V. ECONOMÍA INTERNACIONAL

Economía de los Estados Unidos de Norteamérica

Anuncio de Política Monetaria (FOMC)

El 14 de diciembre de 2016, el Comité Federal de Mercado Abierto (Federal Open Market Committee, FOMC) de la Reserva Federal de Estados Unidos de Norteamérica publicó su "Anuncio de Política Monetaria". A continuación se presente el contenido.

La información recibida desde que el Comité Federal de Mercado Abierto se reunió en noviembre indica que el mercado de trabajo ha seguido fortaleciéndose y que la actividad económica se ha expandido a un ritmo moderado desde mediados de año. Los aumentos de empleo han sido sólidos en los últimos meses y la tasa de desempleo ha disminuido. El gasto de los hogares ha estado subiendo moderadamente, pero la inversión fija empresarial se ha mantenido suave. La inflación ha aumentado desde principios de este año, pero sigue estando por debajo del objetivo del Comité de un plazo de más del 2% a largo plazo, reflejando en parte una disminución anterior de los precios de la energía y de los precios de las importaciones no energéticas. Las medidas de compensación de inflación basadas en el mercado han aumentado considerablemente, pero siguen siendo bajas; La mayoría de las medidas basadas en encuestas de las expectativas de inflación a más largo plazo han cambiado poco, en conjunto, en los últimos meses.

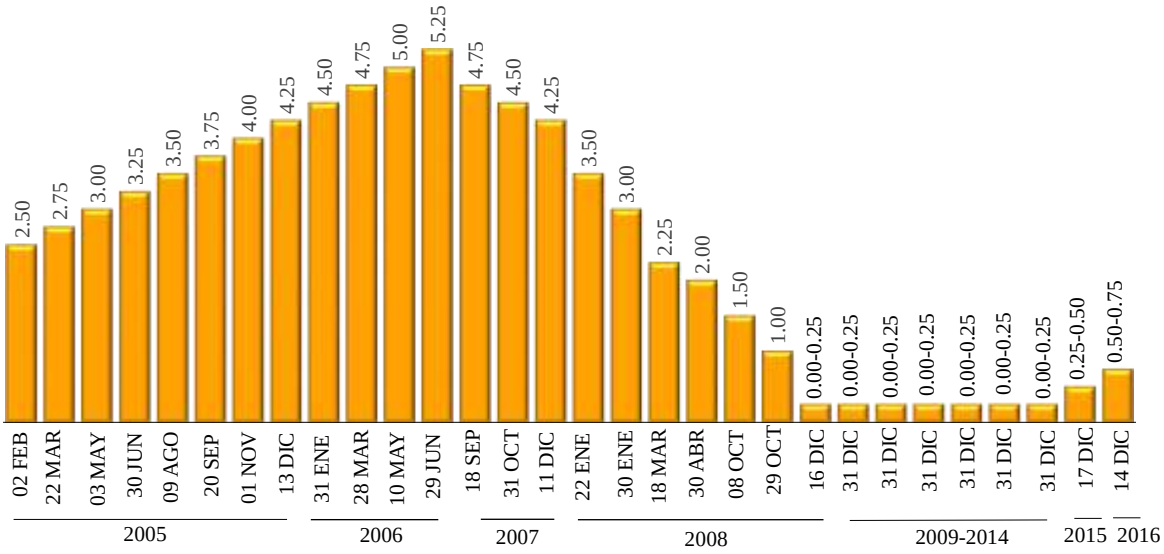
De conformidad con su mandato estatutario, el Comité procura fomentar el máximo empleo y la estabilidad de precios. El Comité espera que, con ajustes graduales en la orientación de la política monetaria, la actividad económica se amplíe a un ritmo moderado y las condiciones del mercado laboral se fortalezcan un poco más. Se prevé

que la inflación aumente a un 2% a mediano plazo a medida que los efectos transitorios de las últimas bajas en los precios de la energía y de las importaciones se disipen y el mercado de trabajo se fortalezca aún más. Los riesgos a corto plazo para las perspectivas económicas parecen estar aproximadamente equilibrados.

El Comité sigue vigilando de cerca los indicadores de inflación y la evolución económica y financiera mundial.

En vista de las condiciones del mercado de trabajo y la inflación, el Comité decidió elevar el rango objetivo de la tasa de fondos federales entre 0.50 y 0.75%. La postura de la política monetaria sigue siendo acomodaticia, apoyando así un mayor fortalecimiento de las condiciones del mercado de trabajo y un retorno a la inflación del 2 por ciento.

TASA DE INTERÉS INTERBANCARIA DE LA RESERVA FEDERAL DE ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA



FUENTE: Reserva Federal.

Al determinar el calendario y el tamaño de los futuros ajustes del rango objetivo para la tasa de los fondos federales, el Comité evaluará las condiciones económicas realizadas y esperadas en relación con sus objetivos de empleo máximo e inflación del

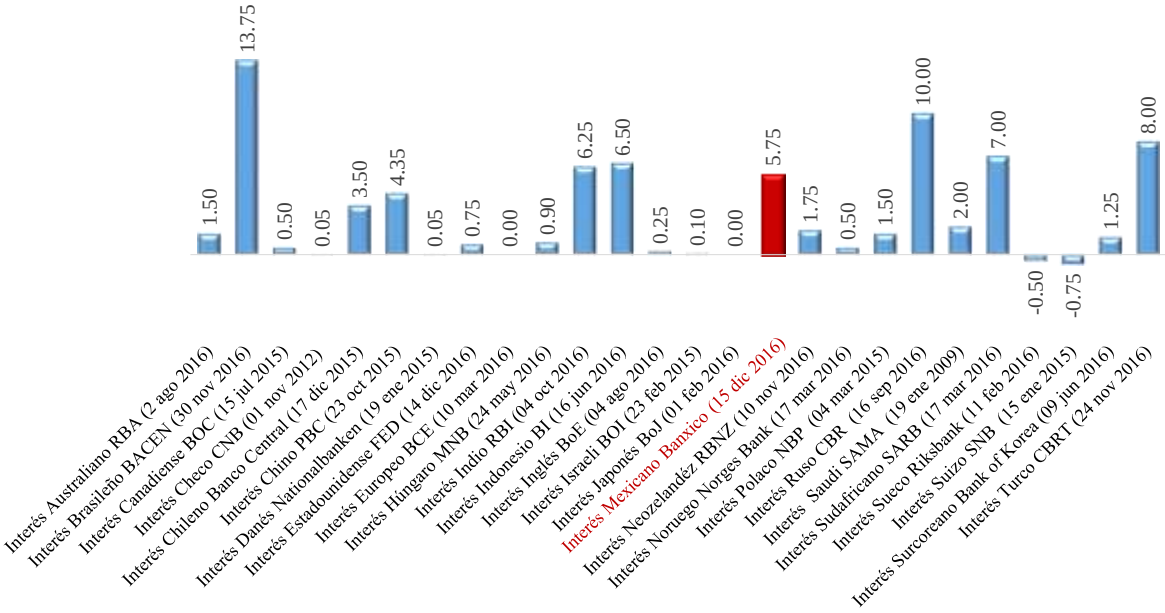
2%. Esta evaluación tendrá en cuenta una amplia gama de información, incluida la medición de las condiciones del mercado de trabajo, los indicadores de las presiones inflacionarias y las expectativas de inflación y las lecturas sobre la evolución financiera internacional.

A la luz del actual déficit de inflación del 2%, el Comité vigilará cuidadosamente el progreso real y esperado hacia su meta de inflación. El Comité espera que las condiciones económicas evolucionen de una manera que sólo garantice aumentos graduales en la tasa de interés de los fondos federales. Es probable que la tasa de fondos federales permanezca, por algún tiempo, por debajo de los niveles que se espera que prevalezcan a largo plazo. Sin embargo, la trayectoria real de la tasa de interés de los fondos federales dependerá de la perspectiva económica según lo informado por los datos recientes.

El Comité mantiene su actual política de reinversión de pagos de capital de sus tenencias de deuda de agencias y de títulos respaldados por hipotecas de agencias en valores respaldados por hipotecas de agencias y de títulos del Tesoro en subasta y prevé hacerlo hasta la normalización del nivel de la tasa de fondos federales está muy avanzada. Esta política, al mantener las tenencias de títulos a largo plazo del Comité en niveles considerables, debería ayudar a mantener condiciones financieras acomodaticias.

Las votaciones para la acción de política monetaria del FOMC fueron a favor del incremento: Janet L. Yellen, Presidenta; William C. Dudley, Vicepresidente; Lael Brainard; James Bullard; Stanley Fischer; Esther L. George; Loretta J. Mester; Jerome H. Powell; Eric Rosengren; y Daniel K. Tarullo.

TASA REFERENCIA DE INTERÉS DE LOS BANCOS CENTRALES



FUENTE: Global-rates.

Fuente de información:
https://www.federalreserve.gov/newsevents/press/monetary/20161214a.htm
http://es.global-rates.com/tipos-de-interes/bancos-centrales/bancos-centrales.aspx

Ventajas y desventajas (FMI)

En diciembre de 2016, el Fondo Monetario Internacional (FMI) publicó en su revista trimestral *Finanzas & Desarrollo* el artículo "Ventajas y desventajas" que se presenta a continuación.

Estados Unidos de Norteamérica debería ser el abanderado de la globalización y transformar en ganadores netos a los perdedores del comercio internacional.

Declararse a favor o en contra de la globalización es, en la práctica, un sinsentido: es como defender o condenar la salida del sol. Es algo que escapa a nuestro control. La única alternativa es, o bien disfrutar del calor y del verde de los árboles, o bien quejarse

de la insolación y la hiedra venenosa. O crear una fantasía propia, encerrarse con las persianas bajas y fingir que el sol no salió.

Hay gente que prefiere esta última salida. Pero para un Estado-nación, esa opción no existe. Las fuerzas históricas y tecnológicas han impulsado la globalización durante décadas; de hecho, desde que la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial le hicieron dar marcha atrás pasajera pero decisivamente. Y estas fuerzas no se detendrán, lo que significa que cada país debe decidir cómo aprovechar las ventajas de la globalización y reducir las desventajas, porque las unas no existen sin las otras.

Nada de esto es una novedad. Desde los tiempos de David Ricardo a comienzos del siglo XIX, los economistas reconocen que a raíz del comercio internacional —quizá la esencia misma de la globalización— hay quien pierde y quien gana. Y los que pierden vienen luchando contra la globalización desde antes de que tuviera nombre. Esa batalla no ha acabado, y ya es hora de que los economistas, por más que apreciemos los beneficios del comercio internacional, prestemos más atención a ese fragor. Quizá los perdedores de la globalización estén pidiendo un trato especial, pero perder la fuente de trabajo es una experiencia especial. Quizá busquen marcar las cartas a su favor, pero de lo contrario, la tecnología y el comercio las marcarán en su contra.

El mundo parece estar cada vez más dividido en dos bandos: los que tienen el talento, la disposición o sencillamente la suerte de cosechar los frutos de la globalización y los que quedan rezagados. Acotar —por no decir mitigar— esa brecha quizá sea el problema económico de nuestros tiempos.

Los economistas recalcan que el comercio internacional es un juego de suma positiva: las ganancias de los ganadores superan las pérdidas de los perdedores. Básicamente, es por eso que todos estamos a favor de su liberalización. Las ganancias netas de la nación (de hecho, de todas las naciones) permiten compensar, en forma de transferencias de los ganadores a los perdedores. Aritméticamente, es posible, *en principio*, que a fin de

cuentas todos salgan ganando. Pero eso no es lo que ocurre *en la práctica*. Las transferencias y otros mecanismos amortiguadores rara vez bastan para que los perdedores terminen siendo ganadores netos, incluso en los países de Europa occidental que ofrecen generosas redes de protección social. Estados Unidos de Norteamérica apenas lo intenta.

La insuficiencia de esa compensación tiene dos consecuencias principales. Primero, la apertura comercial puede exacerbar la desigualdad del ingreso. El libre comercio tiene muchos más defensores entre los trabajadores mejor remunerados y preparados que entre los menos calificados. No es casualidad: la globalización suele favorecer en mayor medida a los más privilegiados. Segundo, los perjudicados, por ejemplo, por los acuerdos comerciales, a menudo se oponen porque no esperan recibir ningún beneficio.

Entonces, ofrecer más ayuda a los perdedores del comercio internacional tiene sentido por razones de equidad (menor desigualdad) y de economía política (más comercio). Las modalidades varían según el país. Los países que ya hacen mucho para ayudar a sus trabajadores a enfrentar el cambio económico —por ejemplo, mediante buenas redes de protección social, políticas laborales activas, programas amplios y eficaces de reorientación laboral, y mercados de trabajo de alta presión— quizá no necesiten programas explícitamente concebidos para ayudar a las víctimas del *comercio internacional*. Pero puede que otros sí.

Estados Unidos de Norteamérica decididamente está en esta última categoría. El propósito del programa de asistencia para la adaptación al comercio internacional, lanzado en 1962, es tender una red de protección especial a quienes se quedaron sin empleo. Pero este beneficia a muy pocos trabajadores desplazados. Teóricamente, también debía facilitar la reinserción laboral. Pero el programa parece haberse centrado más en la *asistencia* que en la *adaptación*. Desde hace décadas se debaten otras ideas, como el seguro salarial, pero nunca se han puesto en práctica.

La feroz oposición a la globalización en Estados Unidos de Norteamérica, que se manifiesta últimamente en la campaña presidencial, es tan irónica como importante. Es importante porque Estados Unidos de Norteamérica sigue siendo el líder mundial en casi todos los aspectos. ¿Quién será si no el abanderado de la globalización? Y es irónica porque Estados Unidos de Norteamérica parece estar en una situación ideal para sacarle un partido enorme a la globalización. ¿Qué otro país puede ofrecer la moneda de reserva mundial, o acercársele en términos de flexibilidad de los mercados, competencia interna, creatividad económica, espíritu de empresa y afán de trabajo?

Gracias a estos y otros atributos, Estados Unidos de Norteamérica es un ganador casi seguro de la globalización. Con mecanismos capaces de amortiguar mejor los golpes que sufren los perdedores, todo el país saldría ganando.

Fuente de información:
http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2016/12/pdf/blinder.pdf

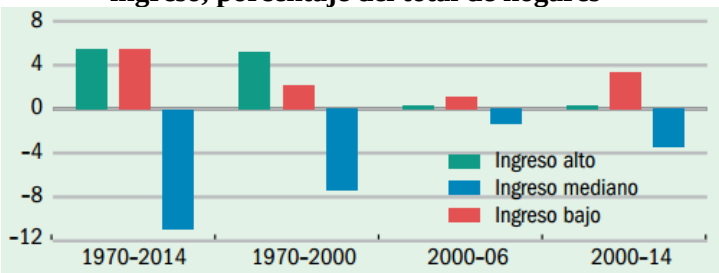
Desapareciendo (FMI)

En diciembre de 2016, el Fondo Monetario Internacional (FMI) publicó en su revista trimestral *Finanzas y Desarrollo* (F&D) el artículo "Desapareciendo" que se presenta a continuación.

La clase media estadounidense se reduce a medida que los hogares suben o bajan de categoría de ingreso

La clase media estadounidense (hogares con un ingreso real antes de impuestos de 50 a 150% de la mediana nacional) se ha estado contrayendo. Entre 1970 y 2014, la proporción de hogares de ingreso mediano del país se redujo 11 puntos porcentuales (de 58 a 47%). Es decir, la distribución del ingreso en Estados Unidos de Norteamérica ha estado polarizándose, o vaciándose, conforme los hogares de ingreso mediano se han ido enriqueciendo o empobreciendo (gráfica siguiente).

DESAPARECIENDO
La proporción de hogares de ingreso mediano en Estados Unidos de Norteamérica ha estado contrayéndose desde 1970
-Variación de la proporción en las clases por nivel de ingreso, porcentaje del total de hogares-



Nota: Los hogares de ingreso mediano son los que tienen ingresos anuales, ajustados en función del tamaño del hogar, de entre 50 y 150% del ingreso mediano nacional. Por encima de ese rango están los hogares de ingreso alto y por debajo los de ingreso bajo.
FUENTE: Oficina del Censo de Estados Unidos de Norteamérica, Encuesta de Población Actual.

Entre 1970 y 2000 esta polarización fue en general positiva ya que hubo más hogares que ascendieron de categoría de ingreso (ingresos reales, es decir descontada la inflación, superiores al 150% de la mediana) que hogares cuyos ingresos reales bajaron a menos del 50% de la mediana. Pero desde 2000 esta tendencia se ha invertido.

Pasar a un grupo de ingreso más bajo es grave para los hogares, especialmente en un momento en que el ingreso medio real se ha estancado. Este vaciamiento de la clase media ha perjudicado a la economía en los últimos años porque ha frenado el consumo, el principal motor del crecimiento estadounidense. Un menor consumo en la economía más importante del planeta también afecta a sus socios comerciales y a muchos otros países vinculados indirectamente en razón de las cadenas mundiales financieras y de producción.

Tendencias de la clase media

Una economía sólida necesita un consumo y una inversión fuertes para funcionar bien. Los hogares de bajo ingreso tienen una escasa capacidad de consumo y ahorro. Los

hogares de ingreso alto ahorran mucho, pero, en relación con sus ingresos, consumen muy poco. Los hogares de ingreso mediano proporcionan un equilibrio fiable para la sociedad. En Estados Unidos de Norteamérica, la clase media no solo es responsable de la mayor parte del consumo, sino que también aporta la mayor parte del capital humano y el capital físico, como viviendas y automóviles. De ahí que la reducción de la clase media perjudique a la economía.

Esta variación de 11 puntos porcentuales en la proporción de hogares de clase media de Estados Unidos de Norteamérica desde 1970 representa, en parte, progreso económico. Casi la mitad de estos hogares ascendieron en la curva de distribución del ingreso, mientras que la otra mitad descendió durante ese período. Pero la tendencia a largo plazo oculta un deterioro desde el comienzo del siglo. La mayoría de hogares de ingreso mediano ascendieron en la escala entre 1970 y 2000, pero desde 2000 solo 0.25% de hogares han descendido del grupo de ingreso mediano al bajo.

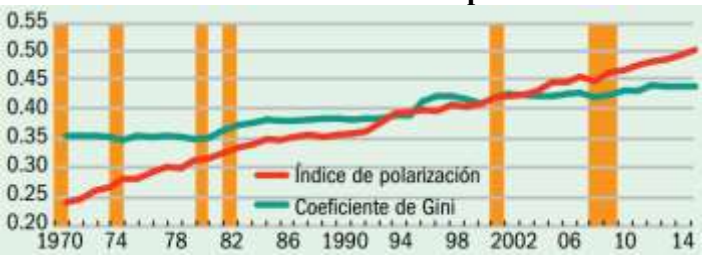
La proporción del ingreso es un indicador indirecto del peso relativo de un grupo en la economía. Al tiempo que se vacía la clase media, su proporción en el ingreso nacional total disminuye. En Estados Unidos de Norteamérica, la proporción del ingreso de los hogares de ingreso mediano cayó de 47% del ingreso total en 1970 a aproximadamente 35% en 2014. Esta reducción se corresponde con el aumento de la proporción del ingreso de los hogares de ingreso alto. Mientras tanto, la proporción del ingreso de los hogares de ingreso más bajo ha permanecido estancada a lo largo de todo el período: alrededor de 5% del ingreso nacional total. Los escasos aumentos salariales en años recientes —debido en parte a la lenta recuperación tras la crisis financiera mundial pero también a la menor movilidad laboral— es otro factor que ha contribuido a estas tendencias (Danninger, 2016).

Desigualdad y polarización

La creciente desigualdad del ingreso ha sido muy estudiada, pero no así la polarización, que mide el desplazamiento de la distribución del ingreso de la mitad hacia los extremos. La desigualdad del ingreso mide la separación entre esos extremos, o la brecha entre los grupos de ingreso bajo e ingreso alto.

La desigualdad del ingreso suele medirse con el coeficiente de Gini, que estima la dispersión estadística en la distribución del ingreso de los hogares. Un índice similar mucho menos conocido mide la polarización del ingreso, al estimar la ponderación relativa de la población de hogares con ingresos cercanos a los extremos (polos) de la distribución. El índice de polarización varía entre 0 y 1. Es 0 cuando todos los hogares tienen el mismo ingreso. Aumenta según haya más hogares próximos a los dos extremos de la distribución, y es igual a 1 cuando algunos hogares no tienen ingresos y los otros tienen el mismo ingreso (diferente de 0). La gráfica siguiente muestra que la polarización ha crecido más rápido que la desigualdad desde 1970, al comparar el índice de Gini con el índice de polarización. Además, mientras que el coeficiente de Gini casi no ha variado desde 2000, el índice de polarización ha seguido aumentando, lo que hace pensar que el vaciamiento de la clase media en los últimos años quizá sea más preocupante, desde el punto de vista social y económico, que la desigualdad.

RÁPIDA POLARIZACIÓN
Aunque el crecimiento de la desigualdad se ha estabilizado, la polarización del ingreso continúa aumentando en Estados Unidos de Norteamérica
-Coeficiente de Gini e índice de polarización-



Nota: El coeficiente de Gini mide la desigualdad del ingreso. Cuando el coeficiente es 0, cada hogar tiene el mismo ingreso; cuando es 1, un solo hogar tiene todo el ingreso. El índice de polarización mide el movimiento del ingreso desde el segmento medio hacia los segmentos superior e inferior. Es igual a 0 cuando todos los hogares tienen el mismo ingreso, y es igual a 1 cuando algunos hogares no tienen ingresos y los otros tienen el mismo ingreso (distinto de 0). Los datos sobre el ingreso están ajustados en función del tamaño del hogar. Las franjas sombreadas indican una recesión.

FUENTE: Oficina del Censo de Estados Unidos de Norteamérica, Encuesta de Población Actual; y cálculos del autor.

Un fenómeno de amplia base

Definimos la clase media como hogares con ingresos entre el 50 y el 150% de la mediana del ingreso real, pero no hay definiciones consensuadas sobre qué constituye clase media. Nuestra investigación muestra que el vaciamiento de la clase media ocurre de igual forma si se utilizan supuestos razonables alternativos sobre las bandas superiores e inferiores alrededor de la mediana del ingreso que se utilizan para definir el ingreso mediano. Por ejemplo, entre 60 y 225% o entre 75 y 125% de la mediana del ingreso.

Adoptamos una definición relativa de clase media en la que los ingresos de los hogares de cada año se comparan con la mediana del ingreso de ese año. Otra definición podría utilizar límites salariales absolutos en dólares que no son necesariamente la mediana

del ingreso. Las tendencias de vaciamiento son similares cuando se utilizan niveles absolutos.

Del mismo modo, si se excluyen los hogares en el 1% más alto de la distribución del ingreso y si el análisis se realiza en función de edad, raza o nivel educativo, los resultados son parecidos: la polarización del ingreso ha aumentado mucho durante las cuatro últimas décadas. La única excepción son los hogares encabezados por mujeres. En este grupo, la polarización ha decrecido algo desde 1970, aunque en los últimos años, estos hogares también han registrado una mayor polarización del ingreso.

Perjuicios económicos

Cuando los hogares se desplazan de forma desproporcionada hacia el extremo inferior de la distribución del ingreso, como ha sucedido recientemente, pueden sobrevenir consecuencias sociales y políticas negativas. Este descenso puede ser considerado, por lo general comprensiblemente, como injusto.

La polarización también puede tener consecuencias importantes para la economía en general. Desde 1998, ha afectado mayormente a hogares de ingreso mediano que se desplazaron hacia segmentos de bajo ingreso. En la economía en general, este descenso minó los ingresos y el consumo. Se estima que, entre 1999 y 2013, la polarización ha provocado una pérdida equivalente a aproximadamente medio año de crecimiento del consumo: 1.75 puntos porcentuales de pérdida acumulada durante el período (gráfica siguiente).

UN AÑO PERDIDO
El efecto combinado de la polarización del ingreso y una débil capacidad de respuesta al aumento del ingreso ha generado una pérdida equivalente a un año de crecimiento del consumo estadounidense desde 1999
-Pérdida de consumo, puntos porcentuales-

FUENTE: Universidad de Michigan, estudio de panel sobre dinámica del ingreso; y cálculos del autor.

Y por si fuera poco, los datos recientes indican que un aumento similar en el ingreso de todos los hogares no genera el mismo aumento del consumo que habría generado hasta hace poco. En jerga de los economistas, diríamos que la propensión marginal al consumo de la economía ha disminuido, pese a las predicciones de que aumentaría al haber más hogares de bajo ingreso. Esto ejerce una mayor presión a la baja sobre el consumo. El consumo total perdido entre 1999 y 2013 debido a una menor reacción del consumo a los aumentos en el ingreso también ha sido estimado en aproximadamente 1.75 puntos porcentuales, o el equivalente a medio año adicional de crecimiento del consumo.

Solo podemos conjeturar acerca de las causas del aumento de la polarización y sus alarmantes consecuencias en la economía general. Una causa podrían ser las políticas tributarias o de inmigración. El avance tecnológico y la menor sindicalización también podrían incidir, así como las recesiones. Las investigaciones futuras deben estudiar éstas y otras explicaciones posibles.

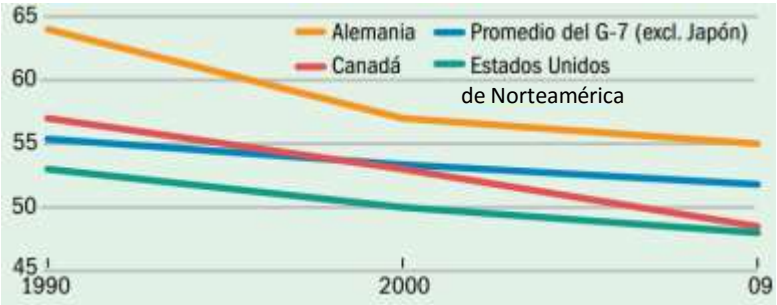
Entender las causas de la polarización ayudaría a las autoridades a formular políticas que rompan ese patrón, garanticen un mejor nivel de vida para la mayor parte de la

población a lo largo del tiempo y aborden las consecuencias sociales y económicas de la polarización hacia el extremo inferior de la distribución del ingreso.

Un fenómeno mundial

Este artículo se centra en la polarización del ingreso en Estados Unidos de Norteamérica, pero el vaciamiento de la clase media parece estar ocurriendo en otros países (gráfica siguiente). En Alemania y Canadá, la polarización parece más pronunciada que en Estados Unidos de Norteamérica en las últimas décadas, mientras que en Francia, Italia y el Reino Unido parece haberse frenado o disminuido (Bigot *et al*., 2012).

POLARIZACIÓN
La clase media se está vaciando en las economías avanzadas, no solo en Estados Unidos de Norteamérica
-Porcentaje de la población con ingreso entre 75 y 150% de la mediana-



Nota: G-7 es el Grupo de las Siete economías avanzadas: Alemania, Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Italia, Japón y el Reino Unido. Los datos agregados del G-7 excluyen Japón.
FUENTE: Bigot et al. (2012).

Los datos de las economías de mercados emergentes son escasos, pero el Banco Mundial calcula con regularidad el índice de polarización de muchos países, que muestra en general un mayor vaciamiento a lo largo del tiempo. El FMI (2006), por ejemplo, utilizó datos del Banco Mundial para concluir que en ocho de nueve países asiáticos la polarización creció desde mediados de la década de 1990 a mediados de la

década de 2000. El mayor aumento en la polarización ocurrió en China y el menor en Sri Lanka. Solo Tailandia registró un descenso durante ese período.

Analizamos datos de Estados Unidos de Norteamérica hasta 2014, pero datos sobre ingreso publicados recientemente muestran en 2015 un notable crecimiento de 5.25% en la mediana general del ingreso de los hogares y una reducción en la tasa de pobreza, aunque es poco probable que este sólido desempeño continúe en 2016. En primer lugar, una amplia proporción del aumento corresponde a ingresos no derivados del trabajo, derivados en parte de mayores subsidios directos e indirectos en virtud de la ley sanitaria, que aumentó la disponibilidad de los seguros de salud. Estas políticas dan lugar a un aumento extraordinario del ingreso, que no continúa a menos que las políticas cambien. En segundo lugar, en 2015 hubo una notable creación de empleo, que se espera que se desacelere conforme la economía estadounidense se aproxime a su plena capacidad. El aumento mensual de las nóminas en el primer semestre de 2016 ya fue bastante menor que en 2015, y el aumento del salario medio real también disminuyó.

