en Colombia, Israel, México y Turquía el índice es de un 40 % o menos. En los jóvenes de 25 a 29 años, la proporción media de adultos jóvenes que estudian se reduce hasta un 16 % y solo se mantiene por encima del 30 % en Dinamarca (Gráfico C5.1 y *Panorama de la educación* [base de datos]).

Los adultos jóvenes que no han continuado en la educación pueden estar empleados, desempleados o inactivos. De media en los países de la OCDE, dos tercios (68 %) de los jóvenes de 18 a 24 años que no estudian tienen empleo. Esta cifra supera el 75 % en una cuarta parte de los países de la OCDE aproximadamente, entre otros, Australia, Austria, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia y Suiza. En otros países, los jóvenes encuentran más dificultades para acceder al mercado laboral cuando abandonan el sistema educativo. Por ejemplo, en España, Italia, Grecia y Turquía, más de la mitad de los jóvenes de 18 a 24 años no han encontrado empleo desde que dejaron de estudiar.

Gráfico C5.2. Porcentaje de NINI de 18 a 24 años desempleados o inactivos, por sexo (2016)



Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación.
1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la Tabla C5.1 para más detalles.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de mujeres NINI de 18 a 24 años.

Fuente: OECD (2017). *Panorama de la educación* (base de datos). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558458

Un indicador habitual de la fluidez en la transición de la educación al trabajo es la proporción de jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación (NINI). El Gráfico C5.1 muestra que, de media en los países de la OCDE, un 15 % de los jóvenes de 18 a 24 años son NINI. En Alemania, Dinamarca, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza, la proporción de NINI es de un 10 % o menos, mientras que supera el 20 % en Chile, Colombia, Costa Rica, España, Grecia, Italia, México y Turquía (Gráfico C5.1).

El porcentaje de NINI incluye no solo a los que no han conseguido encontrar un puesto de trabajo (desempleados), sino a aquellos que no están buscando empleo activamente (inactivos). El Gráfico C5.2 muestra que, en la mayoría de los países, la mayor parte de las mujeres NINI están inactivas, y las desempleadas constituyen una proporción superior a la de hombres NINI. De media en los países de la OCDE, un 11 % de las mujeres de 18 a 24 años están inactivas y no continúan estudiando, en comparación con solo un 7 % de hombres, mientras que la proporción de personas desempleadas y que no están en educación es de un 5,7 % para las mujeres y de un 8,0 % para los hombres (Gráfico C5.2).

Existen diversos factores que contribuyen a que las personas estén inactivas y no busquen empleo. En las mujeres, las principales razones de la inactividad son las responsabilidades por el cuidado de los hijos, mientras que la salud y otros factores son más frecuentes en los hombres (OECD, 2016a). Cuando se interpreta el índice de personas NINI, debe tenerse en cuenta que una pequeña parte de los NINI inactivos se encuentran en esa situación solo de manera temporal y que podrían reincorporarse al trabajo, a la educación o a la formación en breve. Algunos adultos jóvenes se desaniman y dejan de buscar trabajo, porque consideran que no hay oportunidades laborales para ellos (Eurofound, 2016).

La mayor diferencia por sexos en la proporción de NINI inactivos se observa en Colombia, Costa Rica, México y Turquía, donde esta tasa en las mujeres supera en más de 10 puntos porcentuales la de los hombres. En Turquía, el país con el mayor índice de NINI de todos los de la OCDE (un 46 % de los jóvenes de 18 a 24 años), alrededor de un 40 % de las mujeres son NINI inactivas frente a solo un 12 % de los hombres. En todos estos países, el porcentaje global de NINI supera el 30 % y se puede atribuir principalmente a la elevada proporción de mujeres NINI inactivas. La proporción de NINI desempleados, tanto en los hombres como en las mujeres de 18 a 24 años, ronda un 10 % o menos (Gráfico C5.2).

En Bélgica, Canadá, Irlanda, Finlandia y Francia, donde el índice de NINI oscila entre un 12 % y un 20 %, el porcentaje de hombres desempleados es mayor que el de mujeres. Por ejemplo, en Francia alrededor de un 15 % de los hombres no estudia ni tiene empleo, mientras que la cuota correspondiente en las mujeres es de un 10 %. En todos estos países, las proporciones de NINI se pueden atribuir en mayor medida al desempleo que a la inactividad (Gráfico C5.2).

En Países Bajos y Portugal, las diferencias entre las tasas de NINI inactivos o NINI desempleados en el caso de las mujeres y hombres de 18 a 24 años años son insignificantes (menos de 1 punto porcentual). En Portugal, la proporción de NINI desempleados (12 %) duplica la cuota correspondiente de NINI inactivos (6 %), mientras que en Países Bajos la mayoría de los NINI están inactivos y no tienen empleo (Gráfico C5.2).

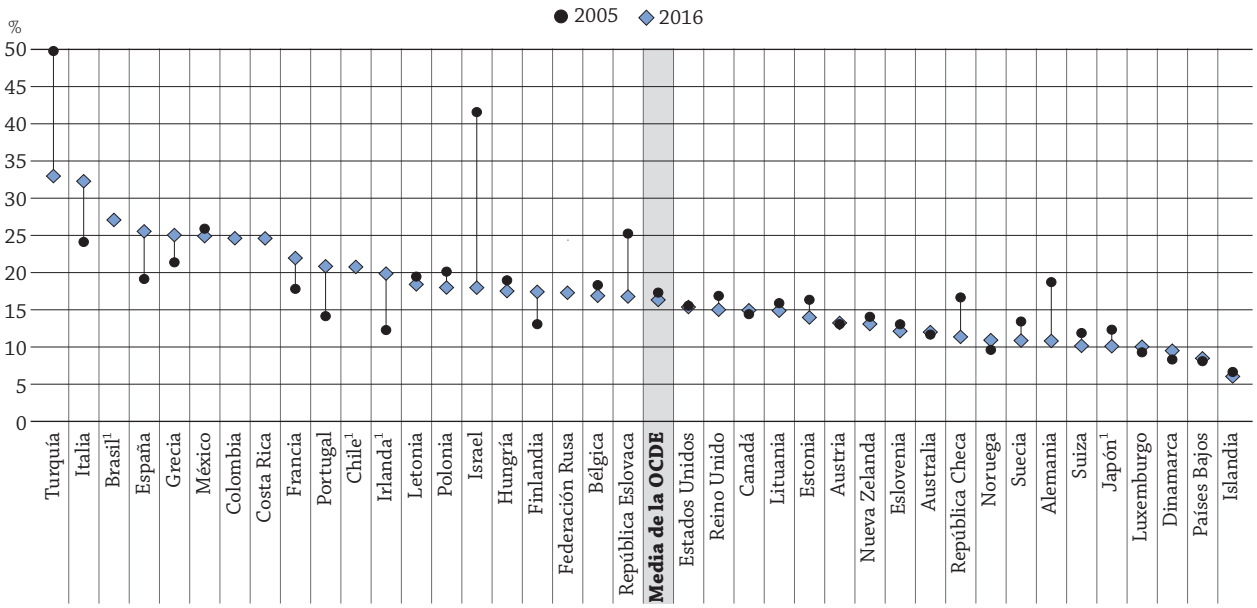
Tendencias en la transición de la educación al trabajo

Entre 2005 y 2016, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no estudian y están empleaos se ha reducido alrededor de 5 puntos porcentuales, desde un 43 % hasta un 39 % de media en la OCDE. Esto refleja no solo unas perspectivas de empleo desfavorables, sino también una tendencia general de mayor acceso a la educación superior en los adultos jóvenes (véase Indicador C1). En España y Grecia, la proporción de adultos con empleo que no estudian es aproximadamente 20 puntos porcentuales más baja que en 2005. Sin embargo, algunos países no han experimentado esta evolución general: en Bélgica, Estonia, Hungría, Islandia, Israel y Polonia, las tasas de empleo han aumentado al menos 5 puntos porcentuales entre los jóvenes de 20 a 24 años en la última década (Tabla C5.2).

El Gráfico C5.3 muestra que, en muchos países, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que son NINI ha recuperado los niveles de 2005, y son bastantes los que han logrado reducir el número de NINI considerablemente. En Turquía, casi uno de cada dos adultos jóvenes era un NINI en 2005, pero esta ratio se redujo a uno de cada tres en 2016. El descenso fue notable también en Alemania, donde la proporción de NINI se ha recortado hasta casi la mitad en la última década: en 2005, con un 18,7 %, superaba la media de la OCDE (17,3 %), pero en 2016 había disminuido hasta el 10,8 %, muy por debajo de esa media (16,3 %) (Gráfico C5.3).

Tanto en Alemania como en Turquía, esta reducción se debe a un mayor acceso de los jóvenes a la educación superior. En Turquía, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que estudian ha aumentado 20 puntos porcentuales, desde un 15 % en 2005 hasta un 36 % en 2016. En Eslovenia, España, Grecia, Luxemburgo, República Checa, República

Gráfico C5.3. Tendencias en el porcentaje de NINI de 20 a 24 años (2005 y 2016)



Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación.
1. El año de referencia es distinto a 2016. Consulte la tabla de origen para más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de población NINI de 20 a 24 años en 2016.
Fuente: OECD (2017), Tablas C5.1 y C5.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558477

Eslovaca y Turquía, el porcentaje de adultos jóvenes que continúan estudiando aumentó más de 10 puntos porcentuales entre 2005 y 2016 (Gráfico C5.2 y Tabla C5.2). La educación superior abarca distintos tipos de programas, incluida la formación profesional de ciclo corto combinada con la formación práctica para dotar a los adultos jóvenes de las competencias necesarias en el mercado laboral, y los programas educativos superiores.

Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, en España, Irlanda, Italia y Portugal la proporción de NINI sigue siendo 5 puntos porcentuales más alta en 2016 de lo que lo era en 2005 antes de la crisis económica (Gráfico C5.3). Estos países, profundamente afectados por la crisis, también tienen un gran número de población NINI de larga duración (OECD, 2016a).

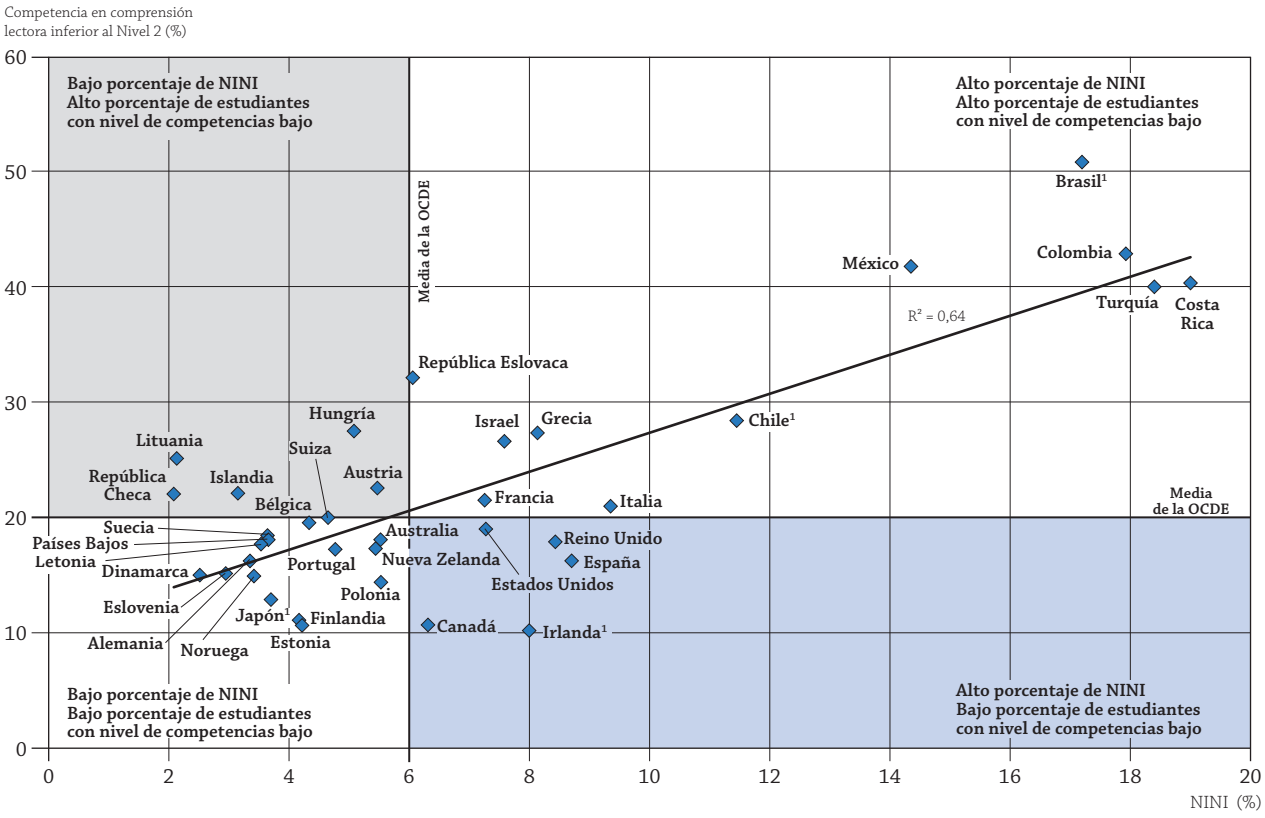
Competencias básicas y resultados futuros en el mercado laboral de los jóvenes de 15 a 19 años

En la mayoría de los países de la OCDE, la educación obligatoria dura al menos hasta los 16 años (véanse Indicador C1 y Tabla X1.3). Como se ha indicado anteriormente, en casi todos los países, la mayoría de los estudiantes prosiguen con sus estudios hasta después de los 16 años. Entre los que han abandonado la educación a una edad temprana son muchos los que se encuentran con dificultades para conseguir empleo.

El Gráfico C5.4 muestra que la media de jóvenes NINI de 15 a 19 años en la OCDE es de un 6 %. Sin embargo, supera el 10 % en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Turquía. Por otra parte, la proporción más baja de NINI (menos de un 3 %) se da en Dinamarca, Eslovenia, Lituania y República Checa. En los jóvenes de 15 a 19 años que no están estudiando, aproximadamente un 50 % son NINI. En España, Grecia y Portugal, alrededor de tres cuartas partes de los jóvenes de 15 a 19 años que no han continuado en la educación tampoco tienen empleo (Gráfico C5.4 y *Panorama de la educación* [base de datos]).

¿Hasta qué punto guardan relación la proporción de NINI y los niveles de competencias de los adultos jóvenes? El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE evalúa el nivel de competencia en comprensión lectora, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años. Los resultados de PISA muestran que en muchos países una gran proporción de estudiantes ni siquiera han alcanzado el Nivel 2, dentro de la escala de 6 niveles de PISA. Esos estudiantes carecen de las competencias elementales que se necesitan para leer y comprender textos sencillos, o para dominar conceptos y procedimientos matemáticos y científicos básicos (OECD, 2016b).

Gráfico C5.4. Porcentaje de población NINI de 15 a 19 años (2016) y porcentaje de estudiantes de 15 años con un nivel de competencia bajo en comprensión lectora (2015)



Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. Estudiantes con un nivel de competencia bajo se refiere a los estudiantes de 15 años que no han alcanzado el Nivel 2 de comprensión lectora en PISA 2015.
1. El año de referencia es distinto a 2016 para las tasas de NINI. Consulte la Tabla C5.1 para más detalles.

Fuente: NINI: OECD (2017), *Panorama de la educación* (base de datos). Nivel de comprensión lectora: OECD (2016), Base de datos PISA 2015, Tabla I.4.2a. Consulte el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558496

Los estudios académicos muestran que un nivel de competencias bajo en los estudiantes de 15 años repercute negativamente en el conjunto de la economía, así como en los resultados del mercado laboral de los individuos (OECD *et al.*, 2015). Por otra parte, un estudio canadiense ha demostrado que los estudiantes de 15 años con una puntuación más alta en PISA permanecen más tiempo en la educación y alcanzan unas cualificaciones más avanzadas (OECD, 2010).

El Gráfico C5.4 muestra que, de media en los países de la OCDE, un 20 % de los estudiantes de 15 años tienen un nivel de competencias bajo en comprensión lectora; se considera que este consiste en tener una comprensión lectora inferior al Nivel 2. El porcentaje de estudiantes con un nivel de competencias bajo en comprensión lectora ronda el 10 % en Canadá, Estonia e Irlanda, pero alcanza al menos un 40 % en Colombia, Costa Rica, México y Turquía. La proporción más alta es la de Brasil (51 %) (Gráfico C5.4).

El Gráfico C5.4 compara la proporción de estudiantes de 15 años con un nivel de comprensión lectora inferior al Nivel 2 con la proporción de NINI en los jóvenes de 15 a 19 años. Los datos sugieren que existe una relación entre la proporción de estudiantes de 15 años con un nivel de competencias bajo y el porcentaje de NINI en los jóvenes de 15 a 19 años (R^2=0,64). En general, cuanto mayor es el porcentaje de estudiantes que a los 15 años muestran un rendimiento bajo en PISA, mayor es el índice de NINI en los jóvenes de 15 a 19 años. La proporción de NINI más baja se da en los países en los que hay un porcentaje reducido de adultos jóvenes con un nivel de comprensión lectora inferior al Nivel 2 de PISA, como Estonia, Finlandia y Japón; y la más alta se observa en países con las proporciones más elevadas de estudiantes con un nivel de competencias bajo, como Brasil, Colombia, Costa Rica, México y Turquía (Gráfico C5.4).

Canadá, España e Irlanda constituyen ejemplos atípicos en lo que respecta a esta relación: su proporción de NINI es mucho mayor de lo que sugeriría la relación de regresión, dado su escaso índice de estudiantes con un nivel de

competencias bajo. República Eslovaca es un caso atípico en el extremo contrario, ya que a pesar de contar con una alta proporción de población con un bajo nivel de competencias (32 %), su tasa de NINI es bastante reducida y muy inferior a la media de la OCDE (Gráfico C5.4).

Una relación estrecha parecida a la que se ha descrito en el caso de la comprensión lectora es la que se puede encontrar al comparar la proporción de estudiantes con un nivel de competencias bajo en matemáticas o ciencias y el índice de NINI (R^2=0,80 y R^2=0,71, respectivamente).

Variaciones a nivel subnacional en la transición de la educación al trabajo

De media en los países de la OCDE, un 48 % de los adultos jóvenes de 15 a 29 años están matriculados en la educación, con independencia de su situación en el mercado laboral (es decir, adultos jóvenes con empleo o sin él). Sin embargo, el porcentaje muestra variaciones tanto dentro de un país como entre distintos países. En 7 de los 14 países de la OCDE y países asociados que han aportado datos a nivel subnacional sobre la transición de la educación al trabajo, la proporción de NINI en la región subnacional con un porcentaje más alto duplica con creces la de la región con el índice más bajo. La ratio entre las proporciones más altas y bajas dentro de un país es 3, en Canadá; en este caso, la distribución se ve sesgada por una región con una población reducida, pero un índice de NINI muy alto (OECD/NCES, 2017).

En 11 de los 14 países que registran datos a nivel subnacional sobre la transición de la educación al trabajo, la proporción de NINI en la región en la que se encuentra la capital es inferior a la media del país. En cambio, en Alemania, Bélgica y Reino Unido la proporción de NINI es más alta en la región de la capital si se la compara con la media nacional (OECD/NCES, 2017).

Definiciones

El **nivel educativo alcanzado** hace referencia al nivel de educación más avanzado al que ha llegado una persona.

Personas empleadas, inactivas o desempleadas: Véase la sección *Definiciones* en el Indicador A5.

Individuos en educación son aquellos que han recibido educación formal o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

Niveles educativos: Consulte la *Guía del lector*, al comienzo de esta publicación, donde se presentan todos los niveles CINE 2011.

NINI: Ni empleados ni en educación o formación.

Los **programas de trabajo-estudio** son programas de educación formal o formación en los que se combinan periodos de estudio y trabajo interrelacionados por los que el estudiante o becario recibe unos ingresos.

Metodología

Los datos por lo general hacen referencia al segundo trimestre de los estudios, ya que este es el periodo más relevante para saber si el joven está realmente estudiando o ha abandonado la educación para incorporarse a la población activa. Este segundo trimestre se corresponde en la mayoría de los países con los tres primeros meses del año natural, pero en otros con el trimestre de primavera (es decir, marzo, abril y mayo).

La educación o formación se corresponde con la educación formal; por lo tanto, a las personas que no trabajan, pero que cursan estudios no formales se las considera NINI.

Para obtener más información sobre la metodología para las entidades a nivel subnacional, véase el Indicador A1.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Para obtener más información sobre las fuentes, véase el Indicador A1.

Los datos sobre regiones subnacionales para algunos indicadores seleccionados los ha proporcionado la OCDE, con la colaboración del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) de Estados Unidos y actualmente están disponibles para 14 países: Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Irlanda, Polonia, Reino Unido, Suecia y Turquía. Las estimaciones subnacionales las han facilitado los países utilizando fuen-

tes de datos nacionales o Eurostat basándose en datos del Nivel 2 de la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS 2), con la excepción deł Reino Unido, que ha usado datos basados en NUTS 1.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo, http://dx.doi.org/10.2806/15992.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2010), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en.

OECD, E. Hanushek y L. Woessmann (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, París y Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Tablas del Indicador C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561194

Tabla C5.1	Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2016)
Tabla C5.2	Tendencias del porcentaje de adultos jóvenes en educación y no en educación, empleados o no, por edad (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C5

Tabla C5.1. Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2016)

		En educación						No en educación						
		Empleados							NINI					
		Estudiantes en programas de trabajo-estudio	Otros empleados	Total empleados	Desempleados	Inactivos	Total en educación	Empleados	Desempleados	Inactivos	Total NINI	Total no en educación	Total en educación/no en educación
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)=(3)+(4)+(5)	(7)	(8)	(9)	(10)=(8)+(9)	(11)=(7)+(10)	(12)=(6)+(11)
OCDE	Alemania	15,8	13,6	29,4	0,9	31,1	61,4	28,6	3,7	6,3	10,0	38,6	100
	Australia	5,9	26,8	32,8	3,4	16,3	52,5	36,6	4,5	6,4	10,9	47,5	100
	Austria	7,7	12,0	19,8	1,5	26,9	48,2	39,8	6,3	5,7	12,1	51,8	100
	Bélgica	c	3,6	4,0	c	55,0	59,8	27,8	7,0	5,3	12,4	40,2	100
	Canadá	x(2)	21,8	21,8	2,3	23,9	48,0	38,2	6,1	7,7	13,8	52,0	100
	Chile[1]	x(2)	9,3	9,3	2,8	38,2	50,3	28,6	6,0	15,1	21,1	49,7	100
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	x(2)	37,8	37,8	4,1	25,0	66,8	24,8	2,7	5,7	8,4	33,2	100
	Eslovenia	x(2)	16,7	16,7	1,7	53,1	71,5	17,9	6,2	4,5	10,6	28,5	100
	España	x(2)	5,9	5,9	5,4	47,0	58,4	18,4	15,3	7,9	23,2	41,6	100
	Estados Unidos	x(2)	19,9	19,9	1,4	26,2	47,4	37,9	4,6	10,1	14,7	52,6	100
	Estonia	c	15,9	15,9	2,0	35,8	53,8	34,3	4,9	7,0	12,0	46,2	100
	Finlandia	x(2)	18,9	18,9	4,7	30,7	54,4	29,3	7,8	8,5	16,3	45,6	100
	Francia	5,8	5,2	11,0	1,0	41,0	53,0	27,2	12,2	7,6	19,8	47,0	100
	Grecia	a	3,1	3,1	2,5	56,7	62,3	14,2	15,4	8,2	23,5	37,7	100
	Hungría	a	2,4	2,4	0,2	47,6	50,2	34,3	5,8	9,7	15,5	49,8	100
	Irlanda[1]	a	12,0	12,0	1,0	40,4	53,4	28,4	9,9	8,3	18,2	46,6	100
	Islandia	a	37,4	37,4	2,6	10,6	50,7	44,1	1,9	3,4	5,2	49,3	100
	Israel	x(2)	12,3	12,3	1,0	17,7	30,9	51,7	4,0	13,4	17,4	69,1	100
	Italia	a	2,0	2,0	0,7	49,9	52,6	19,3	13,6	14,4	28,0	47,4	100
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	11,7	11,7	1,3	35,9	48,9	35,2	7,2	8,8	16,0	51,1	100
	Luxemburgo	a	11,2	11,2	c	53,4	66,7	24,5	5,0	3,8	8,8	33,3	100
	México	a	9,1	9,1	0,7	26,3	36,1	40,7	3,8	19,4	23,2	63,9	100
	Noruega	0,8	19,3	20,2	3,2	26,1	49,4	40,9	3,2	6,5	9,7	50,6	100
	Nueva Zelanda	a	23,7	23,7	2,1	19,2	45,0	42,4	5,3	7,2	12,6	55,0	100
	Países Bajos	x(2)	38,9	38,9	3,9	21,8	64,6	27,6	2,7	5,1	7,8	35,4	100
	Polonia	a	10,4	10,4	1,3	32,4	44,0	38,0	8,1	9,9	18,0	56,0	100
	Portugal	a	4,8	4,8	2,7	46,1	53,6	28,2	12,0	6,2	18,2	46,4	100
	Reino Unido	4,8	14,0	18,8	2,3	21,8	42,8	42,7	6,0	8,5	14,5	57,2	100
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	c	2,1	2,2	0,4	52,3	54,9	29,8	9,7	5,6	15,3	45,1	100
	Suecia	a	15,9	15,9	7,2	30,0	53,1	36,9	5,0	5,0	10,0	46,9	100
	Suiza	19,1	16,5	35,7	1,7	17,6	55,0	35,6	4,7	4,7	9,4	45,0	100
	Turquía	a	13,6	13,6	3,1	22,8	39,5	27,5	7,0	26,0	33,0	60,5	100
	Media de la OCDE	m	14,6	16,5	2,3	33,7	52,5	32,2	6,8	8,5	15,3	47,5	100
	Media de la UE22	m	12,3	13,9	2,4	39,7	55,9	28,9	7,9	7,2	15,2	44,1	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	a	12,0	12,0	3,3	16,4	31,6	43,7	9,6	15,0	24,7	68,4	100
	Costa Rica	a	13,6	13,6	3,4	27,1	44,1	31,2	9,4	15,3	24,7	55,9	100
	Federación Rusa	m	c	c	c	41,2	44,1	39,9	6,9	9,1	16,0	55,9	100
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	a	12,2	12,2	0,8	47,7	60,7	27,2	5,8	6,3	12,1	39,3	100
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2015.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561156

C5

Tabla C5.2. [1/2] Tendencias del porcentaje de adultos jóvenes en educación y no en educación, empleados o no, por edad (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)

		20-24 años														
		2000			2005			2010			2015			2016		
			No en educación			No en educación			No en educación			No en educación			No en educación	
		En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	34,1[b]	49,0[b]	16,9[b]	44,2[b]	37,1[b]	18,7[b]	47,5[b]	38,8[b]	13,7[b]	54,4	36,3	9,3	53,5	35,7	10,8
	Australia	35,9[b]	50,9[b]	13,3[b]	39,4[b]	49,0[b]	11,6[b]	41,5[b]	47,3[b]	11,2[b]	44,5	42,4	13,1	46,1	41,9	12,0
	Austria	m	m	m	31,3	55,6	13,1	34,6	52,0	13,4	41,4	46,9	11,7	39,0	47,8	13,2
	Bélgica	43,8[b]	40,2[b]	16,0[b]	38,1[b]	43,6[b]	18,3[b]	43,0[b]	38,9[b]	18,0[b]	45,3	38,9	15,8	28,9	54,2	16,9
	Canadá	35,7	48,5	15,8	39,3	46,4	14,4	39,4	45,1	15,6	41,6	44,0	14,4	41,3	43,8	14,9
	Chile[1]	m	m	m	m	m	m	36,1[b]	36,5[b]	27,5[b]	44,7	34,6	20,7	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	54,8[b]	38,6[b]	6,6[b]	54,4[b]	37,2[b]	8,3[b]	53,4[b]	34,5[b]	12,1[b]	59,1	28,5	12,4	61,5	29,0	9,5
	Eslovenia	m	m	m	55,7[b]	31,3[b]	13,0[b]	65,3[b]	25,5[b]	9,3[b]	58,5	24,3	17,2	66,2	21,7	12,1
	España	44,9[b]	39,9[b]	15,2[b]	35,2[b]	45,7[b]	19,1[b]	39,7[b]	33,3[b]	27,0[b]	50,2	22,6	27,2	51,0	23,5	25,5
	Estados Unidos	32,5	53,1	14,4	36,1	48,4	15,5	38,6	42,0	19,4	38,5	45,7	15,8	39,0	45,6	15,3
	Estonia	m	m	m	50,9	32,7	16,3	50,2	27,3	22,4	43,6	41,4	15,0	43,7	42,4	13,9
	Finlandia	m	m	m	52,8[b]	34,1[b]	13,0[b]	52,0[b]	32,2[b]	15,8[b]	47,8	33,9	18,3	47,8	34,8	17,4
	Francia	39,4	43,0	17,6	42,5	39,7	17,8	40,4	38,9	20,6	44,4	34,7	20,9	42,7	35,4	21,9
	Grecia	30,7[b]	43,4[b]	25,9[b]	40,9[b]	37,7[b]	21,3[b]	47,6[b]	31,3[b]	21,1[b]	52,3	19,6	28,1	56,9	18,1	25,0
	Hungría	32,3	45,7	22,0	46,6	34,5	18,9	48,1	30,4	21,5	42,2	39,4	18,4	40,1	42,4	17,5
	Irlanda	26,7[b]	63,6[b]	9,7[b]	27,7[b]	60,0[b]	12,3[b]	36,9[b]	37,0[b]	26,1[b]	43,9	36,3	19,8	m	m	m
	Islandia	m	m	m	51,7	41,7	6,6	50,2	37,7	12,2	50,6	42,8	6,6	44,9	49,1	6,0
	Israel	m	m	m	26,6[b]	31,9[b]	41,5[b]	29,8[b]	32,8[b]	37,4[b]	28,1	53,4	18,6	30,3	51,8	17,9
	Italia	36,0[b]	36,5[b]	27,5[b]	38,6[b]	37,3[b]	24,1[b]	40,8[b]	32,1[b]	27,1[b]	43,3	22,9	33,9	42,9	24,8	32,2
	Japón[2]	m	m	m	31,9[b]	55,8[b]	12,3[b]	34,6[b]	53,1[b]	12,4[b]	36,0	53,9	10,1	m	m	m
	Letonia	m	m	m	40,3	40,3	19,4	40,0	29,6	30,4	43,1	43,7	13,3	38,2	43,4	18,4
	Luxemburgo	42,8[b]	48,9[b]	8,2[b]	47,4[b]	43,3[b]	9,3[b]	63,1[b]	29,4[b]	7,5[b]	57,2	33,4	9,3	60,9	29,1	10,0
	México	17,7[b]	55,2[b]	27,1[b]	25,0	49,1	25,9	25,6	48,3	26,1	28,4	46,3	25,3	28,9	46,2	24,9
	Noruega	41,7	50,3	8,0	41,5	48,9	9,6	42,2	48,8	9,0	42,1	47,7	10,2	44,0	45,1	10,9
	Nueva Zelanda	m	m	m	39,2	46,7	14,0	38,9	43,3	17,8	38,3	46,8	14,9	40,2	46,7	13,1
	Países Bajos[3]	50,7[b]	42,5[b]	6,7[b]	48,8[b]	43,1[b]	8,1[b]	55,3[b]	37,3[b]	7,4[b]	57,7	33,5	8,8	57,6	34,0	8,5
	Polonia	34,9[b]	34,3[b]	30,8[b]	62,7[b]	17,2[b]	20,1[b]	52,9[b]	29,5[b]	17,6[b]	46,8	34,7	18,5	44,0	38,0	18,0
	Portugal	36,5	52,6	11,0	37,4	48,4	14,1	39,6	44,1	16,4	45,5	33,6	20,9	43,3	35,9	20,8
	Reino Unido	32,4[b]	52,2[b]	15,4[b]	32,1[b]	51,0[b]	16,8[b]	33,7[b]	46,9[b]	19,3[b]	33,8	50,5	15,6	33,3	51,7	15,0
	República Checa	19,7[b]	60,0[b]	20,3[b]	35,9[b]	47,5[b]	16,6[b]	48,4[b]	38,1[b]	13,6[b]	47,9	40,5	11,6	47,6	41,0	11,3
	República Eslovaca	18,1[b]	48,8[b]	33,1[b]	31,0[b]	43,8[b]	25,2[b]	44,8[b]	33,0[b]	22,1[b]	44,2	37,0	18,8	45,7	37,6	16,8
	Suecia	42,1[b]	47,2[b]	10,7[b]	42,5[b]	44,1[b]	13,4[b]	46,0[b]	39,8[b]	14,2[b]	46,0	42,2	11,8	46,1	43,0	10,8
	Suiza	37,4[b]	56,7[b]	5,9[b]	37,9[b]	50,3[b]	11,9[b]	44,3[b]	44,6[b]	11,0[b]	46,8	41,0	12,2	45,3	44,6	10,1
	Turquía	12,7	43,1	44,2	15,4	34,9	49,7	25,2	31,1	43,7	34,7	32,0	33,2	35,6	31,5	32,9
	Media de la OCDE	34,7	47,7	17,6	40,0	42,7	17,3	43,2	38,0	18,8	44,8	38,4	16,8	44,7	39,0	16,2
	Media de la UE22	36,5	46,3	17,3	42,6	41,2	16,2	46,5	35,4	18,0	47,7	35,2	17,1	47,2	36,3	16,5
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	m	m	m	m	m	m	23,9	52,8	23,3	24,9	48,1	27,0	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25,6	49,6	24,8	26,2	49,2	24,6
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41,5	36,0	22,5	39,0	36,4	24,6
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	35,1	48,3	16,7	34,5	48,2	17,3
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	51,4[b]	32,7[b]	15,9[b]	53,9[b]	22,0[b]	24,0[b]	49,9	33,6	16,5	50,3	34,9	14,9
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2009 en lugar de 2010.

2. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

3. Año de referencia 1999 en lugar de 2000.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561175

C5

Tabla C5.2. [2/2] Tendencias del porcentaje de adultos jóvenes en educación y no en educación, empleados o no, por edad (2000, 2005, 2010, 2015 y 2016)

		15-29 años														
		2000			2005			2010			2015			2016		
			No en educación			No en educación			No en educación			No en educación			No en educación	
		En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI	En educación	Empleados	NINI
		(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Alemania	44,9[b]	41,8[b]	13,3[b]	52,2[b]	33,1[b]	14,7[b]	51,3[b]	36,7[b]	12,0[b]	53,8	37,7	8,6	52,5	37,9	9,6
	Australia	42,8[b]	44,0[b]	13,2[b]	45,0[b]	43,5[b]	11,4[b]	45,6[b]	42,6[b]	11,8[b]	47,4	40,8	11,8	48,2	40,4	11,4
	Austria	m	m	m	42,0	46,6	11,4	44,9	43,4	11,7	47,3	42,3	10,4	45,8	43,3	10,9
	Bélgica	46,9[b]	40,2[b]	12,9[b]	44,4[b]	41,4[b]	14,2[b]	46,8[b]	39,0[b]	14,2[b]	47,2	39,0	13,8	48,8	38,2	13,0
	Canadá	42,4	43,9	13,7	44,1	43,6	12,3	44,1	42,3	13,6	44,0	42,8	13,2	43,3	43,5	13,2
	Chile[1]	m	m	m	m	m	m	44,4[b]	32,0[b]	23,6[b]	48,5	33,5	18,0	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	57,7[b]	36,5[b]	5,8[b]	55,5[b]	36,3[b]	8,2[b]	57,2[b]	32,3[b]	10,5[b]	60,5	29,0	10,5	62,1	29,7	8,2
	Eslovenia	m	m	m	55,5[b]	34,4[b]	10,1[b]	60,6[b]	30,7[b]	8,8[b]	54,3	31,1	14,6	58,0	30,5	11,6
	España	44,4[b]	39,9[b]	15,6[b]	35,9[b]	46,9[b]	17,1[b]	39,7[b]	36,6[b]	23,6[b]	49,7	27,5	22,8	50,5	27,8	21,7
	Estados Unidos	43,1	44,6	12,2	45,2	41,7	13,1	46,1	37,8	16,1	44,9	40,8	14,4	44,8	41,1	14,1
	Estonia	m	m	m	54,0	31,3	14,8	48,7	32,2	19,1	46,3	40,9	12,8	44,2	41,2	14,5
	Finlandia	m	m	m	55,4[b]	33,7[b]	10,9[b]	56,0[b]	31,3[b]	12,6[b]	53,2	32,5	14,3	53,4	33,3	13,2
	Francia	44,1	40,9	15,0	46,8	38,7	14,5	44,0	39,4	16,6	47,5	35,3	17,2	47,5	35,3	17,2
	Grecia	39,0[b]	39,4[b]	21,5[b]	39,5[b]	40,9[b]	19,5[b]	44,8[b]	37,2[b]	18,1[b]	49,3	24,6	26,1	51,8	24,6	23,5
	Hungría	40,7	39,1	20,2	46,3	36,5	17,2	48,3	32,8	18,9	44,1	40,0	15,9	43,0	41,8	15,2
	Irlanda	37,9[b]	53,2[b]	9,0[b]	36,2[b]	53,4[b]	10,5[b]	41,1[b]	38,1[b]	20,8[b]	48,7	35,1	16,2	m	m	m
	Islandia	m	m	m	50,6	44,0	5,5	50,8	37,8	11,4	52,4	41,4	6,2	45,7	49,0	5,3
	Israel	m	m	m	37,9[b]	31,3[b]	30,8[b]	42,6[b]	29,6[b]	27,8[b]	43,5	42,5	14,1	44,5	41,8	13,8
	Italia	39,9[b]	36,8[b]	23,3[b]	41,5[b]	37,5[b]	21,1[b]	45,3[b]	31,7[b]	23,0[b]	47,1	25,5	27,4	47,6	26,4	26,0
	Japón[2]	m	m	m	38,8[b]	48,8[b]	12,4[b]	41,1[b]	47,0[b]	12,0[b]	42,9	47,2	9,8	m	m	m
	Letonia	m	m	m	49,5	33,2	17,2	45,9	31,3	22,8	40,7	46,4	13,0	41,3	44,2	14,4
	Luxemburgo	45,3[b]	46,6[b]	8,1[b]	48,5[b]	44,2[b]	7,3[b]	54,7[b]	38,1[b]	7,1[b]	52,7	38,8	8,4	54,7	37,7	7,6
	México	25,4[b]	50,0[b]	24,6[b]	33,1	43,2	23,7	34,1	42,2	23,7	37,0	41,1	21,9	37,1	41,1	21,8
	Noruega	48,4	44,6	7,0	48,6	43,4	8,1	46,2	45,4	8,4	45,6	45,3	9,2	45,4	45,2	9,4
	Nueva Zelanda	m	m	m	46,3	41,7	12,0	46,1	38,6	15,3	44,4	42,3	13,3	46,2	42,5	11,3
	Países Bajos[3]	51,8[b]	41,4[b]	6,8[b]	52,4[b]	40,4[b]	7,3[b]	55,4[b]	37,9[b]	6,8[b]	55,9	35,9	8,3	55,8	36,4	7,8
	Polonia	43,8[b]	34,1[b]	22,1[b]	55,7[b]	26,0[b]	18,4[b]	50,2[b]	34,8[b]	15,0[b]	45,0	39,3	15,6	43,3	41,7	15,1
	Portugal	38,2	51,2	10,5	38,9	48,2	12,9	43,1	43,5	13,5	49,8	34,9	15,3	49,3	35,1	15,6
	Reino Unido	40,0[b]	46,6[b]	13,3[b]	41,2[b]	44,6[b]	14,2[b]	42,1[b]	42,0[b]	15,9[b]	41,0	45,2	13,7	40,2	46,6	13,2
	República Checa	31,7[b]	49,7[b]	18,5[b]	39,5[b]	44,6[b]	15,9[b]	48,1[b]	38,7[b]	13,2[b]	45,4	42,3	12,2	45,4	43,0	11,6
	República Eslovaca	29,3[b]	40,3[b]	30,4[b]	41,1[b]	38,3[b]	20,5[b]	45,9[b]	35,2[b]	18,8[b]	42,7	40,1	17,2	43,2	40,9	15,9
	Suecia	50,2[b]	41,9[b]	7,9[b]	52,9[b]	38,0[b]	9,2[b]	54,5[b]	35,2[b]	10,3[b]	51,1	39,8	9,1	50,2	41,6	8,2
	Suiza	45,1[b]	46,6[b]	8,3[b]	44,4[b]	45,2[b]	10,4[b]	48,5[b]	41,7[b]	9,8[b]	49,0	42,5	8,5	48,9	42,4	8,7
	Turquía	18,5	43,7	37,8	22,4	34,0	43,6	31,4	32,0	36,6	40,6	30,6	28,8	41,2	30,6	28,2
	Media de la OCDE	41,3	43,2	15,5	44,9	40,3	14,9	46,7	37,3	16,0	47,5	38,0	14,5	47,6	38,5	13,9
	Media de la UE22	42,7	42,3	15,0	46,6	39,5	14,0	48,6	36,3	15,2	48,8	36,5	14,7	49,0	37,0	14,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	m	m	m	m	m	m	35,6	44,9	19,6	36,6	40,9	22,5	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	35,7	43,3	21,0	35,7	43,1	21,2
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47,3	32,6	20,1	44,9	33,0	22,1
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	33,6	52,3	14,0	32,9	53,0	14,1
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	56,0[b]	32,6[b]	11,4[b]	55,5[b]	26,5[b]	18,0[b]	48,9	37,3	13,7	52,0	36,6	11,4
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NINI hace referencia a los jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. También se pueden consultar más desgloses en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Año de referencia 2009 en lugar de 2010.
2. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.
3. Año de referencia 1999 en lugar de 2000.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

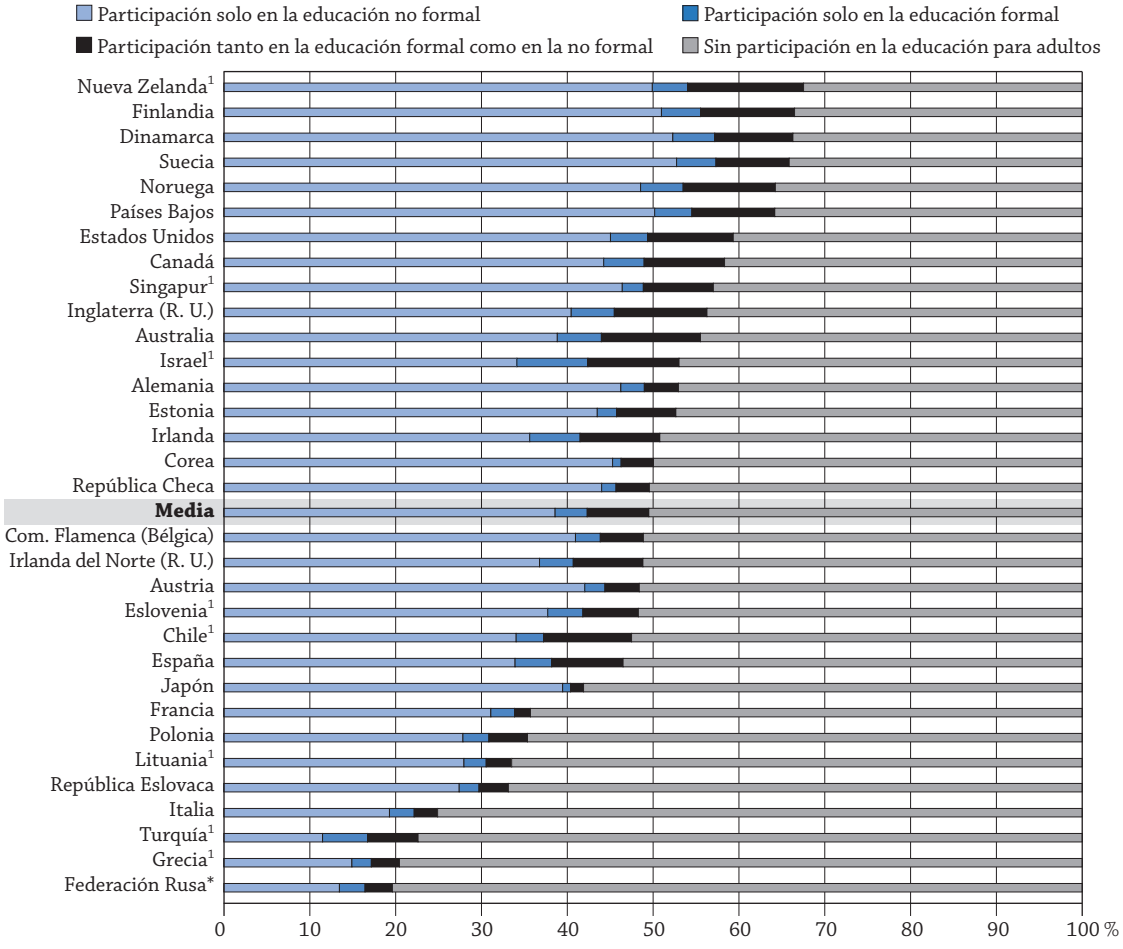
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561175

¿CUÁNTOS ADULTOS PARTICIPAN EN LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE?

- De media en los países y economías que han participado en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), alrededor de la mitad de los adultos (de 25 a 64 años) participan en la educación para adultos y la mayoría de ellos optan por la educación no formal.
- En los países y economías de la OCDE, como promedio, las personas de 35 a 64 años que viven en hogares donde hay hijos pequeños tienen más probabilidades de participar en la educación para adultos que los que no. En los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) el modelo se invierte: participan un 51 % de los que conviven con hijos pequeños, frente a un 67 % de los que no.
- En la mayoría de países y economías de la OCDE, los adultos que realizan voluntariado al menos una vez al mes participan más en la educación formal o no formal que los adultos que no son voluntarios. En los países con una tasa de participación general baja en la educación para adultos, los voluntarios tienden a mostrar una participación mayor que los no voluntarios, mientras que esto resulta menos evidente en los países con una tasa de participación general elevada.

Gráfico C6.1. Participación de los adultos en la educación formal o no formal, por tipo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años



1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la proporción de población que participa en la educación formal o no formal.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.1a. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558515

Contexto

La educación para adultos puede desempeñar un papel destacado para ayudar a los adultos a desarrollar y mantener competencias clave de procesamiento de la información, así como a adquirir otros conocimientos y competencias a lo largo de sus vidas. Resulta fundamental proporcionar oportunidades de aprendizaje organizadas para los adultos más allá de la educación formal inicial y garantizar el acceso a ellas, especialmente para aquellos trabajadores que necesitan adaptarse a cambios a lo largo de su vida profesional (OECD, 2013).

El aprendizaje permanente también puede contribuir a lograr objetivos no económicos, tales como la satisfacción personal, mejoras en la salud, la participación cívica y la inclusión social. La integración social requiere que los individuos cuenten con las competencias básicas y los conocimientos necesarios para poder ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y para disfrutar de las ventajas de la vida en comunidad. Las grandes variaciones que se observan en los países de la OCDE en las actividades de aprendizaje y participación de los adultos en niveles de desarrollo económico similares sugieren, no obstante, que existen diferencias significativas en la cultura del aprendizaje, en las oportunidades de aprendizaje en el trabajo y en los sistemas de educación para adultos (Borkowsky, 2013).

Otros resultados

- Como media en los países y economías de la OCDE, un 24 % de los adultos deseaban participar en actividades de aprendizaje en los 12 meses anteriores a la encuesta, aunque, en el momento de realizarla, aún no se habían matriculado en ellas. Entre estos participantes potenciales, el motivo más habitual para no matricularse era que estaban demasiado ocupados en el trabajo (29 %). El coste (demasiado caro) y las responsabilidades familiares fueron las siguientes razones más comunes que mencionaron los participantes potenciales (15 % en ambos casos).
- La participación social en forma de voluntariado al menos una vez al mes se asocia con una mayor participación en la educación para adultos en los adultos inactivos, mayores o con unos niveles educativos bajos, un grupo que por lo general muestra unas tasas de participación escasas.

C6

Análisis

Participación en la educación para adultos y obstáculos a la participación

Los adultos de los países y economías que han participado en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) (véase la sección *Fuentes*) muestran diferencias en la medida en la que participan en el sistema de educación formal para satisfacer sus necesidades de educación y formación. Durante los 12 meses anteriores a la encuesta, una media del 11 % de los adultos (de 25 a 64 años) habían participado en la educación formal. Estas proporciones oscilan entre el 2 % de Japón y el 19 % de Israel. En Australia, Finlandia, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Israel, Noruega y Nueva Zelanda, la proporción se sitúa por encima del 15 %, mientras que es de un 5 % o menos en Corea, Francia y Japón. Estos resultados pueden estar afectados por el hecho de que los estudiantes aún pueden estar cursando la educación terciaria cuando tienen 25 años o más (Tabla C6.1a).

En general, los países con altas tasas de participación de adultos en la educación formal también tienden a mostrar unos índices elevados de participación en la educación no formal (véase la sección *Definiciones*). De media en los países y economías de la OCDE, alrededor de dos de cada tres adultos participantes en la educación formal también toman parte en la no formal, lo que indica que estos adultos aprovechan todo un abanico de oportunidades de aprendizaje (Tabla C6.1a).

Como parte de la encuesta, se preguntó a los adultos si habían deseado participar en actividades de educación formal o no formal durante los 12 meses anteriores, pero no se habían matriculado. A todos los adultos se les planteó esta pregunta, con independencia de si habían participado o no en la educación para adultos en los 12 meses previos. Como promedio en los países y economías de la OCDE, un 24 % de los adultos estaban interesados en participar más (es decir, que no participaban, pero deseaban hacerlo, o que participaban en la educación para adultos y deseaban hacerlo más), pero no les había resultado posible. En los países en los que la participación en la educación para adultos es alta, estos tienden a indicar con mayor frecuencia que deseaban haber participado (más), pero no habían podido hacerlo. En estos países el sistema de educación para adultos ya da buenos resultados, lo que anima a los individuos a querer intensificar su participación. En cambio, en los países donde son pocos los adultos que toman parte en la educación formal o no formal, un número menor de encuestados expresaron su deseo de hacerlo. En Estados Unidos y Nueva Zelanda, más del 35 % de los adultos desearían participar en (más) actividades de educación formal o no formal. En Federación Rusa, Grecia, Polonia, República Eslovaca y Turquía, menos de un 15 % de los adultos manifestaron su deseo de participar (más) en la educación para adultos (Tabla C6.1b).

De media en los países y economías de la OCDE, el 17 % de los adultos que habían participado en actividades de educación formal o no formal durante los 12 meses anteriores a la encuesta también estaban interesados en intensificar su participación. Solo una pequeña minoría (7 %) de adultos se habían interesado por participar, pero no lo habían hecho durante los 12 meses anteriores; a este grupo, por tanto, se los podía considerar nuevos participantes potenciales. En Chile, Corea, España, Estonia e Irlanda, puede considerarse que al menos un 10 % de los adultos son nuevos participantes potenciales, mientras que en Polonia, República Eslovaca y Turquía este porcentaje es inferior al 4 % (Tabla C6.1b).

A los adultos que deseaban participar en una actividad de aprendizaje se les pidió que expresaran por qué no se habían matriculado. Para su respuesta podían elegir entre siete opciones y la categoría «otro». El Gráfico C6.2 muestra que, como media en los países y economías de la OCDE, el motivo más habitual (mencionado por un 29 % de los encuestados) fue que estaban demasiado ocupados en el trabajo. Otro 15 % de ellos no habían llegado a comenzar la actividad debido al cuidado de los hijos o a las responsabilidades familiares. Así pues, para un 44 % de los encuestados, la carga laboral o familiar parecía no dejar tiempo para las actividades de aprendizaje (Gráfico C6.2).

Los factores relacionados con el modo en que se organizaban las actividades de aprendizaje impidieron la participación de un total del 30 % de los encuestados: por ejemplo, el momento o lugar donde se impartía el curso resultaban inadecuados (12 %), la educación o formación era demasiado cara (15 %), o ellos mismos no cumplían con los requisitos previos (3 %). Un 7 % de los encuestados mencionó la falta de apoyo por parte de su empleador, mientras que para un 4 % había surgido algún imprevisto que había impedido que se matriculasen (Gráfico C6.2 y Tabla C6.1b).

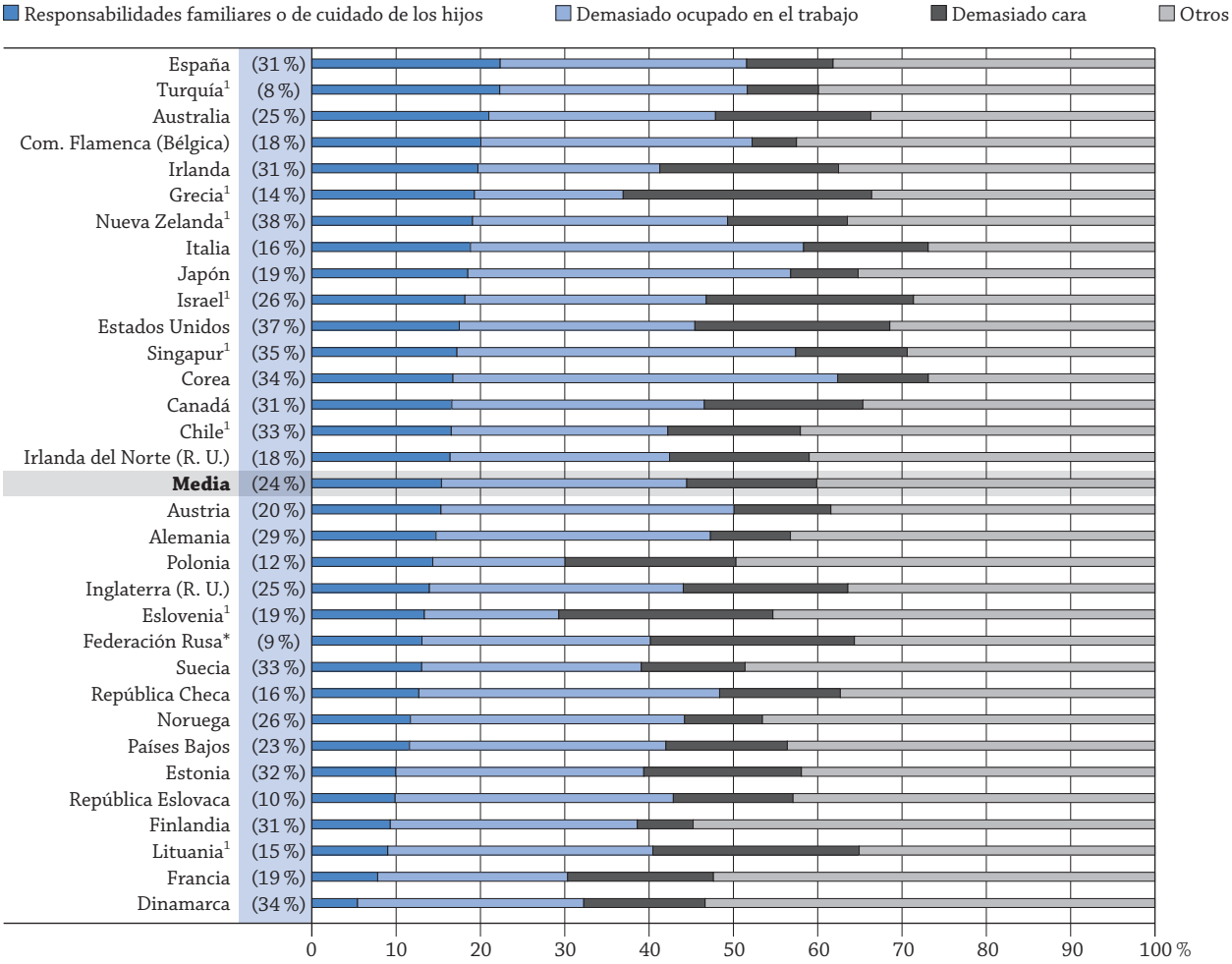
El cuidado de los hijos y las responsabilidades familiares fueron mencionados como el motivo de no participar en una actividad de aprendizaje deseada al menos por un 20 % de quienes no tomaban parte en este tipo de actividades en Australia, la Comunidad Flamenca de Bélgica, España y Turquía. En Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Lituania y República Eslovaca, por el contrario, esas responsabilidades fueron las que esgrimieron como máximo un 10 % de la población pertinente (Gráfico C6.2).

Relación entre la participación en la educación para adultos y el hecho de tener hijos pequeños en el hogar

Este indicador indaga por primera vez en la relación entre la participación en la educación para adultos y el hecho de tener hijos pequeños en el hogar. Complementa los análisis sobre educación para adultos publicados en ediciones anteriores de *Panorama de la educación* (OECD, 2014; 2015; y 2016a). En esas ediciones se ha mostrado que los adultos con unos niveles educativos altos, con competencias avanzadas en comprensión lectora y competencia matemática, y aquellos que tienen ocupaciones de alta cualificación participan más en la educación para adultos que las personas que solo han alcanzado un nivel educativo bajo, tienen unas competencias limitadas en comprensión lectora y competencia matemática y se dedican a ocupaciones elementales. Tener hijos pequeños en el hogar conlleva responsabilidades importantes y, por tanto, resulta interesante analizar si esa situación guarda relación con una mayor o menor participación en la educación para adultos, ya que se puede carecer de tiempo para ello.

Gráfico C6.2. Obstáculos a la participación en la educación formal o no formal (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años



Nota: El porcentaje entre paréntesis representa la proporción de personas de 25 a 64 años que deseaban participar en (más) actividades de aprendizaje, pero no llegaron a empezar. Para evitar la utilización de demasiadas categorías, la categoría «Otros» incluye cinco motivos mencionados para no comenzar la actividad: no cumplía los requisitos previos; falta de apoyo del empleador; el curso o programa se ofrecían a una hora o lugar inadecuados; aparición de un imprevisto que impidió la participación en la educación o formación; otros.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la proporción de adultos que mencionan las responsabilidades familiares o de cuidado de los hijos como motivo para no participar en actividades de aprendizaje.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.1b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558534

Como media en los países y economías de la OCDE, los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que conviven con hijos pequeños (menores de 3 años) tienen menos probabilidades de participar en la educación formal o no formal (51 %) que los individuos de la misma edad sin hijos (67 %). Sin embargo, en el caso de los adultos de 35 a 44 años y los de 45 a 54 años, la relación funciona a la inversa: los que conviven con hijos pequeños muestran una probabilidad ligeramente mayor de participar que los que no. La edad de los hijos puede repercutir en la participación en la educación formal o no formal: los padres más jóvenes (de 25 a 34 años) probablemente tienen hijos más pequeños que los padres mayores (Tablas C6.2a y C6.2b).

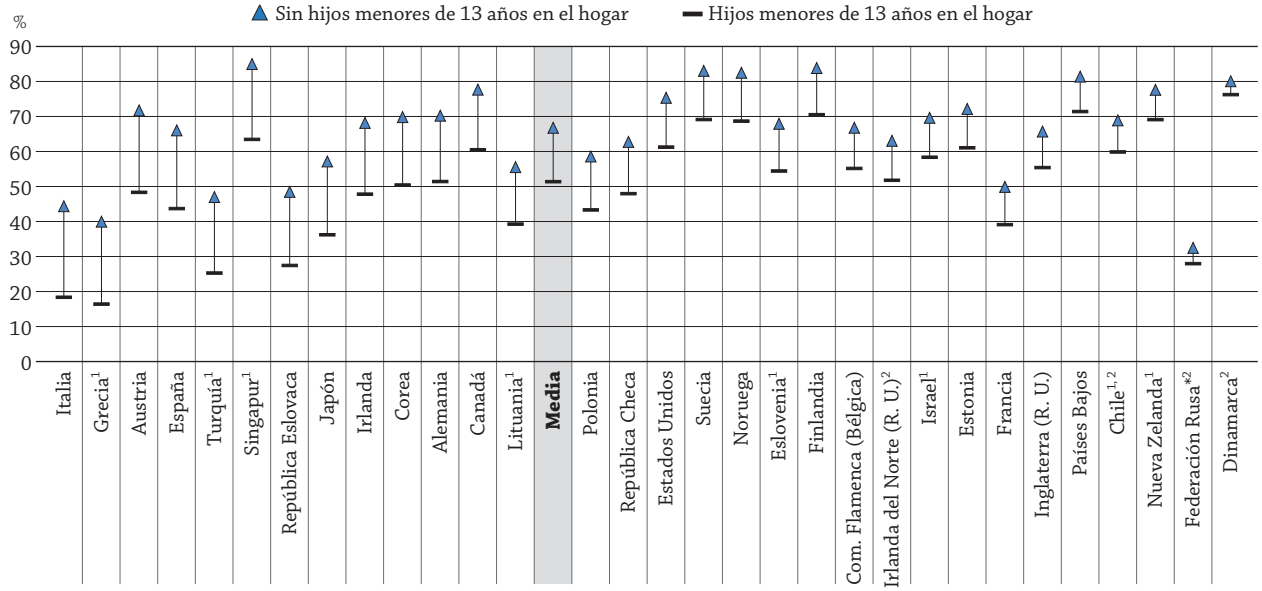
La participación en la educación formal o no formal de los adultos de 35 a 44 años es de un 55 % para los que conviven con hijos y de un 52 % para los que no. En el caso de los adultos de 45 a 54 años, las tasas respectivas son de un 52 % frente a un 48 %. En la mayoría de los países, la muestra de adultos mayores (de 55 a 64 años) que conviven con hijos pequeños es demasiado reducida como para ofrecer resultados (Tabla C6.2b).

El Gráfico C6.3 refleja que en todos los países y economías que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), la presencia de hijos pequeños tiene un efecto negativo en la tasa de participación en la educación para adultos en el grupo de 25 a 34 años. Chile, Dinamarca, Federación Rusa, Inglaterra (Reino Unido), Nueva Zelanda y Países Bajos presentan la menor diferencia en cuanto a tasas de participación entre los adultos con hijos pequeños y sin ellos (10 puntos porcentuales o menos); en Chile, Dinamarca, Federación Rusa e Irlanda del Norte (Reino Unido) la diferencia no tiene relevancia estadística. Las mayores diferencias (20 puntos porcentuales o más) se observan en Austria, España, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, República Eslovaca, Singapur y Turquía. En los países con las tasas de participación más altas, la diferencia tiende a ser menor (Gráfico C6.3 y Tablas C6.1a y C6.2b).

En el grupo de edad de 25 a 64 años, tanto los hombres como las mujeres que viven con hijos pequeños en el hogar participan más en la educación formal o no formal que los que no. Sin embargo, el efecto es mayor en el caso de los hombres: 57 % para los que tienen hijos y 47 % para los que no tienen. Las tasas de participación respectivas de las mujeres son del 50 % frente al 47 % (Tabla C6.2b).

Gráfico C6.3. Participación en la educación formal o no formal de los adultos jóvenes con y sin hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años



1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.
2. La diferencia entre estos grupos no tiene relevancia estadística, con un 5 %.

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

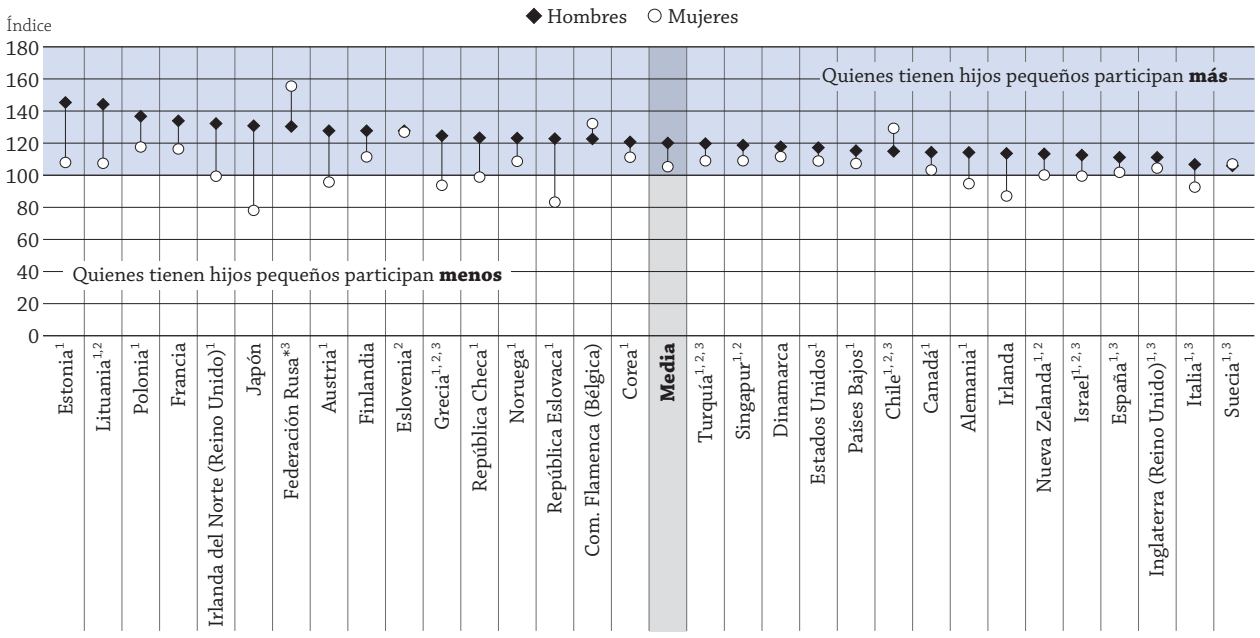
Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia de participación en la educación formal o no formal entre aquellas personas que tienen hijos pequeños en el hogar y las que no.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.2a. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558553

Gráfico C6.4. Hijos pequeños en el hogar y participación relativa en la educación formal o no formal, por sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), participación relativa de las personas de 25 a 64 años que tienen hijos pequeños en el hogar comparadas con las que no los tienen; sin niños pequeños en el hogar = 100



1. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal entre las mujeres con y sin hijos pequeños en el hogar no tiene relevancia estadística, con un 5 %.

2. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

3. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal entre los hombres con y sin hijos pequeños en el hogar no tiene relevancia estadística, con un 5 %.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la participación relativa de los hombres con hijos pequeños en el hogar.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.2b. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558572

El Gráfico C6.4 muestra que en todos los países y economías que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), los hombres con hijos pequeños en el hogar participan más en la educación formal o no formal que aquellos que no conviven con hijos pequeños (índice superior a 100). La diferencia tiene relevancia estadística en todos los países y economías de los que se dispone de datos, excepto Chile, España, Federación Rusa, Grecia, Inglaterra (Reino Unido), Israel, Italia, Suecia y Turquía. En cambio, para las mujeres, la diferencia en las tasas de participación entre las que conviven con hijos pequeños y las que no solamente tiene relevancia estadística en 8 de los 32 países y economías: la Comunidad Flamenca de Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Irlanda y Japón (Gráfico C6.4 y Tabla C6.2b).

En Estonia, Francia, Irlanda del Norte (Reino Unido), Japón, Lituania y Polonia, los hombres con hijos pequeños en el hogar son especialmente propensos a participar en la educación para adultos (índice superior a 130). Entre las mujeres, el índice de participación relativa más elevado a favor de aquellas que viven con hijos pequeños se da en la Comunidad Flamenca de Bélgica y Federación Rusa (índice superior a 130), y en su caso supera el de los hombres. El valor más bajo del índice se observa en Japón, lo que indica que las mujeres que conviven con hijos pequeños participan menos que las mujeres que no (Gráfico C6.4 y Tabla C6.2b).

Voluntariado y participación en la educación para adultos

La sección anterior ha mostrado que, para determinados grupos de edad, tener hijos pequeños en el hogar no desanima a las personas a participar en la educación para adultos, sino que de hecho se asocia con una mayor participación. La relación entre unas mayores responsabilidades y la participación en la educación para adultos también puede medirse a través de la participación social, que permite evaluar si los adultos que participan más en actividades sociales como el voluntariado tienen también más probabilidades de tomar parte en la educación para adultos.

