

Cifras clave de la educación en Europa 2009





Cifras clave de la educación en Europa 2009

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en alemán (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009*), español (Cifras clave de la educación en Europa 2009), francés (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*) e inglés (*Key Data on Education in Europe 2009*).

ISBN 978-92-9201-038-6

doi 10.2797/22122

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

Texto terminado en julio de 2009.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009.

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido excepto con fines comerciales, siempre y cuando el extracto vaya precedido de una referencia a la "red Eurydice", seguida de la fecha de publicación del documento.

Los permisos para la reproducción del documento completo han de solicitarse a la EACEA P9 Eurydice.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
P9 Eurydice

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Bruselas

Tel.: +32 2 299 50 58

Fax: +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sitio web: <http://www.eurydice.org>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación <http://www.educacion.es>

Fecha de edición: 2009

NIPO: 820-10-220-9

DOI: 10.4438/820-10-220-9

ISBN: 978-92-9201-038-6

Depósito Legal: M-46165-2010

Imprime: V.A. Impresores, S.A.

Impreso en España

PRÓLOGO



La publicación *Cifras clave de la educación en Europa* combina datos estadísticos e información cualitativa para ofrecer una perspectiva general excepcionalmente amplia sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos europeos, facilitando, asimismo, la comprensión de los mecanismos utilizados por los diferentes países para responder a los desafíos comunes en materia de educación. Esta séptima edición se presenta en el contexto de una crisis económica, social y financiera muy grave, que constituye uno de los retos más importantes a los que la UE se haya enfrentado nunca. Mientras se prepara el terreno para la recuperación y se garantiza la estabilidad económica y social a largo plazo, en un contexto en el que la educación representa casi el 11% del gasto público de la UE, se hace más que nunca necesario garantizar que dicho gasto se realice de manera eficiente y equitativa. En este contexto, la evolución demográfica, por ejemplo, debe entenderse como una oportunidad para evaluar los cambios necesarios que garanticen, en estas nuevas circunstancias, unos sistemas de *aprendizaje permanente* eficientes, eficaces y equitativos.

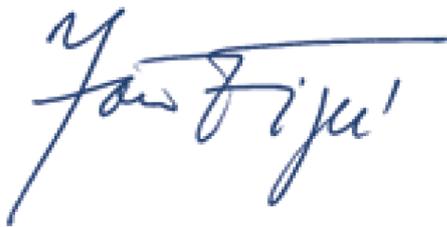
En este sentido, la Comisión ha emprendido varias iniciativas importantes a escala europea a lo largo de los últimos cinco años. Por ejemplo, la puesta en marcha del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (*EQF, European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) es una herramienta fundamental para facilitar a empleadores e individuos la comparación de las cualificaciones entre los distintos sistemas de educación y formación de la UE. El EQF constituye un importante cambio de paradigma en el ámbito educativo europeo: se basa en un modelo que tiene en cuenta los resultados del aprendizaje, más que los recursos destinados al mismo. En otras palabras, se trata de un marco de cualificaciones que tiene más en cuenta lo que los aprendices son realmente capaces de hacer al finalizar un proceso educativo que el lugar en el que tuvo lugar dicho aprendizaje y su duración. Otro logro importante ha sido la creación del Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (*EIT, European Institute of Innovation and Technology*). Al vincular la Educación Superior a la investigación y la industria a través de la creación de las “Comunidades de Conocimiento”, el EIT se convertirá en el emblema de la capacidad innovadora de Europa. Por último, la Comisión y los Estados miembros acordaron un nuevo marco de cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, que se extenderá hasta 2020. Las Conclusiones del Consejo sobre un nuevo marco estratégico de cooperación europea en materia de educación y formación (“Educación y Formación 2020”), adoptadas en mayo de 2009, se basan en los avances realizados conforme al anterior programa de trabajo y establecen los objetivos estratégicos relativos a la cooperación europea en materia de educación y formación para la próxima década.

Si analizamos el estado actual de los sistemas educativos europeos podemos observar numerosas tendencias positivas. Las tasas de participación en la educación infantil han aumentado. Se ha producido un aumento en

el número de años que conforman la educación obligatoria como parte de los esfuerzos dirigidos a garantizar que los jóvenes adquieran las competencias básicas, y en algunos países los alumnos han de continuar más allá de la edad de escolarización obligatoria para poder conseguir un certificado de educación básica. La educación superior ha experimentado un aumento masivo del número de estudiantes, especialmente entre los más jóvenes y las mujeres. En los 27 países de la UE el porcentaje del PIB destinado a la educación ha permanecido en gran medida estable y algunos países incluso han aumentado la inversión social en capital humano durante los últimos años.

Pero, por otro lado, quedan aún muchos desafíos que afrontar, entre los que destaca el de garantizar un acceso universal y equitativo a la educación infantil y el de aumentar la igualdad de los niveles globales de competencia de los alumnos en la educación obligatoria. La educación y la formación de los docentes sigue siendo un elemento crucial para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en todos los niveles de los sistemas educativos. Los cambios demográficos y sociales, como el previsto descenso de la población en edad escolar o el aumento de la tasa de la población estudiantil tienen consecuencias de gran alcance que apuntan a la necesidad de repensar y modernizar la estructura y el funcionamiento de los sistemas educativos. El establecimiento de mecanismos de financiación sostenibles y eficientes es, evidentemente, otro de los desafíos.