Fuente de información:
http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2016/12/pdf/alichi.pdf

INDICADORES DE LA ECONOMÍA DE ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

Concepto	2015	2016						2017
	Dic	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene*/
PIB (Variación %)	0.9		3.5					
Producción Industrial	-0.4	0.3	-0.1	-0.2	0.2	-0.7	0.8	
Capacidad utilizada (%)	75.4	75.6	75.5	75.3	75.4	74.9	75.5	
Precios Productor (INPP)	-0.1	-0.2	-0.2	0.3	0.0	0.4	0.3	
Precios al Consumidor (INPC)	-0.1	0.0	0.2	0.3	0.4	0.2	0.3	
Desempleo (millones de personas)	7 927	7 749	7 853	7 904	7 740	7 409	7 529	
Tasa de desempleo	5.0	4.9	4.9	4.9	4.8	4.6	4.7	
Tasa Prime	0.25	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
Certificados del Tesoro a 30 días	0.16	0.18	0.19	0.18	0.21	0.27	0.28	0.29
Balanza Comercial (mmdd)	-41.49	-39.63	-40.64	-36.17	-42.36	-45.24		
Dow Jones (miles)	17.66	18.43	18.40	18.31	18.14	19.12	19.76	19.89
Paridad del dólar								
Yen/dólar	121.31	105.53	105.63	104.67	123.92	110.48	114.49	114.18
Euro/dólar	0.91	0.88	0.87	0.89	0.92	0.93	0.94	0.94
Libra/dólar	0.71	0.72	0.73	0.79	0.82	0.80	0.82	0.83

*/ Cifras al día 16.

FUENTE: Fondo Monetario Internacional (FMI), Departamento de Comercio y Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica y Buró de Análisis Económico.

Evolución de los precios en Estados Unidos de Norteamérica (BLS)

Variación mensual del IPC

El 18 de enero de 2017, el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica (BLS) publicó información respecto a la evolución del Índice de Precios al Consumidor, en la que se indica que se ubicó en 0.3%, con información estacionalmente ajustada, en diciembre de 2016, mayor en 0.4 puntos porcentuales comparada con el mismo mes de 2015 (-0.1%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR PARA CONSUMIDORES URBANOS [1/]
- Variación mensual, por ciento -
Diciembre

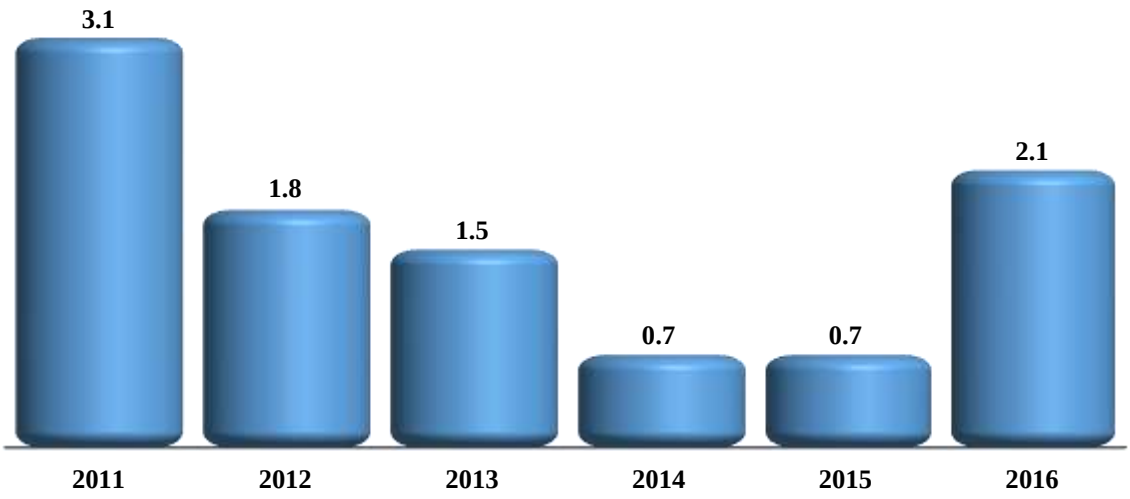
[1/] Con ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Los genéricos que observaron los incrementos de precios más sustanciales fueron los siguientes: transporte público urbano (6.5%), aceite combustible (6.0%), equipo de lavado o fregadero (5.1%) y otros combustibles para motor (4.1%). Por el contrario, los que mostraron las bajas más importantes fueron: otras frutas frescas (-5.0%); huevo (-3.9%); trajes, chamarras y ropa para hombre; y televisiones (-2.5%), en ambos casos.

Variación interanual del IPC

El Índice de Precios para Consumidores Urbanos, con ajuste estacional, presentó en diciembre de 2016, una variación anual de 2.1%, superior en 1.4 puntos porcentuales en contraste con la registrada en similar intervalo de 2015 (0.7%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR
PARA CONSUMIDORES URBANOS [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



[1/] Con ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

En la siguiente tabla se presentan los conceptos cuyas mayores variaciones anuales de precios contribuyeron en mayor medida a la alza del indicador en diciembre de 2016, en comparación con el mismo lapso de 2015.

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR PARA CONSUMIDORES URBANOS
BIENES Y SERVICIOS CON LOS MAYORES INCREMENTOS
EN EL RITMO INFLACIONARIO [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre

Concepto	2015	2016	Diferencia en puntos porcentuales
Índice de Precios al Consumidor para Consumidores Urbanos	**0.7**	**2.1**	**1.4**
Aceite combustible	-31.4	12.7	**44.1**
Otros combustibles para motor	-30.4	4.7	**35.1**
Gasolina, sin plomo regular	-20.3	9.5	**29.8**
Gasolina, sin plomo mediogrado	-16.7	9.1	**25.8**
Servicio público de gas (entubado)	-14.8	7.8	**22.6**
Gasolina, sin plomo premium	-14.3	7.1	**21.4**
Renta de carros y camionetas	-8.3	10.5	**18.8**
Propano, keroseno y leña	-11.7	2.8	**14.5**
Vestidos para mujer	-9.7	3.9	**13.6**
Equipo fotográfico	-6.5	4.2	**10.7**

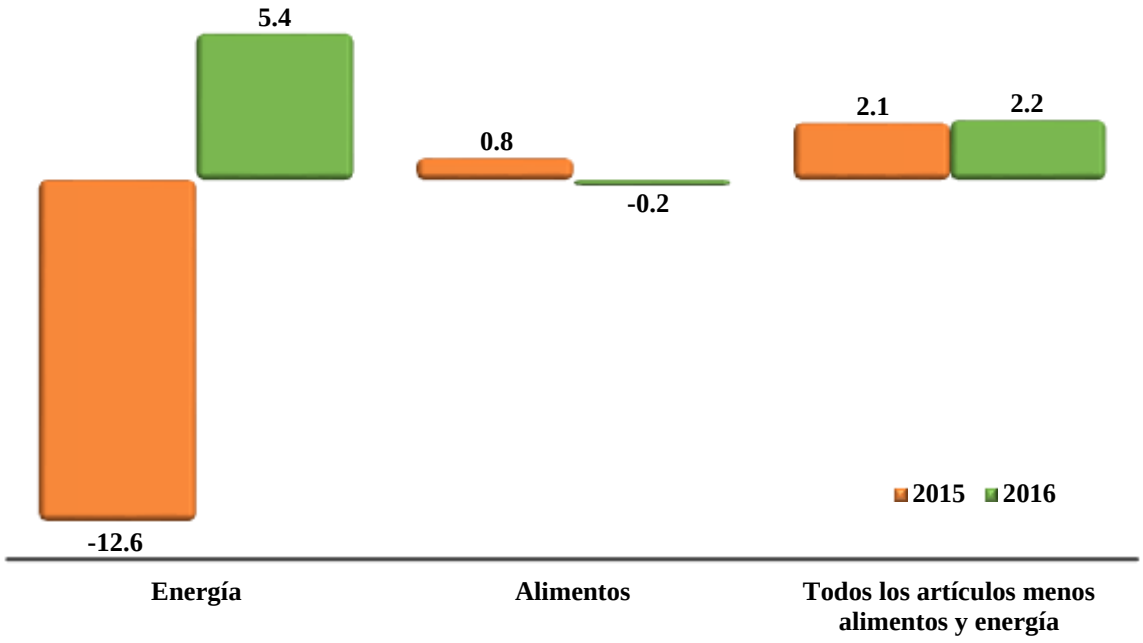
[1/] Con ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Evolución de los precios de los Índices Especiales

En diciembre de 2016, el índice especial de energía presentó un incremento interanual de 5.4%, nivel superior en 18.0 puntos porcentuales en comparación con el ocurrido en el mismo período de 2015 (-12.6%); mientras tanto, el índice de todos los artículos menos alimentos y energía se ubicó en 0.1 punto porcentual por arriba del registrado el mismo período del año anterior al pasar de 2.1 a 2.2%. En sentido contrario, el índice de Alimentos (-0.2%) resultó inferior en 1.0 punto porcentual en contraste con el 0.8% mostrado el mismo lapso de 2015.

ÍNDICES ESPECIALES [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



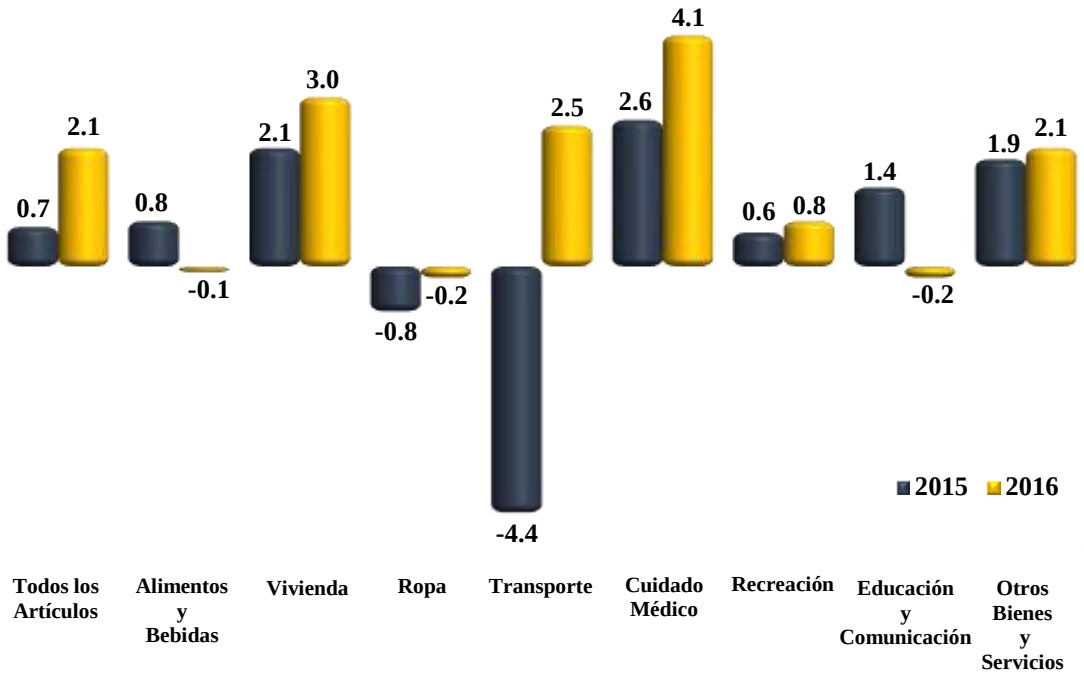
[1/] Con ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Comportamiento del Índice de Precios por rubro de gasto

En diciembre de 2016, seis de los ocho rubros que forman el gasto familiar presentaron variaciones de precios superiores a las de similar período de 2015. En términos de puntos porcentuales, sobresalió el rubro de Transporte con una variación interanual de 2.5%, porcentaje mayor en 6.9 puntos al registrado en igual lapso de 2015 (-4.4%). En oposición, se distinguió el rubro de Educación y comunicación con una variación anual de -0.2%, cantidad menor en 1.6 puntos al observado en igual intervalo de 2015 (1.4%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR PARA CONSUMIDORES URBANOS POR RUBRO DE GASTO [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



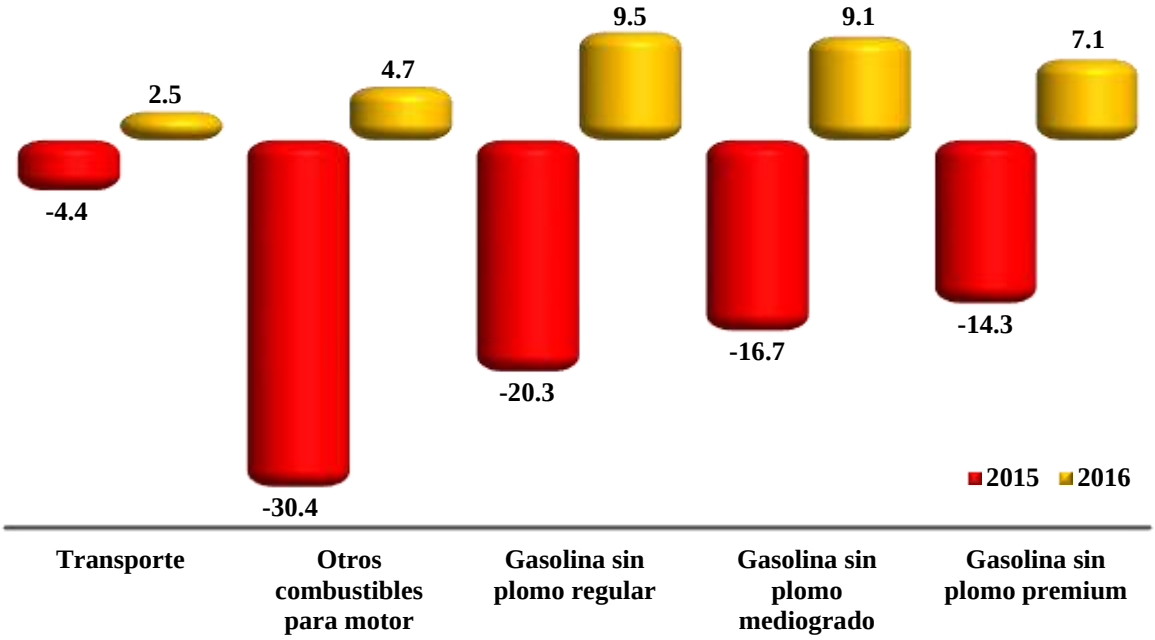
[1/] Con ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Comportamiento del rubro de Transporte

En diciembre de 2016, la mayor diferencia interanual la mostró el rubro de Transporte respecto al mismo lapso de 2015, se originó por las alzas presentadas en los precios de otros combustibles para motor (35.1 puntos porcentuales), gasolina sin plomo regular (29.8), gasolina sin plomo mediogrado (25.8) y gasolina sin plomo premium (21.4).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR PARA CONSUMIDORES URBANOS
RUBRO DE TRANSPORTE [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



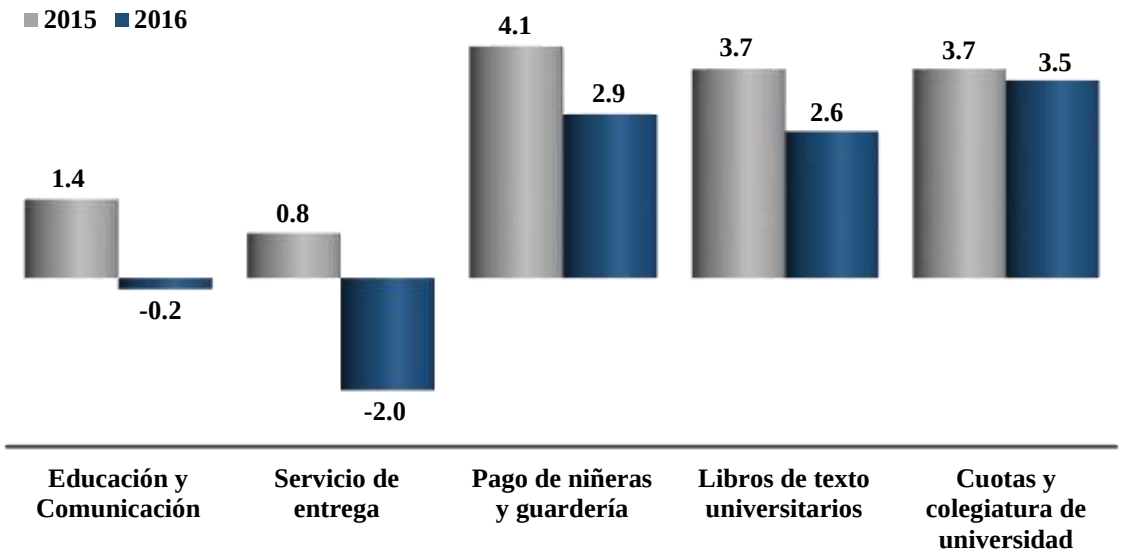
[1/] Con ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

En el mes de diciembre, este rubro registró una variación de 1.0% como resultado de las alzas observadas en los precios de transporte público urbano (6.5%), otros combustibles para motor (4.1%) y gasolina sin plomo mediogrado (3.9%).

Comportamiento del rubro de Educación y Comunicación

Por otra parte, la mayor diferencia a la baja en sus precios, en términos de puntos porcentuales la registró el rubro de Educación y comunicación, en diciembre 2016, en comparación con el mismo período de 2015; al interior propiciado por los precios interanuales de servicio de entrega (-2.8); pago de niñeras y guardería (-1.2); libros de texto universitarios (-1.1); y cuotas y colegiatura de universidad (-0.2).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR PARA CONSUMIDORES URBANOS
RUBRO DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



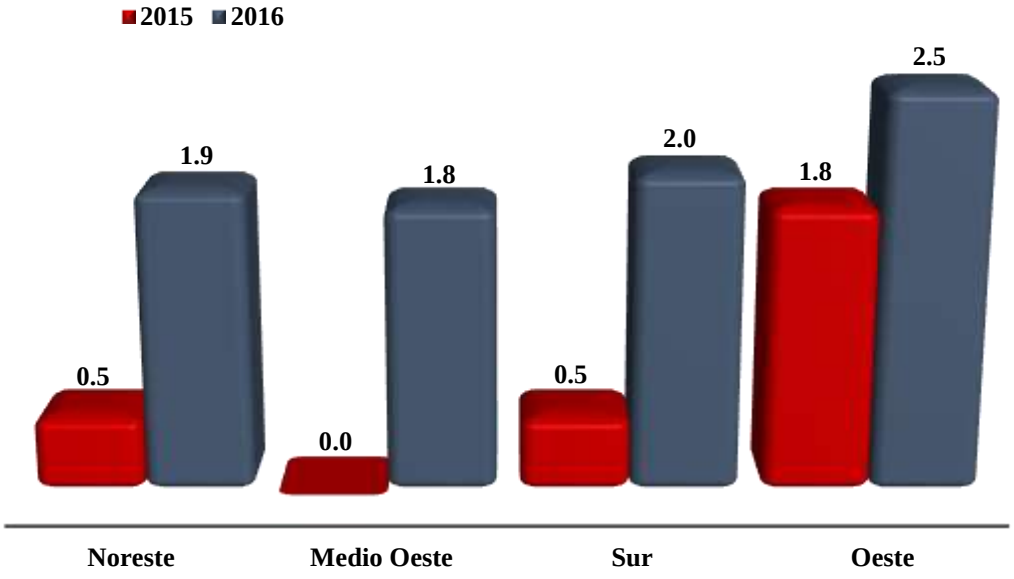
[1/] Con ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

En diciembre de 2016, este rubro presentó una variación de 0.2%, resultado, principalmente, de las alzas en los conceptos de servicio de entrega (1.0%); libros de texto universitarios; pago de niñeras y guardería; y computadoras personales y equipo periférico (0.5%, en cada caso).

Evolución de los precios por región

En diciembre de 2016, las cuatro regiones que integran el Índice de Precios al Consumidor para Consumidores Urbanos, sin ajuste estacional, registraron variaciones anuales de precios superiores a las mostradas en el mismo período de 2015; se distinguió la región Medio Oeste por haber registrado una variación de 1.8%, nivel mayor en 1.8 puntos porcentuales a la del mismo ciclo de 2015 (0.0%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR
PARA CONSUMIDORES URBANOS POR REGIÓN [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



[1/] Sin ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Localidades que integran las regiones de Estados Unidos de Norteamérica:

Región Noreste: Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, New York, New Jersey, Pennsylvania, Rhode Island y Vermont.

Región Medio Oeste: Chicago, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Dakota, Ohio, South Dakota y Wisconsin.

Región Sur: Alabama, Arkansas, Delaware, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Maryland, Mississippi, North Carolina, Oklahoma, South Carolina, Tennessee, Texas, Virginia, West Virginia y el Distrito de Columbia.

Región Oeste: Alaska, Arizona, California, Colorado, Hawaii, Idaho, Los Ángeles, Montana, Nevada, New Mexico, Oregon, Utah, Washington y Wyoming.

IPC DE LOS CONSUMIDORES URBANOS DE ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA
- Variación porcentual -

Categoría de Gasto	Cambio estacionalmente ajustado							
	Respecto al mes precedente							**Variación interanual Dic 2015 a dic 2016**
	2016							
	Jun	**Jul**	**Ago**	**Sep**	**Oct**	**Nov**	**Dic**	
Total de Bienes Incluidos	**0.2**	**0.0**	**0.2**	**0.3**	**0.4**	**0.2**	**0.3**	**2.1**
Alimentos y bebidas	-0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	**-0.1**
Vivienda	0.2	0.3	0.3	0.4	0.4	0.2	0.3	**3.0**
Ropa	-0.4	0.0	0.2	-0.7	0.3	-0.5	-0.7	**-0.2**
Transporte	0.6	-1.1	-0.2	1.0	1.4	0.7	1.0	**2.5**
Cuidado médico	0.3	0.5	1.0	0.2	0.0	0.0	0.2	**4.1**
Recreación	0.1	-0.1	-0.1	-0.1	-0.1	0.1	0.0	**0.8**
Educación y comunicación	0.1	-0.2	0.0	-0.3	-0.1	0.2	0.2	**-0.2**
Otros bienes y servicios	0.2	0.1	0.2	0.4	0.0	0.1	0.3	**2.1**
Índices Especiales								
Energía	1.3	-1.6	0.0	2.9	3.5	1.2	1.5	**5.4**
Alimentos	-0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	**-0.2**
Todos los artículos menos alimentos y energía	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	0.2	0.2	**2.2**

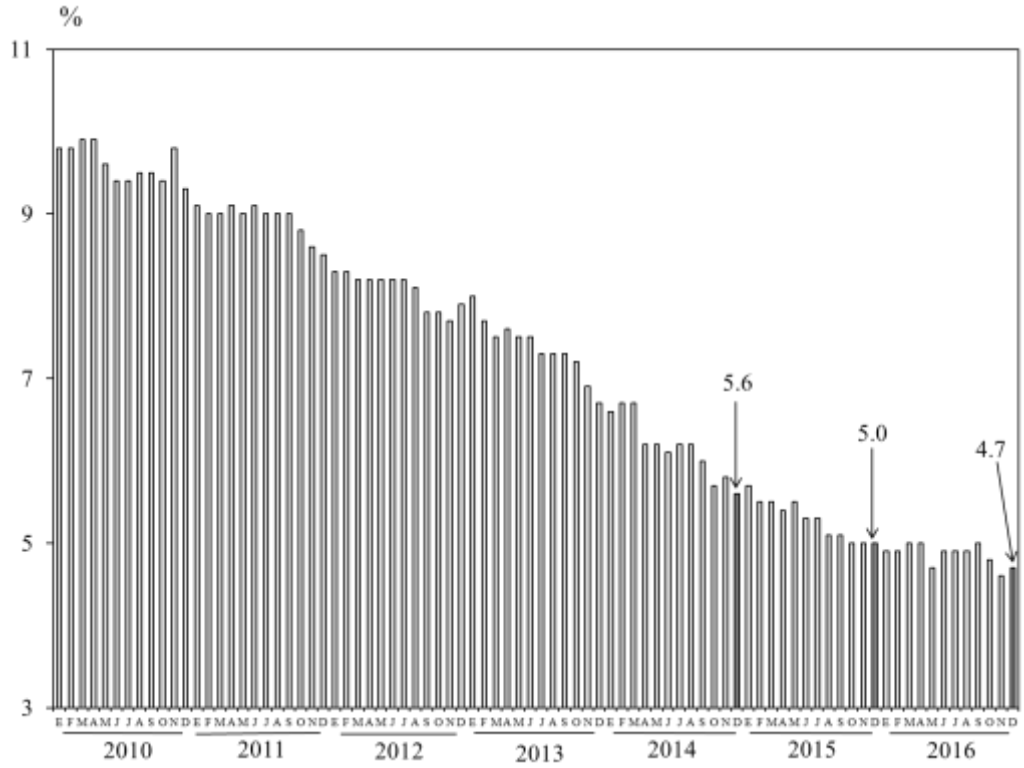
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Fuente de información:
http://www.bls.gov/news.release/cpi.nr0.htm

Empleo y desempleo (BLS)

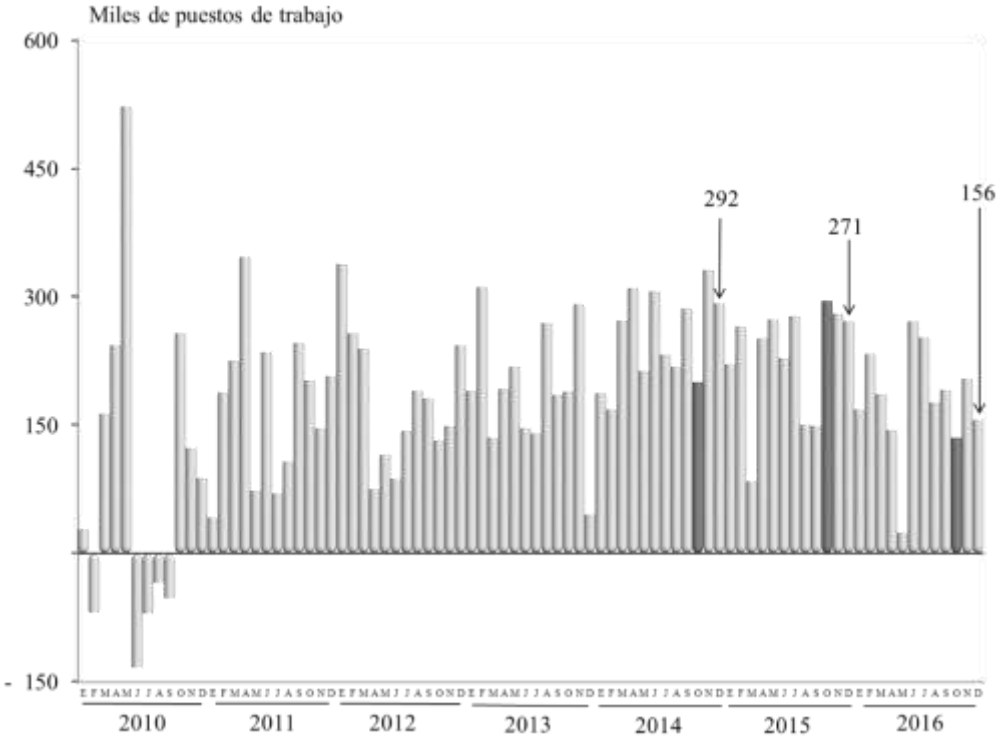
De acuerdo con la información publicada el 6 de enero de 2017, el Buró de Estadísticas Laborales de Estados Unidos de Norteamérica (BLS por sus siglas en inglés) informó que en diciembre de 2016, el empleo de la nómina no agrícola experimentó un incremento de 156 mil puestos de trabajo; sin embargo, la tasa de desocupación experimentó un ligero ascenso de una décima de punto porcentual al ubicarse en 4.7%. Los nuevos empleos se generaron principalmente en los servicios de atención a la salud y asistencia social.

TASA DE DESEMPLEO EN ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA
Enero de 2010 – diciembre de 2016
- Promedio mensual -



FUENTE: Departamento del Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica.

VARIACIÓN MENSUAL DEL EMPLEO DESDE QUE INICIÓ LA RECESIÓN ECONÓMICA EN ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA
Enero de 2010 – diciembre de 2016



FUENTE: Departamento del Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica.

Resultados de la Encuesta en Hogares[1]

En diciembre de 2016, el total de personas desempleadas fue de 7 millones 529 mil, cantidad que superó a la del mes inmediato anterior en 120 mil personas, y menor a la de diciembre de 2015 en 398 mil personas. Por su parte, la tasa de desempleo descendió 0.3 puntos porcentuales en el período interanual, al pasar de 5.0 a 4.7 por ciento.

[1] La información de la Encuesta de los Hogares se revisó utilizando factores de ajuste estacional actualizados, procedimiento que se realiza al final de cada año calendario. Las estimaciones desestacionalizadas para enero de 2012 fueron objeto de revisión. Las tasas de desempleo de enero a noviembre de 2016 (como originalmente fueron publicadas y revisadas) aparecen en el cuadro Tasas de empleo desestacionalizadas en 2016 del documento original, así como información adicional acerca de las revisiones.