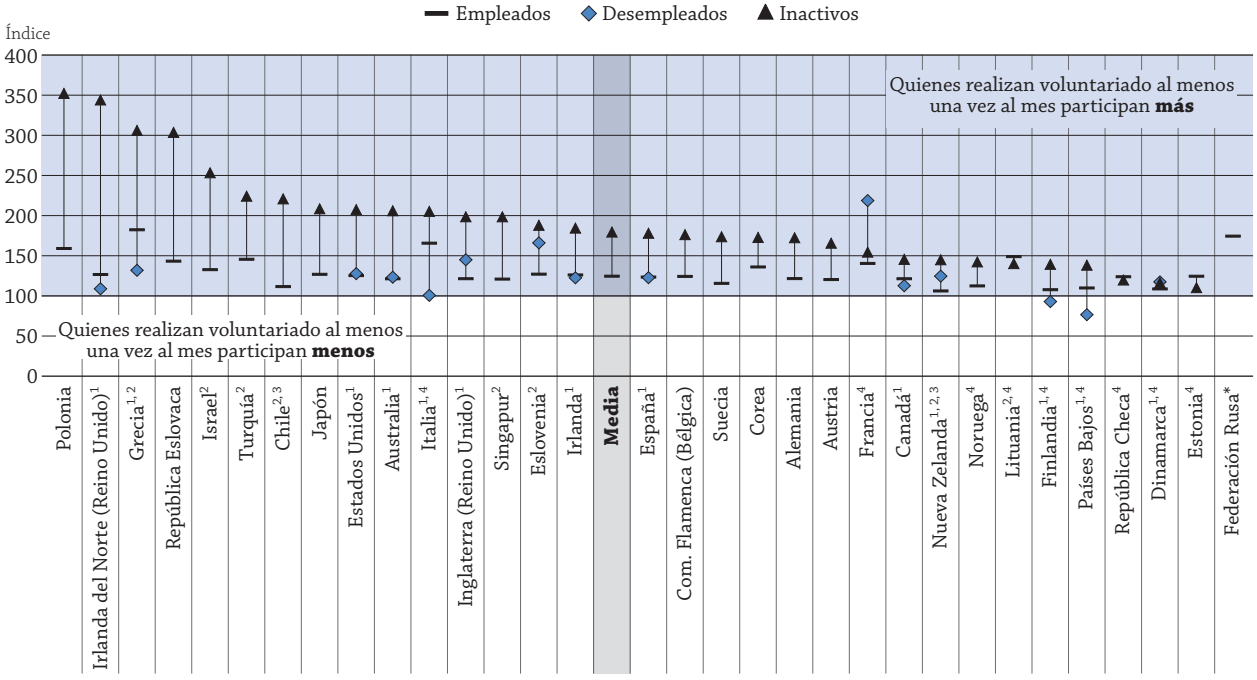
El cuestionario de antecedentes del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) evalúa la participación social mediante una pregunta sobre trabajo voluntario para organizaciones sin ánimo de lucro. Como promedio en los países y economías de la OCDE, un tercio de la población informa de que realiza este tipo de trabajo voluntario al menos una vez al mes, mientras que dos tercios no lo realizan (véase Indicador A8 en *Panorama de la educación 2014*; OECD, 2014). En los adultos que realizan voluntariado al menos una vez al mes, el 62 % participan en la educación formal o no formal, frente al 47 % de los no voluntarios (índice de 131) (TablaC6.3b).

La mayor diferencia en la participación en la educación formal o no formal entre los adultos que realizan voluntariado y los que no se da en Federación Rusa, Grecia, Polonia y Turquía (índice de 180 o más) y la menor en Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda y Países Bajos (índice inferior a 115). En los países con una tasa de participación general baja en la educación formal o no formal, los voluntarios tienden a participar más que los no voluntarios, mientras que esto resulta menos evidente en los países en los que la tasa de participación general es elevada (Tablas C6.1a y C6.3b).

La participación social en forma de voluntariado al menos una vez al mes se asocia con una mayor participación en la educación para adultos en cada una de las categorías de la población activa. De media en los países y economías de la OCDE, los adultos con empleo que son voluntarios tienen una tasa de participación del 69 %, mientras que esta tasa es del 56 % para los adultos con empleo que no son voluntarios. En el caso de los adultos inactivos, las tasas son

Gráfico C6.5. Voluntariado y participación relativa en la educación formal o no formal, por situación laboral (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), participación relativa de las personas de 25 a 64 años que realizan voluntariado al menos una vez al mes comparadas con las que no lo realizan; las que no realizan voluntariado al menos una vez al mes = 100



Nota: Faltan valores para algunos países y economías porque se dispone de muy pocas observaciones para proporcionar un cálculo fiable.

1. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal entre las personas desempleadas de 25 a 64 años que realizan voluntariado y las que no carece de relevancia estadística, con un 5 %.

2. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

3. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal entre las personas empleadas de 25 a 64 años que realizan voluntariado y las que no carece de relevancia estadística, con un 5 %.

4. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal entre las personas inactivas de 25 a 64 años que realizan voluntariado y las que no carece de relevancia estadística, con un 5 %.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la participación relativa de los adultos inactivos que realizan voluntariado al menos una vez al mes.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.3a. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558591

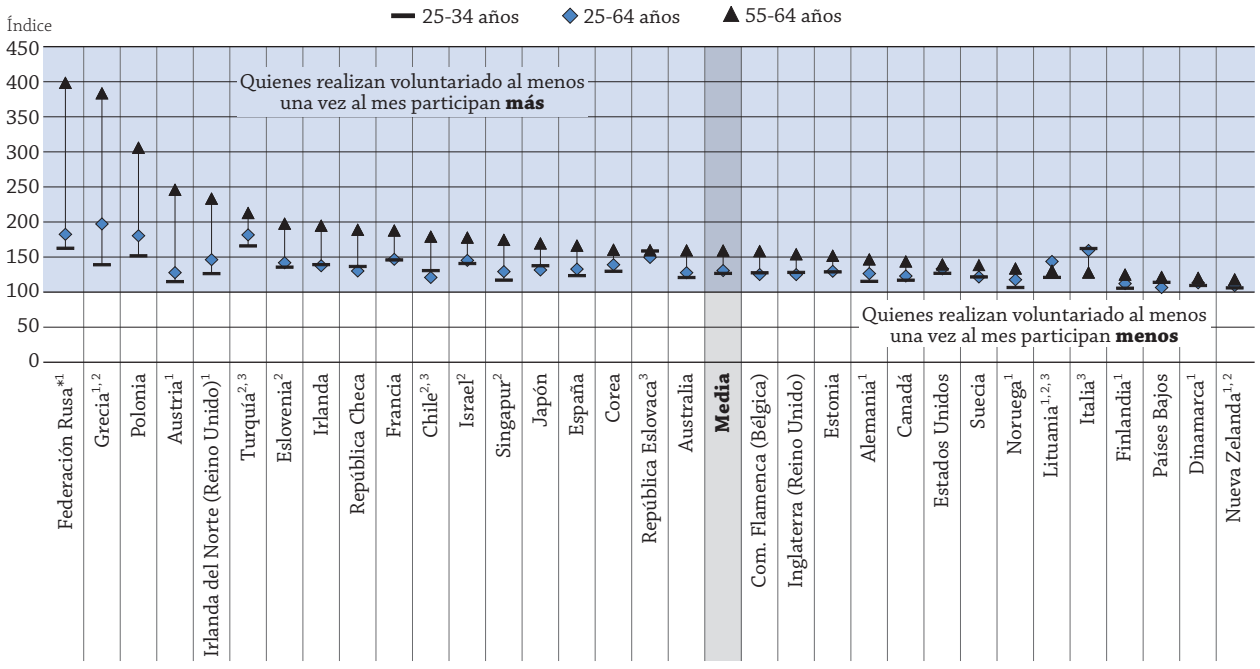
de un 35 % y un 19 %. Los voluntarios con empleo tienen, pues, 1,2 veces más probabilidades de participar en la educación formal o no formal que los no voluntarios con empleo. En los adultos inactivos, la probabilidad de que los voluntarios participen es 1,8 veces mayor que para los no voluntarios. Estas tasas de participación más altas para los voluntarios empleados o inactivos se pueden observar en todos los países, con unas pocas excepciones que no tienen relevancia estadística. Para los adultos desempleados, aunque en general se aprecie la misma tendencia a nivel nacional, se dispone de muy pocas observaciones como para estimar con fiabilidad una media para los países y economías de la OCDE (Gráfico C6.5 y Tabla C6.3a).

En las personas con empleo en Federación Rusa, Grecia, Italia y Polonia, los voluntarios muestran unas tasas de participación especialmente altas en la educación para adultos en comparación con los no voluntarios (índice superior a 150), mientras que los índices de participación relativa más bajos se observan en Chile, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia (índice inferior a 120). Los países de este último grupo –con la excepción de Chile– se encuentran entre los que tienen las mayores tasas de participación en la educación para adultos. En el caso de los adultos inactivos, los voluntarios tienen el triple de probabilidades de participar en la educación para adultos que los no voluntarios en Grecia, Irlanda del Norte (Reino Unido), Polonia y República Eslovaca (índice superior a 300) (Gráfico C6.5 y Tabla C6.3a).

Los voluntarios de todas las edades tienen más probabilidades de participar en la educación para adultos que los no voluntarios. Esto es válido sobre todo en el caso de los adultos mayores (de 55 a 64 años): de media en los países

Gráfico C6.6. Voluntariado y participación relativa en la educación formal o no formal, por grupo de edad (2012 o 2015)

Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), participación relativa de las personas de 25 a 64 años que realizan voluntariado al menos una vez al mes comparadas con las que no lo realizan; las que no realizan voluntariado al menos una vez al mes = 100



1. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal de las personas de 25 a 34 años que realizan voluntariado y las que no carece de relevancia estadística, con un 5 %.

2. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

3. La diferencia de la participación en la educación formal o no formal de las personas de 55 a 64 años que realizan voluntariado y las que no carece de relevancia estadística, con un 5 %.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la participación relativa de las personas de 55 a 64 años que realizan voluntariado al menos una vez al mes.

Fuente: OECD (2017), Tabla C6.3b. Véase la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para obtener notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558610

y economías de la OCDE, los adultos mayores que son voluntarios participan 1,6 veces más en la educación formal o no formal que los no voluntarios (47 % y 30 %, respectivamente). Los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que realizan voluntariado participan 1,3 veces más que los no voluntarios (74 % y 58 %, respectivamente). Este modelo se cumple en todos los grupos de edad de todos los países, con un reducido número de excepciones que no tienen relevancia estadística. En Austria, Federación Rusa, Grecia, Irlanda del Norte (Reino Unido), Polonia y Turquía, los adultos voluntarios de más edad muestran una participación en la educación para adultos que duplica con creces la de los no voluntarios del mismo grupo de edad (índice superior a 200). En Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda y Países Bajos se observa el índice más bajo en lo que respecta a la participación relativa de los voluntarios de 55 a 64 años (índice de 125 o menos) (Gráfico C6.6 y Tabla C6.3b).

La participación social reduce la diferencia en la participación en la educación para adultos entre los distintos niveles educativos, pero no la elimina. De media en los países y economías de la OCDE, para cada nivel educativo alcanzado, los adultos que realizan trabajo voluntario tienen más probabilidades de participar en la educación formal o no formal que los no voluntarios: un 38 % de los voluntarios con un nivel educativo inferior a la educación secundaria inferior participa en ella, frente a un 24 % de los no voluntarios. Las tasas para los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria son del 56 % para los voluntarios y del 44 % para los no voluntarios; y de un 76 % frente a un 68 %, respectivamente, en las personas con educación terciaria (Tabla C6.3c, disponible en Internet).

Los adultos voluntarios con un nivel educativo inferior a la educación secundaria inferior son mucho más propensos a participar que los no voluntarios (índice superior a 200) en Corea, Israel, Japón e Irlanda del Norte (Reino Unido). La diferencia es menor en Alemania, Austria, Canadá, Nueva Zelanda (índice inferior a 130) y Países Bajos (Tabla C6.3c, disponible en Internet).

En el caso de los adultos de Corea, Grecia, Israel y Polonia que como máximo nivel educativo han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, es mucho más probable que los voluntarios participen en la educación para adultos (índice superior a 150). El efecto es reducido en Chile, Dinamarca, España, Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos (índice inferior a 110) (Tabla C6.3c, disponible en Internet).

Para los adultos con educación terciaria, la diferencia entre voluntarios y no voluntarios tiende a ser menor. Sin embargo, la participación social potencia la participación en la educación para adultos, sobre todo en Federación Rusa, Grecia, República Eslovaca y Turquía (índice superior a 120), mientras que el efecto es escaso en Chile, Finlandia, Nueva Zelanda, Países Bajos y Singapur (índice inferior a 105) (Tabla C6.3c, disponible en Internet).

También resulta interesante analizar la relación entre la participación social y la participación en la educación para adultos y el sexo. Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres voluntarios se benefician de la relación positiva entre la participación social y la participación en la educación para adultos. Como media en los países y economías de la OCDE, un 63 % de los voluntarios varones frente a un 48 % de los no voluntarios participan en la educación formal o no formal, mientras que entre las mujeres las tasas son del 61 % para las voluntarias y del 46 % para las no voluntarias (Tabla C6.d, disponible en Internet).

Por último, al incluir la presencia de hijos pequeños en el hogar en el análisis sobre voluntariado, los resultados reflejan una relación aún más fuerte con la participación en la educación para adultos que cuando solo se analiza uno de los dos factores. De media en los países y economías de la OCDE, los adultos que conviven con hijos menores de 13 años y que realizan voluntariado al menos una vez al mes muestran una tasa de participación del 66 %, mientras que en los adultos en los que no se da ninguno de estos factores la tasa de participación es del 45 % (Tabla C6.3e, disponible en Internet).

Cuadro C6.1 **Cursos en línea abiertos masivos**

Los cursos en línea abiertos masivos (MOOC, por sus siglas en inglés) se han convertido en la forma más visible de aprendizaje abierto en la educación superior. Algunas instituciones de educación superior y otras organizaciones han puesto estos cursos a disposición de cualquier persona interesada en realizarlos a través de Internet. A veces para la preparación de los cursos se dispone de unos recursos significativos, y algunos de ellos los imparten o diseñan los investigadores o personal docente con más prestigio del mundo. Comparados con los cursos universitarios realizados en otras épocas y que se retransmitían por radio o televisión, en estos es posi-

...

ble ofrecer tutorías, se puede acceder con mayor facilidad a los materiales didácticos y los estudiantes pueden poner a prueba sus progresos con cuestionarios y exámenes. Aunque ocasionalmente se expiden certificados de finalización de los cursos, los MOOC siguen siendo en gran medida una actividad por la que no se conceden titulaciones. Los MOOC suelen ser gratuitos, a menos que los estudiantes quieran obtener algún tipo de certificación de los conocimientos y competencias adquiridos.

Desde que surgieron los MOOC en 2012, el número de usuarios registrados en ellos ha aumentado notablemente: 35 millones de estudiantes en 2015, cifra muy superior a la estimación entre 16 y 18 millones en 2014 (Shah, 2015). A principios de 2016, estaban disponibles 4.200 MOOC (Music, 2016). En cualquier caso, el gran número de inscripciones debe interpretarse con cautela ya que, aunque es necesario registrarse para ver el contenido del curso, muchos usuarios se inscriben y abandonan sin involucrarse demasiado con ese contenido. Por ejemplo, el proveedor de MOOC edX informa de que un 47 % de los usuarios registrados nunca llegó a involucrarse con el contenido en 2013-2014 (Ho *et al.*, 2015).

En principio, los MOOC ponen a disposición de cualquier persona los conocimientos más recientes, con independencia del lugar del mundo en el que se encuentre. En la práctica, tienden a orientarse hacia los estudiantes con mayor nivel de educación y prosperidad. Al menos un 60 % de los estudiantes de MOOC han obtenido al menos una titulación de grado (Ho *et al.*, 2015). Los estudios disponibles muestran también que los estudiantes de MOOC tienden a vivir en zonas acomodadas; esto resulta especialmente relevante en el caso de los estudiantes de MOOC que obtienen un certificado y que viven en economías emergentes. En Brasil, China, Federación Rusa, India y Sudáfrica, el 80 % de los estudiantes de MOOC provienen del 6 % más rico y mejor educado de la población (Emanuel, 2013). La mayoría de los estudiantes de MOOC tienen alrededor de 30 años, una edad superior a la media de los estudiantes de educación superior (véase Indicador C3), pero siguen siendo jóvenes. Sin embargo, el número de estudiantes de 30 años o más matriculados en los cursos en línea masivos de HarvardX y MITx aumentó desde un 40 % a un 47 % entre 2012 y 2014 (Ho *et al.*, 2015). Por lo tanto, cada vez más personas mayores interesadas en aprovechar las oportunidades de la educación continua pueden utilizar los MOOC.

A diferencia de la educación abierta formal y la educación a distancia, por los MOOC no se suelen conceder titulaciones, aunque a veces se utilizan como complemento de la educación superior formal. Algunas instituciones están intentando que se integre o reconozca la finalización certificada de algunos MOOC específicos en sus procesos de admisión o en la trayectoria de estudios de los estudiantes (Vincent-Lancrin, 2016). La aparición de los MOOC abre, pues, nuevas vías para diseñar e impartir programas de educación superior novedosos. Aunque los MOOC en su formato y uso actuales no han supuesto una revolución en el mercado de la educación superior, constituyen un recurso nuevo que consigue que el aprendizaje en ese nivel educativo resulte más accesible para cualquier persona y puede abrir nuevas formas de estudiar tanto para los estudiantes tradicionales como para los que optan por el aprendizaje permanente (Vincent-Lancrin, 2016).

Definiciones

Grupos de edad: Adultos se refiere a personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes** se refiere a personas de 25 a 34 años; **adultos mayores** se refiere a personas de 55 a 64 años.

Educación y formación: La **educación formal** es una educación planificada, impartida en el sistema de centros educativos, centros de educación superior, universidades y otras instituciones educativas formales y que normalmente constituyen una «escala» continua de educación a tiempo completo para niños y jóvenes. Los centros que la proporcionan pueden ser públicos o privados. La **educación no formal** es una actividad educativa sostenida que no se corresponde exactamente con la definición de la educación formal. La educación no formal puede tener lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y estar dirigida a personas de cualquier edad. Dependiendo del contexto del país, puede abarcar programas educativos de alfabetización de adultos, educación básica para niños fuera del centro escolar, competencias para la vida, competencias para el trabajo y cultura general. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) utiliza una lista de posibles actividades educativas no formales que incluye cursos de aprendizaje abiertos o a distancia, clases particulares, sesiones organizadas para la capacitación en el trabajo y talleres o seminarios, con la finalidad de inducir a los encuestados a enumerar todas sus actividades de aprendizaje en los últimos 12 meses. Algunas de estas actividades de aprendizaje pueden ser de corta duración.

C6

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

Participación relativa en la educación para adultos (índice): El índice de participación relativa muestra que hay una probabilidad mucho mayor de que el grupo A participe en la educación formal o no formal que el grupo B. Se calcula del modo siguiente:

$$\text{participción relativa} = 100 * \frac{\text{tasa de participación A}}{\text{tasa de participación B}}$$

Participación social o voluntariado: Voluntarios se refiere a adultos que realizan voluntariado para una organización sin ánimo de lucro al menos una vez al mes. **No voluntarios** se refiere a adultos que nunca realizan voluntariado para una organización sin ánimo de lucro o que lo hacen menos de una vez al mes.

Hijos pequeños en el hogar se refiere a adultos que tienen al menos un hijo de menos de 13 años (12 años o menos) viviendo en su hogar.

Metodología

Las observaciones basadas en un numerador con menos de 3 observaciones o con un denominador con menos de 30 observaciones se ha sustituido por «c» en las tablas.

Véase el Anexo 3 para consultar las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Todos los datos se basan en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Encuesta sobre las Competencias de los Adultos [PIAAC]) de la OCDE.

Nota sobre los datos de Israel

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

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

La muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Federación Rusa, sino a la población de Federación Rusa excluyendo a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, segunda edición (OECD, 2016b).

Referencias

Borkowsky, A. (2013), «Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators», *OECD Education Working Papers,* No. 88, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en.

Emanuel, E.J. (2013), «Online education: MOOCs taken by educated few», *Nature*, Vol. 503/7476, p. 342.

Ho, A.D. et al. (2015), «HarvardX and MITX: Two years of open online courses Fall 2012-Summer 2014», *HarvardX Working Paper*, No. 10, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2586847.

Music, A. (2016), «Massive open online courses (MOOCs): Trends and future perspectives», background paper to OECD International Seminar, «*Opening Higher Education: What The Future Might Bring*», Berlín, Alemania, 8-9 diciembre de 2016.

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD, París, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf.

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

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2012, 2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis.

Shah, D. (2015), «By the numbers: MOOCs in 2015», Class Central website, www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/ (consultado el 11 de octubre de 2016).

Vincent-Lancrin, S. (2016), «Open higher education: What are we talking about?», background paper to OECD International Seminar, «*Opening Higher Education: What the Future Might Bring*», Berlín, Alemania, 8-9 de diciembre de 2016.

Tablas del Indicador C6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561422

	Tabla C6.1a	Participación en la educación formal o no formal (2012 o 2015)
	Tabla C6.1b	Disposición a participar en la educación formal o no formal y obstáculos a la participación (2012 o 2015)
	Tabla C6.2a	Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)
	Tabla C6.2b	Participación en la educación formal o no formal, por sexo y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.2c	Participación en la educación formal o no formal, por nivel educativo alcanzado y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.2d	Participación en la educación formal o no formal, por situación laboral y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)
	Tabla C6.3a	Participación en la educación formal o no formal, por situación laboral y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)
	Tabla C6.3b	Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.3c	Participación en la educación formal o no formal, por nivel educativo alcanzado y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.3d	Participación en la educación formal o no formal, por sexo y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.3e	Participación en la educación formal o no formal, dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. También se pueden consultar datos en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

C6

Tabla C6.1a. Participación en la educación formal o no formal (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		Participación solo en la educación formal		Participación solo en la educación no formal		Participación tanto en la educación formal como en la no formal		Sin participación		Total
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Países**									
	Alemania	3	(0,3)	46	(1,1)	4	(0,3)	47	(1,0)	100
	Australia	5	(0,4)	39	(0,8)	12	(0,5)	44	(0,7)	100
	Austria	2	(0,2)	42	(0,7)	4	(0,3)	52	(0,7)	100
	Canadá	5	(0,3)	44	(0,6)	9	(0,4)	42	(0,6)	100
	Chile[1]	3	(0,4)	34	(1,2)	10	(1,2)	53	(1,9)	100
	Corea	1	(0,1)	45	(0,8)	4	(0,3)	50	(0,8)	100
	Dinamarca	5	(0,3)	52	(0,6)	9	(0,4)	34	(0,6)	100
	Eslovenia[1]	4	(0,3)	38	(0,8)	6	(0,4)	52	(0,8)	100
	España	4	(0,3)	34	(0,7)	8	(0,4)	53	(0,7)	100
	Estados Unidos	4	(0,4)	45	(1,1)	10	(0,5)	41	(1,1)	100
	Estonia	2	(0,2)	44	(0,7)	7	(0,3)	47	(0,7)	100
	Finlandia	5	(0,3)	51	(0,7)	11	(0,4)	34	(0,7)	100
	Francia	3	(0,2)	31	(0,6)	2	(0,2)	64	(0,6)	100
	Grecia[1]	2	(0,3)	15	(0,7)	3	(0,3)	80	(0,8)	100
	Irlanda	6	(0,4)	36	(0,8)	9	(0,4)	49	(0,7)	100
	Israel[1]	8	(0,4)	34	(0,8)	11	(0,5)	47	(0,8)	100
	Italia	3	(0,3)	19	(0,8)	3	(0,3)	75	(1,0)	100
	Japón	1	(0,2)	39	(0,8)	2	(0,2)	58	(0,8)	100
	Noruega	5	(0,3)	49	(0,7)	11	(0,5)	36	(0,7)	100
	Nueva Zelanda[1]	4	(0,3)	50	(0,9)	14	(0,6)	32	(0,8)	100
	Países Bajos	4	(0,4)	50	(0,7)	10	(0,5)	36	(0,6)	100
	Polonia	3	(0,3)	28	(0,7)	4	(0,3)	65	(0,8)	100
	República Checa	2	(0,3)	44	(1,2)	4	(0,4)	50	(1,2)	100
	República Eslovaca	2	(0,2)	27	(0,8)	3	(0,3)	67	(0,8)	100
	Suecia	5	(0,4)	53	(0,8)	9	(0,4)	34	(0,8)	100
	Turquía[1]	5	(0,4)	12	(0,5)	6	(0,5)	77	(0,8)	100
	Economías									
	Com. Flamenca (Bélgica)	3	(0,2)	41	(0,8)	5	(0,4)	51	(0,8)	100
	Inglaterra (Reino Unido)	5	(0,4)	40	(0,8)	11	(0,5)	44	(0,9)	100
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	4	(0,4)	37	(1,0)	8	(0,6)	51	(0,9)	100
	Media	4	(0,1)	39	(0,2)	7	(0,1)	50	(0,2)	100
Países asociados	Federación Rusa*	3	(0,3)	13	(1,0)	3	(0,5)	80	(1,6)	100
	Lituania[1]	3	(0,3)	28	(0,9)	3	(0,4)	66	(0,8)	100
	Singapur[1]	2	(0,3)	46	(0,8)	8	(0,4)	43	(0,7)	100

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561213

C6

Tabla C6.1b. Disposición a participar en la educación formal o no formal y obstáculos a la participación (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		Con deseos de participar en la educación formal y no formal								Motivos que evitan la participación en (más) educación formal y no formal					
		Participación				Sin participación									
		Con deseos de participar (más)		Sin deseos de participar		Con deseos de participar (más)		Sin deseos de participar		Responsabilidades familiares o de cuidado de los hijos		Demasiado cara		Demasiado ocupado en el trabajo	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Países**														
	Alemania	22	(0,7)	31	(0,9)	7	(0,5)	40	(1,1)	15	(1,2)	9	(0,9)	33	(1,5)
	Australia	17	(0,6)	39	(0,8)	8	(0,5)	37	(0,7)	21	(1,3)	18	(1,5)	27	(1,2)
	Austria	13	(0,5)	35	(0,7)	7	(0,4)	45	(0,7)	15	(1,2)	11	(1,3)	35	(1,6)
	Canadá	24	(0,5)	35	(0,5)	8	(0,3)	34	(0,5)	17	(1,0)	19	(0,9)	30	(0,9)
	Chile[1]	21	(1,4)	27	(1,1)	12	(0,5)	40	(1,9)	17	(1,2)	16	(1,5)	26	(1,9)
	Corea	21	(0,6)	29	(0,7)	12	(0,5)	38	(0,8)	17	(0,8)	11	(0,9)	46	(1,3)
	Dinamarca	26	(0,7)	40	(0,7)	8	(0,4)	26	(0,6)	5	(0,6)	14	(0,9)	27	(1,2)
	Eslovenia[1]	14	(0,6)	35	(0,7)	5	(0,4)	47	(0,8)	13	(1,2)	25	(1,8)	16	(1,3)
	España	20	(0,6)	27	(0,6)	11	(0,5)	42	(0,6)	22	(1,0)	10	(0,9)	29	(1,3)
	Estados Unidos	27	(0,8)	32	(0,9)	9	(0,6)	31	(1,1)	17	(1,1)	23	(1,3)	28	(1,5)
	Estonia	22	(0,5)	30	(0,7)	10	(0,5)	38	(0,6)	10	(0,6)	19	(0,9)	29	(0,9)
	Finlandia	25	(0,7)	41	(0,7)	6	(0,4)	28	(0,7)	9	(0,8)	7	(0,7)	29	(1,4)
	Francia	11	(0,4)	25	(0,5)	8	(0,3)	56	(0,7)	8	(0,7)	17	(1,1)	23	(1,3)
	Grecia[1]	9	(0,6)	12	(0,7)	6	(0,5)	74	(0,9)	19	(1,8)	29	(2,2)	18	(2,1)
	Irlanda	19	(0,6)	32	(0,7)	12	(0,5)	38	(0,8)	20	(1,1)	21	(1,1)	22	(1,1)
	Israel[1]	18	(0,6)	35	(0,8)	8	(0,4)	39	(0,8)	18	(1,2)	25	(1,4)	29	(1,4)
	Italia	8	(0,6)	17	(0,7)	8	(0,6)	67	(1,1)	19	(1,8)	15	(1,6)	40	(2,3)
	Japón	14	(0,6)	28	(0,6)	6	(0,3)	52	(0,8)	19	(1,4)	8	(1,0)	38	(1,9)
	Noruega	20	(0,6)	44	(0,8)	6	(0,4)	30	(0,7)	12	(1,0)	9	(0,9)	33	(1,3)
	Nueva Zelanda[1]	29	(0,7)	39	(0,8)	9	(0,5)	23	(0,7)	19	(1,1)	14	(1,1)	30	(1,1)
	Países Bajos	18	(0,5)	46	(0,7)	5	(0,4)	31	(0,6)	12	(1,0)	14	(1,3)	30	(1,7)
	Polonia	9	(0,5)	27	(0,7)	3	(0,3)	61	(0,8)	14	(2,1)	20	(2,2)	16	(1,7)
	República Checa	12	(0,6)	37	(1,1)	4	(0,6)	46	(1,3)	13	(2,0)	14	(1,7)	36	(3,5)
	República Eslovaca	7	(0,4)	26	(0,8)	3	(0,2)	64	(0,8)	10	(1,7)	14	(1,9)	33	(2,6)
	Suecia	25	(0,7)	41	(0,9)	8	(0,5)	26	(0,7)	13	(0,9)	12	(1,0)	26	(1,3)
	Turquía[1]	5	(0,3)	18	(0,7)	4	(0,3)	74	(0,8)	22	(2,7)	8	(1,7)	29	(2,7)
	Economías														
	Com. Flamenca (Bélgica)	13	(0,5)	36	(0,7)	5	(0,4)	46	(0,8)	20	(1,4)	5	(0,8)	32	(1,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	18	(0,8)	38	(0,8)	7	(0,4)	37	(0,9)	14	(0,9)	20	(1,4)	30	(1,6)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	13	(0,6)	36	(1,0)	5	(0,4)	46	(0,9)	16	(1,5)	17	(1,8)	26	(2,2)
	Media	17	(0,1)	32	(0,1)	7	(0,1)	43	(0,2)	15	(0,2)	15	(0,3)	29	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	4	(0,4)	15	(1,2)	4	(0,4)	76	(1,8)	13	(2,8)	24	(2,8)	27	(2,6)
	Lituania[1]	11	(0,6)	22	(0,8)	4	(0,4)	62	(0,9)	9	(1,4)	24	(1,6)	31	(2,1)
	Singapur[1]	27	(0,7)	30	(0,7)	8	(0,4)	35	(0,6)	17	(1,1)	13	(0,9)	40	(1,4)

Nota: Las columnas que muestran la distribución completa de motivos para no participar en la educación formal o no formal se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561232

C6

Tabla C6.2a. Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		25-34 años				35-44 años				45-54 años			
		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	51	(2,9)	70	(2,3)	55	(2,6)	61	(2,6)	58	(3,7)	53	(1,8)
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	48	(2,9)	72	(1,9)	55	(2,2)	54	(2,3)	52	(3,8)	50	(1,7)
	Canadá	60	(1,6)	78	(1,4)	64	(1,4)	64	(1,7)	58	(3,0)	57	(1,2)
	Chile[1]	60	(3,2)	69	(2,9)	51	(2,8)	45	(5,7)	43	(6,3)	40	(2,3)
	Corea	50	(2,7)	70	(1,7)	58	(1,9)	51	(2,4)	53	(4,4)	43	(1,5)
	Dinamarca	76	(2,1)	80	(1,8)	73	(1,5)	69	(2,7)	64	(2,6)	66	(1,6)
	Eslovenia[1]	54	(2,3)	68	(1,9)	60	(2,4)	53	(2,4)	52	(4,3)	47	(1,6)
	España	44	(2,7)	66	(2,0)	50	(1,7)	54	(2,5)	52	(3,1)	44	(1,7)
	Estados Unidos	61	(2,3)	75	(2,5)	67	(2,2)	55	(2,7)	62	(4,7)	55	(2,2)
	Estonia	61	(1,5)	72	(1,7)	62	(1,7)	54	(1,9)	52	(3,2)	50	(1,5)
	Finlandia	70	(2,1)	84	(1,5)	78	(1,4)	77	(2,1)	75	(3,3)	66	(1,5)
	Francia	39	(1,8)	50	(1,8)	43	(1,5)	39	(2,1)	39	(2,2)	38	(1,5)
	Grecia[1]	16	(2,9)	40	(2,6)	26	(2,0)	23	(2,1)	18	(2,6)	15	(1,5)
	Irlanda	48	(2,0)	68	(2,0)	52	(1,7)	54	(2,4)	52	(3,3)	47	(2,0)
	Israel[1]	58	(2,1)	70	(1,9)	53	(2,0)	51	(2,4)	53	(2,9)	45	(2,4)
	Italia	18	(3,0)	44	(2,9)	27	(1,8)	26	(2,0)	28	(3,3)	23	(1,8)
	Japón	36	(2,9)	57	(2,4)	43	(1,7)	44	(2,2)	53	(3,6)	44	(1,9)
	Noruega	69	(2,3)	82	(2,0)	73	(1,6)	70	(2,5)	68	(2,5)	62	(1,7)
	Nueva Zelanda[1]	69	(2,0)	78	(2,1)	73	(1,5)	67	(2,5)	66	(2,8)	66	(2,1)
	Países Bajos	71	(2,5)	81	(1,7)	67	(1,9)	70	(2,5)	72	(2,9)	64	(1,7)
	Polonia	43	(2,4)	59	(2,2)	42	(2,4)	39	(2,6)	30	(3,6)	32	(1,6)
	República Checa	48	(3,3)	63	(2,4)	57	(3,3)	54	(3,3)	57	(8,2)	55	(3,1)
	República Eslovaca	27	(2,0)	48	(2,0)	39	(2,0)	37	(2,4)	39	(4,7)	36	(1,6)
	Suecia	69	(2,6)	83	(1,8)	69	(2,0)	66	(2,7)	69	(3,4)	67	(1,9)
	Turquía[1]	25	(1,9)	47	(2,7)	26	(1,7)	24	(2,6)	18	(2,4)	17	(1,8)
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	55	(2,4)	67	(2,5)	59	(2,2)	49	(2,5)	59	(3,6)	48	(1,9)
	Inglaterra (Reino Unido)	55	(2,3)	66	(2,5)	61	(2,2)	64	(2,3)	61	(3,2)	58	(1,7)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	52	(3,0)	63	(3,1)	53	(2,6)	51	(2,5)	57	(5,2)	47	(2,0)
	Media	51	(0,5)	67	(0,4)	55	(0,4)	52	(0,5)	52	(0,7)	48	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	28	(3,2)	32	(3,3)	22	(2,0)	23	(3,1)	23	(6,4)	15	(2,5)
	Lituania[1]	39	(2,7)	56	(3,1)	37	(2,6)	34	(2,7)	37	(6,3)	30	(2,0)
	Singapur[1]	63	(2,5)	85	(1,4)	63	(1,9)	64	(2,2)	60	(3,2)	46	(1,5)

Nota: Los datos sobre las personas de 55 a 64 años se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561251

C6

Tabla C6.2b. Participación en la educación formal o no formal, por sexo y dependiendo de si hay hijos pequeños en el hogar (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		Hombres y mujeres				Hombres				Mujeres			
		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar		Hijos menores de 13 años en el hogar		Sin hijos menores de 13 años en el hogar	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	55	(1,5)	52	(1,2)	62	(2,2)	54	(1,4)	48	(2,0)	50	(1,6)
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	52	(1,6)	47	(0,9)	59	(2,2)	46	(1,3)	45	(2,1)	47	(1,5)
	Canadá	62	(1,0)	57	(0,7)	65	(1,5)	57	(1,0)	59	(1,4)	57	(0,9)
	Chile[1]	53	(2,7)	44	(2,1)	58	(3,1)	50	(2,6)	48	(3,4)	38	(2,5)
	Corea	56	(1,6)	48	(0,9)	62	(2,3)	51	(1,3)	49	(2,0)	44	(1,2)
	Dinamarca	73	(1,0)	63	(0,8)	71	(1,5)	60	(1,3)	74	(1,5)	66	(1,2)
	Eslovenia[1]	57	(1,6)	45	(1,0)	55	(2,0)	43	(1,4)	58	(2,1)	46	(1,3)
	España	48	(1,3)	46	(0,8)	51	(1,8)	46	(1,1)	46	(1,7)	45	(1,3)
	Estados Unidos	64	(1,6)	57	(1,3)	66	(2,7)	56	(1,6)	63	(1,9)	58	(1,7)
	Estonia	60	(1,1)	49	(0,9)	61	(1,6)	42	(1,4)	60	(1,5)	55	(1,1)
	Finlandia	75	(1,2)	63	(0,8)	74	(1,8)	58	(1,1)	76	(1,9)	68	(1,2)
	Francia	41	(1,0)	33	(0,8)	43	(1,7)	32	(1,0)	39	(1,2)	34	(1,0)
	Grecia[1]	22	(1,2)	20	(0,9)	26	(2,1)	21	(1,3)	18	(1,6)	19	(1,3)
	Irlanda	50	(1,0)	51	(1,0)	57	(1,8)	50	(1,4)	45	(1,4)	52	(1,3)
	Israel[1]	55	(1,3)	52	(0,9)	57	(1,7)	51	(1,6)	52	(1,7)	53	(1,7)
	Italia	25	(1,4)	25	(1,1)	28	(2,4)	26	(1,5)	22	(1,7)	23	(1,2)
	Japón	43	(1,2)	42	(1,0)	59	(2,0)	45	(1,3)	30	(1,8)	38	(1,1)
	Noruega	70	(1,2)	61	(1,0)	72	(1,6)	58	(1,3)	69	(1,9)	64	(1,4)
	Nueva Zelanda[1]	70	(1,1)	66	(1,1)	74	(1,7)	65	(1,5)	67	(1,4)	67	(1,6)
	Países Bajos	69	(1,4)	62	(0,8)	73	(1,9)	64	(1,2)	65	(2,1)	60	(1,2)
	Polonia	41	(1,6)	33	(0,9)	43	(2,3)	32	(1,3)	39	(2,2)	34	(1,1)
	República Checa	53	(2,1)	48	(1,4)	61	(3,5)	50	(1,9)	46	(2,2)	46	(1,7)
	República Eslovaca	34	(1,6)	33	(0,9)	40	(2,2)	32	(1,3)	28	(2,0)	34	(1,3)
	Suecia	69	(1,5)	65	(0,9)	66	(2,1)	63	(1,4)	71	(2,1)	66	(1,3)
	Turquía[1]	25	(1,3)	21	(1,0)	31	(1,9)	26	(1,4)	17	(1,5)	15	(1,2)
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	57	(1,4)	45	(1,0)	56	(2,1)	46	(1,4)	59	(1,8)	44	(1,3)
	Inglaterra (Reino Unido)	59	(1,4)	55	(1,0)	62	(2,2)	56	(1,5)	56	(1,6)	54	(1,3)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	53	(1,9)	47	(1,3)	58	(3,0)	44	(1,8)	49	(2,3)	49	(1,7)
	Media	53	(0,3)	47	(0,2)	57	(0,4)	47	(0,3)	50	(0,4)	47	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	25	(2,3)	17	(1,8)	19	(2,9)	15	(1,9)	30	(3,0)	20	(2,1)
	Lituania[1]	38	(1,8)	31	(1,1)	38	(2,9)	27	(1,8)	38	(2,2)	35	(1,5)
	Singapur[1]	63	(1,5)	55	(0,9)	68	(1,9)	57	(1,3)	57	(2,1)	52	(1,1)

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561270

C6

Tabla C6.3a. Participación en la educación formal o no formal, por situación laboral y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		Empleados				Desempleados				Inactivos			
		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	68	(1,8)	56	(1,2)	c	c	41	(4,9)	37	(4,8)	22	(2,0)
	Australia	75	(2,0)	62	(0,8)	64	(9,9)	52	(5,2)	35	(4,1)	17	(1,5)
	Austria	64	(1,7)	53	(1,0)	c	c	48	(5,6)	31	(4,0)	19	(1,7)
	Canadá	75	(1,2)	62	(0,8)	55	(5,8)	49	(3,3)	35	(2,9)	24	(1,3)
	Chile[1]	58	(3,3)	52	(2,1)	c	c	44	(7,6)	44	(6,2)	20	(2,4)
	Corea	73	(2,7)	54	(0,9)	c	c	48	(5,0)	48	(3,7)	28	(1,6)
	Dinamarca	78	(1,2)	72	(0,9)	71	(5,9)	61	(4,3)	39	(4,1)	33	(1,8)
	Eslovenia[1]	71	(2,1)	56	(1,0)	72	(6,6)	43	(3,3)	39	(3,8)	20	(1,4)
	España	67	(2,7)	54	(1,0)	51	(7,9)	42	(2,4)	40	(5,1)	23	(1,4)
	Estados Unidos	79	(1,4)	63	(1,5)	55	(6,1)	43	(4,4)	43	(4,5)	21	(1,7)
	Estonia	74	(2,1)	60	(0,9)	c	c	35	(2,9)	18	(4,7)	16	(1,1)
	Finlandia	80	(1,6)	74	(0,8)	56	(8,3)	60	(4,2)	40	(4,3)	28	(1,7)
	Francia	57	(1,8)	41	(0,9)	54	(7,9)	25	(3,0)	21	(2,7)	13	(1,1)
	Grecia[1]	48	(4,4)	26	(1,3)	21	(9,9)	16	(1,8)	24	(5,0)	8	(0,9)
	Irlanda	74	(1,8)	58	(1,1)	47	(6,0)	39	(2,8)	42	(3,7)	23	(1,4)
	Israel[1]	76	(1,9)	57	(1,0)	c	c	39	(4,8)	56	(4,4)	22	(1,3)
	Italia	50	(3,1)	30	(1,3)	18	(7,6)	18	(2,4)	18	(3,7)	9	(1,1)
	Japón	60	(2,5)	48	(1,0)	c	c	35	(7,5)	31	(4,3)	15	(1,4)
	Noruega	76	(1,2)	68	(1,0)	c	c	55	(5,5)	36	(4,8)	25	(2,2)
	Nueva Zelanda[1]	76	(1,6)	72	(1,1)	64	(6,4)	51	(4,8)	49	(3,8)	34	(2,3)
	Países Bajos	78	(1,4)	71	(0,9)	47	(7,6)	61	(5,8)	32	(2,9)	23	(2,1)
	Polonia	70	(3,6)	44	(1,1)	c	c	27	(2,9)	30	(7,5)	9	(0,9)
	República Checa	73	(3,7)	59	(1,4)	c	c	32	(5,4)	16	(5,0)	13	(1,8)
	República Eslovaca	61	(3,4)	43	(1,1)	c	c	11	(2,1)	18	(4,1)	6	(0,7)
	Suecia	80	(1,7)	69	(1,0)	c	c	55	(4,9)	57	(6,1)	33	(2,4)
	Turquía[1]	49	(4,4)	34	(1,5)	c	c	27	(3,6)	23	(5,0)	10	(0,7)
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	66	(1,9)	53	(1,0)	c	c	53	(7,5)	31	(3,1)	18	(1,5)
	Inglaterra (Reino Unido)	77	(2,0)	63	(1,2)	67	(8,1)	46	(4,4)	36	(3,7)	18	(1,7)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	73	(2,5)	58	(1,4)	50	(11,1)	46	(7,2)	38	(5,5)	11	(1,2)
	Media	69	(0,5)	56	(0,2)	m	m	41	(0,9)	35	(0,8)	19	(0,3)
Países asociados	**Federación Rusa***	40	(3,6)	23	(1,8)	c	c	24	(4,1)	c	c	9	(1,4)
	Lituania[1]	63	(5,3)	42	(1,0)	c	c	14	(2,3)	11	(5,8)	8	(1,2)
	Singapur[1]	75	(2,1)	62	(0,9)	c	c	36	(4,3)	49	(6,5)	25	(1,7)

Nota: Las columnas que muestran datos no desglosados por situación laboral se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561327

C6

Tabla C6.3b. Participación en la educación formal o no formal, por grupo de edad y participación en actividades de voluntariado (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), personas de 25 a 64 años

		25-64 años				25-34 años				55-64 años			
		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes		Voluntariado al menos una vez al mes		Sin voluntariado al menos una vez al mes	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Países**												
	Alemania	63	(2,0)	50	(1,1)	70	(3,7)	61	(1,9)	47	(4,0)	32	(1,8)
	Australia	67	(2,1)	53	(0,7)	73	(4,4)	61	(1,6)	58	(3,7)	36	(1,4)
	Austria	58	(1,6)	46	(0,8)	70	(3,4)	61	(1,8)	40	(3,1)	16	(1,4)
	Canadá	68	(1,1)	55	(0,7)	79	(2,3)	68	(1,2)	53	(2,4)	37	(1,2)
	Chile[1]	55	(2,9)	46	(1,9)	80	(4,2)	61	(2,6)	46	(8,7)	25	(3,4)
	Corea	67	(2,4)	48	(0,8)	80	(3,7)	62	(1,4)	48	(3,8)	30	(1,5)
	Dinamarca	73	(1,1)	64	(0,7)	84	(3,0)	77	(1,5)	58	(2,2)	48	(1,2)
	Eslovenia[1]	64	(1,7)	45	(0,8)	80	(2,8)	59	(1,5)	45	(3,4)	23	(1,6)
	España	60	(2,3)	45	(0,8)	71	(4,9)	58	(1,5)	42	(4,8)	25	(1,5)
	Estados Unidos	72	(1,2)	54	(1,3)	81	(2,2)	64	(2,1)	63	(3,1)	45	(1,9)
	Estonia	66	(2,1)	51	(0,7)	82	(3,3)	64	(1,2)	50	(4,8)	33	(1,4)
	Finlandia	73	(1,5)	65	(0,7)	82	(2,5)	77	(1,6)	56	(2,7)	44	(1,5)
	Francia	49	(1,5)	33	(0,7)	62	(3,3)	42	(1,3)	31	(2,5)	16	(1,0)
	Grecia[1]	37	(3,1)	19	(0,8)	44	(6,7)	32	(2,3)	24	(5,1)	6	(1,1)
	Irlanda	65	(1,7)	47	(0,7)	78	(3,5)	56	(1,4)	59	(3,3)	30	(1,9)
	Israel[1]	72	(1,8)	49	(0,9)	85	(2,8)	60	(1,5)	65	(4,5)	37	(1,9)
	Italia	37	(2,3)	23	(1,0)	55	(6,6)	34	(2,3)	14	(2,7)	11	(1,3)
	Japón	53	(2,2)	40	(0,8)	66	(6,2)	48	(1,9)	47	(3,6)	27	(1,5)
	Noruega	72	(1,2)	61	(0,9)	80	(3,1)	75	(1,7)	53	(2,9)	40	(1,9)
	Nueva Zelanda[1]	72	(1,4)	66	(1,0)	77	(3,4)	72	(1,6)	66	(2,6)	56	(2,5)
	Países Bajos	67	(1,2)	63	(0,8)	86	(2,7)	76	(1,6)	51	(2,5)	42	(1,8)
	Polonia	60	(3,4)	33	(0,8)	74	(5,9)	49	(1,6)	42	(6,1)	14	(1,3)
	República Checa	63	(3,6)	48	(1,3)	74	(6,3)	54	(2,0)	53	(8,3)	28	(1,9)
	República Eslovaca	48	(2,6)	32	(0,8)	59	(5,4)	37	(1,5)	27	(4,6)	17	(1,2)
	Suecia	77	(1,7)	63	(0,9)	91	(3,0)	75	(1,6)	66	(4,2)	47	(2,0)
	Turquía[1]	39	(3,5)	22	(0,8)	52	(8,1)	32	(1,5)	10	(5,6)	5	(1,1)
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	58	(1,7)	47	(0,9)	74	(4,0)	58	(1,9)	44	(3,1)	28	(1,5)
	Inglaterra (Reino Unido)	67	(1,7)	54	(1,0)	76	(4,5)	59	(1,8)	57	(3,7)	37	(2,0)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	66	(2,2)	45	(1,2)	71	(6,1)	56	(2,6)	61	(4,7)	26	(2,1)
	Media	62	(0,4)	47	(0,2)	74	(0,8)	58	(0,3)	47	(0,8)	30	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	34	(3,3)	19	(1,6)	47	(7,7)	29	(3,1)	25	(6,3)	6	(1,2)
	Lituania[1]	48	(4,9)	33	(0,8)	56	(10,3)	46	(2,2)	27	(7,1)	21	(1,7)
	Singapur[1]	71	(2,3)	55	(0,7)	90	(2,8)	77	(1,3)	57	(4,0)	33	(1,6)

Nota: Las columnas que muestran datos de las personas de 35 a 44 años y de 45 a 54 años se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El año de referencia es 2015; para todos los demás países y economías el año de referencia es 2012.

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

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561346

Capítulo

D

El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares



Indicador D1 ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561764

Indicador D2 ¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562106

Indicador D3 ¿Cuál es el salario de los profesores?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561840

Indicador D4 ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562201

Indicador D5 ¿Quiénes componen el profesorado?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562277

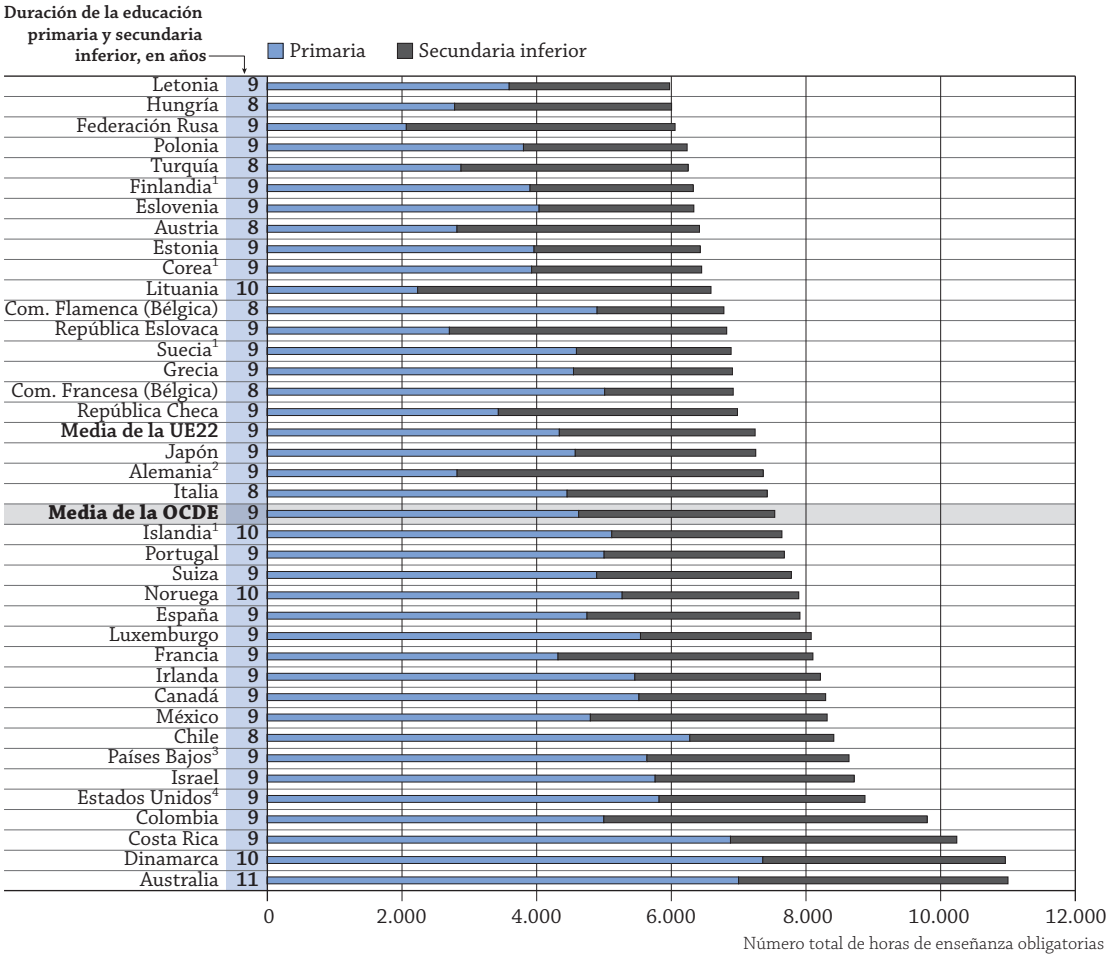
Indicador D6 ¿Cuáles son los criterios nacionales para que los estudiantes soliciten su admisión en educación terciaria e ingresen en ella?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562505

¿CUÁNTO TIEMPO PASAN LOS ESTUDIANTES EN CLASE?

- En los países y economías de la OCDE, los estudiantes reciben una media de 7.538 horas de enseñanza obligatoria durante la educación primaria y secundaria inferior; estas oscilan desde las 5.976 horas en Letonia hasta casi el doble en Australia (11.000 horas) y Dinamarca (10.960 horas).
- En los países y economías de la OCDE, la enseñanza obligatoria para los estudiantes de educación primaria supone una media de 800 horas al año, mientras que los estudiantes de educación secundaria inferior reciben una media de 113 horas de enseñanza obligatoria más al año que los de primaria.
- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, matemáticas y artes en los países y economías de la OCDE representa el 51 % de las horas de enseñanza obligatoria para los estudiantes de educación primaria. La enseñanza de la lectura, escritura y literatura, segunda lengua y otras lenguas extranjeras, y matemáticas ocupa el 40 % del tiempo de enseñanza obligatorio para los estudiantes de secundaria inferior.

Gráfico D1.1. Tiempo de enseñanza obligatorio en educación general (2017)

Educación primaria y secundaria inferior, en instituciones públicas



1. El número de horas estimadas por nivel educativo se basa en la media de horas anuales, ya que la distribución del tiempo de enseñanza en los diferentes cursos es flexible.

2. Año de referencia 2016.

3. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función del itinerario. El cuarto curso de educación secundaria previa a la formación profesional se ha excluido del cálculo.

4. Año de referencia 2015.

Los países y economías están clasificados en orden ascendente del número total de horas de enseñanza obligatorias.

Fuente: OECD (2017), Tabla D1.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558629

Contexto

El tiempo que se dedica a la enseñanza en el entorno formal del aula representa una gran parte de la inversión pública destinada a la educación. Los países deciden cuánto tiempo se dedica a la enseñanza en conjunto y qué asignaturas son obligatorias. Estas decisiones reflejan las prioridades y preferencias nacionales o regionales en lo que se refiere a los contenidos que impartir a los estudiantes y la edad a la que deben enseñarse. Casi todos los países cuentan con requisitos legales o normativos relativos a las horas de enseñanza. Generalmente están estipuladas como el número mínimo de horas de enseñanza que debe ofrecer un centro educativo, y se basan en la idea de que se necesita una cantidad suficiente de tiempo de enseñanza para conseguir unos resultados del aprendizaje adecuados. Adaptar los recursos a las necesidades de los estudiantes y utilizar el tiempo de manera óptima son retos básicos para la política educativa. El coste de la educación lo constituyen principalmente los salarios de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras de las instituciones y la aportación de otros recursos educativos. El tiempo durante el que estos recursos están a disposición de los estudiantes, tal como muestra parcialmente este indicador, es un factor importante para determinar cómo se distribuyen los fondos destinados a educación (véase Indicador B7, que muestra los factores que influyen en el coste salarial de profesores por estudiante). Cada vez existe mayor conciencia sobre la importancia del tiempo que los estudiantes pasan realizando actividades ajenas a la enseñanza dentro del horario escolar, incluidos los recreos y pausas. Además del tiempo de enseñanza formal, los estudiantes pueden participar en actividades extracurriculares antes o después del horario escolar, o durante las vacaciones escolares. Sin embargo, estas actividades –al igual que los periodos de exámenes– quedan fuera del ámbito de este indicador.

Otros resultados

- La proporción del currículo obligatorio para los estudiantes de educación primaria dedicada a la lectura, escritura y literatura va de un 18 % en Polonia a un 39 % en Federación Rusa; para los estudiantes de educación secundaria inferior, oscila entre el 9 % en Irlanda y más del 25 % en Grecia (y en Italia, incluidas las ciencias sociales).
- La proporción del currículo obligatorio que se dedica a las matemáticas en educación primaria oscila entre un 12 % en Dinamarca y un 27 % en México; en la educación secundaria inferior, el porcentaje va desde un 11 % en Corea y Hungría hasta un 16 % en Chile, Federación Rusa y Letonia (y un 20 % en Italia, incluidas las ciencias naturales).
- Con la excepción de unos pocos países en los que el currículo obligatorio se dedica principalmente a materias flexibles, en los países y economías de la OCDE, para los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior se dedica una media del 2 % del tiempo de enseñanza obligatorio a materias con un horario flexible. Como promedio, un 5 % del tiempo de enseñanza obligatorio en educación primaria y un 6 % en educación secundaria inferior se destina a materias flexibles elegidas por los centros educativos.
- En un tercio de los países para los que se dispone de datos, la distribución del tiempo de enseñanza en los distintos cursos es flexible; es decir, el tiempo de enseñanza de una materia específica se define para un número de cursos determinado, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las horas que han de impartirse en cada curso.

D1

Análisis

Educación general obligatoria

Tanto el tiempo de enseñanza anual como la duración de la educación obligatoria repercuten en el tiempo de enseñanza total a lo largo de la educación obligatoria. En algunos países, la duración de la educación obligatoria es más reducida y los estudiantes pueden tener una carga de trabajo mayor debido a requisitos legales, mientras que en otros países la cantidad de trabajo se distribuye de forma más equitativa en más años. Este indicador se centra en la educación obligatoria en los niveles de educación primaria y secundaria inferior. No obstante, en algunos países, como Dinamarca y Países Bajos, la educación preprimaria también es obligatoria, de modo que la edad de comienzo de la educación obligatoria es inferior a la edad a la que se empieza la educación primaria.

Aproximadamente en tres de cada cuatro países y economías de los que se dispone de datos, los estudiantes deben comenzar la educación primaria a los 6 años. Sin embargo, en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Suecia no empiezan hasta los 7 años. Solamente en Australia, Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido) y Nueva Zelanda la educación primaria comienza a los 5 años.

Se observan, además, diferencias notables en la duración de este nivel educativo. Como promedio, la educación primaria dura seis años, pero abarca desde cuatro años en Alemania, Austria, Federación Rusa, Hungría, Lituania, República Eslovaca y Turquía hasta siete en Australia, Dinamarca, Escocia (Reino Unido), Islandia y Noruega. La duración media de la educación secundaria inferior es de tres años, pero va desde los dos años en las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica y Chile a los cinco años en Alemania, Federación Rusa y República Eslovaca, mientras que en Lituania dura seis años. Aproximadamente en tres de cada cinco países en los que tales datos se encuentran disponibles, al menos un año de la educación secundaria superior forma parte de la educación obligatoria a tiempo completo (Tabla D1.2).

Además, los países distribuyen de forma diferente el tiempo de enseñanza anual a lo largo del curso. El número de días lectivos varía significativamente de un país a otro, así como la forma en la que se distribuyen esos días durante el curso escolar, principalmente debido a que cada país organiza las vacaciones de forma distinta (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2016a). Asimismo, dentro de los días lectivos, el modo de administrar los recreos y pausas también difiere según el país (Cuadro D1.1).

Cuadro D1.1. **Recreos y pausas durante el horario escolar**

El aprendizaje dentro de un aula requiere que los estudiantes se mantengan concentrados durante periodos de tiempo prolongados. Sobre la base de las horas de enseñanza y el número de días lectivos anuales, los estudiantes de educación primaria tienen menos de cuatro horas de enseñanza obligatoria por día escolar en dos quintas partes de los países de la OCDE. Sin embargo, en países como Canadá, Chile, Dinamarca, Estados Unidos, Francia y Luxemburgo la cifra crece hasta las cinco horas diarias. En el nivel de educación secundaria inferior, el número de horas diarias de enseñanza obligatoria suele ser más alto; todos los países tienen un mínimo de cuatro horas de enseñanza obligatoria al día, más de la mitad de ellos tienen entre cuatro y cinco, y en Colombia, España y Dinamarca se imparten seis horas o más al día (Tablas D1.1 y D1.2).

Los estudios concluyen que pasar parte del horario escolar fuera del aula realizando actividades ajenas a la enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En educación primaria, las pausas durante la enseñanza permiten que los alumnos jueguen, descansen y se relacionen libremente con sus compañeros para seguir desarrollando sus competencias cognitivas, sociales y emocionales. Los estudios sugieren que los estudiantes pueden utilizar luego esas competencias en el aula, lo que les permitiría mejorar su aprendizaje (Pellegrini y Bohn, 2005; Pellegrini *et al.*, 2002). Los países de la OCDE están cada vez más concienciados sobre la importancia de los recreos y pausas como componentes del horario escolar.

En la OCDE, la distribución de las pausas depende de cómo se regulen los sistemas educativos y del grado de autonomía de cada centro educativo (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2015). En la mayor parte de los países, el horario escolar se divide en clases que duran entre 45 y 50 minutos, de forma que el tiempo restante para completar la hora sirve de pequeña pausa entre clases. Como norma general, en los países de la OCDE basta con un descanso de 10 o 15 minutos para permitir que los estudiantes cambien de aula y utilicen los aseos. Estas pequeñas pausas tienen una finalidad y duración diferentes a las de los recreos que también se observan en la

...

mayoría de los países. Durante el recreo los estudiantes pueden desayunar o almorzar y suelen estar supervisados por un profesor o grupo de profesores.

En educación primaria, los recreos son comunes e incluso obligatorios en algunos casos. Por ejemplo, en España el recreo se considera parte del tiempo de enseñanza obligatoria. Los estudiantes de educación primaria en España tienen un recreo de media hora todos los días en mitad de la mañana, que forma parte de las cinco horas de enseñanza diarias. En varios países, la pausa para la comida se considera parte del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes se familiarizan con cuestiones sobre higiene, hábitos alimenticios o reciclado de residuos.

En varios países, los recreos se encuentran en todos los niveles educativos. En Australia, por ejemplo, los centros de cualquier nivel suelen contar con un recreo corto durante la mañana y una pausa más larga después para almorzar. En Canadá, desde educación primaria hasta educación secundaria superior, existe una pausa a mediodía para almorzar. En ambos países, estas pausas pueden durar entre 40 y 60 minutos. En algunos países las pausas para almorzar son aún más largas, como sucede en Francia, donde duran 90 minutos en educación primaria. Las pausas también pueden distribuirse a lo largo del día. Por ejemplo, en Suiza, los centros educativos suelen organizar dos recreos aproximadamente de 15 a 30 minutos y una pausa más larga para almorzar, que dura entre 60 y 90 minutos. En Chile, los centros con un gran número de alumnos pueden dividirlos en dos o más grupos, por edad o curso, para disfrutar de las pausas.

Los centros educativos pueden emplear estos recreos y pausas con diferentes fines. Pueden utilizarlos para ayudar a los estudiantes que deben recorrer una gran distancia para asistir a clase o para unificar el final del horario lectivo cuando la duración de las clases varía en los diferentes cursos. Esta situación se observa, por ejemplo, en República Checa, donde las pausas de diez minutos pueden acortarse hasta los cinco minutos. En Dinamarca, los municipios suelen emplear los recreos y pausas como una forma de integrar el ejercicio diario y las actividades físicas en el horario escolar de los estudiantes de todos los niveles educativos. Lo mismo sucede en Eslovenia, donde los centros organizan a veces un recreo pensado para que los estudiantes practiquen deporte en el gimnasio o en los campos de juego al aire libre que tienen a su alrededor.

Tiempo de enseñanza obligatorio

El tiempo de enseñanza obligatorio se refiere a la cantidad y distribución del tiempo de enseñanza que debe impartirse en casi todos los centros educativos públicos y a la que deben asistir casi todos los estudiantes del sector público, de acuerdo con la normativa pública.

Los estudiantes de los países y economías de la OCDE reciben una media de 4.626 horas de enseñanza durante la educación primaria, y 2.911 horas durante la educación secundaria inferior. Aunque la media del tiempo total de enseñanza obligatorio para los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior en los países y economías de la OCDE se establece en 7.538 horas (en un promedio de 9 años), los requisitos en cuanto al tiempo de enseñanza formal varían entre las 5.975 horas de Letonia (en 9 años) y las 11.000 de Australia (en 11 años) (Gráfico D1.1). En Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido) y Nueva Zelanda, la normativa no impone tiempo total de enseñanza obligatorio en los centros. No obstante, se exige que estos abran para ofrecer enseñanza durante un número mínimo de horas diarias (Nueva Zelanda) o un tiempo de enseñanza suficiente como para impartir un currículo amplio y equilibrado que abarque todos los requisitos legales.

El tiempo de enseñanza obligatorio no siempre coincide con el tiempo de enseñanza real, ya que el primero refleja únicamente el tiempo que los estudiantes pasan en el entorno formal del aula, lo que supone tan solo una parte del tiempo total de enseñanza que estos reciben. La enseñanza también tiene lugar más allá del horario escolar obligatorio y fuera del aula o centro educativo. En algunos países se anima a los estudiantes de educación secundaria a asistir fuera del horario escolar a clases de refuerzo con el fin de mejorar su rendimiento en asignaturas que se imparten en el centro. Estas clases de refuerzo pueden adoptar diferentes formas: pueden ser clases de apoyo o de enriquecimiento, contar con un tutor particular o con profesores de escuela que impartan clases en grupo, o tratarse de otros cursos independientes (véase Cuadro D1.2). Asimismo, pueden financiarse mediante fondos públicos o costearlos los estudiantes y sus familias (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2011).

Este indicador refleja el tiempo de enseñanza previsto, según se establece en la normativa pública, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. No muestra el número real de horas de enseñanza recibidas por los estudiantes ni incluye el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula.

Cuadro D1.2. Actividades extracurriculares en el centro educativo

Además del tiempo de enseñanza formal, los estudiantes pueden participar en actividades extracurriculares en las instalaciones del centro educativo antes o después de la jornada lectiva o durante las vacaciones escolares.

En la OCDE y los países y economías asociados, es más habitual que las actividades extracurriculares se ofrezcan durante el curso escolar (antes o después de las clases) que durante las vacaciones escolares. Aunque los centros suelen disponer de autonomía para decidir si organizan o no estas actividades, en ocasiones es obligatorio que todos ellos oferten actividades extracurriculares. Por ejemplo, en Eslovenia, los centros educativos deben ofrecer a los alumnos de educación primaria clases después de la jornada escolar, en las que estos pueden estudiar, terminar el trabajo para casa, jugar y participar en actividades creativas, deportivas y extracurriculares. En Hungría, no son solo los centros de educación primaria, sino también los de secundaria inferior los que tienen que organizar actividades extracurriculares hasta las 4:00 p.m., pero se exige que los estudiantes asistan a ellas.

Estas actividades pueden organizarlas los centros educativos (como en Brasil y Hungría), los municipios (como en Israel) o el personal voluntario de los centros (como en Irlanda). Los asociados públicos externos también participan a menudo en la organización de actividades extracurriculares en las instalaciones escolares, al igual que las partes interesadas privadas, aunque con menos frecuencia en este caso. Por ejemplo, en Portugal, estas actividades pueden prepararlas las asociaciones de padres y organizaciones no gubernamentales. En Chile, Eslovenia, Estonia, Islandia, Italia, Japón y República Checa, con carácter ocasional se ofrecen pagos adicionales al profesorado de educación primaria y secundaria para que participe en las actividades extracurriculares. Estas actividades son obligatorias para los profesores y se les pagan como parte de su salario reglamentario en algunos países como Hungría, Letonia y Luxemburgo (educación preprimaria y primaria) (véase Indicador D3).

Las actividades anteriores o posteriores al horario escolar suelen incluir el cuidado infantil (en educación primaria), tutorías o cursos de recuperación, así como actividades deportivas o artísticas y culturales. En Hungría (en educación secundaria superior) y Turquía, estas actividades también incluyen el servicio comunitario; en España se ofrecen clases de lenguas extranjeras, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y talleres de lectura y escritura.

Tiempo de enseñanza previsto

El tiempo total de enseñanza previsto es el número estimado de horas durante las que los centros escolares están obligados a impartir la enseñanza de las materias obligatorias y, si procede, de las no obligatorias.

Aproximadamente en tres de cada cuatro países en los que tales datos están disponibles, el tiempo de enseñanza previsto y el obligatorio tienen la misma duración –es decir, el tiempo de enseñanza previsto es totalmente obligatorio–, tanto para los estudiantes de educación primaria como los de educación secundaria inferior. En Eslovenia, Finlandia, Francia (en educación secundaria inferior), Grecia (en educación primaria), Lituania, Polonia y Portugal el tiempo de enseñanza previsto supera al menos en un 3 % el tiempo de enseñanza obligatorio. Sin embargo, el tiempo de enseñanza previsto puede no coincidir con el tiempo de enseñanza real de los estudiantes (véase Cuadro D1.3).

Cuadro D1.3. Tiempo de enseñanza obligatorio, previsto y real declarado por los estudiantes de 15 años

En 2015, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE se propuso evaluar las competencias y conocimientos de los estudiantes de 15 años en ciencias, matemáticas y comprensión lectora (OECD, 2016b). Se recopiló una amplia variedad de información de los jóvenes de 15 años, incluido el tiempo de enseñanza (real) declarado por los encuestados, que podría utilizarse para complementar este indicador sobre el tiempo de enseñanza en la educación obligatoria según la normativa pública (Indicador D1).

En PISA 2015, los estudiantes de 15 años declararon el número total de periodos de clase semanales (y la duración de esos periodos) a los que normalmente se les pedía que asistieran en el centro educativo (las preguntas

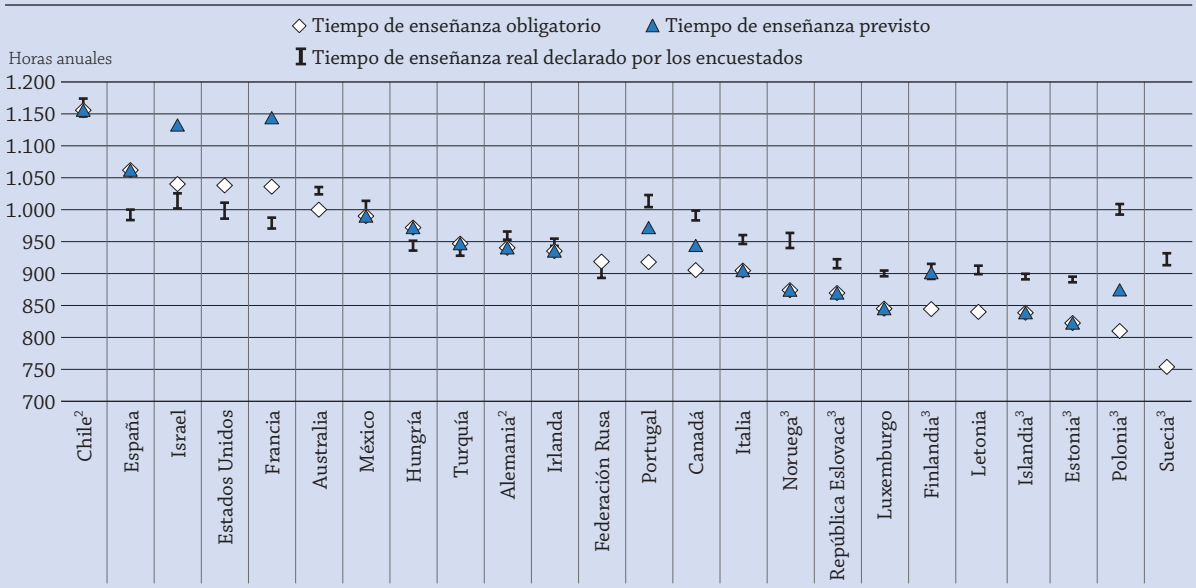
...

fueron: «En una semana normal y completa de clases, ¿a cuántos periodos de clase se exige que asistas en total?» y «¿Cuántos minutos, de media, dura un periodo de clase?»), además del número de clases para cada materia incluida en la evaluación (pregunta: «¿A cuántos periodos de clase a la semana se exige que asistas para las siguientes materias?»). Este dato, combinado con el número estimado de semanas lectivas en el curso escolar 2015 (basado en el número de días lectivos anuales dividido por el número de días a la semana en que los estudiantes acuden al centro educativo, como se indica en la Tabla D1.2 de *Panorama de la educación 2015*, [OECD, 2015]), puede considerarse el tiempo de enseñanza declarado por los estudiantes de 15 años (OECD, 2016c).

En la mayoría de los países de los que se dispone de datos, el tiempo de enseñanza declarado por los encuestados supera el tiempo de enseñanza obligatorio y el previsto (Gráfico D1.a). Algunas de estas diferencias se deben a la población de referencia utilizada para estos datos. Los estudiantes evaluados en PISA a los 15 años pueden estar matriculados en diferentes cursos o niveles educativos (educación secundaria inferior o superior), en instituciones públicas y privadas, y en diferentes itinerarios (programas generales y de formación profesional). El tiempo de enseñanza declarado por los encuestados en los datos de PISA es, pues, una media que puede diferir del tiempo de enseñanza expresado en este indicador (tiempo de enseñanza de los estudiantes de 15 años en programas generales en instituciones públicas), incluso aunque se refiera a la educación obligatoria.

El tiempo de enseñanza real declarado por los encuestados incluye también las horas de enseñanza no obligatorias y puede superar el tiempo de enseñanza previsto (tiempo obligatorio y no obligatorio) según se expresa en este indicador cuando el tiempo de enseñanza no obligatoria real supera el indicado en los documentos oficiales.

Gráfico D1.a. Tiempo de instrucción para los estudiantes de 15 años[1] (2015)



Nota: Las definiciones de tiempo de enseñanza obligatorio y previsto son las utilizadas en este indicador. El tiempo de enseñanza real declarado por los encuestados se refiere al tiempo de enseñanza en una semana normal y completa de clases declarado por los estudiantes de 15 años en PISA 2015, multiplicado por el número de semanas de tiempo de enseñanza estimado a partir del Indicador D1 (Tabla D1.2).

1. Solo si procede en la educación obligatoria a tiempo completo.

2. Año de referencia 2014.

3. Tiempo de enseñanza estimado por edad, ya que la distribución del tiempo de enseñanza en distintos cursos es flexible.

Fuente: OECD (2017). *Panorama de la educación 2015*, Tablas D1.2 y D1.4, y Base de datos PISA 2015.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933563037

Otro factor importante que tener en cuenta es la distribución flexible de las horas de enseñanza en los distintos cursos (por ejemplo, en Estonia, Finlandia, Islandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Suecia). En estos casos, las horas de enseñanza en las instituciones públicas para un curso específico según se indican en el currículo obligatorio se estiman como el promedio de horas de enseñanza por curso en todos los cursos en los que el tiempo de enseñanza es flexible. Estas pueden no coincidir con las horas de enseñanza reales en ese curso, si las horas de enseñanza no se distribuyen por igual en cada curso, o si la distribución de las horas de enseñanza entre cursos varía en función de los distintos tipos de instituciones dentro de un país.

...

La divergencia en las metodologías también podría explicar las diferencias entre el tiempo de enseñanza obligatorio y el tiempo de enseñanza real declarado por los encuestados, sobre todo cuando son las entidades a nivel subnacional las que definen la política educativa (en cuyo caso los datos reglamentarios hacen referencia a medias ponderadas). Por último, la flexibilidad en el tiempo de enseñanza entre materias (dentro de un mismo curso), sumada a la flexibilidad entre cursos, dificulta aún más comparar el tiempo que, según declaran los estudiantes, dedican a las diferentes materias analizadas en PISA con el tiempo obligatorio y previsto recogidos en el Indicador D1, sobre todo teniendo en cuenta que las definiciones de estos campos pueden ser distintas entre las dos fuentes de datos.

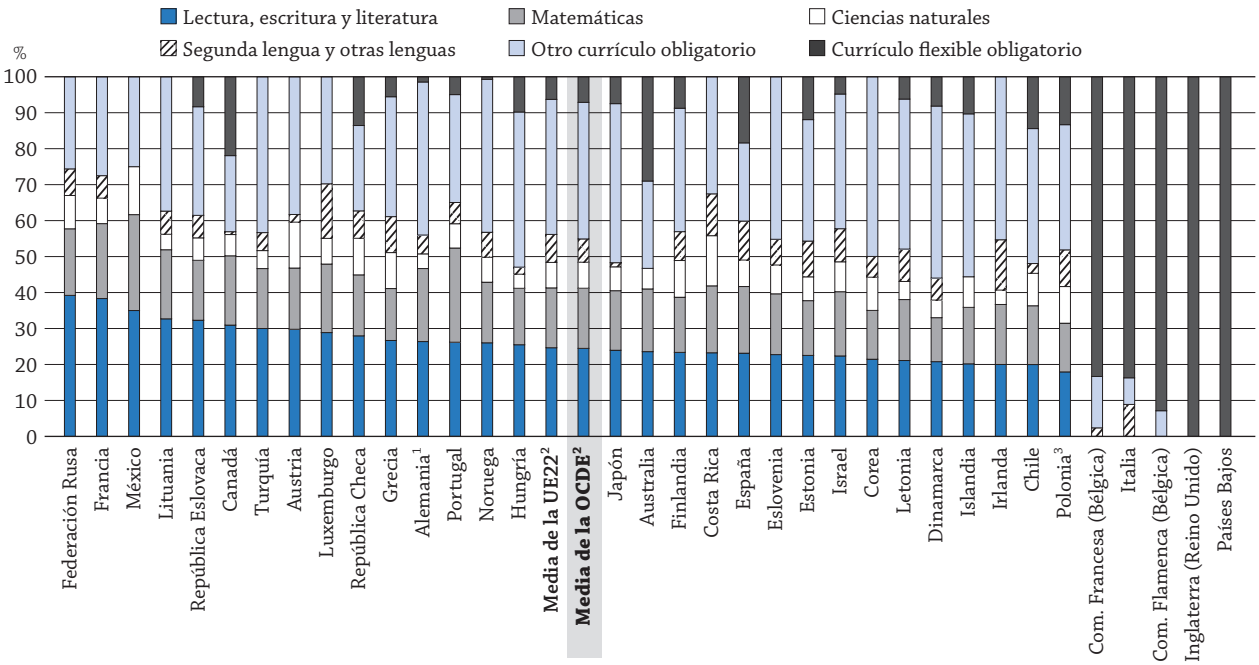
Tiempo de enseñanza por materia

De media en la OCDE, los estudiantes de educación primaria dedican un 51 % del tiempo de enseñanza obligatorio a tres materias: lectura, escritura y literatura (24 %), matemáticas (17 %) y artes (10 %). Junto con la educación física y para la salud (9 %), ciencias naturales (7 %) y ciencias sociales (6 %), estas seis áreas de estudio constituyen la parte principal del currículo en todos los países de la OCDE en los que se especifica el tiempo de enseñanza por materia. La segunda lengua y otras lenguas extranjeras, religión, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), tecnología, competencias prácticas y de formación profesional, y otras asignaturas completan el resto del currículo obligatorio no flexible en la educación primaria y representan una media del 19 % del tiempo de enseñanza obligatorio en los países de la OCDE (Tabla D1.3a y Gráfico D1.2a).

En educación secundaria inferior, de media en los países y economías de la OCDE, un 40 % del currículo obligatorio lo constituyen tres materias: lectura, escritura y literatura (14 %), segunda lengua y otras lenguas extranjeras (13 %) y matemáticas (12 %). Como promedio, un 12 % adicional del currículo obligatorio se dedica a las ciencias naturales, un 10 % a las ciencias sociales, un 8 % a la educación física y para la salud, y un 6 % a las artes. Estas siete áreas de

Gráfico D1.2a. Tiempo de enseñanza por materia en educación primaria (2017)

Como porcentaje del tiempo de enseñanza obligatorio total, en instituciones públicas



1. Año de referencia 2016.
2. Excluye a Com. Flamenca (Bélgica), Com. Francesa (Bélgica), Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido), Italia y Países Bajos.
3. Excluye los tres primeros años de educación primaria, en los que un porcentaje importante del tiempo dedicado a las materias obligatoria es flexible.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OECD (2017), Tabla D1.3a. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558648

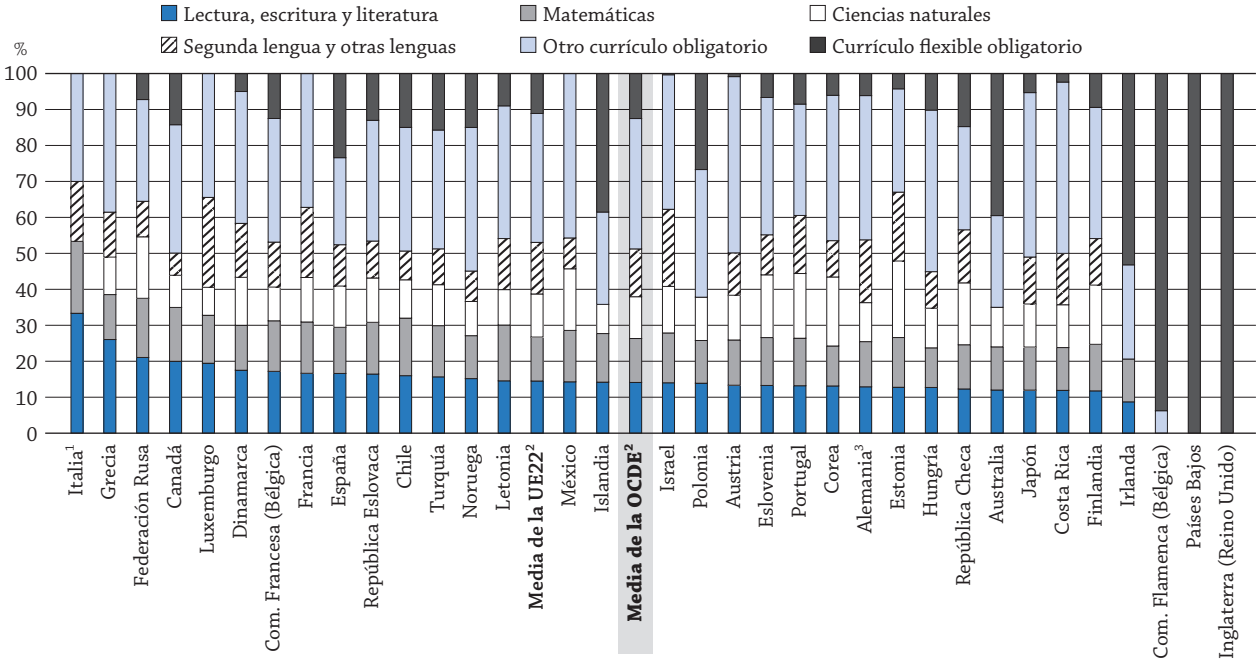
estudio constituyen la parte principal del currículo en este nivel educativo en todos los países de la OCDE en los que se especifica el tiempo de enseñanza por materia. Religión, TIC, tecnología, competencias prácticas y de formación profesional y otras materias completan el 12 % restante del currículo obligatorio no flexible para los estudiantes en este nivel educativo (Tabla D1.3b y Gráfico D1.2b).

La distribución del tiempo después de la educación primaria cambia de forma significativa. La enseñanza de lectura, escritura y literatura pasa de representar un 24 % del tiempo de enseñanza obligatorio a solo un 14 % como promedio en los países y economías de la OCDE, mientras que el tiempo de enseñanza obligatorio de matemáticas disminuye desde un 17 % a un 12 %. Por el contrario, la enseñanza de ciencias naturales representa un 12 % del currículo obligatorio, frente al 7 % en educación primaria. Se da el mismo caso en ciencias sociales y en la segunda lengua y otras lenguas extranjeras, que de un 6 % pasan a un 10 % y un 13 %, respectivamente. La enseñanza de una segunda lengua y otras lenguas extranjeras a nivel nacional representa la mayor parte del currículo obligatorio en educación secundaria inferior en países como Alemania, Francia, Israel, Japón y Luxemburgo (Tablas D1.3a y D1.3b).

En este nivel educativo se aprecian diferencias notables en el modo que utilizan los diferentes países para distribuir el tiempo de enseñanza entre las distintas materias del currículo obligatorio. Por ejemplo, lectura, escritura y literatura suponen el 12 % del tiempo de enseñanza obligatorio en Australia, Costa Rica, Finlandia, Japón y República Checa, y más del 25 % en Grecia e Italia (en Italia también incluye el tiempo destinado a ciencias sociales). Irlanda es un caso excepcional, ya que lectura, escritura y literatura se imparten en dos lenguas nacionales, por tanto, la estimación real del porcentaje total puede ascender a cerca del 21 % del tiempo de enseñanza obligatorio total. La enseñanza de una segunda lengua también varía entre países: en Canadá y Grecia ocupa un 6 % del tiempo de enseñanza obligatorio, mientras que en la Comunidad Francesa de Bélgica y en Japón el porcentaje crece hasta el 13 %. Asimismo, en poco más de la mitad de los países de los que se dispone de datos, los estudiantes de educación secundaria inferior están obligados a cursar una lengua distinta de la segunda lengua.

Gráfico D1.2b. Tiempo de enseñanza por materia en educación secundaria inferior general (2017)

Como porcentaje del tiempo de enseñanza obligatorio total, en instituciones públicas



1. Ciencias naturales se incluye en matemáticas.
2. Excluye a Com. Flamenca (Bélgica), Inglaterra (Reino Unido) y Países Bajos.
3. Año de referencia 2016.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OECD (2017), Tabla D1.3b. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558667

Al igual que ocurría en educación primaria y secundaria inferior, a medida que los estudiantes crecen, se observan diferencias importantes en el modo de distribuir el tiempo de enseñanza entre las distintas materias. De media en los países de la OCDE, la materia de lectura, escritura y literatura representa un 28 % del tiempo de enseñanza para los estudiantes de 7 años, un 18 % para los de 11 años y un 11 % para los de 15 años. En cambio, mientras que una media del 3 % del tiempo de enseñanza de los estudiantes de 7 años se dedica a impartir una segunda lengua, en el caso de los estudiantes de 11 años, un 10 % del tiempo de enseñanza se destina a una segunda lengua y un 2 % a otras lenguas extranjeras. Con respecto a los estudiantes de 15 años, un 9 % del tiempo de enseñanza se dedica a una segunda lengua, y un 5 % a otras lenguas extranjeras. La proporción del tiempo de enseñanza destinada a ciencias naturales es de un 6 % para los estudiantes de 7 años, y crece hasta el 9 % para los de 11 años y el 11 % para los de 15 años. En el caso de ciencias sociales la proporción oscila entre el 5 % para los estudiantes de 7 años y el 9 % para los de 11 y 15 años. La cantidad de tiempo de enseñanza dedicado a artes disminuye desde un 11 % para los estudiantes de 7 años hasta un 9 % para los de 11 años, mientras que para los de 15 años solo alcanza un 4 %. En cambio, el tiempo dedicado a educación física se mantiene relativamente estable, con un 9 % del tiempo de enseñanza para los estudiantes de 7 años y un 8 % para los de 11 años, aunque desciende hasta el 6 % para los de 15 años (Tablas D1.5b, D1.5f y D1.5j, disponibles en Internet).

Flexibilidad del currículo

En la mayoría de los países, las autoridades centrales y estatales establecen normas o recomendaciones sobre el tiempo de enseñanza y el currículo. Sin embargo, también las autoridades locales, los centros educativos, los profesores y los estudiantes participan en diversos grados en la organización del tiempo de enseñanza o en la elección de las materias.

En alrededor de un tercio de los países de los que se dispone de datos, la distribución del tiempo de enseñanza en los distintos cursos es flexible; es decir, el tiempo de enseñanza de una materia específica se define para cierto número de cursos, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las horas que han de impartirse en cada curso. En estos casos, los centros o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas se imparten en cada curso (Tablas D1.2 y D1.4).

Establecer unas materias obligatorias dentro de un horario flexible es la práctica que sigue un reducido número de países en la mayoría de las materias. En las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica y en Italia, un 83 % o más del currículo obligatorio en el nivel de educación primaria se organiza dentro de un horario flexible. En Inglaterra (Reino Unido) y Países Bajos, todo el currículo de la educación primaria se dispone según un horario flexible. En educación secundaria inferior, se siguen unos modelos similares en la Comunidad Flamenca de Bélgica, Inglaterra (Reino Unido) y Países Bajos. En estos países y economías, se definen las materias obligatorias y el tiempo de enseñanza total, pero no se especifica el número de horas que se debe dedicar a cada una de ellas. Las autoridades locales, los centros educativos y los profesores tienen libertad para elegir cuánto tiempo se destina a cada materia obligatoria. En Escocia (Reino Unido), tanto en educación primaria como en secundaria inferior se concretan algunas materias obligatorias, pero no se regula el tiempo de enseñanza total, que es responsabilidad de las autoridades locales y de los propios centros. Si se excluye a estos países, las materias obligatorias con horarios flexibles representan solo un 2 % del tiempo de enseñanza obligatorio tanto en la educación primaria como en la secundaria inferior, aunque puedan suponer una parte significativa del currículo en algunos países. Los horarios flexibles representan más del 10 % y menos del 20 % de las materias obligatorias en Canadá en el nivel de primaria, y en Irlanda, Islandia y Polonia en el de secundaria inferior.

En los países y economías de la OCDE es menos frecuente la flexibilidad para elegir las materias. De media, un 5 % del tiempo de enseñanza obligatorio en educación primaria se distribuye en las materias elegidas por los centros. Mientras que, en la educación secundaria inferior, un 6 % del tiempo de enseñanza obligatorio se destina a las materias elegidas por los centros educativos y un 5 % a las materias que han seleccionado los estudiantes. No obstante, algunos países asignan una parte significativa del tiempo de enseñanza obligatorio a las materias de carácter flexible. Por ejemplo, al menos un 10 % de ese tiempo se distribuye en las materias que eligen los centros educativos en la Comunidad Francesa de Bélgica (educación secundaria inferior), Canadá (educación secundaria inferior), Chile, España (educación primaria), Estonia (educación primaria), Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca (educación secundaria inferior). Al menos un 20 % del tiempo de enseñanza obligatorio se organiza de este modo en Australia (29 % en educación primaria y 22 % en secundaria inferior), la Comunidad Flamenca de Bélgica (20 % en educación secundaria inferior) y España (23 % en educación secundaria inferior). En Australia, Islandia y Turquía, al menos un 16 % del tiempo de enseñanza obligatorio se distribuye en las materias que eligen los estudiantes de educación secundaria inferior. En Irlanda, el porcentaje se eleva hasta el 40 % (Tablas D1.3a y D1.3b).

Tiempo de enseñanza no obligatorio

El tiempo de enseñanza no obligatorio es poco habitual en los países de la OCDE. Únicamente en seis países en educación primaria y siete en educación secundaria inferior dedican una cantidad de tiempo conocida a la enseñanza no obligatoria. En la OCDE, el tiempo de enseñanza no obligatorio equivale a una media del 4 % del tiempo de enseñanza obligatorio total para los estudiantes de educación primaria y del 2 % del total para los de secundaria inferior. No obstante, en algunos países se imparte una cantidad considerable de tiempo de enseñanza no obligatorio adicional. En educación primaria, ese tiempo de enseñanza no obligatorio adicional representa un 33 % del tiempo de enseñanza obligatorio total en Grecia, un 25 % en Portugal y un 21 % en Eslovenia. En educación secundaria inferior, el tiempo de enseñanza no obligatorio supone un 11 % del tiempo de enseñanza obligatorio total en Finlandia, un 15 % en Lituania y un 23 % en Eslovenia (Tablas D1.3a y D1.3b).

Definiciones

Currículo obligatorio se refiere a la cantidad y distribución del tiempo de enseñanza que deben ofrecer casi todos los centros educativos públicos y que casi todos los estudiantes del sector público deben recibir. El currículo obligatorio puede ser flexible, ya que las autoridades locales, los centros educativos, los profesores o los alumnos pueden disfrutar de diferentes grados de libertad para elegir las materias y organizar la distribución del tiempo de enseñanza obligatorio.

Materias obligatorias flexibles elegidas por los centros educativos se refieren al tiempo de enseñanza obligatorio total indicado por las autoridades centrales que las autoridades regionales y locales, los centros educativos o los profesores destinan a materias de su elección (o a materias que eligen de una lista definida por las autoridades educativas centrales). Es obligatorio que los centros educativos ofrezcan una de estas materias y que los estudiantes la reciban.

Materias obligatorias elegidas por los estudiantes se refiere al tiempo de enseñanza total de una o varias materias que los estudiantes deben elegir, de entre una serie de materias que los centros educativos deben ofrecer obligatoriamente, para cubrir parte de su tiempo de enseñanza obligatorio.

Materias obligatorias con horario flexible se refieren al tiempo de enseñanza total indicado por las autoridades centrales para un determinado grupo de materias, que las autoridades regionales y locales, los centros educativos o los profesores destinan a materias concretas. El tiempo que se dedica a cada materia es flexible, pero no las materias que se deben impartir.

Distribución flexible del tiempo de enseñanza a lo largo de varios cursos se refiere a los casos en los que el currículo solo indica el tiempo de enseñanza total de una materia concreta durante un determinado número de cursos, o incluso durante el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar el tiempo que se debe asignar a cada curso. En estos casos, los centros educativos o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas se imparten en cada curso.

Tiempo de enseñanza es el tiempo que se espera que los centros educativos públicos dediquen a la enseñanza de todas las materias incluidas en el currículo obligatorio y no obligatorio, en las instalaciones del centro o en actividades anteriores o posteriores al horario escolar que formen parte del programa obligatorio. El tiempo de enseñanza excluye las pausas entre clases y otro tipo de interrupciones, las horas no obligatorias fuera del horario escolar, y el tiempo dedicado al trabajo en casa y a clases particulares o al estudio individual.

Tiempo de enseñanza previsto es el número anual de horas de enseñanza de las partes obligatorias y no obligatorias del currículo que los estudiantes tienen derecho a recibir en los centros educativos públicos. El currículo previsto puede basarse en normas o referencias de las autoridades educativas centrales (o de alto nivel) o puede establecerse como un conjunto de recomendaciones a nivel regional.

Parte no obligatoria del currículo se refiere al tiempo de enseñanza total al que tienen derecho los estudiantes aparte de las horas de enseñanza obligatorias, y que se espera que casi todos los centros educativos ofrezcan. Las materias pueden variar dependiendo de los centros y regiones, y pueden ser optativas. No se exige que los estudiantes elijan una de estas materias optativas, pero todos los centros escolares públicos deben ofrecer esta posibilidad.

Metodología

Este indicador refleja el tiempo de enseñanza previsto, según se establece en la normativa pública, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. No muestra el número real de horas de enseñanza recibidas por los estudiantes ni incluye el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula. Pueden existir diferencias en los

distintos países entre las horas mínimas de enseñanza reglamentarias y las horas de enseñanza que realmente reciben los estudiantes. Debido a factores tales como los horarios escolares, cancelación de clases y absentismo de los profesores, puede darse el caso de que los centros educativos no alcancen las horas mínimas de enseñanza reglamentarias (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2007).

El indicador también ilustra cómo se distribuye el mínimo de horas de enseñanza entre las diversas áreas curriculares. Muestra las horas de enseñanza netas previstas para los cursos que conforman la educación obligatoria general a tiempo completo. Aunque resulta difícil comparar datos entre países debido a las diferentes políticas curriculares, estos datos nos orientan sobre la cantidad de tiempo de enseñanza formal que se considera necesario para que los estudiantes alcancen los objetivos educativos deseados.

Cuando la distribución del tiempo de enseñanza a lo largo de los distintos cursos es flexible –es decir, cuando se define el tiempo de enseñanza de una determinada materia para una serie de cursos, o incluso para toda la enseñanza obligatoria, sin especificar cuántas horas deben impartirse en cada curso–, el tiempo de enseñanza por edad o nivel educativo se calcula dividiendo el número total de horas de enseñanza por el número de cursos.

Consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) para más información y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre el tiempo de enseñanza proceden de la recogida de datos sobre tiempo de enseñanza realizada conjuntamente por la OCDE y la red Eurydice en 2016, y se refiere al tiempo de enseñanza durante la educación primaria obligatoria y la educación secundaria obligatoria (inferior y superior) a tiempo completo para el curso escolar 2016-2017.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2016c), «PISA 2015 Background questionnaires», in PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-8-en.

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

OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Pellegrini, A.D. y C. Bohn (2005), «The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment», *Educational Researcher*, Vol. 34/1, pp. 13-19, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034001013.

Pellegrini, A.D. *et al.* (2002), «A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school», *American Educational Research Journal*, Vol. 39/4, pp. 991-1 015, http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991.

Tablas del Indicador D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561764

	Tabla D1.1	Tiempo de enseñanza en educación general obligatoria (2017)
	Tabla D1.2	Organización de la educación general obligatoria (2017)
	Tabla D1.3a	Tiempo de enseñanza por materia en educación primaria (2017)
	Tabla D1.3b	Tiempo de enseñanza por materia en educación secundaria inferior general (2017)
WEB	Tabla D1.4	Tiempo de enseñanza en educación general obligatoria, por edad (2017)
WEB	Tabla D1.5a	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 6 años (2017)
WEB	Tabla D1.5b	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 7 años (2017)
WEB	Tabla D1.5c	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 8 años (2017)
WEB	Tabla D1.5d	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 9 años (2017)
WEB	Tabla D1.5e	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 10 años (2017)
WEB	Tabla D1.5f	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 11 años (2017)
WEB	Tabla D1.5g	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 12 años (2017)
WEB	Tabla D1.5h	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 13 años (2017)
WEB	Tabla D1.5i	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 14 años (2017)
WEB	Tabla D1.5j	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 15 años (2017)
WEB	Tabla D1.5k	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 16 años (2017)
WEB	Tabla D1.5l	Tiempo de enseñanza por materia para estudiantes de 17 años (2017)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

D1

Tabla D1.1. [1/2] Tiempo de enseñanza en educación general obligatoria[1] (2017)

Por nivel educativo, en instituciones públicas

		Primaria							Secundaria inferior			
			Media anual de horas			Total de horas				Media anual de horas		
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Tiempo de enseñanza obligatorio	Tiempo de enseñanza no obligatorio	Tiempo de enseñanza previsto	Tiempo de enseñanza obligatorio	Tiempo de enseñanza no obligatorio	Tiempo de enseñanza previsto	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Tiempo de enseñanza obligatorio	Tiempo de enseñanza no obligatorio	Tiempo de enseñanza previsto
		(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OCDE	**Países**											
	Alemania[3, 4]	4	705	a	705	2.822	a	2.822	5	909	a	909
	Australia	7	1.000	m	m	7.000	m	m	4	1.000	m	m
	Austria	4	705	m	m	2.820	m	m	4	900	m	m
	Canadá	6	920	a	920	5.521	a	5.521	3	924	6	930
	Chile	6	1.046	a	1.046	6.276	a	6.276	2	1.069	a	1.069
	Corea[2]	6	655	a	655	3.928	a	3.928	3	842	a	842
	Dinamarca	7	1.051	a	1.051	7.360	a	7.360	3	1.200	a	1.200
	Eslovenia	6	673	140	813	4.039	840	4.879	3	766	179	944
	España	6	792	a	792	4.750	a	4.750	3	1.054	a	1.054
	Estados Unidos[7]	6	970	m	m	5.820	m	m	3	1.019	m	m
	Estonia	6	661	a	661	3.964	a	3.964	3	823	a	823
	Finlandia[2]	6	651	33	683	3.905	195	4.100	3	808	87	894
	Francia	5	864	a	864	4.320	a	4.320	4	946	63	1.009
	Grecia	6	758	253	1.011	4.550	1.517	6.066	3	787	a	787
	Hungría	4	696	a	696	2.785	a	2.785	4	805	a	805
	Irlanda	6	910	a	910	5.460	a	5.460	3	918	a	918
	Islandia[2]	7	729	a	729	5.100	a	5.100	3	839	a	839
	Israel	6	960	a	960	5.762	a	5.762	3	985	a	985
	Italia	5	891	a	891	4.455	a	4.455	3	990	a	990
	Japón[5]	6	763	a	763	4.576	a	4.576	3	893	a	893
	Letonia	6	599	m	m	3.595	m	m	3	794	m	m
	Luxemburgo	6	924	a	924	5.544	a	5.544	3	845	a	845
	México	6	800	a	800	4.800	a	4.800	3	1.167	a	1.167
	Noruega	7	753	a	753	5.272	a	5.272	3	874	a	874
	Nueva Zelanda	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	Países Bajos[6]	6	940	m	m	5.640	m	m	3	1.000	m	m
	Polonia	6	635	57	692	3.807	343	4.150	3	810	64	874
	Portugal	6	834	205	1.039	5.004	1.231	6.235	3	892	27	919
	República Checa	5	687	m	m	3.434	m	m	4	888	m	m
	República Eslovaca	4	677	a	677	2.707	a	2.707	5	823	a	823
	Suecia[2]	6	766	m	m	4.593	m	m	3	766	m	m
	Suiza	6	816	m	m	4.894	m	m	3	963	m	m
	Turquía	4	720	a	720	2.880	a	2.880	4	843	a	843
	Economías											
	Com. Flamenca (Bélgica)	6	817	a	817	4.900	a	4.900	2	941	a	941
	Com. Francesa (Bélgica)	6	835	a	835	5.012	a	5.012	2	955	a	955
	Escocia (Reino Unido)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	Inglaterra (Reino Unido)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	Media de la OCDE	6	800	m	m	4.626	m	m	3	913	m	m
	Media de la UE22	6	776	m	m	4.339	m	m	3	892	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	1.000	m	m	5.000	m	m	4	1.200	m	m
	Costa Rica	6	1.147	a	1.147	6.880	a	6.880	3	1.120	a	1.120
	Federación Rusa	4	517	m	m	2.068	m	m	5	798	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	4	559	29	588	2.236	115	2.351	6	726	108	834
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran el tiempo de enseñanza en la educación secundaria superior obligatoria (es decir, Columnas 19-25) se pueden consultar en Internet. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. El número de horas estimadas por nivel educativo se basa en la media de horas anuales, ya que la distribución del tiempo de enseñanza en los diferentes cursos es flexible.
3. Año de referencia 2016.
4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel de educación secundaria inferior o superior.
5. Tiempo de enseñanza real.
6. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función del itinerario. El cuarto curso de educación secundaria previa a la formación profesional se ha excluido del cálculo.
7. Año de referencia 2015.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561441

Tabla D1.1. [2/2] Tiempo de enseñanza en educación general obligatoria[1] (2017)

Por nivel educativo, en instituciones públicas

		Secundaria inferior			Primaria y secundaria inferior			
		Total de horas				Total de horas		
		Tiempo de enseñanza obligatorio	Tiempo de enseñanza no obligatorio	Tiempo de enseñanza previsto	Duración teórica en años	Tiempo de enseñanza obligatorio	Tiempo de enseñanza no obligatorio	Tiempo de enseñanza previsto
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)=(5)+(12)	(17)=(6)+(13)	(18)=(16)+(17)
OCDE	**Países**							
	Alemania[3, 4]	4.544	a	4.544	9	**7.365**	**a**	**7.365**
	Australia	4.000	m	m	11	**11.000**	**m**	**m**
	Austria	3.600	m	m	8	**6.420**	**m**	**m**
	Canadá	2.772	17	2.790	9	**8.293**	**17**	**8.311**
	Chile	2.138	a	2.138	8	**8.414**	**a**	**8.414**
	Corea[2]	2.525	a	2.525	9	**6.453**	**a**	**6.453**
	Dinamarca	3.600	a	3.600	10	**10.960**	**a**	**10.960**
	Eslovenia	2.298	536	2.833	9	**6.336**	**1.376**	**7.712**
	España	3.161	a	3.161	9	**7.911**	**a**	**7.911**
	Estados Unidos[7]	3.057	m	m	9	**8.877**	**m**	**m**
	Estonia	2.468	a	2.468	9	**6.431**	**a**	**6.431**
	Finlandia[2]	2.423	261	2.683	9	**6.327**	**456**	**6.783**
	Francia	3.784	252	4.036	9	**8.104**	**252**	**8.356**
	Grecia	2.360	a	2.360	9	**6.909**	**1.517**	**8.426**
	Hungría	3.221	a	3.221	8	**6.006**	**a**	**6.006**
	Irlanda	2.755	a	2.755	9	**8.215**	**a**	**8.215**
	Islandia[2]	2.516	a	2.516	10	**7.616**	**a**	**7.616**
	Israel	2.954	a	2.954	9	**8.716**	**a**	**8.716**
	Italia	2.970	a	2.970	8	**7.425**	**a**	**7.425**
	Japón[5]	2.680	a	2.680	9	**7.256**	**a**	**7.256**
	Letonia	2.381	m	m	9	**5.976**	**m**	**m**
	Luxemburgo	2.535	a	2.535	9	**8.079**	**a**	**8.079**
	México	3.500	a	3.500	9	**8.300**	**a**	**8.300**
	Noruega	2.622	a	2.622	10	**7.894**	**a**	**7.894**
	Nueva Zelanda	m	m	m	10	**m**	**m**	**m**
	Países Bajos[6]	3.000	m	m	9	**8.640**	**m**	**m**
	Polonia	2.430	191	2.621	9	**6.237**	**534**	**6.771**
	Portugal	2.675	80	2.756	9	**7.679**	**1.311**	**8.991**
	República Checa	3.550	m	m	9	**6.984**	**m**	**m**
	República Eslovaca	4.117	a	4.117	9	**6.824**	**a**	**6.824**
	Suecia[2]	2.297	m	m	9	**6.890**	**m**	**m**
	Suiza	2.890	m	m	9	**7.784**	**m**	**m**
	Turquía	3.371	a	3.371	8	**6.251**	**a**	**6.251**
	Economías							
	Com. Flamenca (Bélgica)	1.883	a	1.883	8	**6.783**	**a**	**6.783**
	Com. Francesa (Bélgica)	1.909	a	1.909	8	**6.921**	**a**	**6.921**
	Escocia (Reino Unido)	m	a	m	10	**m**	**a**	**m**
	Inglaterra (Reino Unido)	m	a	m	9	**m**	**a**	**m**
	Media de la OCDE	2.911	m	m	9	**7.538**	**m**	**m**
	Media de la UE22	2.907	m	m	9	**7.247**	**m**	**m**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Brasil	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
	China	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Colombia	4.800	m	m	9	**9.800**	**m**	**m**
	Costa Rica	3.360	a	3.360	9	**10 240**	**a**	**10.240**
	Federación Rusa	3.990	m	m	9	**6.058**	**m**	**m**
	India	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Lituania	4.355	648	5.003	10	**6.591**	**764**	**7.355**
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**

Nota: Las columnas que muestran el tiempo de enseñanza en la educación secundaria superior obligatoria (es decir, Columnas 19-25) se pueden consultar en Internet. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. El número de horas estimadas por nivel educativo se basa en la media de horas anuales, ya que la distribución del tiempo de enseñanza en los diferentes cursos es flexible.
3. Año de referencia 2016.
4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel de educación secundaria inferior o superior.
5. Tiempo de enseñanza real.
6. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función del itinerario. El cuarto curso de educación secundaria previa a la formación profesional se ha excluido del cálculo.
7. Año de referencia 2015.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561441

D1

Tabla D1.2. Organización de la educación general obligatoria[1] (2017)

Por nivel educativo, en instituciones públicas

		Primaria					Secundaria inferior				
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad de inicio teórica	Número medio de días de enseñanza al año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Distribución flexible del tiempo de enseñanza en varios cursos	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad de inicio teórica	Número medio de días de enseñanza al año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Distribución flexible del tiempo de enseñanza en varios cursos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	**Países**										
	Alemania[3, 4]	4	6	188	5,0	No	5	10	188	5,0	No
	Australia	7	5	200	5,0	No	4	12	200	5,0	No
	Austria	4	6	180	5,0	No	4	10	180	5,0	No
	Canadá	6	6	183	5,0	No	3	12	183	5,0	No
	Chile	6	6	181	5,0	No	2	12	181	5,0	No
	Corea	6	6	190	5,0	Sí	3	12	190	5,0	Sí
	Dinamarca	7	6	200	5,0	No	3	13	200	5,0	No
	Eslovenia	6	6	190	5,0	No	3	12	185	5,0	No
	España	6	6	175	5,0	No	3	12	175	5,0	No
	Estados Unidos[6]	6	6	180	5,0	m	3	12	180	5,0	m
	Estonia	6	7	175	5,0	Sí	3	13	175	5,0	Sí
	Finlandia[2]	6	7	187	5,0	Sí	3	13	187	5,0	Sí
	Francia	5	6	162	4,5	No	4	11	162	4,5	No
	Grecia	6	6	175	5,0	No	3	12	165	5,0	No
	Hungría	4	6	182	5,0	No	4	10	182	5,0	No
	Irlanda	6	6	182	5,0	No	3	12	164	5,0	No
	Islandia	7	6	170	5,0	Sí	3	13	170	5,0	Sí
	Israel	6	6	219	6,0	No	3	12	209	6,0	Sí
	Italia	5	6	200	5,0	No	3	11	200	6,0	No
	Japón	6	6	201	5,0	No	3	12	201	5,0	No
	Letonia	6	7	169	5,0	No	3	13	173	5,0	No
	Luxemburgo	6	6	180	5,0	No	3	12	169	5,0	No
	México	6	6	200	5,0	No	3	12	200	5,0	No
	Noruega	7	6	190	5,0	Sí	3	13	190	5,0	Sí
	Nueva Zelanda	6	5	194	5,0	m	4	11	192	5,0	m
	Países Bajos[5]	6	6	m	5,0	Sí	3	12	m	5,0	Sí
	Polonia	6	7	179	5,0	Sí	3	13	177	5,0	Sí
	Portugal	6	6	180	5,0	Sí	3	12	178	5,0	Sí
	República Checa	5	6	194	5,0	Sí	4	11	194	5,0	Sí
	República Eslovaca	4	6	188	5,0	No	5	10	188	5,0	No
	Suecia	6	7	178	5,0	Sí	3	13	178	5,0	Sí
	Suiza	6	6	188	5,0	No	3	12	188	5,0	No
	Turquía	4	6	180	5,0	No	4	10	180	5,0	No
	Economías										
	Com. Flamenca (Bélgica)	6	6	175	5,0	No	2	12	177	5,0	No
	Com. Francesa (Bélgica)	6	6	179	5,0	No	2	12	179	5,0	No
	Escocia (Reino Unido)	7	5	190	5,0	Sí	3	12	190	5,0	Sí
	Inglaterra (Reino Unido)	6	5	190	5,0	Sí	3	11	190	5,0	Sí
	Media de la OCDE	6	6	185	5,0	m	3	12	184	5,0	m
	Media de la UE22	6	6	183	5,0	m	3	12	181	5,0	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	6	200	5,0	m	4	11	200	5,0	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	6	200	5,0	m	4	11	200	5,0	m
	Costa Rica	6	6	200	5,0	No	3	12	200	5,0	No
	Federación Rusa	4	7	169	5,0	No	5	11	175	5,0	No
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	4	7	160	5,0	Sí	6	11	168	5,0	Sí
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran la organización de la educación secundaria superior obligatoria (es decir, Columnas 11-15) se pueden consultar en Internet. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. La distribución del tiempo de enseñanza en los distintos niveles educativos es flexible.
3. Año de referencia 2016.
4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel de educación secundaria inferior o superior.
5. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función del itinerario. El cuarto curso de educación secundaria previa a la formación profesional se ha excluido del cálculo.
6. Año de referencia 2015.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561460

Tabla D1.3a. Tiempo de enseñanza por materia en educación primaria (2017)

Como porcentaje del tiempo de enseñanza obligatorio total, en instituciones públicas

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y para la salud	Artes	Religión/Ética/ Educación moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Habilidades prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias obligatorias flexibles elegidas por el centro escolar	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Países**																		
	Alemania[2]	26	20	4	6	5	a	11	14	7	1	1	0	3	a	1	a	**100**	a
	Australia	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	**100**	m
	Austria	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	m
	Canadá	31	19	6	5	1	a	10	6	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
	Chile	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14[d]	**100**	a
	Corea	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	**100**	a
	Dinamarca	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8[d]	a	a	**100**	a
	Eslovenia	23	17	8	7[d]	7	a	14	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	21
	España	23	19	7	7	11	x(16)	9	x(16)	5	a	a	a	0	a	x(16)	18[d]	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
	Finlandia[1]	23	15	10	4	7	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	5
	Francia	38	21	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
	Grecia	27	14	10	8	8	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	**100**	33
	Hungría	25	16	4	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	**100**	a
	Irlanda[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
	Islandia	20	16	8	13[d]	x(14)	x(14)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5[d]	5[d]	x(15)	**100**	a
	Israel	22	18	8[d]	8	6	3	6	6	14	a	x(3)	4	a	a	a	5	**100**	a
	Italia[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
	Japón	24	17	7	6	1	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	**100**	a
	Letonia	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	9	a	a	6	**100**	m
	Luxemburgo[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Noruega	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Polonia[5]	18	14	10	5	10	a	14	7	a	3	3	a	3	a	a	13	**100**	9
	Portugal	26	26	7	7	6	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	25
	República Checa	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	**100**	m
	República Eslovaca	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	**m**	m
	Turquía	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
	Economías																		
	Com. Flamenca(Bélgica)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
	Com. Francesa (Bélgica)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	a
	Escocia (Reino Unido)[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Inglaterra (Reino Unido)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
	Media de la OCDE[4]	24	17	7	6	6	0	9	10	5	1	1	1	5	2	0	5	**100**	4
	Media de la UE22[4]	25	17	7	5	7	1	10	11	4	1	2	1	4	1	0	5	**100**	6
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	a
	Federación Rusa	39	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	a	a	a	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituania	33	19	4	4	6	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	5
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Nota: Consulte las Tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet, para conocer el tiempo de enseñanza por materia para cada edad (véase *StatLink* al final de este indicador). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos). Las medias se han ajustado para que sumen el 100 % y no se corresponden con exactitud con la media de cada columna.

1. La distribución del tiempo de enseñanza en los distintos niveles educativos es flexible.
2. Año de referencia 2016.
3. La segunda lengua de enseñanza incluye otras lenguas nacionales impartidas.
4. Com. Flamenca (Bélgica), Com. Francesa (Bélgica), Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido), Italia y los Países Bajos no se incluyen en las medias.
5. Excluye los tres primeros años de educación primaria, en los que un porcentaje importante del tiempo dedicado a las materias obligatorias es flexible.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561479

D1

Tabla D1.3b. Tiempo de enseñanza por materia en educación secundaria inferior general (2017)

Como porcentaje del tiempo de enseñanza obligatorio total, en instituciones públicas

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y para la salud	Artes	Religión/Ética/ Educación moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Habilidades prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias obligatorias flexibles elegidas por el centro escolar	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Países**																		
	Alemania[3]	13	13	11	11	12	5	8	9	5	1	2	2	2	a	6	a	**100**	a
	Australia[1]	12	12	11	10[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	**100**	m
	Austria	13	13	12	11	12	a	12	13	7	x(17)	a	7	a	a	1	a	**100**	m
	Canadá	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
	Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	a
	Corea	13	11	19[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6[d]	**100**	a
	Dinamarca	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
	Eslovenia	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	23
	España	17	13	11	10	12	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	23[d]	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
	Finlandia[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	**100**	11
	Francia	17	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	a	1	a	a	a	**100**	7
	Grecia	26	13	10	11	6	6	6	6	6	3	3	2	a	a	a	a	**100**	a
	Hungría	13	11	11	9	10	a	17	7	3	3	3	a	3	a	a	10	**100**	a
	Irlanda[4]	9	12	x(15)	17	x(14)	x(15)	7	x(15)	x(16)	x(15)	x(15)	x(15)	2	13[d]	40[d]	x(15)	**100**	a
	Islandia	14	14	8	8[d]	x(14)	x(14)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19[d]	20[d]	x(15)	**100**	a
	Israel	14	14	13[d]	16	11	10	6	4	9	x(3)	x(3)	3	a	a	a	0	**100**	a
	Italia	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	a
	Japón	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
	Letonia	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
	Luxemburgo[4]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
	Noruega	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	a	a	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Polonia	14	12	12	12	x(14)	x(14)	12	4	a	2	2	a	4	14[d]	a	13	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
	República Checa	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	m
	República Eslovaca	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	**m**	m
	Turquía	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
	Economías																		
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
	Com. Francesa (Bélgica)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Escocia (Reino Unido)[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Inglaterra (Reino Unido)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	a
	Media de la OCDE[5]	14	12	12	10	9	4	8	6	4	1	2	2	3	2	5	6	**100**	2
	Media de la UE22[5]	15	12	12	10	9	5	8	7	3	1	2	1	2	2	4	6	**100**	3
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	**100**	a
	Federación Rusa	21	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituania	18	13	13	14	10	5	5	7	3	3	5	a	1	a	a	a	**100**	15
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Nota: Consulte las Tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet, para conocer el tiempo de enseñanza por materia para cada edad (véase *StatLink* al final de este indicador). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos). Las medias se han ajustado para que sumen el 100 % y no se corresponden con exactitud con la media de cada columna.

1. El tiempo de enseñanza previsto extraído del currículo australiano asume que ciertas materias, que pueden considerarse obligatorias en 7.º y 8.º curso, podrían impartirse a los estudiantes como optativas en 9.º y 10.º curso.

2. La distribución del tiempo de enseñanza en los distintos niveles educativos es flexible.

3. Año de referencia 2016.

4. La segunda lengua de enseñanza incluye otras lenguas nacionales impartidas.

5. Com. flamenca (Bélgica), Com. francesa Inglaterra (Reino Unido) y los Países Bajos no se incluyen en las medias.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

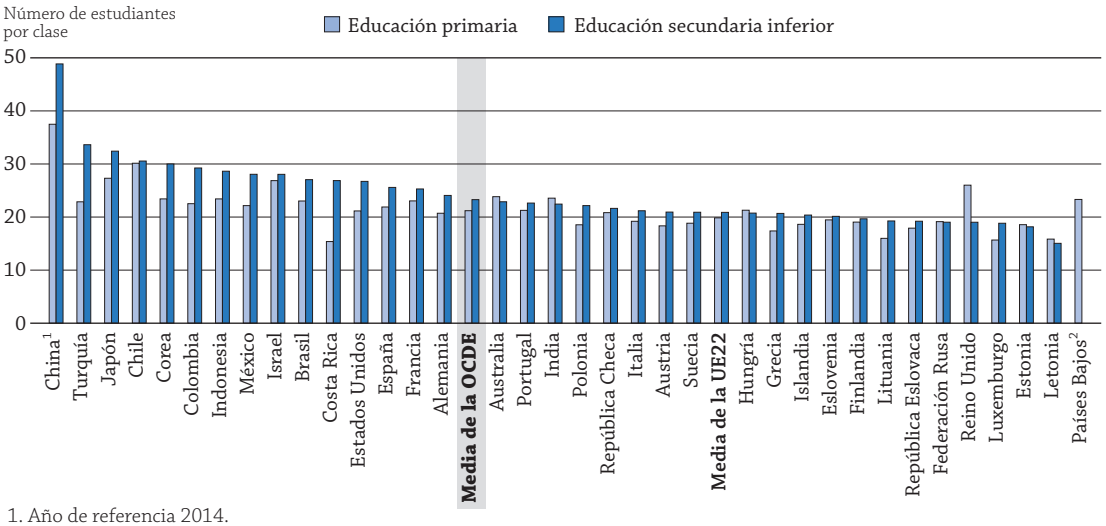
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector .

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561498

¿CUÁL ES LA RATIO ALUMNOS POR PROFESOR Y CÓMO ES EL TAMAÑO DE LAS CLASES?

- En 2015, el tamaño medio de las clases de educación primaria en los países de la OCDE fue de 21 estudiantes por clase, y aumentó hasta los 23 en educación secundaria inferior. Desde 2005, el tamaño medio de las clases ha disminuido en ambos niveles.
- La diferencia entre el tamaño de las clases en centros de educación primaria públicos y privados varía significativamente entre los países de la OCDE, aunque es considerablemente mayor en los países asociados.
- De media en la OCDE, en educación primaria hay 15 alumnos por profesor. En educación terciaria la media asciende a 16 alumnos por profesor.

Gráfico D2.1. Tamaño medio de las clases en las instituciones educativas, por nivel de educación (2015)



1. Año de referencia 2014.
2. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de las clases en educación secundaria inferior.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla D2.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558686

Contexto

El tamaño de las clases y las ratios alumnos por profesor son aspectos objeto de un amplio debate en el ámbito educativo y, junto con el tiempo de enseñanza de los estudiantes (véase Indicador D1), las horas de trabajo de los profesores y el reparto de su jornada laboral entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones (véase Indicador D4), son algunos de los factores determinantes en la demanda de profesorado. El tamaño de las clases y las ratios alumnos por profesor, junto con los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y su distribución por edades (véase Indicador D5), repercuten también de forma considerable en el nivel actual de gasto en educación (véanse Indicadores B6 y B7).

Se suele opinar que unas clases más pequeñas son ventajosas, ya que permiten que los profesores se centren más en las necesidades individuales de los estudiantes y se reduzca el tiempo de clase que dedican a mantener el orden. Sin embargo, aunque existen estudios que demuestran que un número menor de alumnos por clase puede beneficiar a determinados grupos de estudiantes, como los que proceden de entornos desfavorecidos (Piketty y Valdenaire, 2006), en conjunto las pruebas acerca del efecto del tamaño de la clase en el rendimiento de los estudiantes son contradictorias (véanse, por ejemplo, Fredriksson, 2013; OECD, 2016).

La ratio alumnos por profesor es un indicador de cómo se distribuyen los recursos destinados a la educación. A menudo, hay que valorar si es más conveniente reducir la ratio alumnos por profesor o mejorar los salarios de los profesores, invertir en su desarrollo profesional, en más tecnología educativa, o en ampliar la participación de personal de apoyo escolar y otro personal semiprofesional, cuyo salario suele ser considerablemente menor que el de un profesor.

Otros resultados

- Prácticamente en todos los países de los que se dispone de datos, la ratio alumnos por profesor disminuye o permanece estable entre educación primaria y secundaria inferior, a pesar del incremento del tamaño de las clases de un nivel a otro. Las excepciones las constituyen Chile, Colombia, Costa Rica, India y México.
- De media en los países de la OCDE, la ratio alumnos por profesor en educación secundaria inferior es ligeramente menor en las instituciones privadas que en las públicas. El ejemplo más llamativo es el de México, donde en educación secundaria hay una media de 17 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas.
- El tamaño de las clases muestra una gran diversidad entre países. Las clases más numerosas en educación primaria se observan en Chile y China, con 30 y 37 estudiantes por clase respectivamente, mientras que en Costa Rica, Letonia, Lituania y Luxemburgo las clases tienen de media menos de 17 estudiantes.

D2

Análisis

Tamaño medio de las clases en educación primaria y secundaria inferior

En educación primaria, las clases en los países de la OCDE tienen una media de 21 alumnos. En casi todos los países en los que tales datos se encuentran disponibles, a excepción de Chile, China, Israel y Japón, hay menos de 27 alumnos por clase.

En educación secundaria inferior, las clases en los países de la OCDE tienen una media de 23 estudiantes. En todos aquellos para los que se dispone de datos sobre educación secundaria inferior, el número va desde menos de 20 estudiantes en Estonia, Federación Rusa, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Reino Unido y República Eslovaca hasta cerca de 32 estudiantes por clase en Japón, 34 en Turquía y 49 en China (Gráfico D2.1 y Tabla D2.1).

El número de estudiantes por clase tiende a aumentar entre la educación primaria y la secundaria inferior. En China, Costa Rica y Turquía este incremento supera los 10 estudiantes. En cambio, en Reino Unido y, en menor medida, Australia, Estonia, India y Letonia, el número de estudiantes por clase disminuye entre esos dos niveles educativos.

El indicador del tamaño de las clases se limita a la educación primaria y la secundaria inferior, ya que resulta complicado determinarlo y compararlo en los niveles educativos superiores, en los que los estudiantes a menudo se dividen en varias clases diferentes dependiendo de las materias.

Tamaño de las clases en instituciones públicas y privadas

El tamaño de las clases es uno de los factores que los padres pueden tener en cuenta al elegir un centro educativo para sus hijos, por lo que la diferencia del tamaño medio de las clases entre las instituciones públicas y privadas (y entre los diferentes tipos de instituciones privadas) puede influir en el número de matriculaciones.

En la mayor parte de los países de la OCDE, el tamaño medio de las clases no difiere entre las instituciones públicas y las privadas en más de dos estudiantes por clase, tanto en educación primaria como en secundaria inferior. Sin embargo, en algunos países como Brasil, Colombia, Federación Rusa, Letonia, Polonia, República Checa y Turquía ese tamaño en los centros de educación primaria públicos supera en cinco estudiantes o más por clase la media de los centros privados (Tabla D2.1). Por otra parte, con la excepción de Brasil, el sector privado es relativamente pequeño en todos esos países, ya que representa como máximo el 5 % de los estudiantes de educación primaria (véase *Panorama de la educación* [base de datos]). En cambio, en China y Luxemburgo el tamaño medio de las clases en las instituciones privadas supera al menos en cinco estudiantes la media de las instituciones públicas.

En educación secundaria inferior, donde las instituciones privadas tienen mayor presencia, la comparación del tamaño de las clases entre instituciones públicas y privadas refleja un panorama más desigual. En comparación con las instituciones públicas, el tamaño medio de las clases en las instituciones de educación secundaria inferior privadas es mayor en 11 países, menor en 17 y similar en 6. En cambio, en este nivel educativo las diferencias tienden a ser menores que en educación primaria.

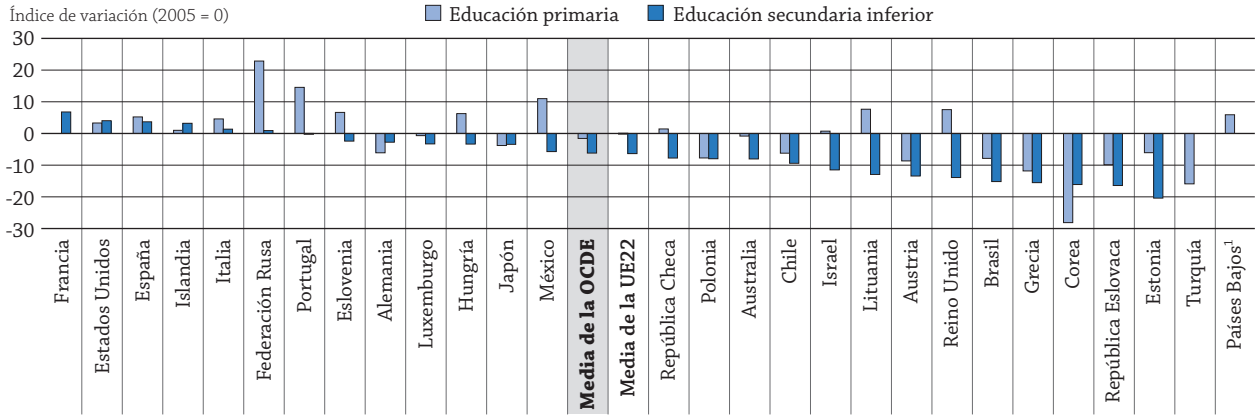
En los países donde las instituciones privadas –incluidas las dependientes del gobierno y las independientes– tienen mayor presencia en la educación primaria (es decir, países donde más de un 15 % de los estudiantes están matriculados en ellas), como Australia, Brasil, España e Israel (véase *Panorama de la educación* [base de datos]), pueden existir diferencias considerables en el tamaño de las clases entre las instituciones públicas y privadas. En Australia y España las instituciones privadas suelen tener más estudiantes por clase que los centros públicos.

Tendencias en el tamaño medio de las clases

De media en los países de la OCDE, el tamaño de las clases en educación primaria y secundaria inferior ha disminuido entre 2005 y 2015 (Gráfico D2.2). Sin embargo, mientras que en educación secundaria inferior 19 de los 25 países para los que se dispone de datos experimentaron una reducción del tamaño medio de las clases, en educación primaria esto solo sucedió en 13 de los 25 países.

El descenso más significativo se produjo en el nivel de educación secundaria inferior, donde el tamaño medio de las clases se redujo un 6 % en ese periodo. Estas cifras enmascaran divergencias notablemente mayores en los países a nivel individual. En Estonia, por ejemplo, el tamaño medio de las clases en educación secundaria inferior ha disminuido un 20 % en la ultima década. En Corea, las clases en educación primaria son, de media, un 28 % más pequeñas que en 2005, lo que representa el mayor descenso de los países de la OCDE en la última década. Sin embargo, otros países han experimentado un aumento en el tamaño medio de las clases: un 23 % en Federación Rusa y un 15 % en los centros de educación primaria de Portugal.

Gráfico D2.2. Variación en el tamaño medio de las clases (2005, 2015)



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del índice de variación del tamaño medio de las clases en educación secundaria inferior entre 2005 y 2015.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat, *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558705

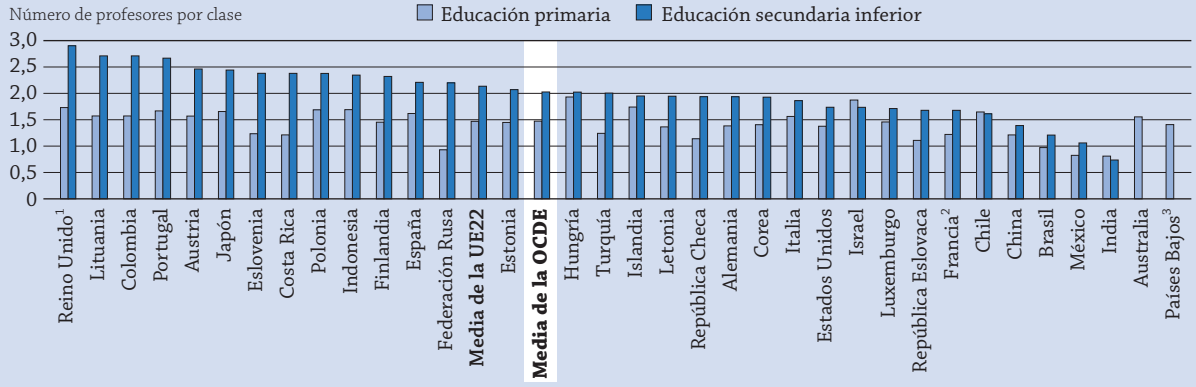
Cuadro D2.1. Número de profesores por clase

El número de profesores por clase es un indicador de hasta qué grado el conjunto de profesores de un país cubre el número de clases, teniendo en cuenta el tamaño medio de estas. Esto puede dar una idea, por ejemplo, sobre las oportunidades de los profesores para distribuir el tiempo destinado a las actividades no docentes (en aquellos casos en que hay más de un profesor por clase), o sobre si se necesita personal no docente para cubrir clases.

En todos los países de los que se dispone de datos, a excepción de Chile, India e Israel, el número de profesores en equivalentes a tiempo completo por clase es menor en educación primaria que en secundaria inferior

Gráfico D2.a. Número de profesores por clase (2015)

Por nivel de educación, cálculos basados en el número de profesores en equivalentes a tiempo completo y número de clases.



1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros: educación primaria incluye los datos de educación preprimaria en guarderías financiadas por el Estado anejas a centros de primaria. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

2. Solo instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.

3. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del número de profesores por clase en educación secundaria inferior.

Fuente: OECD/UIE/Eurostat, *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558743

...

(Gráfico D2.a). De media en la OCDE, esta cifra oscila entre 1,5 y 2 profesores por clase en educación primaria y en educación secundaria inferior, respectivamente.

Sin embargo, existen diferencias notables entre países. En educación primaria, el número de profesores en equivalentes a tiempo completo por clase va desde menos de 1,0 en Brasil, Federación Rusa, India y México hasta 1,7 como mínimo en Hungría, Islandia, Israel y Reino Unido. En educación secundaria inferior, oscila entre menos de 1,5 en Brasil, China, India y México y más de 2,5 en Colombia, Lituania, Portugal y Reino Unido.

El incremento en el número de profesores por clase entre la educación primaria y la secundaria inferior se podría explicar debido a diversos factores. Por ejemplo, dado que las horas de enseñanza anuales aumentan a medida que se eleva el nivel educativo (véase Indicador D1), lo mismo ocurre con el número de profesores. También puede deberse a las diferencias en el número de horas de enseñanza de los profesores en los distintos niveles educativos, que tienden a reducirse a medida que se avanza de nivel, al aumentar la especialización de los profesores (véase Indicador D4).

Curiosamente, algunos de los países que han sufrido descensos destacables en el tamaño de las clases en la última década siguen teniendo clases de mayor tamaño que otros países. Por ejemplo, Chile y Corea se encuentran entre los cinco países con clases más numerosas en educación secundaria inferior en 2015 (Gráfico D2.1), pese a que el tamaño medio de las clases en estos dos países se redujera más de un 8 % entre 2005 y 2015 (Gráfico D2.2).

Ratio alumnos por profesor

La ratio alumnos por equipo docente compara el número de estudiantes (en equivalentes a tiempo completo) con el número de profesores (en equivalentes a tiempo completo) en un determinado nivel educativo y en instituciones del mismo tipo. Sin embargo, esta ratio no tiene en cuenta el tiempo de enseñanza de los estudiantes en comparación con la duración de la jornada de trabajo del profesor, ni las horas que el profesor pasa enseñando. Por tanto, no puede interpretarse en relación con el tamaño de las clases (Cuadro D2.2).

De media en los países de la OCDE, en el nivel de educación primaria hay 15 estudiantes por cada profesor. La ratio alumnos por profesor oscila entre 10 o menos en Lituania y Noruega, y 29 en India, 27 en México y 33 en Sudáfrica (Tabla D2.2).

Esta ratio varía incluso más en el nivel de educación secundaria: de menos de 10 alumnos por profesor en Austria, Letonia y Lituania a 27 alumnos por profesor en México y 32 en India. De media en los países de la OCDE, en educación secundaria hay alrededor de 13 alumnos por profesor (Tabla D2.2).

Como promedio hay menos alumnos por profesor en la educación secundaria que en la primaria. En la mayor parte de los países, la ratio alumnos por profesor disminuye o permanece estable entre educación primaria y secundaria inferior, a pesar del incremento del tamaño de las clases. Sin embargo, esta ratio aumenta en Chile, Colombia, Costa Rica e India.

Entre la educación primaria y la secundaria se produce un descenso en la ratio alumnos por profesor, que podría deberse a las diferencias en el tiempo de enseñanza anual (ya que las horas de enseñanza tienden a aumentar con el nivel educativo, al igual que el número de profesores) o en las horas de enseñanza (que disminuyen a medida que se eleva el nivel educativo y el nivel de especialización del profesorado).

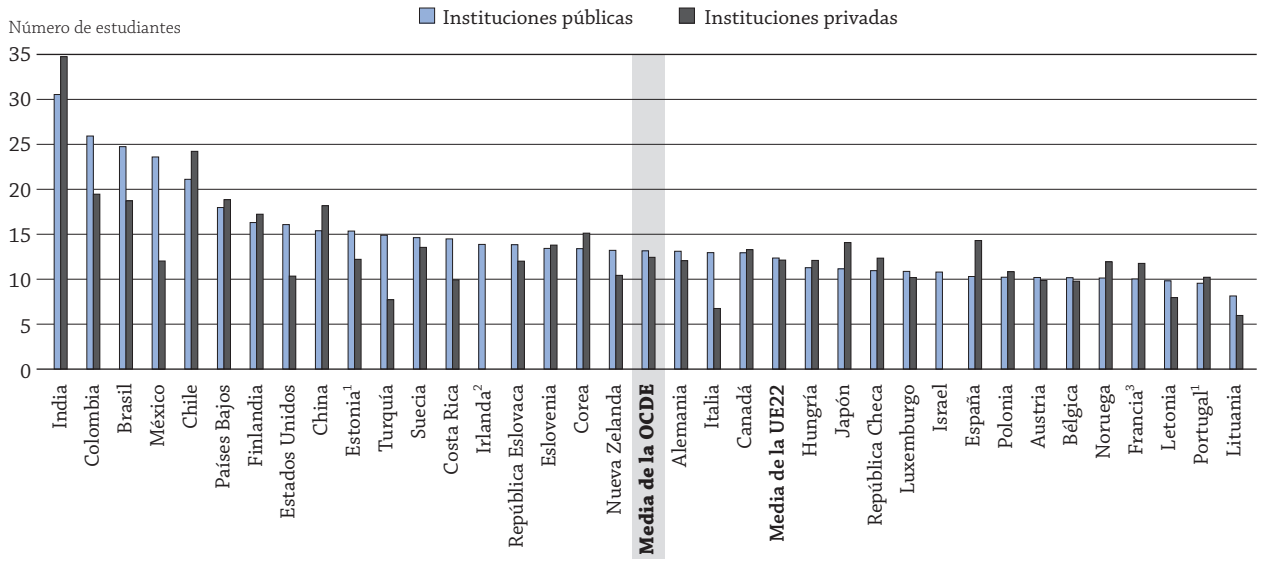
En la educación terciaria, la ratio alumnos por profesor oscila entre 10 en Noruega y Suecia y más de 20 en Bélgica, Brasil, India, República Checa y Turquía. No obstante, es necesario mostrar cautela al establecer comparaciones en este nivel educativo, ya que resulta complicado calcular el número de estudiantes y profesores en equivalentes a tiempo completo sobre una base comparable.

Ratio alumnos por profesor en instituciones privadas y públicas

Las diferencias de la ratio alumnos por profesor entre las instituciones públicas y privadas son similares a las relativas al tamaño de las clases. De media en los países para los que se dispone de datos, la ratio alumnos por equipo docente en educación secundaria inferior y superior es ligeramente más alta en las instituciones públicas que en las privadas (Tabla D2.3).

En el nivel de educación secundaria inferior, las mayores diferencias por tipo de institución se observan en Colombia, Islandia, México y Turquía, donde cada profesor tiene al menos ocho alumnos más en las instituciones públicas que

Gráfico D2.3. Ratio alumnos por equipo docente en educación secundaria superior, por tipo de institución (2015)



1. Algunos niveles educativos están incluidos con otros. Véase la Tabla D2.3 o el Anexo 3 para obtener más detalles.
2. La educación secundaria superior incluye la secundaria inferior.
3. Solo instituciones privadas dependientes del gobierno.

Los países están clasificados en orden descendente de la ratio alumnos por equipo docente en instituciones públicas.

Fuente: OCDE/UIS/Eurostat (2017), Tabla D2.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558724

en las privadas. No obstante, hay algunos países en los que esta ratio es menor en las instituciones públicas que en las privadas. La diferencia más notable se da en Luxemburgo, donde hay 22 alumnos por profesor en las instituciones privadas, en comparación con los 10 alumnos por profesor en las públicas.

En educación secundaria superior, la ratio alumnos por profesor es mayor en las instituciones públicas que en las privadas en 16 países, menor en 12 países y similar en 4. México es el país donde existen más diferencias en la ratio alumnos por profesor en este nivel, con 12 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas (Gráfico D2.3). La falta de uniformidad que presenta la educación secundaria superior puede reflejar de forma parcial diferencias en los tipos de programas que ofrecen las instituciones públicas y privadas. Por ejemplo, en Noruega son escasos los centros privados que imparten programas de formación profesional, por lo que la ratio alumnos por profesor es inferior en este tipo de programas que en los generales.

Ratio alumnos por profesor en los programas generales y de formación profesional de la educación secundaria superior

De media en los países de la OCDE para los que tales datos se encuentran disponibles, la ratio alumnos por equipo docente en los programas de formación profesional de la educación secundaria superior supera a la de los programas generales

Cuadro D2.2. ¿Cuál es la relación entre el tamaño de las clases y la ratio alumnos por profesor?

El tamaño de las clases, según se refleja en la Tabla D2.1, se define como el número de estudiantes que cursan un mismo programa de estudios sobre la base del número más alto de asignaturas comunes –que por lo general son obligatorias– y excluyendo las clases de subgrupos de estudiantes. El tamaño de las clases se calcula dividiendo el número de estudiantes entre el número de clases. La ratio alumnos por profesor, según se refleja en las Tablas D2.2 y D2.3, se calcula dividiendo el número de estudiantes en equivalentes a tiempo comple-

...

to por el número de profesores en equivalentes a tiempo completo en un nivel educativo y tipo de institución determinados.