La evolución de las tasas de desempleo durante diciembre de 2016 mostró, respecto al mes previo, disminuciones en tres de los siete principales grupos de trabajadores; así, la tasa de desocupación del grupo de adolescentes disminuyó 0.5 puntos porcentuales, siendo del 14.7%; mientras que en el grupo de asiáticos, y en el de negros las tasas disminuyeron 0.4 y 0.2 puntos porcentuales en cada caso, al ubicarse en 2.6 y 7.8%, respectivamente.

TASAS DE DESEMPLEO POR PRINCIPALES GRUPOS DE TRABAJADORES, POR EDAD Y POR NIVEL EDUCATIVO
- Porcentajes -

Grupo	2015	2016			Variación absoluta noviembre vs. diciembre de 2016
	Diciembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Todos los trabajadores mayores de 16 años de edad	**5.0**	**4.8**	**4.6**	**4.7**	**0.1**
Hombres adultos (mayores de 20 años)	4.7	4.6	4.3	4.4	0.1
Mujeres adultas (mayores de 20 años)	4.5	4.3	4.2	4.3	0.1
Adolescentes (de 16 a 19 años)	16.3	15.6	15.2	14.7	-0.5
Blancos	4.5	4.3	4.2	4.3	0.1
Negros o afroamericanos	8.4	8.6	8.0	7.8	-0.2
Asiáticos	4.0	3.4	3.0	2.6	-0.4
Hispano o de etnicidad latina	6.2	5.7	5.7	5.9	0.2
Todos los trabajadores mayores de 25 años de edad	4.0	4.0	3.9	3.9	0.0
Menor a un diploma de escuela secundaria	6.7	7.4	7.9	7.9	0.0
Graduados de secundaria	5.5	5.5	4.9	5.1	0.2
Preparatoria o grado similar	4.2	3.8	3.9	3.8	-0.1
Con título de licenciatura y/o superior	2.5	2.6	2.3	2.5	0.2

Nota: Las personas cuyo origen étnico se identifica como hispano o latino pueden ser de cualquier raza.
FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

En diciembre de 2016, el número de personas desocupadas de largo plazo, es decir, aquellas que han permanecido en esa situación por 27 semanas o más, disminyó en 25 mil trabajadores, con lo que el total de este grupo fue de 1 millón 831 mil personas, y su participación en el total de desempleados se ubicó en 24.2%. Durante el período interanual este segmento observó un descenso en su población de 263 mil desocupados.

En este mismo período, la fuerza laboral civil se conformó por 159 millones 640 mil personas, lo que significó un aumento en 184 mil personas más respecto a noviembre de 2016, y con respecto a diciembre de 2015 la actual fue mayor en 1 millón 683 mil personas. Por su parte, la tasa de participación de esa fuerza laboral se ubicó en 62.7%. Por su parte, la relación empleo/población se mantuvo en 59.7% por tercer mes consecutivo.

En diciembre de 2016, el número de trabajadores que laboraron tiempo parcial por razones económicas[2] disminuyó en 61 mil personas respecto a noviembre; así, el total de esta población fue de 5 millones 598 mil trabajadores.

SITUACIÓN DE LA FUERZA LABORAL
-Cifras en miles-

Grupo	2015	2016			Variación absoluta noviembre vs. diciembre de 2016
	Diciembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Población civil no institucional	251 936	254 321	254 540	254 742	202
Fuerza laboral civil	157 957	159 643	159 456	159 640	184
Tasa de participación (%)	62.7	62.8	62.6	62.7	0.1
Empleados	150 030	151 902	152 048	152 111	63
Proporción empleo/población (%)	59.6	59.7	59.7	59.7	0.0
Desempleados	7 927	7 740	7 409	7 529	120
Tasa de desempleo (%)	5.0	4.8	4.6	4.7	0.1
No incluido en la Fuerza Laboral (Inactivos)	93 978	94 678	95 084	95 102	18

FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Con relación a la población no incluida en la fuerza laboral, en diciembre de 2016 se observó que el número de aquellos con disposición para trabajar fue de 1 millón 684 mil personas, cifra menor a la del mismo mes del año anterior en 149 mil personas (datos sin ajuste estacional). Esta población, que no fue considerada en la fuerza laboral, estuvo disponible para trabajar y buscó empleo en algún momento en los

[2] Se refiere a la población trabajadora que laboró tiempo parcial debido a que su jornada laboral fue reducida o porque no pudo encontrar un trabajo de tiempo completo.

últimos 12 meses; sin embargo, no fueron contabilizados como desempleados debido a que no buscaron activamente un empleo durante las cuatro semanas previas al levantamiento de la encuesta.

PERSONAS NO INCORPORADAS EN LA FUERZA LABORAL
INACTIVOS DISPONIBLES PARA TRABAJAR
- Cifras en miles, sin ajuste estacional -

Categoria	2015	2016		
	Diciembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Inactivos disponibles para trabajar	1 833	1 700	1 932	1 684
Inactivos desalentados	663	487	591	426

FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Del segmento de personas inactivas con disposición para trabajar, pero que no buscaron empleo durante el mes de referencia, se observó que 426 mil de ellas fueron inactivos desalentados, cifra menor a la de un año antes en 237 mil personas (cantidades sin ajuste estacional). Los inactivos desalentados son personas que actualmente no buscan empleo porque consideran que no existen plazas de trabajo disponibles para ellos. Los restantes 1.3 millones de personas no incorporadas en la fuerza laboral no estaban disponibles para incorporarse a algún empleo durante las cuatro semanas previas al levantamiento de la encuesta, por atender compromisos escolares u otras responsabilidades familiares.

Resultados de la Encuesta en Establecimientos

Como ya se mencionó, el total de ocupados incluidos en la nómina no agrícola aumentó en 156 mil personas durante diciembre de 2016. En 2016, el crecimiento total del empleo sumó 2.2 millones, monto inferior al reportado en 2015 (2.7 millones).

En diciembre de 2016, el servicio de cuidados de la salud, aumentó su número de ocupados en 43 mil; la mayor parte se generó en la rama de servicios ambulatorios de salud (30 mil) y en la de hospitales (11 mil). Con ello, el crecimiento del empleo en los cuidados de la salud durante 2016 promedió 35 mil nuevos empleos al mes; mientras que en 2015 el promedio mensual fue de 39 mil.

Los servicios de asistencia social generaron 20 mil nuevos puestos de trabajo; principalmente en los servicios individuales y familiares. En 2016, los servicios de asistencia social incorporaron 92 mil nuevos trabajadores, cantidad inferior al aumento de 162 mil empleos adicionales generados en 2015.

La elaboración y servicio de alimentos y bebidas continuó con su tendencia creciente en diciembre de 2016 al incorporar a 30 mil trabajadores más. Así, este sector aumentó su población ocupada durante 2016 en 247 mil plazas, cantidad menor a la registrada en 2015, de 359 mil nuevos empleos.

El empleo en el transporte y almacenamiento aumentó en 15 mil trabajadores más en diciembre de 2016, propiciado por los 12 mil nuevos puestos de correos y mensajeros. El crecimiento de ocupados en este sector ascendió a 62 mil en 2016; sin embargo, no alcanzó el monto registrado en 2015, que fue de 110 mil.

El empleo en los servicios profesionales y empresariales presentó variaciones poco relevantes al incorporar en diciembre, 15 mil puestos de trabajo después del incremento de 65 mil empleos en el mes de noviembre de 2016. Durante 2016, el crecimiento en este sector ascendió a 522 mil puestos más.

El empleo mostró movimientos no significativos en el mes de referencia en otros sectores relevantes de la actividad económica, como son la minería, la construcción, el comercio al por mayor, comercio al por menor, y de gobierno.

Las actividades financieras generaron 13 mil empleos en diciembre de 2016, respecto al mes anterior.

La industria manufacturera observó un crecimiento del empleo de 17 mil nuevos puestos de trabajo en diciembre de 2016. Destacó la rama de bienes duraderos al aportar 15 mil de dichos empleos. Sin embargo, de enero a diciembre de 2016 esta industria canceló 63 mil puestos de trabajo.

EMPLEO POR INDUSTRIA SELECCIONADA
- Variación mensual en miles -

Sector, industria, rama	2015	2016		
	Diciembre	Octubre	Noviembre*	Diciembre*
Total del empleo no agrícola	271	**135**	**204**	**156**
Total privado	259	146	198	144
1) Sector Industrial	44	8	13	12
Minería y explotación forestal	-10	-2	3	-2
Construcción	48	14	17	-3
Manufacturas	6	-4	-7	17
Bienes durables**	-2	4	-4	15
Industria automotriz y de autopartes	0.1	1.1	2.3	2.9
Bienes no durables	8	-8	-3	2
2) Sector Servicios Privados	215	138	185	132
Comercio al mayoreo	3.8	7.0	4.8	2.0
Comercio al menudeo	6.6	-2.3	19.5	6.3
Transporte y almacenamiento	16.5	13.0	11.4	14.7
Servicios públicos	0.9	0.7	-0.2	0.2
Servicios de información	10	-2	-12	-6
Actividades financieras	8	8	8	13
Servicios profesionales y empresariales**	60	42	65	15
Servicios de apoyo temporal	24.9	5.2	23.8	-15.5
Servicios educativos y de la salud**	63	50	43	70
Cuidados de la salud y asistencia social	46.7	42.9	34.6	63.3
Esparcimiento y hospedaje	35	20	37	24
Otros servicios	12	1	9	-8
3) Gobierno	12	-11	6	12

* Preliminar.
** Incluye otras industrias no mostradas por separado.
Nota: Información revisada para que refleje los niveles de comparación desde marzo de 2015, y los factores de ajuste estacional actualizados.
FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

En diciembre de 2016, en relación con la semana laboral promedio para los trabajadores registrados en las nóminas privadas no agrícolas, ésta se mantuvo en 34.3 horas. Mientras que la semana laboral en la industria manufacturera experimentó un incremento de 0.1 horas, registrando un promedio de 40.7 horas; el tiempo extra en esta industria creció también en 0.1 horas, estableciéndose en 3.3 horas en promedio. Para los empleados en producción y trabajadores no supervisores en la nómina privada no agrícola, la semana laboral promedio se mantuvo sin cambios en 33.6 horas.

En diciembre de 2016, el ingreso promedio por hora para los empleados en el sector privado no agrícola fue de 26.00 dólares, lo que significó 10 centavos más que en el mes anterior. En los últimos 12 meses, este indicador se incrementó en 2.9%. En diciembre de 2016, el ingreso promedio por hora para los empleados en producción y trabajadores no supervisores del sector privado ascendió a 21.80 dólares; es decir, siete centavos adicionales.

HORAS E INGRESOS: TODOS LOS EMPLEADOS
- Total privado -

	2015	2016		
	Diciembre	Octubre	Noviembre*	Diciembre*
Promedio de horas semanales	34.5	34.4	34.3	34.3
Ingreso promedio por hora (en dólares)	25.26	25.92	25.90	26.00
Ingreso promedio semanal (en dólares)	871.47	891.65	888.37	891.80

* Preliminar.
FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

HORAS E INGRESOS: PARA PRODUCCIÓN Y EMPLEADOS NO SUPERVISORES
- Total privado -

	2015	2015		
	Diciembre	Octubre	Noviembre*	Diciembre*
Promedio de horas semanales	33.8	33.6	33.6	33.6
Ingreso promedio por hora (en dólares)	21.26	21.72	21.73	21.80
Ingreso promedio semanal (en dólares)	718.59	729.79	730.13	732.48

* Preliminar.
FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales del Departamento del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

Es oportuno señalar que el Buró de Estadísticas Laborales informó que las cifras del empleo total en las nóminas no agrícolas para el mes de octubre de 2016 fueron revisadas y actualizadas; éstas pasaron de 142 mil a 135 mil; en tanto que las cifras de noviembre se actualizaron de 178 mil a 204 mil; de esta forma, el total de empleos generados en octubre y noviembre fue mayor en 19 mil a la cantidad previamente publicada. Durante los últimos tres meses, el empleo se incrementó en promedio en 165 mil puestos de trabajo por mes.

INDICADORES DEL MERCADO LABORAL EN LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

Período	Mercado de trabajo				Horas, ingresos y productividad				Precios	
	Fuerza laboral civil[1/]	Desempleo[1/]	Tasa de desempleo[2/]	Empleos no agrícolas[1/]	Promedio de horas a la semana[3/]	Promedio de ingresos por hora[3/]	De costo por empleo[4/]	Producti-vidad[5/]	Índice de precios al consumidor[6/]	Índice de precios al productor[7/]
2014										
Enero	155 295	10 240	6.6	137 574	33.5	20.40			0.3	0.3
Febrero	155 485	10 383	6.7	137 742	33.4	20.50	0.3	-3.7	0.1	0.2
Marzo	156 115	10 400	6.7	138 014	33.7	20.49			0.1	0.3
Abril	155 378	9 705	6.2	137 324	33.7	20.52			0.3	0.2
Mayo	155 559	9 740	6.3	138 537	33.7	20.55	0.7	2.0	0.1	0.2
Junio	155 682	9 460	6.1	138 843	33.7	20.59			0.1	0.0
Julio	156 098	9 637	6.2	139 075	33.7	20.63			0.1	0.4
Agosto	156 117	9 616	6.2	139 293	33.8	20.67	0.7	4.2	0.0	-0.1
Septiembre	156 100	9 255	5.9	139 579	33.7	20.68			0.1	-0.2
Octubre	156 389	8 964	5.7	139 779	33.7	20.71			0.1	0.2
Noviembre	156 421	9 060	5.8	140 110	33.8	20.76	0.5	-1.6	-0.2	-0.2
Diciembre	156 238	8 718	5.6	140 402	33.8	20.73			-0.3	-0.3
2015										
Enero	157 022	8 962	5.7	140 623	33.8	20.81			-0.6	-0.6
Febrero	156 771	8 663	5.5	140 888	33.8	20.83	0.7	1.1	0.2	-0.5
Marzo	156 781	8 538	5.4	140 972	33.7	20.89			0.2	0.0
Abril	157 043	8 521	5.4	141 223	33.7	20.93			0.1	0.0
Mayo	157 447	8 655	5.5	141 496	33.6	20.99	0.2	1.2	0.3	0.5
Junio	156 993	8 251	5.3	141 724	33.6	21.00			0.2	0.3
Julio	157 125	8 235	5.2	142 001	33.7	21.05			0.1	0.1
Agosto	157 109	8 017	5.1	142 151	33.7	21.11	0.6	2.0	0.0	-0.2
Septiembre	156 809	7 877	5.0	142 300	33.7	21.12			-0.1	-0.5
Octubre	157 123	7 869	5.0	142 595	33.7	21.21			0.2	-0.2
Noviembre	157 358	7 939	5.0	142 875	33.7	21.23	0.5	-2.4	0.1	0.1
Diciembre	157 957	7 927	5.0	143 146	33.8	21.26			-0.1	-0.1
2016										
Enero	158 362	7 829	4.9	143 314	33.7	21.33			0.0	0.4
Febrero	158 888	7 845	4.9	143 547	33.7	21.35	0.6	-0.6	-0.2	-0.3
Marzo	159 278	7 977	5.0	143 733	33.6	21.40			0.1	-0.2
Abril	158 938	7 910	5.0	143 877	33.6	21.46			0.4	0.3
Mayo	158 510	7 451	4.7	143 901	33.6	21.48	0.6	-0.2	0.2	0.3
Junio	158 889	7 799	4.9	144 172	33.6	21.52			0.2	0.5
Julio	159 295	7 749	4.9	144 424	33.7	21.59			0.0	-0.2
Agosto	159 508	7 853	4.9	144 600	33.6	21.62			0.2	-0.2 p
Septiembre	159 830	7 904	4.9	144 808	33.6	21.67	0.6	3.1	0.3	0.3 p
Octubre	159 643	7 740	4.8	144 943	33.6	21.72			0.4	0.0 p
Noviembre	159 456	7 409	4.6	145 147 p	33.6 p	21.73 p			0.2	0.4 p
Diciembre	159 640	7 529	4.7	145 303 p	33.6 p	21.80 p			--	--

1/ Ajuste estacional, en miles.
2/ Ajuste estacional, en porcentaje.
3/ Por producción y trabajadores no supervisores en empresas privadas no agrícolas, ajustado estacionalmente.
4/ Compensación, todos los trabajadores civiles, ajustado estacionalmente, cambio porcentual de los últimos tres meses.
5/ Producto por hora, empresas no agrícolas, ajustado estacionalmente, cambio porcentual de los últimos tres meses.
6/ Todos los conceptos, en promedio, de las ciudades de los Estados Unidos de Norteamérica, de todos los consumidores urbanos, ajustado estacionalmente, 1982-84=100, cambio porcentual mensual.
7/ Bienes finales, ajustado estacionalmente, 1982=100, cambio porcentual mensual.
p/ Cifras preliminares.
r/ Cifras revisadas por la fuente.

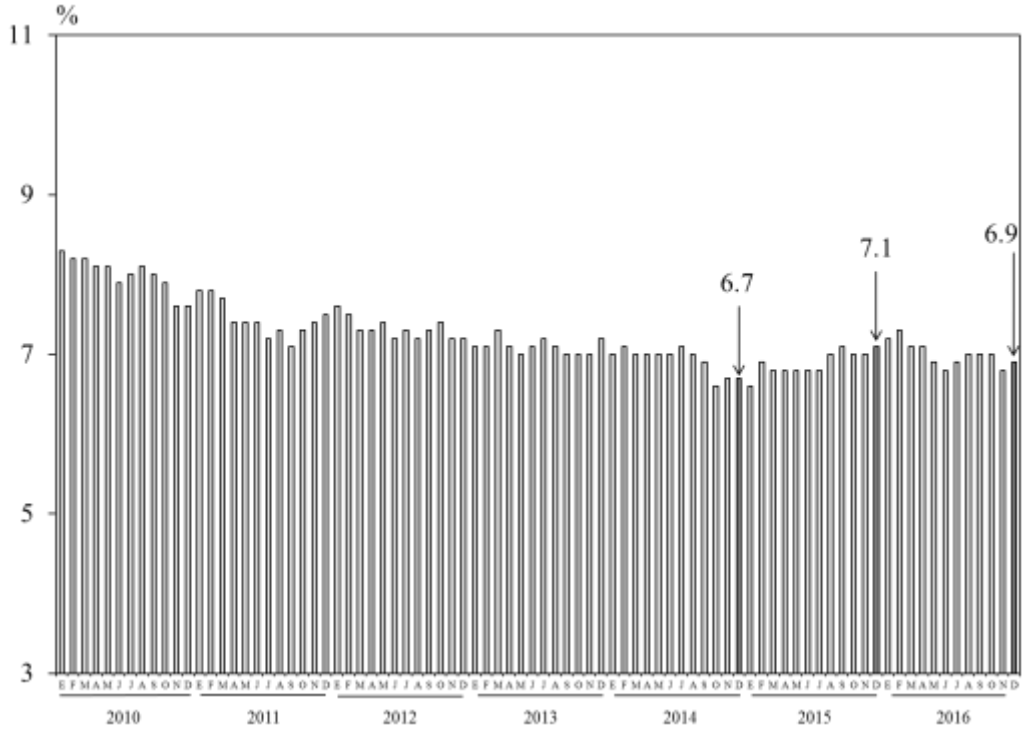
FUENTE: Buró de Estadísticas Laborales (BLS) de los Estados Unidos de Norteamérica.

Fuente de información:
https://www.bls.gov/news.release/pdf/empsit.pdf

Empleo y desempleo en Canadá

El 6 de enero de 2017, la División de Estadísticas Laborales de Canadá, con base en la Encuesta de la Fuerza Laboral (*The Labor Force Survey*), informó que la población ocupada en esa nación se incrementó en diciembre de 2016, en 53 mil 700 empleos más, lo que fue resultado del efecto combinado un incremento de 81 mil 300 en el número de trabajadores de tiempo completo, y de un retroceso de 27 mil 600 puestos de trabajo de jornada parcial; así, el total de ocupados en Canadá ascendió a 18 millones 225 mil trabajadores. No obstante, la tasa de desempleo aumentó ligeramente en una décima de punto porcentual, al ubicarse en 6.9%, debido a un mayor número de participantes en el mercado laboral.

TASA DE DESEMPLEO EN CANADÁ
Enero de 2008 – diciembre de 2016
-Promedio mensual-



Durante el período interanual, de diciembre de 2015 a diciembre de 2016, el nivel ocupacional aumentó en 214 mil 100 empleos (1.2%), como resultado de un incremento de 60 mil 400 puestos de trabajo de jornada laboral completa (0.4%) y de un aumento de 153 mil 700 empleos de tiempo parcial (4.5%).

En el mismo lapso, el número de horas laboradas se incrementó 1.0 por ciento.

Evolución del empleo por sector de actividad económica

En diciembre de 2016, los sectores con los incrementos más relevantes en la población ocupada fueron los servicios profesionales, científicos y ténicos (28 mil 100 trabajadores más) y los servicios de cuidados de la salud y asistencia social (13 mil 900).

Por el contrario, en el mes de referencia, el empleo se redujo en 10 mil 100 en los servicios de negocios , construcción y otros servicios de apoyo, y 6 mil 800 en los servicios de alojamiento y alimentos.

Por otra parte, desde una perspectiva interanual, se observó que los mayores crecimientos del empleo se reportaron en los servicios de información, cultura y recreación (48 mil 500 empleos adicionales), otros servicios (42 mil 200), servicios financieros, seguros, inmuebles y arrendamiento (38 mil 900) y comercio (38 mil 100).

Por el contrario, las mayores pérdidas de empleo se registraron en la industria manufacturera (53 mil 400), en el sector de recursos naturales (29 mil 300) y en la agricultura, (14 mil).

Evolución del empleo en las provincias canadienses

En diciembre de 2016, ocho de las 10 provincias canadienses mostraron crecimientos en sus niveles de empleo, destacando: Quebec (20 mil 400 trabajadores adicionales), British Columbia (17 mil) y Ontario (9 mil 100). Por el contrario, las provincias con disminuciones en su población ocupada fueron Newfoundland y Labrador (1 mil 600 empleados menos) y Saskatchewan (1 mil 100).

En el lapso interanual, el empleo creció en cinco provincias, principalmente en Quebec (89 mil 500 trabajadores más), Ontario (80 mil 600) y British Columbia (72 mil 400).

En cambio, de las provincias con pérdidas de puestos de trabajo se observó que las más pronunciadas se presentaron en Alberta (18 mil 800) y en Saskatechewan (6 mil 900).

TASAS DE EMPLEO Y DESEMPLEO EN CANADÁ*
Noviembre a diciembre de 2016
- Por ciento -

	Tasa de Empleo			Tasa de Desempleo		
	Noviembre 2016 (a)	Diciembre 2016 (b)	Variación (b-a)	Noviembre 2016 (a)	Diciembre 2016 (b)	Variación (b-a)
Canadá	**61.2**	**61.3**	**0.1**	**6.8**	**6.9**	**0.1**
Terranova y Labrador	51.4	51.0	-0.4	14.3	14.9	0.6
Prince Edward Island	58.5	58.9	0.4	10.8	10.7	-0.1
Nueva Escocia	56.7	56.8	0.1	8.0	8.3	0.3
New Brunswick	56.8	56.9	0.1	8.7	9.4	0.7
Quebec	60.5	60.8	0.3	6.2	6.6	0.4
Ontario	60.8	60.8	0.0	6.3	6.4	0.1
Manitoba	63.0	63.0	0.0	6.2	6.3	0.1
Saskatchewan	65.3	65.1	-0.2	6.8	6.5	-0.3
Alberta	66.3	66.5	0.2	9.0	8.5	-0.5
Columbia Británica	60.5	60.9	0.4	6.1	5.8	-0.3

* Series ajustadas estacionalmente.
FUENTE: StatisticsCanada.

El empleo por grupos de edad y sexo

Durante 2016, entre los principales grupos demográficos sobresale el de trabajadores con edades de 55 años y más, hombres y mujeres, al registrar un crecimiento en el número de ocupados, de 2.8%, lo que significó 105 mil trabajadores más en este grupo etario. Durante el mismo período, su población aumentó en 310 mil personas (3.0%). La tasa de desempleo para este grupo se estableció en 6.2% en diciembre de 2016.

En 2016, el empleo aumentó entre los trabajadoes de 25 años a 54 años de edad en 100 mil trabajadores (0.8%): asimismo, el total de la población de este grupo etario mostró un incremento de 0.2%, es decir, de 35 mil personas. La tasa de desocupación de este grupo etario fue de 5.4% en diciembre de 2016. Sin embargo, la tasa de desempleo aumentó 0.8 puntos porcentuales, alcanzando un 6.3%, como resultado de un mayor número de buscadores de empleo.

Por su parte, la población trabajadora de jóvenes con edades de 15 a 24 años mosró cambios poco relevantes; así, en diciembre, su tasa de desocupación se situó en 12.6 por ciento.

TASAS DE EMPLEO Y DESEMPLEO POR EDAD Y SEXO*
Noviembre a diciembre de 2016
- Por ciento -

Categoría	Tasa de Empleo			Tasa de Desempleo		
	Noviembre 2016 (a)	Diciembre 2016 (b)	Variación (b-a)	Noviembre 2016 (a)	Diciembre 2016 (b)	Variación (b-a)
Ambos sexos, personas de 15 años de edad y más	**61.2**	**61.3**	**0.1**	**6.8**	**6.9**	**0.1**
Jóvenes de 15 a 24 años de edad	55.8	56.1	0.3	12.9	12.6	-0.3
Hombres de 25 años de edad y más	66.8	66.9	0.1	6.4	6.4	0.0
Mujeres de 25 años de edad y más	57.6	57.7	0.1	5.1	5.4	0.3

* Series ajustadas estacionalmente.
FUENTE: StatisticsCanada.

Fuente de información:
http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170106/dq170106a-eng.pdf

Tasa de desempleo, noviembre de 2016 (OCDE)

El 16 de enero del año en curso, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) difundió el análisis mensual sobre la evolución de los indicadores de desocupación de los países miembros de la misma. En el documento se señala que, en noviembre de 2016, la tasa de desempleo que en promedio registraron los países que integran la OCDE permaneció sin cambios en 6.2%. De igual forma, señala que el total de personas desempleadas en los países pertenecientes a la organización fue de 38 millones 494 mil en el mes de referencia, cifra mayor en 5.9 millones al nivel alcanzado en abril de 2008, es decir, antes de la crisis. El desempleo juvenil (personas con edades de entre (15 a 24 años) aún se mantiene alto, especialmente en el sur de Europa. Así, un total de 9.3 millones de jóvenes fueron contabilizados como desempleados en todos los países de la OCDE.

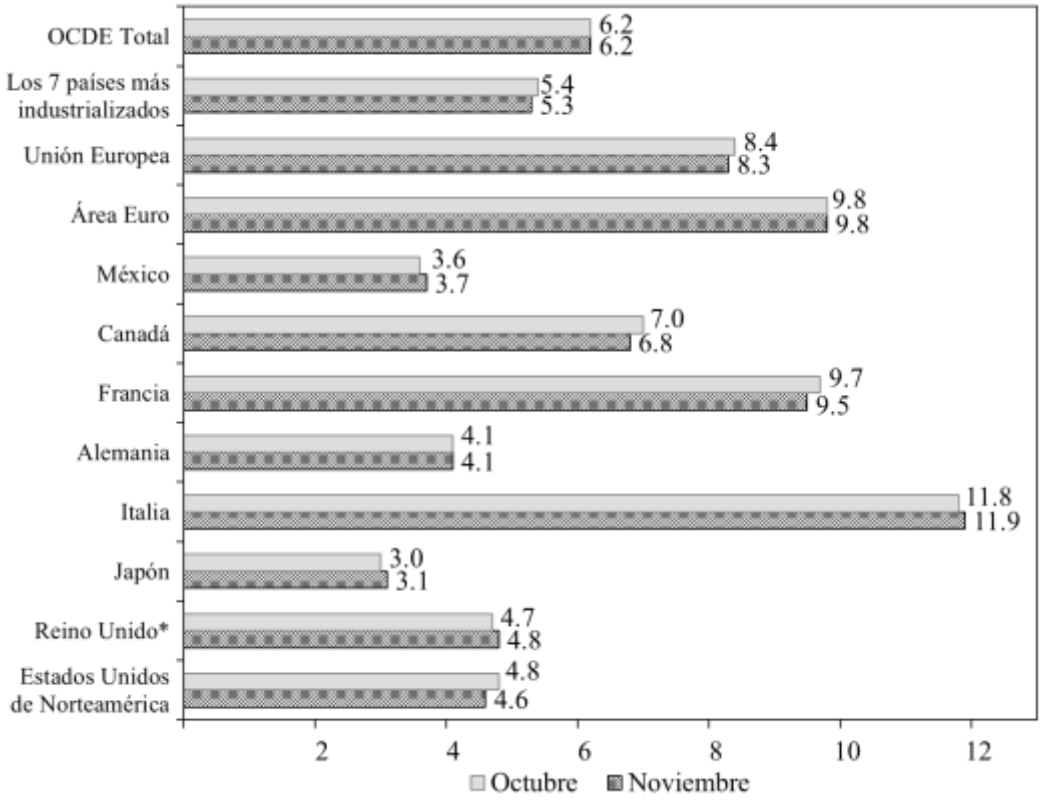
En la zona del euro, la tasa de desempleo se mantuvo en 9.8% durante el pasado mes de noviembre. Así, las tasas de desempleo presentaron los mayores descensos, de 0.2 puntos porcentuales, en Francia (para ubicarse en 9.5%), Irlanda (7.3%) y en la República Eslovaca (9.0%); en cambio la tasa de desocupación aumentó una décima de punto porcentual en Finlandia e Italia, con lo que su tasa ascendió a 8.8 y 11.9% respectivamente.