Por tanto, los dos indicadores miden características muy diferentes del sistema educativo. La ratio alumnos por profesor facilita información sobre el nivel de recursos docentes de los que dispone un país, mientras que el tamaño de las clases determina el promedio de estudiantes que se agrupan en las aulas.

Dada la diferencia entre la ratio alumnos por profesor y el tamaño medio de las clases, es posible que países con ratios similares cuenten con tamaños de las clases distintos. Por ejemplo, en educación primaria, Estados Unidos e Israel tienen unas ratios alumnos por equipo docente similares (15 alumnos por profesor, Tabla D2.2), pero muestran diferencias notables en el tamaño medio de sus clases (21 alumnos en el caso de los Estados Unidos y 27 en Israel, Tabla D2.1).

(14 a 1 frente a 12 a 1) (Tabla D2.2). Sin embargo, estas diferencias pueden ser considerablemente mayores en algunos países. En Letonia, los programas de formación profesional cuentan con 9 alumnos más por profesor que los programas generales. En India, donde existe la mayor variación entre programas de todos los países para los que se dispone de datos, la ratio se invierte: los programas de formación profesional tienen 19 alumnos menos por profesor que los generales.

Definiciones

El equipo docente incluye dos categorías:

- El **personal de apoyo escolar y auxiliares docentes y de investigación** incluye al personal no profesional o a los estudiantes que ayudan a los profesores a dar clase.
- El **equipo docente** es el personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de los estudiantes. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros docentes que trabajan con un grupo de estudiantes que constituyen una clase entera, de estudiantes reunidos en grupos pequeños en un aula de apoyo o en situaciones de enseñanza individualizada dentro o fuera de la clase habitual. En el nivel de educación terciaria, el personal académico incluye al personal cuya función principal es la enseñanza o la investigación. El equipo docente incluye también a los jefes de departamento, cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero excluye al personal no profesional que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como el personal de apoyo escolar y otros tipos de personal semiprofesional.

Metodología

El tamaño de las clases se ha obtenido dividiendo el número de estudiantes matriculados entre el número de clases. Se han excluido los programas de educación especial con el fin de garantizar la comparabilidad a nivel internacional de los datos entre países. Este indicador comprende únicamente los programas habituales impartidos en educación primaria y secundaria inferior y excluye los subgrupos de enseñanza constituidos fuera de las clases normales.

La ratio alumnos por equipo docente se ha calculado dividiendo el número de estudiantes en equivalentes a tiempo completo en un nivel educativo determinado entre el número de profesores en equivalentes a tiempo completo en ese mismo nivel y en un tipo de institución similar.

Las notas específicas sobre definiciones y metodología de este indicador para cada país se presentan en el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Fuentes

Los datos hacen referencia al curso académico 2014-2015 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2016 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Fredriksson, P., B. Öckert y H. Oosterbeek (2013) «Long-term effects of class size», *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, pp. 249-285.

OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

Piketty, T. y M. Valdenaire (2006), *L'Impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995* (Repercusión del tamaño de las clases en el rendimiento escolar en las instituciones francesas de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior: Estimaciones basadas en el panel de educación primaria de 1997 y el panel de educación secundaria de 1995), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, París, www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1.

Tablas del Indicador D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562106

Tabla D2.1	Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2015)
Tabla D2.2	Ratio alumnos por equipo docente en instituciones educativas (2015)
Tabla D2.3	Ratio alumnos por equipo docente, por tipo de institución (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D2.1. Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2015)

Por nivel de educación, cálculos basados en el número de estudiantes y el número de clases

		Educación primaria					Educación secundaria inferior				
			Instituciones privadas					Instituciones privadas			
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total instituciones públicas y privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	21	21	x(2)	x(2)	**21**	24	24	x(7)	x(7)	**24**
	Australia	23	25	25	a	**24**	22	24	24	a	**23**
	Austria	18	19	x(2)	x(2)	**18**	21	21	x(7)	x(7)	**21**
	Bélgica (Fr.)	19	21	21	a	**20**	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chile	28	31	33	24	**30**	29	31	33	25	**31**
	Corea	23	28	a	28	**23**	30	29	29	a	**30**
	Dinamarca	22	m	22	m	**m**	21	m	20	m	**m**
	Eslovenia	19	20	20	a	**19**	20	21	21	a	**20**
	España	21	25	25	21	**22**	25	26	27	21	**26**
	Estados Unidos	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Estonia	19	15	a	15	**19**	18	15	a	15	**18**
	Finlandia	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	Francia	23	23	x(2)	x(2)	**23**	25	26	26	13	**25**
	Grecia	17	20	a	20	**17**	21	23	a	23	**21**
	Hungría	21	21	21	17	**21**	21	21	22	17	**21**
	Irlanda	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
	Islandia	19	15	15	a	**19**	21	13	13	a	**20**
	Israel	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
	Italia	19	19	a	19	**19**	21	21	a	21	**21**
	Japón	27	29	a	29	**27**	32	33	a	33	**32**
	Letonia	16	9	a	9	**16**	15	12	a	12	**15**
	Luxemburgo	15	20	18	20	**16**	19	19	19	19	**19**
	México	22	20	a	20	**22**	28	24	a	24	**28**
	Noruega	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Países Bajos[1]	23[d]	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Polonia	19	12	10	12	**19**	23	17	23	15	**22**
	Portugal	21	21	24	20	**21**	22	24	25	22	**23**
	Reino Unido	27	m	27	14	**26**	20	m	20	10	**19**
	República Checa	21	15	15	a	**21**	22	19	19	a	**22**
	República Eslovaca	18	17	17	a	**18**	19	18	18	a	**19**
	Suecia	19	17	17	a	**19**	21	22	22	a	**21**
	Suiza	19	m	m	m	**m**	19	m	m	m	**m**
	Turquía	24	11	a	11	**23**	35	20	a	20	**34**
	Media de la OCDE	21	20	m	m	**21**	23	22	m	m	**23**
	Media de la UE22	20	19	m	17	**20**	21	20	m	m	**21**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brasil	24	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**27**
	China[2]	37	43	x(2)	x(2)	**37**	49	51	x(7)	x(7)	**49**
	Colombia	24	18	a	18	**23**	31	24	a	24	**29**
	Costa Rica	15	17	x(2)	x(2)	**15**	28	21	x(7)	x(7)	**27**
	Federación Rusa	19	13	a	13	**19**	19	12	a	12	**19**
	India	24	23	26	22	**24**	24	20	21	20	**22**
	Indonesia	24	22	a	22	**23**	30	27	a	27	**29**
	Lituania	16	14	a	14	**16**	19	19	a	19	**19**
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	24	22	21	20	**24**	28	25	25	20	**27**

1. La educación primaria incluye la educación preprimaria.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561783

Tabla D2.2. Ratio alumnos por equipo docente en instituciones educativas (2015)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes a tiempo completo

		Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior			Toda la educación secundaria	Educación post-secundaria no terciaria	Educación terciaria		
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas			Educación terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o nivel equivalente	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	15	13	13	14	13	13	13	13	12	12
	Australia	15	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	15	m
	Austria	12	9	10	10	10	9	12	9	16	14
	Bélgica	13	10	10	10	10	10	16	x(10)	x(10)	23
	Canadá[1]	17[d]	x(1)	x(5)	x(5)	13	13	m	m	m	m
	Chile	21	22	23	23	23	23	a	m	m	m
	Corea	17	16	15	12	14	15	a	m	m	m
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	16	8	12	14	13	11	a	19	17	17
	España	14	12	12	10	11	11	a	11	13	13
	Estados Unidos	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14[d]
	Estonia	13	10	14	17[d]	15[d]	12[d]	x(4)	a	14	14
	Finlandia	14	9	14	18	16	13	18	a	15	15
	Francia[2]	19	15	9	13	10	13	x(8)	20[d]	18	19
	Grecia	m	m	m	m	m	m	15	a	m	m
	Hungría	11	11	11	13	11	11	14	15	15	15
	Irlanda[3]	16	x(5)	14[d]	a	14[d]	14	m	x(10)	x(10)	20
	Islandia	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
	Italia	12	12	13	12	12	12	m	a	20	20
	Japón	17	14	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(5, 10)	m	m	m
	Letonia	12	8	8	16	10	9	23	21	19	19
	Luxemburgo	11	11	8	12	11	11	m	11	8	8
	México	27	34	x(5)	x(5)	20	27	a	18	15	15
	Noruega	10	10	11	10	10	10	13	13	10	10
	Nueva Zelanda	16	16	12	18	13	14	20	18	17	17
	Países Bajos	17	16	16	19	18	17	a	15	15	15
	Polonia	11	10	12	9	10	10	14	8	15	15
	Portugal	14	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5, 10)	x(10)	x(10)	14[d]
	Reino Unido[4]	18	14[d]	x(2)	m	m	16	a	x(10)	x(10)	16
	República Checa	19	12	11	11	11	11	21	11	23	23
	República Eslovaca	17	12	14	13	14	12	14	8	13	13
	Suecia	13	12	x(5)	x(5)	14	13	10	10	10	10
	Suiza[3]	16	12	11	m	m	m	m	a	m	m
	Turquía	18	17	14	14	14	15	a	52	18	22
	Media de la OCDE	15	13	12	14	14	13	m	m	m	16
	Media de la UE22	14	11	12	13	13	12	m	m	m	16
Países asociados	Arabia Saudí	11	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	20
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	25	25	26	12	24	24	25	13	25	25
	China	16	12	x(5)	x(5)	16	14	x(9)	22	18[d]	19[d]
	Colombia	24	26	x(5)	x(5)	24	26	20	12	13	13
	Costa Rica	13	14	x(5)	x(5)	14	14	a	m	m	m
	Federación Rusa	21	10[d]	x(2)	x(7, 8)	x(2, 7, 8)	10	29[d]	11[d]	11	11[d]
	India	29	30	34	15	33	32	9	a	24	24
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	10	7	8	9	8	8	16	a	16	16
	Sudáfrica[5]	33	x(3)	28[d]	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	19	17	18	14	17	16	19	20	17	18

1. La educación primaria incluye la educación preprimaria.
2. Solo instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.
3. En el caso de Irlanda, solo instituciones públicas para todos los niveles. En el caso de Israel, solo instituciones públicas para la educación secundaria superior y toda la secundaria. En el caso de Suiza, solo instituciones públicas para la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior de tipo general.
4. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.
5. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561802

D2

Tabla D2.3. Ratio alumnos por equipo docente, por tipo de institución (2015)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes a tiempo completo

		Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior				Todos los programas de secundaria			
			Instituciones privadas				Instituciones privadas				Instituciones privadas		
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Australia[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	a	13[d]	12[d]	12[d]	a
	Austria	9	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Bélgica	9	10	10	m	10	10	10	m	10	10	10	m
	Canadá	m	m	m	m	13	13	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Chile	18	25	27	20	21	24	26	16	20	25	26	17
	Corea	15	17	17	a	13	15	15	a	14	15	15	a
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	8	7	7	a	13	14	13	17	11	13	12	17
	España	11	15	15	14	10	14	15	13	11	15	15	13
	Estados Unidos	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
	Estonia[2]	10	8	a	8	15[d]	12[d]	a	12[d]	12[d]	10[d]	a	10[d]
	Finlandia	9	9	9	a	16	17	17	a	13	16	16	a
	Francia	15	m	18	m	10	m	12	m	12	m	15	m
	Grecia	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Hungría	10	11	12	9	11	12	11	13	11	12	12	12
	Irlanda	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
	Islandia	11	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	12	10	10	a	11	m	m	a	11	m	m	a
	Italia	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japón[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	13[d]	14[d]	a	14[d]
	Letonia	8	4	a	4	10	8	a	8	9	6	a	6
	Luxemburgo	10	22	x(2)	x(2)	11	10	13	9	10	14	27	16
	México	37	18	a	18	24	12	a	12	31	14	a	14
	Noruega	10	8	8	a	10	12	12	a	10	11	11	a
	Nueva Zelanda	16	13	a	13	13	10	11	10	15	11	11	11
	Países Bajos	16	16	a	16	18	19	a	19	17	18	a	18
	Polonia	10	9	11	8	10	11	12	11	10	10	11	10
	Portugal[3]	10	15	15	14	10[d]	10[d]	11[d]	10[d]	10[d]	12[d]	13[d]	11[d]
	Reino Unido[4]	15[d]	14[d]	16[d]	7[d]	m	m	m	m	15	17	19	7
	República Checa	12	10	10	a	11	12	12	a	11	12	12	a
	República Eslovaca	12	11	11	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Suecia	12	16	16	a	15	14	14	a	13	14	14	a
	Suiza	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	17	9	a	9	15	8	a	8	16	8	a	8
	Media de la OCDE	13	12	m	m	13	12	m	m	13	13	m	m
	Media de la UE22	11	12	m	m	12	12	m	m	12	12	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	26	21	a	21	25	19	a	19	25	20	a	20
	China	12	17	x(2)	x(2)	15	18	x(6)	x(6)	13	18	x(6)	x(6)
	Colombia	29	19	x(2)	x(2)	26	19	x(6)	x(6)	28	19	x(6)	x(6)
	Costa Rica	15	10	x(2)	x(2)	14	10	x(6)	x(6)	15	10	x(6)	x(6)
	Federación Rusa	10[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	10	5	a	5
	India	29	32	36	31	31	35	34	35	30	34	35	33
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	7	10	a	10	8	6	a	6	8	9	a	9
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	17	15	20	14	16	15	18	15	16	14	19	13

1. Incluye solo programas generales en educación secundaria inferior y superior.
2. La educación secundaria superior incluye programas de secundaria inferior y de postsecundaria no terciaria.
3. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria.
4. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

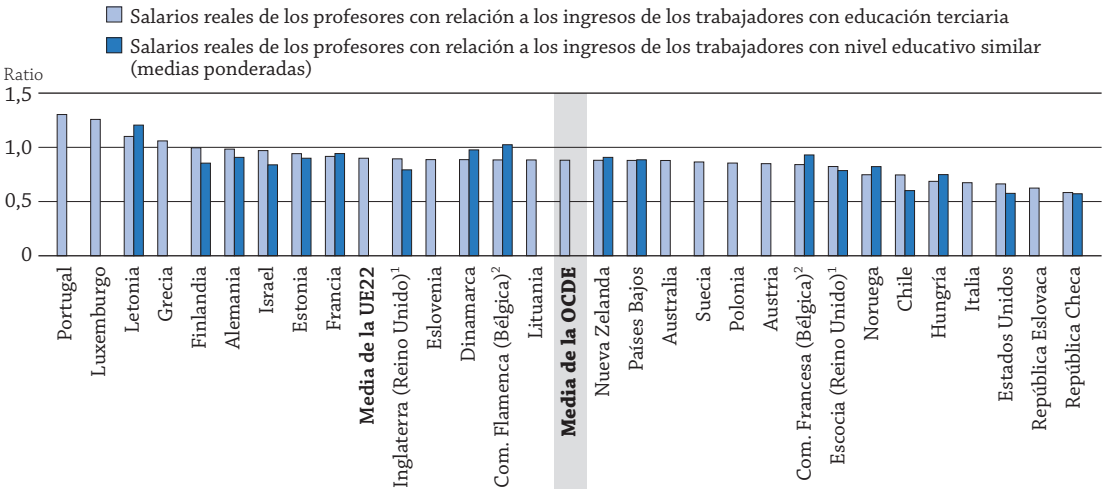
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561821

¿CUÁL ES EL SALARIO DE LOS PROFESORES?

- De media en los países de la OCDE, los salarios reales de los profesores de educación preprimaria suponen un 78 % de los ingresos de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año. Los profesores de educación primaria reciben un 85 % de esos ingresos de referencia, los profesores de educación secundaria inferior, un 88 %, y los de secundaria superior, un 94 %.
- Los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas suponen por término medio 39.227 dólares estadounidenses en educación preprimaria, 42.864 dólares en educación primaria, 44.623 dólares en educación secundaria inferior y 46.631 dólares estadounidenses en educación secundaria superior.

Gráfico D3.1. Salarios de los profesores de educación secundaria inferior con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2015)

Salarios reales de los profesores de educación secundaria inferior que imparten programas generales en instituciones públicas



Nota: Para obtener más datos sobre las distintas métricas utilizadas para calcular estas ratios, consulte la sección *Metodología*.

1. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año se refieren al Reino Unido.

2. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año se refieren a Bélgica.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de la ratio de los salarios de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores de 25 a 64 años con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año.

Fuente: OECD (2017), Tabla D3.2a. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558762

Contexto

Los salarios de los profesores representan el capítulo principal del presupuesto de la educación formal y repercuten directamente en el atractivo de la profesión docente. Influyen en la decisión de acceder a la formación del profesorado, de dedicarse a la enseñanza después de graduarse, de volver a la profesión docente después de una interrupción en la trayectoria profesional y de continuar siendo profesor o no (puesto que, por regla general, cuanto más altos son los salarios, menos personas deciden dejar la profesión) (OECD, 2005). La creciente deuda nacional, estimulada por las respuestas de los gobiernos a la crisis económica de finales de 2008, ha ejercido presión sobre los responsables políticos para que reduzcan los gastos gubernamentales, sobre todo en nóminas públicas. Dado que la retribución y las condiciones laborales son importantes para atraer, desarrollar y conservar a profesores altamente cualificados, los responsables políticos deberían considerar atentamente los salarios de estos profesionales, si tratan de garantizar tanto una enseñanza de calidad como un presupuesto de educación sostenible (véanse Indicadores B6 y B7).

No obstante, los salarios reglamentarios son tan solo uno de los componentes del total de la retribución de los profesores. Otros incentivos económicos, como bonificaciones regionales si los puestos de trabajo se encuentran en zonas apartadas, asignaciones familiares, tarifas reducidas en el transporte público y reducciones fiscales en la compra de materiales pedagógicos, también pueden formar parte de su remuneración total. Además, los sistemas fiscales y de prestaciones sociales varían notablemente entre los países de la OCDE. Es necesario tener en cuenta todo esto al analizar los salarios de los profesores y compararlos a nivel internacional.

Otros resultados

- En la mayoría de los países de la OCDE, los salarios de los profesores aumentan con el nivel educativo que imparten. Por ejemplo, en las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, México, Noruega, Países Bajos y República Eslovaca, el salario de un profesor de educación secundaria superior, con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas, es al menos un 25 % más alto que el de un profesor de educación preprimaria con la misma experiencia y cualificaciones típicas.
- Los salarios máximos de la escala son, como media en los países de la OCDE, un 65 %, un 70 %, un 70 % y un 69 % más altos que los iniciales en educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, respectivamente. La diferencia tiende a incrementarse cuando se necesitan muchos años de experiencia para avanzar en la escala salarial. En los países en los que alcanzar el extremo superior de la escala requiere 30 años o más, los salarios en ese nivel pueden ser, por término medio, un 91 % más altos que los iniciales.
- El salario máximo percibido por los profesores con las máximas cualificaciones en el punto más alto de la escala retributiva es, por término medio en los países de la OCDE, de 52.470 dólares estadounidenses en educación preprimaria, de 55.676 dólares en educación primaria, de 59.147 dólares en educación secundaria inferior y de 60.143 dólares en educación secundaria superior.
- En 10 de los 29 países y economías para los que se dispone de datos, la media del salario anual real de los profesores de educación secundaria superior, incluyendo bonificaciones y complementos, es al menos un 10 % más alto que los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria superior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas.
- Entre 2005 y 2015, los salarios reglamentarios de los profesores (con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia) aumentaron en términos reales una media del 10 % en educación preprimaria, del 6 % en educación primaria, del 6 % en educación secundaria inferior y del 4 % en educación secundaria superior en los países y economías de la OCDE.
- La crisis económica de 2008 repercutió directamente en los salarios de los profesores, que en algunos países experimentaron una congelación o recortes. Entre 2005 y 2015, los salarios reglamentarios de los profesores se redujeron en términos reales en una tercera parte de los países y economías de los que se dispone de datos. Esta bajada (en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria) representó alrededor de un 10 % en Inglaterra (Reino Unido) y Portugal, y hasta un 28 % en Grecia.

D3

Análisis

Salarios reglamentarios de los profesores

Los salarios de los profesores muestran unas enormes variaciones entre países. Los salarios de los profesores de enseñanza secundaria inferior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas (valor figurado de los salarios de los profesores a mitad de su trayectoria profesional) oscilan desde menos de 20.000 dólares estadounidenses en Letonia, Lituania, Hungría, República Checa y República Eslovaca hasta más de 60.000 dólares estadounidenses en Alemania, Canadá, Estados Unidos y Países Bajos, mientras que en Luxemburgo superan los 110.000 dólares estadounidenses (Tabla D3.1a y Gráfico D3.2).

En la mayoría de los países, los salarios de los profesores aumentan con el nivel de educación que imparten. En las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, Dinamarca, Noruega, Países Bajos y República Eslovaca, los profesores de educación secundaria superior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas ganan entre un 25 % y un 40 % más que los profesores de educación preprimaria con la misma experiencia; en Finlandia ganan un 50 % más y en México, un 89 % más. En Finlandia y República Eslovaca, la explicación a este hecho radica fundamentalmente en la diferencia en los salarios de los profesores de educación preprimaria y primaria. En las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, los salarios de los profesores de educación secundaria superior son significativamente más altos que los de otros niveles educativos. Al interpretar las diferencias entre los salarios de los profesores de distintos niveles, se han de tener en cuenta cuáles son los requisitos para acceder a la profesión docente (véase OECD, 2014, Indicador D6).

La diferencia salarial entre los profesores de educación secundaria superior y de preprimaria con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas es inferior a un 5 % en Australia, Chile, Corea, Eslovenia, Lituania, Luxemburgo y Turquía; mientras que en Colombia, Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Letonia, Polonia y Portugal, los profesores tienen el mismo salario, con independencia de en qué nivel educativo enseñen. Los salarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas también son iguales en los niveles de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior en Canadá, Eslovenia, Japón, República Checa y República Eslovaca.

En Israel, el salario de un profesor de educación preprimaria supera en un 22 % el de otro de secundaria superior. Esta diferencia se debe a la reforma New Horizon, que comenzó en 2008 y que en 2014 ya se había aplicado casi por completo. Dicha reforma ha incrementado los salarios de los profesores de educación preprimaria, primaria y secundaria inferior. Otra reforma, que se inició en 2012 y cuya aplicación sigue en curso, tiene como objetivo subir los salarios de los profesores de enseñanza secundaria superior.

Cuadro D3.1. **Comparabilidad de los datos sobre salarios reglamentarios**

Las comparaciones internacionales representativas se basan en que se estipule y aplique una serie de definiciones rigurosas y la metodología estadística correspondiente. Los datos publicados sobre salarios reglamentarios de los profesores en este indicador se refieren al salario bruto anual reglamentario para un año de referencia determinado (2015) de los profesores a tiempo completo con un determinado nivel de cualificaciones, que enseñan en programas generales en instituciones públicas (véase la sección *Definiciones*). Teniendo en cuenta la diversidad tanto de los sistemas educativos como de los de retribución del profesorado en los distintos países, el estricto seguimiento de estas directrices y metodología no siempre resulta sencillo. Por lo tanto, se requiere cierta prudencia al interpretar estos datos (véase el Anexo 3 para obtener más información).

Profesores de los programas de formación profesional: A pesar de que los salarios reglamentarios deberían hacer referencia a los profesores de los programas generales, en algunos países también incluyen a los profesores de los programas de formación profesional. Esto se debe al solapamiento de los sistemas de retribución y la normativa sobre profesores que trabajan en los programas generales y de formación profesional, así como al hecho de que algunos de ellos pueden participar en ambos tipos de programas. La inclusión de los profesores de los programas de formación profesional puede sesgar los datos relativos a los salarios, sobre todo en educación secundaria superior, nivel en el que este tipo de profesorado es más habitual. Más de un tercio de los países informan sobre los salarios reglamentarios para todos los profesores en este nivel, aunque en la mayoría de los casos las diferencias en esos salarios entre los programas generales y los de formación profesional son limitadas. El efecto en los salarios reales (véase la sección *Definiciones*), que se ven afectados por la distribución de

...

los profesores, es en potencia más destacable, aunque solo unos pocos países (Austria, Portugal y República Eslovaca) informan de un posible efecto que tampoco superaría en más de un 3 % los valores registrados.

Contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones: A algunos países puede resultarles complicado excluir, a partir de los datos sobre salarios, las contribuciones a la seguridad social que realizan los empleadores y al mismo tiempo incluir las que pagan los empleados, como se requiere en la recopilación estadística. Dinamarca, Lituania y Luxemburgo incluyen las contribuciones que pagan los empleadores; así pues, las cantidades indicadas sobreestiman los salarios de los profesores. En cambio, en México, Nueva Zelanda, Suecia y Turquía los salarios quedan subestimados debido a la exclusión de las contribuciones de los empleados.

Presentación de las medias: Los datos sobre los salarios para cada país se refieren a todo el país (para un año de referencia y nivel de cualificación de los profesores). Sin embargo, un tercio de los países no presentan los salarios reglamentarios basándose en un solo conjunto de escalas retributivas a nivel nacional, sino que calculan ese valor para todo el país, ya que las escalas salariales varían en las distintas regiones subnacionales (por ejemplo, en los Estados federales como Alemania y Canadá). Estas medias, por lo general, ponderan las escalas en función de la proporción de profesores a los que se paga según cada una de ellas. Sin embargo, en algunos países en los que los salarios varían en función de la zona geográfica o donde no existen escalas salariales a nivel nacional, solo se pueden recopilar los datos sobre salarios base reales. En Estados Unidos, por ejemplo, en lugar de salarios reglamentarios, se registran salarios reales basados en muestreos. También se utilizan medias ponderadas cuando las escalas salariales varían entre los cursos de un mismo nivel educativo (por ejemplo, en educación primaria en Dinamarca), o cuando los salarios anuales indicados se han ajustado para adaptarlos al curso escolar, en lugar de al año natural (como sucede en Austria). En algunos casos, se tienen en cuenta múltiples factores simultáneamente para determinar el nivel de los salarios. Por ejemplo, en Países Bajos se utilizan varias escalas salariales reglamentarias, basadas en las cualificaciones de los profesores y en otros criterios, por lo que se dispone de distintas escalas salariales en función de los niveles educativos. En educación secundaria, también varía la distribución en el uso que se hace de esas escalas salariales en las diferentes zonas geográficas.

Cualificaciones mínimas y cualificaciones típicas

Los salarios reglamentarios de los profesores varían no solo en función del nivel educativo en el que enseñan o de sus años de experiencia, sino también de acuerdo con sus cualificaciones.

Las cualificaciones mínimas exigidas para enseñar en un nivel educativo determinado en el sistema público hacen referencia a la duración habitual y al tipo de formación requeridas para acceder a la profesión (véase OECD, 2014, Indicador D6) y no incluyen otros requisitos para obtener la licencia como profesor, como los periodos de pruebas. El nivel «típico» de cualificaciones se refiere al nivel de cualificaciones y formación que los profesores poseen en general (es decir, las cualificaciones que tienen la mayor parte de los profesores del sistema en un año determinado). Las cualificaciones típicas pueden incluir certificados y cualificaciones obtenidos en el ejercicio de la profesión docente. La definición varía dependiendo de cada país (Cuadro D3.2).

La diferencia salarial entre los profesores que cuentan con las cualificaciones mínimas y los que cuentan con las cualificaciones típicas no constituye en absoluto la tónica general, ya que en los países en los que una gran parte del profesorado tiene el nivel de cualificación mínimo, este puede representar también las cualificaciones típicas. En 18 de los 36 países y economías de los que se dispone de datos, no existen diferencias en cuanto a salario entre los profesores con las cualificaciones mínimas y las típicas a lo largo de su trayectoria como docentes. En los 18 países restantes, las diferencias en los salarios reglamentarios de los profesores pueden reflejar si estos cuentan con las cualificaciones mínimas o las típicas, al menos en un nivel educativo y como mínimo en un momento de su trayectoria profesional: en el salario inicial, después de 10 años de experiencia, después de 15 años de experiencia y en el punto más alto de la escala salarial (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet). Es necesario tener prudencia a la hora de interpretar estas diferencias en los salarios, ya que en algunos países una proporción muy reducida de los profesores cuentan solamente con la cualificación mínima exigida.

En Chile, Irlanda, Israel, México, Portugal y República Eslovaca (en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior), los salarios iniciales son los mismos para todos los profesores dentro de un nivel educativo determinado, con independencia de su nivel de cualificación. Sin embargo, para los profesores con varios años de experiencia docente en estos países, empiezan a observarse divergencias en los salarios en función de si cuentan

Cuadro D3.2. **Cualificaciones típicas de los profesores**

En la mayoría de países de la OCDE, a los profesores se les exige haber alcanzado un cierto nivel educativo o tener un tipo de titulación determinado –o incluso una combinación de cualificaciones– para acceder a la profesión docente. Las cualificaciones típicas, por lo general, exigen cumplir unos requisitos más allá del nivel educativo alcanzado típico de los docentes (véase el Anexo 3 para consultar las diferencias entre los niveles de cualificación mínima y típica en los diferentes países). Con gran frecuencia, los profesores tienen que realizar formación, obtener experiencia práctica o demostrar sus competencias durante periodos de prueba para convertirse en profesores plenamente cualificados. En ocasiones, tienen que cumplir una serie de criterios adicionales, como aprobar exámenes competitivos, con el fin de dar clases o de alcanzar niveles superiores en las escalas salariales o en los grados de responsabilidad en el sistema educativo. Estos criterios pueden variar, además, dependiendo del nivel educativo en el que enseñen (para obtener más información, véase OECD, 2014, Indicador D6).

Como consecuencia de ello, las cualificaciones mínimas que se requieren para acceder a la profesión docente pueden no coincidir con las cualificaciones que posee la mayoría del profesorado. En varios sistemas educativos, el profesor «típico» con gran probabilidad ha pasado por unos procesos de certificación y cualificación más allá de los requisitos mínimos y ha alcanzado una posición determinada dentro de la escala salarial. A esto es a lo que se refieren las cualificaciones típicas de los profesores, que varían dependiendo del país y del sistema educativo.

Las variaciones entre las cualificaciones mínimas y típicas de los profesores que están en activo se suelen observar en países en los que las políticas o la legislación han cambiado recientemente y los requisitos para acceder a la profesión docente se han elevado o reducido. También pueden surgir divergencias en aquellos sistemas en los que las actividades de desarrollo profesional tienen un efecto en las cualificaciones de los profesores y en sus salarios, así como en los sistemas en los que se aceptan varios tipos de cualificación (tipos de titulación o niveles educativos CINE alcanzados) para acceder a la profesión docente o en los que existen itinerarios alternativos. Las diferencias también pueden servir de indicadores acerca de la progresioón de los profesores en sus carreras profesionales.

con las cualificaciones mínimas o típicas. En la Comunidad Francesa de Bélgica, Canadá, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Lituania y República Checa, los profesores con las cualificaciones típicas tienen unos salarios reglamentarios más altos que los profesores con las cualificaciones mínimas en todas las etapas de la carrera docente (incluidos los salarios iniciales) y en todos los niveles educativos para los que se dispone de información. Esto también se cumple en Australia, excepto en el tramo más alto de la escala retributiva, en el que los salarios por lo general no dependen de las cualificaciones de los profesores. En Noruega, los salarios reglamentarios son más altos para los profesores que tienen las cualificaciones típicas en todas las etapas de sus carreras y en todos los niveles educativos excepto en educación preprimaria, donde no existe ninguna diferencia entre las cualificaciones mínimas y las típicas. En cambio, en Polonia, los salarios reglamentarios de los profesores con cualificaciones típicas son más altos que los de aquellos que tienen cualificaciones mínimas en todos los niveles excepto en educación secundaria superior. Esto se debe a que la mayoría de los profesores en este país tienen una titulación de máster o equivalente (nivel 7 CINE), aunque este requisito se exige solamente para enseñar en educación secundaria superior (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet).

Las diferencias en los salarios reglamentarios pueden ser significativas entre los profesores con 15 años de experiencia que tienen cualificaciones mínimas y los que tienen cualificaciones típicas. Estas diferencias oscilan entre un 10 % o menos en Australia, Chile, Corea (educación preprimaria), Irlanda, Israel y Nueva Zelanda, y más de un 30 % en la Comunidad Francesa de Bélgica (educación secundaria superior), Costa Rica y Polonia (educación preprimaria y primaria) (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet).

Salarios iniciales y salarios máximos de los profesores

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía por atraer a graduados de gran calidad como profesores. Las investigaciones muestran que tanto los salarios como las oportunidades de empleo alternativas son factores importantes en el atractivo de la profesión docente (Santiago, 2004). Los salarios iniciales de los profesores en comparación con los de otros trabajos no relacionados con la docencia y la probabilidad de que dichos ingresos vayan aumentando influyen de forma decisiva en que los graduados opten por convertirse en profesores.

Los países que buscan incrementar el número de profesores, especialmente aquellos cuyo profesorado va envejeciendo o cuya población en edad escolar va en aumento, pueden plantearse ofrecer unas retribuciones iniciales más atractivas y mejores perspectivas profesionales de desarrollo. No obstante, para garantizar que se cuenta con un profesorado bien cualificado, se deben realizar esfuerzos no solo para contratar y seleccionar a los profesores más competentes y cualificados, sino también para conservarlos.

En el nivel de educación secundaria inferior, los nuevos profesores que acceden a la profesión con unas cualificaciones mínimas ganan una media de 31.486 dólares estadounidenses. Los salarios iniciales oscilan entre menos de 15.000 dólares estadounidenses en Brasil, Colombia, Hungría, Letonia, Polonia y República Eslovaca, y más de 40.000 dólares en Dinamarca y España, por encima de 60.000 dólares en Alemania y Suiza y casi 80.000 dólares en Luxemburgo. Para los profesores en el tramo más alto de la escala salarial y con las cualificaciones máximas, la media de los salarios es de 59.147 dólares estadounidenses, aunque van desde menos de 25.000 dólares estadounidenses en Lituania, República Checa y República Eslovaca, hasta 75.000 dólares o más en Alemania, Austria, la Comunidad Francesa de Bélgica y Corea, más de 95.000 dólares en Suiza y por encima de los 135.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo.

Por lo que respecta a la escala salarial reglamentaria, desde los salarios iniciales (con unas cualificaciones mínimas) hasta los salarios máximos (con unas cualificaciones máximas), en la mayoría de países y economías en los que los salarios iniciales se encuentran por debajo de la media de la OCDE también se observan unos salarios máximos inferiores a la media de la OCDE. En educación secundaria inferior se dan algunas excepciones, como en Corea, Inglaterra (Reino Unido), Japón y México, donde los salarios iniciales son al menos un 7 % más bajos que la media de la OCDE, pero los salarios máximos la superan entre un 7 % y un 34 %. Sucede lo contrario en el caso de Dinamarca, Finlandia y Noruega, donde los salarios iniciales son al menos un 13 % más altos que la media de la OCDE, mientras que los salarios máximos se encuentran por debajo de la media de la OCDE (Gráfico D3.2 y Tabla D3.6, disponible en Internet). Esto se debe al hecho de que varios países tienen unas escalas retributivas relativamente planas o comprimidas. La diferencia entre el salario inicial con una cualificación mínima y el salario máximo con una cualificación máxima es de un 30 % o menos en Dinamarca, Finlandia (en educación preprimaria, primaria o secundaria inferior), Noruega (en educación preprimaria) y Turquía (Tabla D3.6, disponible en Internet).

Unos incentivos económicos débiles pueden dificultar que se conserve a los profesores cuando estos se acercan al máximo de sus ingresos. No obstante, la compresión de las escalas retributivas podría tener algunos beneficios. Por ejemplo, las organizaciones con menores diferencias salariales entre los empleados pueden disfrutar de un mayor nivel de confianza, un flujo más libre de información y un mayor compañerismo entre ellos.

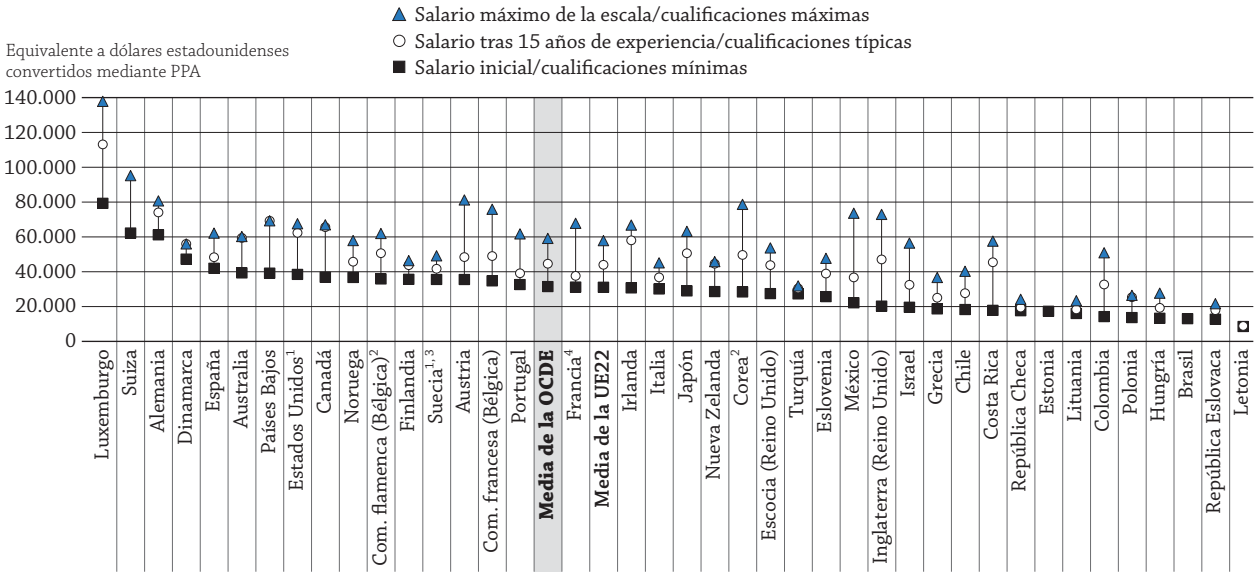
Por el contrario, los salarios máximos duplican como mínimo los salarios iniciales en todos los niveles educativos en la Comunidad Francesa de Bélgica, Chile, Corea e Israel; en Polonia, en educación preprimaria y primaria; en Irlanda y Japón, en educación primaria y secundaria; en Austria y Francia, en educación secundaria inferior y superior; y en Hungría, en educación secundaria inferior. Los salarios máximos triplican con creces los salarios iniciales en todos los niveles educativos en Colombia, Costa Rica, Inglaterra (Reino Unido) y México (excepto en educación secundaria superior) (Gráfico D3.2, y Tabla D3.6, disponible en Internet).

En el punto más alto de la escala retributiva, la prima salarial por unas cualificaciones superiores también varía en los distintos países. En el nivel de educación secundaria inferior, a pesar de que no existe diferencia entre los salarios en el tramo más alto de la escala para los profesores con las cualificaciones mínimas y máximas en 12 de los 36 países y economías de los que se dispone de datos para ambos grupos, en la Comunidad Francesa de Bélgica, Colombia, Francia, Israel, Lituania, Noruega y República Eslovaca, la diferencia es al menos de un 25 %. Esta divergencia salarial es más pronunciada en Costa Rica, Inglaterra (Reino Unido) y México, donde los profesores con cualificaciones máximas en el punto más alto de la escala ganan al menos el doble que los que tienen la misma experiencia, pero cualificaciones mínimas. En Inglaterra (Reino Unido), esa diferencia refleja el aumento salarial del que disponen los profesores que acceden a la escala retributiva en calidad de *leadingpractitioner* (profesional líder). En el nivel de educación secundaria superior se observa un panorama similar (Tablas D3.1b y D3.6, disponibles en Internet).

Cuando se analizan los salarios iniciales (con unas cualificaciones mínimas) y los salarios máximos (es decir, los del punto más alto de la escala con las cualificaciones máximas), es importante tener en cuenta que las cualificaciones «mínimas» y «máximas» no se refieren a todos los profesores, ya que estos pueden contar con otros niveles de cualificación, como las cualificaciones típicas (véase Tabla X2.5 para la proporción de profesores con unos niveles de cualificaciones mínimas y típicas), y que no todos los profesores alcanzan el punto más alto de la escala salarial o intentan llegar a él, así como que son pocos los que tienen las cualificaciones máximas.

Gráfico D3.2. Salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria inferior en diferentes momentos de sus carreras (2015)

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Salarios base reales.
2. Salarios máximos de la escala y cualificaciones típicas, en lugar de cualificaciones máximas.
3. Salarios máximos de la escala y cualificaciones mínimas, en lugar de cualificaciones máximas.
4. Incluye la media de primas fijas por horas extra.

Los países y economías están clasificados en orden descendente de los salarios iniciales para los profesores de educación secundaria inferior con cualificaciones mínimas.

Fuente: OECD (2017), Tabla D3.1a, Tablas D3.1b y D3.6, disponibles en Internet. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558781

Experiencia docente y escalas salariales

Las estructuras salariales, por lo general, definen los salarios que reciben los profesores en las diferentes etapas de sus vidas profesionales. La retribución diferida, que gratifica a los empleados por continuar en una organización o profesión y por satisfacer unos criterios de rendimiento determinados, también se utiliza en las estructuras salariales de los profesores. Los datos de la OCDE sobre el salario de los profesores se limitan a la información sobre salarios reglamentarios en cuatro puntos de la escala salarial: salario inicial, salario tras 10 años de experiencia, salario tras 15 años de experiencia y salario máximo de la escala. Unas cualificaciones superiores pueden influir en las diferencias entre los salarios iniciales y los salarios máximos y representar un aumento salarial en determinados países.

En los países de la OCDE, los salarios de los profesores varían durante su desarrollo profesional (para un nivel de cualificación determinado), aunque la tasa de variación es distinta en cada país. Con unas cualificaciones típicas, los salarios medios reglamentarios de los profesores de educación secundaria superior con 10 años de experiencia son un 30 % más altos que los salarios iniciales medios, y un 39 % más altos con 15 años de experiencia. Además, los salarios máximos de la escala, que se alcanzan tras 25 años de experiencia de media, son como promedio un 71 % más altos que los iniciales. En Corea, España, Grecia, Hungría, Israel e Italia, los profesores de educación secundaria inferior solo llegan al punto más alto de la escala salarial tras 35 años de docencia como mínimo. En cambio, los profesores de ese mismo nivel educativo en Australia, Colombia, Escocia (Reino Unido) y Nueva Zelanda alcanzan el nivel máximo de la escala retributiva después de 6 a 9 años de docencia (Tablas D 3.1a y D3.3a).

Salarios reglamentarios por hora neta de enseñanza Dado que el número de horas de enseñanza varía de forma notable en los distintos países y niveles de educación, las diferencias en los salarios reglamentarios también pueden traducirse en unos niveles salariales distintos por hora de enseñanza. El salario reglamentario medio por hora de enseñanza tras 15 años de experiencia y con unas cualificaciones típicas es de 54 dólares estadounidenses para los profesores de educación primaria, de 64 dólares para los de educación secundaria inferior y de 73 dólares para los profesores de los programas generales en educación secundaria superior.

En educación primaria y secundaria, Chile, Colombia (en los niveles de secundaria), Costa Rica (en primaria), Letonia, Lituania (en los niveles de secundaria), República Checa y República Eslovaca muestran los salarios más bajos por hora de enseñanza: 30 dólares estadounidenses o menos. En cambio, dichos salarios son de 90 dólares estadounidenses o más en educación secundaria inferior y superior en Alemania, la Comunidad Flamenca de Bélgica y Países Bajos; en educación secundaria inferior en Corea; y en educación secundaria superior en la Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Japón y Noruega. En Luxemburgo, en todos los niveles superan los 120 dólares estadounidenses. Para los profesores de educación preprimaria con cualificaciones típicas, el salario reglamentario medio por hora de enseñanza tras 15 años de experiencia es de 43 dólares estadounidenses. Sin embargo, prácticamente en un tercio de los países, los profesores de educación preprimaria con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas ganan menos de 30 dólares estadounidenses por hora de enseñanza (Tabla D3.3a).

Como a los profesores de secundaria se les exige impartir menos horas que a los de primaria, sus salarios por hora de enseñanza son, por lo general, más altos que los de los docentes de niveles educativos inferiores, incluso en países en los que los salarios reglamentarios son similares (véase Indicador D4). De media en los países de la OCDE, los salarios de los profesores de educación secundaria superior por hora de enseñanza superan en un 35 % aproximadamente los de los profesores de primaria. En Escocia (Reino Unido) y Letonia no existe ninguna diferencia, mientras que en Dinamarca el salario por hora de enseñanza para un profesor de educación secundaria superior supone más del doble que el de un profesor de educación primaria. En Colombia y Lituania, el salario por hora de enseñanza es en realidad más alto en educación primaria (Tabla D3.3a).

No obstante, esta diferencia retributiva por hora de enseñanza entre los profesores de educación primaria y de secundaria puede desaparecer cuando se comparan los salarios por hora de trabajo. Por ejemplo, en Portugal existe una diferencia retributiva por hora de enseñanza del 23 % entre los profesores de primaria y de secundaria superior, aun cuando sus salarios reglamentarios y el horario laboral total sean los mismos en estos niveles. Esta diferencia se explica porque los profesores de educación primaria pasan más tiempo enseñando que los profesores de educación secundaria superior (véase Tabla D 4.1).

Tendencias salariales desde el año 2000

En la mitad de los países de la OCDE donde han podido estimarse los datos sobre los salarios reglamentarios de los profesores con cualificaciones típicas para 2000 y 2015 (y sin interrupciones en la serie temporal), los salarios de los profesores aumentaron en términos reales de manera generalizada en la mayoría de los países durante ese periodo. Como excepciones destacables cabe mencionar a Francia e Inglaterra (Reino Unido), donde se observó un descenso de un 10 % y alrededor de un 5 %, respectivamente, y Grecia, donde los salarios disminuyeron un 16 %. También hubo ligeras disminuciones en los salarios de los profesores en términos reales (menos del 3 %) en Dinamarca (en educación secundaria superior) e Italia (en educación primaria y secundaria). En otros países, los salarios aumentaron de forma más significativa (un 18 % o más durante este periodo) en Finlandia (en educación primaria), Irlanda (de primaria a secundaria superior), Israel, México (de preprimaria a secundaria inferior) y Turquía. El incremento superó el 40 % en Israel (en educación preprimaria), Letonia y Escocia (Reino Unido) (en educación preprimaria). Sin embargo, en algunos países, el aumento general de los salarios de los profesores entre 2000 y 2015 abarca periodos de reducción salarial (en términos reales), sobre todo a partir de 2010 (Tabla D3.5a).

En el periodo comprendido entre 2005 y 2015, en el que tres cuartas partes de los países y economías de la OCDE disponen de datos comparables para al menos un nivel educativo, más de la mitad de estos países mostraron un aumento de sus salarios en términos reales. De media en los países y economías de la OCDE de los que se dispone de datos para los años de referencia 2005 y 2015, los salarios aumentaron un 6 % en educación primaria, un 6 % en educación secundaria inferior y un 4 % en secundaria superior. El incremento superó el 20 % en Polonia en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, como resultado de un programa gubernamental de 2007 cuyo objetivo era subir los salarios de los profesores de manera gradual entre 2008 y 2013 y mejorar la educación ofreciendo incentivos económicos para atraer a profesores de gran calidad. Esa misma tasa de aumento se dio en Israel (en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior), Letonia, Luxemburgo (en educación preprimaria y primaria), Noruega (en educación preprimaria) y Turquía.

En la mayoría de los países se observaron aumentos similares en los salarios de los profesores en los niveles de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior entre 2005 y 2015. Sin embargo, esto no se cumplió en Israel y Luxemburgo. En Israel, los salarios aumentaron más de un 43 % en educación preprimaria, un 29 % en educación primaria, un 38 % en educación secundaria inferior y un 18 % en educación secundaria superior. En Luxemburgo, el aumento superó el 45 % en los niveles de educación preprimaria y primaria, en comparación con un incremento del 16 % en educación secundaria inferior y superior. Tanto en Israel como en Luxemburgo, la diferencia

en el índice de variación entre los salarios de los profesores de educación primaria y secundaria se debe a una serie de reformas cuyo objetivo ha sido incrementar los salarios de los profesores de primaria. En Israel, esto se debe en gran medida a la aplicación gradual de la reforma New Horizon en los centros de educación primaria y secundaria, que se inició en 2008 tras un acuerdo entre las autoridades educativas y el sindicato de profesores israelí (para educación primaria y secundaria inferior). Esta reforma incluye una retribución más generosa para los profesores a cambio de más horas de trabajo (véase Indicador D4). Durante el curso académico 2014-2015, por ejemplo, se incluyó en la reforma a un 94 % de los profesores en equivalentes a tiempo completo de educación preprimaria, a un 97 % de los de primaria y a un 92 % de los de educación secundaria inferior. Ese mismo año se introdujo una reforma similar (*Oz Letmura*) en el nivel de educación secundaria superior, que afectó a un 41 % de los profesores en equivalentes a tiempo completo en el curso académico 2014-2015.

Por el contrario, los salarios (en educación preprimaria, primaria y secundaria) se han reducido alrededor de un 10 % desde 2005 en Inglaterra (Reino Unido) y Portugal, y un 28 % en Grecia.

No obstante, estos cambios generales en los salarios de los profesores en los países de la OCDE entre 2005 y 2015 enmascaran que estos han experimentado diferentes periodos de cambio a consecuencia del impacto de la crisis económica de 2008. De media en los países y economías de la OCDE de los que se dispone de datos para todos los años de ese periodo, los salarios sufrieron una congelación o recortes entre 2009 y 2013, antes de empezar a subir de nuevo (Gráfico D3.3, y para más información véase Cuadro D3.3 en OECD, 2015). Por este motivo, resulta especialmente interesante analizar el cambio en los salarios de los profesores como consecuencia de la crisis en el periodo comprendido entre 2010 y 2015.

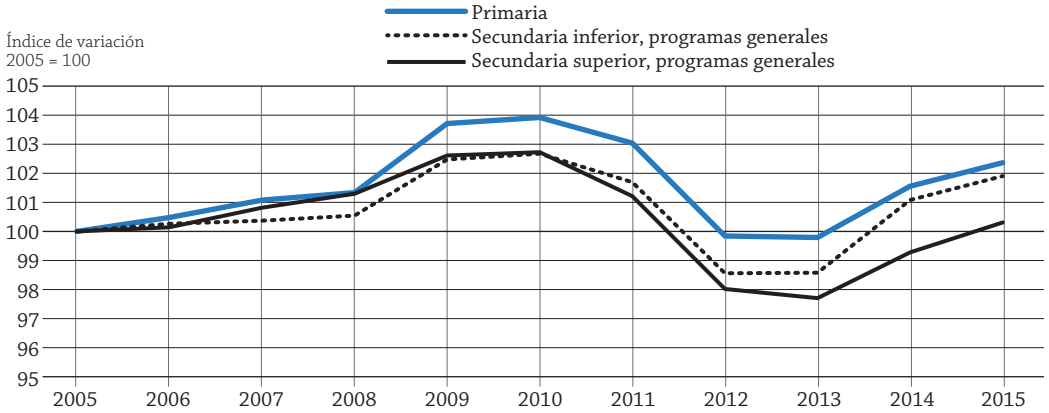
En el nivel de educación secundaria inferior, los cambios en los salarios reglamentarios reflejan modelos distintos en los 28 países de los que se dispone de datos para 2010, 2013 y 2015 (Gráfico D3.4). En la mayoría de ellos, los salarios o aumentaron tanto entre 2010 y 2013 como entre 2013 y 2015, o disminuyeron en ambos casos. Los salarios se redujeron en términos reales en ambos intervalos en una tercera parte de los países y economías, todos ellos en Europa (Austria, Escocia [Reino Unido], Eslovenia, Finlandia, Francia, Grecia, Inglaterra [Reino Unido], Irlanda e Italia). En cambio, aumentaron de forma continuada durante esos periodos en otro tercio de los países (sobre todo fuera de Europa).

En un reducido número de países (Dinamarca, España, Hungría, Portugal y Turquía), los salarios reglamentarios bajaron de 2010 a 2013 y luego subieron de 2013 a 2015. Sin embargo, los salarios en 2015 estaban por debajo del nivel de 2010 en términos reales en la mayoría de esos países (Gráfico D3.4).

El análisis anterior sobre la evolución de los salarios se basa en profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas (un valor figurado de los profesores a mitad de su trayectoria profesional). Pero en determinadas etapas

Gráfico D3.3. Variación en los salarios de los profesores en los países de la OCDE (2005-2015)

Media del índice de variación, en los países de la OCDE con datos sobre los salarios reglamentarios para todos los años de referencia, para profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones mínimas (2005 = 100, precios constantes)



Fuente: OECD (2017), Tabla D3.5b, disponible en Internet. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558800

de sus carreras, los docentes pueden experimentar un incremento salarial más rápido que otros que están en etapas distintas. Por ejemplo, algunos países en los que han tenido escasez de profesorado pueden aplicar políticas selectivas encaminadas a que la profesión resulte más atractiva mediante un incremento de los salarios de los profesores que están empezando (OECD, 2005). En Francia, por ejemplo, los profesores que accedieron a la docencia recibieron un aumento salarial en 2010 y 2011.

Fijación del salario base y los pagos adicionales: incentivos y bonificaciones

Los salarios reglamentarios, basados en las escalas salariales, son solo uno de los componentes de la retribución total de los profesores. Los sistemas educativos ofrecen también a los profesores pagos adicionales, como bonificaciones, primas u otras gratificaciones. Estas pueden realizarse en forma de remuneración económica o de reducción del número de horas de enseñanza, y las decisiones acerca de los criterios para fijar el salario base se toman a distintos niveles (Tabla D3.8, disponible en Internet).

Los criterios relativos a los pagos adicionales muestran variaciones entre países. En la gran mayoría de los países, son escasas las ocasiones en las que se considera que las tareas fundamentales de los profesores (enseñanza, planificación o preparación de las clases, corrección del trabajo de los estudiantes, trabajo administrativo general, comunicación con los padres, supervisión de los estudiantes y colaboración con los compañeros de trabajo) merecen una bonificación o pago adicional (Tabla D3.7). Sin embargo, aceptar otras responsabilidades sí que a menudo supone recibir algún tipo de compensación extraordinaria. Aproximadamente en la mitad de los países que disponen de información sobre los profesores de educación secundaria inferior, aquellos que participan en las actividades de gestión del centro, además de sus tareas docentes, reciben algún tipo de compensación. Esta compensación puede consistir en una reducción de las horas de enseñanza –como en el caso de Chile, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Portugal, República Eslovaca y Suiza (con pagos adicionales de carácter puntual u ocasional además)– o en un pago anual adicional –como en Canadá (en algunas provincias y territorios), Corea, España, Francia, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Italia, Japón, Noruega y Nueva Zelanda–. Asimismo, es habitual observar pagos adicionales, con carácter anual u ocasional, cuando los profesores imparten más horas o clases de las que exige su contrato a tiempo completo, tienen la responsabilidad de ser tutores de un grupo o realizan tareas especiales, como formar a los profesores en prácticas (Tabla D3.7).

También se concedieron pagos adicionales de tipo ocasional por un rendimiento excepcional de los profesores. Esto sucedió con los profesores de educación secundaria inferior en Corea, Eslovenia, Estonia, Israel, Japón, Lituania, Polonia, República Checa y República Eslovaca. Las bonificaciones por rendimiento se pueden administrar además mediante incrementos del salario base, como en el caso de Francia, Inglaterra (Reino Unido), Hungría, México y Nueva Zelanda. Igualmente, los pagos adicionales pueden incluir bonificaciones por unas condiciones de enseñanza determinadas, por ejemplo por enseñar a estudiantes con necesidades especiales en centros convencionales o por dar clases en zonas desfavorecidas, alejadas o donde los costes son elevados (Tabla D3.7).

Salarios medios reales

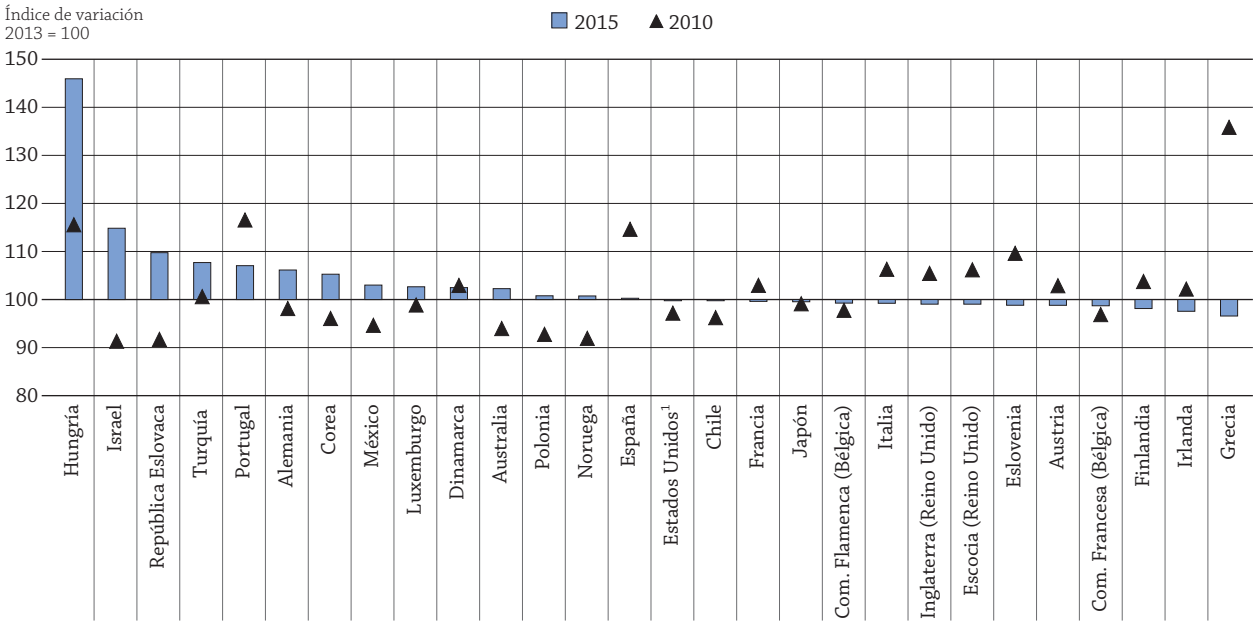
A diferencia de los salarios reglamentarios, los salarios reales de los profesores pueden incluir pagos relacionados con el trabajo, como las primas anuales, las bonificaciones relacionadas con resultados, la paga extra para las vacaciones, la baja por enfermedad y otros pagos adicionales (véase la sección *Definiciones*). Estas bonificaciones y gratificaciones pueden representar un complemento significativo de los salarios base. En este caso, los salarios medios reales de los profesores están influidos por la prevalencia de bonificaciones y gratificaciones en el sistema de compensación, además de factores como el nivel de experiencia o de cualificación del profesorado (Cuadro D3.3). Las diferencias entre los salarios medios reglamentarios y reales también guardan relación con la distribución de los profesores por años de experiencia y cualificaciones, ya que estos dos factores repercuten en el nivel salarial de los docentes.

En los países y economías de la OCDE, los salarios medios reales de los profesores de 25 a 64 años suponen 37.093 dólares estadounidenses en educación preprimaria, 41.827 dólares en educación primaria, 44.070 dólares en educación secundaria inferior y 46.928 dólares estadounidenses en educación secundaria superior.

De los 29 países y economías de la OCDE que disponen de datos tanto sobre los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas como sobre los salarios reales de los profesores de 25 a 64 años, los salarios reales anuales son entre un 10 % y un 40 % más altos que los reglamentarios en alrededor de un tercio de los países: Austria, Finlandia (en educación primaria y secundaria), Francia (en educación preprimaria y secundaria), Hungría, Israel, Polonia (en educación primaria y secundaria), Portugal (en educación secundaria superior), República Checa y República Eslovaca. En Letonia, los salarios reales de los profesores son un 48 % más altos que sus equivalentes reglamentarios en educación preprimaria, y más del doble en el nivel de secundaria superior.

Gráfico D3.4. Variación en los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria inferior (2010, 2013 y 2015)

Índice de variación entre 2010 y 2015 (2013 = 100, precios constantes), para los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas



1. Salarios base reales.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del índice de variación entre 2013 y 2015 de los salarios reglamentarios de los profesores de secundaria inferior con 15 años de experiencia

Fuente: OECD. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558819

Dado que los salarios reglamentarios se refieren a una cantidad mínima en Letonia y son muy bajos, una gran parte de los profesores asumen más horas de enseñanza y también realizan tareas adicionales (Tablas D3.1a y D3.4).

En algunos países, los salarios medios reales de los profesores muestran una mayor variación dependiendo del nivel educativo que los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas. Por ejemplo, en República Checa, los salarios reglamentarios son un 8 % más altos en educación secundaria superior que en educación preprimaria, mientras que los salarios reales, si se comparan esos dos mismos niveles, son un 22 % más elevados. La divergencia entre los salarios medios reales de los profesores de educación secundaria superior y los profesores de educación preprimaria supera al menos en 15 puntos porcentuales la diferencia con respecto a sus salarios reglamentarios en Finlandia, Francia, Israel y Polonia; en Letonia rebasa los 40 puntos porcentuales, debido en parte a que los salarios reglamentarios no experimentan un gran incremento entre los niveles de educación preprimaria y secundaria superior. La variedad de bonificaciones disponibles para los distintos niveles educativos explica parcialmente estas diferencias (véase Anexo 3, disponible en Internet).

En los países para los que se dispone de datos sobre salarios reglamentarios y reales de los profesores de educación secundaria inferior, en el periodo de 2010 a 2015, los salarios reales experimentaron un cambio similar al de los reglamentarios en la mayoría de los países. No obstante, en Luxemburgo los salarios reales se redujeron tanto de 2010 a 2013 como de 2013 a 2015, mientras que los salarios reglamentarios aumentaron en el conjunto de ese periodo (Gráfico D3.5, disponible en Internet).

Salarios de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria

Las decisiones de los jóvenes de formarse como profesores, así como las de los graduados de acceder a la profesión docente o permanecer en ella, están influidas por los salarios de los profesores en relación con los de otras ocupaciones que requieren unas cualificaciones similares y por los potenciales aumentos salariales. En la mayoría de los países de la OCDE, es necesario obtener una titulación terciaria para ser profesor en cualquier nivel educativo, lo que significa que la alternativa más probable a la formación del profesorado es otro programa de educación terciaria similar.

Por tanto, para interpretar los niveles salariales en diferentes países y reflejar las condiciones comparativas del mercado laboral, se examinan los salarios reales de los profesores con respecto a los ingresos de otros profesionales con un nivel de educación terciaria equivalente: personas de 25 a 64 años que trabajen a tiempo completo durante todo el año y que tengan una educación terciaria similar (véase también Cuadro D3.3). Es más, con objeto de garantizar que la comparación entre países no quede sesgada por las diferencias en la distribución de los profesores por nivel de educación terciaria alcanzado y la distribución de los trabajadores con estudios terciarios por nivel educativo alcanzado, se han comparado los salarios reales de los profesores con una media ponderada de los ingresos de trabajadores que tienen una educación similar (ingresos de trabajadores con una educación equivalente ponderados según la proporción de profesores con un nivel de educación terciaria alcanzado parecido) (véase la proporción de profesores por nivel educativo alcanzado en la Tabla X2.6 del Anexo 2).

En los 18 países y economías de los que se dispone de datos (para al menos un nivel), los salarios reales de los profesores representan menos del 60 % de los ingresos de los trabajadores con una educación similar en Estados Unidos y República Checa (en educación primaria y secundaria). En muy pocos países y economías los salarios reales de los profesores superan los de los trabajadores con un nivel educativo similar; los primeros rebasan los segundos por un 6 % o menos en la Comunidad Flamenca de Bélgica (en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior) y Francia (en educación secundaria superior) y por más de un 20 % en Letonia (en educación primaria y secundaria).

Teniendo en cuenta el escaso número de países que disponían de datos sobre esta medida relativa de los salarios de los profesores, se ha utilizado una segunda referencia (véase la sección *Metodología*) basada en los salarios reales de todos los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores a tiempo completo y durante todo el año que han completado la educación terciaria (nivel 5 a 8 CINE). Comparados con esta referencia, los salarios de los profesores de educación preprimaria suponen de media un 78 % de los ingresos a tiempo completo y durante todo el año de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria. Los profesores de primaria ganan un 85 % del salario de referencia; los de educación secundaria inferior, un 88 %; y los profesores de secundaria superior, un 94 % (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

En casi todos los países y economías para los que se dispone de información, y en prácticamente todos los niveles educativos, los salarios reales de los profesores son inferiores a los de los trabajadores con educación terciaria. Solamente en 10 de los 29 países y economías para los que se dispone de datos, los profesores de educación secundaria superior tienen unos salarios reales que se equiparen o superen los de los trabajadores que han completado la educación terciaria. Los salarios relativos más altos de los profesores se observan en la Comunidad Flamenca de Bélgica (en educación secundaria superior), Finlandia (en secundaria superior), Letonia (en educación primaria y secundaria), Luxemburgo y Portugal, países en los que los salarios reales de este colectivo superan al menos en un 10 % los ingresos de los trabajadores con educación terciaria. Los salarios relativos más bajos se dan en República Checa y República Eslovaca, donde los salarios reales de los profesores de educación preprimaria suponen un 50 % o menos de los ingresos anuales a tiempo completo de un trabajador con educación terciaria (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

Cuadro D3.3 **Salarios medios reales, por grupo de edad y sexo**

En los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, los salarios reales de los profesores de más edad (los que tienen de 55 a 64 años) son como promedio entre un 39 % y un 40 % más altos que los de los profesores más jóvenes (los que tienen de 25 a 34 años). Sin embargo, esta diferencia entre los dos grupos de edad varía considerablemente en los distintos países y economías: menos de un 30 % en todos los niveles educativos en Dinamarca, Finlandia, Inglaterra (Reino Unido), Letonia, Noruega, Nueva Zelanda, República Checa y Suecia; pero un 53 % o más en Austria, Chile, Eslovenia, Israel, Luxemburgo y Portugal.

A pesar del aumento de los salarios de los profesores en los grupos de más edad, la comparación entre estos salarios y los ingresos de los trabajadores con educación terciaria parece reflejar que los salarios de los profesores podrían experimentar una evolución más lenta que los ingresos de los demás trabajadores y hacer que la profesión docente resulte menos atractiva a medida que envejece la población activa. De media en los países y economías de la OCDE, los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria son 10 o 11 puntos porcentuales más altos entre los adultos más jóvenes (de 25 a 34 años) que entre los grupos de más edad (de 55 a 64 años). No obstante, se observan grandes diferencias entre países, y en Chile y Hungría los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con

...

educación terciaria son más elevados para los grupos de más edad en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria.

Las diferencias por sexo entre los salarios reales de los profesores son escasas: una media del 3 % o menos en educación preprimaria, primaria y secundaria. Las profesoras ganan, como promedio, ligeramente más que los profesores varones en educación preprimaria y un poco menos en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

Con respecto a la ratio entre los salarios de los profesores y los ingresos de los trabajadores de 25 a 64 años con un nivel educativo similar se observan unas diferencias por sexos mayores. De media en los países y economías de la OCDE, los salarios reales de los profesores varones de 25 a 64 años suponen entre un 68 % (en educación preprimaria) y un 85 % (en secundaria superior) de los ingresos de un trabajador varón de la misma edad que haya completado estudios terciarios y trabaje a tiempo completo todo el año. Los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria son aproximadamente 25 puntos porcentuales más altos en las mujeres que en los hombres en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria. Esta ratio más elevada en el caso de las profesoras refleja que la profesión docente puede resultarles más atractiva a las mujeres que a los hombres en comparación con otras ocupaciones, pero también que las diferencias entre sexos en cuanto a salarios en el mercado laboral aún persisten (Tablas D3.2 y D3.4).

Definiciones

Los **salarios reales de los profesores de 25 a 64 años** hacen referencia a los ingresos medios anuales que reciben los profesores a tiempo completo de 25 a 64 años, antes de impuestos. Desde el punto de vista del empleado, se trata del salario bruto, ya que incluye la parte de las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados (incluso si el empleador los deduce automáticamente del salario bruto de los empleados). No obstante, se excluyen las primas de seguridad social y pensiones del empleador. Los salarios reales también incluyen los pagos relacionados con el trabajo, como las primas anuales, las bonificaciones relacionadas con resultados, la paga extra para las vacaciones y la baja por enfermedad. No se incluyen los ingresos de otras fuentes, como por ejemplo las prestaciones sociales gubernamentales, los ingresos por inversiones ni ningún otro ingreso no relacionado de forma directa con la profesión docente.

Los **ingresos de los trabajadores con educación terciaria** son los ingresos medios anuales de los trabajadores de 25 a 64 años que trabajan durante todo el año a tiempo completo y que tienen un nivel educativo CINE 5, 6, 7 u 8. El indicador salarial relativo se calcula a partir de los datos sobre los ingresos del último año para el que se dispone de información. En los países que no tienen datos disponibles para ese mismo año sobre los salarios de los profesores y los ingresos de los trabajadores (por ejemplo, Alemania, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Polonia), se ajusta el indicador teniendo en cuenta la inflación, utilizando los deflactores para el consumo privado. En el Anexo 3 se aportan estadísticas de referencia sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria.

El **salario en el punto más alto de la escala** se refiere al salario máximo anual (tramo más alto de la escala salarial) que le corresponde a un profesor a tiempo completo con las cualificaciones máximas reconocidas para su salario.