En otras naciones pertenecientes a la OCDE se observó que la tasa de desocupación disminuyó 0.2 puntos porcentuales en Canadá (6.8%) y en Estados Unidos de Norteamérica (4.6%); en tanto que en Japón (3.1%) y en México (3.7%) este indicador creció una décima de punto porcentual en cada país. Debe mencionarse que información reciente, a diciembre de 2016, señala que la tasa de desempleo continuó ascendiendo en Estados Unidos de Norteamérica y en Canadá en 0.1 de punto porcentual, para alcanzar los nuevos niveles de desocupación que se establecieron en 4.7 y 6.9% para cada país, en el mismo orden.

En noviembre de 2016, la tasa de desempleo de la OCDE para los jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) fue de 12.8% en noviembre de 2016, lo que significó 0.1 punto porcentual menos que en el mes anterior. Sin embargo, en los países de la zona euro se incrementó 0.3 puntos porcentuales, al ubicarse en 21.2%. Particularmente, los países con los incrementos fueron Italia (con un aumento de 1.8 puntos porcentuales, para una tasa de 39.4%), Portugal y España donde el crecimiento fue de 0.6 puntos porcentuales en cada país, con lo que su indicador de desocupación ascendió a 28.4 y 44.4%, respectivamente.

Por su parte, la tasa de desempleo OCDE para mujeres permaneció sin cambios en 6.3%, con lo que se mantiene ligeramente por arriba de la de los hombres, 6.1% misma que presentó un descenso de una décima de punto porcentual.

TASAS DE DESEMPLEO EN PAÍSES SELECCIONADOS
Octubre - noviembre de 2016
-Cifras estacionalmente ajustadas-



* La información corresponde a los meses de agosto y septiembre de 2016.

TASA DE DESEMPLEO EN PAÍSES DE LA OCDE*
-Porcentaje de la PEA-

	2013	2014	2015	2015	2016			2016					
				T4	T1	T2	T3	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.
OCDE TOTAL	**7.9**	**7.4**	**6.8**	**6.6**	**6.5**	**6.3**	**6.3**	**6.3**	**6.3**	**6.3**	**6.3**	**6.2**	**6.2**
G7 [1/]	**7.1**	**6.4**	**5.8**	**5.6**	**5.6**	**5.5**	**5.5**	**5.5**	**5.4**	**5.5**	**5.5**	**5.4**	**5.3**
Unión Europea	**10.9**	**10.2**	**9.4**	**9.0**	**8.8**	**8.6**	**8.5**	**8.6**	**8.5**	**8.5**	**8.4**	**8.4**	**8.3**
Zona Euro	**12.0**	**11.6**	**10.9**	**10.5**	**10.3**	**10.1**	**10.0**	**10.1**	**10.0**	**10.0**	**9.9**	**9.8**	**9.8**
Australia	5.7	6.1	6.1	5.8	5.8	5.7	5.7	5.8	5.7	5.6	5.6	5.6	5.7
Austria	5.4	5.6	5.7	5.9	6.0	6.1	6.1	6.2	6.2	6.2	6.0	5.8	5.8
Bélgica	8.5	8.5	8.5	8.6	8.2	8.3	7.8	8.2	8.0	7.9	7.6	7.6	7.6
Canadá [2/]	7.1	6.9	6.9	7.0	7.2	6.9	7.0	6.8	6.9	7.0	7.0	7.0	6.8
Chile	5.9	6.4	6.2	6.2	6.3	6.6	6.5	6.8	6.6	6.5	6.4	6.5	
República Checa	7.0	6.1	5.1	4.5	4.2	4.0	4.0	4.1	4.1	3.9	3.9	3.8	3.7
Dinamarca	7.0	6.5	6.2	6.0	5.9	6.1	6.4	6.1	6.3	6.3	6.5	6.5	6.5
Estonia	8.6	7.4	6.2	6.4	6.3	6.6	7.3	6.9	7.0	7.6	7.2	7.4	
Finlandia	8.2	8.7	9.4	9.4	9.1	8.9	8.7	8.9	8.8	8.7	8.7	8.7	8.8
Francia	10.3	10.3	10.4	10.2	10.2	9.9	10.1	10.0	10.1	10.2	9.9	9.7	9.5
Alemania	5.2	5.0	4.6	4.5	4.3	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2	4.1	4.1	4.1
Grecia	27.5	26.6	25.0	24.4	24.0	23.5	23.2	23.5	23.3	23.3	23.1		
Hungría	10.1	7.7	6.8	6.3	5.8	5.2	4.9	5.0	5.0	5.0	4.8	4.6	
Islandia	5.4	5.0	4.0	3.5	3.2	3.0	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.8	2.8
Irlanda	13.1	11.3	9.5	9.1	8.4	8.3	7.9	8.3	8.0	7.9	7.7	7.5	7.3
Israel	6.2	5.9	5.2	5.3	5.2	4.8	4.7	4.8	4.7	4.6	4.9	4.5	4.6
Italia	12.1	12.7	11.9	11.6	11.6	11.6	11.6	11.6	11.6	11.5	11.8	11.8	11.9
Japón	4.0	3.6	3.4	3.3	3.2	3.2	3.0	3.1	3.0	3.1	3.0	3.0	3.1
Corea	3.1	3.5	3.6	3.5	3.8	3.7	3.8	3.6	3.6	3.8	4.0	3.7	3.6
Letonia	11.9	10.9	9.9	9.9	9.9	9.6	9.8	9.7	9.9	9.8	9.7	9.6	9.6
Luxemburgo	5.9	6.1	6.5	6.5	6.4	6.3	6.3	6.3	6.3	6.3	6.3	6.3	6.2
México	**4.9**	**4.8**	**4.4**	**4.3**	**4.1**	**4.0**	**3.8**	**3.9**	**3.8**	**3.8**	**3.9**	**3.6**	**3.7**
Países Bajos	7.2	7.4	6.9	6.7	6.5	6.3	5.8	6.1	6.0	5.8	5.7	5.6	5.6
Nueva Zelanda	5.8	5.4	5.4	5.0	5.2	5.0	4.9						
Noruega	3.5	3.5	4.4	4.6	4.7	4.7	4.9	4.8	5.0	4.9	4.8	4.8	
Polonia	10.3	9.0	7.5	7.1	6.5	6.3	6.2	6.3	6.2	6.2	6.2	6.1	6.0
Portugal	16.5	14.1	12.7	12.3	12.1	11.3	10.9	11.0	10.9	10.9	10.9	10.6	10.5
República Eslovaca	14.2	13.2	11.5	10.9	10.2	9.9	9.6	9.8	9.7	9.6	9.4	9.2	9.0
Eslovenia	10.1	9.7	9.0	8.4	8.3	8.0	7.8	8.0	7.8	7.8	7.7	7.6	7.6
España	26.1	24.5	22.1	20.9	20.4	20.1	19.4	19.9	19.5	19.4	19.3	19.2	19.2
Suecia	8.0	7.9	7.4	7.1	7.1	6.8	7.0	6.6	7.0	7.2	6.7	6.9	6.8
Suiza	4.4	4.5	4.5	4.7	5.1	4.3	4.8						
Turquía [3/]	8.7	10.0	10.3	10.4	10.1	10.4	11.3	10.8	11.1	11.4	11.4		
Reino Unido	7.6	6.1	5.3	5.0	5.0	4.9	4.8	4.8	4.8	4.7	4.8		
Estados Unidos de N .[4/]	7.4	6.2	5.3	5.0	4.9	4.9	4.9	4.9	4.9	4.9	4.9	4.8	4.6

[1/] G7 se refiere a los siete países más industrializados: Alemania, Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Japón, Italia y Reino Unido.

[2/] La tasa de desempleo para diciembre de 2016 fue de 6.9 por ciento.

[3/] Debido a los cambios realizados en la Encuesta de Fuerza Laboral de Turquía, los datos a partir de enero de 2014 no son comparables con las cifras de años anteriores.

[4/] La tasa de desempleo para diciembre de 2016 fue de 4.7 por ciento.

* Cifras ajustadas estacionalmente.

TASA DE DESEMPLEO EN PAÍSES DE LA OCDE* POR GÉNERO
-Porcentaje respecto de la PEA-

	Mujeres						Hombres					
	2015	2016		2016			2015	2016		2016		
		T2	T3	Sep.	Oct.	Nov.		T2	T3	Sep.	Oct.	Nov.
OCDE TOTAL	**6.9**	**6.5**	**6.4**	**6.4**	**6.3**	**6.3**	**6.7**	**6.2**	**6.2**	**6.3**	**6.2**	**6.1**
G7 1/	**5.6**	**5.4**	**5.3**	**5.3**	**5.2**	**5.2**	**6.0**	**5.5**	**5.6**	**5.6**	**5.5**	**5.4**
Unión Europea	**9.5**	**8.9**	**8.7**	**8.6**	**8.5**	**8.5**	**9.3**	**8.4**	**8.3**	**8.2**	**8.2**	**8.2**
Zona Euro	**11.0**	**10.5**	**10.3**	**10.2**	**10.1**	**10.1**	**10.7**	**9.8**	**9.6**	**9.6**	**9.5**	**9.5**
Australia	6.1	5.9	5.7	5.7	5.7	5.8	6.1	5.6	5.6	5.6	5.5	5.6
Austria	5.3	5.6	5.7	5.8	5.5	5.3	6.1	6.5	6.5	6.2	6.1	6.2
Bélgica	7.8	8.4	7.6	7.3	7.3	7.5	9.1	8.1	8.0	7.9	7.8	7.8
Canadá	6.3	6.2	6.2	6.2	6.3	6.1	7.5	7.7	7.7	7.7	7.7	7.5
Chile	6.8	7.1	7.1	7.0	7.1		5.8	6.3	6.1	5.9	6.1	
República Checa	6.1	4.8	4.7	4.7	4.5	4.5	4.3	3.5	3.3	3.2	3.2	3.1
Dinamarca	6.4	6.5	7.1	7.5	7.1	7.1	5.9	5.9	5.7	5.7	5.9	5.9
Estonia	6.1	5.6	6.9	6.9	6.8		6.3	7.5	7.6	7.5	8.0	
Finlandia	8.8	8.7	8.6	8.5	8.5	8.5	9.9	9.1	8.9	8.8	8.9	9.0
Francia	9.9	9.6	10.1	10.0	9.7	9.6	10.8	10.2	10.0	9.8	9.6	9.5
Alemania	4.2	3.9	3.7	3.6	3.6	3.5	5.0	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5
Grecia	28.9	28.2	27.6	27.3			21.8	19.8	19.7	19.8		
Hungría	7.0	5.2	4.9	4.9	4.6		6.7	5.3	5.0	4.7	4.6	
Islandia	4.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.2	3.9	2.9	2.7	2.6	2.5	2.4
Irlanda	7.7	6.9	6.5	6.3	6.1	6.1	10.9	9.6	9.0	8.8	8.6	8.4
Israel	5.4	5.0	4.9	5.1	4.7	4.6	5.1	4.6	4.6	4.8	4.4	4.5
Italia	12.7	12.7	12.7	12.8	12.6	12.7	11.3	10.7	10.9	11.1	11.2	11.4
Japón	3.1	3.0	2.7	2.6	2.7	2.9	3.6	3.3	3.3	3.3	3.2	3.2
Corea	3.6	3.5	3.6	4.0	3.8	3.7	3.7	3.8	3.9	4.0	3.7	3.5
Letonia	8.6	8.7	8.0	7.8	7.9	7.9	11.1	10.5	11.5	11.6	11.2	11.3
Luxemburgo	7.1	6.7	6.7	6.8	6.7	6.6	5.9	5.9	5.9	5.9	5.9	5.9
México	**4.5**	**4.0**	**3.9**	**4.0**	**3.6**	**3.7**	**4.2**	**3.9**	**3.7**	**3.8**	**3.6**	**3.7**
Países Bajos	7.3	6.7	6.3	6.1	6.1	6.2	6.6	5.9	5.4	5.3	5.1	5.0
Nueva Zelanda	5.9	5.4	5.1				4.9	4.7	4.6			
Noruega	4.0	4.0	4.2	4.2	4.1		4.7	5.3	5.5	5.4	5.3	
Polonia	7.7	6.3	6.3	6.3	6.2	6.1	7.3	6.3	6.1	6.1	6.0	5.9
Portugal	12.9	11.4	11.1	11.0	10.6	10.5	12.4	11.2	10.7	10.8	10.7	10.4
República Eslovaca	12.9	11.2	10.5	10.3	10.1	9.9	10.3	8.8	8.7	8.7	8.4	8.2
Eslovenia	10.1	8.8	8.4	8.3	8.2	8.2	8.1	7.3	7.2	7.1	7.0	7.0
España	23.6	22.0	21.1	20.9	20.8	20.7	20.8	18.5	17.9	17.9	17.8	17.8
Suecia	7.2	6.5	6.7	6.1	6.4	6.6	7.5	7.2	7.2	7.2	7.3	7.0
Suiza	4.6	4.7	5.2				4.5	3.9	4.5			
Turquía 2/	12.7	12.6	14.2	14.3			9.2	9.4	10.0	10.1		
Reino Unido	5.1	4.7	4.6	4.6			5.5	5.0	4.9	4.9		
Estados Unidos de N.	5.2	4.9	4.8	4.8	4.6	4.5	5.4	4.9	5.0	5.1	5.0	4.8

1/ G7 se refiere a los siete países más industrializados: Alemania, Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Japón, Italia y Reino Unido.

2/ Debido a los cambios realizados en la Encuesta de Fuerza Laboral de Turquía, los datos a partir de enero de 2014 no son comparables con las cifras de años anteriores. A partir de esta fecha, los datos por género son estimaciones de la OCDE.

* Cifras ajustadas estacionalmente.

FUENTE: OECD, Harmonised Unemployment Rates (16 de enero de 2017).

TASA DE DESEMPLEO EN PAÍSES DE LA OCDE* POR EDAD
-Porcentaje respecto de la PEA-

	Jóvenes (15 a 24 años)						Adultos y trabajadores mayores (25 años y más)					
	2015	2016		2016			2015	2016		2016		
		T2	T3	Jul.	Ago.	Sep.		T2	T3	Jul.	Ago.	Sep.
OCDE TOTAL	**13.9**	**13.0**	**13.0**	**12.9**	**12.9**	**12.8**	**5.8**	**5.5**	**5.5**	**5.5**	**5.4**	**5.3**
G7 1/	**12.8**	**11.9**	**11.8**	**11.8**	**11.8**	**11.6**	**4.9**	**4.6**	**4.6**	**4.6**	**4.6**	**4.5**
Unión Europea	**20.3**	**18.9**	**18.8**	**18.6**	**18.7**	**18.8**	**8.3**	**7.6**	**7.4**	**7.4**	**7.3**	**7.3**
Zona Euro	**22.4**	**21.1**	**20.9**	**20.8**	**20.9**	**21.2**	**9.7**	**9.1**	**8.9**	**8.8**	**8.7**	**8.7**
Australia	13.1	12.7	13.0	12.8	12.5	13.6	4.6	4.3	4.2	4.2	4.2	4.2
Austria	10.6	11.0	11.5	11.4	10.9	10.4	5.0	5.4	5.4	5.3	5.1	5.1
Bélgica	22.1	20.8	20.7	20.7			7.3	7.2	6.8	6.6	6.6	6.6
Canadá	13.2	13.1	13.2	13.2	13.0	12.9	5.8	5.9	5.9	6.0	6.0	5.8
Chile	15.5	16.5	15.8	14.4	14.8		5.0	5.3	5.4	5.4	5.5	
República Checa	12.6	10.8	10.8	10.0	10.6	10.6	4.5	3.6	3.5	3.5	3.3	3.3
Dinamarca	10.9	11.6	12.4	12.5	12.7	13.1	5.3	5.1	5.2	5.4	5.3	5.2
Estonia	13.4	13.5	14.5	13.4	12.4		5.6	6.0	6.6	6.6	7.0	
Finlandia	22.0	20.8	20.3	20.1	20.2	20.2	7.6	7.3	7.1	7.1	7.1	7.2
Francia	24.7	24.5	25.6	25.4	25.7	25.9	8.9	8.4	8.5	8.3	8.0	7.8
Alemania	7.2	7.1	6.9	6.8	6.8	6.7	4.4	3.9	3.9	3.8	3.8	3.8
Grecia	49.8	48.8	45.2	46.1			23.4	22.1	22.0	21.9		
Hungría	17.2	13.5	12.5	12.3	12.0		6.0	4.6	4.3	4.2	4.0	
Islandia	8.8	6.3	6.2	6.1	5.9	5.8	3.0	2.3	2.2	2.2	2.2	2.2
Irlanda	20.9	17.6	17.4	16.7	16.2	15.4	8.4	7.4	6.9	6.7	6.6	6.5
Israel	9.2	8.3	10.2	8.6	9.2	7.7	4.5	3.8	4.1	4.3	4.0	4.0
Italia	40.4	36.9	37.8	37.4	37.6	39.4	10.0	9.9	10.0	10.0		
Japón	5.6	5.1	5.2	5.3	5.1	4.3	3.2	3.0	2.9	2.8	2.8	3.0
Corea	10.5	10.9	11.2	11.9	11.0	9.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.2	3.1
Letonia	16.3	18.7	18.0	17.6	17.6	17.8	9.3	8.8	9.1	9.1	8.9	9.0
Luxemburgo	16.8	19.4	19.2	19.5	19.3	19.1	5.5	5.2	5.3	5.3	5.3	5.2
México	**8.7**	**7.9**	**7.4**	**7.1**	**7.1**	**7.5**	**3.4**	**3.1**	**3.0**	**3.2**	**2.9**	**2.9**
Países Bajos	11.3	11.0	10.6	10.5	10.5	10.3	6.1	5.4	5.0	4.8	4.7	4.7
Nueva Zelanda	13.7	12.6	13.1				3.8	3.6	3.3			
Noruega	9.9	11.3	10.8	10.4	10.5		3.5	3.7	4.0	4.0	3.9	
Polonia	20.8	17.9	18.5	18.7	18.6	18.1	6.4	5.3	5.2	5.1	5.0	5.0
Portugal	32.0	28.1	27.5	28.6	27.8	28.4	11.2	10.0	9.6	9.5	9.3	9.1
República Eslovaca	26.4	22.5	21.5	21.4	21.2	20.9	10.2	8.9	8.6	8.4	8.2	8.0
Eslovenia	16.4	14.9	15.4	15.4			8.4	7.5	7.2	7.1	6.9	6.9
España	48.4	45.7	43.5	43.0	43.8	44.4	20.2	18.3	17.7	17.6	17.4	17.4
Suecia	20.2	18.4	18.9	17.2	18.3	17.7	5.6	5.2	5.4	5.3	5.3	5.3
Suiza	8.6	6.8	11.0				4.0	3.9	3.9			
Turquía 2/	18.6	18.7	19.6	19.7			8.6	8.7	9.7	9.8		
Reino Unido	14.6	13.3	12.9	12.8			3.9	3.5	3.5	3.5		
Estados Unidos de N.	11.6	10.6	10.4	10.4	10.4	10.1	4.3	4.0	4.1	4.1	4.0	3.8

1/ G7 se refiere a los siete países más industrializados: Alemania, Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Japón, Italia y Reino Unido.

2/ Debido a los cambios realizados en la Encuesta de Fuerza Laboral de Turquía, los datos a partir de enero de 2014 no son comparables con las cifras de años anteriores.

* Cifras ajustadas estacionalmente.

FUENTE: OECD, Harmonised Unemployment Rates (16 de enero de 2017).

NIVELES DE DESEMPLEO EN PAÍSES DE LA OCDE*
-Miles de personas-

	2014	2015	2016			2016			
			T1	T2	T3	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.
OCDE TOTAL	**44 793**	**41 597**	**39 948**	**39 296**	**39 382**	**39 482**	**39 439**	**38 816**	**38 494**
G7[1/]	**23 646**	**21 630**	**20 882**	**20 511**	**20 582**	**20 664**	**20 613**	**20 306**	**20 018**
Unión Europea	**24 809**	**22 884**	**21 566**	**21 134**	**20 784**	**20 795**	**20 644**	**20 470**	**20 429**
Zona Euro	**18 638**	**17 451**	**16 639**	**16 384**	**16 157**	**16 181**	**16 069**	**15 913**	**15 898**
Australia	744	760	735	726	717	715	710	708	725
Austria	245	252	266	271	276	278	272	261	258
Bélgica	423	422	404	409	388	389	378	375	376
Canadá	1 322	1 331	1 395	1 352	1 356	1 361	1 363	1 365	1 327
Chile	540	532	542	571	570	570	556	567	
República Checa	324	268	224	216	212	208	207	202	201
Dinamarca	190	181	178	186	194	192	199	198	197
Estonia	50	42	43	46	51	53	50	51	
Finlandia	232	252	245	240	235	234	234	234	235
Francia	3 032	3 054	3 013	2 928	2 970	3 019	2 912	2 849	2 807
Alemania	2 090	1 950	1 843	1 818	1 797	1 797	1 787	1 775	1 762
Grecia	1 274	1 197	1 151	1 131	1 118	1 121	1 111		
Hungría	344	308	265	238	227	229	221	211	
Islandia	9	8	6	6	6	6	6	6	6
Irlanda	243	204	182	182	172	173	167	164	161
Israel	223	202	202	188	186	181	194	179	180
Italia	3 230	3 033	2 964	2 984	2 999	2 969	3 053	3 033	3 089
Japón	2 359	2 218	2 130	2 103	2 043	2 100	2 020	1 970	2 050
Corea	937	976	1 030	999	1 040	1 050	1 094	1 021	974
Letonia	108	98	99	95	96	96	95	94	94
Luxemburgo	16	18	18	17	17	17	17	17	17
México	**2 511**	**2 306**	**2 204**	**2 122**	**2 047**	**2 020**	**2 087**	**1 934**	**1 972**
Países Bajos	660	614	576	561	524	521	510	502	499
Nueva Zelanda	131	134	132	131	128				
Noruega	96	121	131	131	137	137	136	133	
Polonia	1 567	1 304	1 124	1 089	1 064	1 065	1 055	1 045	1 028
Portugal	729	648	616	576	558	559	557	545	534
República Eslovaca	359	314	282	274	263	263	259	252	247
Eslovenia	98	90	82	80	77	77	76	75	74
España	5 611	5 056	4 665	4 588	4 437	4 436	4 414	4 392	4 393
Suecia	411	387	373	360	366	377	353	364	363
Suiza	215	219	249	208	237				
Turquía [2/]	2 860	3 054	3 041	3 144	3 458	3 486	3 504		
Reino Unido	1 996	1 747	1 653	1 606	1 581	1 565	1 574		
Estados Unidos de N.	9 616	8 296	7 884	7 720	7 835	7 853	7 904	7 740	7 409

[1/] G7 se refiere a los siete países más industrializados: Alemania, Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Japón, Italia y Reino Unido.

[2/] Debido a los cambios realizados en la Encuesta de Fuerza Laboral de Turquía, los datos a partir de enero de 2014 no son comparables con las cifras de años anteriores.

* Cifras ajustadas estacionalmente.

FUENTE: OECD, Harmonised Unemployment Rates (16 de enero de 2017).

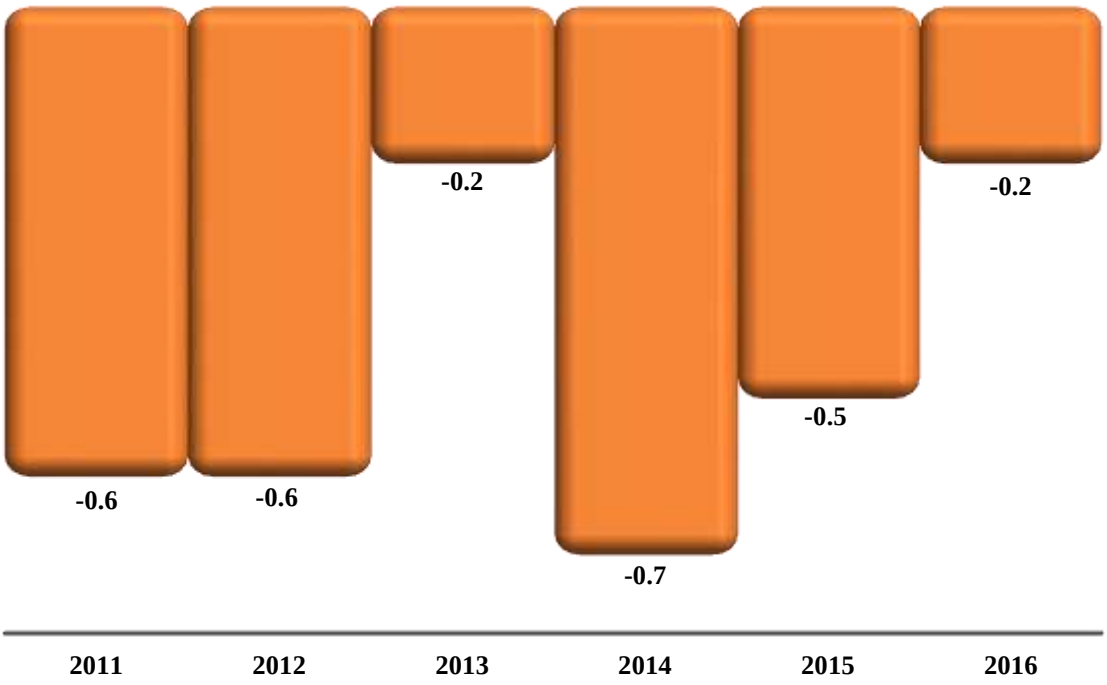
Fuente de información:
http://www.oecd.org/std/labour-stats/OECD-HUR-01-17.pdf

Evolución de los precios en Canadá (Banco de Canadá)

Variación mensual del IPC

El 20 de enero de 2017, el Banco de Canadá publicó información respecto a la evolución del Índice de Precios al Consumidor (IPC), en la que en diciembre de 2016, el Índice de Precios al Consumidor (IPC), sin ajuste estacional, presentó una variación de -0.2%, cantidad mayor en 0.3 puntos porcentuales a la de diciembre de 2015 (-0.5%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR [1/]
- Variación mensual, por ciento -
Diciembre



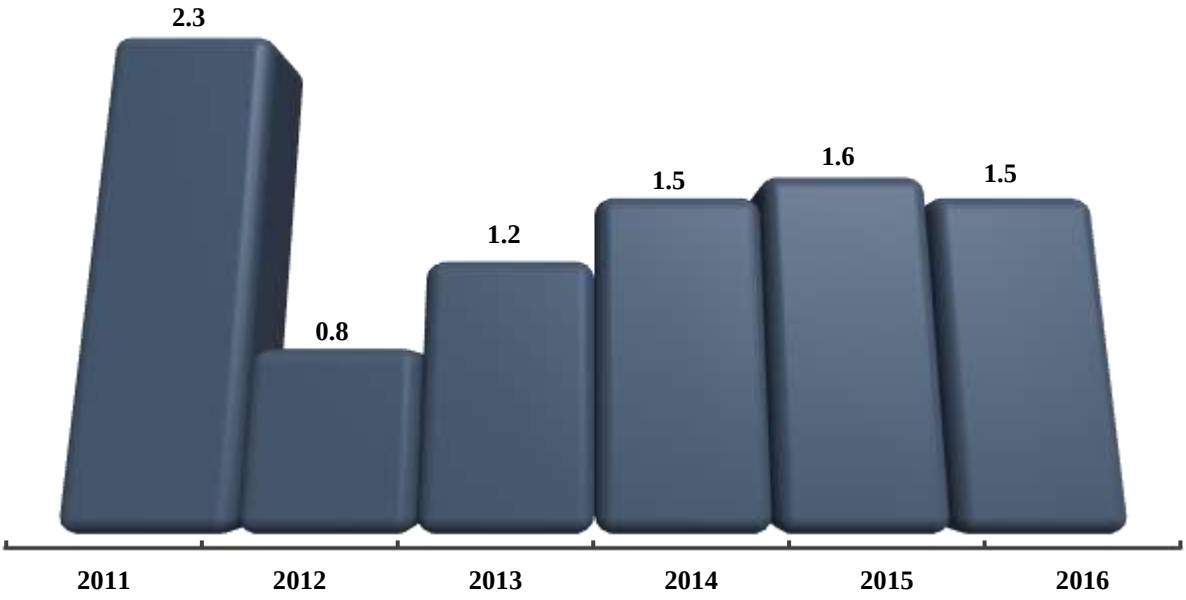
[1/] Sin ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

Variación interanual del IPC

En el lapso de diciembre de 2015 a diciembre de 2016, el IPC sin ajuste estacional registró una variación de 1.5%, menor en 0.1 punto porcentual con relación al nivel que alcanzó un año antes en el mismo intervalo (1.6%).

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre

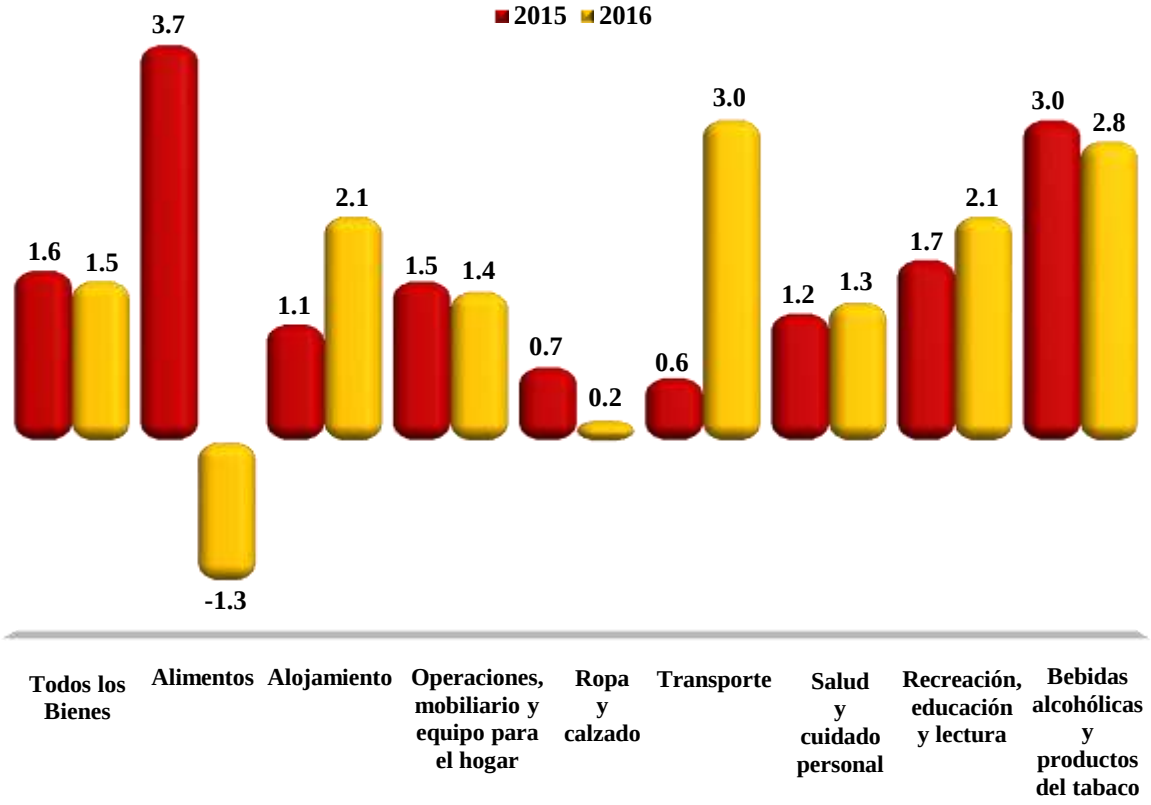


[1/] Sin ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

Comportamiento del IPC por rubro de gasto

Cuatro de los ocho rubros que componen el gasto familiar, en diciembre de 2016, registraron variaciones interanuales de precios menores a las de igual intervalo de 2015; la mayor diferencia a la baja en puntos porcentuales la mostró el rubro de Alimentos con 5.0, al pasar de 3.7 a -1.3 por ciento.

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR [1/]
- Variaciones interanual, por ciento -
Diciembre



[1/] Sin ajuste estacional.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR DE CANADÁ [1/]
- Variación porcentual -

Categoría de Gasto	Variación respecto al mes precedente							Variación Interanual (Dic 2015 a dic 2016)
	2016							
	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	
Total de Bienes Incluidos	**0.2**	**-0.2**	**-0.2**	**0.1**	**0.2**	**-0.4**	**-0.2**	**1.5**
Alimentos	-0.3	0.3	-0.6	-1.3	-0.4	0.5	0.0	**-1.3**
Alojamiento	0.4	0.3	0.1	0.0	0.5	0.2	0.1	**2.1**
Operaciones, mobiliario y equipo para el hogar	0.2	-0.1	-0.1	-0.2	0.2	-0.4	-0.2	**1.4**
Ropa y calzado	-2.0	-1.6	1.1	3.4	0.7	-2.1	-3.8	**0.2**
Transporte	1.2	-1.6	-0.5	0.1	1.0	-1.2	1.0	**3.0**
Salud y cuidado personal	-0.1	-0.2	0.6	-0.2	0.3	0.1	-0.2	**1.3**
Recreación, educación y lectura	0.3	1.2	-0.4	0.8	-1.2	-1.2	-0.8	**2.1**
Bebidas alcohólicas y productos del tabaco	-0.1	0.3	0.1	0.3	0.3	-0.1	-0.1	**2.8**
Índices Especiales								
Bienes	0.2	-0.8	-0.3	-0.1	0.4	-0.6	-0.2	**0.9**
Servicios	0.2	0.4	-0.1	0.2	0.0	-0.2	-0.1	**2.0**
Todos los bienes excluyendo alimentos y energía	0.1	-0.1	0.0	0.4	0.2	-0.4	-0.4	**1.8**
Energía [2/]	2.5	-2.1	-0.3	0.2	2.0	-2.3	1.6	**4.0**

1/ Sin ajuste estacional.

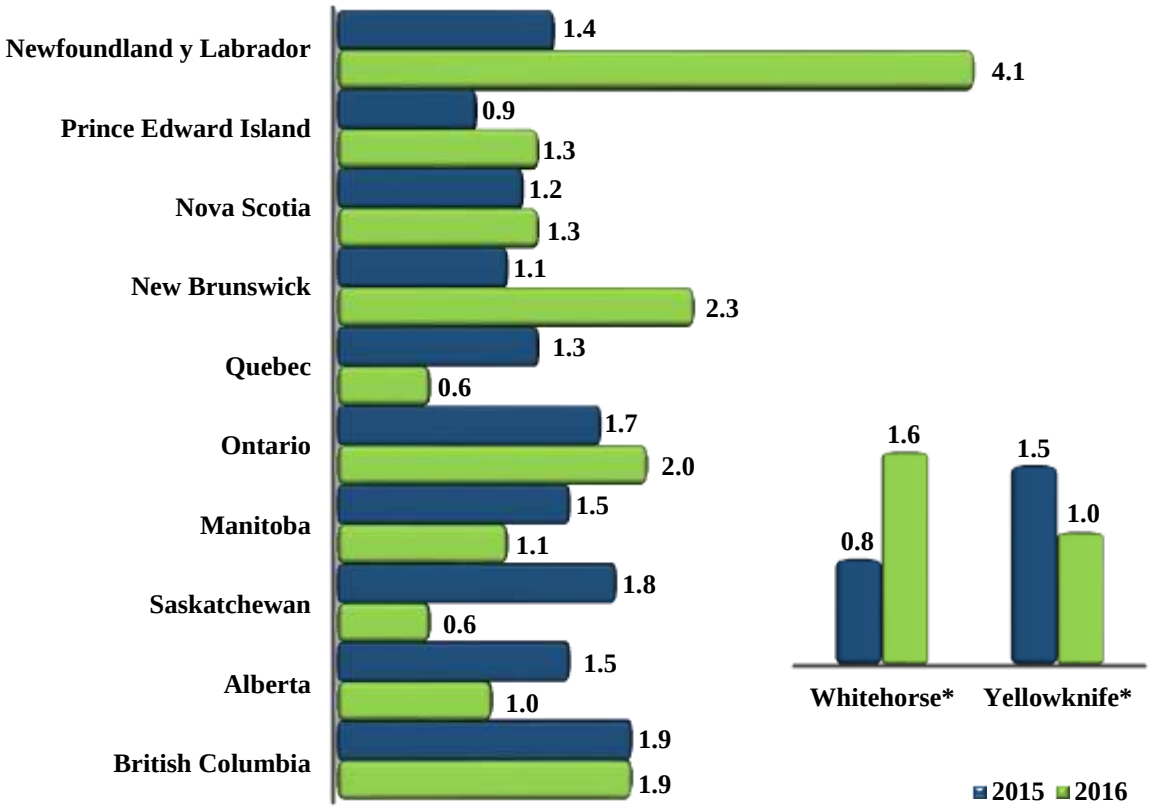
2/ Energía, agregado especial, incluye electricidad, gas natural, aceite combustible y otros combustibles, como gasolina y combustible, piezas y suministros para vehículos recreativos.

FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

Evolución de los precios por provincias

En diciembre de 2016, de las diez provincias que se integran en el IPC, cuatro registraron variaciones anuales inferiores, en términos de puntos porcentuales, a las mostradas en el mismo lapso de 2015. Mientras tanto, la ciudad Yellowknife presentó un nivel de precio anual menor al del mismo lapso de un año antes en 0.5 puntos porcentuales.

ÍNDICE DE PRECIOS AL CONSUMIDOR
POR PROVINCIAS Y CIUDADES SELECCIONADAS [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



[1/] Sin ajuste estacional.
* Ciudad.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

PROVINCIAS Y CIUDADES
DE CANADÁ [1/]
- Por ciento -

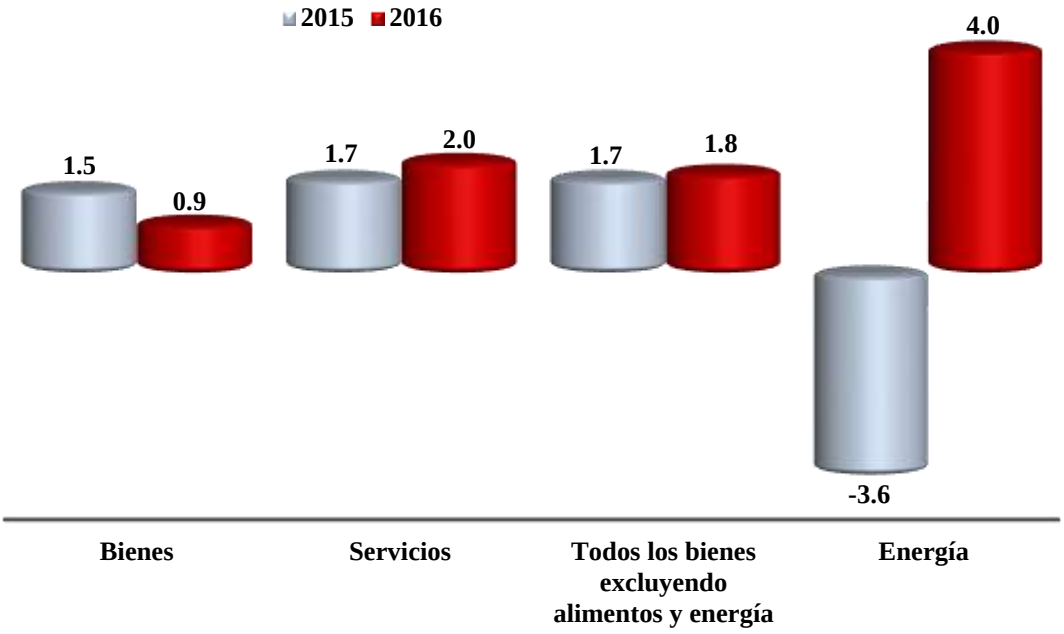
Provincias y Ciudades	Variación mensual							Variación Interanual (Dic 2015 a dic 2016)
	2016							
	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	
Newfoundland y Labrador	1.1	0.9	-0.2	0.4	0.3	-0.7	-0.1	**4.1**
Prince Edward Island	0.3	-0.5	-0.4	0.0	1.0	-0.1	-0.7	**1.3**
Nova Scotia	0.2	-0.5	0.0	0.3	0.0	-0.5	-0.2	**1.3**
New Brunswick	0.3	0.7	-0.3	0.3	0.0	-0.4	-0.4	**2.3**
Quebec	-0.2	-0.3	-0.2	0.4	0.1	-0.2	-0.3	**0.6**
Ontario	0.2	-0.1	-0.3	0.2	0.4	-0.3	-0.2	**2.0**
Manitoba	0.9	-0.8	0.2	-0.2	0.3	-1.2	-0.1	**1.1**
Saskatchewan	0.5	-0.4	-0.2	-0.1	0.2	-0.8	-0.2	**0.6**
Alberta	0.5	-0.5	0.2	-0.4	0.4	-0.6	-0.1	**1.0**
British Columbia	0.3	0.2	0.1	-0.2	-0.1	-0.3	0.0	**1.9**
Whitehorse *	1.1	-0.2	0.0	-0.4	0.2	0.0	0.0	**1.6**
Yellowknife *	0.5	-0.2	-0.2	-0.2	0.7	-0.2	-0.5	**1.0**

[1/] Sin ajuste estacional.
* Ciudad.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

Evolución de los precios de los índices especiales

Uno de los cuatro índices especiales que forman el IPC de Canadá, en diciembre de 2016, registró una variación anual de precios menor a la observada en el mismo intervalo de 2015. No obstante, el índice de energía registró la diferencia más alta en sus precios (7.6 puntos porcentuales), al pasar de -3.6 a 4.0 por ciento.

ÍNDICES ESPECIALES [1/]
- Variaciones interanuales, por ciento -
Diciembre



[1/] Sin ajuste estacional.
FUENTE: Elaborado por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con base en datos proporcionados por el Banco de Canadá.

Fuente de información:
http://www.statcan.gc.ca/subjects-sujets/cpi-ipc/cpi-ipc-eng.htm

México en el Entorno Internacional

Diálogo Económico de Alto Nivel: Tres años de logros(SE, SHCP, SRE)

El 8 de diciembre de 2016, en la sede de Cancillería mexicana se llevó a cabo la tercera videoconferencia de medio término del Diálogo Económico de Alto Nivel (DEAN) entre México y Estados Unidos de Norteamérica. Por la parte mexicana encabezaron la reunión la Secretaria de Relaciones Exteriores, el Secretario de Economía, y, en representación del Secretario de Hacienda y Crédito Público, la Subsecretaria de Hacienda y Crédito Público. Por Estados Unidos de Norteamérica presidió la Secretaria de Comercio y se contó con la participación del Subsecretario Adjunto para Asuntos Internacionales de Seguridad Interna; la Subsecretaria de Crecimiento Económico, Energía y Medio Ambiente del Departamento de Estado, Catherine Novelli, y la Embajadora de Estados Unidos en México, Roberta Jacobson.

A continuación se presenta la hoja informativa: “Diálogo Económico de Alto Nivel: Tres años de logros”.

Diálogo Económico de Alto Nivel: Tres años de logros

Durante la reunión del Presidente de México con el Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, en julio pasado, en Washington D.C., los dos líderes anunciaron la Declaración Conjunta reconociendo al Diálogo Económico de Alto Nivel (DEAN) como un mecanismo idóneo para avanzar las prioridades económicas y comerciales estratégicas de ambos países y como un instrumento de cooperación en prioridades regionales. Desde la creación del DEAN en 2013, copresidido por el Secretario de Hacienda y Crédito Público y el Vicepresidente de Estados Unidos, ambos gobiernos han trabajado en una amplia gama de temas económicos y comerciales, incluyendo

energía, fronteras modernas, desarrollo de la fuerza laboral, emprendimiento e innovación, cooperación regulatoria y liderazgo regional y global.

Los logros del DEAN incluyen:

Fronteras modernas

- Hemos modernizado nuestra frontera común con infraestructura innovadora, como la conexión peatonal aeroportuaria Tijuana - San Diego, el puente ferroviario internacional Matamoros-Brownsville "Alternativa Poniente", el puente internacional Guadalupe-Tronillo, y el acceso peatonal oeste en el puerto de entrada El Chaparral – San Ysidro.

- En apoyo a nuestros objetivos más amplios en relación con nuestra infraestructura fronteriza, estamos trabajando en acordar principios comunes que guíen y consoliden los procesos a través de los cuales coordinamos la priorización de infraestructura fronteriza. Estados Unidos está desarrollando una guía de referencia que ayudará a identificar opciones innovadoras de financiamiento para mejorar la infraestructura fronteriza estadounidense.

- Hemos modernizado los procedimientos de facilitación aduanera y comercial a través del reconocimiento mutuo de empresas certificadas y la implementación de programas piloto de pre inspección de carga. Hemos incrementado el registro en los programas de viajeros confiables de nuestros países – Viajero Confiable y Global Entry - a cerca de 5 millones de personas.

- Desde la puesta en marcha del nuevo acuerdo de servicios aéreos en agosto de este año, hemos incrementado el número de rutas de transporte de carga y pasajeros entre los dos países, incluyendo nuevas rutas próximamente beneficiando a personas y negocios.

- El estudio de flujos de transporte de carga y de pasajeros, realizado por el Departamento de Transporte de Estados Unidos de Norteamérica a través de la Administración Federal de Carreteras, fue concluido y será publicado en 2017. Este estudio será una herramienta adicional para la planeación de infraestructura de flujos de carga y pasajeros.

Energía

— Hemos establecido el Consejo de Negocios de Energía México-Estados Unidos de Norteamérica, el cual se reunirá el 15 y 16 de diciembre para avanzar en la cooperación energética a través del diálogo con la industria del ramo.

— Desarrollamos una plataforma trilateral de información energética como mecanismo de intercambio de información públicamente disponible del sector, de datos y estadísticas, incluyendo actualizaciones en el sistema de mapeo de América del Norte[3].

— En 2015 fue publicado el primer Reporte Cuatrienal de Energía de Estados Unidos de Norteamérica, enfocado en infraestructura energética. México brindó información técnica para un capítulo enfocado en América del Norte. El segundo reporte cuatrienal, previsto para diciembre de 2016, se enfocará en el sistema eléctrico de Estados Unidos de Norteamérica e incluirá un análisis detallado sobre la integración de América del Norte. La reforma energética mexicana y la implementación de políticas y programas proactivos en ambos países, abrió oportunidades adicionales para una mayor integración eléctrica, y de ductos de gas natural y productos derivados del petróleo.

[3] https://www.nacei.org/es/

— Hemos fortalecido nuestra cooperación en materia de energía y medio ambiente con la implementación del Acuerdo de Yacimientos Transfronterizos de Hidrocarburos en el Golfo de México, con la firma de tres Memoranda de Entendimiento y dos Cartas de Intención para promover el desarrollo sustentable y transparente de fuentes de energía y profundizar la cooperación en el intercambio de mejores prácticas y experiencias de seguridad y protección al ambiente, relacionadas con yacimientos de hidrocarburos submarinos.

— Hemos concluido de manera exitosa las negociaciones de un acuerdo de cooperación para el uso de energía nuclear con fines pacíficos (Acuerdo "123") seguido de un compromiso realizado por ambos Presidentes en julio. Cuando dicho acuerdo entre en vigor, fortalecerá nuestro marco legal para exportaciones relacionadas con reactores de energía nuclear, de componentes de reactores y de combustible de reactores de energía, contribuyendo de esta manera a reducir las emisiones de gas invernadero en el sector energético.

Desarrollo de fuerza laboral

— Se ha fortalecido la alianza en educación a través del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII) para desarrollar una fuerza laboral moderna del siglo XXI, firmando más de 100 acuerdos entre escuelas y universidades de Estados Unidos de Norteamérica y México, aumentando la matrícula transfronteriza, y facilitando el intercambio académico de estudiantes y profesores.

Emprendimiento e innovación

— Reconociendo al emprendimiento y a la innovación como indispensables para el crecimiento económico, en el marco del Consejo México-Estados Unidos de Norteamérica para el Emprendimiento y la Innovación (MUSEIC), México

desarrolló su mapa nacional de clústeres, el cual fue publicado en julio de 2016. Este mapa interoperable con el de Estados Unidos de Norteméricа, permite a individuos, empresas y gobiernos identificar inversiones y oportunidades comerciales, así como diseñar estrategias de desarrollo económico.

— A través del intercambio para la competitividad en innovación y emprendimiento (Americas Competitiveness Exchange) se convocó a empresas, organizaciones de desarrollo económico y académicos para que conozcan y aprendan enfoques innovadores para el desarrollo económico, a través de visitas a centros de innovación, empresas e instituciones académicas y de investigación.

— Se trabaja conjuntamente para promover el emprendimiento de las mujeres, así como su integración total a la economía regional.

Liderazgo regional y mundial

— Se promueve la transparencia, la participación ciudadana, la rendición de cuentas y el fortalecimiento de la gobernabilidad a través de la Alianza para el Gobierno Abierto.

— Adicionalmente, se fortalece la transparencia en los procesos de contratación pública, a través de la implementación de estándares de contrataciones abiertas, con base en la publicación de información en formatos de datos abiertos; además se aprovecha el potencial de los datos para desarrollar herramientas específicas que ayudan a la efectiva implementación de la Agenda 2030.

— México lidera esfuerzos para coordinar la integración regional de electricidad y gas natural con Centroamérica, fomentando la generación de energía limpia en la región y contribuirá a impulsar el desarrollo económico.

Participación de actores relevantes

— Desde la creación del DEAN, es prioridad para ambos gobiernos mejorar y expandir su compromiso con actores relevantes. La participación de representantes del sector privado en el marco del US – Mexico CEO Dialogue ha permitido que actores relevantes tengan un impacto positivo en las iniciativas del DEAN.

El futuro

— Con miras al futuro, se planea continuar con la promoción de un crecimiento económico sostenible e inclusivo, la creación de empleos y el fomento a la competitividad, lo que traerá beneficios tangibles a los ciudadanos de ambos países. También continuaremos ampliando el acercamiento a actores relevantes de México y de Estados Unidos de Norteamérica, en particular del sector privado, incluyendo a la sociedad civil y a la academia, para avanzar nuestros intereses estratégicos compartidos.

Para mayor información sobre los logros del Diálogo Económico de Alto Nivel, visite:

Declaración Conjunta de 2015:
https://mex-eua.sre.gob.mx/images/stories/PDF/JSDEANespaol.pdf
https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/06/joint-statement-united-states-mexico-high-level-economic-dialogue
Declaración Conjunta de febrero de 2016:
http://www.gob.mx/sre/prensa/dialogo-economico-de-alto-nivel-entre-mexico-y-estados-unidos
https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2016/02/25/joint-statement-2016-us-mexico-high-level-economic-dialogue
Declaración Conjunta de julio de 2016:
https://mex-eua.sre.gob.mx/images/stories/PDF/25JUL2016-DECLARACION-CONJUNTA-DEAN-FINAL-SRE-ESPANOL.pdf
http://trade.gov/hled/HLEDJointDeclaration-July222016.pdf

Fuente de información:
http://www.gob.mx/sre/prensa/dialogo-economico-de-alto-nivel-tres-anos-de-logros?idiom=es
Para tener acceso a información relacionada visite:
http://www.gob.mx/shcp/prensa/comunicado-conjunto-sre-se-shcp-se-llevo-a-cabo-la-videoconferencia-de-medio-termino-del-dialogo-economico-de-alto-nivel-entre-mexico-y-estados-unidos
http://www.gob.mx/sre/prensa/se-llevo-a-cabo-la-videoconferencia-de-medio-termino-del-dialogo-economico-de-alto-nivel-entre-mexico-y-estados-unidos?idiom=es
http://www.gob.mx/se/prensa/se-llevo-a-cabo-la-videoconferencia-de-medio-termino-del-dialogo-economico-de-alto-nivel-entre-mexico-y-estados-unidos-86589?idiom=es
https://www.nacei.org/es/

Participación en el *U.S.*-México *CEO Dialogue* (SRE)

El 7 de diciembre de 2016, la titular de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) participó en el *U.S.*-México *CEO Dialogue*, dicho instrumento fue creado en 2013 por la Cámara de Comercio de Estados Unidos de Norteamérica y por el Consejo Coordinador Empresarial (CCE), principal consejo de negocios del sector privado de México, para fortalecer los lazos económicos y comerciales entre ambos países.

La Secretaria de Relaciones Exteriores participó en el *U.S.*-México *CEO Dialogue* celebrado en la Ciudad de México, donde se abordó la importancia de facilitar el

comercio a través de la frontera entre Estados Unidos de Norteamérica y México como una prioridad central y como un elemento clave para mejorar la competitividad empresarial, la estabilidad económica y el crecimiento en ambas naciones.

La Canciller aseguró ante empresarios de México y de Estados Unidos de Norteamérica que la relación entre los dos países "va más allá de gobiernos, trasciende coyunturas políticas".

Durante su participación la funcionaria mexicana dijo que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) ha generado bienestar para ambas naciones, pero "ha llegado el momento en que tenemos que ir más allá y tenemos que pensar en qué va a suceder después del TLC o más bien qué hacemos después del TLC porque si no vamos a seguir en una zona de confort y con mucha incertidumbre".

Destacó la necesidad de explorar nuevos caminos; pasar de la movilidad de bienes a la movilidad de trabajo, de la circulación a la inversión en cerebros y de talentos.

Desde 2015 más de 67 mil estudiantes mexicanos, investigadores y profesores han viajado a Estados Unidos de Norteamérica con el programa "Proyecta 100 mil" lo que aumenta la oferta regional de talento y abre un nuevo nivel de integración, competitividad, así como crecimiento incluyente.

La Secretaria de Relaciones Exteriores destacó que México está dispuesto a trabajar con la nueva administración sobre la base del respeto mutuo, confianza y entendimiento como se ha hecho con los diferentes gobiernos.

Invitó al sector privado a sumarse, a contribuir como aliados, como personas con gran influencia, para apoyar como aliados y amigos en estos tiempos de cambio, por lo que el diálogo entre gobierno y sector privado es esencial para que esto llegue a ambos lados de la frontera.

El *U.S.*-México *CEO Dialogue* fue creado en 2013 por la Cámara de Comercio de Estados Unidos de Norteamérica y por el CCE, principal consejo de negocios del sector privado de México, para fortalecer los lazos económicos y comerciales entre ambos países. El grupo convoca empresas estadounidenses y mexicanas que están comprometiendo recursos e invirtiendo en ambos mercados para abogar por el comercio bilateral y la relación comercial.

En el evento estuvieron presentes empresarios y autoridades de ambos gobiernos, como el Subsecretario para América del Norte, la Embajadora de Estados Unidos de Norteamérica en México, el Presidente del Consejo de Administración de Alfa y el Vicepresidente del Consejo de General Electric, entre otros.

Fuente de información:
http://www.gob.mx/sre/prensa/participa-la-canciller-claudia-ruiz-massieu-en-el-u-s-mexico-ceo-dialogue?idiom=es
Para tener acceso a información relacionada visite:
http://www.gob.mx/sre/prensa/el-futuro-de-la-relacion-estados-unidos?idiom=es

México y China celebran Reunión Política de Alto Nivel (SRE)

El 12 de diciembre de 2016, la Titular de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y el Consejero de Estado para Asuntos Exteriores de China intercambiaron puntos de vista sobre varios temas de la relación bilateral, entre ellos la próxima celebración en China de la VII Comisión Binacional durante el primer semestre de 2017, la cual tendrá el mandato de adoptar un Programa de Acción Conjunta ambicioso y acorde al potencial de la relación de ambas naciones.

En junio de 2013, el Presidente de China y el Presidente de México firmaron una Declaración Conjunta en la cual se acordó elevar la relación al nivel de Asociación Estratégica Integral e intensificar las visitas de alto nivel en ambos sentidos.

Desde entonces, se ha desarrollado una interlocución política sin precedente, reflejada en la reciprocidad en las visitas de Estado (junio de 2013 en México y noviembre de 2014 en China), en la celebración de seis encuentros presidenciales y en la multiplicación de visitas recíprocas a nivel ministerial en ambas direcciones.