El **salario tras 15 años de experiencia** se refiere al salario anual que le corresponde a un profesor a tiempo completo. Los salarios reglamentarios pueden referirse a los salarios de los profesores con la formación mínima que se necesita para estar plenamente cualificados o a los salarios de los profesores con las cualificaciones típicas, además de 15 años de experiencia.

El **salario inicial** se refiere al salario bruto anual medio que le corresponde por año a un profesor a tiempo completo con la formación mínima necesaria para estar plenamente cualificado para comenzar a ejercer la profesión docente.

Los **salarios reglamentarios** se refieren a los establecidos en las escalas salariales oficiales. Las cantidades indicadas son brutas (la suma total del dinero abonado por el empleador), una vez deducidas las contribuciones que el empleador hace a la seguridad social y sistemas de pensiones de acuerdo con las escalas salariales en vigor. Los salarios se consideran «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En las Tablas D3.3a y D3.3b, disponibles en Internet, el salario por hora neta de contacto es el resul-

tado de dividir el salario anual reglamentario de un profesor por el número de horas de enseñanza netas anuales (véase Tabla D4.1).

Metodología

Los datos sobre los salarios de los profesores en los niveles de educación secundaria superior e inferior se refieren únicamente a los programas generales.

Al medir el salario reglamentario de un profesor a tiempo completo en relación con el número de horas al año que ha de pasar enseñando, no se ajustan los salarios al tiempo que los profesores dedican a diversas actividades adicionales relacionadas con la docencia. Los datos sobre los salarios reglamentarios por hora de enseñanza neta (véase Indicador D4) deben interpretarse con cautela, ya que la proporción del horario laboral que los profesores pasan enseñando varía en los distintos países de la OCDE. No obstante, pueden dar una idea aproximada del coste del tiempo real que los profesores pasan en el aula.

Los salarios brutos de los profesores se han convertido utilizando la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el consumo privado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE. En las ediciones anteriores a 2012 de *Panorama de la educación* (OECD, 2012), los salarios solían convertirse utilizando PPA para el PIB. Por tanto, los salarios de los profesores en dólares estadounidenses (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet) no se pueden comparar directamente con las cifras publicadas en ediciones de *Panorama de la educación* previas a las de 2012. En las Tablas D3.5a y D3.5b (disponibles en Internet), se puede encontrar información sobre la evolución de los salarios de los profesores. Como complemento a las Tablas D3.1a y D3.1b (disponibles en Internet), que presentan los salarios de los profesores en su equivalente en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, se han incluido en el Anexo 2 otras tablas con los salarios de los profesores en moneda nacional. El periodo de referencia para los salarios de los profesores es del 1 de julio de 2014 al 30 de junio de 2015. La fecha de referencia de la PPA es 2014-2015, excepto para algunos países del hemisferio sur (p. ej., Australia y Nueva Zelanda), en los que el curso académico abarca de enero a diciembre. En esos países el año de referencia es el año natural (es decir, 2015).

Para calcular los cambios de los salarios de los profesores (Tablas D3.5a y D3.5b, disponibles en Internet) se usa el deflactor del consumo privado para convertir los salarios a precios de 2005.

En la mayor parte de los países, los criterios para determinar las cualificaciones típicas de los profesores se basan en el principio de mayoría absoluta (esto es, el nivel de cualificaciones de más de la mitad de todos los profesores actuales del sistema). Cuando esto no ha sido posible, se ha utilizado el principio de mayoría relativa (es decir, el nivel de cualificaciones de la mayor parte de los profesores).

En la Tabla D3.2a, las ratios entre el salario de los profesores y los ingresos de los trabajadores de 25 a 64 años que han completado la educación terciaria y trabajan a tiempo completo todo el año se han calculado utilizando los salarios medios anuales (bonificaciones y complementos incluidos) de los profesores entre 25 y 64 años de los países para los que se dispone de datos (Tabla D3.4). Las ratios basadas en medias ponderadas (primeras cuatro columnas) utilizan información recopilada, para cada país por separado, sobre el porcentaje de profesores por nivel CINE de educación terciaria alcanzado (véase Tabla X2.6 en el Anexo 2). Estos porcentajes se han usado para calcular los ingresos medios ponderados de los trabajadores con educación terciaria, que se utilizan como denominador de la ratio cuando se dispone de los datos sobre los salarios de los trabajadores de acuerdo con el nivel CINE de educación terciaria alcanzado; es decir, los ingresos de las personas que trabajan a tiempo completo todo el año. Las ratios se han calculado para los países en los que se dispone de estos datos; cuando los datos sobre ingresos de los trabajadores no se correspondían con el año de referencia 2014, sino con otro, se ha utilizado un deflactor para ajustar los datos sobre ingresos a dicho año de referencia. Para todas las demás ratios de la Tabla D3.2a y las de la Tabla D3.2c (disponibles en Internet) se ha utilizado la información sobre todos los trabajadores con educación terciaria en lugar de emplear medias ponderadas. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores tienen en cuenta los ingresos laborales de todos los individuos durante el periodo de referencia, incluidos los salarios de los profesores. En muchos países, el número de profesores es grande y puede repercutir en los ingresos medios de los trabajadores.

En la Tabla D3.2b (disponible en Internet) se ha seguido el mismo procedimiento, pero las ratios se han calculado utilizando los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia en lugar de sus salarios reales.

Para obtener más información, consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) y el Anexo 3 para las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos sobre salarios reglamentarios de los profesores y bonificaciones complementarias proceden de la Encuesta OCDE-INES 2016 sobre Profesores y Currículo. Estos datos se refieren al curso escolar 2014-2015 y están de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en las instituciones públicas. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores se basan en la recopilación de estadísticas regulares elaboradas por la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

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

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Santiago, P. (2004), «The labour market for teachers», en G. Johnes y J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va.

Tablas del Indicador D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561840

	Tabla D3.1a	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2015)
WEB	Tabla D3.1b	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones mínimas, en diferentes momentos de su carrera (2015)
	Tabla D3.2a	Salarios reales de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2015)
WEB	Tabla D3.2b	Salarios reglamentarios de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2015)
WEB	Tabla D3.2c	Salarios reales de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria, por grupo de edad y sexo (2015)
WEB	Tabla D3.3a	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones típicas (2015)
WEB	Tabla D3.3b	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones mínimas (2015)
	Tabla D3.4	Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2015)
WEB	Tabla D3.5a	Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2015

...

WEB	Tabla D3.5b	Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones mínimas, entre 2000 y 2015
WEB	Tabla D3.6	Salarios reglamentarios iniciales y máximos de los profesores, basados en cualificaciones mínimas/máximas (2015)
WEB	Tabla D3.7	Criterios utilizados para el salario base y los pagos adicionales concedidos a profesores en instituciones públicas, por nivel educativo (2015)
WEB	Tabla D3.8	Nivel de toma de decisión de los criterios utilizados para determinar los salarios base y los pagos adicionales de los profesores, por nivel educativo (2015)
WEB	Gráfico D3.5	Variación en los salarios reglamentarios y reales de los profesores de educación secundaria inferior (2010, 2013 y 2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D3.1a. Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2015)

Salarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Preprimaria				Primaria				Secundaria inferior, programas generales				Secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**																
	Alemania	m	m	m	m	54 426	65 007	68 266	72 473	61 207	71 093	74 078	80 694	61 589	74 979	78 579	89 428
	Australia[1]	41.267	59.029	59.029	59.311	40.902	59.361	59.361	59.579	40.874	59.425	59.425	59.611	40.874	59.425	59.425	59.611
	Austria	m	m	m	m	33.999	39.973	44.779	66.524	35.543	43.132	48.422	68.807	37.224	45.780	52.130	76.024
	Canadá	m	m	m	m	39.179	63.383	65.621	65.621	39.179	63.383	65.621	65.621	39.179	63.383	65.621	65.621
	Chile	18.301	24.641	27.684	38.702	18.301	24.641	27.684	38.702	18.301	24.641	27.684	38.702	18.753	25.188	28.276	39.458
	Corea	28.352	42.525	49.596	78.628	28.352	42.525	49.596	78.628	28.411	42.584	49.655	78.687	27.703	41.875	48.947	77.979
	Dinamarca[2]	41.938	47.601	47.601	47.601	46.974	52.178	55.054	55.054	47.256	52.860	55.999	55.999	46.914	60.956	60.956	60.956
	Eslovenia[5]	25.711	30.537	37.515	43.212	25.711	31.720	38.954	46.627	25.711	31.720	38.954	46.627	25.711	31.720	38.954	46.627
	España	37.609	40.636	43.304	53.043	37.609	40.636	43.304	53.043	42.002	45.416	48.336	59.163	42.002	45.416	48.336	59.163
	Estados Unidos[5, 6]	43.570	52.455	59.541	72.612	42.563	55.037	60.705	68.478	44.322	54.995	62.369	67.542	43.678	56.105	61.327	68.558
	Estonia	m	m	m	m	17.314	m	m	m	17.314	m	m	m	17.314	m	m	m
	Finlandia[3]	29.160	31.492	31.492	31.492	33.034	38.237	40.531	42.963	35.676	41.296	43.774	46.400	37.832	45.435	47.252	50.087
	Francia[4]	28.525	32.617	34.956	51.325	28.525	32.617	34.956	51.325	31.207	35.299	37.638	54.182	31.499	35.591	37.930	54.503
	Grecia	18.679	21.382	25.077	35.289	18.679	21.382	25.077	35.289	18.679	21.382	25.077	35.289	18.679	21.382	25.077	35.289
	Hungría	13.300	17.954	19.284	25.269	13.300	17.954	19.284	25.269	13.300	17.954	19.284	25.269	14.572	19.673	21.130	27.687
	Irlanda	m	m	m	m	30.733	51.815	57.449	64.343	30.733	53.764	58.040	64.934	30.733	53.764	58.040	64.934
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	22.465	29.052	32.916	61.741	19.507	25.586	29.718	52.080	19.615	28.036	32.509	51.144	20.245	24.189	27.036	42.597
	Italia	27.942	30.738	33.753	41.073	27.942	30.738	33.753	41.073	30.122	33.368	36.777	45.107	30.122	34.179	37.807	47.155
	Japón	m	m	m	m	29.009	42.851	50.636	63.215	29.009	42.851	50.636	63.215	29.009	42.851	50.636	64.944
	Letonia	8.555	8.724	8.872	m	8.555	8.724	8.872	m	8.555	8.724	8.872	m	8.555	8.724	8.872	m
	Luxemburgo[2]	68.348	90.508	108.470	122.466	68.348	90.508	108.470	122.466	79.312	99.139	113.136	137.862	79.312	99.139	113.136	137.862
	México[1]	17.271	22.434	28.625	36.682	17.271	22.434	28.625	36.682	22.168	28.690	36.742	46.898	42.935	50.181	53.968	58.754
	Noruega	36.202	41.664	41.664	41.664	42.275	45.771	45.771	49.565	42.275	45.771	45.771	49.565	47.445	52.083	52.083	57.913
	Nueva Zelanda[1]	m	m	m	m	28.659	42.941	42.941	42.941	29.643	44.607	44.607	44.607	30.626	46.273	46.273	46.273
	Países Bajos	36.642	46.001	55.141	55.141	36.642	46.001	55.141	55.141	39.205	60.232	69.268	69.268	39.205	60.232	69.268	69.268
	Polonia	15.468	20.773	25.375	26.453	15.468	20.773	25.375	26.453	15.468	20.773	25.375	26.453	15.468	20.773	25.375	26.453
	Portugal	32.644	36.000	39.129	61.748	32.644	36.000	39.129	61.748	32.644	36.000	39.129	61.748	32.644	36.000	39.129	61.748
	República Checa	17.250	17.500	17.903	19.218	17.906	18.491	19.403	22.369	17.906	18.491	19.403	22.369	17.906	18.491	19.403	22.369
	República Eslovaca[5]	11.391	12.537	13.108	14.126	12.742	15.305	17.930	19.336	12.742	15.305	17.930	19.336	12.742	15.305	17.930	19.336
	Suecia[1, 5, 6]	35.574	37.686	38.226	41.087	35.574	39.455	40.878	47.682	35.574	40.101	41.720	49.157	36.867	41.524	43.271	51.023
	Suiza[7]	50.203	62.502	m	76.513	54.968	68.461	m	84.052	62.239	77.844	m	95.206	69.865	89.683	m	107.055
	Turquía	27.285	28.287	29.570	31.877	27.285	28.287	29.570	31.877	27.285	28.287	30.408	31.877	27.285	28.287	30.408	31.877
	Economías																
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	35.878	44.991	50.652	61.975	35.878	44.991	50.652	61.975	35.878	44.991	50.652	61.975	44.761	57.050	65.059	78.407
	Com. Francesa (Bélgica)	34.813	43.534	49.016	59.979	34.813	43.534	49.016	59.979	34.813	43.534	49.016	59.979	43.312	55.211	62.965	75.889
	Escocia (Reino Unido)	27.450	43.795	43.795	43.795	27.450	43.795	43.795	43.795	27.450	43.795	43.795	43.795	27.450	43.795	43.795	43.795
	Inglaterra (Reino Unido)	27.646	43.772	47.070	47.070	27.646	43.772	47.070	47.070	27.646	43.772	47.070	47.070	27.646	43.772	47.070	47.070
	Media de la OCDE	29.636	36.599	39.227	49.253	30.838	39.854	42.864	52.748	32.202	41.807	44.623	55.122	33.824	44.240	46.631	57.815
	Media de la UE22	28.726	34.939	38.487	46.387	30.080	37.983	42.049	51.000	31.498	40.093	43.989	53.704	32.503	42.126	46.151	56.594
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	17.923	32.686	32.686	36.491	17.923	32.686	32.686	36.491	17.923	32.686	32.686	36.491	17.923	32.686	32.686	36.491
	Costa Rica	24.217	29.872	32.810	41.626	24.217	29.872	32.810	41.626	33.602	41.397	45.442	57.578	33.602	41.397	45.442	57.578
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania[2]	m	18.440	19.218	20.218	m	17.652	18.369	19.348	m	17.652	18.369	19.348	m	17.652	18.369	19.348
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de cualificaciones típicas de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consulte el Cuadro D3.2, el Anexo 2 y las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados.
2. Incluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que pagan los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional. (En Eslovenia, incluye solo a aquellos profesores que imparten materias generales dentro de los programas de formación profesional).
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las Columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuente: OECD. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561859

Tabla D3.2a. Salarios reales de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2015)

Ratio de salarios, utilizando los salarios anuales medios (incluidas primas y bonificaciones) de los profesores en instituciones públicas con relación a los salarios de los trabajadores con un nivel educativo alcanzado similar (media ponderada) y a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año.

		Año de referencia	Salarios reales de todos los profesores, con relación a los ingresos de trabajadores con un nivel educativo similar que trabajan a tiempo completo durante todo el año (medias ponderadas)				Salarios reales de todos los profesores, con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (niveles CINE 5 a 8) que trabajan a tiempo completo durante todo el año			
			De 25 a 64 años				De 25 a 64 años			
			Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Países**									
	Alemania	2014	m	0,83	0,91	0,97	m	0,90	0,98	1,06
	Australia[1]	2015	m	m	m	m	m	0,87	0,88	0,88
	Austria	2015	m	m	m	m	m	0,72	0,85	0,92
	Canadá	2015	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	2015	0,61	0,60	0,60	0,66	0,76	0,74	0,75	0,81
	Corea		m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	2015	0,80	0,96	0,98	0,85	0,72	0,88	0,89	1,01
	Eslovenia	2015	m	m	m	m	0,63	0,87	0,89	0,94
	España		m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	2015	0,55	0,57	0,58	0,59	0,63	0,65	0,66	0,68
	Estonia	2015	0,68	0,91	0,90	0,89	0,63	0,94	0,94	0,94
	Finlandia	2014	0,74	0,78	0,85	0,94	0,67	0,91	1,00	1,12
	Francia	2014	0,87	0,85	0,94	1,06	0,80	0,79	0,92	1,03
	Grecia	2015	m	m	m	m	1,00	1,00	1,06	1,06
	Hungría	2015	0,76	0,75	0,75	0,66	0,66	0,69	0,69	0,73
	Irlanda	2015	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2015	0,84	0,81	0,84	0,78	0,88	0,89	0,97	0,88
	Italia	2015	m	m	m	m	0,68	0,68	0,67	0,73
	Japón		m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	2015	0,97	1,29	1,20	1,34	0,88	1,18	1,10	1,23
	Luxemburgo	2015	m	m	m	m	1,10	1,10	1,26	1,26
	México		m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	2015	0,74	0,82	0,82	0,79	0,66	0,75	0,75	0,82
	Nueva Zelanda	2015	m	0,90	0,91	0,94	m	0,86	0,88	0,94
	Países Bajos	2015	0,74	0,74	0,89	0,89	0,70	0,70	0,88	0,88
	Polonia	2015	m	m	m	m	0,72	0,84	0,85	0,84
	Portugal	2015	m	m	m	m	1,46	1,33	1,30	1,42
	República Checa	2015	0,72	0,58	0,57	0,59	0,50	0,58	0,58	0,61
	República Eslovaca	2015	m	m	m	m	0,46	0,62	0,62	0,62
	Suecia	2015	m	m	m	m	0,76	0,84	0,86	0,90
	Suiza		m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía		m	m	m	m	m	m	m	m
	Economías									
	Com. Flamenca (Bélgica)	2015	1,04	1,05	1,02	0,98	0,90	0,91	0,88	1,14
	Com. Francesa (Bélgica)	2015	1,00	0,99	0,93	0,95	0,86	0,86	0,84	1,07
	Escocia (Reino Unido)	2015	0,79	0,79	0,79	0,79	0,82	0,82	0,82	0,82
	Inglaterra (Reino Unido)	2015	0,77	0,77	0,79	0,79	0,83	0,83	0,89	0,89
	Media de la OCDE		m	m	m	m	0,78	0,85	0,88	0,94
	Media de la UE22		m	m	m	m	0,79	0,86	0,90	0,96
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil		m	m	m	m	m	m	m	m
	China		m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica		m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	2015	m	m	m	m	0,88	0,88	0,88	0,88
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20		m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Los datos sobre el porcentaje de profesores por nivel CINE alcanzado utilizados para la media ponderada son a partir de 2013.

Fuente: OECD. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561897

D3

Tabla D3.4. Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2015)

Salarios medios anuales (incluidas primas y bonificaciones) de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado, por grupo de edad y sexo

		25-64 años				Hombres de 25 a 64 años				Mujeres de 25 a 64 años			
		Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	**Países**												
	Alemania	m	65.043	71.768	76.143	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	m	52.847	53.355	53.372	m	52.931	53.898	53.918	m	52.701	52.857	52.875
	Austria[1]	m	55.546	65.367	70.466	m	52.604	67.083	73.882	m	55.763	64.618	67.515
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	27.791	27.219	27.383	29.897	27.145	28.744	28.574	30.974	27.804	26.820	26.901	29.207
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	47.443	57.546	58.247	66.316	47.696	57.883	58.599	67.108	47.395	57.423	58.104	65.602
	Eslovenia[5]	26.450	36.695	37.359	39.623	22.142	34.884	37.368	39.202	26.560	36.810	37.363	39.760
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[1]	50.946	52.516	53.548	55.328	49.940	55.122	55.118	57.366	51.539	52.008	52.518	54.075
	Estonia	14.662	22.066	22.066	22.066	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[3]	33.263	44.930	49.427	55.420	32.892	47.349	50.325	56.463	33.274	44.112	49.061	54.940
	Francia[4]	38.668	38.154	44.409	50.021	39.743	40.754	45.868	51.695	38.579	37.496	43.608	48.687
	Grecia[1]	22.929	22.929	24.379	24.379	24.714	24.714	24.967	24.967	22.454	22.454	24.040	24.040
	Hungría	22.410	23.343	23.343	24.829	19.541	22.904	22.904	24.698	22.425	23.417	23.417	24.896
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	36.601	36.784	40.156	36.492	30.814	36.463	39.497	m	36.628	36.836	40.330	m
	Italia	34.756	34.756	34.645	37.567	34.873	34.873	34.280	37.610	34.752	34.752	34.790	37.472
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	13.087	17.570	16.406	18.359	13.299	18.537	17.104	18.296	13.086	17.521	16.339	18.365
	Luxemburgo	95.407	95.407	108.587	108.587	95.407	95.407	108.587	108.587	95.407	95.407	108.587	108.587
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	44.574	50.243	50.243	55.153	43.586	50.223	50.223	55.458	44.655	50.251	50.251	54.923
	Nueva Zelanda	m	42.776	43.640	46.375	m	42.757	43.812	46.974	m	42.780	43.558	45.911
	Países Bajos	50.780	50.780	63.912	63.912	51.549	51.549	65.552	65.552	50.641	50.641	62.078	62.078
	Polonia	26.552	30.750	31.373	30.803	24.880	29.369	30.235	30.131	26.557	30.916	31.706	31.040
	Portugal	46.432	42.458	41.480	45.238	43.603	43.252	41.068	44.410	46.448	42.275	41.606	45.639
	República Checa	19.803	23.211	23.169	24.141	19.402	23.158	23.174	24.300	19.804	23.214	23.168	24.075
	República Eslovaca[1]	16.451	22.307	22.307	22.291	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[1]	37.006	40.822	42.001	43.730	36.737	40.487	42.044	44.027	37.023	40.878	41.981	43.532
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	51.248	51.815	50.509	65.386	49.440	53.204	49.239	64.901	51.284	51.494	50.943	65.650
	Com. Francesa (Bélgica)	49.381	49.065	48.046	61.240	43.511	49.825	48.435	61.788	49.546	48.891	47.865	60.937
	Escocia (Reino Unido)[6]	41.634	41.634	41.634	41.634	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)[1]	41.955	41.955	45.212	45.212	39.888	39.888	45.825	45.825	42.239	42.239	44.893	44.893
	Media de la OCDE	37.093	41.827	44.070	46.928	37.657	42.787	45.157	49.049	38.957	42.379	44.608	48.030
	Media de la UE22	36.516	41.308	43.893	47.153	37.607	42.258	45.148	49.080	38.675	41.983	44.676	48.206
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	17.420	20.908	20.908	20.908	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372	19.372
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran los salarios medios reales de los profesores, desglosados por grupos de edad (es decir, Columnas 5-20) se pueden consultar en Internet. Véanse el Anexo 2 y las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para educación preprimaria.
4. Año de referencia 2014.
5. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de enseñanza preescolar para educación preprimaria.
6. Incluye a todos los profesores, con independencia de su edad.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, con independencia del nivel educativo que imparten, excepto educación preprimaria.

Fuente: OECD. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

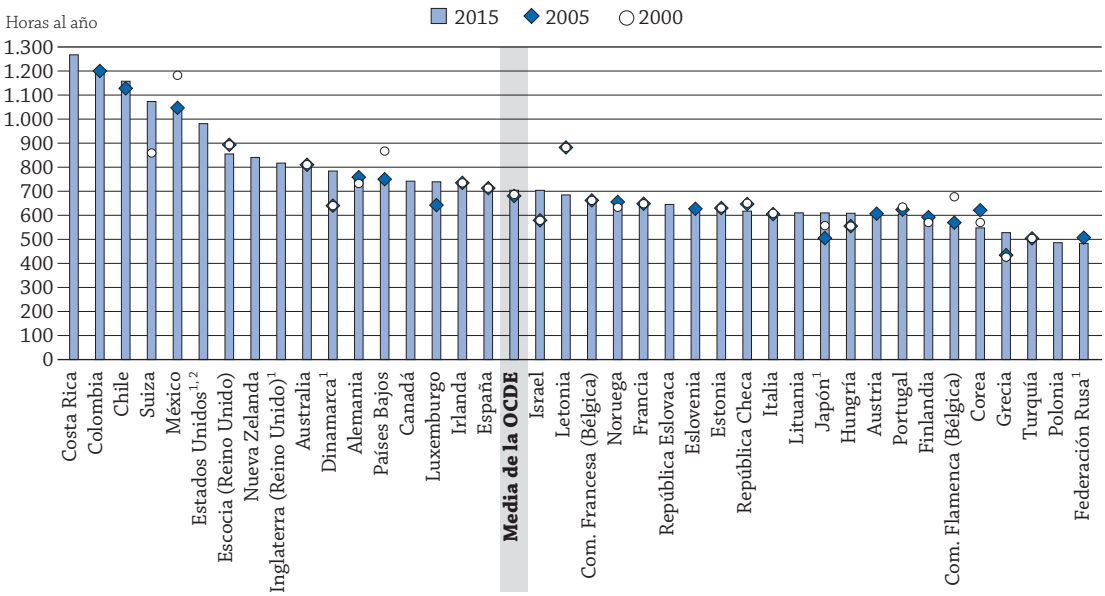
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933561992

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

- De acuerdo con la normativa oficial, los profesores de los centros públicos de los países y economías de la OCDE deben impartir una media de 1.001 horas de enseñanza al año en educación preprimaria, 794 horas en educación primaria, 712 horas en educación secundaria inferior (programas generales) y 662 horas en educación secundaria superior (programas generales).
- En la mayor parte de los países de los que se dispone de datos, la cantidad del tiempo reglamentario de enseñanza en las instituciones públicas de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior continuó prácticamente sin cambios entre 2000 y 2015.

Gráfico D4.1. Número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior de tipo general (2000, 2005 y 2015)



1. Tiempo real de enseñanza.
2. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior de tipo general en 2015.

Fuente: OCDE (2017), Tabla D4.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558857

Contexto

A pesar de que las horas de enseñanza y el horario laboral reglamentarios determinan solo en parte la carga de trabajo real de los profesores, sí ofrecen información valiosa sobre lo que se les exige en distintos países. El número de horas de enseñanza y el alcance de las obligaciones no docentes pueden influir también en el atractivo de la profesión docente. Junto con los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de la clase (véase Indicador D2), este indicador presenta algunos aspectos clave de la vida laboral de los profesores.

La proporción del horario laboral reglamentario que el profesor dedica a la enseñanza aporta información acerca de la cantidad de tiempo que puede destinar a otras actividades no docentes, como preparación de las clases, corrección, formación continua y reuniones de personal. El hecho de invertir una gran parte del horario laboral reglamentario en la enseñanza puede indicar que se concede menos tiempo a tareas como la evaluación de los estudiantes y la preparación de las clases, según lo establecido en la normativa. También puede apuntar a que los profesores deben realizar estas tareas fuera del horario laboral y, por tanto, que trabajan más horas de las reglamentarias.

Además de factores como el tamaño de las clases y la ratio alumnos por profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza de los estudiantes (véase Indicador D1) y los salarios de los profesores (véase

Indicador D3), el tiempo que los profesores dedican a enseñar también influye en los recursos económicos que los países necesitan destinar a la educación (véase Indicador B7).

Otros resultados

- El número de horas de enseñanza al año establecidas para el profesor medio de enseñanza pública en educación preprimaria, primaria y secundaria en la OCDE varía de forma considerable en los diferentes países y tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo.
- De media en los países y economías de la OCDE, los profesores de los centros públicos de educación preprimaria deber impartir cerca de un 30 % más de horas de enseñanza que los profesores de educación primaria. Las exigencias legales con respecto al horario laboral en el centro educativo o el horario laboral total también varían entre los niveles de educación preprimaria y primaria, aunque por lo general en menor medida.
- El tiempo de enseñanza exigido en los centros públicos de los diferentes países varía más en la educación preprimaria que en cualquier otro nivel educativo. En los países y economías de la OCDE, el número de horas de enseñanza exigidas en los centros públicos de educación preprimaria alcanza de media las 1.001 horas al año. Esa cifra oscila en la OCDE y los países y economías asociados entre las 532 horas al año en México y las 1.482 en Alemania.
- Los profesores de los centros públicos de primaria de la OCDE deben impartir una media de 794 horas de enseñanza al año; sin embargo, ese número de horas varía en la OCDE y los países y economías asociados desde 573 horas o menos en Federación Rusa, Lituania y Polonia, hasta más de 1.150 horas en Chile y Costa Rica.
- En los centros públicos los profesores de educación secundaria inferior de los países y economías de la OCDE deben impartir una media de 712 horas de enseñanza al año, con un rango que va desde 486 horas o menos en Federación Rusa y Polonia hasta más de 1.100 horas en Chile, Colombia y Costa Rica.
- Los profesores de educación secundaria superior de los centros públicos de la OCDE han de impartir una media de 662 horas de enseñanza al año, con un rango que va desde las 386 horas al año de Dinamarca a las más de 1.100 horas anuales de Chile, Colombia y Costa Rica.
- A pesar de que en los países de los que se dispone de datos para 2000, 2005, 2010 y 2015 la media de horas de enseñanza reglamentarias no ha experimentado grandes cambios entre 2000 y 2015, en unos pocos países el tiempo de enseñanza aumentó o disminuyó un 10 % o más en este periodo de tiempo.
- La mayoría de los países regulan el número de horas anuales de enseñanza que se les exigen formalmente a los profesores, incluidas las actividades docentes y no docentes. En algunos de estos países se regula solo el número de horas específico que los profesores deben trabajar en el centro educativo, mientras que en otros se establece un horario laboral general que incluye el trabajo dentro y fuera del centro.

D4

Análisis

Tiempo de enseñanza

En los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, el tiempo reglamentario de enseñanza anual –es decir, el número de horas de enseñanza al año que se le exigen a un profesor a tiempo completo en las instituciones públicas– varía significativamente en los diferentes países.

En educación preprimaria, el tiempo reglamentario de enseñanza en los centros públicos difiere más entre un país y otro que en cualquier otro nivel. El número de días lectivos oscila entre los 162 días o menos en Francia y Lituania y los 255 en Noruega. Las horas de enseñanza anuales van desde menos de 700 en Corea, Lituania y México hasta casi 1.500 en Alemania. De media en los países y economías de la OCDE, los profesores de este nivel educativo deben impartir 1.001 horas de enseñanza anuales, repartidas a lo largo de 40 semanas o 191 días lectivos (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

En las instituciones públicas de educación primaria los profesores deben enseñar una media de 794 horas al año. En la mayoría de los países de los que se dispone de datos, el tiempo de enseñanza diario oscila entre las tres y las seis horas. La excepción es Chile, donde los profesores imparten poco más de seis horas de enseñanza al día, por semana de cinco días lectivos. No existe ninguna regla fija sobre cómo se distribuye el tiempo de enseñanza a lo largo del año. En España, por ejemplo, los profesores de educación primaria deben impartir 880 horas anuales de enseñanza, unas 80 horas más que la media de la OCDE. Sin embargo, estas horas de enseñanza se reparten en menos días lectivos que la media de la OCDE, debido a que los profesores de primaria en España enseñan 5 horas al día como promedio, frente a las 4,3 horas de media en la OCDE.

En educación secundaria inferior, los profesores de los programas generales en instituciones públicas enseñan una media de 712 horas al año; esta cifra varía desde menos de 600 horas de la Comunidad Flamenca de Bélgica, Corea, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Polonia y Turquía hasta más de 1.000 horas en Chile, Colombia, Costa Rica, México y Suiza. No obstante, los profesores en Polonia pueden estar obligados a enseñar hasta un 25 % del tiempo reglamentario como horas extras, a discreción del director del centro correspondiente (tanto en educación secundaria inferior como en el resto de niveles educativos).

Un profesor de materias generales en educación secundaria superior en instituciones públicas tiene una carga lectiva media de 662 horas al año. Se superan las 800 horas en solo ocho países y economías: Australia, Chile, Colombia, Costa Rica, Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido), México y Suiza. Sin embargo, en el caso de Chile y Escocia (Reino Unido), las horas declaradas se refieren al tiempo máximo que los profesores pueden tener que dedicar a la docencia y no a su carga lectiva típica (véase Cuadro D4.1). En cambio, los profesores deben enseñar menos de 500 horas al año en Dinamarca, Federación Rusa y Polonia. Los profesores en Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Japón, Noruega, Polonia y Turquía imparten una media de tres horas o menos de enseñanza al día, en comparación con las más de seis horas de Chile y Costa Rica.

Las variaciones en el modo en que se regula o registra el tiempo de enseñanza en los distintos países podrían explicar algunas de las diferencias entre ellos en el tiempo reglamentario de enseñanza (véase Cuadro D4.1).

Cuadro D4.1. **Comparabilidad de los datos sobre el tiempo reglamentario de enseñanza (2015)**

Los datos sobre el tiempo de enseñanza de este indicador se refieren al tiempo neto de contacto según lo establecido en la normativa de cada país. La recopilación de estadísticas internacionales que se ha utilizado para reunir esta información asegura el uso de definiciones y metodologías similares en la recogida de datos en todos los países. Asimismo, se ha reducido todo lo posible el efecto en la comparabilidad de los datos de las diferencias en la forma en que se registra el tiempo de enseñanza en la normativa. Por ejemplo, el tiempo de enseñanza se ha convertido a horas de 60 minutos para evitar las diferencias derivadas de la variación en la duración de los periodos de enseñanza en los distintos países.

En esta comparativa internacional, el tiempo reglamentario de enseñanza excluye el tiempo de preparación de las clases y las pausas entre clases o grupos de clases que se permiten oficialmente. En cambio, en educación preprimaria y primaria se incluyen las pausas breves entre clases (de diez minutos o menos) si el profesor es responsable de la clase durante ese tiempo (véase la sección *Definiciones*).

...

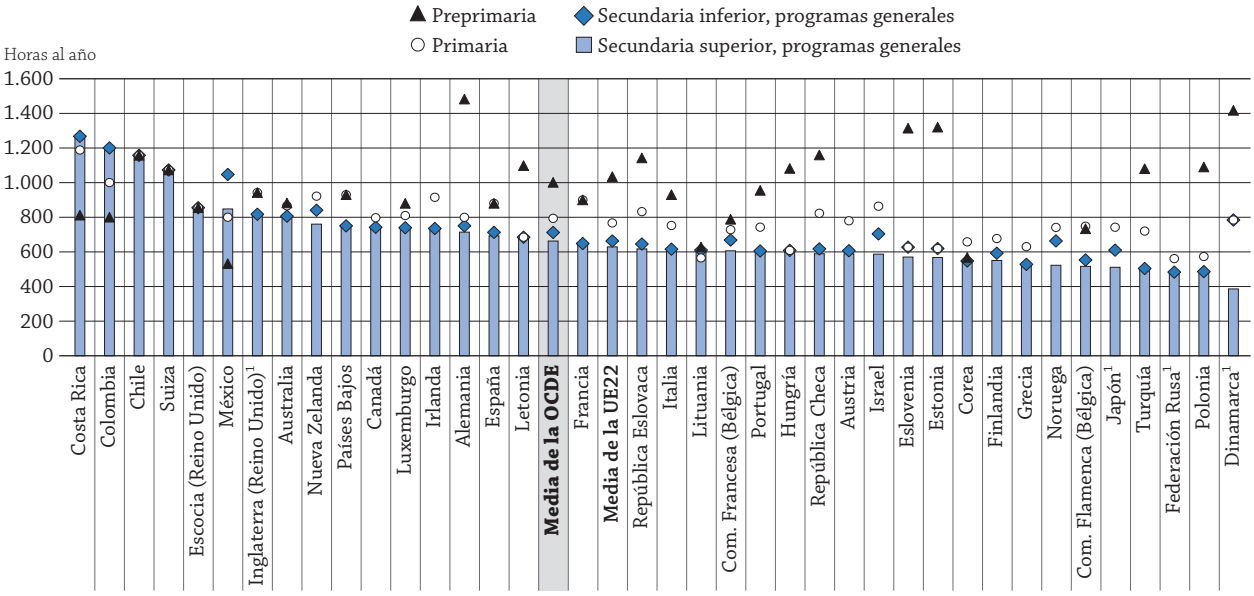
Otras actividades de los profesores, como los días de desarrollo profesional, los días de exámenes de los estudiantes y la asistencia a conferencias, también se excluyen del tiempo de enseñanza registrado en este indicador. No obstante, los días invertidos en estas actividades no siempre se especifican en las normativas, por lo que puede resultar complicado tanto calcular su número como excluirlos del tiempo de enseñanza. En educación preprimaria, cerca de una cuarta parte de los países y economías que registran tiempo reglamentario de enseñanza no han podido especificar si los datos incluyen o no esas actividades. En otros niveles educativos, la mayoría de los países pueden excluir todas o casi todas estas actividades del tiempo de enseñanza. Sin embargo, incluir los días de exámenes puede ser una tarea más complicada: cerca del 40 % de los países no los excluye y otro 20 % es incapaz de calcularlos o excluirlos del tiempo de enseñanza. Esto puede provocar una sobreestimación de unos pocos días en el tiempo de enseñanza de estos países.

Además, los datos basados en las normativas incluidas en este indicador pueden referirse al tiempo de enseñanza mínimo, típico o máximo, lo que podría explicar algunas de las diferencias que se dan entre países. Aunque la mayoría de los datos hacen referencia al tiempo de enseñanza típico, cerca de una cuarta parte de los países indican los valores máximos o mínimos para el tiempo de enseñanza.

En el Anexo 3 se puede consultar información más detallada de los informes sobre el tiempo de enseñanza de todos los países y economías participantes.

Gráfico D4.2. Número de horas de enseñanza al año, por nivel de educación (2015)

Tiempo neto reglamentario de contacto en instituciones públicas



1. Tiempo real de enseñanza.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria superior de tipo general.

Fuente: OCDE (2017), Tabla D4.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558876

Diferencias en el tiempo de enseñanza entre niveles educativos

En la mayoría de los países y economías, el tiempo reglamentario de enseñanza en educación secundaria superior es menor que en educación preprimaria. Las excepciones las constituyen Chile, Escocia (Reino Unido) y Suiza –donde el tiempo que los profesores deben dedicar a la enseñanza es el mismo en todos los niveles educativos–, y Costa Rica y México, donde los profesores de educación secundaria superior deben impartir más horas de enseñanza que los de educación preprimaria (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

Las exigencias en cuanto al tiempo de enseñanza varían sobre todo entre los niveles de educación preprimaria y primaria. Como promedio, los profesores de educación preprimaria deben pasar casi un 30 % más de tiempo en el aula

que los de primaria. En Eslovenia, a los profesores de este nivel educativo se les exige impartir al menos el doble de horas anuales de enseñanza que a los de primaria.

En la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, República Checa y Turquía, los profesores de los centros de educación primaria tienen al menos un 30 % más de tiempo de enseñanza anual que los profesores de educación secundaria inferior, mientras que no existen diferencias entre niveles educativos en Chile, Dinamarca, Escocia (Reino Unido), Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia y Suiza. La carga lectiva de los profesores de primaria es algo más ligera que la de los profesores de educación secundaria inferior en Costa Rica y Lituania, y mucho menor en Colombia y México.

El tiempo de enseñanza en la educación secundaria inferior y superior es similar en la mayoría de los países. Sin embargo, en Israel, México y Noruega el tiempo de enseñanza anual exigido en educación secundaria inferior supera al menos en un 20 % el de secundaria superior, mientras que en Dinamarca es el doble.

Tiempo real de enseñanza

El tiempo reglamentario de enseñanza, según refieren la mayoría de los países en este indicador, debe diferenciarse del tiempo real de enseñanza. El tiempo real de enseñanza es la media anual del número de horas que los profesores a tiempo completo enseñan a un grupo o clase de estudiantes, incluidas las horas extras, y, por tanto, ofrece una perspectiva completa de la carga lectiva real de los profesores.

A pesar de que solo unos pocos países pudieron ofrecer información tanto del tiempo reglamentario de enseñanza como del real, estos datos sugieren que el tiempo real de enseñanza a veces muestra diferencias notables respecto del reglamentario. Por ejemplo, en Letonia, los profesores de educación secundaria inferior enseñan un 63 % más que el tiempo reglamentario de enseñanza. Este hecho refleja el bajo valor de los salarios reglamentarios, que a menudo provoca que los profesores impartan horas de enseñanza adicionales o realicen otras tareas para complementar su salario. En Eslovenia, los profesores de educación secundaria inferior enseñan cerca de un 6 % más que el tiempo reglamentario de referencia, mientras que en Polonia las horas de enseñanza reales superan hasta en un 14 % las exigidas legalmente. En cambio, en Estonia, el tiempo real de enseñanza se sitúa alrededor de un 2 % por debajo del reglamentario en educación secundaria inferior, y en Suiza los profesores enseñan un 10 % menos que el tiempo requerido (Gráfico D4.4, disponible en Internet).

Las diferencias entre el tiempo de enseñanza reglamentario y el real se pueden explicar por diversos factores. Por ejemplo, pueden deberse a la necesidad de enseñar horas extras a causa del absentismo de los profesores o a los recortes, o estar motivadas por la naturaleza de los datos, ya que las cifras sobre el tiempo reglamentario de enseñanza se refieren a las establecidas por los requisitos y acuerdos oficiales, mientras que el tiempo real de enseñanza se basa en los registros administrativos, bases de datos estadísticos, encuestas por muestreo u otras fuentes representativas.

Tendencias del tiempo de enseñanza

A pesar de que en los últimos 15 años ha habido pocos cambios en la media de horas de enseñanza, algunos países en los que tales datos se encuentran disponibles informaron acerca de un incremento o una disminución del 10 % o más del tiempo de enseñanza en uno o varios niveles educativos durante el periodo 2000-2015 (Tabla D4.2 y Gráfico D4.1).

En educación primaria, el tiempo de enseñanza aumentó al menos un 14 % (más de 100 horas) en Israel y Japón entre 2000 y 2015. En Israel, este incremento del tiempo de enseñanza (y de trabajo) forma parte de la reforma New Horizon, que se ha venido aplicando progresivamente desde 2008. Una de las medidas clave de esta reforma fue prolongar la semana laboral de los profesores para poder ofrecer una enseñanza en pequeños grupos a cambio de una retribución más generosa. El horario laboral de los profesores ha pasado de 30 a 36 horas semanales y ahora incluye 5 horas de enseñanza en pequeños grupos en los centros de educación primaria. Como compensación, se han incrementado los salarios significativamente (véase Indicador D3).

En Israel, el tiempo de enseñanza de los profesores de educación secundaria inferior también se amplió durante ese periodo por encima de un 20 % (lo que equivale a más de 100 horas). Aunque en menor medida, el incremento en este nivel educativo también fue destacable en Hungría y Japón, donde aumentó 53 horas en ambos casos. Asimismo, el mayor crecimiento del tiempo de enseñanza en educación secundaria superior tuvo lugar en Israel, ya que los profesores se vieron obligados a impartir al menos un 12 % más de horas de enseñanza (63 horas adicionales) en 2015 que en 2000.

En cambio, el tiempo neto de enseñanza disminuyó en algunos países y economías entre 2000 y 2015. En los pocos países y economías de los que se dispone de datos para educación preprimaria para 2000 y 2015, el tiempo de ense-

ñanza descendió un 7 % o más (el equivalente a 80 horas o más) en Escocia (Reino Unido), donde pasó de 950 a 855 horas, y en Portugal, de 1.035 a 955 horas.

El tiempo de enseñanza se redujo un 10 % o más en Escocia (Reino Unido) en educación primaria (95 horas), en México en educación secundaria inferior (135 horas) y en Países Bajos tanto en educación secundaria inferior como superior (117 horas). En Corea, la reducción del tiempo de enseñanza superó el 22 % en educación primaria (207 horas). En Escocia (Reino Unido), la disminución del tiempo de enseñanza en educación primaria formó parte del convenio de los profesores «Una profesión docente para el siglo XXI», que introdujo una semana laboral de 35 horas para todos los docentes y una reducción gradual del tiempo máximo de enseñanza a 22,5 horas semanales para los profesores de educación primaria, secundaria y educación especial en 2001. No obstante, incluso con esta reducción del tiempo neto de contacto, los profesores de estos niveles en Escocia (Reino Unido) pueden estar obligados a enseñar un máximo de tiempo superior a la media de la OCDE. Por su parte, en Turquía la reducción del tiempo de enseñanza y de trabajo de los profesores de educación secundaria superior está relacionada con una menor duración de las clases, puesto que en 2013 las clases en este nivel pasaron de 45 minutos a 40 minutos. Desde entonces, el total del tiempo de enseñanza anual de los profesores ha sido inferior al de años anteriores.

Horario laboral de los profesores

En la mayoría de los países, el horario laboral de los profesores viene determinado por el tiempo reglamentario de enseñanza que especifican los reglamentos laborales. Además, a los profesores de gran parte de los países se les exige formalmente que trabajen un número específico de horas al año, según lo estipulado en los convenios colectivos u otros acuerdos contractuales. El horario laboral de los profesores puede referirse al número de horas en las que deben estar disponibles en el centro educativo para dedicarlas tanto a la docencia como a las actividades no docentes, o al número total de horas de trabajo. Ambas categorías se corresponden con las horas laborales oficiales que indican los acuerdos contractuales y la forma en la que se distribuye el tiempo para cada actividad varía en los distintos países. En Israel, por ejemplo, las recientes reformas educativas tienen en cuenta las horas de trabajo dedicadas a actividades no docentes dentro del centro. La normativa actual especifica el horario laboral en el que los profesores deben permanecer en el centro, sea para la enseñanza o para otras actividades. Como consecuencia de la reforma educativa, se ha ampliado el número de horas no lectivas en el centro educativo para dedicarlas a tareas no docentes, tales como reuniones con los estudiantes o los padres, preparación de las clases y corrección de los trabajos de los estudiantes.

Más de la mitad de los países y economías de la OCDE especifican el tiempo que los profesores deben estar disponibles en los centros educativos, para dedicarlo tanto a la enseñanza como a actividades no docentes, al menos en un nivel educativo. En más de la mitad de ellos, la diferencia entre el tiempo que los profesores de educación secundaria superior y los de educación preprimaria deben estar disponibles en el centro educativo es inferior a un 10 %. No obstante, en Letonia, Noruega, Suecia y Turquía a los profesores de educación preprimaria se les exige que estén disponibles en el centro al menos un 30 % más de horas que a los profesores de secundaria inferior, a pesar de que el horario laboral reglamentario total es igual para ambos niveles educativos en Letonia y Turquía (Tabla D4.1).

En otros países, el horario laboral reglamentario total al año (tanto dentro como fuera del centro) está establecido, pero no la distribución del tiempo que los profesores pasan dentro y fuera del centro. Esto es lo que sucede en Alemania, Austria (en educación primaria y secundaria inferior), la Comunidad Flamenca de Bélgica (en educación preprimaria y primaria), Corea, Dinamarca, Francia (en educación secundaria inferior y superior, donde el horario laboral total al año se refiere a las condiciones laborales de todos los funcionarios públicos), Inglaterra (Reino Unido), Japón, Países Bajos, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza (Tabla D4.1). Esto puede deberse al hecho de que, en algunos países, el horario laboral reglamentario total al año vale no solo para los profesores, sino para todos los funcionarios públicos.

En Suecia, a pesar de que el horario laboral total al año se define mediante convenios colectivos, la directiva del centro decide el número de horas laborales semanales y el uso del tiempo de los profesores en actividades docentes y no docentes.

Además, la carga de trabajo y la carga lectiva exigidas pueden evolucionar a lo largo de la trayectoria profesional. En ciertos países, algunos de los nuevos profesores tienen una carga reducida de tiempo de enseñanza como parte de sus programas de iniciación. Por otra parte, algunos países incentivan que los profesores de más edad permanezcan en la profesión mediante la diversificación de sus tareas o la reducción de sus horas de enseñanza. Por ejemplo, en Portugal los profesores pueden tener un volumen de enseñanza reducido debido a su edad y años de experiencia, o por su participación en actividades extracurriculares realizadas en el centro. Asimismo, Grecia reduce las horas de enseñanza según la antigüedad del profesor. En un principio, los profesores de educación secundaria deben dar

23 clases a la semana. Tras 6 años, estas clases se reducen a 21 y, después de 12 años, a 20. Después de 20 años de ejercicio, los profesores deben dar 18 clases semanales, más de un 20 % menos que un profesor al inicio de su carrera docente. Sin embargo, el profesor debe pasar el resto de las horas de su horario laboral en el centro.

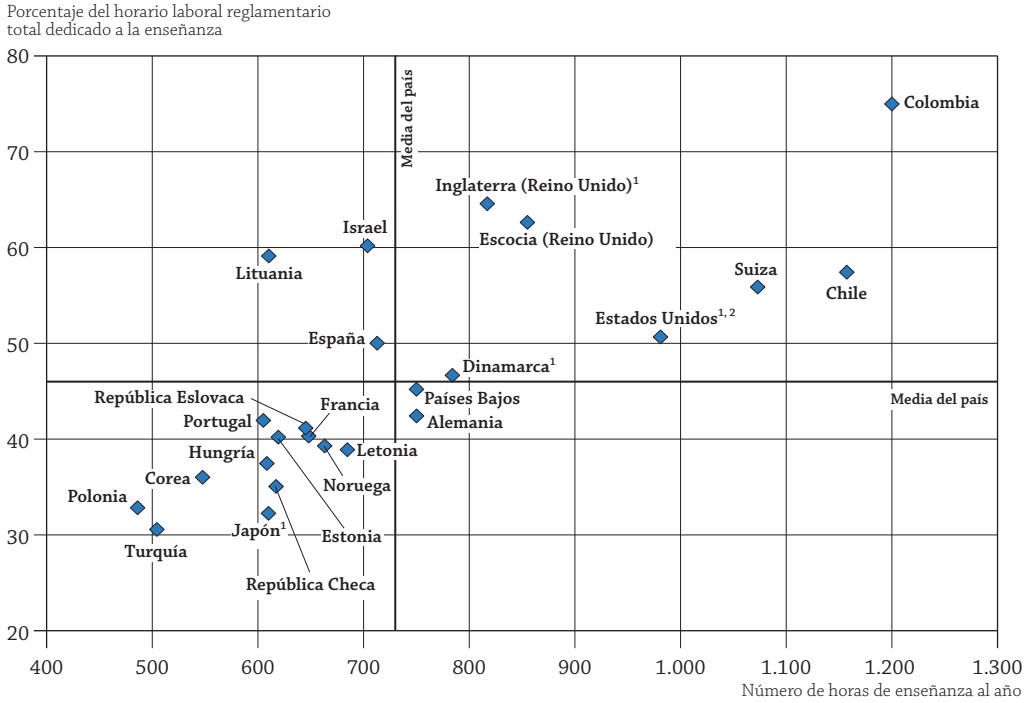
Tiempo no dedicado a la enseñanza

Aunque el tiempo de enseñanza es un componente sustancial de la carga de trabajo de los profesores, otras actividades como evaluar a los estudiantes, corregir sus trabajos, preparar las clases, la formación en el trabajo y las reuniones de personal también deben tenerse en cuenta al analizar lo que se les exige a los profesores en los distintos países (véase Cuadro D4.2 para obtener más detalles sobre dichas tareas en educación secundaria inferior). La cantidad de tiempo disponible para estas actividades no docentes varía de un país a otro, y una gran proporción del horario laboral reglamentario dedicado a impartir clases podría indicar que se destina menos tiempo a este tipo de actividades.

Aunque la enseñanza es la actividad principal de los profesores, en un número considerable de países la mayor parte del horario laboral se dedica a otras actividades. En los 24 países y economías de los que se dispone de datos sobre tiempo de enseñanza y horario laboral total de los profesores de educación secundaria inferior, una media del 47 % del horario laboral se dedica a la enseñanza, pero esta proporción va desde menos de un 34 % en Japón, Polonia y Turquía hasta un 75 % en Colombia. A pesar de que la proporción del horario laboral que se dedica a la enseñanza aumenta con el número de horas de enseñanza anuales, existen diferencias significativas entre unos países y otros. Por ejemplo, Japón y Portugal tienen un número similar de horas de enseñanza (610 en Japón y 605 en Portugal), pero solo el 32 % del horario laboral del primero se dedica a la enseñanza, en comparación con el 42 % del segundo. Es más, en algunos países los profesores dedican una proporción similar de su horario laboral a la enseñanza a pesar de que el tiempo de enseñanza difiera considerablemente. Este es el caso de España y Estados Unidos, por ejemplo, donde los profesores de educación secundaria inferior destinan la mitad de su horario laboral a la enseñanza, a pesar de que en España imparten 713 horas frente a las 981 horas de Estados Unidos. Únicamente en Chile, Colombia,

Gráfico D4.3. Porcentaje del horario laboral de los profesores de educación secundaria inferior dedicado a la enseñanza (2015)

Tiempo neto de enseñanza (número de horas anuales típicas) como porcentaje del horario laboral reglamentario total



1. Tiempo real de enseñanza.

2. El año de referencia para el tiempo neto de enseñanza es 2013. El año de referencia para el horario laboral es 2012.

Fuente: OCDE (2017), Tabla D4.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558895

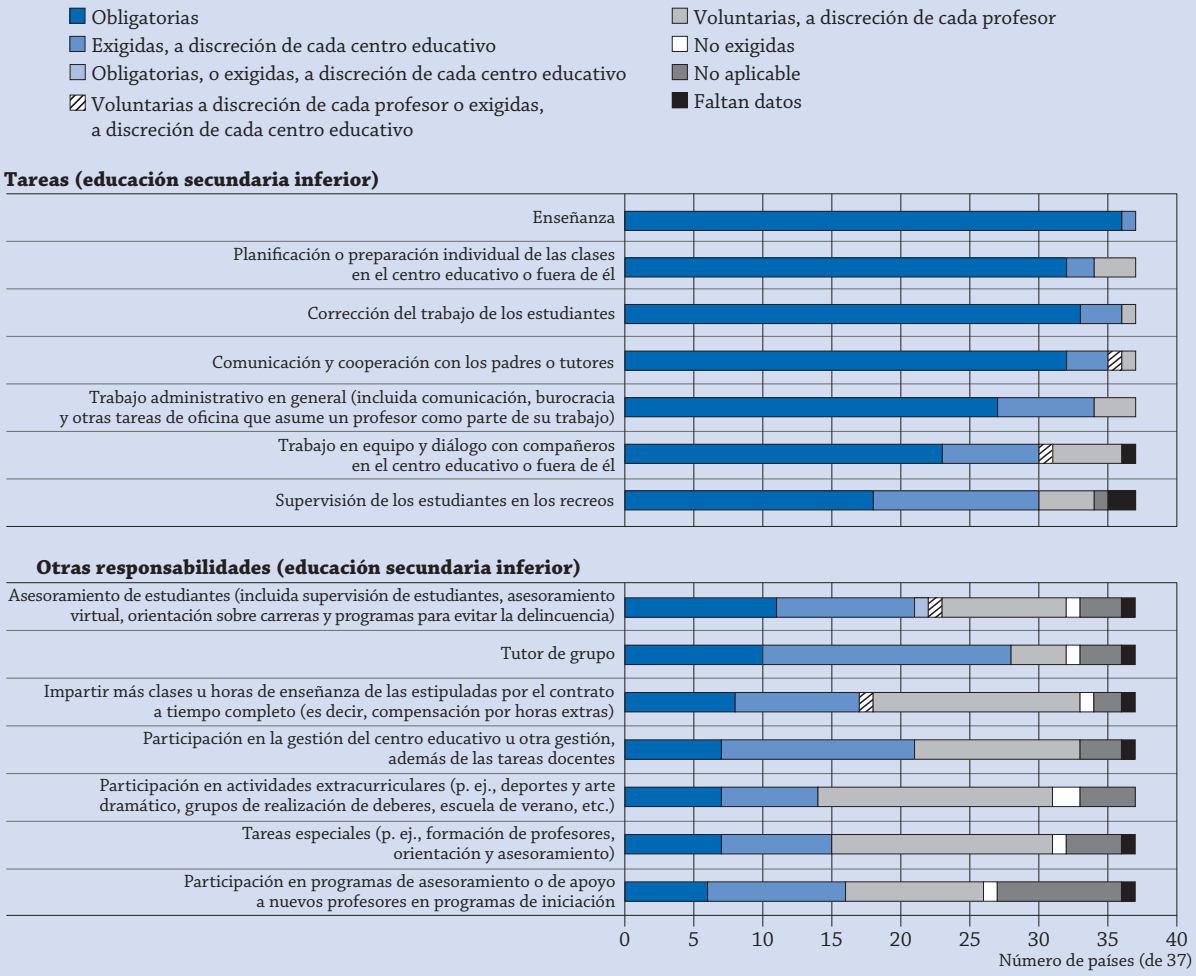
Cuadro D4.2. Tareas no docentes exigidas a los profesores en educación secundaria inferior (2015)

Las tareas no docentes forman parte de la carga de trabajo y de las condiciones laborales de los profesores. Las actividades no docentes requeridas por la legislación, normativa o convenios entre las partes interesadas (por ejemplo, sindicatos de profesores, autoridades locales y consejos escolares) no reflejan necesariamente la participación real de los profesores en las actividades no docentes, pero ofrecen una idea general sobre la amplitud y complejidad del papel que estos desempeñan.

De acuerdo con la normativa, la planificación individual o la preparación de clases, la corrección y calificación de los trabajos de los estudiantes, la comunicación y la gestión administrativa general, y la comunicación y cooperación con los padres son las tareas no docentes más frecuentes que se les exigen a los profesores de educación secundaria inferior durante su horario laboral reglamentario, ya sea el total o el realizado en el centro educativo (Tabla D4.3). Estas tareas se exigen al menos en 27 de los 37 países y economías para los que se dispone de datos. El trabajo en equipo y el diálogo con los compañeros, además de la supervisión de los estudiantes durante los recreos, son otros de los requisitos que deben cumplir los profesores en cerca de la mitad de los países en los que tales datos están disponibles. En una cuarta parte de los países, los profesores de educación

Gráfico D4.a. Tareas y responsabilidades obligatorias para los profesores en educación secundaria inferior (2015)

Profesores que imparten programas generales de educación secundaria inferior



Fuente: OECD (2017). Tabla D4.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558933

...

secundaria inferior deben asumir diversas responsabilidades adicionales, tales como orientar a los estudiantes, impartir más horas de enseñanza o clases de las que estipula su contrato a tiempo completo, o ser tutores de un grupo (Tabla D4.3).

Los profesores a menudo se ofrecen voluntarios para desempeñar funciones adicionales a las establecidas en la normativa; con frecuencia toman parte en actividades extracurriculares, forman a los profesores en prácticas, proporcionan orientación y asesoramiento a los estudiantes y participan en las actividades de gestión del centro educativo. En casi la mitad de los países, los profesores decidían de manera individual si deseaban realizar esas tareas o no. Las responsabilidades adicionales a las tareas docentes, como ser tutor de un grupo o participar en la gestión del centro, son frecuentes a nivel escolar.

Escocia (Reino Unido), España, Estados Unidos, Inglaterra (Reino Unido), Israel, Lituania y Suiza, los profesores dedican al menos un 50 % de su horario laboral reglamentario a la impartición de clases (Gráfico D4.3).

En países como Austria (en educación secundaria superior), las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica (en educación secundaria), Brasil e Italia, no existen requisitos formales con respecto al tiempo dedicado a actividades no docentes. No obstante, esto no significa que los profesores tengan plena libertad para realizar otras tareas (Tabla D4.1). A pesar de que en la Comunidad Flamenca de Bélgica no disponen de una normativa que regule el tiempo que se debe dedicar a preparar las clases, corregir exámenes, calificar los trabajos de los estudiantes y otras tareas no docentes, en el centro se establece una serie de horas no docentes adicionales por nivel educativo. Los profesores en Italia deben cumplir una programación de hasta 80 horas de trabajo no docente en el centro escolar al año. De estas 80 horas, hasta 40 horas del horario laboral obligatorio al año se dedican a reuniones de las asambleas de profesores, reuniones de planificación de personal y reuniones con padres; las 40 horas obligatorias restantes se dedican a tutorías.

Definiciones

El **tiempo real de enseñanza** es el número medio anual de horas que los profesores a tiempo completo enseñan a un grupo o clase de estudiantes, incluidas todas las horas adicionales, como las horas extras. Los datos sobre estas horas pueden proceder de los registros administrativos, bases de datos estadísticos, encuestas por muestreo de representación u otras fuentes representativas.

El **número de días lectivos** es el número de semanas lectivas multiplicadas por el número de días semanales que enseña un profesor, menos el número de días que el centro educativo cierra por vacaciones.

El **número de semanas lectivas** se refiere al número de semanas de enseñanza excluyendo las semanas de vacaciones.

El **tiempo reglamentario de enseñanza** se refiere al número de horas de 60 minutos programadas al año que un profesor a tiempo completo enseña a un grupo o a una clase de estudiantes según lo dispuesto en las normas, los contratos laborales de los profesores u otros documentos oficiales. Las horas de enseñanza pueden concretarse de forma anual o semanal. El **tiempo de enseñanza anual** normalmente se calcula multiplicando el número de días lectivos al año por el número de horas de clase que un profesor imparte al día (excluyendo el tiempo de preparación de las clases). Se considera tiempo neto de contacto para la enseñanza si se excluyen los periodos de tiempo destinados formalmente a las pausas entre clases o grupos de clases y los días en los que el centro cierra por vacaciones. En educación preprimaria y primaria se incluyen las pausas breves entre clases si el profesor es responsable de sus alumnos durante ese tiempo.

El **horario laboral reglamentario total** se refiere al número de horas de trabajo que un profesor a tiempo completo debe cumplir según lo establecido en las normas. Estas horas pueden concretarse de forma anual o semanal. No incluye las horas extras remuneradas. Según las normas oficiales vigentes en cada país, el horario laboral puede comprender:

- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza y a otras actividades curriculares dirigidas a los estudiantes, tales como tareas y exámenes.
- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza y las horas destinadas a otras actividades relacionadas con esta, como preparación de las clases, orientación de estudiantes, corrección de tareas y exámenes, actividades de perfeccionamiento profesional, reuniones con los padres, reuniones de personal y tareas generales de carácter escolar.

El **horario laboral exigido en el centro educativo** se refiere al tiempo que los profesores deben permanecer trabajando en el centro, incluyendo tanto la enseñanza como las actividades no docentes.

Metodología

Al interpretar las diferencias de las horas de enseñanza entre los diversos países, el tiempo neto de contacto, tal como se utiliza aquí, no se corresponde necesariamente con la carga lectiva. El tiempo de contacto es un componente destacado, pero la preparación de las clases y el seguimiento necesario, incluida la corrección de los trabajos de los estudiantes, también deben incluirse al comparar las cargas de trabajo de los profesores. Otros elementos relevantes, como el número de materias impartidas, el número de estudiantes a los que se enseña y el número de años que un profesor da clase a los mismos estudiantes, también deben tenerse en cuenta.

Para más información consulte *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) y el Anexo 3 para las notas específicas por países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuente

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2016 sobre Profesores y Currículo y se refieren al año escolar 2014-2015.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2015), «Indicator D4. ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?», in OECD, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-33-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Tablas del Indicador D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562201

	Tabla D4.1	Organización del horario laboral de los profesores (2015)
	Tabla D4.2	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005 a 2015)
	Tabla D4.3	Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2015)
WEB	Gráfico D4.6	Tiempo real y reglamentario de enseñanza en educación secundaria inferior de tipo general (2015)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http//dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

D4

Tabla D4.1. Organización del horario laboral de los profesores (2015)

Número de semanas de enseñanza, días de enseñanza, horas de enseñanza netas y horario laboral reglamentarios de los profesores en instituciones públicas a lo largo del curso escolar

		Número de semanas de enseñanza				Número de días de enseñanza				Tiempo neto de enseñanza, en horas				Horario laboral exigido en el centro educativo, en horas				Horario laboral reglamentario total, en horas			
		Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Países**																				
	Alemania[1]	39	40	40	40	190	193	193	193	1.482	799	750	714	a	a	a	a	1.768	1.768	1.768	1.768
	Australia[1]	40	40	40	40	195	196	196	195	882	866	806	804	1.221	1.203	1.221	1.221	a	a	a	a
	Austria[1]	m	38	38	38	m	180	180	180	m	779	607	589	m	a	a	a	m	1.776	1.776	m
	Canadá[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	797	742	743	m	1.228	1.233	1.236	m	m	m	m
	Chile[2]	38	38	38	38	184	184	184	184	1.157	1.157	1.157	1.157	1.883	1.883	1.883	1.883	2.015	2.015	2.015	2.015
	Corea[4]	36	38	38	38	180	190	190	190	568	658	548	551	a	a	a	a	1.520	1.520	1.520	1.520
	Dinamarca[1, 3]	a	a	a	a	a	a	a	a	1.417	784	784	386	a	a	a	a	1.680	1.680	1.680	1.680
	Eslovenia[1]	46	38	38	38	219	190	190	190	1.314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
	España[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425	1.425
	Estados Unidos[3, 5]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1.365	1.362	1.366	1.365	1.890	1.922	1.936	1.960
	Estonia[2]	46	35	35	35	220	172	172	172	1.320	619	619	568	1.610	1.540	1.540	1.540	1.610	1.540	1.540	1.540
	Finlandia[4]	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
	Francia[1]	36	36	36	36	162	162	a	a	900	900	648	648	972	972	a	a	1.607	1.607	1.607	1.607
	Grecia[2]	36	36	31	31	175	175	153	153	788	630	528	528	1.140	1.140	1.170	1.170	a	a	a	a
	Hungría[4]	36	36	36	36	169	169	169	168	1.082	608	608	605	1.158	1.158	1.158	1.158	1.624	1.624	1.624	1.624
	Irlanda[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1.073	768	768	a	a	a	a
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[1]	39	39	37	37	187	187	179	179	1.056	864	704	587	1.092	1.263	1.169	990	1.092	1.263	1.169	990
	Italia[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón[3]	39	40	40	39	m	201	201	196	m	742	610	511	a	a	a	a	1.891	1.891	1.891	1.891
	Letonia[1]	39	35	35	35	183	163	163	163	1.098	685	685	685	1.200	735	735	735	1.760	1.760	1.760	1.760
	Luxemburgo[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1.060	990	828	828	a	a	a	a
	México[1]	41	41	41	36	200	200	200	173	532	800	1.047	848	772	800	1.167	971	a	a	a	a
	Noruega[2]	45	38	38	38	225	190	190	190	a	741	663	523	1.508	1.300	1.225	1.150	a	1.688	1.688	1.688
	Nueva Zelanda[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	840	760	m	1.536	1.243	950	a	a	a	a
	Países Bajos[2]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1.659	1.659	1.659	1.659
	Polonia[4]	45	37	37	37	218	182	180	178	1.090	573	486	481	m	m	m	m	1.808	1.496	1.480	1.464
	Portugal[2]	41	36	36	36	191	165	165	165	955	743	605	605	1.105	1.013	914	914	1.602	1.442	1.442	1.442
	República Checa[1]	39	39	39	39	187	187	187	187	1.159	823	617	589	a	a	a	a	1.760	1.760	1.760	1.760
	República Eslovaca[1]	43	38	38	38	204	187	187	187	1.142	832	645	617	m	m	m	m	1.568	1.568	1.568	1.568
	Suecia[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	m	a	a	a	1.792	1.360	1.360	1.360	a	1.767	1.767	1.767
	Suiza[1]	38	38	38	38	185	185	185	185	1.073	1.073	1.073	1.073	a	a	a	a	1.920	1.920	1.920	1.920
	Turquía[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1.080	720	504	504	1.160	980	836	836	1.592	1.592	1.592	1.592
	Economías																				
	Com. Flamenca (Bélgica)[1, 4]	37	37	37	37	176	176	148	148	733	748	553	516	915	915	a	a	a	a	a	a
	Com. Francesa (Bélgica)[1]	37	37	37	37	182	182	182	182	788	728	668	606	a	a	a	a	962	962	a	a
	Escocia (Reino Unido)[2]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1.045	1.045	1.045	1.045	1.365	1.365	1.365	1.365
	Inglaterra (Reino Unido)[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	942	942	817	817	a	a	a	a	1.265	1.265	1.265	1.265
	Media de la OCDE	40	38	37	37	191	183	181	179	1.001	794	712	662	1.230	1.156	1.135	1.095	1.608	1.611	1.634	1.620
	Media de la UE22	40	37	37	37	191	180	176	176	1.034	767	663	629	1.194	1.067	1.033	1.028	1.564	1.557	1.593	1.580
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	42	42	42	42	201	201	201	201	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1.000	1.200	1.200	1.350	1.350	1.350	1.350	1.600	1.600	1.600	1.600
	Costa Rica	41	41	41	41	198	198	198	198	812	1.188	1.267	1.267	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[3]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	a	a	a	a	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania[1]	32	32	35	35	157	157	170	170	628	565	610	610	1.056	850	870	878	1.500	1.050	1.032	1.040
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Tiempo típico de enseñanza (en la Comunidad Flamenca de Bélgica, para educación preprimaria y primaria).
2. Tiempo máximo de enseñanza.
3. Tiempo real de enseñanza (en Dinamarca excepto para la educación preprimaria; los datos sobre Inglaterra [Reino Unido] se refieren a 2016).
4. Tiempo mínimo de enseñanza (en la Comunidad Flamenca de Bélgica, para educación secundaria inferior y superior).
5. El año de referencia para el tiempo neto de enseñanza es 2013. El año de referencia para el horario laboral es 2012.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562125

Tabla D4.2. Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2015)

Tiempo neto reglamentario de contacto en instituciones públicas, por nivel de educación

		Primaria				Secundaria inferior, programas generales				Secundaria superior, programas generales			
		2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
		(13)	(14)	(19)	(24)	(25)	(26)	(31)	(36)	(37)	(38)	(43)	(48)
OCDE	**Países**												
	Alemania	783	808	805	799	732	758	756	750	690	714	713	714
	Australia	882	888	868	866	811	810	819	806	803	810	803	804
	Austria[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
	Canadá	m	m	799	797	m	m	740	742	m	m	744	743
	Chile	m	1.128	1.105	1.157	m	1.128	1.105	1.157	m	1.128	1.105	1.157
	Corea	865	883	807	658	570	621	627	548	530	605	616	551
	Dinamarca[2, 3]	640	640	650	784[b]	640	640	650	784[b]	m	m	377	386
	Eslovenia	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
	España	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
	Estados Unidos[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
	Finlandia	656	677	680	677	570	592	595	592	527	550	553	550
	Francia	924	924	924	900	648	648	648	648	648	648	648	648
	Grecia	609	604	589	630[b]	426	434	415	528[b]	429	430	415	528[b]
	Hungría	583	583	604	608	555	555	604	608	555	555	604	605
	Irlanda	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
	Islandia	629	671	624	m	629	671	624	m	464	560	544	m
	Israel	731	731	820	864	579	579	598	704	524	524	521	587
	Italia	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
	Japón[2]	635	578	707	742	557	505	602	610	478	429	500	511
	Letonia	882	882	882	685[b]	882	882	882	685[b]	882	882	882	685[b]
	Luxemburgo	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
	México	800	800	800	800	1.182	1.047	1.047	1.047	m	848	843	848
	Noruega	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
	Nueva Zelanda	m	m	m	922	m	m	m	840	m	m	m	760
	Países Bajos	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
	Polonia	m	m	586	573	m	m	497	486	m	m	494	481
	Portugal	779	765	779	743	634	623	634	605	577	567	634	605
	República Checa	m	813	862	823	650	647	647	617	621	617	617	589
	República Eslovaca	m	m	841	832	m	m	652	645	m	m	624	617
	Suecia	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Suiza	884	m	m	1.073[b]	859	m	m	1.073[b]	674	m	m	1.073[b]
	Turquía	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	758	752	752	748	677	569[b]	557	553	633	532[b]	520	516
	Com. Francesa (Bélgica)	722	722	732	728	662	662	671	668	603	603	610	606
	Escocia (Reino Unido)	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
	Inglaterra (Reino Unido)[2]	m	m	684	942	m	m	703	817	m	m	703	817
	Media de la OCDE	770	775	772	794	686	680	679	704	628	648	642	662
	Media de los países de la OCDE con datos de 2000, 2005, 2010 y 2015	771	769	776	767	682	669	676	675	634	628	635	625
	Media de los países de la UE22 con datos de 2000, 2005, 2010 y 2015	774	771	774	766	678	667	669	666	659	647	652	641
Países asociados	**Arabia Saudí**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	1.000	1.000	1.000	m	1.200	1.200	1.200	m	1.200	1.200	1.200
	Costa Rica	m	m	m	1188	m	m	m	1.267	m	m	m	1.267
	Federación Rusa[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	565	m	m	m	610	m	m	m	610
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos sobre los años 2000 a 2015 de educación preprimaria (es decir, las Columnas 1 a 12) se pueden consultar en Internet. Los datos sobre los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013 y 2014 de educación primaria, educación secundaria inferior y educación secundaria superior (es decir, las Columnas 15-18, 20-23, 27-30, 32-35, 39-42 y 44-47) se encuentran disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* [base de datos] o a través del *StatLink* que se incluye más abajo).