En ese marco, el Consejero de Estado para Asuntos Exteriores de China realizó una visita de trabajo a México para sostener una reunión con la Secretaria de Relaciones Exteriores.

Los funcionarios de ambas naciones intercambiaron puntos de vista sobre varios temas de la relación bilateral, entre ellos la próxima celebración en China de la VII Comisión Binacional durante el primer semestre de 2017, la cual tendrá el mandato de adoptar un Programa de Acción Conjunta ambicioso y acorde al potencial de la relación chino-mexicana. Asimismo, acordaron profundizar la confianza mutua y desarrollar la interlocución bilateral sobre temas de interés mutuo mediante el Diálogo Estratégico México-China.

SALDO DE LA BALANZA COMERCIAL DE MERCANCÍAS (FOB)
MÉXICO - CHINA, 1993-2016
-Cifras en miles de dólares-

AÑO	EXPORTACIONES	IMPORTACIONES	SALDO
1993	44 781	386 449	- 341 668
1994	42 168	499 659	- 457 491
1995	37 009	520 588	- 483 579
1996	38 286	759 711	- 721 425
1997	45 888	1 247 381	-1 201 493
1998	105 984	1 616 502	-1 510 518
1999	126 345	1 921 062	-1 794 717
2000	203 592	2 879 624	-2 676 032
2001	281 782	4 027 259	-3 745 477
2002	653 918	6 274 386	-5 620 468
2003	974 372	9 400 595	-8 426 223
2004	986 312	14 373 845	-13 387 533
2005	1 135 550	17 696 346	-16 560 796
2006	1 688 112	24 438 285	-22 750 173
2007	1 895 346	29 743 662	-27 848 316
2008	2 044 757	34 690 316	-32 645 559
2009	2 207 792	32 528 977	-30 321 185
2010	4 182 845	45 607 557	-41 424 712
2011	5 964 234	52 248 009	-46 283 775
2012	5 720 742	56 936 133	-51 215 391
2013	6 468 514	61 321 379	-54 852 865
2014	5 964 134	66 255 967	-60 291 833
2015 r/	4 873 149	69 987 822	-65 114 673
2016*	3 607 480	51 642 433	-48 034 953

r/ Cifras revisadas a partir de enero de 2015.
* Dato a septiembre, cifras revisadas a partir de enero.
FUENTE: Grupo de Trabajo de Estadísticas de Comercio Exterior, integrado por Banco de México, INEGI, Servicio de Administración Tributaria y la Secretaría de Economía.

Ambos dialogaron sobre los temas prioritarios de los foros multilaterales de los que son parte como la reforma del Consejo de Seguridad de la ONU y el G20, además de conversar sobre la profundización de los vínculos económicos, comerciales, financieros y de inversión; el impulso a mayores flujos turísticos y una mejor conectividad aérea, y el fortalecimiento de los intercambios técnicos, científicos, culturales y educativos.

Posteriormente, el Presidente de México recibió en visita de cortesía al Consejero de Estado para Asuntos Exteriores de China.

Fuente de información:
http://www.gob.mx/sre/prensa/mexico-y-china-celebran-reunion-politica-de-alto-nivel?idiom=es
http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/

VIII Reunión de Cancilleres de MIKTA (SRE)

El 25 de noviembre de 2016, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) informó de la VIII Reunión de Cancilleres de MIKTA. El grupo MIKTA se estableció en 2013 como una alianza innovadora entre socios no tradicionales para fortalecer las relaciones bilaterales y la cooperación entre sus miembros y, al mismo tiempo, contribuir a una mejor gobernanza global. A continuación se presenta la información.

El Subsecretario de Relaciones Exteriores (de México) participó en la octava Reunión de Cancilleres del espacio MIKTA (México, Indonesia, República de Corea, Turquía y Australia), acaecido en Sídney, Australia, los días 24 y 25 de noviembre de 2016.

MIKTA se estableció en 2013 como una alianza innovadora entre socios no tradicionales para fortalecer las relaciones bilaterales y la cooperación entre sus miembros y, al mismo tiempo, contribuir a una mejor gobernabilidad mundial.

En esta octava reunión a nivel Ministerial se lograron avances y se adoptaron acuerdos importantes en diferentes rubros. Los jefes de Delegación adoptaron una declaración conjunta[4].

Los cinco países MIKTA refrendaron su oposición al proteccionismo y acordaron contribuir al fortalecimiento del comercio internacional y de la inversión. Por otra parte,

[4] http://www.gob.mx/sre/prensa/8th-mikta-foreign-ministers-meeting?state=published

MIKTA hizo patente su respaldo para el éxito de la quinta edición de la "Plataforma Global para la Reducción del Riesgo de Desastres", que se llevará a cabo en Cancún, México, en 2017. Asimismo, los países MIKTA reafirmaron su compromiso con el combate al cambio climático y la implementación efectiva del Acuerdo de París.

Los países MIKTA dieron la bienvenida a la designación de México y Suiza como facilitadores de la Conferencia Intergubernamental para la adopción de un Acuerdo Global para una migración segura, regular y ordenada en 2018.

Al reconocer que la innovación es un factor clave para elevar el potencial de crecimiento económico, se anunció la creación de una red que promoverá la cooperación en materia de innovación y emprendimiento, principalmente entre los jóvenes MIKTA.

Los cinco países convinieron en que el escenario internacional actual requiere fortalecer el capital humano de los cuerpos diplomáticos. Para tal efecto, acordaron la creación de una "Comunidad diplomática MIKTA" que facilitará una mayor cooperación entre las academias diplomáticas de los cinco países, con estancias e intercambios de funcionarios, y programas de capacitación. También señalaron que habrá una mayor cooperación e intercambio de buenas prácticas en materia de atención consular.

En el marco de la reunión, el Subsecretario de Relaciones Exteriores (de México) sostuvo encuentros bilaterales con los Cancilleres de Corea, Indonesia y Australia, con quienes dialogó sobre la relación bilateral y la intensa agenda de trabajo que se desarrollará en 2017.

Fuente de información:
http://www.gob.mx/sre/prensa/viii-reunion-de-cancilleres-de-mikta?idiom=es
Para tener acceso a información relacionada visite:
http://www.gob.mx/sre/prensa/8th-mikta-foreign-ministers-meeting?idiom=es
http://www.gob.mx/sre/prensa/8th-mikta-foreign-ministers-meeting?state=published

Singapur encabeza la última encuesta PISA (OCDE, INEE)

El 6 de diciembre de 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) informó que en el marco de los resultados de la prueba PISA, Singapur obtiene los mejores resultados que el resto de los países del mundo. La prueba PISA evalúa la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos. Los países de la OCDE con mejores resultados son Japón, Estonia, Finlandia y Canadá. A continuación se presenta la información.

En la encuesta PISA de 2015[5] se evaluó a cerca de 540 mil estudiantes de 15 años de edad en 72 países, sobre sus competencias en ciencias, lectura, matemáticas y resolución de problemas de manera colaborativa. En esta ocasión, la disciplina principal eran las ciencias, cada vez más importantes para la economía y la sociedad actual.

Aunque el gasto por estudiante en la educación primaria y secundaria aumentó casi 20% desde 2006 en los países de la OCDE, el rendimiento en ciencias en la encuesta PISA aumentó solo en 12 de los 72 países y economías evaluados en este período. Entre ellos se incluyen sistemas educativos de alto rendimiento como los de Singapur y Macao (China), y de bajo rendimiento como los de Perú y Colombia.

"Una década de avances científicos no ha tenido correspondencia en los avances relativos al rendimiento en ciencias en los centros de enseñanza", afirmó el Secretario General de la OCDE en la presentación del informe que tuvo lugar en Londres. "En todos los países hay un margen de mejora, incluso en los que mejores resultados registran. Con unas tasas elevadas de desempleo juvenil, una creciente desigualdad, unas diferencias de género significativas y una necesidad apremiante de impulsar el

[5] http://www.oecd.org/pisa/

crecimiento integrador en muchos países, es preciso adoptar más medidas para garantizar que todos los menores tengan la mejor educación posible", agregó.

En torno a uno de cada 10 estudiantes en el conjunto de los países de la OCDE (uno de cada cuatro en Singapur) tiene un rendimiento de nivel máximo en ciencias. En toda la OCDE, más de uno de cada cinco estudiantes no alcanzan el nivel de competencias básico: solo en Canadá, Estonia, Finlandia, Hong Kong (China), Japón, Macao (China), Singapur y Vietnam al menos nueve de cada 10 estudiantes de 15 años de edad poseen los conocimientos básicos que todo estudiante debería tener antes de concluir los estudios.

Lo anterior pone de relieve las dificultades a las que se enfrentan todos los países, incluidos algunos de los más ricos, para cumplir el cuarto objetivo, relativo a la educación, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, que consiste en "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

El informe presenta las políticas en vigor que comparten los países con buenos resultados: expectativas elevadas y universales para todos los estudiantes, una gran atención a la enseñanza de calidad, recursos dirigidos a los estudiantes y los centros educativos con dificultades, y un compromiso con las estrategias coherentes y a largo plazo.

Canadá, Dinamarca, Estonia, Hong Kong y Macao alcanzan tanto niveles elevados de excelencia general como equidad en los resultados educativos. Una serie de países han mejorado la equidad, en especial Estados Unidos de Norteamérica. Pero en Australia, la República Checa, Finlandia, Grecia, Hungría, Nueva Zelanda y la República Eslovaca, el porcentaje de estudiantes con un rendimiento del máximo nivel disminuyó, al tiempo que aumentó el de estudiantes con bajo rendimiento.

"Alcanzar una mayor equidad en la educación no es solo un imperativo de justicia social, sino que también impulsa el crecimiento económico y fomenta la cohesión social", asevera el funcionario de la OCDE.

La encuesta PISA de la OCDE pone de relieve que, en un contexto de flujos masivos de información y cambios rápidos, todo el mundo necesita ahora poder "pensar como un científico", es decir, ser capaz de sopesar las pruebas y llegar a una conclusión; entender que la "verdad" científica puede cambiar a lo largo del tiempo, a medida que se realizan nuevos descubrimientos y a medida que las personas desarrollan una mejor comprensión de las fuerzas naturales y de las capacidades y los límites de la tecnología.

Del informe se desprenden otras conclusiones clave, entre las que cabe mencionar:

Diferencias de género

- Las diferencias de género en el ámbito de las ciencias tienden a ser menores que en competencia lectora y matemáticas, aunque, por término medio, en 33 países y economías la proporción de estudiantes de alto rendimiento en ciencias es mayor en el caso de los chicos que en el de las chicas. Finlandia es el único país en el que hay mayor probabilidad de que las chicas tengan un rendimiento superior al de los chicos.

- Uno de cada cuatro chicos y chicas indicó que espera trabajar en una profesión relacionada con las ciencias, aunque las elecciones son muy distintas: ellas, en su mayoría, buscan puestos en el sector sanitario, y ellos eligen convertirse en profesionales de las TIC, científicos o ingenieros.

Equidad en la educación

- Canadá, Dinamarca, Estonia, Hong Kong y Macao alcanzan niveles elevados de rendimiento y equidad en los resultados educativos.

- Los estudiantes con menores recursos económicos tienen tres veces más probabilidades de tener un rendimiento bajo que los estudiantes con mayores recursos económicos, y los estudiantes inmigrantes tienen más del doble de probabilidades que los no inmigrantes de tener un rendimiento bajo.

- Por término medio, en todos los países con poblaciones estudiantiles relativamente elevadas, la asistencia a un centro de enseñanza con una alta concentración de estudiantes inmigrantes no va asociada a un rendimiento escolar bajo (teniendo en cuenta el nivel socioeconómico del alumnado del centro).

Rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora y matemáticas

— Cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE, por término medio, no tienen el nivel básico de competencia lectora. Este porcentaje se ha mantenido estable desde 2009.

— Por término medio en los países de la OCDE, las diferencias de género en comprensión lectora en favor de las chicas se redujo 12 puntos entre 2009 y 2015: el rendimiento de los chicos mejoró, en especial entre los que tenían mejores resultados, mientras que el rendimiento de las chicas disminuyó, en especial entre las que tenían peores resultados.

— Más de uno de cada cuatro estudiantes en Pekín-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), Hong Kong, Singapur y Taipei-China son estudiantes del más alto rendimiento en matemáticas, una proporción mayor que en cualquier otro lugar.

Rendimiento de los centros educativos

- El tiempo que dedican los estudiantes a aprender y el modo en que se enseñan las ciencias están más estrechamente relacionados con el rendimiento de las ciencias y las expectativas de realización de una carrera relacionada con las ciencias, que el grado de equipamiento y dotación de personal con los que cuenten los departamentos de ciencias y las cualificaciones de los profesores de ciencias.

- Los estudiantes de los centros educativos más grandes consiguen mejores calificaciones en ciencias y tienen mayor probabilidad que los estudiantes de los centros más pequeños por lo que respecta a la expectativa de desempeñar un trabajo relacionado en el futuro. Pero en los estudiantes de centros más pequeños se observó un mejor ambiente disciplinario en sus lecciones de ciencias y tienen menor probabilidad que los estudiantes de centros más grandes de faltar o llegar tarde a clase (teniendo en cuenta el nivel socioeconómico del alumnado y del centro).

- Treinta países y economías utilizaron la repetición de curso con menor frecuencia en 2015 que en 2009; en solo cinco países aumentó la incidencia de la repetición de curso durante el período en cuestión. La utilización de la repetición de curso disminuyó al menos en 10 puntos porcentuales en Costa Rica, Francia, Indonesia, Letonia, Macao (China), Malta, México y Túnez.

Resultados del Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2015: El caso México

La presente nota resume los resultados de México en la evaluación 2015 de PISA. Esta evaluación se enfocó en el área de ciencias, por esta razón tanto el Informe como la presente nota sobre México analizan los resultados en ciencias con mayor detenimiento que los resultados en matemáticas o lectura. A menos que se indique lo contrario, las referencias a tablas y figuras corresponden a las del Informe de Resultados de PISA 2015 (OECD 2016).

Los resultados de PISA 2015 fueron comparados con el estudio de PISA 2006, debido a que el enfoque de ese año también se concentró en ciencias.

Resultados clave[6]

- El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6).

- En ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no varió significativamente desde el año 2006. En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre 2003 y 2015.

- México invierte 27 mil 848 dólares estadounidenses en educar a cada estudiante entre las edades de 6 a15 años. Este nivel de gasto es 31% del promedio de la OCDE, mientras que el PIB per cápita de México (17 mil 315 dólares) es 44% del promedio de la OCDE.

- En promedio, los chicos mexicanos obtienen resultados más altos que las chicas en la evaluación de ciencias, pero existe un porcentaje similar de chicos y chicas con bajo y alto desempeño. Alrededor del 45% de los chicos y el 36% de las chicas tienen la expectativa de estar trabajando en una ocupación relacionada con las ciencias cuando cumplan 30 años; en ambos casos estos resultados se encuentran significativamente por encima del promedio OCDE.

[6] http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

- Los estudiantes en México declaran altos niveles de interés en ciencias comparados con sus pares en otros países OCDE —ya sea medido a través de sus expectativas de tener una carrera profesional relacionada con las ciencias, de sus creencias en la importancia de la investigación científica, o de su motivación por aprender ciencias. Sin embargo, estas actitudes positivas están débilmente asociadas con el desempeño de los estudiantes en matemáticas.

- En México, el 11% de la variación en el rendimiento en ciencias es atribuible a las diferencias en estatus socio-económico de los estudiantes, y los estudiantes en desventaja socio-económica tienen más del doble de probabilidad que pares más aventajados socio-económicamente de no alcanzar el nivel de competencia básicos en ciencias. En ambos indicadores, la relación entre estatus socio-económico y rendimiento académico es más débil en México que en el resto de los países OCDE en promedio.

Rendimiento de los estudiantes en ciencias

- Los estudiantes en México obtienen en promedio 416 puntos. Este puntaje promedio sitúa a México por debajo del promedio OCDE de 493 puntos y a un nivel similar al de Colombia, Costa Rica, Georgia, Montenegro, Qatar y Tailandia. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de los estudiantes en Portugal y España, y una diferencia entre 20 y 60 puntos por debajo de los estudiantes en Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes Brasil, la República Dominicana y Perú.

- El desempeño promedio de México en ciencias no ha variado desde el año 2006. Sin embargo, entre los estudiantes que no alcanza los niveles básicos de competencia (bajo nivel 2), el rendimiento mejoró en 7 puntos promedio por cada 3 años entre el 2006 y el 2015.

- En promedio en los países de la OCDE, un poco más del 20% de los estudiantes en 2015 no alcanzan el nivel mínimo de competencia en ciencias (Nivel 2). Al Nivel 2, los estudiantes son capaces de hacer uso de su conocimiento básico de los contenidos y procedimientos de ciencias para identificar una respuesta apropiada, interpretar datos, e identificar las preguntas que emergen de un simple experimento. Todos los estudiantes deberían alcanzar el Nivel 2 una vez que concluyan su período de educación obligatoria. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el Nivel 2 es de 48%, la más alta entre los países de la OCDE. Esta proporción ha disminuido en 3 puntos porcentuales desde el año 2006 lo cual, sin embargo, no se traduce en un cambio significativo.

- Alrededor de 8% de los estudiantes de los países de la OCDE alcanzan niveles de competencia de excelencia en ciencias; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. En estos niveles, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades científicas de una manera creativa y autónoma en una gran variedad de situaciones, incluso en instancias que no les son familiares. La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan dichos niveles (0.1%) no ha cambiado significativamente desde el 2006.

Diferencias de género en el rendimiento de ciencias

- En promedio, los chicos superan a las chicas en 8 puntos en la evaluación de ciencias, lo cual está por encima del promedio de la OCDE. La brecha de género no es significativa entre los estudiantes de bajo desempeño, pero es de mayor envergadura (20 puntos) entre los estudiantes de alto desempeño, la cual también es mayor que el promedio OCDE. La brecha de género promedio no ha variado desde el 2006.

- En México, la proporción de estudiantes de bajo y alto desempeño es similar entre hombre y mujeres, y no ha variado significativamente desde el 2006.

Rendimiento de los estudiantes en lectura

- Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú.

- El desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado en el año 2000 (422 puntos) y en el 2009 (425 puntos), cuando fue la última vez que lectura fue el principal enfoque de PISA. Sin embargo, el rendimiento de México es significativamente mayor que el del 2003 (400 puntos).

- En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirá participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna. En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el año 2009.

- En los países de la OCDE, 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. En estos niveles los estudiantes son capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado. Solo 0.3% de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay. La proporción de estudiante mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009.

Diferencias de género en el rendimiento en lectura

- En México, las chicas superan a los chicos en lectura por 16 puntos en promedio, por debajo del promedio OCDE de 27 puntos. Esta brecha de género en lectura se redujo en 9 puntos desde el año 2009, una reducción similar a la reducción promedio de los países OCDE.

- Como un reflejo de las diferencias de género en el rendimiento promedio, una mayor proporción de chicos (46%) que chicas (37%) obtienen un bajo desempeño en lectura; y esta brecha de género no ha cambiado desde el 2009.

Rendimiento de los estudiantes en matemáticas

- Los estudiantes de México obtienen en promedio 408 puntos en matemáticas, por debajo del promedio OCDE de 490 puntos y sitúa al país al lado del desempeño promedio de Albania y Georgia. Los jóvenes mexicanos de 15 años obtienen una diferencia de alrededor de 80 puntos por debajo de Portugal y

España, y entre 10 y 15 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de Brasil, Colombia, la República Dominicana y Perú.

– En promedio, el rendimiento de México en matemáticas aumentó 5 puntos cada tres años entre el año 2003 y el año 2015. El promedio de 2015, está por debajo al obtenido el 2009 (419 puntos).

– En promedio, en los países de la OCDE, casi uno de cada cuatro estudiantes (23%) no al alcanza el nivel básico de competencia (Nivel 2). En matemáticas, los estudiantes que no alcanzan este nivel pueden de vez en cuando realizar procedimientos rutinarios, tales como operaciones aritméticas en situaciones donde todas las instrucciones les son dadas, pero tienen problemas identificando cómo una (simple) situación del mundo real puede ser representada matemáticamente (por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas, o convertir precios a una moneda diferente). En México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias, lo cual es mayor que el porcentaje de Chile y Uruguay, y menor que la proporción en Brasil, Colombia, la República Dominicana y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no alcanzan en el nivel mínimo de competencia permaneció estable entre el 2003 y el 2015.

– En promedio, alrededor de uno de cada diez estudiantes en los países de la OCDE (10.7%) alcanzan un nivel de competencia de excelencia en matemáticas. En México, 0.3% de los estudiantes alcanzan niveles de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile y Uruguay. En 2015, México tiene una proporción similar de estudiantes que alcanzan niveles de competencia de excelencia en matemáticas que en 2003, pero una menor proporción que en 2006, 2009 y 2012.

Diferencias de género en el rendimiento en matemáticas

- En México, los chicos en promedio superan a las chicas por 7 puntos; esta diferencia es mayor entre estudiantes de alto desempeño (16 puntos). En ambos niveles, la brecha de género es similar al promedio OCDE. No hubo cambios significativos en el tamaño de la brecha de género en el desempeño en matemáticas entre 2003 y 2015.

- Alrededor del 59% de las chicas el 54% de los chicos no alcanzan el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en matemáticas. Por otro lado, no existen diferencias significativas de género en la proporción de estudiantes de alto desempeño.

Interés de los estudiantes hacia las ciencias

Disposición hacia el método científico de investigación

PISA 2015 preguntó a los estudiantes sobre sus creencias acerca de la naturaleza del conocimiento científico y la validez de los métodos científicos de investigación (colectivamente conocido como creencias epistémicas). Se puede decir que el estudiante valora los enfoques científicos hacia la investigación si sus creencias epistémicas están alineadas con las perspectivas contemporáneas acerca de la naturaleza de la ciencia.

En México, la disposición de los estudiantes hacia los métodos científicos de investigación es algo menos positivo de lo observado en el promedio de los países OCDE. Por ejemplo, 75% de los estudiantes declaran que algunas veces los científicos cambian de opinión respecto a qué es la verdadera ciencia, comparado con un promedio OCDE del 80%; y aproximadamente 80% de los estudiantes en México concuerdan que realizar experimentos más de una vez es una buena manera para comprobar los propios

hallazgos, comparado con un promedio OCDE del 85%. Como en todos los países, en México, un mayor respaldo por parte de los estudiantes en torno a estas afirmaciones está asociado con un mejor desempeño en la prueba de ciencias de PISA.

Expectativas del estudiante de una carrera en las ciencias

PISA 2015 preguntó a los estudiantes que ocupación esperaban estar trabajando cuando cumplieran los 30 años de edad. Si bien muchos jóvenes de 15 años están indecisos acerca de su futuro, casi uno de cada cuatro estudiantes (24%) en los países OCDE espera trabajar en una ocupación que requiera una formación científica más avanzada de la que ofrece la educación obligatoria de sus países. En México, 41% de los estudiantes tiene tales expectativas, la que es la mayor proporción de estudiantes que tiene dicha expectativa entre los países OCDE. Esto es un gran contraste con la pequeña proporción de estudiantes que logra obtener un rendimiento arriba del nivel 4 de competencia en ciencias. Incluso, entre los estudiantes que no logran obtener los mínimos niveles de competencia en ciencia (por debajo del Nivel 2), 36% declara tener tales expectativas comparados con el promedio OCDE de 13% entre los estudiantes de dicho nivel de competencia.

- Entre 2006 y 2015, la proporción de estudiantes en México que esperaban estar trabajando en una ocupación relacionada con las ciencias cuando cumplieran 30 años aumentó 9 puntos porcentuales –principalmente por un aumento de 12 a 19% en la proporción de estudiantes que esperan estar trabajando como profesionales de la salud. La proporción de estudiantes que esperan estar trabajando en una ocupación relacionada con las ciencias creció más entre chicos (por 11 puntos porcentuales) que entre chicas (por 7 puntos), y creció más entre estudiantes de bajo desempeño (por 12 puntos porcentuales) que entre estudiantes de alto desempeño.

Diferencias de género en el interés de los estudiantes por las ciencias

Incluso cuando una proporción similar de chicos y chicas esperan insertarse en una carrera relacionada con las ciencias, los chicos y chicas tienden a escoger para trabajar diferentes áreas de las ciencias. En todos los países, una mayor proporción de chicas que de chicos se ven a sí mismas como profesionales de la salud; y en casi todos los países, una mayor proporción de chicos que chicas se ven a sí mismos como profesionales en áreas TIC (tecnologías de la información y de la comunicación), científicos o ingenieros. En promedio en los países OCDE, los chicos tiene más de dos veces la probabilidad que las chicas de tener la expectativa de trabajar como ingenieros, científicos o arquitectos (profesionales de las ciencias e ingenierías): en contraste, las chicas tienen casi tres veces la probabilidad que los chicos de tener la expectativa de trabajar como doctores, veterinarios o enfermeras (profesionales de la salud).

En México, las diferencias de género son similares a las observadas en el promedio de los países OCDE, con 28% de los chicos con la expectativa de seguir una carrera como un profesional de las ciencias o ingeniería, comparado con 9% de las chicas; y con 26% de las chicas esperando seguir una carrera como una profesional de la salud, comparadas con 13% de los chicos.

Cuando un estudiante tiene confianza en sus habilidades para cumplir con objetivos particulares dentro del contexto de las ciencias, se dice de él o ella que tiene un gran sentido de autoeficacia en las ciencias. Un mejor desempeño en las ciencias lleva a un mayor sentido de autoeficacia, mediante la retroalimentación positiva por parte de los docentes, pares y padres, y mediantes las emociones positivas asociadas a la retroalimentación. Los estudiantes en México reportan algunos de los niveles más altos de autoeficacia en todos los países OCDE. Si bien en mucho países y economías, los chicos reportan niveles de autoeficacia significativamente mayores que las chicas, México es uno de los cinco países OCDE donde no existen diferencias de género en el

sentido de autoeficacia. En México, la autoeficacia de los estudiantes aumentó significativamente entre 2006 y 2015. En 2006, solo el 15% de los estudiantes reportaron que podían explicar fácilmente la función de los antibióticos en el tratamiento de una enfermedad; para 2014, la proporción aumentó a 20 por ciento.

PISA distingue entre dos tipos de motivaciones para aprender ciencias; los estudiantes pueden aprender ciencias porque la disfrutan (**motivación intrínseca**) y/o porque perciben que aprender ciencias es útil para sus planes futuros (**motivación instrumental**).

La mayoría de los estudiantes que participaron en PISA 2015 declararon haber disfrutado y estar interesados en aprender ciencias, pero en promedio en los países OCDE, los chicos tienden a reportar esto más que las chicas. En contraste, en México no existe diferencias de género significativas en el nivel de disfrute de ciencias, que es el más alto entre los países OCDE. Similarmente, no existe diferencia entre chicos y chicas en sus niveles de motivación instrumental para aprender ciencias, que también es el más alto entre los países OCDE.

A pesar de los altos niveles de motivación para aprender ciencias, declarada tanto por chicas como por chicos en México, si los comparamos con sus pares en otros países OCDE, tanto el disfrute de las ciencias como la motivación instrumental para aprender ciencias están débilmente asociadas al desempeño de los estudiantes en ciencias. Por ejemplo, la diferencia en el rendimiento en ciencias entre estudiantes que disfrutan más de la ciencias y los estudiantes que disfrutan menos es de 33 puntos en México, comparado con el promedio OCDE de 75 puntos; y no hay diferencias en el rendimiento de ciencias entre los estudiantes mexicanos que reportan la mayor y la menor motivación instrumental para aprender ciencias, mientras que en promedio en los países OCDE si existe una diferencia de rendimiento de 25 puntos.

Absentismo escolar y falta de puntualidad

En promedio en los países OCDE, el 20% de los estudiantes declaran haber faltado un día o más a la escuela en las dos semanas previas a la evaluación PISA, mientras que en México, el 26% de los estudiantes declaran esta situación. Aún más, dentro de este mismo período de tiempo en México, 49% de los estudiantes reportan haber llegado tarde a la escuela mientras que el 44% de los estudiantes de los países OCDE declaran esta situación.

Los estudiantes que llegan tarde o se ausentan de la escuela pierden oportunidades de aprendizaje. También interrumpen la clase, creando un clima disciplinario que no es conducente al aprendizaje para sus pares. En la mayoría de los países participantes en PISA, incluido México, ausentarse un día completo de escuela es más común en escuelas con una desventaja socio-económica que en escuelas aventajadas.