1. Las cifras de educación preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que imparten clases de preprimaria.
2. Tiempo real de enseñanza (en Dinamarca excepto en educación preprimaria; en Inglaterra [Reino Unido] los datos de 2015 hacen referencia a 2016).
3. Año de referencia 2011 en lugar de 2012 y 2013, y año de referencia 2015 en lugar de 2014 para educación secundaria superior.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562144

D4

Tabla D4.3. [1/2] Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2015)

Tareas y responsabilidades de los profesores en instituciones públicas según se definen explícitamente en las normativas o en documentos de orientación

		Educación secundaria inferior						
		Tareas						
		Enseñanza	Planificación o preparación individual de las clases en el centro educativo o fuera de él	Corrección del trabajo de los estudiantes	Trabajo administrativo en general (incluida comunicación, burocracia y otras tareas de oficina asumidas como parte del trabajo)	Comunicación y cooperación con los padres o tutores	Supervisión de los estudiantes en los recreos	Trabajo en equipo y diálogo con compañeros en el centro educativo o fuera de él
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	**Países**							
	Alemania	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.	Exig. centro	Voluntarias
	Australia	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	Canadá	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	m	m
	Chile	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro/ Vol.	Exig. centro	Exig. centro/ Vol.
	Corea	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Dinamarca	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	m	Oblig.
	Eslovenia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	España	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Estados Unidos	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Estonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Finlandia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Francia	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Oblig.	Oblig.	a	Voluntarias
	Grecia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Hungría	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Irlanda	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Italia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Japón	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Letonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	Luxemburgo	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias
	México	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro
	Nueva Zelanda[1]	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Países Bajos	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Polonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Portugal	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Oblig.
	República Checa	Oblig.	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro
	República Eslovaca	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Suecia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Suiza	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Turquía	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias
	Economías							
	Com. Flamenca (Bélgica)	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Com. Francesa (Bélgica)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Voluntarias
	Escocia (Reino Unido)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias	Oblig.
	Inglaterra (Reino Unido)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias	Oblig.
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Costa Rica	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Federación Rusa	Oblig.	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m

¿Se exigen tareas/responsabilidades a los profesores?

Oblig. = Sí, obligatorias

Exig. centro = Sí, a discreción de cada centro educativo

Voluntarias = No, voluntarias a discreción de cada centro educativo

No exig. = No, no se exigen

Nota: Los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. Los criterios para los dos primeros años de educación secundaria inferior (programas generales) siguen los de educación primaria y para los dos últimos años de educación secundaria inferior (programas generales) siguen los de educación secundaria superior (programas generales).

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562163

D4

Tabla D4.3. [2/2] Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2015)

Tareas y responsabilidades de los profesores en instituciones públicas según se definen explícitamente en las normativas o en documentos de orientación

		Educación secundaria inferior						
		Otras responsabilidades						
		Participación en la gestión del centro educativo u otra gestión, además de las tareas docentes (p. ej., ejercer de director de departamento o coordinador de profesores)	Impartir más clases u horas de enseñanza de las estipuladas por el contrato a tiempo completo (es decir, compensación por horas extras)	Asesoramiento de estudiantes (incluida supervisión de estudiantes, asesoramiento virtual, orientación sobre carreras y programas para evitar la delincuencia)	Participación en actividades extracurriculares (p. ej., grupos de realización de deberes, deportes y arte dramático, escuela de verano)	Tareas especiales (p. ej., formación de profesores, orientación y asesoramiento)	Tutor de grupo	Participación en programas de asesoramiento o de apoyo a nuevos profesores en programas de iniciación
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Países**							
	Alemania	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	a
	Australia	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Exig. centro	Oblig.	Exig. centro	Voluntarias	Voluntarias	Oblig.	a
	Canadá	m	m	m	Voluntarias	m	m	Voluntarias
	Chile	Voluntarias	Exig. centro/Volunt.	Exig. centro/Volunt.	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias
	Corea	Exig. centro	Voluntarias	Oblig.	Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro
	Dinamarca	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	a
	Eslovenia	Exig. centro	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	España	Oblig.	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	m
	Estonia	Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	a
	Finlandia	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro
	Francia	Voluntarias	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias
	Grecia	a	Voluntarias	Oblig.	a	a	Oblig.	Oblig.
	Hungría	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Not req.	Oblig.
	Irlanda	Exig. centro	a	a	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	a	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias
	Italia	Exig. centro	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	a	Voluntarias
	Japón	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	Letonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias
	Luxemburgo	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	Voluntarias
	México	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Not req.	Not req.	Exig. centro	Exig. centro
	Nueva Zelanda[1]	Exig. centro	Exig. centro/No exig.	Oblig./Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Países Bajos	Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Voluntarias	Exig. centro	a
	Polonia	Exig. centro	Exig. centro	Voluntarias	Oblig.	Exig. centro	Oblig.	Oblig.
	Portugal	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	República Checa	Exig. centro	Exig. centro	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	República Eslovaca	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias
	Suecia	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro	a
	Suiza	Voluntarias	Not req.	Not req.	Not req.	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias
	Turquía	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Economías							
	Com. Flamenca (Bélgica)	Voluntarias	Voluntarias	a	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	a
	Com. Francesa (Bélgica)	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Voluntarias	Exig. centro
	Escocia (Reino Unido)	a	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias	Exig. centro	Exig. centro	Oblig.
	Inglaterra (Reino Unido)	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Oblig.	Oblig.	Voluntarias	a	a	a	Not req.
	Costa Rica	Exig. centro	Voluntarias	Oblig.	Voluntarias	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	a	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	a	Exig. centro	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m

¿Se exigen tareas/responsabilidades a los profesores?

Oblig. = Sí, obligatorias

Exig. centro = Sí, a discreción de cada centro educativo

Voluntarias = No, voluntarias a discreción de cada centro educativo

No exig. = No, no se exigen

Nota: Los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo). Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. Los criterios para los dos primeros años de educación secundaria inferior (programas generales) siguen los de educación primaria y para los dos últimos años de educación secundaria inferior (programas generales) siguen los de educación secundaria superior (programas generales).

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

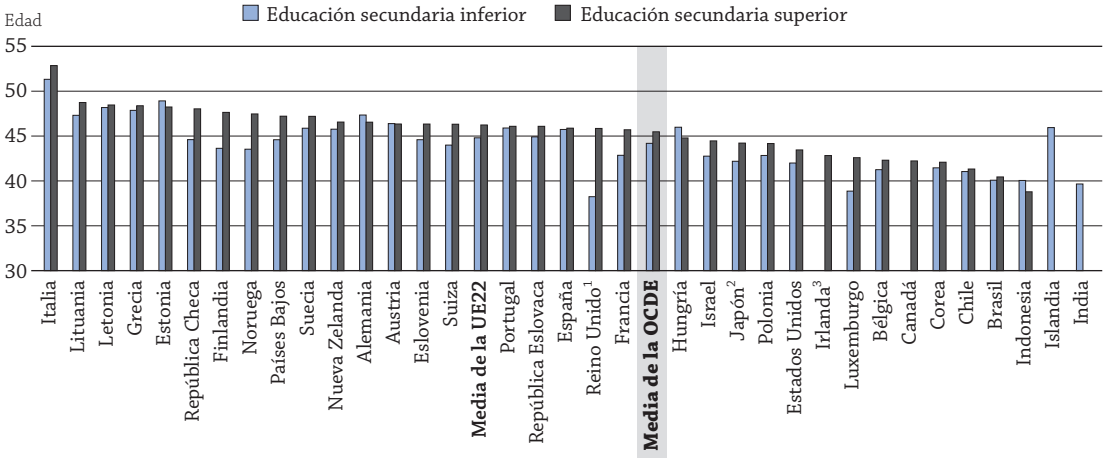
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562163

¿QUIÉNES COMPONEN EL PROFESORADO?

- De media en los países de la OCDE, un 32 % de los profesores de educación primaria tenía al menos 50 años en 2015. Esta media crece hasta el 36 % en educación secundaria inferior y hasta el 40 % en educación secundaria superior.
- Más de dos tercios de los profesores son mujeres, según el promedio de los países de la OCDE, aunque el porcentaje de profesoras disminuye según se eleva el nivel educativo: 97 % en educación preprimaria, 83 % en educación primaria, 69 % en educación secundaria inferior, 59 % en educación secundaria superior y 43 % en educación terciaria.
- Entre los años 2005 y 2015, de media en los países en los que se dispone de datos para ambos años, la proporción de profesoras ha aumentado 3 puntos porcentuales en los niveles desde educación primaria hasta secundaria superior, y 4 puntos porcentuales en educación terciaria. Además, para todos los niveles educativos, la mayor proporción de mujeres se observa en la nueva generación de profesores (menores de 30 años).

Gráfico D5.1. Media de edad de los profesores, por nivel de educación (2015)



1. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

2. La educación secundaria superior incluye la postsecundaria no terciaria.

3. La educación secundaria superior incluye la secundaria inferior.

Los países están clasificados en orden descendente de la media de edad de los profesores en educación secundaria superior.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558952

Contexto

La demanda de profesores depende de numerosos factores como el tamaño medio de las clases, las horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes, el uso que hacen los centros educativos del personal de apoyo escolar y del personal externo al aula, las tasas de matriculación en los diferentes niveles educativos y las edades de comienzo y finalización de la educación obligatoria. La elevada proporción de profesores que alcanzarán la edad de jubilación durante la próxima década en varios países de la OCDE y el incremento previsto del tamaño de la población en edad escolar ejercerán presión sobre los gobiernos, que tendrán que contratar y formar a nuevos docentes. Existen pruebas concluyentes que demuestran que la calidad del profesorado es el factor más decisivo en el rendimiento de los alumnos en los centros educativos, por lo que es necesario aunar esfuerzos para atraer al mejor talento académico a la profesión docente y proporcionarle una formación de alta calidad (Hiebert y Stigler, 1999; OECD, 2005).

Las políticas de fidelización del personal deben garantizar un entorno laboral que fomente la permanencia en la profesión de los profesores más eficaces. Además, la enseñanza en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior sigue estando dominada por mujeres en su mayoría, y este desequilibrio por razón de sexo en la profesión docente y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos deben analizarse en detalle.

Otros resultados

- En Reino Unido se observa la mayor proporción de profesores de primaria jóvenes (31 % menores de 30 años) entre todos los países para los que se dispone de datos. En cambio, en Italia y Portugal, solo un 1 % de los profesores de primaria se encuentran en ese grupo.
- Más de la mitad de los profesores de educación terciaria son hombres en todos los países, a excepción de Colombia, Federación Rusa, Finlandia, Letonia y Lituania.

D5

Análisis

Distribución de los profesores por edad

La distribución de los profesores por edad varía significativamente de unos países a otros y puede estar afectada por factores como el tamaño y la distribución por edad de la población o la duración de la educación terciaria, así como por los salarios y condiciones de trabajo del profesorado. Por ejemplo, el descenso de la tasa de natalidad puede reducir la demanda de nuevos profesores, mientras que el aumento de la duración de la educación terciaria puede demorar la entrada de nuevo personal docente en el mercado laboral. En algunos países, los salarios competitivos y las buenas condiciones laborales pueden atraer a los jóvenes hacia la enseñanza y, en otros, conservar en sus puestos a los profesores más eficaces.

De media en la OCDE, más de la mitad de los profesores de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior tienen de 30 a 49 años de edad. La media de edad de los profesores va desde los 43 años en educación primaria a los 45 en secundaria superior.

Los profesores jóvenes –de menos de 30 años– representan tan solo una pequeña proporción del conjunto del profesorado: 12 % en educación primaria, 10 % en secundaria inferior y 7 % en secundaria superior, como media de la OCDE. Este patrón resulta especialmente llamativo en educación secundaria superior: en casi dos tercios de los países de los que se dispone de datos, los profesores menores de 30 años representan menos del 10 % del conjunto del profesorado. En Eslovenia, España, Finlandia, Grecia, Italia, Portugal y República Checa suponen menos de un 5 % de los profesores (Tabla D5.1).

En cambio, hay un elevado índice de profesores de 50 años o más. Esta proporción aumenta con el nivel educativo, pasando del 32 % en educación primaria al 36 % en educación secundaria inferior y al 40 % en secundaria superior. El patrón es especialmente llamativo en este último nivel educativo, en el que los profesores mayores representan más del 30 % de todos los docentes en 25 de los 31 países de los que hay datos disponibles. Existen, no obstante, diferencias notables entre ellos, con cifras que van desde un 21 % en Brasil hasta un 71 % en Italia en el caso de la educación secundaria superior.

El envejecimiento del profesorado tiene diversas implicaciones para los sistemas educativos de los diferentes países. Además de fomentar iniciativas en materia de contratación y apoyo a la formación para reemplazar a los profesores que se jubilan, también podría afectar a las decisiones presupuestarias. En la mayoría de los sistemas educativos, los salarios de los profesores aumentan con sus años de experiencia docente. Así pues, el envejecimiento de los profesores incrementa los costes escolares, lo cual, a su vez, puede limitar los recursos disponibles para otras iniciativas (véase Indicador D3).

Tendencias en las edades de los profesores entre 2005 y 2015

Como promedio en los países de la OCDE de los que se dispone de datos para ambos años, la proporción de profesores de 50 años o más se ha incrementado 3 puntos porcentuales durante la última década para el conjunto de la educación primaria hasta la secundaria superior. Eslovenia, Hungría, Japón, Lituania, Polonia y Portugal registraron un aumento de 10 puntos porcentuales como mínimo (Tabla D5.1), aunque en Japón y Polonia la proporción de profesores de 50 años o más sigue siendo inferior a la media de la OCDE. Por el contrario, en Italia, Nueva Zelanda y Países Bajos, la proporción de profesores mayores es más alta que en otros países de la OCDE (al menos 5 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE para ambos años) y el conjunto del profesorado sigue envejeciendo.

Alrededor de un tercio de los países para los que se dispone de datos –concretamente, Alemania, Chile, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido– muestran un cambio negativo, lo que indica que el conjunto del profesorado se está volviendo más joven. Una explicación parcial para ello podrían ser los esfuerzos por aplicar políticas de contratación de profesores. Por ejemplo, Reino Unido, donde se ha dado el mayor descenso en la proporción de profesores mayores, lanzó una ambiciosa campaña de contratación a comienzos de la década de 2000.

En aquellos países en los que la población en edad escolar ha crecido en ese periodo (véase Indicador C1), deberá contratarse a nuevos profesores para sustituir a los que alcancen la edad de jubilación en la próxima década. Los gobiernos pueden tener que potenciar los incentivos para que los estudiantes se incorporen a la profesión docente, además de desarrollar programas de formación del profesorado (véase Indicador D6 en OECD, 2014). Por otra parte, las limitaciones fiscales –en particular las derivadas de la obligación de pagar pensiones y de cubrir gastos sanitarios de los jubilados– pueden incrementar la presión sobre los gobiernos para que reduzcan la oferta académica, aumenten el tamaño de las clases o integren en mayor medida el aprendizaje personalizado a través de Internet (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

Perfil de los profesores por sexo

De media en los países de la OCDE, más de dos tercios de los profesores en el conjunto de todos los niveles educativos son mujeres (Tabla D5.2). Sin embargo, la mayor proporción de profesoras se concentra en los primeros años de la escolarización y disminuye a medida que se eleva el nivel educativo. De hecho, mientras que la media de la OCDE refleja que las mujeres representan el 97 % del profesorado en educación preprimaria, esta media disminuye hasta el 43 % en educación terciaria.

En el nivel de educación preprimaria, las mujeres constituyen al menos el 90 % del conjunto del profesorado en todos los países para los que se dispone de datos, excepto Países Bajos (87 %) y Sudáfrica (79 %). En educación primaria, la proporción media de profesoras es de un 83 % en la OCDE y supera el 60 % en todos los países de la OCDE y asociados, a excepción de Arabia Saudí (52 %) e India (49 %).

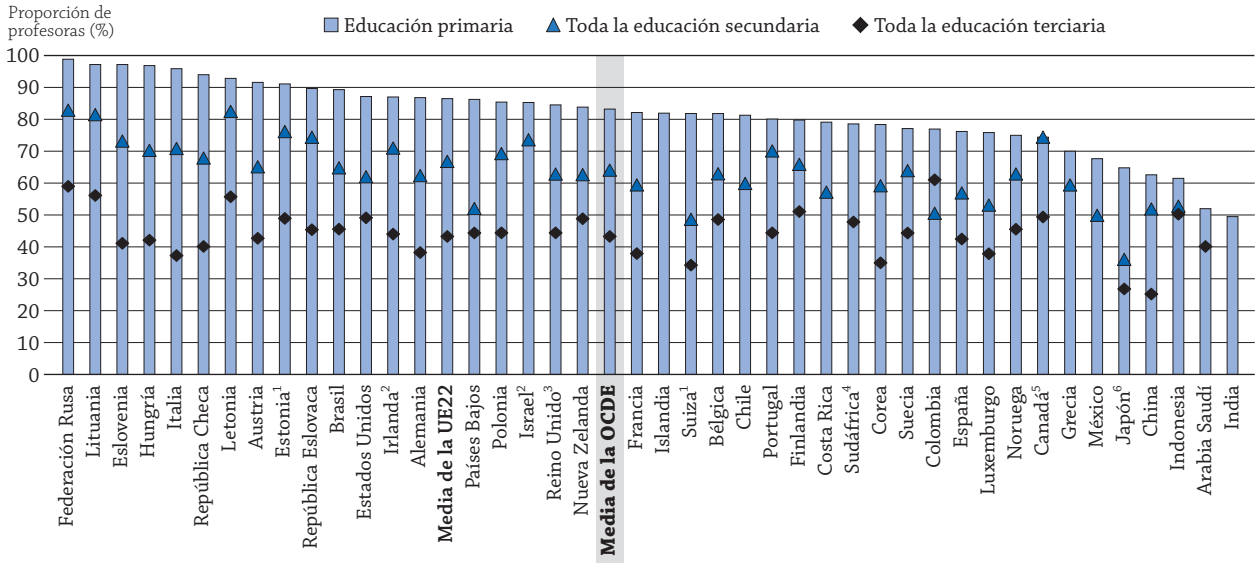
En educación secundaria inferior y superior, a pesar de que las profesoras siguen siendo mayoría, la proporción de profesores varones es mayor que en los niveles educativos anteriores. De media en los países de la OCDE, un 69 % de los profesores en educación secundaria inferior son mujeres. De hecho, representan al menos un 50 % del profesorado de este nivel en todos los países para los que se dispone de datos excepto India (44 %) y Japón (42 %).

En educación secundaria superior, la media de la OCDE desciende hasta el 59 % y la proporción de profesoras varía notablemente de un país a otro: desde el 30 % en Japón al 80 % en Letonia. Cuando se combinan la educación secundaria inferior y superior, más de la mitad de todos los profesores de estos niveles educativos son hombres en Japón y Suiza (Gráfico D5.2).

En educación terciaria, el perfil por sexos del profesorado se invierte, ya que los hombres constituyen la mayoría en los países de la OCDE y las profesoras componen de media el 43 % del profesorado. De hecho, de los países de la OCDE para los que se dispone de datos, solo dos (Finlandia y Letonia) tienen más de un 50 % de profesoras en

Gráfico D5.2. Distribución de los profesores por sexo (2015)

Porcentaje de mujeres en el profesorado de las instituciones públicas y privadas, por nivel de educación



1. La educación secundaria superior incluye la postsecundaria no terciaria.

2. En el caso de Irlanda, solo instituciones públicas. En el caso de Israel, se incluyen las instituciones privadas en todos los niveles excepto educación preprimaria y secundaria superior.

3. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

4. Año de referencia 2014.

5. La educación preprimaria y secundaria inferior se incluyen en la educación primaria.

6. La educación postsecundaria no terciaria se incluye en la secundaria superior y en toda la educación terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de profesoras en educación primaria.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla D5.2. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558971

educación terciaria. La proporción más baja de profesoras en este nivel educativo dentro de la OCDE se observa en Japón (27 %).

¿Por qué hay tan pocos hombres que decidan enseñar en los niveles educativos inferiores? Una explicación podría ser cultural, ya que las percepciones sociales de los vínculos entre el sexo y las vocaciones pueden influir en la elección de carrera de hombres y mujeres. A menudo los prejuicios por razón de sexo surgen de forma muy temprana en los hogares, cuando las aspiraciones de los padres con respecto a las profesiones de los hijos se basan en estereotipos de sexos (Croft *et al.*, 2014; Kane y Mertz, 2011; OECD, 2015).

Desde un punto de vista económico, las expectativas de los jóvenes acerca del potencial de ingresos también influyen en la elección de su futuro trabajo. En todos los países de los que se dispone de datos, los profesores varones perciben un salario inferior al de los trabajadores con educación terciaria de otras profesiones, mientras que las profesoras de educación primaria y secundaria inferior ganan prácticamente lo mismo que las mujeres con una titulación terciaria en otros ámbitos profesionales (véase Indicador D3; OECD, 2017). Estas diferencias en los salarios relativos de hombres y mujeres probablemente hagan que la profesión docente resulte más atractiva para las mujeres, sobre todo en los niveles educativos inferiores.

El impacto potencial de este desequilibrio por razón de sexo en la profesión docente en el rendimiento y la motivación de los estudiantes y en la permanencia de los profesores merece ser analizado, especialmente en aquellos países donde pocos hombres son atraídos por esta profesión (Drudy, 2008; OECD, 2005; OECD, 2009). A pesar de que no existen pruebas suficientes que demuestren una relación entre el sexo del profesorado y el rendimiento de los estudiantes (p. ej., Antecol, Eren y Ozbeklik, 2012; Holmlund y Sund, 2008), algunos estudios han observado que la actitud de las profesoras hacia algunas de las materias, como las matemáticas, puede influir en los resultados académicos de las alumnas (Beilock *et al.*, 2009; OECD, 2014).

Sin embargo, el liderazgo educativo no refleja el desequilibrio por razón de sexo que se da en el profesorado (OCDE, 2014). Aunque la proporción de profesores varones en los centros de educación primaria es relativamente baja en muchos países, los directores varones tienen, en comparación, una representación excesiva. Estos datos sugieren que los profesores varones tienden a ser ascendidos a puestos de dirección con más frecuencia que las profesoras. Con todo, este hecho resulta sorprendente, ya que la mayoría de los directores de centros educativos son antiguos profesores y la gran mayoría de los profesores son mujeres (véase Indicador D6 en OECD, 2016).

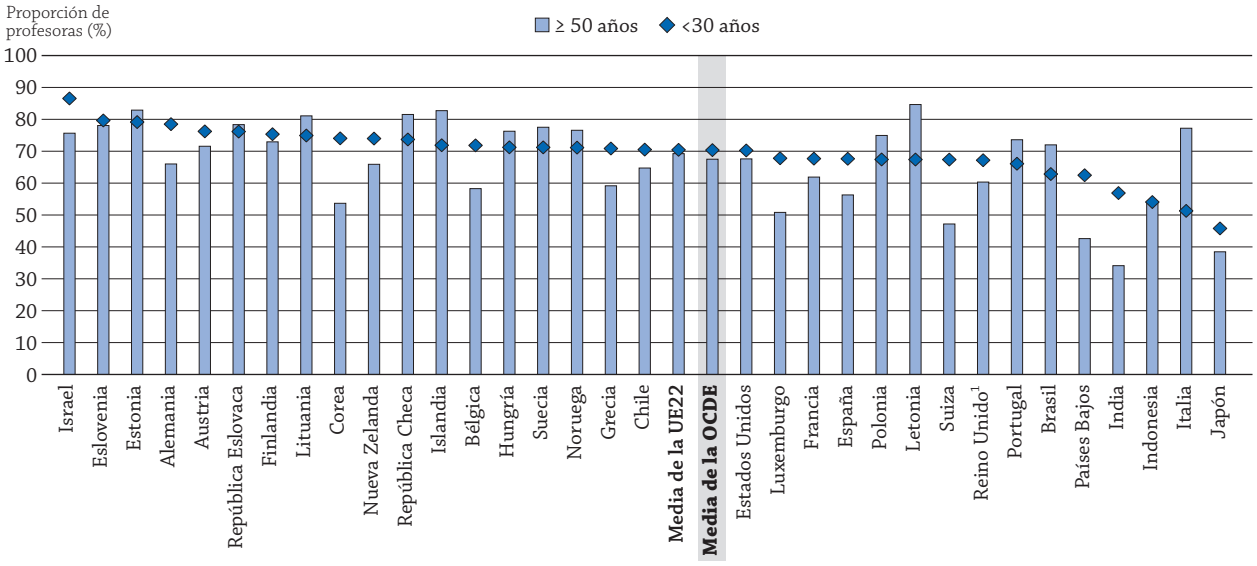
Proporción de profesoras por grupo de edad y nivel de educación

En la mayoría de los países, la cuota de mujeres es más alta en los profesores jóvenes (menores de 30 años) que en los profesores mayores (de más de 49 años). En educación primaria, la diferencia entre ambos grupos de edad es bastante escasa, con un 85 % de las mujeres en el grupo más joven, frente a un 83 % en el de más edad, como promedio en los países de la OCDE (Tabla D5.3). En educación secundaria inferior, la diferencia también es pequeña con respecto a la media: las mujeres representan un 70 % de los profesores de menos de 30 años y un 67 % de los que tienen 50 años o más. En más de la mitad de los países de los que se dispone de datos, la proporción de mujeres es más alta en el grupo más joven, y la diferencia supera los 10 puntos porcentuales en nueve países (Gráfico D5.3). En educación secundaria superior esta diferencia se acrecienta bastante: de media en los países de la OCDE, un 64 % de los profesores menores de 30 años son mujeres, frente a un 55 % en el grupo de más edad. La mayor proporción de mujeres en los profesores jóvenes, junto con la predominancia de las graduadas en educación terciaria en el campo de la educación (véase *Panorama de la educación* [base de datos]), puede suscitar preocupación acerca del desequilibrio por razón de sexo en el futuro en los niveles de educación primaria hasta secundaria superior, en los que las mujeres ya dominan la profesión.

Sin embargo, en educación terciaria, donde como promedio las mujeres constituyen una minoría, el mayor índice de mujeres en la generación más joven del profesorado apunta a un aumento de la paridad entre sexos. De media en los países de la OCDE, la proporción de profesoras de educación terciaria ronda el 50 % (es decir, una distribución por sexos igualitaria) en el grupo más joven, con un 52 % de profesoras menores de 30 años y un 39 % en las que tienen 50 años o más.

Estos indicadores coinciden con la dinámica de distribución por sexos observada en la década pasada, que apunta a un aumento gradual de la diferencia entre sexos en la profesión docente desde la educación primaria hasta la secundaria superior, pero una disminución en la educación terciaria. Como media en todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos para ambos años, el incremento en la proporción de profesoras entre 2005 y 2015 ha aumentado la diferencia entre sexos en 3 puntos porcentuales para el conjunto de los niveles de educación primaria y secundaria, mientras que la ha reducido en 4 puntos en educación terciaria.

Gráfico D5.3. Proporción de profesoras en educación secundaria inferior, por grupo de edad (2015)



1. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres en los profesores menores de 30 años en educación secundaria inferior.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017), Tabla D5.3. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933558990

Definiciones

El **personal de enseñanza** (profesores) incluye dos categorías:

- El personal de apoyo escolar y de auxiliares docentes y de investigación incluye al personal no profesional o a los estudiantes que ayudan a los profesores a dar clase.
- Los profesores se refieren al personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de los estudiantes. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros docentes que trabajan con un grupo de estudiantes que constituyen una clase entera, de estudiantes reunidos en grupos pequeños en un aula de apoyo o en situaciones de enseñanza individualizada dentro o fuera de la clase habitual. En el nivel de educación terciaria, el personal académico incluye al personal cuya función principal es la enseñanza o la investigación. El profesorado también incluye a los jefes de departamento cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero excluye al personal no profesional que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como el personal de apoyo escolar y otros tipos de personal semiprofesional.

Fuentes

Los datos hacen referencia al curso académico 2014-2015 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre los profesores por edad referentes al año 2005 pueden haber sido revisados en 2017 para garantizar la coherencia con los datos de 2015.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Abrams, S. E. (2011), «Technology in moderation», *Teachers College Record*, 4 de noviembre de 2011.

Antecol, H., O. Eren y S. Ozbeklik (2012), «The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment», *IZA Discussion Paper*, No. 6453, IZA Institute of Labor Economics, Bonn, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.

Beilock, S. L. *et al.* (2009), «Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement», *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, Vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107.

Croft, A. *et al.* (2014), «The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations?», *Psychological Science*, Vol. 25(7), pp. 1418-1428.

Drudy, S. (2008), «Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation», *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309-323.

Hiebert, J. y J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, The Free Press, Nueva York.

Holmlund, H. y K. Sund (2008), «Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?», *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 37-53.

Kane, J. M. y J. E. Mertz (2011), «Debunking myths about gender and mathematics performance», *Notices of the American Mathematical Society*, Vol. 59/1, pp. 10-21, www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf.

OECD (2017), «Gender imbalances in the teaching profession», *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en.

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2015), «What lies behind gender inequality in education?», *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Tablas del Indicador D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562277

Tabla D5.1	**Distribución de los profesores por edad (2005 y 2015)**
Tabla D5.2	**Distribución de los profesores por sexo (2015)**
Tabla D5.3	**Distribución de los profesores por sexo (2005 y 2015)**

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Se pueden consultar más desgloses en http://stats/oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

Tabla D5.1. Distribución de los profesores por edad (2015)

Porcentaje de profesores en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación y grupo de edad, basado en recuentos

		Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior			Total: educación primaria a secundaria superior			Total: educación primaria a secundaria superior		
		2015			2015			2015			2015			2005		
		< 30 años	30-49 años	≥ 50 años	< 30 años	30-49 años	≥ 50 años	< 30 años	30-49 años	≥ 50 años	< 30 años	30-49 años	≥ 50 años	< 30 años	30-49 años	≥ 50 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania[4]	8	51	41	7	45	48	5	52	42	7	48	45	4	44	52
OCDE	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Austria	14	49	37	10	43	48	6	51	43	10	47	43	m	m	m
OCDE	Bélgica[1]	22	55	23	18	54	28	15	54	31	18	54	28	19[d]	55[d]	26[d]
OCDE	Canadá[2]	11[d]	63[d]	26[d]	x(1)	x(2)	x(3)	11	62	26	11	62	26	14	60	26
OCDE	Chile	22	51	27	22	49	29	21	49	30	22	50	28	12	52	36
OCDE	Corea	20	65	15	12	62	26	11	59	30	15	62	23	20	64	16
OCDE	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Eslovenia	6	63	32	4	59	37	3	59	38	4	60	35	12	68	20
OCDE	España	9	58	34	3	61	36	2	61	37	5	60	35	10	62	28
OCDE	Estados Unidos	15	53	31	17	53	30	14	52	34	15	53	31	18	49	33
OCDE	Estonia[3]	10	50	41	7	40	53	8[d]	41[d]	51[d]	9[d]	44[d]	47[d]	m	m	m
OCDE	Finlandia	8	61	31	8	60	32	4	50	46	7	57	36	10	57	33
OCDE	Francia	8	66	26	9	65	27	5	58	36	7	63	30	13	56	31
OCDE	Grecia	7	61	32	1	54	45	1	53	47	4	57	39	8	69	23
OCDE	Hungría	7	55	38	5	54	41	5	61	34	6	57	37	15	60	25
OCDE	Irlanda[5]	18	59	22	x(7)	x(8)	x(9)	8[d]	63[d]	29[d]	14	61	25	17	50	33
OCDE	Islandia	5	57	38	5	57	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel[5]	14	65	21	10	62	28	10	56	35	12	62	26	16	60	24
OCDE	Italia	1	39	60	1	40	60	0	29	71	1	36	64	0	44	56
OCDE	Japón[1]	17	52	31	16	54	31	11[d]	52[d]	37[d]	15[d]	52[d]	33[d]	10	68	23
OCDE	Letonia	9	53	39	5	45	49	6	43	51	7	48	45	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	23	59	17	16	67	18	9	62	29	17	62	21	23	49	28
OCDE	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Noruega	13	55	31	13	55	31	7	49	44	12	53	35	m	m	m
OCDE	Nueva Zelanda	12	49	39	11	47	41	10	46	44	11	48	41	14	50	36
OCDE	Países Bajos	16	48	37	15	44	41	10	40	50	14	45	41	16	49	35
OCDE	Polonia	9	62	29	7	67	26	6	63	31	7	64	29	15	66	19
OCDE	Portugal[1]	1	62	37	1	66	33	2[d]	60[d]	38[d]	1[d]	63[d]	36[d]	16	61	22
OCDE	Reino Unido[6]	31	54	15	24	58	18	9	49	42	25	55	20	18	50	32
OCDE	República Checa	8	53	39	9	56	35	4	45	50	7	51	42	m	m	m
OCDE	República Eslovaca	7	63	30	9	53	38	8	50	43	8	55	37	16	49	35
OCDE	Suecia	7	55	37	7	55	38	5	51	44	7	54	39	m	m	m
OCDE	Suiza[1]	17	49	34	10	54	36	5[d]	53[d]	42[d]	12[d]	52[d]	37[d]	17	53	30
OCDE	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	12	56	32	10	54	36	7	52	40	10	54	35	14	56	30
	Media de los países con datos disponibles para los dos años de referencia										11	56	33	14	56	30
	Media de la UE22	11	56	33	8	54	37	6	52	42	9	54	37	13	56	31
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	15	68	17	16	65	19	15	64	21	15	66	19	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India	22	63	14	19	62	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	27	52	21	20	58	21	23	60	17	24	55	20	m	m	m
Países asociados	Lituania	4	54	42	6	48	46	5	43	52	5	48	47	13	58	28
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	15	57	28	13	57	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. La educación secundaria superior incluye la postsecundaria no terciaria (solo para 2005 en el caso de Bélgica y solo para 2015 en el caso de Japón).

2. La educación primaria incluye la educación preprimaria.

3. La educación secundaria superior incluye programas de secundaria inferior y de postsecundaria no terciaria.

4. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

5. En el caso de Irlanda, solo instituciones públicas. En el caso de Israel, se incluyen las instituciones privadas en todos los niveles excepto educación preprimaria y secundaria superior.

6. La educación primaria incluye la educación preprimaria en guarderías financiadas por el Estado anejas a centros de primaria. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562220

D5

Tabla D5.2. Distribución de los profesores por sexo (2015)

Porcentaje de profesoras en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación, basado en recuentos

		Pre-primaria	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior			Post-secundaria no terciaria	Terciaria			Todos los niveles de educación
					Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas		Educación terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o nivel equivalente	Toda la educación terciaria	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	96	87	66	56	48	53	59	22	38	38	66
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	45	m	m
	Austria	99	92	72	63	50	55	69	52	41	43	66
	Bélgica	97	82	63	63	62	63	46	x(10)	x(10)	49	70
	Canadá	x(2)	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
	Chile	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
	Corea	99	78	70	52	45	51	a	44	33	35	61
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	97	97	79	70	64	67	a	48	39	41	76
	España	93	76	60	57	51	55	a	48	41	42	64
	Estados Unidos	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Estonia[1]	99	91	82	77	62[d]	70[d]	x(5)	a	49	49	82
	Finlandia	97	80	73	70	54	60	54	a	51	51	73
	Francia	92	82	64	55	52	54	x(8)	31[d]	39	38[d]	67
	Grecia	98	70	66	55	48	53	55	a	m	m	m
	Hungría	100	97	77	68	50	64	53	39	42	42	76
	Irlanda[2]	99	87	x(4)	71[d]	a	71[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
	Islandia	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[2]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
	Italia	99	96	78	71	62	66	m	a	37	37	m
	Japón	97	65	42	x(6)	x(6)	30	x(6, 8, 9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
	Letonia	100	93	84	84	71	80	65	65	54	56	84
	Luxemburgo	96	76	58	54	46	50	m	46	37	38	m
	México	94	68	53	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
	Noruega[1]	93	75	75	53	53	53	53	53	45	46	66
	Nueva Zelanda	98	84	66	61	56	60	55	50	49	49	71
	Países Bajos	87	86	52	52	52	52	a	44	44	44	66
	Polonia	98	85	74	70	62	65	68	73	44	44	75
	Portugal	99	80	75	x(6)	x(6)	65[d]	x(6, 10)	x(10)	x(10)	44[d]	71
	Reino Unido[3]	x(2)	85[d]	64[d]	x(3)	59[d]	59[d]	a	x(5, 10)	x(5, 10)	44	68
	República Checa	100	94	78	59	59	59	42	59	40	40	76
	República Eslovaca	100	90	76	74	71	72	68	59	45	45	76
	Suecia	96	77	77	x(6)	x(6)	53	44	43	44	44	75
	Suiza	97	82	54	46	42[d]	43[d]	x(5)	a	34	34	60
	Turquía	m	m	m	m	m	m	a	39	44	43	m
	Media de la OCDE	97	83	69	63	55	59	m	m	42	43	70
	Media de la UE22	97	86	71	65	57	61	m	m	43	44	72
Países asociados	Arabia Saudí	100	52	m	m	m	m	a	29	40	40	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	95	89	69	61	50	60	46	49	46	46	71
	China	97	63	53	x(6)	x(6)	51	x(9)	17	30[d]	25[d]	58
	Colombia	96	77	53	x(6)	x(6)	45	62	57	63	61	66
	Costa Rica	94	79	57	x(6)	x(6)	57	a	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	60[d]	77[d]	51	59[d]	77
	India	m	49	44	43	m	m	m	a	m	m	m
	Indonesia	96	61	54	53	49	51	a	87	49	50	62
	Lituania	99	97	82	82	70	79	67	a	56	56	81
	Sudáfrica[4]	79	79	x(4)	56[d]	m	m	m	x(10)	x(10)	48	m
	Media del G20	95	76	62	56	m	54	m	45	40	42	65

Nota: Los datos en «Todos los niveles educativos» no incluyen el desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01).

1. La educación preprimaria incluye el desarrollo educacional de la primera infancia.

2. En el caso de Irlanda, solo instituciones públicas de todos los niveles excepto educación preprimaria, en donde los datos incluyen solo las instituciones privadas independientes. En el caso de Israel, se incluyen las instituciones privadas en todos los niveles excepto educación preprimaria y secundaria superior.

3. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.

4. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562239

Tabla D5.3. Distribución de los profesores por sexo (2005, 2015)

Proporción de profesoras, por grupo de edad y nivel de educación

		Primaria		Secundaria inferior		Secundaria superior		Toda la educación terciaria		Total: educación primaria a secundaria superior		Toda la educación terciaria	
		2015		2015		2015		2015		2015	2005	2015	2005
		< 30 años	≥ 50 años	< 30 años	≥ 50 años	< 30 años	≥ 50 años	< 30 años	≥ 50 años	Todas las edades	Todas las edades	Todas las edades	Todas las edades
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[3]	93	84	78	66	73	49	45	27	69	65	38	32
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	94	91	76	72	72	52	53	38	73	m	43	m
	Bélgica[1]	84	77	72	58	70	57	65	44	70	65[d]	49	41
	Canadá	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	58	45	74	73	49	48
	Chile	80	80	71	65	60	49	m	m	71	70	m	m
	Corea	73	87	74	54	71	27	67	21	67	61	35	31
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	95	98	80	78	70	60	38	36	81	78	41	33
	España	81	74	68	56	63	51	60	36	66	62	42	39
	Estados Unidos[7]	89	89	70	68	63	57	m	m	75	74	49[d]	44[d]
	Estonia[2]	84	91	79	83	62[d]	72[d]	52	46	83[d]	m	49	48
	Finlandia	82	76	75	73	70	55	46	51	71	69	51	47
	Francia[1]	90	74	68	62	62	52	43[d]	33[d]	67	65	38[d]	38
	Grecia	86	55	71	59	68	44	m	m	64	59	m	36
	Hungría	95	97	71	76	63	59	52	37	79	79	42	39
	Irlanda[4]	86	85	x(5)	x(6)	64[d]	67[d]	m	m	80	72	44	39
	Islandia	73	83	72	83	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[4]	91	83	87	76	82	65	m	m	80	79	m	m
	Italia	96	96	51	77	63	65	56	33	80	78	37	34
	Japón[5]	65	68	46	38	40[d]	22[d]	47[d]	23[d]	49	46	27[d]	18
	Letonia	85	94	67	85	64	80	55	53	87	m	56	m
	Luxemburgo	79	76	68	51	63	46	45	27	64	57	38	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56	m	m
	Noruega	71	77	71	77	60	47	41	43	69	m	46	m
	Nueva Zelanda	87	86	74	66	65	59	49	47	72	69	49	50
	Países Bajos	89	82	62	43	64	45	51	34	69	66	44	35
	Polonia	82	87	67	75	62	62	m	m	76	76	44	41
	Portugal[5]	85	78	66	74	54[d]	66[d]	48[d]	38[d]	74[d]	74	44[d]	42[d]
	Reino Unido[6]	82	88	67	60	57	55	49	40	72	68	44	40
	República Checa[1]	92	94	74	82	56	56	67	69	76	71[d]	40	40
	República Eslovaca	89	91	76	78	79	72	57	41	78	77	45	42
	Suecia	72	78	71	78	55	50	48	42	71	m	44	m
	Suiza[1]	89	77	67	47	55[d]	39[d]	52	29	63[d]	62	34	32
	Turquía	m	m	m	m	m	m	53	30	m	m	43	38
	Media de la OCDE	85	83	70	67	64	55	52	39	72	68	43	39
	Media de los países con datos disponibles para los dos años de referencia							52	35	71	68	43	39
	Media de la UE22	87	84	70	69	64	58	52	40	74	69	44	39
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	84	92	63	72	56	61	50	41	74	m	46	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	57	m	25	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	64	m	61	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	69	m	m	m
	Federación Rusa[8]	m	m	m	m	m	m	65[d]	53[d]	87	86	59[d]	51[d]
	India	60	44	57	34	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	70	49	54	54	51	52	61	21	57	m	50	m
	Lituania	90	97	75	81	63	78	54	51	85	84	56	53
	Sudáfrica[9]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m
	Media del G20	80	76	66	58	m	m	m	m	68	m	42	m

1. La educación secundaria superior incluye la postsecundaria no terciaria (solo para 2005 en el caso de Bélgica y República Checa y solo para 2015 en el caso de Japón).
2. La educación secundaria superior incluye programas de secundaria inferior y de postsecundaria no terciaria.
3. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
4. En el caso de Irlanda, solo instituciones públicas. En el caso de Israel, se incluyen las instituciones privadas en todos los niveles excepto educación preprimaria y secundaria superior.
5. La educación postsecundaria no terciaria se incluye en la secundaria superior y en toda la educación terciaria.
6. La educación primaria incluye la educación preprimaria en guarderías financiadas por el Estado anejas a centros de primaria. La educación secundaria inferior engloba los centros de secundaria para edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La educación secundaria superior incluye los centros de educación superior para mayores de 16 años y la educación para adultos. Véase el Anexo 3 para obtener más detalles.
7. Toda la educación terciaria incluye la postsecundaria no terciaria.
8. Toda la educación terciaria incluye parte de la educación secundaria superior de formación profesional.
9. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

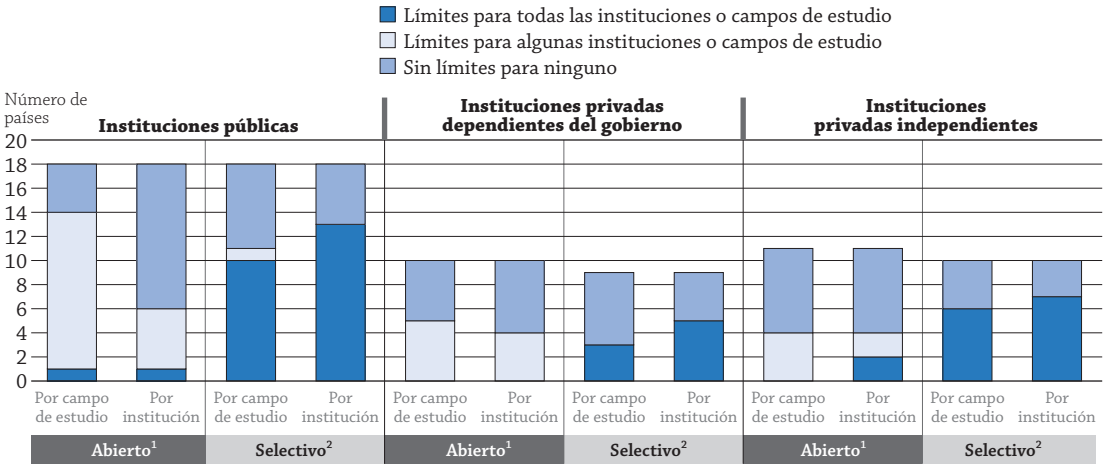
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562258

¿CUÁLES SON LOS CRITERIOS NACIONALES PARA QUE LOS ESTUDIANTES SOLICITEN SU ADMISIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA E INGRESEN EN ELLA?

- Más de la mitad de los países y economías para los que se dispone de datos cuentan con sistemas de admisión abiertos (lo que significa que se admite a todos los candidatos que hayan alcanzado la cualificación mínima exigida) al menos en algunas instituciones públicas o privadas. El acceso a determinados campos de estudio o instituciones puede basarse además en ciertos criterios de selección dentro de estos países.
- Exámenes nacionales o centrales, que se realizan al finalizar la educación secundaria superior, y exámenes de admisión, que gestionan las instituciones de educación terciaria, son los exámenes o pruebas más habituales para acceder a los programas de primera titulación en educación terciaria.
- Las instituciones con procesos selectivos de la mayor parte de los países también tienen en cuenta otros factores además de los resultados en los exámenes nacionales o centrales, aunque el grado de consideración de esos factores varía. Entre los criterios más utilizados para la admisión en instituciones públicas de educación terciaria se incluyen la media de las calificaciones en secundaria superior, las entrevistas a los candidatos y la experiencia laboral.

Gráfico D6.1. Uso de límites en el número de estudiantes que ingresan en campos de estudio e instituciones dentro de países con sistemas abiertos y selectivos (2017)



Cómo leer este gráfico

Los programas de primera titulación en educación terciaria dentro de los países con sistemas de admisión abiertos pueden estar sujetos a limitaciones en el número de plazas disponibles, ya sea por campo de estudio o por institución. Estos límites pueden afectar a todos los campos de estudio o tipos de instituciones, solo a algunos o a ninguno. Del mismo modo, para los países con sistemas selectivos, se pueden establecer límites en los campos de estudio o las instituciones. Aun así, un país con un sistema selectivo por definición puede no informar de que no tiene (ningún) límite para alguna de estas dimensiones.

1. Abierto = existen sistemas de admisión abiertos
2. Selectivo = solo existen sistemas de admisión selectivos

Nota: De los 38 países que han participado en la encuesta, esta cifra no incluye a aquellos para los que falta información o en los que no es aplicable.

Fuente: OECD (2017), Tabla D6.1. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559009

Contexto

Cada vez son más los estudiantes que se matriculan en educación terciaria en todos los países de la OCDE. Esta expansión de la matriculación refleja diversos factores. En primer lugar, el aumento del número de estudiantes que alcanzan el nivel educativo mínimo que se exige para entrar en las instituciones de educación terciaria, lo que a su vez incrementa la demanda potencial de este tipo de educación

(véase Indicador A2). Al mismo tiempo, en el contexto de las elevadas tasas de desempleo y de la crisis económica, la relación positiva entre los niveles educativos alcanzados y las oportunidades en el mercado laboral puede dar lugar a una demanda aún mayor: las personas con una cualificación de educación secundaria desean proseguir con sus estudios, atraídos por los altos incentivos económicos de invertir en educación (véanse Indicadores A6 y A7).

La matriculación en educación terciaria también está afectada por el número de plazas de las que disponen las instituciones de este nivel. Dado el aumento de la demanda de educación terciaria, las instituciones educativas y los responsables políticos se enfrentan a nuevos desafíos para garantizar un número suficiente de plazas para los estudiantes. Mientras tanto, esta creciente demanda podría ocasionar una mayor competencia en los estudiantes que desean acceder a la educación terciaria. En algunos países, las decisiones sobre el número de plazas disponibles en los diferentes campos de la educación terciaria guardan más relación con las necesidades del mercado laboral. Esta adecuación de las competencias de las personas con estudios terciarios al objetivo de satisfacer la demanda del mercado laboral puede repercutir en las matriculaciones y en los criterios de selectividad de los diferentes campos de la educación terciaria.

El análisis a nivel nacional de los criterios y sistemas para que los estudiantes soliciten su admisión y accedan a programas de primera titulación en educación terciaria pone de relieve las diferencias entre países, específicamente entre los sistemas de admisión abiertos y los selectivos.

Otros resultados

- Los sistemas de financiación de los programas de primera titulación en educación terciaria dependen en gran medida de una combinación de asignación del gobierno central (financiación gubernamental) y distribución del mercado (tasas académicas). Solo un tercio de los países y economías para los que se dispone de datos cuentan con instituciones de educación terciaria públicas que se financian únicamente mediante la asignación de fondos públicos del gobierno central.
- Aproximadamente en la mitad de los países y economías en los que tales datos han podido estimarse, el gobierno establece los requisitos de rendimiento académico mínimos para acceder a la educación terciaria (primera titulación), además de los requisitos habituales de cualificación. Estos requisitos de rendimiento se basan, por lo general, en certificados de estudios o boletines de calificaciones de educación secundaria, incluidas las calificaciones o resultados de los estudiantes en los exámenes nacionales o centrales de educación secundaria superior.
- En alrededor de dos tercios de los países y economías de los que se dispone de datos, los exámenes nacionales o centrales, otras pruebas estandarizadas en educación secundaria superior u otros exámenes de admisión a las instituciones de educación terciaria son requisitos obligatorios para acceder al menos en algunos campos de estudio en las instituciones de educación terciaria públicas.
- Los estudiantes deben solicitar su ingreso directamente a las instituciones públicas de educación terciaria en casi la mitad de los países y economías, mientras que aproximadamente el mismo número de países utilizan un sistema centralizado o una combinación de ambos enfoques para la admisión en esas mismas instituciones. Es menos frecuente que las solicitudes para las instituciones privadas de educación terciaria se procesen mediante un sistema de solicitud centralizado.
- Los sistemas de solicitud y admisión en los programas de primera titulación en educación terciaria son similares para los estudiantes nacionales y los no nacionales o internacionales aproximadamente en la mitad de los países y economías.
- Casi todos los países y economías disponen de algunas políticas, medidas o campañas gubernamentales vigentes para apoyar o incrementar la participación en programas de primera titulación en educación terciaria. En su mayoría estas medidas guardan relación con las tasas académicas (incluidas las tasas gratuitas o limitadas y la reducción de las tasas para determinados campos de estudio) y con la ayuda económica a los estudiantes de educación terciaria (mediante préstamos, becas y subvenciones o mediante políticas tributarias).

D6

Análisis

Organización del sistema: admisión abierta frente a admisión selectiva

Los sistemas de admisión a los programas de primera titulación en educación terciaria reflejan el modo en que se estructura y organiza ese nivel educativo en cada país. Las instituciones públicas constituyen un elemento común de los sistemas de educación terciaria en casi todos los países y economías para los que se dispone de datos. Las instituciones privadas son casi tan extendidas en este nivel educativo; Dinamarca y Grecia son los únicos países que no cuentan con instituciones privadas, ni dependientes del gobierno ni independientes, en los programas de primera titulación en educación terciaria. En alrededor de la mitad de los países y economías en los que tales datos han podido estimarse, las instituciones privadas dependientes del gobierno también forman parte del panorama de la educación terciaria (Tabla D6.1).

La admisión en los programas de primera titulación en educación terciaria de todos los candidatos (estudiantes que han alcanzado el nivel educativo exigido para matricularse en dichos programas) –que, por lo general, se denomina admisión abierta o matriculación no selectiva (en contraposición a los sistemas selectivos)– es bastante habitual en las instituciones de este nivel educativo, tanto públicas como privadas. En uno de cada dos países y economías en los que los datos sobre instituciones públicas están disponibles, al menos algunas instituciones tienen sistemas de admisión abiertos. La prevalencia de esos mismos sistemas en las instituciones privadas es similar: la mitad de todos los países y economías con instituciones privadas dependientes del gobierno y casi la mitad de los que cuentan con instituciones privadas independientes informan acerca del uso de sistemas de admisión abiertos al menos en algunas de ellas. No obstante, los sistemas de admisión abiertos pueden incluir, en cualquier caso, algunas limitaciones con respecto al número de plazas disponibles en los programas de primera titulación en educación terciaria (Gráfico D6.1).

La matriculación puede estar limitada en algunos campos de estudio o instituciones de educación terciaria específicos, en los que el ingreso se decide basándose en ciertos criterios de selección (Tabla D6.1). En los 18 países y economías con un sistema de admisión abierto para sus instituciones de educación terciaria públicas, casi todos presentan algunas limitaciones al menos en determinados campos de estudio o instituciones. Por ejemplo, en Alemania, la matriculación en algunos campos de estudio se limita mediante el uso de cupos si el número total de candidatos supera el de plazas disponibles en todas las instituciones de educación terciaria. Para esos campos se aplica un procedimiento de selección, que tiene en cuenta la calificación obtenida en el *Abitur* (el examen de finalización de la educación secundaria superior en ese país, que también se utiliza como cualificación de acceso a la enseñanza ulterior). En Nueva Zelanda, hay un número fijo de plazas para determinadas materias, como las titulaciones en odontología, aviación, ciencias veterinarias y medicina. Los límites en cuanto al número de estudiantes que ingresan en programas de salud o medicina son una característica de la admisión a las instituciones públicas de educación terciaria en muchos otros países. Se observa un uso similar de límites en las instituciones privadas dependientes del gobierno y en las independientes (Tabla D6.1).

La mitad de los países se sirven de un sistema selectivo para el ingreso en los programas de primera titulación en educación terciaria. En ellos, las limitaciones de la matriculación en los programas suelen establecerse con mayor frecuencia respecto de las instituciones de educación terciaria que de los campos de estudio. Por ejemplo, este tipo de instituciones en Estados Unidos abarcan un amplio abanico de criterios de selectividad, dado que son las encargadas de tomar las decisiones. Si bien la admisión en numerosas instituciones es abierta, otras son moderadamente o muy selectivas. Este modelo es similar en las instituciones públicas, privadas dependientes del gobierno y privadas independientes (Gráfico D6.1).

Cuando el número de plazas disponibles para los estudiantes en las instituciones públicas de educación terciaria es limitado (tanto en los sistemas de admisión abiertos como en los selectivos), el gobierno central o estatal se encarga, por lo general, de fijar esos límites. No obstante, las universidades también pueden participar en el proceso de toma de decisiones, y en alrededor de un tercio de los países y economías para los que se dispone de información, estas instituciones públicas son la única autoridad responsable de decidir sobre esos límites. En algunos países, tanto el gobierno central como las universidades son los responsables de las decisiones. Esto puede deberse a que las autoridades centrales deciden en algunos campos de estudio, mientras que las instituciones de educación terciaria hacen lo propio en otros. Esto es lo que sucede en Italia, donde cada año el Ministerio de Educación define el número de plazas disponibles a nivel nacional en medicina, odontología y otras profesiones del campo de la salud, además de veterinaria y arquitectura. En algunos países el número de plazas se establece como resultado de un acuerdo entre el gobierno central y las instituciones de educación terciaria. En Finlandia, por ejemplo, los objetivos operativos y cualitativos para las universidades y las universidades de ciencias aplicadas, así como los recursos necesarios, se determinan en los acuerdos de rendimiento negociados entre cada institución de educación terciaria y el ministerio.

En las instituciones privadas es menos frecuente que los gobiernos centrales o estatales sean las autoridades responsables de este tipo de decisiones y, cuando lo son, estas suelen tomarse en colaboración con las universidades. Por otra parte, los gobiernos centrales o estatales son las únicas autoridades responsables en un reducido número de países (en Eslovenia e Israel para las instituciones privadas dependientes del gobierno y en Turquía para las instituciones privadas independientes) (Tabla D6.1).

Los países utilizan distintos mecanismos para distribuir las plazas para estudiantes en las instituciones de educación terciaria. En las instituciones públicas, las autoridades centrales desempeñan por lo general un papel destacado. En 11 países se emplea un sistema de asignación centralizado, mediante el cual el gobierno determina las prioridades y asigna según corresponde las plazas para estudiantes que financia (en las que puede darse prioridad a disciplinas, proveedores de educación superior o tipos de estudiantes específicos). En otro grupo de 13 países, la distribución de las plazas para estudiantes es el resultado de un proceso combinado de toma de decisiones entre el gobierno y las propias instituciones de educación terciaria (un enfoque mixto). Cuatro países utilizan un planteamiento diferente, que podría implicar un acuerdo entre el gobierno central y las instituciones de educación terciaria (por ejemplo, en Finlandia y Japón). Solo 7 países utilizan un sistema basado en la demanda (distribución del mercado), en el que los proveedores de educación superior determinan las disciplinas, cursos, tipos de estudiantes, tasas, número de plazas disponibles, etc., mientras que los estudiantes deciden, por su parte, si desean abonar el precio de esos cursos de acuerdo con las tasas que se cobran (Tabla D6.1).

Requisitos de cualificación y rendimiento para ingresar en programas de primera titulación en educación terciaria

En todos los países, el acceso a los programas de primera titulación en educación terciaria (en instituciones públicas o privadas) exige un nivel de cualificación mínimo, que por lo general es una cualificación en educación secundaria superior. Los gobiernos también pueden exigir un determinado rendimiento académico mínimo a los graduados en educación secundaria superior para acceder a los programas de primera titulación en educación terciaria (Tabla D6.3).

Alrededor de la mitad de los países y economías para los que se dispone de información (19 de 38) también cuentan con unos requisitos mínimos de rendimiento académico establecidos por el gobierno para que los estudiantes accedan al menos a algunas instituciones o programas de primera titulación en educación terciaria. Es más habitual que estos requisitos mínimos se establezcan para campos de estudio específicos que para instituciones concretas de educación terciaria. En 14 países, se definen criterios de rendimiento mínimos para algunos o todos los campos de estudio, mientras que solo 8 tienen criterios de rendimiento mínimos para algunas o todas las instituciones de educación terciaria. En Colombia, Grecia y Portugal, estos requisitos de rendimiento se refieren tanto a los campos de estudio como a las instituciones de este nivel educativo (Tabla D6.3).

Los países pueden emplear diversos instrumentos para evaluar el rendimiento mínimo de los estudiantes, pero los que se utilizan con más frecuencia son los certificados de estudios o boletines de calificaciones de educación secundaria (incluidas las calificaciones de los estudiantes) y los resultados en los exámenes nacionales o centrales de educación secundaria superior. Por ejemplo, en Hungría, a los estudiantes se les exige que reúnan un mínimo de puntos (280 de un total de 500) en su examen de finalización de estudios secundarios para lograr su admisión en programas de primera titulación en educación terciaria. En algunos países –entre otros, Hungría, Lituania, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal y Turquía–, se utilizan tanto los certificados de estudios o boletines de calificaciones de educación secundaria como los resultados en los exámenes nacionales o centrales de ese nivel educativo (Tabla D6.3).

Exámenes y pruebas que utilizan las instituciones públicas de educación terciaria para determinar el acceso a los programas de primera titulación

Los países pueden emplear diversos tipos de exámenes o pruebas en sus procesos de admisión a los programas de primera titulación en educación terciaria. Además de los exámenes de admisión a los que deben presentarse los candidatos a las instituciones de educación terciaria, los exámenes o pruebas que realizan los estudiantes de educación secundaria superior (ya sean exámenes nacionales o centrales, o no nacionales o centrales, que pueden consistir en pruebas estandarizadas o no estandarizadas) también se pueden utilizar en el sistema de admisión.

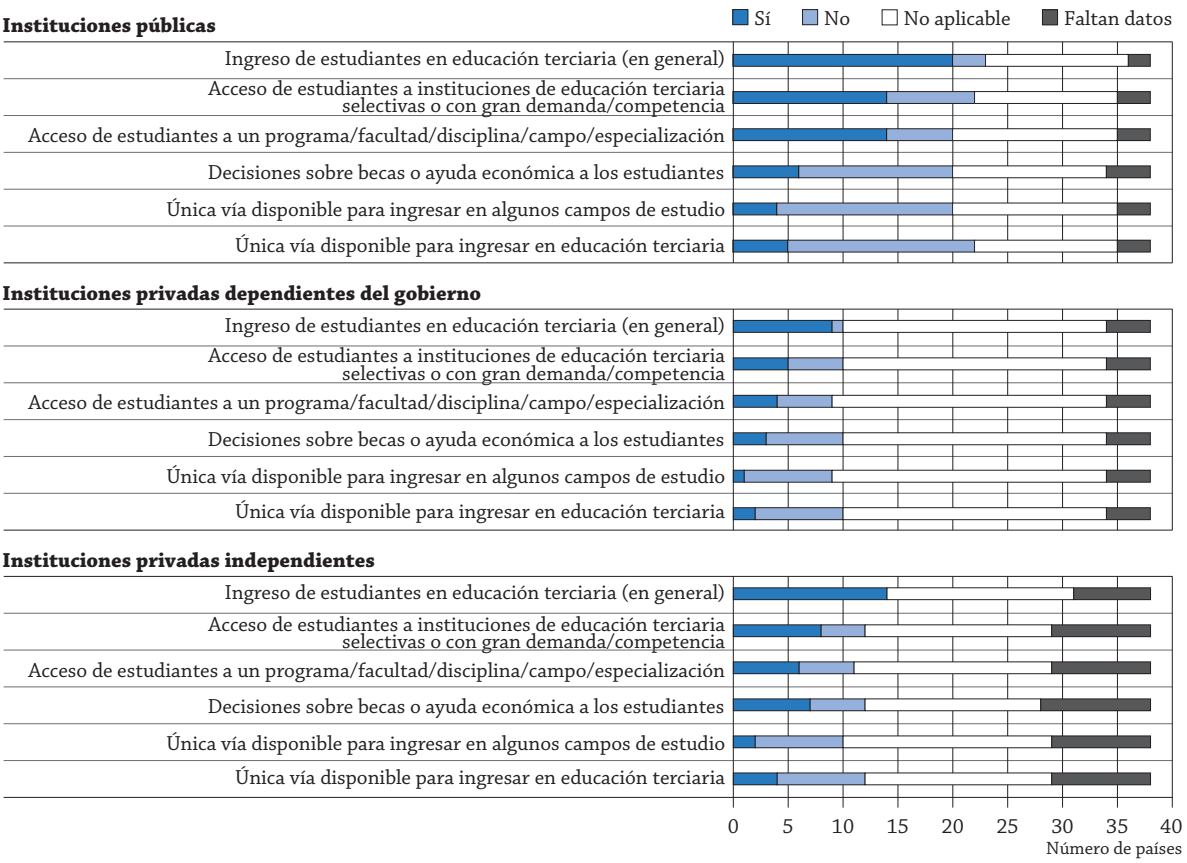
Existe una gran diversidad entre los países en cómo combinan los distintos tipos de exámenes disponibles y en la forma en que se utilizan como criterios para acceder a la educación terciaria. Entre todos los países para los que se dispone de información, solamente Letonia cuenta con todos estos tipos de exámenes o pruebas (aunque no todos ellos se utilizan para determinar el acceso a la educación terciaria). En cambio, en países como Brasil, Colombia, Dinamarca, España, Hungría, Italia y Portugal, solo existen los exámenes nacionales o centrales, y en algunos de ellos se utilizan para determinar el acceso a la educación terciaria.

Los exámenes nacionales o centrales (pruebas estandarizadas que tienen consecuencias formales para los estudiantes) al concluir la educación secundaria superior se realizan en la mayoría de los países para los que se dispone de datos (27 países). Aunque la mayoría de los estudiantes de estos países realizan esos exámenes, la proporción varía significativamente: desde menos de tres cuartas partes de los estudiantes de educación secundaria superior en Hungría y República Checa hasta todos ellos en más de un tercio de los países (10 países). La realización de otros tipos de exámenes en los centros de educación secundaria (exámenes no nacionales o centrales, ya sean estandarizados o no estandarizados) es menos habitual. Se utilizan en dos quintas partes de los países de los que se dispone de información, y aún menos son los países capaces de informar acerca de la proporción de estudiantes que se presentan a ellos. Los exámenes de admisión a los programas de primera titulación en educación terciaria también se utilizan aproximadamente en la mitad de los países de los que se dispone de datos (21 países), aunque muy pocos de ellos pueden informar sobre la proporción de estudiantes evaluados. En estos países, o bien una pequeña proporción de estudiantes (un 10 % o menos en cinco países) o la mayoría de ellos (más del 75 % en cuatro países) realizaron estas pruebas (Tabla D6.5). La proporción de estudiantes que realizan estas pruebas puede deberse en parte al hecho de que forman parte de los requisitos obligatorios para la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria.

La realización de los exámenes nacionales o centrales al finalizar la educación secundaria superior o los exámenes de admisión a la educación terciaria (que no gestionan los centros de educación secundaria superior) pueden ser requisitos obligatorios para acceder a los programas de primera titulación. En casi dos tercios de los países, la realización de exámenes nacionales o centrales es obligatoria para ingresar en todos o la mayoría de los campos de estudio en las instituciones públicas de educación terciaria, mientras que los exámenes de admisión a ese tipo de instituciones son obligatorios para al menos algunos campos de estudio en un tercio de los países. En algunos países, como Eslovenia,

Gráfico D6.2. Finalidades y usos de los exámenes nacionales o centrales como criterios de admisión en las instituciones de educación terciaria (2017)

Exámenes nacionales o centrales son los exámenes que realizan los estudiantes al finalizar la educación secundaria superior



Fuente: OECD (2017), Tablas D6.7a, D6.7b y D6.7c. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559028

Estonia, Federación Rusa, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega y Suiza, ambos tipos de pruebas son requisitos obligatorios para acceder a algunos campos de estudio (Tabla D6.5).

En las instituciones públicas, estos dos tipos de pruebas son especialmente importantes para los estudiantes que aspiran a ser admitidos en instituciones selectivas de educación terciaria o para las que existe una gran demanda o competencia, así como en campos o especializaciones específicos. Las instituciones de seis países utilizan estos resultados para tomar decisiones sobre becas y otro tipo de ayuda económica (Gráfico D6.2).

Factores adicionales utilizados para la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria

Los criterios de admisión en los programas de primera titulación en educación terciaria abarcan mucho más que los resultados de los estudiantes en los exámenes nacionales o centrales al concluir la educación secundaria superior o los exámenes de admisión en las instituciones de educación terciaria. En un tercio de los países (con sistemas de admisión abiertos o selectivos) se utilizan las medias de las calificaciones de enseñanza secundaria para ingresar en las instituciones públicas de educación terciaria, mientras que otra cuarta parte de ellos informan de que las instituciones gozan de autonomía sobre su uso. Sin embargo, se consideró que este factor tenía una importancia moderada o alta para determinar el éxito de la solicitud de un estudiante en más de la mitad de estos países. Más de dos tercios de los países indican que utilizan las entrevistas con los candidatos, ya sea en todas las instituciones públicas de educación terciaria (en una cuarta parte de los países) o a discreción de dichas instituciones (en más de un tercio de los países) (Tabla D6.8).