En promedio en los países de la OCDE, los estudiantes que se han ausentado un día completo de escuela a lo menos una vez en las dos semanas previas a la evaluación PISA, obtienen 33 puntos menos en la evaluación en ciencias que aquellos estudiantes que no se han ausentado por un día completo, después de tomar en consideración el perfil socio-económico del estudiante y de la escuela. Esta diferencia en puntaje es el equivalente a casi un año completo de escuela. En México, estudiantes que reportan haberse ausentado de la escuela obtienen 23 puntos menos en ciencias que estudiantes que reportan no haberse ausentado.

Entre 2012 y 2015, el porcentaje de estudiantes mexicanos que se han ausentado por un día completo de la escuela en las dos semanas previas a la evaluación PISA ha aumentado en 5 puntos porcentuales, lo cual es similar al promedio OCDE, indicando que el nivel de compromiso del estudiante con la escuela se vio algo deteriorado durante este período.

Contexto para el rendimiento estudiantil

En 2014, el PIB per cápita de México era de 17 mil 315 dólares estadounidenses, o un 44% del promedio OCDE. El gasto acumulado del país por estudiante entre la edad de 6 a 15 años era de 27 mil 848 dólares, o 31% del promedio OCDE. La razón del gasto acumulado en relación con el PIB del país es más baja en México (1.6) que en muchos otros países Latinoamericanos, incluidos Costa Rica (3.1), Brasil (2.4), Chile (1.8), Colombia (1.8), la República Dominicana (1.7) y Perú (1.7), pero más alto que en Uruguay (1.5).

En México, el 18% de los que tienen entre 35 y 44 años de edad poseen educación terciaria, comparados con el 38% promedio de los países OCDE, 24% en Chile, 23% en Colombia, 18% en Costa Rica, y 14% en Brasil.

En México, el 62% de la población nacional de jóvenes de 15 años se encuentra representada en la muestra PISA del país, comparado con 80% en Chile, 75% en Colombia, 74% en Perú, 72% en Uruguay, 71% en Brasil y 63% en Costa Rica. Esto implica que una menor proporción de jóvenes de 15 años en México que en otros países Latinoamericanos están matriculados en la escuela en el grado 7 o más arriba y cumplen los requisitos para participar en las pruebas PISA. Los resultados PISA necesitan ser interpretados cuidadosamente cuando se consideran países/economías donde las muestras PISA cubre un porcentaje limitado de la población objetivo de 15 años. No obstante, el hecho de una parte de esta población no esté representada en PISA no significa necesariamente que no esté matriculada en la escuela. Según los datos de UNESCO, en 2014, la tasa neta de matriculación para jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de educación secundaria en México era del 81 por ciento.

El impacto del estatus socio-económico en el desempeño y los flujos migratorios

- Canadá, Estonia, Finlandia y Japón obtienen altos niveles de rendimiento y equidad en sus resultados educacionales según la evaluación de PISA 2015, con una variación de 10% o menor en el rendimiento estudiantil atribuible a diferencias en el estatus socio-económico del estudiante, comparado con el 13% en los países OCDE. En México, el estatus socio-económico responde a un 11% de la variación en el rendimiento estudiantil en ciencias, lo cual es estadísticamente comparable con el promedio OCDE de 13 por ciento.

- En los países OCDE, un estudiante con una mayor ventaja socio-económica obtiene 38 puntos más en ciencias —lo equivalente a más de un año de escuela— que un estudiante con una menor ventaja socio-económica. En México, la diferencia es de 19 puntos —la más baja entre los países OCDE— mientras que en otros países Latinoamericanos la diferencia se encuentra entre 25 y 35 puntos.

- En los países OCDE, 29% de los estudiantes desventajados socio-económicamente pueden ser considerados “resilientes”, esto quiere decir que son estudiantes que se sobreponen a su contexto social y se encuentran dentro del 25% superior de estudiantes de alto rendimiento dentro del mismo grupo socio-económico. En Hong Kong, Macao y Vietnam, más de uno en cada dos estudiantes desaventajados socio-económicamente son resilientes. En México, 13% de los estudiantes desaventajados socio-económicamente son resilientes, situación similar a Chile (15%), Uruguay (14%) y Colombia (11%), y por encima de los porcentajes de Costa Rica (9%), Perú (3%) y la República Dominicana (0.4%). No hubo un cambio significativo en la proporción de estudiante resilientes en México entre el 2006 y el 2015.

- La proporción de estudiantes inmigrantes en los países OCDE aumentó desde 9% en 2006 a 13% durante 2015. En México, la proporción de estudiantes de origen inmigrante decreció de 2 a 1% dentro de este período.

Políticas y prácticas educativas

Oportunidades de aprendizaje de ciencias en la escuela

Las inequidades en las oportunidades de aprendizajes son reflejadas principalmente en el tiempo que los sistemas educacionales, escuelas y profesores asignan al aprendizaje. Si el tiempo es una condición necesaria para el aprendizaje, los estudiantes que no asisten a las clases de ciencias son probablemente aquellos que tienen menos exposición a las oportunidades de adquirir competencias en ciencias. En promedio en los países OCDE, 6% de los estudiantes declaran que no se les requiere que asistan a lo menos a una clase de ciencias a la semana. Esto quiere decir que al menos un millón de jóvenes de 15 años en los países OCDE no se les requiere atender a una clase de ciencias. En México, 4% de los estudiantes en el 2015 no se les requiere atender a alguna clase de ciencias.

Los estudiantes que declaran no asistir a las clases de ciencias en sus escuelas tienen una mayor probabilidad de estar en escuelas en una situación de desventaja socio-económica, y en escuelas localizadas en zonas rurales. En promedio en los países de la OCDE, a los estudiantes que no se les requiere asistir a las clases de ciencias obtienen un rendimiento menor que aquellos estudiantes que a lo menos toman una clase de ciencias a la semana. Sin embargo, en México, no hay diferencias en el perfil de escuelas donde existen porcentaje de estudiantes que toman a lo menos una clase de ciencias a la semana. A su vez, no existen diferencias significativas en rendimiento entre estudiantes que toman al menos una clase de ciencias a la semana y aquellos que no.

En PISA, los directores de escuela entregan información acerca de los recursos disponibles para sus departamentos de ciencias. En México, 39% de los estudiantes asiste a escuelas cuyos directores declaran que el departamento de ciencias está bien equipado comparado con otros departamentos (el promedio OCDE es de 74%), 50% de los estudiantes asiste a escuelas cuyos directores concuerda que el material para actividades prácticas para ciencias se encuentra en buen estado, comparado con el promedio OCDE de 78%; y 36% de los estudiantes asiste a escuelas cuyo directores declaran que hay suficiente material de laboratorio disponible para ser usado regularmente en todas las clases, comparado con el promedio OCDE de 66 por ciento.

Adicionalmente, escuelas aventajadas socio-económicamente, urbanas y privadas tienden a tener mejores recursos específicos de ciencias que escuelas desaventajadas, rurales y públicas Estas diferencias es una de las más grandes entre los países de la OCDE, aunque su asociación con el desempeño de los estudiantes en ciencias y sus actitudes hacia ciencias son similares que el promedio OCDE.

Prácticas docentes

Las maneras en que los docentes enseñan ciencias tienen una asociación más fuerte con el rendimiento en ciencias y con las expectativas de los estudiantes de trabajar en una carrera relacionada con las ciencias que los recursos humanos y materiales de los departamentos de ciencias, incluyendo las cualificaciones de los docentes o el tipo de actividades extracurriculares ofrecidas a los estudiantes.

Casi en todas partes, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas, y discuten las preguntas de los estudiantes en las mayorías de sus clases, obtienen puntajes más altos en ciencias. En México, y luego de tomar en consideración el estatus socio-económico, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas en varias o en todas las clases obtienen 26 y 21 puntos más,

respectivamente, que estudiantes cuyos docentes incurren menos frecuentemente en estas prácticas.

Asignación de recursos

Una asignación de recursos equitativa significa que las escuelas donde asisten estudiantes con desventajas socio-económicas estén al menos igualmente equipadas como aquellas escuelas donde asisten estudiantes aventajados socio-económicamente, para que puedan compensar por las inequidades atribuidas al contexto de origen. Basado en las respuestas de los directores de escuela, en 26 países y economías, las escuelas aventajadas están mejor equipadas que escuelas desaventajadas.

Los directores en escuelas desaventajadas, escuelas rurales y escuelas públicas en México están más preocupados por los recursos materiales en sus escuelas que sus pares en escuelas aventajadas, urbanas y privadas. En México, la relación entre el perfil socio-económico de la escuela y la preocupación del director en torno a los materiales educacionales es la segunda más fuerte de todos los países y economías que participaron en PISA 2015. Aún más, la relación entre la escasez de materiales educacionales y el rendimiento de los estudiantes también es fuerte. El incremento en una unidad en el índice PISA de escasez de recursos de materiales está asociados con una rebaja en 15 puntos en el puntaje de ciencias, comparado con el promedio OCDE de 6 puntos; luego de controlar por el estatus socio-económico, el puntaje decrece en 3 puntos.

Seleccionado y distribuyendo a estudiantes

En promedio en los países de la OCDE, mientras más tarde un estudiante es seleccionado en diferentes programas académicos (general o técnico-vocacional) y mientras menor sea el porcentaje de estudiante que ha repetido un grado, más grande será el nivel de equidad en el desempeño, incluso controlando por el rendimiento promedio de la escuela y por la variación en el desempeño de los estudiantes.

La edad más frecuente en la cual los sistemas escolares de los países de la OCDE comienzan a seleccionar estudiantes para diferentes programas académicos es 14 años; en México, la primera selección en el sistema educación tiene lugar un año más tarde. En PISA 2015, alrededor del 75% de los jóvenes mexicanos de 15 años se encuentran matriculados en programas con un currículum general, y el 25% restante están matriculados en programas con un currículum técnico-vocacional, comparado con el promedio OCDE de 84% y 14%, respectivamente. El porcentaje de estudiantes matriculados en programas técnico-vocacional en México creció en 3 puntos porcentuales entre el 2009 y el 2015; en contraste, en los países OCDE decreció, en promedio, en 2 puntos porcentuales.

En países y economías con altas matrículas en programas pre-vocacionales o vocacionales, esta matriculación tiende a variar marcadamente según el perfil socio-económico de las escuelas. En promedio en los países de la OCDE, la proporción de estudiantes de 15 años matriculados en programas técnico-vocacional es de 21 puntos porcentuales menos en estudiantes matriculados en escuelas aventajadas socio-económicamente que entre estudiante en escuelas desaventajadas. Sin embargo, en México, no hay diferencias significativas en la probabilidad de matricularse en un programa vocacional entre los diferentes tipos de escuelas, aunque la matriculación en programas vocacionales es mucho más común en estudiantes de escuelas urbanas y públicas que en sus pares de escuelas rurales y privadas.

En promedio, en los países OCDE, al considerar el rendimiento de los estudiantes matriculados en programas de currículum general o técnico-vocacional, los estudiantes en programas generales obtienes 22 puntos más en la evaluación de ciencias de PISA, luego de controlar por el perfil socio-económico del estudiante y de la escuela. Entre los países y economías cuyas tasas de matriculación en programas técnico-vocacionales son más alta que un 10%, estas diferencias de desempeño puede llegar a ser cuatros veces más altas. Sin embargo, México es uno de esos países donde se puede observar

lo contrario: luego de controlar por el perfil socio-económico del estudiante y de la escuela, los estudiantes en programas técnico-vocacionales obtienen 20 puntos más en ciencias que los estudiantes en programas académicos. En otros países Latinoamericanos también se puede observar una relación positiva tales como Brasil, Colombia, Costa Rica y la República Dominica, pero también en países OCDE como Japón, Luxemburgo y Suiza.

Repetición de grado

La repetición de grado es más prevalente en sistemas escolares con un rendimiento promedio más bajo en la evaluación PISA y en donde el estatus socio-económico de los estudiantes se encuentra más fuertemente asociado con el desempeño en ciencias. Un estudiante puede estar rezagado por la necesidad de repetir el contenido de un curso que no han dominado completamente. En promedio en los países OCDE, 11% de los estudiantes que rindieron la evaluación PISA 2015, han repetido un grado ya sea en primaria o secundaria; en México, 16% de los estudiantes han repetido un grado. Sin embargo, el porcentaje de los estudiantes de 15 años que han repetido un grado decreció en 11 puntos entre el 2009 o el 2015, mientras que en los países OCDE, esta proporción decreció, en promedio, en 3 puntos porcentuales.

A su vez, luego de controlar por el estatus socio-económico del estudiante, los jóvenes mexicanos que han repetido un grado obtienen, en promedio, 45 puntos menos que aquellos estudiantes que no han repetido –una diferencia menor que el promedio OCDE de 63 puntos.

México en PISA 2015[7]

Conclusiones

El propósito de este informe fue presentar los resultados de México en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) 2015, en las tres competencias que evalúa regularmente la OCDE: Ciencias (que tuvo el énfasis central), Matemáticas y Lectura. Los resultados nacionales se comparan con los del resto de los países y economías que participaron en este estudio internacional, dando importancia especial a la comparación de un grupo selecto de 19 países, que fueron elegidos en razón de cuatro características: 1) por ser los de mayor y menor desempeño, 2) por ser socios comerciales de México, 3) por pertenecer a Iberoamérica y 4) por haber sido seleccionados desde el reporte de PISA 2009. La comparación de los resultados de aprendizaje de estudiantes mexicanos con los de otros países sirve para tener un punto de referencia, indispensable para interpretarlos.

Asimismo, los resultados de México se analizan en comparación con su desempeño en estudios anteriores de PISA. Este análisis permite visualizar las tendencias de aprendizajes de los estudiantes a lo largo del tiempo, y con ello identificar la evolución del país en materia de resultados educativos.

Sin lugar a dudas, la información que proporciona PISA es válida y confiable, especialmente en lo que se refiere a las escalas cognitivas. Sin embargo, éste no es el caso de los componentes no cognitivos que mide PISA (por ejemplo, la motivación y el interés de los estudiantes), cuyos resultados son menos sólidos. En ambos casos, el mayor reto que enfrentan los tomadores de decisiones de los distintos países es saber interpretar correctamente los resultados de este tipo de estudios internacionales de logro

[7] Este segmento se toma del documento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) titulado "México en PISA 2015". http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf .

educativo, ya que es relativamente fácil arribar a conclusiones erróneas si no se conocen sus alcances y limitaciones. Por ello, en este apartado se pone especial interés en aportar elementos adicionales a los resultados descritos en los capítulos anteriores para lograr el propósito de México con su participación en PISA 2015: obtener información que sea útil para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la educación del país.

Uno de estos elementos es la cobertura escolar de los estudiantes de 15 años de edad, que son el foco de atención de PISA. Al respecto, habrá que recordar que en 2015, conforme a los datos actualizados, 77.7% de la población de jóvenes mexicanos de 15 años estaba matriculado en algún grado de secundaria o de educación media superior (EMS), por lo que 22% se encontraba fuera del sistema educativo[8]. Comparando estas cifras con las del año 2000, cuando se realizó el primer estudio de PISA, se aprecia un avance importante de 23 puntos porcentuales en la cobertura escolar del sistema educativo mexicano, ya que en ese año el porcentaje de estudiantes de 15 años matriculados al menos en primero de secundaria era de 54.4 por ciento.

Considerar la cobertura escolar en el análisis de resultados de PISA es importante por dos razones. **Primero**, porque un país que no tiene a 100% de sus estudiantes dentro del sistema educativo, como es el caso de México, debe esforzarse doblemente: incrementar la cobertura y mejorar los aprendizajes. **Segundo**, es importante que el sistema educativo dé acceso paulatinamente a la totalidad de los jóvenes en edad escolar, además de mejorar los resultados de aprendizaje. Es necesario reconocer que estos resultados podrían verse impactados por la incorporación en el sistema educativo de estudiantes en condiciones socioeconómicas adversas, quienes, por lo general, presentan el mayor rezago educativo.

Dicho lo anterior, estas conclusiones se organizan en tres apartados principales: en el **primero**, se ofrece un resumen de la información derivada de la aplicación 2015 de las

[8] Una proporción insignificante estaría cursando algún grado de primaria.

pruebas PISA y sus cuestionarios de contexto; en el **segundo**, se presenta una serie de consideraciones sobre lo que se puede hacer con esa información, y en el **tercero**, se hacen algunas sugerencias para las políticas educativas.

¿Qué dice PISA 2015 en síntesis?

Como se describió en los capítulos anteriores, los resultados de PISA pueden analizarse de varias maneras.

— **Primero**, en relación con los puntajes nacionales promedio, que hacen referencia a la posición que ocupa un país en comparación con otras naciones y economías, así como a la distancia que los separa.

— **Segundo**, en lo relativo a las diferencias entre estudiantes de alto y bajo desempeño en cada país, lo que permite apreciar las brechas en el rendimiento académico.

— **Tercero**, en términos de los porcentajes de estudiantes que logran ubicarse en cada uno de los niveles de desempeño definidos para las distintas competencias evaluadas.

— **Cuarto**, en relación con el impacto que tiene el nivel socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento académico, lo que es un indicador del grado de inequidad educativa de cada país.

— **Quinto**, en términos de las tendencias de aprendizaje, lo que permite apreciar el progreso educativo de un país a lo largo del tiempo.

Resultados y brechas de aprendizaje

Los capítulos 2, 3 y 4 presentan los principales resultados de la aplicación 2015 de PISA en lo relativo a las competencias en Ciencias, Matemáticas y Lectura de los estudiantes mexicanos. En todos los casos se presentan los resultados en términos de las medias nacionales, las brechas educativas y los niveles de logro de los estudiantes.

El cuadro siguiente presenta un resumen de las puntuaciones promedio (media) de México y del grupo de países con el que se comparó, así como de sus brechas en el aprendizaje. Hay que recordar que éstas se calcularon con base en las diferencias entre los estudiantes con las puntuaciones más altas y más bajas de cada país (P95-P5).

En esta tabla puede apreciarse que México se encuentra alejado del promedio de los países de la OCDE: 85 puntos en Ciencias, 82 en Matemáticas y 70 en Lectura; que se ubica por encima del promedio de Latinoamérica: 8 puntos en Ciencias, 17 en Matemáticas y 6 en Lectura. Asimismo, se puede observar que, en términos generales, los países latinoamericanos con mejores puntuaciones son Chile y Uruguay seguidos por Costa Rica, Colombia y México; un tercer grupo de países lo conforman Brasil y Perú, y al final de la lista se encuentra República Dominicana.

MEDIAS Y BRECHAS EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y LECTURA EN LOS PAÍSES DEL GRUPO DE COMPARACIÓN, PISA 2015

Países	Medias			P95-P5		
	Ciencias	Matemáticas	Lectura	Ciencias	Matemáticas	Lectura
Singapur	556	564	535	340	312	325
Japón	538	532	516	308	290	304
Canadá	528	516	527	305	289	305
Polonia	501	504	506	296	286	295
Portugal	501	492	498	299	312	302
Estados Unidos de N.	496	470	497	322	290	329
Promedio OCDE	493	490	493	309	293	315
España	493	486	496	289	279	286
Federación Rusa	487	494	495	271	271	287
Italia	481	490	485	299	306	308
Chile	447	423	459	281	279	289
Uruguay	435	418	437	282	285	318
Turquía	425	420	428	258	268	270
Tailandia	421	415	409	258	269	262
Costa Rica	420	400	427	231	225	262
Colombia	416	390	425	263	253	294
México	416	408	423	234	248	257
Promedio ALyC	408	391	417	260	260	290
Brasil	401	377	407	293	293	329
Perú	397	387	398	251	271	291
Argelia	376	360	350	229	234	240
República Dominicana	332	328	358	237	225	277

P95-P5 = diferencias entre los estudiantes con las puntuaciones más altas y más bajas de cada país.
ALyC = América Latina y el Caribe.
FUENTE: INEE. Elaboración con la base de datos de PISA 2015.

En cuanto al tamaño de las brechas de aprendizaje, el panorama es muy distinto. En el cuadro anterior puede observarse que las mayores desigualdades en los resultados educativos las presentan, por lo general, los países con puntuaciones más altas, como Singapur, Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Canadá, Portugal e Italia. Sin embargo, en este grupo también destacan países con bajo desempeño, como Brasil (en Matemáticas) y Uruguay (en Lectura).

En el otro extremo están los países con menores brechas en el aprendizaje que en todos los casos presentan bajo desempeño académico. En este grupo se encuentran Costa Rica, México, República Dominicana, Perú, Colombia, Argelia, Tailandia y Turquía. Destaca el caso de México como uno de los países con menores desigualdades en los aprendizajes, no sólo con respecto a los países de alto desempeño de la OCDE, sino con

el promedio de los latinoamericanos y especialmente con Brasil, Chile y Uruguay, que en las tres competencias presentan brechas mayores en los aprendizajes de sus estudiantes.

Niveles de desempeño

Una tercera forma de analizar los resultados de PISA es mediante los porcentajes de estudiantes de cada país que se ubican en distintos niveles de desempeño en las competencias evaluadas. Se señaló que PISA define el nivel 2 de desempeño como el que caracteriza el mínimo de competencia necesario para que los jóvenes accedan a estudios superiores o realicen las actividades que implica la vida en las complejas sociedades contemporáneas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, los resultados de PISA permiten identificar dos tipos de problema muy distintos, pero ambos de gran importancia para las políticas educativas.

Uno es el que se desprende del hecho de que un país tenga una proporción importante de sus estudiantes debajo del nivel 2, lo que indica que esos jóvenes podrían estar en riesgo de no poder lograr una vida productiva y plena en una economía avanzada y una democracia madura.

El otro es el problema derivado de tener muy pocos estudiantes en los más altos niveles de desempeño, los niveles 5 y 6, pues esto es un indicio de que el país no estaría formando bien a los jóvenes que podrían llegar a ocupar los puestos de mayor responsabilidad en los distintos sectores de la sociedad, los futuros científicos e ingenieros, pero también los dirigentes empresariales y políticos.

El cuadro siguiente sintetiza los resultados de PISA 2015 en México y en los países del grupo de comparación desde esta perspectiva.

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE RENDIMIENTO MUY BAJO Y MUY ALTO EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y LECTURA EN LOS PAÍSES DEL GRUPO DE COMPARACIÓN, PISA 2015

Países	Porcentaje por debajo del Nivel 2			Porcentaje en niveles 5 o 6		
	Ciencias	Matemáticas	Lectura	Ciencias	Matemáticas	Lectura
Singapur	9.6	7.6	11.1	24.2	34.8	18.4
Japón	9.6	10.7	12.9	15.3	20.3	10.8
Canadá	11.1	14.4	10.7	12.4	15.1	14.0
Polonia	16.3	17.2	14.4	7.3	12.2	8.2
Portugal	17.4	23.8	17.2	7.4	11.4	7.5
Estados Unidos de N.	20.3	29.4	19.0	8.5	5.9	9.6
Promedio OCDE	21.2	23.4	20.1	7.7	10.7	8.3
España	18.3	22.2	16.2	5.0	7.2	5.5
Federación Rusa	18.2	18.9	16.2	3.7	8.8	6.6
Italia	23.2	23.3	21.0	4.1	10.5	5.7
Chile	34.8	49.4	28.4	1.2	1.4	2.3
Uruguay	40.8	52.4	39.0	1.3	1.7	2.5
Turquía	44.5	51.4	40.0	0.3	1.1	0.6
Tailandia	46.7	53.8	50.0	0.5	1.4	0.3
Costa Rica	46.4	62.5	40.3	0.1	0.3	0.7
Colombia	49.0	66.3	42.8	0.4	0.3	1.0
México	47.8	56.6	41.7	0.1	0.3	0.3
Promedio ALyC	52.4	64.3	46.2	0.5	0.7	1.1
Brasil	56.6	70.3	51.0	0.7	0.9	1.4
Perú	58.5	66.2	53.9	0.1	0.4	0.3
Argelia	70.8	81.0	79.0	0.0	0.1	0.0
República Dominicana	85.7	90.5	72.1	0.0	0.0	0.1

ALyC = América Latina y el Caribe.
FUENTE: INEE. Elaboración con la base de datos de PISA 2015.

Se aprecia del cuadro anterior que en los países más desarrollados el problema de los jóvenes que no alcanzan las competencias mínimas para la vida no es grave, aunque, incluso en los de mejores resultados, como Singapur, Japón y Canadá, la proporción de alumnos cuyo puntaje los ubica debajo del nivel 2 de desempeño se sitúa alrededor de 10%, y en el promedio de la OCDE ronda 20%. Esos países también cuentan con un número importante de jóvenes ubicados en los niveles 5 y 6 de desempeño en posibilidad de convertirse en ciudadanos capaces de asumir en el futuro altas responsabilidades. La proporción de jóvenes con desempeño alto se sitúa por encima del promedio de la OCDE y en algunos casos se aproxima a 20%, e incluso a 35%, como ocurre en Singapur en el área de Matemáticas.

En cambio, los países de América Latina y otros con nivel de desarrollo bajo deben enfrentar los dos tipos de problemas antes mencionados. En ellos la proporción de jóvenes ubicados por debajo del nivel 2 en Ciencias varía, desde 35% en Chile, más de 40% en Uruguay, Turquía, Tailandia, Costa Rica, Colombia y México, más de 50% en Brasil y Perú, 70% en Argelia, y hasta 85% en República Dominicana. Estas naciones no cuentan con suficientes jóvenes en los niveles de desempeño 5 y 6: Chile y Uruguay tienen entre 1 y 2%, y en las demás la cifra no llega a uno por ciento.

Si se recuerda que aproximadamente 22% de los chicos de 15 años de edad cursan todavía algún grado de primaria o ya no están en la escuela, es claro que México, al igual que otros países de nivel de desarrollo similar, tiene un reto muy grande si pretende que todos los futuros ciudadanos cuenten con las competencias que la sociedad actual exige.

Además, debe enfrentar simultáneamente el otro problema: que pocos jóvenes mexicanos de 15 años de edad —menos de 1% en las tres áreas de PISA— se ubican en los niveles de desempeño 5 y 6, incluyendo a los estudiantes de escuelas de sostenimiento privado, que atienden a los sectores privilegiados de la sociedad.

Tendencias de los resultados de aprendizaje

En el capítulo 5 se mostró que 31 de los países que han participado en varios ciclos de PISA presentan una “tendencia trienal media” no significativa. Esto quiere decir que los resultados se han mantenido prácticamente sin cambios a lo largo de los ciclos de PISA. Las diferencias que se observan entre los puntajes de los diversos ciclos son pequeñas, y no deben interpretarse como avances o retrocesos reales.

Se mostró también que si bien en algunos casos parece haber avances o retrocesos significativos, solamente en 21 países los cambios se sustentan sólidamente, en 6 de ellos en sentido de avance, y en los otros 15, en sentido de retroceso. Como ejemplo de

la reserva con la que deben tomarse estos resultados se advirtió que no deja de sorprender que el país con el mayor retroceso aparente en 2015 sería el que llamó más la atención por sus buenos resultados en los primeros ciclos: Finlandia.

No es fácil que el nivel de aprendizaje de grandes conjuntos de estudiantes, como los que tiene el sistema educativo mexicano, cambie rápidamente en sentido positivo o negativo. Para conseguir avances sostenidos, deberían conjuntarse mejoras de los factores extraescolares —las condiciones del hogar, mejor nivel de ingreso, más desarrollo humano, menos pobreza— y también de los factores de la escuela —infraestructura, equipamiento, currículo, textos y prácticas docentes.

Debe reconocerse como un logro que los resultados de los mexicanos en PISA se hayan mantenido casi sin cambio desde el año 2000, mientras el número de los jóvenes que siguen estudiando a los 15 años de edad ha aumentado, al igual que la cobertura, pero también debe tenerse claro que hace falta que mejoren las condiciones del entorno y que haya políticas educativas más decididas y mejor orientadas.

Los factores asociados

El resultado más claro y que coincide con lo encontrado en los ciclos anteriores de PISA, con los hallazgos de otras pruebas en gran escala y de la investigación educativa en general, se refiere a la influencia de los factores del entorno socioeconómico de los estudiantes en sus resultados de aprendizaje, cuyo peso resulta siempre mayor al de los factores escolares.

Como en otros casos, los resultados de PISA 2015 muestran que la relación del desempeño en Ciencias con el nivel socioeconómico es fuerte, pero no perfecta. En general, los países con mejores niveles en el índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ESCS) tienen también resultados de aprendizaje altos, pero varios obtienen resultados mejores (como en el caso de México) o peores a los esperables.

El análisis por deciles del nivel socioeconómico (ESCS) muestra además que las diferencias que separan a los jóvenes mexicanos de los de países con alto nivel de desarrollo son menores en los grupos de jóvenes de contexto más desfavorable, y aumentan al pasar a los grupos más favorecidos. En cambio, los resultados de los mexicanos más favorecidos están mucho más lejos de los jóvenes del mismo nivel de ESCS de los países con mejores resultados.