Otros factores de los que también se sirven las instituciones públicas en un número destacable de países para determinar el acceso a los programas de primera titulación incluyen la experiencia laboral anterior (21 países), los servicios o voluntariado previos (15 países), las recomendaciones de candidatos (11 países) y las cartas de solicitud (16 países). No obstante, en la mayoría de los países en los que se emplean estos recursos son las instituciones públicas de educación terciaria las que deciden de forma autónoma sobre su uso (Tabla D6.8).

En la mayor parte de los países, las instituciones públicas utilizan una combinación de algunos de estos elementos en lugar de uno solo. Una excepción la constituye Hungría, que emplea un solo criterio (la media de las calificaciones de los centros de educación secundaria), además de la realización satisfactoria de los exámenes nacionales, para determinar el acceso a las instituciones públicas de educación terciaria (Tabla D6.8).

Las medias de las calificaciones de los centros de educación secundaria, las entrevistas y la experiencia laboral anterior también son los criterios más utilizados en el proceso de admisión en programas de primera titulación en instituciones privadas de educación terciaria (tanto dependientes del gobierno como independientes). Sin embargo, a diferencia del sistema de admisión en las instituciones públicas de ese nivel educativo, el uso de estos criterios queda en gran medida a discreción de las instituciones.

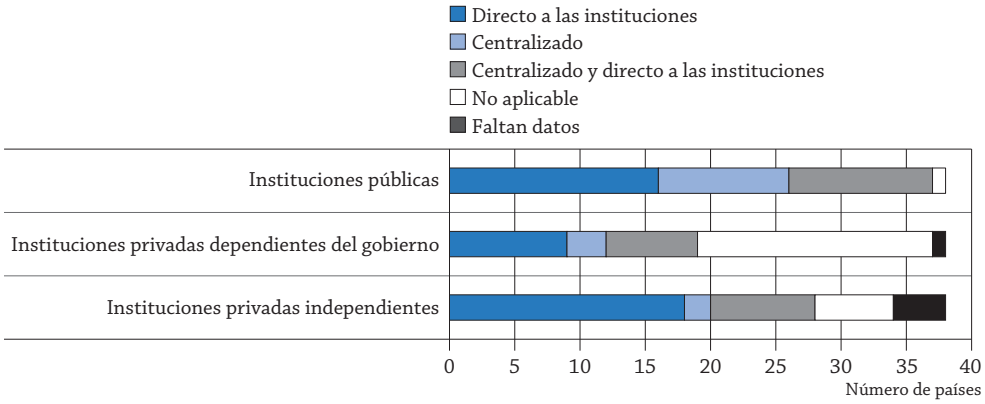
Proceso de solicitud y admisión de estudiantes en instituciones de educación terciaria

Los procesos de solicitud y admisión en los programas de primera titulación en educación terciaria muestran una gran diversidad en los distintos países. Los estudiantes deben solicitar su ingreso directamente a las instituciones de educación terciaria públicas en casi la mitad de los países de los que se dispone de información, mientras que en alrededor de una cuarta parte de ellos deben hacerlo a través de un sistema centralizado. Otra cuarta parte de los países combinan un sistema de solicitud centralizado con las solicitudes directas a las instituciones públicas de educación terciaria (Gráfico D6.3).

Cuando se utiliza un sistema centralizado (ya sea como único sistema de solicitud o de forma conjunta con la solicitud directa a las instituciones de educación terciaria), es posible que haya límites en el número de preferencias que pueden especificar los estudiantes, al igual que en el número de ofertas que estos reciben tras sus solicitudes. El número de preferencias que un candidato puede especificar cuando solicita su admisión en instituciones públicas no puede ser superior a 2 en Brasil y 3 en Canadá, Eslovenia, Federación Rusa y Países Bajos; en cambio, se pueden indicar 20 preferencias o más en las solicitudes presentadas en Francia, Suecia y Turquía. En Grecia, Italia y Nueva Zelanda no hay un tope máximo. Con independencia del número máximo de solicitudes, los candidatos reciben solamente una oferta en la mayoría de los países que cuentan con un sistema centralizado. Sin embargo, no hay límite en el número de ofertas que se realizan en Australia, Canadá, Corea e Italia, que utilizan sistemas combinados de solicitudes centralizadas y directas a las instituciones de educación terciaria.

Hay una probabilidad menor de que las solicitudes para las instituciones privadas de educación terciaria se procesen mediante un sistema de solicitud centralizado. Sin embargo, ese tipo de sistema es la única vía (o la principal) para

Gráfico D6.3. Proceso de solicitud para el ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria - uso de sistemas de solicitud centralizados (2017)



Fuente: OECD (2017), Tabla D6.4. Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933559047

tratar de acceder a las instituciones privadas en un reducido número de países (Chile, Finlandia y Suecia, para las instituciones privadas dependientes del gobierno; y Hungría y Turquía, para las instituciones privadas independientes). Las solicitudes se presentan directamente a las instituciones privadas en casi la mitad de los países con instituciones privadas dependientes del gobierno y en la mayoría de los que tienen instituciones privadas independientes. Sin embargo, en un tercio de los países con este tipo de instituciones de educación terciaria se opta por combinar un sistema centralizado de solicitud con el proceso de solicitud directa (Tabla D6.4).

Procesos de solicitud y admisión para los estudiantes no nacionales o internacionales

Alrededor de la mitad de los países y economías cuentan con sistemas similares de solicitud y admisión a programas de primera titulación en educación terciaria para los estudiantes no nacionales o internacionales y para los estudiantes nacionales (ya sean ciudadanos o residentes permanentes en el país). En una cuarta parte de los países, solamente se somete a los candidatos internacionales de algunos países a un proceso similar al de los nacionales. Esto es lo que suele suceder con los candidatos de países de la Unión Europea (UE) que solicitan su ingreso en instituciones de educación terciaria de otro país de la Unión; pero también, por ejemplo, en Noruega en el caso de los estudiantes nacionales y los internacionales procedentes de otros países nórdicos. En una cuarta parte de los países, el proceso de solicitud y admisión para los estudiantes no nacionales o internacionales es distinto al que se aplica a los estudiantes nacionales.

Incluso cuando los sistemas de solicitud son similares para los estudiantes no nacionales o internacionales y los nacionales, en el caso de los primeros se utilizan criterios de admisión adicionales o específicos, relativos a su entorno educativo y competencias, además de a otros factores. Los criterios más frecuentes que se utilizan para estos estudiantes son un certificado de estudios acreditado del país de origen (en tres cuartas partes de los países), seguido de la adecuada finalización de los sistemas educativos de su país de origen y la competencia lingüística (en dos tercios de los países) y la posesión de una cualificación internacional (en la mitad de los países). Menos de un tercio de los países para los que se dispone de datos informan sobre la realización de pruebas de aptitud (9 países), requisitos sanitarios (9 países) o acreditación de disponer de financiación suficiente (8 países). En los países con un sistema de solicitud y admisión específico para los estudiantes no nacionales, los certificados de estudios acreditados del país de origen y la competencia lingüística son los dos únicos criterios que se exigen en todos los países, de acuerdo con la información disponible (Tabla D6.9).

Políticas que afectan a la participación en programas de primera titulación en educación terciaria

Los criterios y los sistemas de admisión a la educación terciaria afectan directamente a la matriculación en este nivel educativo. Sin embargo, otros aspectos de las políticas de los gobiernos pueden ofrecer incentivos para que las personas soliciten su admisión en programas de educación terciaria. Estos pueden tener como objetivo aumentar los niveles de participación en general, dirigirse específicamente a grupos de estudiantes no representados o fomentar las solicitudes para disciplinas determinadas.

Casi todos los países y economías para los que se dispone de datos cuentan con algunas políticas, medidas o campañas gubernamentales vigentes para apoyar o incrementar la participación en programas de primera titulación en educación terciaria. Como excepciones cabe mencionar a Islandia y República Checa, que informaron de la ausencia de tales iniciativas. Entre los 36 países y economías restantes de los que se dispone de información, dos tercios contaban con políticas vigentes en materia de tasas académicas: tasas gratuitas (en 13 países), subvenciones para las tasas (11 países), limitación de las tasas (9 países), reducción de las tasas en determinados campos de estudio (5 países) y cobro de tasas administrativas únicamente (4 países). 35 países notificaron otras formas de ayuda económica a los estudiantes de educación terciaria financiada por el gobierno. Entre las más frecuentes figuraban la disponibilidad de préstamos a los estudiantes (indicada por 30 países), el uso de becas y ayudas (27 países), así como las disposiciones de tipo fiscal (19 países informaron sobre el uso de beneficios fiscales, reducciones o créditos para estudiantes) (Tabla D6.2).

También son habituales las campañas con un carácter más general para incrementar la participación en la educación terciaria; todos los países de los que se dispone de información, excepto Grecia, Islandia y República Checa cuentan con estos sistemas. Su objetivo es promocionar determinadas materias u ocupaciones (25 países), mejorar la igualdad de participación entre sexos (14 países) o atraer a los estudiantes hacia la educación terciaria en general (15 países). Aproximadamente en la mitad de los países, también se disponía de vías de acceso alternativas a la educación terciaria, mediante la apertura de las solicitudes para educación terciaria a quienes habían finalizado la educación y formación superior o la educación y formación profesional, así como el reconocimiento de la experiencia laboral anterior como alternativa a los requisitos de ingreso más tradicionales (Tabla D6.2).

Definiciones

Un **examen o prueba estandarizado** se refiere a una prueba que se realiza y puntúa de acuerdo con unas condiciones unificadas en los distintos centros educativos, de modo que las puntuaciones de los estudiantes se puedan comparar directamente entre distintos centros. En algunos casos, también se refiere a preguntas de opción múltiple o respuestas fijas, ya que esto permite que resulte sencillo y factible calificar la prueba de forma homogénea. No obstante, gracias a las rúbricas y la preparación de los examinadores de pruebas (personas que puntúan manualmente las preguntas de respuesta abierta), también se pueden encontrar pruebas estandarizadas que van más allá de la opción múltiple y las respuestas fijas.

Los **exámenes nacionales o centrales** son pruebas estandarizadas que tienen consecuencias formales para los estudiantes, como determinar su idoneidad para progresar a un nivel de educación superior u obtener una titulación con reconocimiento oficial. Evalúan lo que se espera que la mayor parte de los estudiantes sepan o sean capaces de hacer en una materia determinada. Los exámenes difieren de las evaluaciones en su finalidad. Las evaluaciones nacionales son obligatorias, pero, a diferencia de los exámenes, no afectan a la progresión de los estudiantes ni a su acreditación.

Otros exámenes estandarizados (no nacionales o centrales) consisten en pruebas estandarizadas que se realizan y puntúan de acuerdo con unas condiciones unificadas en los distintos centros educativos a nivel estatal, territorial, provincial, regional o local, de modo que las puntuaciones de los estudiantes se puedan comparar directamente.

Los **exámenes de admisión** son exámenes que no gestionan los centros de educación secundaria superior y que, por lo general, se usan para determinar, o ayudar a determinar, el acceso a los programas de educación terciaria. Estos exámenes pueden estar diseñados o calificados en el ámbito de los centros educativos (es decir, por cada institución de educación terciaria o por un consorcio de este tipo de instituciones), o por empresas privadas.

Los **programas de primera titulación en educación terciaria** se refieren a los programas de primera titulación de grado o programas de educación terciaria aplicada y a los programas de primera titulación de máster, según se definen en CINE 2011.

Institución pública de educación terciaria: Una institución se clasifica como pública si: 1) la controla y gestiona directamente una autoridad u organismo de educación pública del país donde se encuentra; o 2) la controla y gestiona un organismo gubernamental, ya sea directamente o por medio de un órgano de gobierno (consejo, comité, etc.), cuyos miembros han sido nombrados en su mayoría por una autoridad pública del país donde se encuentra o elegidos por concurso público.

Una **institución privada de educación terciaria dependiente del gobierno** es aquella que o bien recibe al menos un 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales, o bien cuenta con profesorado pagado por un organismo gubernamental, ya sea directamente o a través del gobierno.

Una **institución privada de educación terciaria independiente** es aquella que recibe menos de un 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales y cuyo profesorado no está pagado por un organismo gubernamental.

Metodología

Este indicador se basa en una encuesta sobre los criterios y los sistemas de admisión nacionales para que los estudiantes soliciten su admisión e ingresen en programas de primera titulación en educación terciaria; se centra en los requisitos formales, y no en las prácticas reales. Dado que las prácticas pueden variar considerablemente dentro de cada centro educativo e institución de educación terciaria, este indicador no puede reflejar el amplio abanico de prácticas existentes.

Véase el Anexo 3 para obtener más información y consultar las notas específicas sobre los distintos países (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Fuentes

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2016 sobre criterios y sistemas de admisión nacionales para que los estudiantes soliciten su admisión e ingresen en programas de primera titulación en educación terciaria y se refieren al curso académico 2016-2017.

Nota sobre los datos de Israel

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

Tablas del Indicador D6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562505

	Tabla D6.1	Organización del sistema de admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
WEB	Tabla D6.2	Medidas gubernamentales para apoyar o incrementar la participación en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
	Tabla D6.3	Cualificación mínima y requisitos de rendimiento académico para el ingreso en educación terciaria (perspectiva gubernamental) (2017)
	Tabla D6.4	Proceso de solicitud para el ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
	Tabla D6.5	Uso de exámenes o pruebas para determinar el ingreso o la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
WEB	Tabla D6.6	Autoridades responsables a cargo de los sistemas de exámenes para el ingreso o admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
WEB	Tabla D6.7a	Tipos de exámenes utilizados como criterios de admisión en las instituciones públicas de educación terciaria (2017)
WEB	Tabla D6.7b	Tipos de exámenes utilizados como criterios de admisión en las instituciones privadas de educación terciaria dependientes del gobierno (2017)
WEB	Tabla D6.7c	Tipos de exámenes utilizados como criterios de admisión en las instituciones privadas de educación terciaria independientes (2017)
WEB	Tabla D6.8	Otros factores utilizados para el ingreso o admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)
WEB	Tabla D6.9	Proceso de solicitud y admisión en programas de primera titulación en educación terciaria para los estudiantes no nacionales o internacionales (2017)

Fecha de cierre para los datos: 19 de julio de 2017. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D6.1. [1/2] Organización del sistema de admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)

		Instituciones públicas						Instituciones privadas dependientes del gobierno					
			Número fijo y limitado de plazas para estudiantes (instituciones selectivas)						Número fijo y limitado de plazas para estudiantes (instituciones selectivas)				
		Existencia de admisiones abiertas	Por campo de estudio	Por instituciones de educación terciaria	Autoridad responsable de fijar el número de plazas para estudiantes	Modelo utilizado para distribuir las plazas para estudiantes	Modelo utilizado para financiar programas de titulación	Existencia de admisiones abiertas	Por campo de estudio	Por instituciones de educación terciaria	Autoridad responsable de fijar el número de plazas para estudiantes	Modelo utilizado para distribuir las plazas para estudiantes	Modelo utilizado para financiar programas de titulación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	Sí	Algunos	No	Estatal, universidades	Modelo mixto	Asignación centralizada	Sí	Algunos	No	Universidades	Modelo mixto	Mixto
	Australia	No	No	No	Central, universidades	Modelo mixto	Mixto	No	No	No	Central, universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Austria	Sí	Algunos	No	Central, universidades	Asignación centralizada	Asignación centralizada	No	Todos	No	Otros	Asignación centralizada	Mixto
	Canadá	Sí	Algunos	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto	Sí	No	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Chile	No	No	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto	No	No	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Corea	No	Todos	Todos	Central, regional, universidades	Modelo mixto	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	Sí	Algunos	No	Estatal, universidades	Asignación centralizada	Asignación centralizada	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	No	Todos	No	Central	Asignación centralizada	Asignación centralizada	No	Todos	No	Central	Asignación centralizada	Asignación centralizada
	España	No	Algunos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Otros	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Sí	Algunos	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Estonia	No	Todos	Todos	Universidades	Modelo mixto	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	No	Todos	Todos	Central, universidades	Otros	Asignación centralizada	No	Todos	Todos	Central, universidades	Otros	Asignación centralizada
	Francia	Sí	Algunos	Algunos	Central, regional, universidades, otros	Asignación centralizada	Mixto	Sí	No	Algunos	Central, regional, universidades, otros	Modelo mixto	Mixto
	Grecia	No	No	Todos	Central, universidades, otros	Asignación centralizada	Asignación centralizada	a	a	a	a	a	a
	Hungría	No	Todos	Todos	a	Modelo mixto	Mixto	No	No	No	a	Modelo mixto	Mixto
	Islandia	Sí	Algunos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Asignación centralizada	Sí	Algunos	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Israel	No	Todos	No	Central	Asignación centralizada	Mixto	No	No	Todos	Central	Asignación centralizada	Mixto
	Italia	Sí	Algunos	No	Central, universidades	Asignación centralizada	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Japón[1]	No	Todos	Todos	Universidades	Otros	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Letonia	a	a	a	Universidades	Modelo mixto	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Sí	Algunos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Noruega	Sí	Algunos	Algunos	Central, universidades	Modelo mixto	Asignación centralizada	Sí	Algunos	Algunos	Central, universidades	Modelo mixto	Mixto
	Nueva Zelanda	Sí	Algunos	No	Central, universidades, otros	Modelo mixto	Mixto	Sí	Algunos	No	Central, otros	Modelo mixto	Mixto
	Países Bajos	Sí	Algunos	No	Universidades	Otros	Asignación centralizada	a	a	a	a	a	a
	Polonia	No	Todos	No	Central	Asignación centralizada	Asignación centralizada	a	a	a	a	a	a
	Portugal	No	Todos	Todos	Central, universidades	Asignación centralizada	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Reino Unido[2]	a	a	a	a	a	a	Sí	Algunos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	República Checa	No	No	Todos	Universidades	Modelo mixto	Asignación centralizada	No	No	Todos	Otros	Modelo mixto	Mixto
	República Eslovaca	Sí	No	Algunos	Universidades	Modelo mixto	Mixto	m	m	m	m	m	m
	Suecia	No	No	Todos	Central, universidades	Modelo mixto	Asignación centralizada	No	No	Todos	Central, universidades	Modelo mixto	Asignación centralizada
	Suiza	Sí	Algunos	No	Central, estatal	Otros	Mixto	Sí	No	No	m	a	Mixto
	Turquía	No	No	Todos	Central	Asignación centralizada	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	Sí	No	No	a	m	Mixto	Sí	No	No	a	m	Mixto
	Com. Francesa (Bélgica)	Sí	No	No	a	a	Mixto	Sí	No	No	a	a	Mixto
Países asociados	**Brasil**	No	No	Todos	Universidades	Asignación centralizada	Asignación centralizada	a	a	a	a	a	a
	Colombia	Sí	No	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	Sí	Todos	No	Central	Modelo mixto	Mixto	a	a	a	a	a	a
	Lituania	No	Todos	Todos	Central	Modelo mixto	Mixto	a	a	a	a	a	a

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. En el caso de las universidades nacionales, el número fijo de estudiantes lo decide cada universidad nacional y se remite como parte de su plan a medio plazo para recibir la aprobación del ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología.

2. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente al menos en uno de los cuatro países.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562296

Tabla D6.1. [2/2] Organización del sistema de admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)

		Instituciones privadas independientes					
			Número fijo y limitado de plazas para estudiantes (instituciones selectivas)				
		Existencia de admisiones abiertas	Por campo de estudio	Por instituciones de educación terciaria	Autoridad responsable de fijar el número de plazas para estudiantes	Modelo utilizado para distribuir las plazas para estudiantes	Modelo utilizado para financiar programas de titulación
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Países**						
	Alemania	m	m	m	m	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Australia	No	No	No	Universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Austria	No	Todos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Canadá	m	a	a	Universidades	Mercado (demanda)	a
	Chile	Sí	No	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Corea	No	Todos	Todos	Central, regional, universities	Modelo mixto	Mixto
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	No	No	No	Universidades	Mercado (demanda)	Otros
	España	Sí	Algunos	No	Universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Estados Unidos	Sí	Algunos	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Estonia	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	a	a	a
	Francia	m	No	Todos	Otros	Mercado (demanda)	Mixto
	Grecia	a	a	a	a	a	a
	Hungría	No	Todos	Todos	a	Modelo mixto	Mixto
	Islandia	a	a	a	a	a	a
	Israel	Sí	No	No	a	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Italia	Sí	Algunos	No	Central, universidades	Asignación centralizada	Mixto
	Japón[1]	No	Todos	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Letonia	a	a	a	Universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Luxemburgo	Sí	No	Algunos	Universidades	Mercado (demanda)	Mixto
	Noruega	Sí	No	No	m	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Nueva Zelanda	Sí	Algunos	No	Central, otros	Modelo mixto	Mixto
	Países Bajos	m	m	m	m	a	m
	Polonia	Sí	a	a	a	a	m
	Portugal	No	Todos	Todos	Central, universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Reino Unido[2]	m	m	m	m	m	m
	República Checa	No	No	Todos	Universidades	Modelo mixto	Distribución del mercado
	República Eslovaca	Sí	No	No	a	a	Distribución del mercado
	Suecia	a	a	a	a	a	a
	Suiza	Sí	No	No	m	a	a
	Turquía	No	No	Todos	Central	Asignación centralizada	Otros
	Economías						
	Com. Flamenca (Bélgica)	m	m	m	a	m	m
	Com. Francesa (Bélgica)	a	a	a	a	a	a
Países asociados	**Brasil**	m	No	Most	Universidades	Mercado (demanda)	m
	Colombia	Sí	No	Todos	Universidades	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Federación Rusa	m	No	No	a	Mercado (demanda)	Distribución del mercado
	Lituania	No	Todos	Todos	Universidades, otros	Mercado (demanda)	Distribución del mercado

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. En el caso de las universidades nacionales, el número fijo de estudiantes lo decide cada universidad nacional y se remite como parte de su plan a medio plazo para recibir la aprobación del ministro de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología.

2. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente al menos en uno de los cuatro países.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562296

Tabla D6.3. Cualificación mínima y requisitos de rendimiento académico para el ingreso en educación terciaria (perspectiva gubernamental) (2017)

		Cualificación CINE típica mínima que se exige para ingresar en programas de primera titulación en educación terciaria (tipo de programa de educación secundaria superior)	Requisitos de rendimiento académico mínimo utilizados para determinar el ingreso en educación terciaria (establecidos por el gobierno)		Instrumentos empleados para evaluar los requisitos de rendimiento académico mínimo						Requisitos previos del curso para ingresar en un campo de estudio específico
			Por campo de estudio	Por instituciones de educación terciaria	Certificado de estudios o boletín de calificaciones que incluye las notas de los estudiantes	Examen nacional o central de educación secundaria superior	Otros exámenes estandarizados (no centrales) que realizan numerosos estudiantes en diversos centros de secundaria	Otros exámenes no estandarizados (no nacionales) que realizan los estudiantes en centros de educación secundaria	Exámenes de ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria (no gestionados por los centros de educación secundaria superior)	Otros	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE											
	Alemania	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Australia	General	No	No	a	a	a	a	a	a	Algunos campos
	Austria[1]	a	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Canadá	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	Algunos campos
	Chile	Todos	No	Sí (para algunos)	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No
	Corea	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	Algunos campos
	Dinamarca	General	No	No	a	a	a	a	a	a	Mayoría de campos
	Eslovenia	General o de formación profesional	Sí (para todos)	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Algunos campos
	España	General	No	Sí (para todos)	m	Sí	m	m	m	No	Todos los campos
	Estados Unidos	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Estonia	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	Todos	No	Sí (para algunos)	Sí	No	No	No	Sí	No	Algunos campos
	Grecia	Todos	Sí (para todos)	Sí (para todos)	No	Sí	a	a	a	No	Todos los campos
	Hungría	Todos	Sí (para todos)	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Todos los campos
	Islandia	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	m
	Israel	De formación profesional	No	Sí (para la mayoría)	a	Sí	a	a	Sí	Sí	Algunos campos
	Italia	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Japón	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Letonia	Todos	Sí (para todos)	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Algunos campos
	Luxemburgo	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	m
	Noruega	General	Sí (para algunos)	No	a	Sí	No	No	Sí	No	Algunos campos
	Nueva Zelanda	General	Sí (para la mayoría)	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Algunos campos
	Países Bajos	Todos	Sí (para todos)	No	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Algunos campos
	Polonia	General o de formación profesional	Sí (para todos)	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No
	Portugal	Todos	Sí (para todos)	Sí (para todos)	Sí	Sí	No	No	No	No	Algunos campos
	Reino Unido[3]	General	No	Sí (para todos)	No	Sí	No	No	No	No	Algunos campos
	República Checa[2]	General o de formación profesional	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	República Eslovaca	Todos	Sí (para todos)	No	Sí	m	m	m	m	No	No
	Suecia	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	Todos los campos
	Suiza	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	Algunos campos
	Turquía	Todos	Sí (para todos)	No	Sí	Sí	No	Sí	No	m	No
	Economías										
	Com. Flamenca (Bélgica)	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	a
	Com. Francesa (Bélgica)	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
Países asociados											
	Brasil	Todos	No	No	a	a	a	a	a	a	No
	Colombia	Todos	Sí (para todos)	Sí (para algunos)	No	Sí	No	No	No	No	a
	Federación Rusa	Todos	Sí (para todos)	No	No	Sí	a	No	No	Sí	No
	Lituania[4]	Todos	Sí (para todos)	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Algunos campos

Nota: La cualificación típica mínima para ingresar en programas de primera titulación en educación terciaria hace referencia al nivel CINE exigido, aunque no todas las cualificaciones de este nivel permiten ingresar en esos programas de primera titulación en educación terciaria. Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. El requisito de cualificación mínima es el certificado de educación secundaria superior (denominado MATURA); existen vías de entrada alternativas.
2. Algunos programas de formación profesional de educación secundaria superior permiten acceder a la educación terciaria, mientras que otros no.
3. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente en al menos uno de los cuatro países.
4. En Lituania, es posible ingresar en programas de educación terciaria con un nivel de cualificación de secundaria superior (todos los programas) o de postsecundaria no terciaria (programas de FP).

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562334

Tabla D6.4. Proceso de solicitud para el ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)

		Instituciones públicas			Instituciones privadas dependientes del gobierno			Instituciones privadas independientes		
			En el caso de los sistemas centralizados			En el caso de los sistemas centralizados			En el caso de los sistemas centralizados	
		Tipo de sistema de admisión o solicitud	Número máximo de preferencias que puede especificar un candidato	Número máximo de ofertas que puede recibir un candidato	Tipo de sistema de admisión o solicitud	Número máximo de preferencias que puede especificar un candidato	Número máximo de ofertas que puede recibir un candidato	Tipo de sistema de admisión o solicitud	Número máximo de preferencias que puede especificar un candidato	Número máximo de ofertas que puede recibir un candidato
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Países**									
	Alemania	Centralizado y directo a las instituciones	6	1	Directo a las instituciones	m	m	Directo a las instituciones	m	m
	Australia	Centralizado y directo a las instituciones	m	Sin límite	Centralizado y directo a las instituciones	m	Sin límite	Centralizado y directo a las instituciones	m	Sin límite
	Austria	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Canadá	Centralizado y directo a las instituciones	3	Sin límite	Centralizado y directo a las instituciones	3	Sin límite	Centralizado y directo a las instituciones	m	m
	Chile	Centralizado	10	1	Centralizado	10	1	Centralizado y directo a las instituciones	10	1
	Corea	Centralizado y directo a las instituciones	9	Sin límite	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	9	Sin límite
	Dinamarca	Centralizado	8	1	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Centralizado	3	1	Centralizado y directo a las instituciones	3	1	Directo a las instituciones	a	a
	España	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Estados Unidos	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Estonia	Centralizado	2 por institución	a	a	a	a	m	m	m
	Finlandia	Centralizado	6	1	Centralizado	6	1	a	a	a
	Francia	Centralizado y directo a las instituciones	24	1	Centralizado y directo a las instituciones	24	1	Directo a las instituciones	a	a
	Grecia	Centralizado	Sin límite	1	a	a	a	a	a	a
	Hungría	Centralizado	m	m	Centralizado y directo a las instituciones	6	1	Centralizado	6	1
	Islandia	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a
	Israel	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Italia	Centralizado y directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite
	Japón	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Letonia	Centralizado y directo a las instituciones	10	a	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	10	a
	Luxemburgo	Directo a las instituciones	m	m	a	a	a	Directo a las instituciones	m	m
	Noruega	Centralizado y directo a las instituciones	10	1	Centralizado y directo a las instituciones	10	1	Directo a las instituciones	m	m
	Nueva Zelanda	Directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite	Directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite	Directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite
	Países Bajos	Centralizado	3	3	a	a	a	m	m	m
	Polonia	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Portugal	Centralizado y directo a las instituciones	6	1	a	a	a	Directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite
	Reino Unido[1]	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	5	5	m	m	m
	República Checa	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	República Eslovaca	Directo a las instituciones	m	Sin límite	a	m	a	Directo a las instituciones	m	Sin límite
	Suecia	Centralizado	20	1	Centralizado	20	1	a	a	a
	Suiza	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a
	Turquía	Centralizado	24	1	a	a	a	Centralizado	24	1
	Economías									
	Com. Flamenca (Bélgica)	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	m	a	a
	Com. Francesa (Bélgica)	Directo a las instituciones	a	a	Directo a las instituciones	a	a	a	a	a
Países asociados	**Brasil**	Centralizado y directo a las instituciones	2	a	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	m	Sin límite
	Colombia	Directo a las instituciones	a	a	m	m	m	Directo a las instituciones	a	a
	Federación Rusa	Directo a las instituciones	3	3	a	a	a	Directo a las instituciones	Sin límite	Sin límite
	Lituania	Centralizado y directo a las instituciones	9	1	a	a	a	Centralizado y directo a las instituciones	9	1

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente en al menos uno de los cuatro países.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562353

Tabla D6.5. [1/2] Uso de exámenes o pruebas para determinar el ingreso o la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)

		Exámenes nacionales o centrales (para los estudiantes al finalizar la educación secundaria superior)					Exámenes estandarizados no nacionales o centrales (para los estudiantes al finalizar la educación secundaria superior)				
				Obligatorios para acceder a					Obligatorios para acceder a		
		Existencia	Proporción de estudiantes de educación secundaria superior que realizan esos exámenes	Instituciones públicas de educación terciaria	Instituciones privadas de educación terciaria dependientes del gobierno	Instituciones privadas de educación terciaria independientes	Existencia	Proporción de estudiantes de educación secundaria superior que realizan esos exámenes	Instituciones públicas de educación terciaria	Instituciones privadas de educación terciaria dependientes del gobierno	Instituciones privadas de educación terciaria independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	**Países**										
	Alemania	No	a	a	a	a	Sí	76-99%	Sí, todos	m	m
	Australia	No	a	a	a	a	Sí	76-99%	No	No	No
	Austria	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Canadá	No	a	a	a	a	Sí	m	Sí, algunos	Sí, algunos	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Dinamarca	Sí	100%	Sí, la mayoría	a	a	No	a	a	a	a
	Eslovenia	Sí	100%	Sí, todos	Sí, todos	Sí, todos	No	a	a	a	a
	España	Sí	76-99%	Sí, todos	a	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Estados Unidos	Sí	76-99%	No	a	No	Sí	m	No	a	No
	Estonia	Sí	100%	Sí, la mayoría	a	m	No	a	a	a	a
	Finlandia	Sí	m	No	No	a	Sí	a	No	m	a
	Francia	Sí	76-99%	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	No	a	a	a	a
	Grecia	Sí	76-99%	Sí, todos	a	a	No	a	a	a	a
	Hungría	Sí	51-75%	Sí, todos	Sí, todos	Sí, todos	No	a	No	No	No
	Islandia	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Israel	Sí	76-99%	Sí, todos	Sí, todos	Sí, todos	No	a	No	No	No
	Italia	Sí	100%	Sí, todos	a	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Japón	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Letonia	Sí	76-99%	Sí, todos	a	Sí, todos	Sí	10% o menos	No	a	m
	Luxemburgo	Sí	100%	Sí, algunos	a	No	No	a	a	a	a
	Noruega	Sí	100%	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	No	m	No	m	No
	Nueva Zelanda	Sí	76-99%	No	No	No	Sí	10% o menos	No	No	No
	Países Bajos	Sí	100%	Sí, todos	a	m	No	a	a	a	m
	Polonia	Sí	76-99%	Sí, todos	a	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Portugal	Sí	76-99%	Sí, todos	a	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Reino Unido[1]	Sí	76-99%	a	No	No	No	a	a	a	a
	República Checa	Sí	51-75%	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Sí	m	No	No	No
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Suiza	Sí	76-99%	Sí, todos	Sí, todos	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Turquía	Sí	76-99%	Sí, todos	No	Sí, todos	No	a	a	a	a
	Economías										
	Com. Flamenca (Bélgica)	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Com. Francesa (Bélgica)	Sí	100%	a	a	a	No	a	a	a	a
Países asociados	**Brasil**	Sí	76-99%	m	a	m	No	m	m	a	m
	Colombia	Sí	100%	Sí, todos	m	Sí, todos	No	a	a	m	a
	Federación Rusa	Sí	76-99%	Sí, todos	a	m	Sí	100%	Sí, todos	a	m
	Lituania	Sí	100%	Sí, todos	a	Sí, todos	No	a	Sí, algunos	a	a

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente en al menos uno de los cuatro países.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562372

D6

Tabla D6.5. [2/2] Uso de exámenes o pruebas para determinar el ingreso o la admisión en programas de primera titulación en educación terciaria (2017)

		Exámenes no estandarizados no nacionales o centrales (para los estudiantes al finalizar la educación secundaria superior)					Exámenes de ingreso en programas de primera titulación en educación terciaria (no gestionados por los centros de educación secundaria superior)				
				Obligatorios para acceder a					Obligatorios para acceder a		
		Existencia	Proporción de estudiantes de educación secundaria superior que realizan esos exámenes	Instituciones públicas de educación terciaria	Instituciones privadas de educación terciaria dependientes del gobierno	Instituciones privadas de educación terciaria independientes	Existencia	Proporción de estudiantes de educación secundaria superior que realizan esos exámenes	Instituciones públicas de educación terciaria	Instituciones privadas de educación terciaria dependientes del gobierno	Instituciones privadas de educación terciaria independientes
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Países**										
	Alemania	Sí	100 %	Sí, todos	Sí, todos	m	Sí	a	a	a	a
	Australia	Sí	m	No	m	m	m	m	Sí, algunos	m	m
	Austria	No	a	a	a	a	Sí	m	a	a	a
	Canadá	Sí	a	Sí, algunos	Sí, algunos	m	No	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	Sí	76-99 %	Sí, todos	Sí, todos	No
	Corea	No	a	a	a	a	Sí	76-99 %	Sí, la mayoría	a	Sí, la mayoría
	Dinamarca	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Eslovenia	No	a	a	a	a	Sí	10 % o menos	Sí, algunos	Sí, algunos	Sí, algunos
	España	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Estados Unidos	No	a	a	a	a	Sí	m	No	a	No
	Estonia	Sí	100 %	a	a	a	Sí	76-99 %	Sí, la mayoría	a	m
	Finlandia	No	a	a	a	a	Sí	m	m	m	a
	Francia	No	a	a	a	a	Sí	10 % o menos	No	m	m
	Grecia	Sí	100 %	m	a	a	a	a	a	a	a
	Hungría	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Islandia	No	a	a	a	a	Sí	a	No	No	a
	Israel	No	a	No	No	No	Sí	m	No	No	No
	Italia	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Japón	No	a	a	a	a	Sí	76-99 %	No	a	No
	Letonia	Sí	m	No	a	m	Sí	m	Sí, algunos	a	Sí, algunos
	Luxemburgo	No	a	a	a	a	Sí	a	Sí, algunos	a	No
	Noruega	Sí	100 %	No	No	No	Sí	10 % o menos	Sí, algunos	Sí, algunos	Sí, algunos
	Nueva Zelanda	Sí	10 % o menos	No	No	No	No	a	a	a	a
	Países Bajos	Sí	100 %	Sí, todos	a	m	No	a	No	a	No
	Polonia	No	a	a	a	a	Sí	m	m	a	m
	Portugal	No	a	a	a	a	No	a	a	a	a
	Reino Unido[1]	No	a	a	a	a	No	a	a	a	No
	República Checa	Sí		a	a	a	No	a	a	a	a
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	No	a	a	m	m
	Suecia	No	a	a	a	a	Sí	m	No	No	a
	Suiza	No	a	a	a	a	Sí	10 % o menos	Sí, todos	Sí, todos	Sí, todos
	Turquía	Sí	m	No	No	No	No	a	a	a	a
	Economías										
	Com. Flamenca (Bélgica)	No	a	a	a	a	Sí	m	Sí, algunos	Sí, algunos	m
	Com. Francesa (Bélgica)	Sí	100 %	a	a	a	Sí	10 % o menos	Sí, algunos	Sí, algunos	a
Países asociados	Brasil	No	m	m	a	m	No	m	No	a	No
	Colombia	No	a	a	m	a	No	a	a	m	a
	Federación Rusa	No	a	a	a	a	No	a	Sí, algunos	a	m
	Lituania	No	a	a	a	a	Sí	11-25 %	Sí, algunos	a	No

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información.

1. La información se refiere a los cuatro sistemas independientes en el Reino Unido. En cada caso, «Sí» indica que la política está vigente en al menos uno de los cuatro países.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562372

Anexo

A

Características de los Sistemas Educativos

Todas las tablas del Anexo 1 están disponibles en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562619

Nota sobre los datos de Israel

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

Tabla X1.1a. [1/2] Edades típicas de graduación, por nivel educativo (2015)

La edad típica se refiere a la edad de los estudiantes al inicio del curso académico; por lo general, los estudiantes tendrán un año más de la edad indicada cuando se gradúan al final del año escolar. La edad típica se utiliza para el cálculo de la tasa de graduación bruta.

		Educación secundaria superior		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria	
						Terciaria de ciclo corto (CINE 5)	
		Programas generales	Programas de formación profesional	Programas generales	Programas de formación profesional	Programas generales	Programas de formación profesional
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	18-20	19-21	20-23	21-24	a	22-26
	Australia	17-18	17-30	a	18-37	19-24	18-30
	Austria	17-18	16-18	a	19-32	a	18-19
	Bélgica	18-18	18-19	a	20-22	a	21-24
	Canadá	17-18	18-32	m	m	a	20-24
	Chile	17-17	17-17	a	a	a	21-26
	Corea	18-18	18-18	a	a	a	20-22
	Dinamarca	18-19	19-24	a	23-35	a	20-25
	Eslovenia	18-18	18-20	a	a	a	21-27
	España	17-17	17-21	a	23-38	a	20-23
	Estados Unidos	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
	Estonia	18-18	18-19	a	19-25	a	a
	Finlandia	19-19	19-23	a	32-46	a	a
	Francia	17-18	16-19	m	m	m	m
	Grecia	18-18	18-19	a	20-22	a	a
	Hungría	17-19	17-19	a	19-20	a	20-22
	Irlanda	18-19	18-24	a	20-26	20-35	20-35
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	17-17	17-17	m	m	m	m
	Italia	18-19	18-19	a	20-20	a	21-23
	Japón	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
	Letonia	18-18	20-21	a	20-23	a	21-25
	Luxemburgo	18-18		a	23-29	a	21-23
	México	17-18	17-18	a	a	a	20-24
	Noruega	18-18	18-22	a	19-29	21-31	20-28
	Nueva Zelanda	17-18	16-29	17-26	17-26	18-24	18-24
	Países Bajos	17-18	18-21	a	22-32	a	21-27
	Polonia	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
	Portugal	17-17	17-19	a	19-21	a	a
	Reino Unido	16-19	16-19	a	a	19-30	19-29
	República Checa	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
	República Eslovaca	17-19	18-19	a	19-21	a	20-22
	Suecia	18-19	18-19	a	19-31	21-28	22-29
	Suiza	19-20	19-21	20-23	a	a	25-41
	Turquía	17-17	17-17	a	a	a	19-22
Países asociados	Arabia Saudí[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Argentina[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Brasil	16-17	16-18	a	18-26	19-27	19-26
	China	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
	Colombia	17-18	17-20	m	m	20-22	20-24
	Costa Rica	16-17	17-18	a	a	18-20	m
	Federación Rusa	17-18	17-18	a	18-19	a	19-20
	India	17-17	18-18	a	21-21	a	a
	Indonesia	17-19	17-19	a	a	a	21-29
	Lituania	18-18	19-20	a	20-25	a	a
	Sudáfrica[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562524

Tabla X1.1a. [2/2] Edades típicas de graduación, por nivel educativo (2015)

La edad típica se refiere a la edad de los estudiantes al inicio del curso académico; por lo general, los estudiantes tendrán un año más de la edad indicada cuando se gradúan al final del año escolar. La edad típica se utiliza para el cálculo de la tasa de graduación bruta.

		Educación terciaria						
		Grado o equivalente (CINE 6)			Máster o equivalente (CINE 7)			
		Primera titulación (3-4 años)	Primera titulación larga (más de 4 años)	Segunda titulación o posterior (tras un grado o programa equivalente)	Primera titulación larga (al menos 5 años)	Segunda titulación o posterior (tras un grado o programa equivalente)	Segunda titulación o posterior (tras un máster o programa equivalente)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	22-26	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Australia	20-23	22-25	22-33	23-27	22-30	29-44	26-35
	Austria	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
	Bélgica	21-23	a	22-24	a	22-24	23-27	27-31
	Canadá	22-24	23-25	23-28	24-27	24-29	26-29	29-34
	Chile	23-28	23-30	23-26	24-26	26-36	30-39	30-37
	Corea	23-25	x(7)	a	a	25-31	a	29-38
	Dinamarca	22-25	a	32-44	25-27	25-28	a	27-39
	Eslovenia	21-23	a	a	25-27	24-27	a	27-33
	España	21-23	a	a	22-24	22-26	29-32	28-34
	Estados Unidos	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32
	Estonia	21-23	a	a	24-25	24-28	a	28-34
	Finlandia	23-26	a	a	26-28	25-30	32-38	30-37
	Francia	m	m	m	m	m	m	26-30
	Grecia	m	m	m	a	m	m	m
	Hungría	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-33
	Irlanda	21-23	23-25	23-28	22-27	x(10)	x(10)	27-32
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	25-29	m	27-35	m	28-36	m	30-34
	Italia	22-24	m	m	24-27	24-27	m	28-31
	Japón	21-21	m	m	23-23	23-23	m	26-26
	Letonia	22-24	23-25	24-33	25-29	24-27	a	28-36
	Luxemburgo	22-24	a	a	a	23-26	26-31	28-31
	México	20-24	x(7)	a	a	23-26	a	24-28
	Noruega	21-25	a	26-29	23-27	23-29	24-28	29-37
	Nueva Zelanda	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	27-35
	Países Bajos	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Polonia	22-23	a	25-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	21-23	a	30-37	23-24	23-26	a	27-37
	Reino Unido	20-22	22-24	x(8)	x(11)	23-28	x(11)	25-32
	República Checa	22-24	a	24-26	25-26	24-26	26-28	29-33
	República Eslovaca	21-22	a	a	25-26	20-24	23-31	24-30
	Suecia	22-26	a	a	24-28	24-30	a	28-34
	Suiza	23-26	a	31-41	30-39	24-29	25-32	29-33
	Turquía	22-24	a	a	23-25	25-31	a	30-35
Países asociados	Arabia Saudí[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Argentina[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Brasil	21-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	China	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Colombia	20-23	21-24	m	22-25	22-25	m	25-29
	Costa Rica	18-21	22-23	a	24-26	a	a	27-30
	Federación Rusa	21-23	a	a	22-25	22-25	a	25-27
	India	21-22	23-23	22-22	22-23	22-23	23-24	24-28
	Indonesia		23-32	a	a	26-36	a	32-45
	Lituania	21-22	a	23-28	23-24	24-25	26-31	28-32
	Sudáfrica[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29

1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562524

Tabla X1.1b. Edad típica de ingreso por nivel educativo (2015)

		Terciaria de ciclo corto (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Alemania	21-25	18-20	19-24	25-29
	Australia	m	18-20	21-26	22-30
	Austria	17-18	19-21	19-24	25-29
	Bélgica	18-20	18-19	21-22	23-27
	Canadá	m	m	m	m
	Chile	18-21	18-19	18-30	25-31
	Corea	18-18	18-18	22-27	23-32
	Dinamarca	19-26	20-22	23-25	25-29
	Eslovenia	19-20	19-19	22-24	24-28
	España	18-20	18-18	18-23	23-30
	Estados Unidos	18-22	18-19	22-28	22-27
	Estonia	a	19-22	22-26	24-28
	Finlandia	a	19-20	22-30	26-32
	Francia	m	m	m	23-26
	Grecia	m	m	m	m
	Hungría	19-21	19-20	19-23	24-27
	Irlanda	18-24	18-19	21-26	22-27
	Islandia	20-33	20-22	23-32	24-32
	Israel	18-24	23-24	27-28	29-30
	Italia	20-21	20-20	20-24	25-28
	Japón	18-18	18-18	22-23	24-28
	Letonia	19-23	19-22	22-25	24-27
	Luxemburgo	19-22	19-22	22-24	24-27
	México	18-19	18-19	23-29	25-33
	Noruega	20-24	19-20	19-24	25-31
	Nueva Zelanda	17-25	18-20	21-28	22-30
	Países Bajos	20-24	18-20	22-24	23-27
	Polonia	19-28	19-20	19-24	24-26
	Portugal	18-25	18-19	18-23	23-33
	Reino Unido	17-29	18-21	21-30	22-28
	República Checa	19-21	19-20	22-24	24-26
	República Eslovaca	19-20	19-20	22-23	24-25
	Suecia	19-25	19-21	19-24	24-30
	Suiza	18-25	19-23	22-25	25-28
	Turquía	18-19	18-19	23-25	26-27
Países asociados	Arabia Saudí	18-19	18-20	21-24	23-26
	Argentina[1]	18-19	18-20	21-24	23-26
	Brasil	m	m	m	m
	China	18-19	18-20	21-24	23-26
	Colombia	18-19	18-20	21-24	23-26
	Costa Rica	17-18	17-18	m	m
	Federación Rusa	17-18	17-20	21-24	23-26
	India	a	18-18	21-22	23-23
	Indonesia	20-23	20-26	24-32	27-33
	Lituania	a	19-19	23-25	25-25
	Sudáfrica[1]	18-19	18-20	21-24	23-26

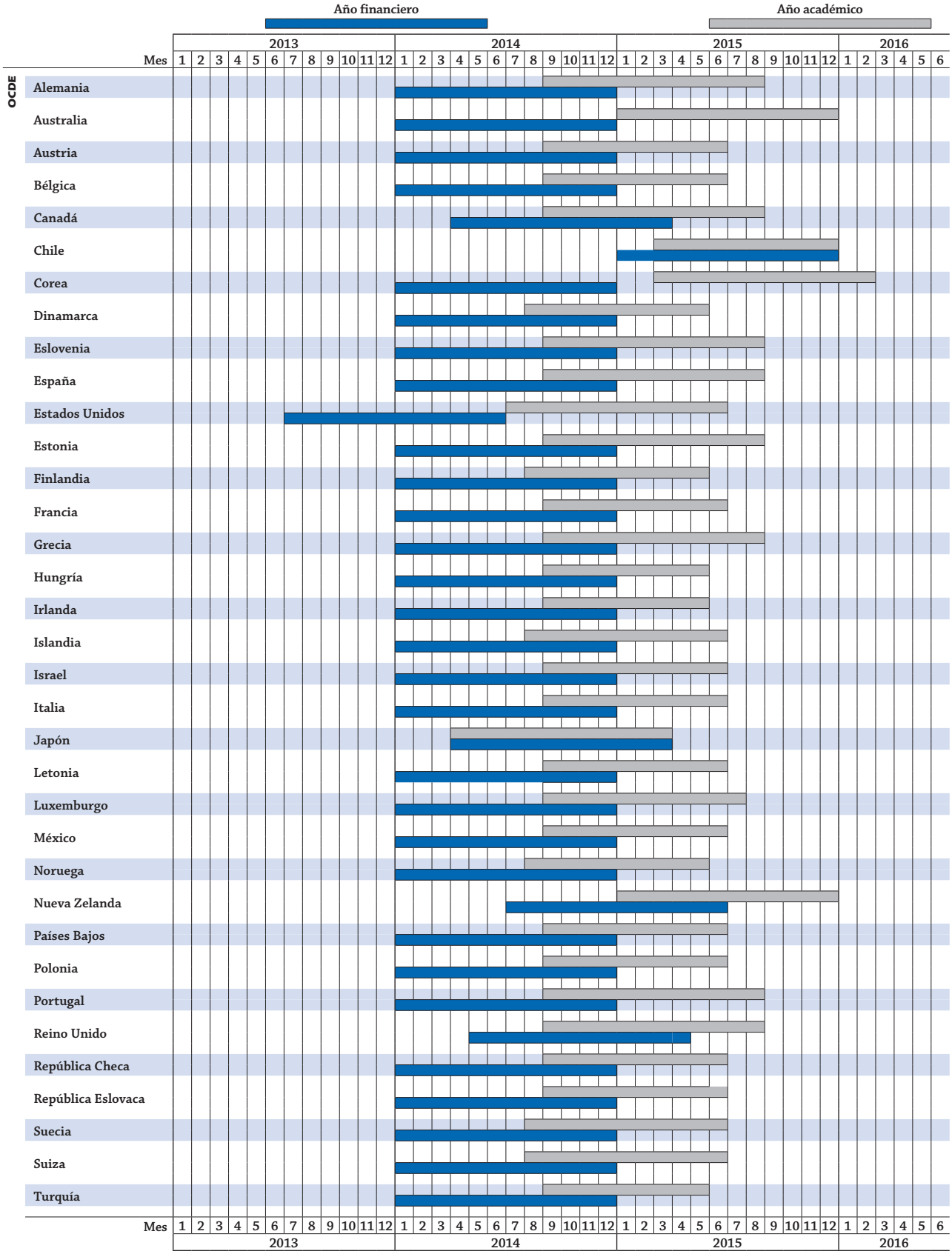
1. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562543

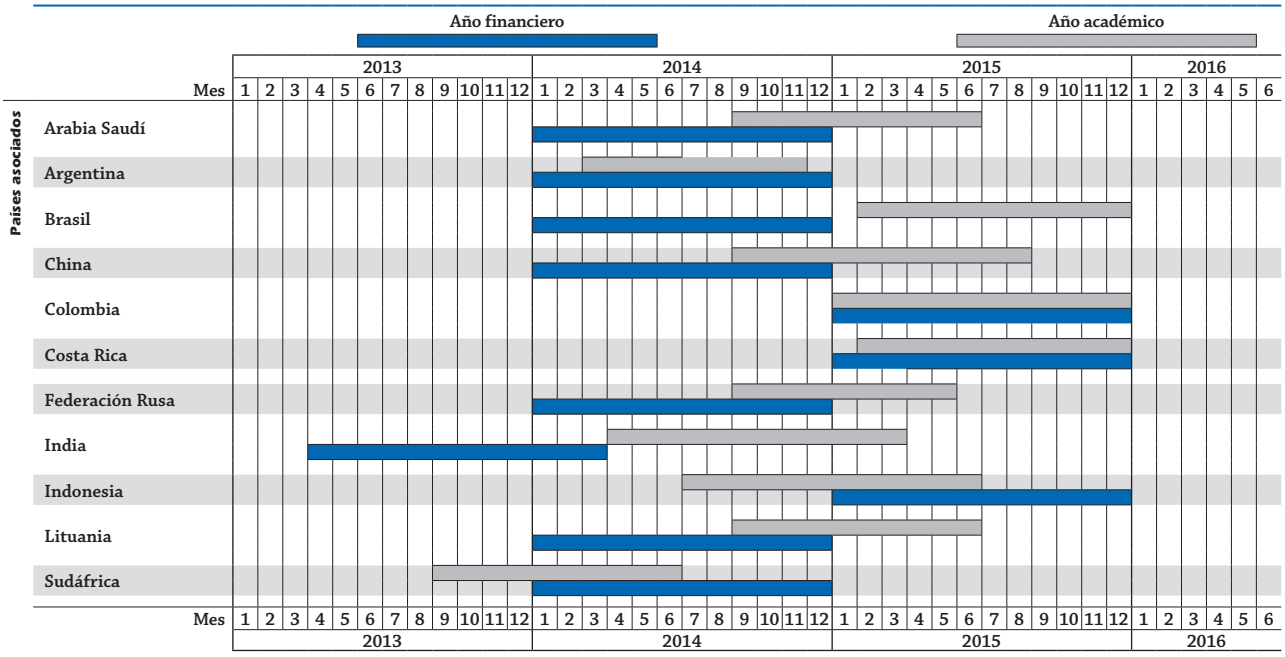
Tabla X1.2a. Año académico y año financiero utilizados para el cálculo de los indicadores, países de la OCDE



Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562562

Tabla X1.2b. Año académico y año financiero utilizados para el cálculo de los indicadores, países asociados



Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562581

Tabla X1.3. Edades de los estudiantes al comienzo y a la finalización de la educación obligatoria (2015)

		Educación obligatoria	
		Edad de comienzo	Edad de finalización
		(1)	(2)
OCDE	Alemania	6	18
	Australia	6	17
	Austria	6	15
	Bélgica	6	18
	Canadá	6	16-18
	Chile	6	18
	Corea	6	14
	Dinamarca	6	16
	Eslovenia	6	14
	España	6	16
	Estados Unidos	4-6	17
	Estonia	7	16
	Finlandia	7	16
	Francia	6	16
	Grecia	5	14-15
	Hungría	5	16
	Irlanda	6	16
	Islandia	6	16
	Israel	5	17
	Italia	6	16
	Japón	6	15
	Letonia	5	16
	Luxemburgo	4	16
	México	4	15
	Noruega	6	16
	Nueva Zelanda	5	16
	Países Bajos	5	18
	Polonia	5	16
	Portugal	6	18
	Reino Unido	4-5	16
	República Checa	6	15
	República Eslovaca	6	16
	Suecia	7	16
	Suiza	5	15
	Turquía	5-6	17
	Media de la OCDE	6	16
	Media de la UE22	6	16
Países asociados	Arabia Saudí	6	11
	Argentina	5	17
	Brasil	4	17
	China	m	m
	Colombia	5	15
	Costa Rica	m	m
	Federación Rusa	7	17
	India	m	m
	Indonesia	7	15
	Lituania	m	m
	Sudáfrica	7	15
	Media del G20	m	m

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es la edad a la que termina la educación obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización de 18 años indica que todos los estudiantes menores de 18 años están obligados por ley a participar en la educación.

Fuente: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562600

Anexo

2

Estadísticas de Referencia

Todas las tablas del Anexo 2 están disponibles en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562847

Nota sobre los datos de Israel

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

Tabla X2.1. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2014 y 2015)

		2014							2015
		Gasto gubernamental total (en millones de la moneda local, precios actuales)	Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios actuales)	Producto interior bruto (ajustado al año financiero)[1]	Población total el 1 de enero, en millares	Deflactor del PIB (2010 = 100, precios constantes)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (dólar estadounidense = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (zona euro = 1)	Producto interior bruto per cápita (en equivalente a dólares estado-unidenses convertidos mediante PPA)[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	1.298.207	2.923.930	2.923.930	80.767	107	0,77	1,02	48.288
OCDE	Australia	573.298	1.617.016	1.617.016	23.475	103	1,46	1,95	47.587
OCDE	Austria	174.313	330.418	330.418	8.507	107	0,80	1,06	49.747
OCDE	Bélgica	220.845	400.805	400.805	11.204	106	0,80	1,06	45.684
OCDE	Canadá	703.778	1.983.117	1.918.928	35.538	108	1,24	1,65	44.609
OCDE	Chile[3]	39.741.133	157.510.721	157.510.721	18.006	117	378,76	504,93	23.095
OCDE	Corea	475.250.100	1.486.079.300	1.486.079.300	50.747	104	870,74	1.161,54	34.300
OCDE	Dinamarca	1.093.854	1.977.255	1.977.255	5.627	105	7,33	9,78	49.186
OCDE	Eslovenia	18.667	37.332	37.332	2.061	103	0,58	0,78	31.975
OCDE	España	463.041	1.037.025	1.037.025	46.512	100	0,66	0,88	34.695
OCDE	Estados Unidos	6.621.221	17.393.103	16.866.914	316.776	108	1,00	1,33	56.448
OCDE	Estonia	7.597	19.758	19.758	1.316	115	0,53	0,70	28.994
OCDE	Finlandia	119.291	205.474	205.474	5.451	110	0,91	1,21	42.335
OCDE	Francia	1.226.643	2.139.964	2.139.964	65.836	103	0,80	1,07	41.060
OCDE	Grecia	90.014	177.941	177.941	10.904	96	0,62	0,82	26.268
OCDE	Hungría	15.881.359	32.400.148	32.400.148	9.877	112	128,81	171,83	26.403
OCDE	Irlanda	72.320	193.160	193.160	4.605	107	0,82	1,09	68.677
OCDE	Islandia	908.205	2.006.019	2.006.019	326	113	138,34	184,54	47.927
OCDE	Israel	449.349	1.104.746	1.104.746	8.134	109	3,85	5,14	36.912
OCDE	Italia	825.165	1.620.381	1.620.381	60.783	105	0,74	0,98	37.148
OCDE	Japón[4]	204.836.900	486.938.800	490.041.575	127.298	98	102,47	136,70	38.465
OCDE	Letonia	8.854	23.608	23.608	2.001	113	0,50	0,66	24.772
OCDE	Luxemburgo	20.852	49.273	49.273	550	111	0,88	1,18	103.173
OCDE	México	4.566.809	17.209.663	17.209.663	118.395	116	8,00	10,67	17.972
OCDE	Noruega[6]	1.440.795	2.533.302	2.533.302	5.108	114	9,31	12,42	52.376
OCDE	Nueva Zelanda[5]	72.363	241.260	241.260	4.510	107	1,44	1,92	37.527
OCDE	Países Bajos	306.204	663.008	663.008	16.829	103	0,80	1,07	49.662
OCDE	Polonia	724.147	1.719.704	1.719.704	38.496	106	1,76	2,35	26.827
OCDE	Portugal	89.598	173.079	173.079	10.427	102	0,58	0,77	29.646
OCDE	Reino Unido	796.068	1.822.480	1.801.751	64.308	107	0,69	0,92	41.931
OCDE	República Checa	1.821.984	4.313.789	4.313.789	10.512	105	12,67	16,90	33.768
OCDE	República Eslovaca	31.911	75.946	75.946	5.416	103	0,48	0,64	29.921
OCDE	Suecia	2.029.164	3.936.840	3.936.840	9.645	105	8,75	11,67	48.078
OCDE	Suiza	217.502	643.784	643.784	8.140	99	1,28	1,71	62.839
OCDE	Turquía	689.007	2.044.466	2.044.466	76.668	133	1,15	1,53	24.232
Países asociados	Arabia Saudí	1.140.539	2.826.869	2.826.869	30.886	116	1,75	2,34	54.027
Países asociados	Argentina	1.668.167	4.608.745	4.608.745	42.980	263	5,39	7,20	20.363
Países asociados	Brasil	1.886.133	5.687.309	5.687.309	203.191	134	1,73	2,31	m
Países asociados	China	18.745.463	64.397.405	64.397.405	1.369.436	114	3,52	4,69	14.373
Países asociados	Colombia	222.896.756	757.065.000	757.065.000	47.662	114	1.184,92	1.580,65	m
Países asociados	Costa Rica	8.934.323	27.268.998	27.268.998	4.758	120	374,47	499,53	16.497
Países asociados	Federación Rusa	27.611.666	77.945.072	77.945.072	143.667	143	21,28	28,39	23.033
Países asociados	India	32.810.323	124.882.048	124.882.048	1.295.291	128	17,00	22,67	m
Países asociados	Indonesia	1.966.625.285	10.565.817.300	10.565.817.300	254.455	123	3.934,67	5.248,72	11.035
Países asociados	Lituania	12.703	36.590	36.590	2.944	111	0,44	0,59	28.751
Países asociados	Sudáfrica	1.210.943	3.796.460	3.796.460	53.969	126	5,37	7,16	m

1. En los países en los que el PIB no tiene el mismo periodo de referencia que los datos sobre finanzas educativas, el PIB se calcula como sigue: wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt), donde wt y wt-1 representan las ponderaciones para las porciones correspondientes a los dos periodos de referencia del PIB que entran dentro del año financiero educativo. En el Capítulo B se han realizado ajustes en los casos de Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.

2. Estos datos se utilizan en el Indicador B7 para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en porcentaje del PIB per cápita.

3. Año de referencia 2015 en lugar de 2014.

4. Gasto público total ajustado al año financiero.

5. El PIB y el gasto público total de Nueva Zelanda se calculan para el año fiscal.

6. En el caso de Noruega, se utiliza el valor de mercado del PIB peninsular.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562638

Tabla X2.2. [1/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, precios actuales)

		Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios actuales)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	2.300.860	2.561.740	2.580.060	2.703.120	2.758.260	2.826.240
	Australia	998.458	1.259.280	1.410.442	1.491.741	1.527.529	1.589.940
	Austria	253.009	291.930	294.628	308.630	317.117	322.539
	Bélgica	311.481	354.066	365.101	379.106	387.500	391.712
	Canadá	1.417.028	1.652.923	1.662.130	1.769.921	1.822.808	1.897.531
	Chile	68.882.768	93.847.932	110.998.729	121.319.462	129.027.553	137.229.576
	Corea	919.797.300	1.104.492.200	1.265.308.000	1.332.681.000	1.377.456.700	1.429.445.400
	Dinamarca	1.585.984	1.801.470	1.810.926	1.846.854	1.895.002	1.929.677
	Eslovenia	29.227	37.951	36.252	36.896	36.002	35.917
	España	930.566	1.116.207	1.080.913	1.070.413	1.039.758	1.025.634
	Estados Unidos	13.093.726	14.718.582	14.964.372	15.517.926	16.155.255	16.691.517
	Estonia	11.262	16.517	14.717	16.668	17.935	18.890
	Finlandia	164.387	193.711	187.100	196.869	199.793	203.338
	Francia	1.771.978	1.995.850	1.998.481	2.059.284	2.086.929	2.115.256
	Grecia	199.242	241.990	226.031	207.029	191.204	180.654
	Hungría	22.470.802	27.071.868	27.085.900	28.166.115	28.660.518	30.127.349
	Irlanda	170.216	187.687	167.124	173.070	175.753	180.209
	Islandia	1.051.241	1.551.434	1.620.293	1.701.585	1.778.499	1.891.239
	Israel	639.329	774.758	874.009	935.225	993.441	1.059.101
	Italia	1.489.725	1.632.151	1.604.515	1.637.463	1.613.265	1.604.599
	Japón	503.903.000	501.209.300	482.676.900	471.578.700	475.331.700	479.083.700
	Letonia	13.597	24.351	17.938	20.269	21.848	22.774
	Luxemburgo	29.733	37.647	39.947	42.856	43.905	46.353
	México	9.424.602	12.256.864	13.266.858	14.527.337	15.599.271	16.077.059
	Noruega[1]	1.514.364	1.943.269	2.073.953	2.157.836	2.295.395	2.418.801
	Nueva Zelanda	162.935	189.618	203.434	213.241	217.995	232.530
	Países Bajos	545.609	639.163	631.512	642.929	645.164	652.748
	Polonia	990.468	1.286.069	1.445.297	1.566.813	1.629.392	1.656.842
	Portugal	158.653	178.873	179.930	176.167	168.398	170.269
	Reino Unido	1.379.457	1.564.252	1.572.439	1.628.274	1.675.044	1.739.563
	República Checa	3.257.972	4.015.346	3.953.651	4.033.755	4.059.912	4.098.128
	República Eslovaca	50.415	68.492	67.577	70.627	72.704	74.170
	Suecia	2.907.352	3.387.599	3.519.994	3.656.577	3.684.800	3.769.909
	Suiza	507.463	597.381	606.146	618.325	623.611	634.776
	Turquía	673.703	994.783	1.160.014	1.394.477	1.569.672	1.809.713
Países asociados	Arabia Saudí	1.230.771	1.949.238	1.975.543	2.510.650	2.752.334	2.791.261
	Argentina	584.761	1.154.668	1.670.698	2.191.507	2.652.189	3.361.239
	Brasil	2.170.585	3.109.803	3.885.847	4.376.382	4.805.913	5.316.455
	China	18.731.890	31.951.555	41.303.031	48.930.057	54.036.743	59.524.441
	Colombia	340.156.000	480.087.000	544.924.000	619.894.000	664.240.000	710.497.000
	Costa Rica	9.532.875	16.109.612	19.596.937	21.370.733	23.371.406	24.860.944
	Federación Rusa	23.050.317	44.028.449	49.395.564	59.698.117	66.926.863	71.016.729
	India	35.811.776	54.590.421	75.476.617	87.360.392	99.513.443	112.727.645
	Indonesia	3.035.611.121	5.414.841.900	6.864.133.100	7.831.726.000	8.615.704.500	9.546.134.000
	Lituania	21.002	32.696	28.028	31.275	33.348	35.002
	Sudáfrica	1.639.254	2.369.063	2.748.008	3.024.951	3.262.545	3.534.327

1. En el caso de Noruega, se utiliza el valor de mercado del PIB peninsular.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562657

Tabla X2.2. [2/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, precios actuales)

		Gasto gubernamental total (en millones de la moneda local, precios actuales)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	1.062.999	1.116.223	1.219.219	1.208.565	1.221.782	1.263.718
OCDE	Australia	324.295	413.774	473.514	504.961	531.829	552.307
OCDE	Austria	129.970	146.502	156.338	157.831	163.174	165.257
OCDE	Bélgica	160.200	177.994	194.553	206.287	216.339	218.296
OCDE	Canadá	m	583.933	641.141	665.215	675.081	689.601
OCDE	Chile	15.312.072	20.490.435	26.053.547	27.837.793	30.050.204	31.845.155
OCDE	Corea	271.192.000	353.493.900	392.264.100	431.075.500	450.811.900	453.991.400
OCDE	Dinamarca	812.682	908.135	1.026.310	1.042.167	1.098.247	1.077.153
OCDE	Eslovenia	13.127	16.649	17.858	18.448	17.499	21.663
OCDE	España	356.470	459.294	493.106	490.261	500.071	465.437
OCDE	Estados Unidos	4.772.092	5.808.889	6.425.237	6.492.089	6.466.040	6.465.937
OCDE	Estonia	3.827	6.566	5.962	6.238	7.049	7.279
OCDE	Finlandia	81.002	93.483	102.446	107.066	112.291	116.922
OCDE	Francia	936.988	1.057.610	1.128.022	1.151.537	1.186.020	1.205.267
OCDE	Grecia	90.778	123.041	118.616	112.376	105.960	112.538
OCDE	Hungría	11.131.800	13.190.523	13.404.821	13.996.199	13.916.287	14.863.853
OCDE	Irlanda	56.741	78.499	109.083	79.124	73.126	71.192
OCDE	Islandia	437.351	858.162	799.305	777.342	807.229	830.530
OCDE	Israel	293.531	327.034	359.634	378.371	411.559	433.945
OCDE	Italia	702.315	780.664	800.494	808.562	818.874	815.687
OCDE	Japón	183.659.700	188.578.700	195.897.100	198.844.000	199.331.800	203.502.700
OCDE	Letonia	4.662	9.083	8.034	7.927	8.112	8.427
OCDE	Luxemburgo	13.087	15.135	17.729	18.287	19.440	20.136
OCDE	México	1.979.808	2.894.807	3.355.288	3.655.757	3.942.261	4.206.351
OCDE	Noruega[1]	836.626	1.048.572	1.165.722	1.223.268	1.273.053	1.352.217
OCDE	Nueva Zelanda	49.084	63.711	70.099	68.939	69.962	71.174
OCDE	Países Bajos	230.867	278.419	304.107	302.010	303.865	302.036
OCDE	Polonia	438.686	568.310	660.503	685.819	696.400	703.039
OCDE	Portugal	74.054	81.093	93.237	88.112	81.719	85.032
OCDE	Reino Unido	563.403	702.344	755.419	756.210	776.188	777.312
OCDE	República Checa	1.362.401	1.612.529	1.698.794	1.735.916	1.805.836	1.745.908
OCDE	República Eslovaca	20.053	25.299	28.480	28.828	29.539	30.737
OCDE	Suecia	1.532.612	1.706.867	1.802.808	1.852.023	1.906.306	1.975.935
OCDE	Suiza	172.625	186.144	199.492	203.433	207.508	216.802
OCDE	Turquía	m	345.392	442.178	490.770	550.332	623.671
Países asociados	Arabia Saudí	346.471	520.050	670.985	837.500	917.105	994.734
Países asociados	Argentina	142.219	333.970	527.111	722.171	919.573	1.192.696
Países asociados	Brasil	605.877	939.831	1.211.373	1.308.035	1.453.358	1.772.570
Países asociados	China	3.427.928	7.164.539	10.251.183	13.128.594	15.178.679	17.034.245
Países asociados	Colombia	87.471.638	127.887.564	160.177.848	178.027.123	187.773.255	205.972.415
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	7.302.493	8.148.822
Países asociados	Federación Rusa	6.820.645	13.991.800	17.616.656	19.994.645	23.174.718	25.290.909
Países asociados	India	9.761.839	16.152.664	21.365.301	24.147.724	27.210.645	29.881.105
Países asociados	Indonesia	526.114.278	1.050.154.508	1.159.098.284	1.387.241.117	1.622.837.246	1.821.515.839
Países asociados	Lituania	7.157	12.454	11.855	13.284	12.040	12.429
Países asociados	Sudáfrica	461.829	679.247	864.157	933.613	1.020.652	1.118.424

1. En el caso de Noruega, se utiliza el valor de mercado del PIB peninsular.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562657

Tabla X2.3. [1/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, en precios constantes de 2014)

		Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios constantes de 2014)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	2.585.760	2.798.835	2.749.347	2.849.973	2.863.994	2.878.016
	Australia	1.265.452	1.386.125	1.447.479	1.500.084	1.538.634	1.578.784
	Austria	296.873	322.852	316.577	325.466	327.893	328.301
	Bélgica	361.245	385.714	387.058	394.012	394.552	394.287
	Canadá	1.698.867	1.797.198	1.797.971	1.854.449	1.886.818	1.933.517
	Chile	103.875.658	119.258.155	124.812.775	132.101.392	139.310.338	144.850.148
	Corea	1.077.180.987	1.228.638.930	1.317.718.563	1.366.232.852	1.397.552.353	1.438.028.324
	Dinamarca	1.877.101	1.958.209	1.896.969	1.922.328	1.926.681	1.944.664
	Eslovenia	34.304	40.040	37.375	37.617	36.606	36.208
	España	1.027.286	1.122.892	1.082.912	1.072.082	1.040.672	1.022.919
	Estados Unidos	15.490.784	16.139.522	16.088.863	16.346.519	16.710.070	16.990.354
	Estonia	17.228	19.360	16.883	18.165	18.948	19.216
	Finlandia	197.866	218.126	206.076	211.374	208.360	206.780
	Francia	1.989.569	2.088.992	2.067.402	2.110.388	2.114.244	2.126.427
	Grecia	221.167	240.509	217.555	197.687	183.255	177.315
	Hungría	30.766.598	32.381.541	30.460.999	30.990.845	30.494.212	31.139.819
	Irlanda	174.147	182.993	178.190	178.118	176.153	178.089
	Islandia	1.745.593	2.034.713	1.826.020	1.862.305	1.884.980	1.968.103
	Israel	769.880	890.371	953.821	1.002.106	1.025.973	1.070.874
	Italia	1.712.130	1.753.611	1.685.430	1.695.149	1.647.362	1.618.893
	Japón	466.414.549	479.659.373	474.498.297	472.342.737	480.571.890	487.091.889
	Letonia	20.815	24.682	20.343	21.607	22.471	23.122
	Luxemburgo	39.152	44.232	44.270	45.161	45.164	47.058
	México	13.949.155	15.324.118	15.356.118	15.958.014	16.602.540	16.834.129
	Noruega[1]	2.138.293	2.216.190	2.354.675	2.294.781	2.361.636	2.426.766
	Nueva Zelanda	202.388	212.055	218.204	224.073	230.205	233.841
	Países Bajos	611.216	667.272	651.139	661.971	654.974	653.727
	Polonia	1.219.382	1.444.709	1.539.033	1.616.240	1.642.207	1.665.048
	Portugal	178.606	186.271	184.155	180.791	173.508	171.547
	Reino Unido	1.656.333	1.730.263	1.687.085	1.712.544	1.735.030	1.768.188
	República Checa	3.698.490	4.284.465	4.170.591	4.254.199	4.220.172	4.199.761
	República Eslovaca	55.352	70.258	69.798	71.766	72.955	74.043
	Suecia	3.422.144	3.683.927	3.702.117	3.800.756	3.789.874	3.836.914
	Suiza	540.026	598.273	602.828	613.706	620.138	631.180
	Turquía	1.312.106	1.488.568	1.538.935	1.709.965	1.791.871	1.944.024
Países asociados	Arabia Saudí	1.727.178	2.095.645	2.292.627	2.520.949	2.656.688	2.727.619
	Argentina	3.458.407	4.244.114	4.401.894	4.672.499	4.623.304	4.729.755
	Brasil	4.184.417	4.849.334	5.207.851	5.414.863	5.515.149	5.681.437
	China	27.587.594	38.950.521	47.143.464	51.640.546	55.697.826	60.019.089
	Colombia	499.527.093	589.970.517	623.533.625	664.621.443	691.498.365	725.202.444
	Costa Rica	18.652.057	22.641.767	23.532.325	24.545.886	25.723.333	26.307.002
	Federación Rusa	59.493.732	73.501.349	70.804.297	73.823.517	76.420.586	77.398.352
	India	65.032.589	81.057.549	96.952.748	103.388.824	109.197.790	116.447.226
	Indonesia	6.390.827.823	7.601.383.831	8.466.364.745	8.988.721.183	9.530.745.641	10.060.394.251
	Lituania	29.257	35.825	31.019	32.895	34.157	35.354
	Sudáfrica	2.976.898	3.417.926	3.467.655	3.579.051	3.658.501	3.739.439

1. En el caso de Noruega, se utiliza el valor de mercado del PIB peninsular.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562676

Tabla X2.3. [2/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, en precios constantes de 2014)

		Gasto gubernamental total (en millones de la moneda local, precios constantes de 2014)					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	1.194.623	1.219.532	1.299.216	1.274.223	1.268.617	1.286.869
	Australia	411.014	455.453	485.948	507.785	535.695	548.432
	Austria	152.503	162.019	167.985	166.440	168.719	168.209
	Bélgica	185.795	193.904	206.253	214.398	220.276	219.731
	Canadá	m	634.902	693.539	696.984	698.787	702.679
	Chile	23.090.703	26.038.416	29.295.971	30.311.800	32.445.040	33.613.566
	Corea	317.594.829	393.227.193	408.512.146	441.928.346	457.388.774	456.717.334
	Dinamarca	961.855	987.148	1.075.074	1.084.756	1.116.607	1.085.519
	Eslovenia	15.408	17.565	18.410	18.809	17.793	21.839
	España	393.520	462.045	494.018	491.025	500.510	464.205
	Estados Unidos	5.645.715	6.369.682	6.908.059	6.838.740	6.688.101	6.581.700
	Estonia	5.854	7.696	6.840	6.798	7.447	7.405
	Finlandia	97.499	105.265	112.837	114.955	117.106	118.901
	Francia	1.052.046	1.106.966	1.166.924	1.180.114	1.201.543	1.211.632
	Grecia	100.767	122.288	114.168	107.305	101.555	110.458
	Hungría	15.241.451	15.777.613	15.075.158	15.399.853	14.806.648	15.363.373
	Irlanda	58.051	76.535	116.306	81.431	73.293	70.354
	Islandia	726.225	1.125.483	900.792	850.765	855.559	864.285
	Israel	353.470	375.836	392.475	405.430	425.036	438.769
	Italia	807.165	838.759	840.863	837.047	836.181	822.953
	Japón	169.996.122	180.470.596	192.577.769	199.166.161	201.529.290	206.904.377
	Letonia	7.136	9.207	9.112	8.450	8.343	8.556
	Luxemburgo	17.233	17.782	19.648	19.271	19.998	20.442
	México	2.930.272	3.619.226	3.883.678	4.015.782	4.195.808	4.404.428
	Noruega[1]	1.181.322	1.195.838	1.323.510	1.300.901	1.309.791	1.356.670
	Nueva Zelanda	60.969	71.250	75.188	72.441	73.881	71.575
	Países Bajos	258.628	290.663	313.558	310.955	308.485	302.489
	Polonia	540.074	638.413	703.340	707.454	701.877	706.521
	Portugal	83.368	84.447	95.426	90.425	84.198	85.670
	Reino Unido	676.486	776.882	810.496	795.347	803.985	790.103
	República Checa	1.546.615	1.720.605	1.792.008	1.830.784	1.877.119	1.789.206
	República Eslovaca	22.016	25.952	29.417	29.293	29.642	30.684
	Suecia	1.803.985	1.856.174	1.896.085	1.925.049	1.960.665	2.011.055
	Suiza	183.702	186.422	198.400	201.913	206.352	215.574
	Turquía	m	516.835	586.617	601.802	628.236	669.958
Países asociados	Arabia Saudí	486.213	559.111	778.681	840.935	885.235	972.054
	Argentina	841.114	1.227.544	1.388.812	1.539.737	1.603.003	1.678.297
	Brasil	1.168.000	1.465.544	1.623.494	1.618.421	1.667.838	1.894.259
	China	5.048.518	8.733.926	11.700.746	13.855.855	15.645.270	17.175.800
	Colombia	128.454.159	157.158.790	183.284.778	190.872.380	195.478.891	210.235.509
	Costa Rica	m	m	m	m	8.037.363	8.622.806
	Federación Rusa	17.604.340	23.357.992	25.251.963	24.725.654	26.462.103	27.563.571
	India	17.727.065	23.983.976	27.444.588	28.578.223	29.858.702	30.867.067
	Indonesia	1.107.620.717	1.474.212.478	1.429.655.968	1.592.180.780	1.795.192.605	1.919.642.808
	Lituania	9.971	13.646	13.121	13.971	12.331	12.554
	Sudáfrica	838.685	979.972	1.090.462	1.104.629	1.144.523	1.183.331

1. En el caso de Noruega, se utiliza el valor de mercado del PIB peninsular.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562676

Tabla X2.4a. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2015)

Salarios anuales en instituciones públicas de los profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Países**								
	Alemania	m	m	m	m	44 860	53 581	56 267	59 734
	Australia[1]	63.821	91.291	91.291	91.726	63.257	91.805	91.805	92.142
	Austria	m	m	m	m	29.022	34.122	38.225	56.787
	Canadá	m	m	m	m	52.064	84.228	87.202	87.202
	Chile	7.569.485	10.191.653	11.449.961	16.007.165	7.569.485	10.191.653	11.449.961	16.007.165
	Corea	28.824.720	43.233.480	50.422.920	79.939.200	28.824.720	43.233.480	50.422.920	79.939.200
	Dinamarca[2]	350.272	397.571	397.571	397.571	392.335	435.797	459.819	459.819
	Eslovenia[5]	16.864	20.030	24.607	28.343	16.864	20.805	25.550	30.583
	España	28.129	30.393	32.389	39.673	28.129	30.393	32.389	39.673
	Estados Unidos[5, 6]	43.570	52.455	59.541	72.612	42.563	55.037	60.705	68.478
	Estonia	m	m	m	m	10.400	m	m	m
	Finlandia[3]	28.611	30.900	30.900	30.900	32.412	37.518	39.769	42.155
	Francia[4]	24.595	28.124	30.140	44.254	24.595	28.124	30.140	44.254
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808
	Irlanda	m	m	m	m	30.702	51.762	57.390	64.277
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	98.968	127.987	145.012	272.000	85.936	112.720	130.922	229.438
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón	m	m	m	m	3.171.000	4.684.000	5.535.000	6.910.000
	Letonia	4.860	4.956	5.040	m	4.860	4.956	5.040	m
	Luxemburgo[2]	67.129	88.894	106.536	120.282	67.129	88.894	106.536	120.282
	México	164.657	213.880	272.901	349.713	164.657	213.880	272.901	349.713
	Noruega	364.500	419.500	419.500	419.500	425.650	460.850	460.850	499.050
	Nueva Zelanda[1]	m	m	m	m	46.117	69.099	69.099	69.099
	Países Bajos	32.562	40.879	49.002	49.002	32.562	40.879	49.002	49.002
	Polonia	29.044	39.004	47.645	49.669	29.044	39.004	47.645	49.669
	Portugal	21.960	24.217	26.321	41.537	21.960	24.217	26.321	41.537
	República Checa	242.000	245.500	251.160	269.600	251.200	259.400	272.200	313.800
	República Eslovaca[5]	6.222	6.848	7.160	7.716	6.960	8.360	9.794	10.562
	Suecia[1, 5, 6]	330.000	349.596	354.600	381.144	330.000	366.000	379.200	442.320
	Suiza[7]	72.200	89.888	m	110.038	79.053	98.458	m	120.881
	Turquía	39.954	41.421	43.300	46.678	39.954	41.421	43.300	46.678
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	31.054	38.942	43.842	53.642	31.054	38.942	43.842	53.642
	Com. Francesa (Bélgica)	30.132	37.681	42.425	51.914	30.132	37.681	42.425	51.914
	Escocia (Reino Unido)	21.867	34.887	34.887	34.887	21.867	34.887	34.887	34.887
	Inglaterra (Reino Unido)	22.023	34.869	37.496	37.496	22.023	34.869	37.496	37.496
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	22.612.928	41.239.431	41.239.431	46.040.509	22.612.928	41.239.431	41.239.431	46.040.509
	Costa Rica	9.122.311	11.252.393	12.359.313	15.680.074	9.122.311	11.252.393	12.359.313	15.680.074
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	9.264	9.655	10.157	m	8.868	9.228	9.720
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consulte el Cuadro D3.2 y el Anexo 3 para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados.
2. Incluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que pagan los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extras para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional. (En Eslovenia, incluye solo a aquellos profesores que imparten materias generales dentro de los programas de formación profesional).
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las Columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562695

Tabla X2.4a. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2015)

Salarios anuales en instituciones públicas de los profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales				Educación secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**								
	Alemania	50.448	58.597	61.058	66.510	50.764	61.800	64.767	73.709
	Australia[1]	63.213	91.903	91.903	92.191	63.213	91.903	91.903	92.191
	Austria	30.340	36.819	41.334	58.736	31.775	39.079	44.500	64.896
	Canadá	52.064	84.228	87.202	87.202	52.064	84.228	87.202	87.202
	Chile	7.569.485	10.191.653	11.449.961	16.007.165	7.756.420	10.417.756	11.694.832	16.320.100
	Corea	28.884.720	43.293.480	50.482.920	79.999.200	28.164.720	42.573.480	49.762.920	79.279.200
	Dinamarca[2]	394.687	441.498	467.714	467.714	391.835	509.119	509.119	509.119
	Eslovenia[5]	16.864	20.805	25.550	30.583	16.864	20.805	25.550	30.583
	España	31.415	33.969	36.153	44.250	31.415	33.969	36.153	44.250
	Estados Unidos[5, 6]	44.322	54.995	62.369	67.542	43.678	56.105	61.327	68.558
	Estonia	10.400	m	m	m	10.400	m	m	m
	Finlandia[3]	35.005	40.519	42.951	45.528	37.120	44.580	46.363	49.145
	Francia[4]	26.908	30.436	32.453	46.718	27.160	30.688	32.705	46.995
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	2.105.922	2.842.995	3.053.587	4.001.252
	Irlanda	30.702	53.709	57.981	64.868	30.702	53.709	57.981	64.868
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	86.414	123.511	143.219	225.312	89.187	106.566	119.107	187.659
	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
	Japón	3.171.000	4.684.000	5.535.000	6.910.000	3.171.000	4.684.000	5.535.000	7.099.000
	Letonia	4.860	4.956	5.040	m	4.860	4.956	5.040	m
	Luxemburgo[2]	77.897	97.371	111.118	135.403	77.897	97.371	111.118	135.403
	México	211.345	273.517	350.283	447.105	409.330	478.403	514.509	560.137
	Noruega	425.650	460.850	460.850	499.050	477.700	524.400	524.400	583.100
	Nueva Zelanda[1]	47.700	71.780	71.780	71.780	49.282	74.460	74.460	74.460
	Países Bajos	34.840	53.526	61.556	61.556	34.840	53.526	61.556	61.556
	Polonia	29.044	39.004	47.645	49.669	29.044	39.004	47.645	49.669
	Portugal	21.960	24.217	26.321	41.537	21.960	24.217	26.321	41.537
	República Checa	251.200	259.400	272.200	313.800	251.200	259.400	272.200	313.800
	República Eslovaca[5]	6.960	8.360	9.794	10.562	6.960	8.360	9.794	10.562
	Suecia[1, 5, 6]	330.000	372.000	387.018	456.000	342.000	385.200	401.400	473.316
	Suiza[7]	89.509	111.951	m	136.922	100.477	128.978	m	153.963
	Turquía	39.954	41.421	44.527	46.678	39.954	41.421	44.527	46.678
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	31.054	38.942	43.842	53.642	38.743	49.379	56.311	67.864
	Com. Francesa (Bélgica)	30.132	37.681	42.425	51.914	37.488	47.787	54.499	65.685
	Escocia (Reino Unido)	21.867	34.887	34.887	34.887	21.867	34.887	34.887	34.887
	Inglaterra (Reino Unido)	22.023	34.869	37.496	37.496	22.023	34.869	37.496	37.496
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	22.612.928	41.239.431	41.239.431	46.040.509	22.612.928	41.239.431	41.239.431	46.040.509
	Costa Rica	12.657.737	15.593.730	17.117.566	21.689.074	12.657.737	15.593.730	17.117.566	21.689.074
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	8.868	9.228	9.720	m	8.868	9.228	9.720
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consulte el Cuadro D3.2 y el Anexo 3 para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados.
2. Incluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que pagan los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extras para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional. (En Eslovenia, incluye solo a aquellos profesores que imparten materias generales dentro de los programas de formación profesional).
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las Columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562695

Tabla X2.4b. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2015)

Salarios anuales en instituciones públicas de los profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Países**								
	Alemania	m	m	m	m	44.860	53.581	56.267	59.734
	Australia[1]	60.749	89.762	90.922	92.142	60.749	89.762	90.922	92.142
	Austria	m	m	m	m	29.022	34.122	38.225	56.787
	Canadá	m	m	m	m	48.999	74.494	78.106	78.106
	Chile	7.569.485	9.737.321	10.601.861	14.060.009	7.569.485	9.737.321	10.601.861	14.060.009
	Corea	28.243.920	41.952.600	49.007.160	79.939.200	28.824.720	43.233.480	50.422.920	79.939.200
	Dinamarca[2]	350.272	397.571	397.571	397.571	392.335	435.797	459.819	459.819
	Eslovenia[5]	16.864	a	a	a	16.864	a	a	a
	España	28.129	30.393	32.389	39.673	28.129	30.393	32.389	39.673
	Estados Unidos[5, 6]	37.392	47.963	47.114	63.426	37.788	46.797	47.839	61.147
	Estonia	a	a	a	a	10.400	m	m	m
	Finlandia[3]	28.611	30.900	30.900	30.900	32.412	37.518	39.769	42.155
	Francia[4]	24.595	28.124	30.140	44.254	24.595	28.124	30.140	44.254
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808
	Irlanda	a	m	m	m	30.702	48.686	54.314	61.201
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	98.968	127.957	144.916	217.541	85.936	112.703	130.880	183.041
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón	m	m	m	m	3.171.000	4.684.000	5.535.000	6.910.000
	Letonia	4.860	4.956	5.040	m	4.860	4.956	5.040	m
	Luxemburgo[2]	67.129	88.894	106.536	120.282	67.129	88.894	106.536	120.282
	México	164.657	165.491	213.880	272.901	164.657	165.491	213.880	272.901
	Noruega	364.500	419.500	419.500	419.500	369.700	408.600	408.600	451.200
	Nueva Zelanda[1]	m	m	m	m	46.117	69.099	69.099	69.099
	Países Bajos	32.562	40.879	49.002	49.002	32.562	40.879	49.002	49.002
	Polonia	22.800	30.082	36.520	38.060	22.800	30.082	36.520	38.060
	Portugal	21.960	24.217	26.321	36.973	21.960	24.217	26.321	36.973
	República Checa	191.000	198.700	208.500	232.600	247.200	251.900	259.360	285.500
	República Eslovaca[5]	6.222	6.848	7.160	7.716	6.960	8.360	8.742	9.422
	Suecia[1, 5, 6]	330.000	349.596	354.600	381.144	330.000	366.000	379.200	442.320
	Suiza[7]	72.200	89.888	m	110.038	79.053	98.458	m	120.881
	Turquía	39.954	41.421	43.300	46.678	39.954	41.421	43.300	46.678
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	31.054	38.942	43.842	53.642	31.054	38.942	43.842	53.642
	Com. Francesa (Bélgica)	30.095	36.601	40.420	48.057	30.095	36.601	40.420	48.057
	Escocia (Reino Unido)	21.867	34.887	34.887	34.887	21.867	34.887	34.887	34.887
	Inglaterra (Reino Unido)	16.136	a	a	25.520	16.136	a	a	25.520
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	25.570	m	m	m	25.570	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	17.967.105	36.599.868	36.599.868	36.599.868	17.967.105	36.599.868	36.599.868	36.599.868
	Costa Rica	4.830.517	5.822.978	6.319.209	7.807.901	4.830.517	5.822.978	6.319.209	7.807.901
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	8.315	8.538	8.650	9.124	8.052	8.148	8.232	8.652
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados.
2. Incluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que pagan los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extras para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional. (En Eslovenia, incluye solo a aquellos profesores que imparten materias generales dentro de los programas de formación profesional).
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las Columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562714

Tabla X2.4b. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2015)

Salarios anuales en instituciones públicas de los profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales				Educación secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**								
	Alemania	50.448	58.597	61.058	66.510	50.764	61.800	64.767	73.709
	Australia[1]	60.838	90.097	91.122	92.180	61.349	90.451	91.477	92.546
	Austria	30.340	36.819	41.334	58.736	31.775	39.079	44.500	64.896
	Canadá	48.999	74.494	78.106	78.106	48.999	74.495	78.106	78.106
	Chile	7.569.485	9.737.321	10.601.861	14.060.009	7.756.420	9.956.632	10.834.072	14.343.868
	Corea	28.884.720	43.293.480	50.482.920	79.999.200	28.164.720	42.573.480	49.762.920	79.279.200
	Dinamarca[2]	394.687	441.498	467.714	467.714	391.835	509.119	509.119	509.119
	Eslovenia[5]	16.864	a	a	a	16.864	a	a	a
	España	31.415	33.969	36.153	43.852	31.415	33.969	36.153	44.250
	Estados Unidos[5, 6]	38.475	45.514	48.930	59.218	39.972	46.614	51.817	59.217
	Estonia	10.400	m	m	m	10.400	m	m	m
	Finlandia[3]	35.005	40.519	42.951	45.528	37.120	44.580	46.363	49.145
	Francia[4]	26.908	30.436	32.453	46.718	27.160	30.688	32.705	46.995
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	2.105.922	2.842.995	3.053.587	4.001.252
	Irlanda	30.702	50.633	54.905	61.792	30.702	50.633	54.905	61.792
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	86.414	123.485	138.760	181.538	89.187	105.765	118.192	175.337
	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
	Japón	3.171.000	4.684.000	5.535.000	6.910.000	3.171.000	4.684.000	5.535.000	7.099.000
	Letonia	4.860	4.956	5.040	m	4.860	4.956	5.040	m
	Luxemburgo[2]	77.897	97.371	111.118	135.403	77.897	97.371	111.118	135.403
	México	211.345	216.361	273.517	350.283	409.330	409.330	439.876	514.509
	Noruega	369.700	408.600	408.600	451.200	410.800	443.300	443.300	480.300
	Nueva Zelanda[1]	46.043	69.790	69.790	69.790	45.969	70.481	70.481	70.481
	Países Bajos	34.840	53.526	61.556	61.556	34.840	53.526	61.556	61.556
	Polonia	25.688	34.120	41.626	43.388	29.044	39.004	47.645	49.669
	Portugal	21.960	24.217	26.321	36.973	21.960	24.217	26.321	36.973
	República Checa	247.200	251.900	259.360	285.500	247.200	251.900	259.360	285.500
	República Eslovaca[5]	6.960	8.360	8.742	9.422	6.960	8.360	8.742	9.422
	Suecia[1, 5, 6]	330.000	372.000	387.018	456.000	342.000	385.200	401.400	473.316
	Suiza[7]	89.509	111.951	m	136.922	100.477	128.978	m	153.963
	Turquía	39.954	41.421	44.527	46.678	39.954	41.421	44.527	46.678
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)[5]	31.054	38.942	43.842	53.642	38.743	49.379	56.311	67.864
	Com. Francesa (Bélgica)	30.095	36.601	40.420	48.057	30.095	36.601	40.420	48.057
	Escocia (Reino Unido)	21.867	34.887	34.887	34.887	21.867	34.887	34.887	34.887
	Inglaterra (Reino Unido)	16.136	a	a	25.520	16.136	a	a	25.520
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	25.570	m	m	m	25.570	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	17.967.105	36.599.868	36.599.868	36.599.868	17.967.105	36.599.868	36.599.868	36.599.868
	Costa Rica	6.721.028	8.053.858	8.720.273	10.719.517	6.721.028	8.053.858	8.720.273	10.719.517
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	8.052	8.148	8.232	8.652	8.052	8.148	8.232	8.652
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Excluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados.
2. Incluye las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que pagan los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extras para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. En educación secundaria superior incluye a los profesores que trabajan en programas de formación profesional. (En Eslovenia, incluye solo a aquellos profesores que imparten materias generales dentro de los programas de formación profesional).
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las Columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562714

Tabla X2.4e. Estadísticas de referencia utilizadas para el cálculo de los salarios de los profesores (2000, 2005-2015)

		Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA)[1]			Deflactores para el consumo privado (2005 = 100)												Año de referencia para los datos sobre salarios de 2015
		2014	2015	Enero 2015	Enero 2000	Enero 2005	Enero 2006	Enero 2007	Enero 2008	Enero 2009	Enero 2010	Enero 2011	Enero 2012	Enero 2013	Enero 2014	Enero 2015	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Países**																
	Alemania	0,82	0,82	0,82	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	112	113	2014/2015
	Australia	1,54	1,55	1,55	88	100	103	106	110	113	116	118	121	124	127	130	2015
	Austria	0,85	0,86	0,85	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	121	123	2014/2015
	Canadá	1,31	1,34	1,33	91	100	101	103	105	105	106	108	110	111	113	115	2014/2015
	Chile	407,97	419,23	413,60	86	100	104	107	113	118	121	125	129	133	138	146	2015
	Corea	996,17	1.037,17	1.016,67	84	100	102	104	107	111	114	117	121	123	124	125	2015
	Dinamarca	8,38	8,33	8,35	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	120	2014/2015
	Eslovenia	0,66	0,65	0,66	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	121	2014/2015
	España	0,75	0,75	0,75	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	121	2014/2015
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	90	100	103	105	108	110	111	113	116	117	119	120	2014/2015
	Estonia	0,60	0,60	0,60	82	100	105	112	121	126	128	134	141	145	148	148	2014/2015
	Finlandia	0,98	0,98	0,98	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	122	2014/2015
	Francia	0,86	0,86	0,86	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	112	2014/2015
	Grecia	0,70	0,70	0,70	87	100	103	107	111	114	116	120	121	121	118	115	2015
	Hungría	144,11	144,92	144,52	73	100	103	108	115	121	125	130	136	142	144	144	2015
	Irlanda	0,99	1,00	1,00	83	100	102	105	107	105	100	100	101	102	104	105	2014/2015
	Islandia	151,19	155,30	153,24	82	100	104	110	121	139	150	154	161	169	174	177	m
	Israel	4,43	4,38	4,41	93	100	102	104	107	111	114	118	121	123	124	124	2014/2015
	Italia	0,83	0,82	0,82	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	118	2014/2015
	Japón	109,10	109,52	109,31	105	100	100	99	99	98	96	94	94	93	94	95	2014/2015
	Letonia	0,57	0,57	0,57	77	100	110	122	137	143	139	141	148	150	152	153	2014/2015
	Luxemburgo	0,97	0,99	0,98	90	100	103	105	108	109	110	112	115	117	118	118	2014/2015
	México	9,32	9,74	9,53	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	147	153	2014/2015
	Noruega	9,96	10,18	10,07	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	118	121	2014/2015
	Nueva Zelanda	1,60	1,62	1,61	92	100	102	105	108	111	113	116	118	119	119	120	2015
	Países Bajos	0,89	0,89	0,89	88	100	102	105	107	107	107	109	111	113	115	115	2014/2015
	Polonia	1,89	1,87	1,88	84	100	102	104	107	111	113	118	122	125	125	124	2014/2015
	Portugal	0,67	0,67	0,67	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	118	2014/2015
	República Checa	14,01	14,05	14,03	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	117	118	2014/2015
	República Eslovaca	0,55	0,54	0,55	76	100	104	108	111	114	115	117	122	125	125	125	2014/2015
	Suecia	9,20	9,35	9,28	93	100	101	102	105	108	110	111	113	113	114	115	2015
	Suiza	1,44	1,43	1,44	97	100	101	102	104	105	105	105	105	104	103	103	2014/2015
	Turquía	1,41	1,52	1,46	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	212	2015
	Economías																
	Com. Flamenca (Bélgica)[2]	0,86	0,87	0,87	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	2015
	Com. Francesa (Bélgica)[2]	0,86	0,87	0,87	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	2015
	Escocia (Reino Unido)[3]	0,80	0,80	0,80	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	2014/2015
	Inglaterra (Reino Unido)[3]	0,80	0,80	0,80	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	2014/2015
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	1,88	2,04	1,96	65	100	106	112	118	126	135	144	156	168	179	194	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1.231,63	1.291,74	1.261,68	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	147	2.015
	Costa Rica	375,42	377,96	376,69	56	100	115	129	144	154	159	167	173	178	185	189	2.015
	Federación Rusa	22,59	25,36	23,98	48	100	110	120	132	148	160	172	185	196	210	235	2014/15
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	0,50	0,50	0,50	99	100	104	109	118	127	131	134	139	142	142	142	2014/15
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Los datos sobre PPA y PIB de los países que ahora pertenecen a la zona euro se muestran en euros.
2. Los datos sobre PPA y deflactores se refieren a Bélgica.
3. Los datos sobre PPA y deflactores se refieren al Reino Unido.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562771

Tabla X2.4f. [1/2] Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2015)

Media del salario real anual de los profesores de 25 a 64 años

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
		(1)	(2)	(3)	(8)	(9)	(10)	(11)	(16)
OCDE	**Países**								
	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	53.610
	Australia	m	m	77.641	m	m	m	78.352	81.730
	Austria[1]	m	m	m	m	m	m	m	47.416
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	11.494.412	m	m	m	11.258.028
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	m	m	372.336	396.252	m	m	452.337	480.636
	Eslovenia[4]	m	m	m	17.349	m	m	m	24.069
	España	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	38.028	40.268	48.103	50.946	38.746	41.059	49.133	52.516
	Estonia	m	m	m	8.807	m	m	m	13.254
	Finlandia[3]	m	m	29.759	32.637	28.723	35.654	40.458	44.085
	Francia	m	m	31.490	m	m	m	31.200	m
	Grecia	m	m	m	16.085	m	m	m	16.085
	Hungría	m	m	2.217.300	3.238.584	m	m	2.473.800	3.373.500
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	110.959	161.247	m	m	123.151	162.049
	Italia	m	m	25.774	28.672	m	m	25.774	28.672
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	7.435	m	m	m	9.981
	Luxemburgo	m	m	88.315	93.705	m	m	88.315	93.705
	México	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	289.548	368.580	448.797	m	348.877	422.930	505.878
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	68.833
	Países Bajos	m	m	43.374	45.126	m	m	43.374	45.126
	Polonia	m	m	40.626	49.856	m	m	46.862	57.738
	Portugal	m	m	m	31.234	m	m	m	28.561
	República Checa	m	m	228.603	277.809	m	m	290.682	325.614
	República Eslovaca	m	m	m	8.986	m	m	m	12.185
	Suecia[5]	204.516	252.268	296.997	343.285	239.887	288.154	323.621	378.684
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)	m	m	41.046	44.357	m	m	41.543	44.848
	Com. Francesa (Bélgica)	m	m	m	42.741	m	m	m	42.468
	Escocia (Reino Unido)[6]	m	m	31.884	33.166	m	m	31.884	33.166
	Inglaterra (Reino Unido)	22.968	29.418	33.680	33.422	22.968	29.418	33.680	33.422
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	m	m	m	417.670	m	m	m	501.312
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	9.732	m	m	m	9.732
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2011 a 2014 (es decir, las Columnas 4 a 7, 12 a 15, 20 a 23 y 28 a 31) se pueden consultar en Internet. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Antes de 2015, también incluye datos sobre los salarios reales de directores, subdirectores y asistentes.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de enseñanza preescolar para educación preprimaria.
5. Salarios medios reales de los profesores, sin incluir primas ni bonificaciones.
6. Incluye a todos los profesores, con independencia de su edad.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, independientemente del nivel de educación que imparten.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562790

Tabla X2.4f. [2/2] Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2015)

Media del salario real anual de los profesores de 25 a 64 años

		Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior			
		2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
		(17)	(18)	(19)	(24)	(25)	(26)	(27)	(32)
OCDE	**Países**								
	Alemania	m	m	m	59.153	m	m	m	62.760
	Australia	m	m	78.221	82.516	m	m	78.225	82.542
	Austria[1]	m	m	m	55.799	m	m	m	60.152
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	11.325.494	m	m	m	12.365.587
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	m	m	457.728	486.492	m	m	m	553.880
	Eslovenia[4]	m	m	m	24.504	m	m	m	25.989
	España	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	39.500	41.873	50.158	53.548	41.124	43.588	52.188	55.328
	Estonia	m	m	m	13.254	m	m	m	13.254
	Finlandia[3]	32.919	39.519	44.421	48.497	37.728	44.051	49.808	54.378
	Francia	m	m	37.227	m	m	m	41.783	m
	Grecia	m	m	m	17.103	m	m	m	17.103
	Hungría	m	m	2.473.800	3.373.500	m	m	2.814.100	3.588.180
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	5.172.300	m
	Israel	m	m	126.309	176.907	m	m	133.790	160.763
	Italia	m	m	27.170	28.581	m	m	28.986	30.991
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	9.320	m	m	m	10.430
	Luxemburgo	m	m	101.471	106.650	m	m	101.471	106.650
	México	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	348.877	422.930	505.878	m	372.694	449.704	555.315
	Nueva Zelanda	m	m	m	70.223	m	m	m	74.624
	Países Bajos	m	m	52.831	56.796	m	m	52.831	56.796
	Polonia	m	m	47.410	58.907	m	m	46.147	57.837
	Portugal	m	m	m	27.903	m	m	m	30.431
	República Checa	m	m	289.771	325.034	m	m	313.534	338.662
	República Eslovaca	m	m	m	12.185	m	m	m	12.176
	Suecia[5]	247.793	290.058	324.639	389.624	265.488	315.592	347.967	405.662
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m
	Economías								
	Com. Flamenca (Bélgica)	m	m	41.277	43.718	m	m	54.381	56.594
	Com. Francesa (Bélgica)	m	m	m	41.586	m	m	m	53.006
	Escocia (Reino Unido)[6]	m	m	31.884	33.166	m	m	31.884	33.166
	Inglaterra (Reino Unido)	25.347	32.355	36.173	36.016	25.347	32.355	36.173	36.016
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	m	m	m	501.312	m	m	m	501.312
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	9.732	m	m	m	9.732
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2011 a 2014 (es decir, las Columnas 4 a 7, 12 a 15, 20 a 23 y 28 a 31) se pueden consultar en Internet. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Antes de 2015, también incluye datos sobre los salarios reales de directores, subdirectores y asistentes.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de enseñanza preescolar para educación preprimaria.
5. Salarios medios reales de los profesores, sin incluir primas ni bonificaciones.
6. Incluye a todos los profesores, con independencia de su edad.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, independientemente del nivel de educación que imparten.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562790

Tabla X2.5. Profesores con 15 años de experiencia, por nivel de cualificación (2015)

Profesores con 15 años de experiencia y un nivel de cualificación mínimo o típico

		Preprimaria			Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior		
		¿Existe alguna diferencia entre cualificación «mínima» y «típica» de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación «mínima» y «típica» de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación «mínima» y «típica» de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación «mínima» y «típica» de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	No	m	m	No	x(6)	100	Sí	x(9)	100	Sí	x(12)	100
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	No	x(6)	100	No	x(9)	100	No	x(12)	100
	Canadá	m	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Chile	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Corea	Sí	14	41	No	x(6)	62	No	x(9)	62	No	x(12)	54
	Dinamarca	No	x(3)	100	No	x(6)	100	No	x(9)	100	No	x(12)	100
	Eslovenia	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m
	España	No	x(3)	100	No	x(6)	100	No	x(9)	88	No	x(12)	100
	Estados Unidos	Sí	37	55	Sí	37	53	Sí	33	55	Sí	32	56
	Estonia	Sí	13	45	Sí	10	68	Sí	9	71	Sí	8	78
	Finlandia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Francia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Grecia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Hungría	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Irlanda	m	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Sí	x(3)	74	Sí	x(6)	62	Sí	x(9)	50	Sí	x(12)	48
	Italia	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m
	Japón	m	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Letonia	No	x(3)	100	No	x(6)	100	No	x(9)	100	No	x(12)	100
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Noruega	No	m	m	Sí	5-10	75-80	Sí	35-40	75-80	Sí	9	50-55
	Nueva Zelanda	m	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Países Bajos	No	x(6)	x(6)	No	x(6)	100	No	m	m	Sí	m	m
	Polonia	Sí	1	94	Sí	0	97	Sí	2	98	No	x(12)	98
	Portugal	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a
	República Checa	Sí	5	88	Sí	4	95	Sí	2	95	Sí	1	96
	República Eslovaca	No	x(3)	52	No	x(6)	90	No	x(9)	96	No	x(12)	94
	Suecia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Suiza	No	m	m	No	m	m	Sí	m	m	No	m	m
	Turquía	No	x(3)	100	No	x(6)	100	No	x(9)	100	No	x(12)	100
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	Sí	2	98	Sí	14	86	Sí	15	85	Sí	26	74
	Com. Francesa (Bélgica)	Sí	0	100	Sí	1	98	Sí	1	95	Sí	1	82
	Escocia (Reino Unido)	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	No	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	sí	0	2	Sí	2	2	Sí	0	3	Sí	x(8)	x(9)
	Costa Rica	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	Sí	13	45	Sí	4	61	Sí	3	58	Sí	0	53
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562809

Tabla X2.6. Porcentaje de profesores de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, por nivel educativo alcanzado (2015)

		Preprimaria			Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior		
		Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Países**												
	Alemania	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	2	98	x(2)	1	99	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
	Eslovenia	57	29	14	24	3	73	28	2	70	2	1	97
	España	0	78	22	0	80	20	0	11	89	0	3	97
	Estados Unidos	3	44	53	3	41	56	4	40	56	5	35	60
	Estonia	39	40	21	9	18	73	7	16	77	4	13	83
	Finlandia	29	65	6	3	9	88	3	6	91	0	1	99
	Francia[1]	24	65	10	x(1)	x(2)	x(3)	8	71	21	x(7)	x(8)	x(9)
	Grecia	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Hungría	5	94	1	1	89	11	1	89	11	1	33	66
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	10	71	19	6	65	28	3	51	46	9	48	43
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	14	86	m	4	96	m	6	94	m	3	97	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	4	95	1	3	91	5	3	91	5	0	43	56
	Nueva Zelanda	m	m	m	13	85	2	12	84	4	4	87	9
	Países Bajos	0	x(5)	x(6)	0	83	17	0	64	36	0	x(8)	x(9)
	Polonia	4	8	88	1	3	97	0	2	98	0	1	99
	Portugal	a	12	88	a	8	92	a	4	96	a	4	96
	República Checa	79	14	8	9	4	87	6	5	89	4	3	94
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	47	50	3	5	72	23	4	25	71	3	13	84
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Economías												
	Com. Flamenca (Bélgica)	1	99	0	2	98	1	0	100	0	0	0	100
	Com. Francesa (Bélgica)	0	99	1	2	96	3	2	84	15	1	12	87
	Escocia (Reino Unido)	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	Inglaterra (Reino Unido)	2	46	52	2	46	52	1	20	79	1	20	79
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Véanse las secciones *Definiciones* y *Metodología* para obtener más información. Los datos están disponibles en http://stats.oecd.org/, *Panorama de la educación* (base de datos).

1. Los datos sobre educación preprimaria se refieren a los profesores del conjunto de la educación preprimaria y primaria. Los datos sobe educación secundaria inferior se refieren al conjunto de la educación secundaria inferior y superior.

Fuentes: OECD (2017). Consulte la sección *Fuentes* para más información y el Anexo 3 para ver notas (http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933562828

Anexo

3

Fuentes, Métodos y Notas Técnicas

El Anexo 3 sobre fuentes y métodos tan solo está disponible en formato electrónico y se puede encontrar en Internet en la siguiente dirección:

www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

Personas que han participado en esta publicación

Muchas personas han contribuido a realizar esta publicación.

La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales que han tomado parte en las reuniones de INES y en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*.

La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Grupo de trabajo INES

D. Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Dña. Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
D. Michael LENZEN (Alemania)
D. Martin SCHULZE (Alemania)
Dña. Eveline VON GAESSLER (Alemania)
Dña. Susanne ZIEMEK (Alemania)
D. Fares Q. ALRAWASHDEH (Arabia Saudí)
Dña. Maria Laura ALONSO (Argentina)
D. Julián FALCONE (Argentina)
Dña. Marcela JÁUREGUI (Argentina)
D. Karl BAIGENT (Australia)
D. Paul CMIEL (Australia)
D. Patrick DONALDSON (Australia)
D. Stuart FAUNT (Australia)
Dña. Cheryl HOPKINS (Australia)
Dña. Rebecca SMEDLEY (Australia)
D. Andreas GRIMM (Austria)
Dña. Sabine MARTINSCHITZ (Austria)
D. Mark NÉMET (Austria)
D. Wolfgang PAULI (Austria)
Dña. Helga POSSET (Austria)
Dña. Natascha RIHA (Austria)
D. Philippe DIEU (Bélgica)
Dña. Isabelle ERAUW (Bélgica)
Dña. Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
D. Guy STOFFELEN (Bélgica)
D. Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
D. Pieter VOS (Bélgica)
Dña. Naomi WAUTERICKX (Bélgica)
D. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Dña. Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
D. Patric BLOUIN (Canadá)
Dña. Anastasia CHERNYHK (Canadá)
D. Tomasz GLUSZYNSKI (Canadá)
Dña. Simone GREENBERG (Canadá)
Dña. Amanda HODGKINSON (Canadá)
Dña. Jolie LEMMON (Canadá)
D. David McBRIDE (Canadá)
D. Michael MARTIN (Canadá)
Dña. Klarka ZEMAN (Canadá)
D. Janusz ZIEMINSKI (Canadá)
Dña. Paola LEIVA (Chile)
D. Fabián RAMÍREZ (Chile)
D. Juan SALAMANCA (Chile)
D. Roberto SCHURCH (Chile)
D. Carlos SOTO (Chile)
Dña. Constanza VIELMA (Chile)
Dña. Helga HERNANDEZ (Colombia)
D. Javier Andrés RUBIO (Colombia)
Dña. Rocio SERRATO (Colombia)
D. Wilfer VALERO (Colombia)
Dña. Azucena VALLEJO (Colombia)
Dña. Elsa Nelly VELASCO (Colombia)
D. Victor Alejandro VENEGAS (Colombia)
D. Jan PAKULSKI (Comisión Europea)
Dña. Emanuela TASSA (Comisión Europea)
Dña. Bo Young CHOI (Corea)
D. Sung HO PARK (Corea)
D. Jong Boo KANG (Corea)
Dña. Hyoung Sun KIM (Corea)
Dña. Hee Kyung KWON (Corea)
Dña. Eun Ji LEE (Corea)
D. Ho Hyeong LEE (Corea)
Dña. Sung Bin MOON (Corea)
Dña. Yeong OK KIM (Corea)
D. Jens ANDERSEN (Dinamarca)
Dña. Johanne Snog GILLSBERG (Dinamarca)
Dña. Signe Tychsen PHILIP (Dinamarca)
Dña. Stine Albeck SEITZBERG (Dinamarca)
D. Ken THOMASSEN (Dinamarca)
D. Dejan ARANĐELOVIĆ (Eslovenia)
Dña. Andreja KOZMELJ (Eslovenia)
Dña. Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Dña. Duša MARJETIČ (Eslovenia)
Dña. Tatjana ŠKRBEC (Eslovenia)
Dña. Jadranka TUŠ (Eslovenia)
Dña. Darja VIDMAR (Eslovenia)
D. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (España)
D. Miguel Ángel BALDUQUE GARCÍA (España)
D. Leonardo CARUANA DE LAS CAGIGAS (España)
D. Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (España)
D. Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
D. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (España)
Dña. Carmen TOVAR SÁNCHEZ (España)
D. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (España)
Dña. Melissa DILIBERTI (Estados Unidos)

Dña. Rachel DINKES (Estados Unidos)
Dña. Jana KEMP (Estados Unidos)
Dña. Lauren MUSU-GILLETTE (Estados Unidos)
Dña. Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
D. Thomas SNYDER (Presidente del Grupo de Trabajo INES, Estados Unidos)
Dña. Tiina ANNUS (Estonia)
Dña. Signe UUSTAL (Estonia)
Dña. Christine COIN (Eurostat, Comisión Europea)
D. Jacques LANNELUC (Eurostat, Comisión Europea)
D. Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Dña. Julia ERMACHKOVA (Federación Rusa)
Dña. Irina SELIVERSTOVA (Federación Rusa)
D. Timo ERTOLA (Finlandia)
D. Mika TUONONEN (Finlandia)
Dña. Kristiina VOLMARI (Finlandia)
D. Cedric AFSA (Francia)
Dña. Marion DEFRESNE (Francia)
Dña. Mireille DUBOIS (Francia)
Dña. Nadine ESQUIEU (Francia)
Dña. Saskia KESKPAIK (Francia)
Dña. Florence LEFRESNE (Francia)
Dña. Stéphanie LEMERLE (Francia)
Dña. Valérie LIOGIER (Francia)
Dña. Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
D. Robert RAKOCEVIC (Francia)
Dña. Marguerite RUDOLF (Francia)
D. Boubou TRAORE (Francia)
Dña. Dimitra FARMAKIOTOU (Grecia)
Dña. Maria FASSARI (Grecia)
D. Antonios KRITIKOS (Grecia)
Dña. Vassiliki MAKRI (Grecia)
Dña. Evdokia OIKONOMOU (Grecia)
D. Athanasios STAVROPOULOS (Grecia)
Dña. Madga TRANTALLIDI (Grecia)
Dña. Tünde HAGYMÁSY (Hungría)
D. Tamás HAVADY (Hungría)
D. Tibor KÖNYVESI (Hungría)
D. László LIMBACHER (Hungría)
D. Krisztián SZÉLL (Hungría)
Dña. Ida KINTAMANI (Indonesia)
D. Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesia)
Dña. Siti SOFIA (Indonesia)
D. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlanda)
Dña. Violeta MOLONEY (Irlanda)
D. Diarmuid REIDY (Irlanda)
Dña. Nicola TICKNER (Irlanda)
D. Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Dña. Ásta M. URBANCIC (Islandia)
Dña. Sophie ARTSEV (Israel)
D. Yoav AZULAY (Israel)
Dña. Orit BARANY (Israel)
D. Yosef GIDANIAN (Israel)
Dña. Osnat LANDAUV (Israel)
D. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Dña. Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
D. Haim PORTNOY (Israel)
Dña. Michal SALANSKI (Israel)
Dña. Naama STEINBERG (Israel)
Dña. Francesca BROTTO (Italia)
D. Massimiliano CICCIA (Italia)
Dña. Gemma DE SANCTIS (Italia)
Dña. Daniela DI ASCENZO (Italia)
Dña. Paola DI GIROLAMO (Italia)
Dña. Maria Teresa MORANA (Italia)
Dña. Claudia PIZZELLA (Italia)
D. Paolo SESTITO (Italia)
D. Paolo TURCHETTI (Italia)
D. Yu KAMEOKA (Japón)
D. Takashi KIRYU (Japón)
D. Daisaku MATSUKUBO (Japón)
D. Hiromi SASAI (Japón)
D. Kenichiro TAKAHASHI (Japón)
Dña. Hiromi TANAKA (Japón)
Dña. Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Dña. Modra JANSONE (Letonia)
D. Viktors KRAVČENKO (Letonia)
Dña. Zane PALLO-MANGALE (Letonia)
Dña. Anita ŠVARCKOPFA (Letonia)
D. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
Dña. Gailė DAPŠIENĖ (Lituania)
D. Eduardas DAUJOTIS (Lituania)
Dña. Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Dña. Julija UMBRASAITĖ (Lituania)
Dña. Elisa MAZZUCATO (Luxemburgo)
D. Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
Dña. Teresa BRACHO GONZÁLEZ (México)
D. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (México)
D. Luis DEGANTE MÉNDEZ (México)
D. René GÓMORA CASTILLO (México)
D. Rolando Erick MAGAÑA RODRÍGUEZ (México)
D. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (México)
Dña. María del Carmen REYES GUERRERO (México)
D. Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (México)
D. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (México)
D. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (México)
D. Sadiq Kwesi BOATENG (Noruega)
D. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Noruega)
D. Geir NYGÅRD (Noruega)
Dña. Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
Dña. Alette SCHREINER (Noruega)
Dña. Suzanne SKJØRBERG (Noruega)
D. Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
D. Aaron NORGROVE (Nueva Zelanda)
D. David SCOTT (Nueva Zelanda)
Dña. Danielle ANDARABI (Países Bajos)
D. Maarten BALVERS (Países Bajos)
D. Joost SCHAACKE (Países Bajos)

Dña. Priscilla TEDJAWIRJA (Países Bajos)
Dña. Anouschka VAN DER MEULEN (Países Bajos)
Dña. Floor VAN OORT (Países Bajos)
Dña. Barbara ANTOSIEWICZ (Polonia)
Dña. Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polonia)
Dña. Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polonia)
D. Andrzej KURKIEWICZ (Polonia)
Dña. Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Dña. Małgorzata ŻYRA (Polonia)
Dña. Mónica LUENGO (Portugal)
D. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Dña. Rute NUNES (Portugal)
D. Marco PIMENTA (Portugal)
D. Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
D. José RAFAEL (Portugal)
D. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
D. Joaquim SANTOS (Portugal)
D. Bruce GOLDING (Reino Unido)
Dña. Emily KNOWLES (Reino Unido)
D. Vladimír HULÍK (República Checa)
Dña. Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
D. Lubomír MARTINEC (República Checa)
D. Peter BRODNIANSKY (República Eslovaca)
Dña. Eva HLADIKOVA (República Eslovaca)
Dña. Danica OMASTOVA (República Eslovaca)
D. Roman SAJBIDOR (República Eslovaca)
Dña. Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
D. Jacques APPELGRYN (Sudáfrica)
D. Nyokong MOSIUOA (Sudáfrica)
Dña. Bheki MPANZA (Sudáfrica)
Dña. Hersheela NARSEE (Sudáfrica)
Dña. Anna ERIKSSON (Suecia)
Dña. Maria GÖTHERSTRÖM (Suecia)
Dña. Marie KAHLROTH (Suecia)
D. Alexander GERLINGS (Suiza)
Dña. Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
D. Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Dña. Hatice Nihan ERDAL (Turquía)
Dña. Nuriye KABASAKAL (Turquía)
Dña. Yaşar Pınar ÖZMEN (Turquía)
D. OsmanYıldırım UĞUR (Turquía)
Dña. Anuja SINGH (UNESCO)
D. Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Red sobre el mercado laboral y los resultados económicos y sociales del aprendizaje (LSO)

D. Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Dña. Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
D. Marco MUNDELIUS (Alemania)
Dña. Sylvia SCHILL (Alemania)
Dña. Eveline VON GAESSLER (Alemania)
D. Karl BAIGENT (Australia)
D. Paul CMIEL (Australia)
D. Patrick DONALDSON (Australia)
D. Stuart FAUNT (Australia)
Dña. Cheryl HOPKINS (Australia)
Dña. Rebecca SMEDLEY (Australia)
D. Mark NÉMET (Austria)
Dña. Isabelle ERAUW (Bélgica)
Dña. Genevieve HINDRYCKX (Bélgica)
Dña. Naomi WAUTERICKX (Bélgica)
Dña. Camila NEVES SOUTO (Brasil)
Dña. Margarete da SILVA SOUZA (Brasil)
D. Patric BLOUIN (Canadá)
Dña. Jolie LEMMON (Canadá)
Dña. Dallas MORROW (Canadá)
D. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Dña. Paola LEIVA (Chile)
D. Fabián RAMÍREZ (Chile)
D. Roberto SCHURCH (Chile)
D. Carlos SOTO (Chile)
Dña. Constanza VIELMA (Chile)
Dña. Bo Young CHOI (Corea)
D. Han GU RYU (Corea)
D. Seung Rok HWANG (Corea)
Dña. Sook Weon IN (Corea)
D. Jong Boo KANG (Corea)
Dña. Hyoung Sun KIM (Corea)
Dña. Hee Kyung KWON (Corea)
D. Ho Hyeong LEE (Corea)
Dña. Seung MI LEE (Corea)
Dña. Yeong OK KIM (Corea)
D. Kirak RYU (Corea)
Dña. Hea Jun YOON (Corea)
D. Dianny HERNANDEZ RUIZ (Costa Rica)
Dña. María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
D. Jens ANDERSEN (Dinamarca)
D. Matej DIVJAK (Eslovenia)
Dña. Tina OSVALD (Eslovenia)
Dña. Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Dña. Raquel HIDALGO (España)
D. Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
D. Raúl SAN SEGUNDO (España)
Dña. Rachel DINKES (Estados Unidos)
Dña. Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
D. Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Dña. Tiina ANNUS (Estonia)
Dña. Ingrid JAGGO (Estonia)
D. Priit LAANOJA (Estonia)
Dña. Katrin REIN (Estonia)
Dña. Eve TÕNISSON (Estonia)
Dña. Signe UUSTAL (Estonia)
Dña. Aune VALK (Estonia)
Dña. Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Comisión Europea)

Dña. Sabine GAGEL (Eurostat, Comisión Europea)
D. Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Dña. Natalia KOVALEVA (Federación Rusa)
Dña. Elena SABELNIKOVA (Federación Rusa)
Dña. Olga ZAITSEVA (Federación Rusa)
Dña. Irja BLOMQVIST (Finlandia)
D. Mika WITTING (Finlandia)
D. Cédric AFSA (Francia)
Dña. Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Dña. Maria FASSARI (Grecia)
D. Vasileios KARAVITIS (Grecia)
D. Apostolos LINARDIS (Grecia)
Dña. Vassiliki MAKRI (Grecia)
Dña. Magda TRANTALLIDI (Grecia)
D. Georgios VAFIAS (Grecia)
D. Dimitrios VATIKIOTIS (Grecia)
D. Stylianos ZACHAROU (Grecia)
D. László LIMBACHER (Hungría)
D. Krisztián SZÉLL (Hungría)
Dña. Helen MAXWELL (Irlanda)
Dña. Helen MCGRATH (Irlanda)
Dña. Violeta MOLONEY (Irlanda)
D. Diarmuid REIDY (Irlanda)
Dña. Tracey SHANKS (Irlanda)
Dña. Nicola TICKNER (Irlanda)
Dña. Ásta M. URBANCIC (Islandia)
Dña. Sophie ARTSEV (Israel)
D. Yonatan HAYUN (Israel)
Dña. Rebecca KRIEGER (Israel)
D. Haim PORTNOY (Israel)
D. Dan SHEINBERG (Israel)
Dña. Raffaella CASCIOLI (Italia)
D. Gaetano PROTO (Italia)
Dña. Liana VERZICCO (Italia)
D. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
Dña. Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituania)
Dña. Gailė DAPŠIENĖ (Lituania)
Dña. Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Dña. Julija UMBRASAITĖ (Lituania)
Dña. Karin MEYER (Luxemburgo)
D. Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (México)
D. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (México)
Dña. Hild Marte BJØRNSEN (Noruega)
D. Sadiq-Kwesi BOATENG (Noruega)
D. Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
D. Aaron NORGROVE (Nueva Zelanda)
D. David SCOTT (Nueva Zelanda)
D. Ted REININGA (Países Bajos)
Dña. Tanja TRAAG (Países Bajos)
D. Francis VAN DER MOOREN (Países Bajos)
D. Bernard VERLAAN (Países Bajos)
D. Piotr JAWORSKI (Polonia)
D. Jacek MAŚLANKOWSKI (Polonia)
Dña. Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Dña. Hanna ZIELIŃSKA (Polonia)
D. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
D. Joaquim SANTOS (Portugal)
D. Bruce GOLDING (Reino Unido)
Dña. Alicia HEPTINSTALL (Reino Unido)
D. Vladimír HULÍK (República Checa)
Dña. Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
D. Frantisek BLANAR (República Eslovaca)
Dña. Ann-Charlott LARSSON (Suecia)
D. Staffan NILSSON (Suecia)
Dña. Wayra CABALLERO LIARDET (Suiza)
D. Emanuel VON ERLACH (Presidente de la Red LSO, Suiza)
D. Davut OLGUN (Turquía)
D. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquía)
D. Osman Yıldırım UĞUR (Turquía)
D. Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Dña. Alison KENNEDY (Instituto de Estadística de la UNESCO)

Red para la recopilación de información descriptiva sobre el nivel del sistema de estructuras, políticas y prácticas educativas (NESLI)

D. Stefan BRINGS (Alemania)
D. Thomas ECKHARDT (Alemania)
D. Marco MUNDELIUS (Alemania)
D. Karl BAIGENT (Australia)
D. Stuart FAUNT (Australia)
Dña. Antonella SALPIETRO (Australia)
Dña. Rebecca SMEDLEY (Australia)
D. Peter STANISTREET (Australia)
D. Michael STAPLETON (Australia)
D. Andreas GRIMM (Austria)
D. Philippe DIEU (Bélgica)
Dña. Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Dña. Bernadette SCHREUER (Bélgica)
D. Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
D. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Dña. Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
D. Richard FRANZ (Canadá)
Dña. Simone GREENBERG (Canadá)
Dña. Jolie LEMMON (Canadá)
D. Klarka ZEMAN (Canadá)
Dña. Paola LEIVA (Chile)
D. Fabián RAMÍREZ (Chile)
D. Roberto SCHURCH (Chile)
D. Carlos SOTO (Chile)
Dña. Constanza VIELMA (Chile)
Dña. Lene MEJER (Comisión Europea)
Dña. Bo Young CHOI (Corea)
D. Sung HO PARK (Corea)

D. Jong Boo KANG (Corea)
Dña. Hyoung Sun KIM (Corea)
Dña. Han Nah KIM (Corea)
D. Yeon Cheon KIM (Corea)
Dña. Hee Kyung KWON (Corea)
D. Ho Hyeong LEE (Corea)
Dña. Su Jin LEE (Corea)
Dña. Yeong OK KIM (Corea)
Dña. Sunae YUN (Corea)
D. JorgenBalling RASMUSSEN (Dinamarca)
Dña. Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Eslovenia)
Dña. Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Dña. Duša MARJETIČ (Eslovenia)
Dña. Karmen SVETLIK (Eslovenia)
Dña. Tanja TAŠTANOSKA (Eslovenia)
Dña. Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (España)
D. José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (España)
D. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (España)
D. Joaquín VERA MOROS (España)
Dña. Jana KEMP (Estados Unidos)
Dña. Lauren MUSU-GILETTE (Estados Unidos)
Dña. Tiina ANNUS (Estonia)
Dña. Hanna KANEP (Estonia)
Dña. Signe UUSTAL (Estonia)
Dña. Kristel VAHER (Estonia)
Dña. Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Dña. Arlette DELHAXHE (Eurydice)
D. Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Dña. Julia ERMACHKOVA (Federación Rusa)
Dña. Petra PACKALEN (Finlandia)
Dña. Kristiina VOLMARI (Finlandia)
Dña. Florence LEFRESNE (Francia)
D. Robert RAKOCEVIC (Francia)
Dña. Dimitra FARMAKIOUTOU (Grecia)
Dña. Maria FASSARI (Grecia)
Dña.Vassiliki MAKRI (Grecia)
Dña. Magda TRANTALLIDI (Grecia)
Dña. Anna IMRE (Hungría)
D. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlanda)
Dña. Violeta MOLONEY (Irlanda)
D. Diarmuid REIDY (Irlanda)
Dña. Nicola TICKNER (Irlanda)
D. Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Dña. Asta URBANCIC (Islandia)
D. Yoav AZULAY (Israel)
Dña. Livnat GABRIELOV (Israel)
D. Pinhas KLEIN (Israel)
D. Aviel KRENTZLER (Israel)
D. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
D. David MAAGAN (Israel)
D. Rakan MORAD SHANNAN (Israel)
Dña. Gianna BARBIERI (Italia)
Dña. Lucia DE FABRIZIO (Italia)
Dña. Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
D. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
D. Ovidijus DAMSKIS (Lituania)
D. Eduardas DAUJOTIS (Lituania)
Dña. Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Dña. Julija UMBRASAITĖ (Lituania)
D. Gilles HIRT (Luxemburgo)
Dña. Charlotte MAHON (Luxemburgo)
Dña. Elisa MAZZUCATO (Luxemburgo)
D. Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
D. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (México)
D. Juan Martín SOCA DE IÑIGO (México)
D. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Noruega)
D. Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
D. Cyril MAKO (Nueva Zelanda)
D. Aaron NORGROVE (Nueva Zelanda)
D. David SCOTT (Nueva Zelanda)
D. Thijs NOORDZIJ (Países Bajos)
D. Hans RUESINK (Presidente de la Red NESLI, Países Bajos)
D. Dick VAN VLIET (Países Bajos)
Dña. Renata KARNAS (Polonia)
Dña. Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polonia)
Dña. Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
D. Joaquim SANTOS (Portugal)
D. Bruce GOLDING (Reino Unido)
D. Adrian HIGGINBOTHAM (Reino Unido)
D. Yousaf KANAN (Reino Unido)
D. Christopher MORRISS (Reino Unido)
D. Vladimír HULÍK (República Checa)
Dña. Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
D. Lubomír MARTINEC (República Checa)
Dña. Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
D. Christian LOVERING (Suecia)
Dña. Helena WINTGREN (Suecia)
Dña. Katrin MÜHLEMANN (Suiza)
Dña. HaticeNihan ERDAL (Turquía)
Dña. Nuriye KABASAKAL (Turquía)
D. Osman Yıldırım UĞUR (Turquía)
D. Olivier LABÉ (UNESCO)

Otras personas que han participado en esta publicación

Dña. Anna BORKOWSKY (consultora LSO)
BRANTRA SPRL (traducción)
Dña. Susan COPELAND (edición)
D. Patrice DE BROUCKER (consultor LSO)
Dña. Fiona HINCHCLIFFE (edición)
Dña. Sally Caroline HINCHCLIFFE (edición)
D. Dan SHERMAN (consultor LSO)
Dña. Fung Kwan TAM (maquetación)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus es una serie de informes de la OCDE en la que se destacan los indicadores específicos del *Panorama de la educación* que son particularmente relevantes para los responsables políticos y los profesionales. Estos informes ofrecen una visión detallada de cuestiones de actualidad en la educación preprimaria, primaria y secundaria, la educación superior y los resultados de los adultos desde una perspectiva global.

Contienen una combinación atractiva de textos, tablas y gráficos que describen el contexto internacional de las cuestiones más apremiantes en la política y prácticas educativas.

Se puede consultar la serie completa en las siguientes direcciones:

Inglés: http://dx.doi.org/10.1787/22267077

Francés: http://dx.doi.org/10.1787/22267093

«How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?», *Education Indicators in Focus*, No. 53 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en

«Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?», *Education Indicators in Focus*, No. 52 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en

«Tuition fee reforms and international mobility», *Education Indicators in Focus*, No. 51 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en

«Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries», *Education Indicators in Focus*, No. 50 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en

«Gender imbalances in the teaching profession», *Education Indicators in Focus*, No. 49 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en

«Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education», *Education Indicators in Focus*, No. 48 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en

«How are health and life satisfaction related to education?», *Education Indicators in Focus*, No. 47 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en

«What influences spending on education?», *Education Indicators in Focus*, No. 46 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jln041965kg-en

«Fields of education, gender and the labour market», *Education Indicators in Focus*, No. 45 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en

«Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates», *Education Indicators in Focus*, No. 44 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlsmkvp0slq-en

«Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes», *Education Indicators in Focus*, No. 43 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en

«What are the benefits from early childhood education?», *Education Indicators in Focus*, No. 42 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en

«How much do tertiary students pay and what public support do they receive?», *Education Indicators in Focus*, No. 41 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9zk830hf-en

«Teachers' ICT and problem-solving skills», *Education Indicators in Focus*, No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en

«The internationalisation of doctoral and master's studies», *Education Indicators in Focus*, No. 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en

«How is learning time organised in primary and secondary education?», *Education Indicators in Focus*, No. 38 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

«Who are the bachelor's and master's graduates?», *Education Indicators in Focus*, No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl10rbtj-en

«What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?», *Education Indicators in Focus*, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdw9k1lr-en

«How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?», *Education Indicators in Focus*, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

«What are the advantages today of having an Secundaria superior qualification?», *Education Indicators in Focus*, No. 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

«Focus on vocational education and training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus*, No. 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

«Are education and skills being distributed more inclusively?», *Education Indicators in Focus*, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsgdtr28-en

«How is the global talent pool changing (2013, 2030)?», *Education Indicators in Focus*, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lf9jk41-en

«Education and employment - What are the gender differences?», *Education Indicators in Focus*, No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

«How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?», *Education Indicators in Focus*, No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

«Are young people attaining higher levels of education than their parents?», *Education Indicators in Focus*, No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

«What are the earnings advantages from education?», *Education Indicators in Focus*, No. 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

«Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education», *Education Indicators in Focus*, No. 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

«Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?», *Education Indicators in Focus*, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

«How innovative is the education sector?», *Education Indicators in Focus*, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

«At what age do university students earn their first degree?», *Education Indicators in Focus*, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

«How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?», *Education Indicators in Focus*, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

«How much are teachers paid and how much does it matter?», *Education Indicators in Focus*, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

«How old are the teachers?», *Education Indicators in Focus*, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

«What are tertiary students choosing to study?», *Education Indicators in Focus*, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

«What is the impact of the economic crisis on public education spending?», *Education Indicators in Focus*, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

«Does Secundaria superior vocational education and training improve the prospects of young adults?», *Education Indicators in Focus*, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

«How can countries best produce a highly-qualified young labour force?», *Education Indicators in Focus*, No. 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

«How are university students changing?», *Education Indicators in Focus*, No. 15 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

«How is international student mobility shaping up?», *Education Indicators in Focus*, No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

«How difficult is it to move from school to work?», *Education Indicators in Focus*, No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

«Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?», *Education Indicators in Focus*, No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

«How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?», *Education Indicators in Focus*, No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

«What are the social benefits of education?», *Education Indicators in Focus*, No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

«How does class size vary around the world?», *Education Indicators in Focus*, No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

«Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?», *Education Indicators in Focus*, No. 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

«How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?», *Education Indicators in Focus*, No. 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqj0w-en

«What are the returns on higher education for individuals and countries?», *Education Indicators in Focus*, No. 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

«How is the global talent pool changing?», ***Education Indicators in Focus*****, No. 5 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

«How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?», ***Education Indicators in Focus*****, No. 4 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

«How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?», ***Education Indicators in Focus*****, No. 3 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

«How are countries around the world supporting students in higher education?», ***Education Indicators in Focus*****, No. 2 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kd59f4-en

«How has the global economic crisis affect people with different levels of education?», ***Education Indicators in Focus*****, No. 1 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6s0-en

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

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

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

Las publicaciones de la OCDE (OECD Publishing) aseguran una amplia difusión de los resultados obtenidos por la Organización en la compilación de estadísticas y en la investigación sobre cuestiones económicas, sociales y medioambientales, así como de las convenciones, las directrices y los estándares desarrollados por los países miembros.

Panorama de la educación 2017

INDICADORES DE LA OCDE

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE es la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación en todo el mundo. Proporciona datos sobre las estructuras, la situación económica y el rendimiento de los sistemas educativos en los 35 países miembros de la OCDE y en otros países asociados.

Panorama de la educación 2017 incluye más de 100 gráficos y 80 tablas, así como numerosas referencias que se encuentran disponibles en la base de datos de educación de la OCDE. Además, ofrece información clave sobre los resultados de las instituciones educativas; el impacto del aprendizaje en los distintos países; los recursos económicos y humanos invertidos en educación; el acceso, la participación y la progresión en la educación; y el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

La edición de 2017 incluye como novedad el siguiente material:

- Una orientación especial hacia los campos de estudio al analizar tanto la evolución de la matriculación en educación secundaria superior y educación terciaria como la movilidad de los estudiantes y los resultados en el mercado laboral de las cualificaciones obtenidas en esos campos.
- Un capítulo dedicado al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación, que evalúa en qué punto se encuentran la OCDE y los países asociados en su empeño por alcanzar las metas de ese ODS.
- Un nuevo indicador acerca de la tasa de finalización en la educación secundaria superior, donde se analiza el índice de estudiantes que se gradúan, los que siguen matriculados o los que abandonan el programa.
- Un nuevo indicador sobre los criterios nacionales para ingresar en la educación terciaria, que ofrece información sobre los sistemas de admisión en los niveles superiores de la educación.

Las hojas de cálculo Excel® utilizadas para crear las tablas y gráficos de *Panorama de la educación* están disponibles en Internet mediante los StatLinks incluidos en la publicación. Las tablas y los gráficos, así como la base de datos de educación completa de la OCDE, están disponibles en la web de la OCDE sobre educación: http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. Los datos actualizados se pueden consultar en la siguiente página de Internet: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Puede consultar esta publicación en la siguiente dirección:
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en.
Esta obra está publicada en la OECD iLibrary, que recoge todos los libros, las publicaciones periódicas y las bases de datos estadísticos de la OCDE.
Visite el sitio *www.oecd-library.org* y no dude en ponerse en contacto con sus gestores si desea más información.

NIPO: 030-17-255-7

ISBN: 978-84-680-4533-7



FundaciónSantillana