En relación con las actitudes que manifiestan los alumnos hacia las ciencias y su desempeño en las pruebas, los resultados de 2015, tal como ocurrió en 2006, ofrecen una imagen ambigua. Si bien los alumnos de algunos países con resultados altos en las pruebas tienen también actitudes positivas, los estudiantes de países con resultados bajos dicen disfrutar más de la ciencia, tener más interés en ella, estar más motivados para aprender, ser más capaces para estudiar, e incluso tener acceso a más actividades relacionadas con el estudio de ciencias.

Un patrón similar se observa en la diferencia de las actitudes de los estudiantes con resultados altos y bajos (cuartiles 4 y 1), que es positiva en países con resultados altos, pero se reduce e incluso se vuelve negativa en otros con resultados bajos, en donde los alumnos con peor desempeño en Ciencias son los que dicen gustar más de ellas, tener más interés o tener acceso a más actividades relacionadas con dicha materia. México es uno de los países en los que se presentan esas relaciones ambiguas que podrían ser un caso de la tendencia a responder positivamente (*acquiescence response style*), sin relación con el nivel de competencia.

Otros aspectos de la influencia de los factores extraescolares

De los estudiantes mexicanos evaluados por PISA, los que tienen condiciones más favorables según el índice ESCS son los que asisten a secundarias generales, seguidos por los de bachillerato general, profesional técnico y bachillerato tecnológico; más abajo están los estudiantes de secundaria técnica y mucho más los de telesecundaria.

Por otra parte, los jóvenes que ya están en EMS tienen mejores resultados que los de secundaria, aunque las diferencias no siempre son significativas. Como en otros estudios, el nivel más bajo lo tienen los alumnos de telesecundaria.

Como ocurrió en 2006, en 2015, los resultados de Ciencias son favorables a los hombres, con ventaja poco significativa respecto a las mujeres, y resultados muy superiores de los estudiantes de escuelas de sostenimiento privado respecto a los que asisten a escuelas públicas, lo que seguramente se explica en buena parte por el ESCS.

Los factores escolares a partir de datos de PISA

En PISA 2015 se encontró que el tamaño promedio de los grupos no es muy distinto en países con resultados altos y bajos, pero sí la proporción de alumnos por docente, ya que un grupo grande puede ser atendido por más de un profesor.

En México y otros países de América Latina la proporción de estudiantes por docente es muy alta, lo que sin duda implica mayor dificultad para ofrecer una enseñanza de mejor calidad. También hay diferencias considerables entre países de nivel de desarrollo alto o bajo en lo relativo a la proporción de computadoras por alumno y el acceso a Internet.

De acuerdo con el tipo de servicio educativo, los grupos son relativamente pequeños en telesecundaria, pero muy grandes en escuelas de profesional técnico, secundarias técnicas y bachilleratos tecnológicos. La proporción de alumnos por docente que en telesecundaria es de 18.2, llega a 56.4 en los planteles de profesional técnico.

¿Qué se puede hacer con los resultados de PISA?

Consideraciones a partir de la noción de validez

Las reflexiones sobre el grado en que los resultados de la aplicación de pruebas en gran escala sirven para sustentar decisiones de política educativa han de considerar la discusión sobre la noción de "validez" y, en particular, la "validez de consecuencias.

La definición actual de validez fue propuesta inicialmente por Messick (1989) como "un juicio evaluativo integral del grado en que la evidencia empírica y los fundamentos teóricos apoyan la adecuación y conveniencia de las inferencias y acciones basadas en puntajes de pruebas u otras formas de evaluación" (p. 13).

A partir de esa noción, la validez dejó de referirse a las pruebas para centrarse en la manera de interpretar los resultados. La última versión de los *Standards for Educational and Psychological Testing* la define como "el grado en que evidencia y teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba para los usos que se pretende hacer de ellos" (AERA, APA, NCME, 2014, p. 11).

Validar es, pues, "respaldar con evidencias empíricas y fundamentos teóricos" algún tipo de inferencia, sea referida a la interpretación de los resultados de una prueba, sea al impacto de las medidas tomadas con base en sus resultados.

A este segundo tipo de inferencia se refiere la noción de validez de consecuencias, que implica valorar la pertinencia de usar los resultados de una prueba para sustentar decisiones de política. Y, dado el peso que han adquirido en las políticas educativas las pruebas en gran escala, y PISA en especial, la dimensión "consecuencias" de la noción de validez es hoy fundamental.

Los especialistas distinguen las consecuencias previstas por los diseñadores de las pruebas y las que resultan de usos no previstos en el diseño, derivadas de acciones de otros actores como las autoridades educativas, principales destinatarios de los resultados (*cfr*. Taut y Palacios, 2016).

El Marco de Referencia 2015 señala que los resultados de las pruebas, con los datos derivados de los cuestionarios que las acompañan, permiten a PISA ofrecer tres tipos de información:

— **Indicadores básicos** que ofrecen una línea de base de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

— **Indicadores derivados** de los cuestionarios que muestran la relación de dichas habilidades con variables demográficas, sociales, económicas y educacionales.

— **Indicadores sobre las tendencias** que muestran cambios en los niveles y la distribución de los resultados, así como en las relaciones entre resultados y variables en los niveles de alumno, escuela y sistema (OECD, 2016, p. 10).

Con base en una revisión de varios documentos de la OCDE, Taut y Palacios (2016) precisan que los principales destinatarios de los resultados de PISA son los responsables de las decisiones de política educativa de los países participantes, y sintetizan los propósitos intencionales de PISA diciendo que se pretende que los resultados (basados en pruebas o en cuestionarios) sean utilizados al menos de tres maneras distintas:

- Como información de diagnóstico a nivel de país, en términos de competencia en las áreas evaluadas, de equidad del sistema educativo, de otros factores a nivel individual, de la escuela y los niveles del sistema que están relacionados con los resultados de aprendizaje.

- Como comparaciones a través del tiempo dentro de cada país, lo que permite hacer un seguimiento de progresos y evaluar el impacto de decisiones políticas.

- Como comparaciones con otros países, para detectar las prácticas más exitosas y aprender de sus respectivos logros y fracasos (p. 6).

(…)

Límites de algunos usos frecuentes de los resultados de PISA

Aunque la OCDE advierte sobre las limitaciones de las clasificaciones con base en los puntajes promedio obtenidos en PISA, al parecer muchos países han aplicado el tercero de los usos propuestos expresamente en los documentos de la OCDE, que se refiere a sustentar políticas educativas a escala nacional con base en la comparación con los países con mejores resultados, "para detectar las prácticas más exitosas y aprender de sus respectivos éxitos y fracasos" (Taut y Palacios, 2016, p. 6).

Esta manera de usar los resultados, sin embargo, presenta serios problemas que han sido cuestionados por diversos investigadores.

En el artículo "Pánico moral, remedios milagrosos y políticas educativas: lo que podemos aprender realmente de las comparaciones internacionales", Alexander (2012) señala que parece razonable y responsable que los encargados de diseñar políticas educativas piensen que deben aprender de los sistemas educativos asiáticos, "ahora que Shanghai, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur parecen intocables en la cumbre de las clasificaciones de PISA en Lectura, Matemáticas y Ciencias".

Según este autor, el problema radica en la forma en que dichos responsables "estudian otros sistemas educativos, y la manera en que traducen a políticas lo que descubren", y añade:

"Las reacciones de política suelen presentar uno o más de estos tres rasgos: i) extrema selectividad en la evidencia citada; ii) una fe que parece fuera de lugar en la capacidad de las intervenciones de alcance nacional para transformar las prácticas de aula y, por ende, para elevar los estándares; iii) una preferencia por intervenciones draconianas, de alto impacto […] con base en la idea de que una vez que se identifica públicamente un problema […] solamente las medidas más firmes del gobierno conseguirán impresionar al electorado (p. 4)".

Alexander señala que, a pesar de que sabemos que en educación y economía hay que tener mucho cuidado para hacer atribuciones causales, los gobiernos parecen "creer ingenuamente que subir los puntajes en pruebas hará mejorar la economía, y que copiar las políticas educativas de las naciones exitosas conseguirá a la vez subir los puntajes y sacarnos de la recesión", y, retomando a Wolf (2002), apunta:

"El término preferido es "apalancamiento", metáfora reveladora: apriete un extremo de la palanca (educación en Lengua y Matemáticas rica en calorías, liderazgo escolar de alto octanaje, pruebas de alto impacto) y el otro extremo subirá con mejores puntajes educativos y buen desempeño económico. Ojalá las cosas fueran tan simples (Alexander, 2012, p. 5)".

Para explicar las clasificaciones de PISA las autoridades usan estudios como el de McKinsey (*How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*), que pretende identificar lo que los "mejores" sistemas educativos podrían enseñar a otros menos exitosos según el "único y discutible criterio" de esos resultados:

"Las tres cosas más importantes son: 1) conseguir que las mejores personas se hagan maestros, 2) hacer que lleguen a ser instructores efectivos, y 3) asegurar que el sistema ofrezca la mejor instrucción posible a cada niño. A lo largo de la costosa búsqueda de este petardo mojado, McKinsey ofrece otras revelaciones sorprendentes como éstas: "La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus maestros", "la

única manera de mejorar los resultados es mejorar la instrucción" y "un alto desempeño requiere que cada niño tenga éxito". A tan elaboradas tautologías McKinsey añade gemas lingüísticas como: "los mejores sistemas apalancan (*leverage*) un conocimiento sustancial y creciente de lo que es un liderazgo escolar efectivo para hacer que sus directores se vuelvan conductores de la instrucción" (Barber y Mourshed, 2007, pp. 4 y 30, según Alexander, 2012, pp. 8-9)".

Para ilustrar lo que hacen los responsables de políticas con propuestas como la de McKinsey, Alexander (2012) observa que la impronta de este estudio es muy visible en la política que pretende que los directores de escuela, que en la visión tradicional son sólo maestros con más experiencia que sus colegas (*head teachers, primus inter pares*), se vuelvan líderes, en el sentido de "figuras heroicas que transforman escuelas con problemas y marcan con el sello de su fuerte presencia a los simples mortales que se encargan de la enseñanza" (p. 10). Según el autor, esta manera de entender el liderazgo escolar:

"… se ha vuelto otro remedio milagroso post-PISA que McKinsey recomienda para consumo universal, a pesar de que en muchos países, incluyendo a Finlandia […], los directores de escuela tienen un papel mucho más modesto que en Inglaterra y no pueden imponer su voluntad a los demás maestros (Alexander, 2012, p. 10)".

El análisis de Alexander subraya que, además de límites no menores derivados de la calidad de la información usada y la selectividad con que se maneja, las fallas más serias del informe McKinsey radican en que ignora la complejidad de las prácticas docentes y en la especificidad del contexto cultural de cada sistema educativo. Las recomendaciones de ese tipo de estudios se refieren siempre a elementos que se manejan de manera uniforme a nivel de todo un sistema (como el currículo), sin tener en cuenta lo que ocurre realmente en las aulas.

Es pertinente citar a Cuban (2013) sobre la decepción que se presenta al advertir que lo que buscaba una reforma curricular no llega al aula:

"Cuando cambian la capa exterior de la estructura curricular, los tomadores de decisiones confían en haber mejorado —incluso reformado— el currículo en su totalidad. Creen que los maestros enseñarán más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y que los puntajes de las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan en las clases impartidas en el aula y en los resultados de los estudiantes, sobreviene la confusión, la incomodidad y la desilusión, tanto entre los reformadores como entre los actores involucrados y entre el público (p. 53)".

Al hacer recomendaciones sobre la forma en que los responsables de políticas podrían aprovechar las comparaciones internacionales, Alexander reitera la importancia de tener en cuenta la especificidad del contexto cultural y la dificultad de simplemente transferir políticas. Advirtiendo la frecuente referencia a Confucio para entender la educación de países asiáticos, observa que la consecuencia lógica de la vieja afirmación de Sadler (1900) en el sentido de que "toda buena educación es la expresión de la vida y el carácter de una nación", debería ser "importe la cultura, no las políticas". Y recordando la distinción de Hargreaves (2011) entre "réplica, adaptación, injerto y rediseño de políticas", Alexander (2012) sugiere "que solamente el rediseño tiene posibilidades reales de éxito, aunque es también considerablemente más difícil de hacer que las otras tres" (p. 15).

En busca de mejores formas de usar los resultados

Otros trabajos muestran esfuerzos por evitar los límites de la manera simplista de usar los resultados de pruebas en gran escala que ilustran las críticas de Alexander recién señaladas. Uno de ellos es el de Axel Rivas (2015), que analiza el impacto de PISA en las políticas educativas de siete países latinoamericanos.

El autor precisa que su estudio "no pretendió explicar causalmente los resultados de PISA", sino más bien "des-explicarlos" quitándoles "la carga de sentido común, las acusaciones, las malas intenciones en las lecturas de los datos o la simple confusión que generan los números sin contexto", pero añade que también:

"… mucho de lo que cuenta PISA […] es valioso para el análisis. Datos de la calidad y equidad educativa, rasgos de los sistemas, su evolución en el tiempo, sus variaciones dentro de los países y entre regiones […] tiene una riqueza notable para estudiar la política educativa (Rivas, 2015, p. 12)".

Las políticas no se ven como acciones unidireccionales arriba-abajo, sino como prácticas "que se producen, reproducen y transforman en el nivel micro de las interacciones pedagógicas, en el nivel meso de gestión y gobierno, y en el macro nivel de la regulación sistémica". La responsabilidad del gobierno por los resultados está acotada por múltiples factores, y la idea de la transferibilidad de las políticas se matiza. La perspectiva comparada ayuda a evitar una mirada endogámica, pero no debe llevar a políticas-receta. El estudio de políticas no se reduce a analizar discursos y leyes, pues "la mirada basada en los cambios legales está lejos de las prácticas concretas", lo que lleva a Rivas a reconocer los límites de su trabajo:

"Llevar al final del camino la mirada sobre las prácticas de gobierno implica entrar a las aulas, observarlas durante un largo período, entender sus relaciones con las culturas y el efecto específico de las políticas […] Las escuelas están situadas en entornos culturales que tienen un efecto oculto sobre las prácticas […] Este estudio no llegó a ver tan lejos […] Hubiese sido determinante analizar las culturas organizacionales de las escuelas y de las sociedades estudiadas […] el *enforcement* de las políticas, porque la brecha entre sus enunciados […] y las prácticas es muy extensa […] No llegar a ver las aulas […] la materialización de las innumerables políticas estudiadas en las voces y

las prácticas de docentes, alumnos y familias impone una limitación a todas las conclusiones (p. 18).

Después de presentar los contextos de los sistemas educativos estudiados, las políticas impulsadas en ellos y sus resultados, el autor plantea preguntas explicativas: "¿Por qué algunos países mejoraron el acceso, la calidad o la equidad educativa? ¿Cuáles son los secretos, qué políticas hicieron efecto, qué puede aprenderse de ellos?", y sostiene:

"Estas preguntas están fuera de foco. No hay explicaciones lineales. Quienes las esperen se verán decepcionados. La primera gran hipótesis de este libro fue confirmada por la investigación realizada: explicar los resultados educativos es mucho más complejo de lo que se piensa (p. 265)".

Como una aproximación tentativa a las explicaciones deseadas, el autor señala que los resultados alcanzados por los países estudiados se deben a diferentes combinaciones de factores de tres grandes grupos: las características del contexto de cada país, las de cada sistema educativo y las de las políticas respectivas.

Entre las hipótesis que plantea Rivas se incluye que la mejora en el acceso y en los resultados de los alumnos en las pruebas se asocia con mejoras notables en las condiciones de vida de la población; que los resultados de políticas que se limitaron a aumentar el gasto ("regar" y "rezar") fueron menores que los de casos en que, además de ello, hubo evaluaciones que ejercieron presión sobre las escuelas en un ejemplo de canal que se convierte en dispositivo, al combinarse reformas curriculares y libros de texto con evaluaciones de aprendizajes. Otra hipótesis dice que la región mejoró más en primaria que en secundaria, y apunta que en esta última "los canales de política educativa regulan menos la enseñanza". En sentido similar, la décima y última hipótesis advierte que, pese a los esfuerzos descritos, "no hubo tantos cambios en la organización pedagógica y en el sentido de la educación de los países, lo cual se refleja en la lentitud del ritmo de mejora y abre desafíos para el futuro" (pp. 268-289).

(…)

Sugerencias para las políticas educativas

Hay que empezar diciendo que aun el mejor sistema educativo tiene limitaciones para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, toda vez que, como lo demuestran la información de este reporte y de muchas investigaciones, los contextos social y familiar del estudiante son determinantes para que pueda alcanzar su máximo potencial en relación con las habilidades y conocimientos que se enseñan en las escuelas. Por lo anterior, para alcanzar esta meta, es necesario implementar políticas educativas y sociales orientadas a mejorar tanto los servicios educativos como las condiciones sociales de los estudiantes.

No obstante, el funcionamiento de las escuelas y del sistema educativo en general puede mejorar sustancialmente, de tal manera que dentro de sus capacidades realicen el mejor trabajo posible para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, como lo señala el artículo tercero constitucional. Con esta visión se realizan las siguientes recomendaciones de política educativa, las cuales se basan en la información aportada en este informe nacional de PISA 2015.

Las recomendaciones se formulan en dos grandes apartados. El **primero** está relacionado con la cobertura escolar de los estudiantes de 15 años de edad y con el mejoramiento de las condiciones escolares de los centros educativos. El **segundo** se relaciona con la mejora de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes mexicanos en sus respectivos centros educativos.

Como ya fue descrito, uno de los problemas centrales del sistema educativo mexicano es la cobertura educativa de los estudiantes de 15 años, que en números redondos es de 78%. Otro problema es la falta de infraestructura, el inadecuado equipamiento de los centros escolares, su falta de conectividad a Internet, así como la alta proporción de

alumnos por docente. Considerando estas condiciones, se hacen las siguientes recomendaciones:

— Seguir aumentando la oferta de ese tipo educativo, pero no con opciones de bajo costo y menor calidad, para que las carencias de la escuela no refuercen a las del hogar. Implica aumentar significativamente el gasto público en EMS.

— Atacar el problema del rezago escolar y la deserción temprana, reforzando los apoyos a los estudiantes en riesgo y haciendo realidad la flexibilidad del currículo, para ofrecer una educación pertinente a los distintos grupos de jóvenes.

— Mejorar la infraestructura básica de los centros escolares (lo que ha adquirido impulso importante con el proyecto Escuelas al CIEN), de tal manera que todos los inmuebles escolares cuenten con los requerimientos físicos y de acceso indispensables.

— Incrementar el equipamiento informático y de conectividad a Internet de las escuelas y planteles, de tal manera que todos los estudiantes y docentes tengan acceso al uso de computadoras “conectadas” para propósitos educativos (lo que ahora se plantea con el proyecto @prende2.0).

— Reducir el número de alumnos que debe atender cada docente para mejorar la instrucción, la asesoría y la retroalimentación que recibe cada alumno por parte de su profesor, o bien, incorporar la presencia de maestros de apoyo para que la proporción de alumnos por docente permita una atención personalizada.

— Compactar las horas que los docentes tienen contratadas en un mismo plantel, de forma que puedan estar más cerca de las necesidades de sus alumnos y de la institución en la que trabajan.

Por lo que toca a los problemas relacionados con la calidad de las prácticas educativas que realizan los docentes mexicanos, habrá que apostar por estrategias de corto y largo plazos. Una de corto plazo se relaciona con la puesta en marcha y la consolidación del Servicio Profesional Docente (SPD), del cual se espera la garantía de que:

- Los mejores egresados de las instituciones de educación superior ingresen al servicio público de la educación, y quienes tienen mayores aptitudes para la gestión escolar ocupen las diversas funciones directivas de la educación básica y media superior.

- Se ofrezcan opciones diversificadas y pertinentes de formación y actualización de docentes en servicio.

- Opere en todos los centros educativos el Servicio de Asesoría Técnica Escolar (SATE).

- Se asegure que la evaluación docente se vuelva realmente un factor que contribuya a mejorar la calidad educativa, y sea percibida así por los maestros.

Las estrategias de largo plazo implican mejorar sustancialmente los servicios educativos que se ofrecen en las Normales y en otras instituciones de educación superior, a fin de garantizar que sus egresados cuenten con las habilidades prácticas, pedagógicas y disciplinares indispensables que garanticen el óptimo ejercicio de la profesión. Esto hará posible que se pueda:

- Dar prioridad a una profunda reforma de la formación inicial y las actividades de desarrollo profesional para maestros en servicio, con base en lo que aporta la investigación al respecto, para que el mayor número posible de docentes de educación básica y media superior tenga la capacidad necesaria para que sus prácticas propicien el aprendizaje de las competencias para el siglo XXI.

- Mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes en servicio que aseguren que todos los alumnos de educación básica logren el dominio de los conocimientos y habilidades curriculares clave: lectoescritura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

- Reducir el número de jóvenes que no alcanzan al menos el nivel 2 de PISA, con estrategias a lo largo de la educación básica, y al mismo tiempo apoyar con estrategias específicas a los jóvenes con potencial para que alcancen los niveles 5 y 6 de PISA.

- Reducir también el número de contenidos curriculares, profundizar en aquellos que sean fundamentales y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas de alta jerarquía intelectual (por ejemplo: pensamiento crítico y solución de problemas), así como otras de índole no cognitivo (como habilidades de comunicación y de trabajo en grupo). Muchos de estos propósitos están ya considerados en el nuevo modelo educativo 2016, y habrá que asegurar su adecuada implementación.

- Garantizar que los materiales para orientar el trabajo de alumnos y maestros sean consistentes con los planteamientos teóricos del currículo, tanto en educación básica como en media superior.

Reflexiones finales

Por sí solas las pruebas en gran escala no pueden informar suficientemente el diseño de políticas educativas, en particular las que busquen modificar las prácticas de enseñanza. Dichas pruebas pueden identificar aspectos en que los alumnos tienen resultados mejores y peores, pero eso no basta para orientar el trabajo docente, ya que:

“Las pruebas en gran escala, particularmente censales y de formas fijas, presentan serias limitaciones en este sentido, dado que sólo pueden aspirar a cubrir un pequeño número

de temas con poca profundidad, con precisión limitada a nivel individual, y tienden a ser insensibles al currículo y la práctica docente (cfr. Martínez Rizo, 2015)".

Además, para sustentar políticas, no basta detectar deficiencias: hay que identificar los factores que las producen. Por ello es necesario tener estudios de carácter "explicativo" que relacionen los resultados de las pruebas, no sólo descriptivamente con "factores asociados", sino con factores causales en sentido estricto, puesto que los análisis que aprovechan información derivada de los cuestionarios de contexto de PISA, si bien representan un paso en ese sentido, son insuficientes.

Por ello es necesario contar con investigaciones adicionales: análisis complejos sobre los resultados de PISA en relación con las variables de los cuestionarios de contexto y estudios especiales, incluyendo algunos con diseños experimentales y cuasi experimentales que permitan llegar a conclusiones causales fuertes.

Dado el nivel socioeconómico de los alumnos, la calidad de la educación mexicana es mejor de lo esperable, según PISA. Sin embargo, para impulsarla es necesario que confluyan avances de los factores extraescolares y los de la escuela, y de las políticas educativas y otras orientadas a mejorar las condiciones de vida de los sectores vulnerables de la población, con un enfoque intersectorial.

Es necesario también un gran consenso en pro de la calidad educativa que debe basarse en una postura que valore lo positivo y lo negativo en forma equilibrada para evitar lecturas extremas no sustentadas; siguiendo la propuesta de un experimentado educador latinoamericano:

"… una recomendación para quienes estén verdaderamente interesados en acometer cambios significativos y perdurables en educación: deben evaluar con rigor los resultados, procesos y organización existentes, sin menospreciar o desechar *a priori*. Hay mucha gente comprometida de corazón, que efectúa loables esfuerzos y se

desempeña con excelencia. La tentación de hacer juicios descalificatorios a la bandada acarrea desánimo a los mejores. Y, en educación, su buena disposición y entusiasmo son fundamentales. Se debe actuar de manera firme con los negligentes y estimulante con los diligentes. La escasa comprensión de la complejidad de los factores involucrados en el mejoramiento de la educación conduce a formular apreciaciones tajantes como que "la educación es un desastre", que no sólo menosprecian los logros obtenidos y suelen venir acompañadas de recetas fáciles e inconducentes, sino que alejan cualquier posibilidad de solución y desmoralizan a profesores, directivos, expertos, funcionarios, padres y estudiantes (Bitar, 2011)".

Fuente de información:
http://www.oecd.org/pisa/singapur-encabeza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm
http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf
http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf
Para tener acceso a información relacionada visite:
http://www.oecd.org/pisa/
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en
http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm
http://www.oecd.org/pisa/test/
http://www.oecd.org/pisa/test/161117_PISA%202015%20MS%20-%20Released%20Item%20Descriptions_FINAL_Spanish.pdf
http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf
http://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf

El Presidente de la Asamblea General de la ONU pide evitar caer en el "precipicio de la insostenibilidad" (FAO)

El 23 de noviembre de 2016, en Roma, Italia, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) informó que el Presidente de la Asamblea General de la ONU, Peter Thomson, advirtió que el mundo necesita dar un fuerte empuje en la próxima década a la implementación del Acuerdo de París sobre el cambio climático y avanzar en la nueva agenda global de desarrollo sostenible, ya que de continuar por la senda actual, la humanidad se dirige hacia el "precipicio de la insostenibilidad".

Aunque el Acuerdo de París tiene como objetivo limitar el calentamiento global a un incremento de 1.5 a 2 grados en las temperaturas globales, "todavía vamos rumbo a un aumento de 3-4 grados y no está claro que la civilización como la conocemos puede seguir funcionando en esos niveles", informó Thomson, de Fiji, a los representantes gubernamentales reunidos hoy en la FAO para debatir la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Además del cambio climático, otras cuestiones urgentes que pretende abordar la Agenda son el crecimiento demográfico, la pobreza y la desigualdad, la degradación ambiental y los desastres naturales, que están provocando conflictos, migraciones y hambre y malnutrición.

La implementación de la Agenda 2030 durante la próxima década para superar estos problemas "supone para la humanidad su mayor desafío", señaló Thomson, instando a un esfuerzo generalizado para concienciar a los jóvenes de qué tener éxito es de enorme importancia para su futuro.

"Mi generación no va a cambiar y seguirá en la senda hacia el precipicio, pero los jóvenes, que se juegan más, porque serán adultos hacia 2030, tienen la capacidad de cambiar y obligar a sus padres a transformar sus patrones de consumo", dijo.

"Las decisiones que tomen determinarán si tenemos éxito o fracasamos", añadió, pidiendo a los gobiernos que garanticen que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se incorporen a los planes de estudios y que "se enseñen en todas las escuelas de este planeta".

Un plan maestro para el mundo

La buena noticia, según el Presidente de la Asamblea General de la ONU, es que los ODS, el Acuerdo de París y otros acuerdos internacionales alcanzados en los últimos

15 meses -la Agenda de Acción de Addis Abeba, el Marco de Sendai sobre la Reducción del Riesgo de Desastres y la Nueva Agenda Urbana- abren un nuevo camino para la humanidad, que aunque no nos devuelva al pasado, “al menos nos aleje del precipicio”.

“Estos acuerdos nos proporcionan el plan maestro universal que necesitamos para la paz y la prosperidad”, argumentó, y añadió: “lo que está en juego es de máxima importancia: el lugar de la humanidad en este planeta depende de su éxito”.

Todos los Estados tienen ahora la responsabilidad de incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y estos acuerdos en su planificación y programación nacional y trabajar juntos para encontrar formas innovadoras de obtener los entre 5-7 billones de dólares estadounidenses en financiamiento público y privado necesario para lograrlos, según recordó el Presidente de la Asamblea General de la ONU.

Thomson elogió los recientes avances en este sentido, citando el alto nivel de compromiso de los líderes en la recién concluida Cumbre de Marrakech sobre el Clima, que calificó de “alentador”, para aprovechar el actual impulso y abordar el cambio climático y la implementación de la Agenda 2030.

Todos a una

La reunión que se llevó a cabo en Roma contó con la presencia del Director General de la FAO, José Graziano da Silva, la Directora Ejecutiva del Programa Mundial de Alimentos (PMA), Ertharin Cousin, y del Vicepresidente Adjunto del Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA), Perin Saint Ange.

Hicieron hincapié en el elevado nivel de cooperación que existe entre los organismos alimentarios de la ONU para apoyar a los países en el logro de la Agenda 2030.

"Trabajar juntos es fundamental para garantizar que nadie se quede atrás", concluyó Graziano da Silva.

Fuente de información:
http://www.fao.org/news/story/es/item/454718/icode/