Cifras clave de la educación en Europa se basa en los datos recogidos a través de las unidades nacionales de la red Eurydice, de Eurostat y de las bases de datos de los estudios internacionales en materia de educación PISA/PIRLS. Con la publicación de estos indicadores cuantitativos y cualitativos, estandarizados y fácilmente comparables, pretendemos poner a disposición de los responsables de la toma de decisiones en este campo información que les ayude a realizar las mejores elecciones y que garantice el acceso del mayor número de personas posible a una educación y una formación de calidad.



Ján Figel'
Comisario de Educación, Formación,
Cultura y Juventud



Joaquín Almunia
Comisario de Asuntos Económicos
y Monetarios

ÍNDICE

Prólogo	3
Introducción	7
Cuestiones principales	13
Códigos, abreviaturas y siglas	23
<hr/>	
A – CONTEXTO	27
B – ORGANIZACIÓN	41
Sección I – Estructuras	41
Sección II – Objetivos y evaluación	65
Sección III – Procesos y ámbitos de decisión	77
C – PARTICIPACIÓN	91
D – RECURSOS	121
Sección I – Inversión y equipamiento	121
Sección II – Profesorado	151
Sección III – Directores de centros	191
E – PROCESOS EDUCATIVOS	201
Sección I – Horario lectivo	201
Sección II – Agrupamiento de los alumnos y clima escolar	215
Sección III – Evaluación de los alumnos	233
F – TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN	243
<hr/>	
Glosario e instrumentos estadísticos	257
Índice de gráficos	265
Agradecimientos	271

INTRODUCCIÓN

Esta séptima edición de *Cifras clave de la educación en Europa* conserva su rasgo más característico: la combinación de datos estadísticos y de información cualitativa para describir la organización y funcionamiento de los sistemas educativos europeos.

La presente edición de 2009 mantiene la estructura temática definida en la anterior edición, pero utiliza nuevas fuentes de información y presenta nuevas oportunidades de consulta a través de Internet.

Todas estas innovaciones pretenden ofrecer una mejor comprensión de la diversidad y de los aspectos comunes de los sistemas educativos europeos. El objetivo es responder de forma efectiva a las necesidades de los diferentes lectores, tanto a los que buscan una aclaración sobre un aspecto concreto de los sistemas educativos como a los interesados en una visión global.

Estructura y contenido del presente informe

Se ha consultado a la red Eurydice y a la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) acerca de la estructura y la selección de indicadores de esta séptima edición. En una reunión conjunta organizada por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea celebrada en octubre de 2007, se acordó el contenido del estudio, su calendario de elaboración así como el procedimiento de trabajo.

Los 121 indicadores incluidos en este informe se organizan en seis capítulos temáticos titulados *Contexto, Estructuras, Participación, Recursos, Procesos educativos, y Titulados y Niveles de cualificación*.

En todos los capítulos la información se estructura de acuerdo con los siguientes principios: por nivel educativo, en orden ascendente; según la progresión de la información, de más global a más específica; y del nivel administrativo local al nacional.

El resumen que aparece al comienzo del informe sirve para que el lector se familiarice con los asuntos principales que contiene, a la vez que resume las principales tendencias actuales. Se han establecido algunas relaciones típicas entre diversos aspectos que, en el estudio, se abordan de forma independiente, y estas relaciones aparecen resaltadas en formato de recuadro.

Este volumen de *Cifras clave de la educación en Europa 2009* se ha enriquecido mediante la inclusión de varias series temporales aportadas por Eurostat. Las series temporales son especialmente útiles a la hora de identificar la evolución de ciertos aspectos de los sistemas educativos europeos y de analizar su situación actual en relación con el pasado reciente. Estas series temporales se refieren especialmente a las tasas de participación en los distintos niveles educativos y a la movilidad de los estudiantes de educación superior (capítulo C), a los niveles de cualificación de la población general, al número de mujeres que posee un título de educación superior y al número de titulados en “Ciencia y tecnología” (capítulo F). Además, siempre que ha sido posible y en el caso de toda la información aportada por Eurydice, una nota informa de cada reforma nacional en fase de planificación o de aplicación dentro de los dos años siguientes al año de referencia.

El carácter complementario de la información cuantitativa y cualitativa también ha mejorado gracias a las aportaciones de dos nuevas fuentes de información. En efecto, este informe presenta ahora algunos resultados de los cuestionarios de contexto pertenecientes a los estudios empíricos PISA (2006) y PIRLS (2006) realizados, respectivamente, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por

la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *Evaluation of Educational Achievement*). Estos indicadores constituyen un interesante complemento al material de Eurydice, ya que presentan una panorámica de lo que realmente ocurre en los centros y en las aulas. Se han podido examinar estos datos a la luz de las prescripciones y recomendaciones oficiales acerca de la autonomía escolar (capítulo B), del horario lectivo de los alumnos o las maneras en que estos se agrupan (capítulo E). Estos mismos indicadores también complementan la información estadística recopilada por Eurostat, puesto que se ocupan de áreas que no han sido tratadas, o permiten una mejor comprensión de las diferencias entre los centros de un mismo país, en contraste con las cifras globales del conjunto de los centros escolares que ofrece Eurostat.

Fuentes de información

Las tres fuentes de información principales que se han utilizado en este documento son: la información aportada por la red Eurydice, el sistema estadístico europeo coordinado por Eurostat y, finalmente, ciertos datos obtenidos a partir de las bases de datos internacionales PISA/PIRLS.

Información recopilada por Eurydice

Los indicadores de Eurydice aportan información que se deriva principalmente de la legislación, de la normativa nacional o de otros documentos oficiales relativos a la educación, es decir, proviene exclusivamente de las recomendaciones o normas de la administración central. Esta información es recopilada por las unidades nacionales de la red Eurydice (generalmente adscritas a los ministerios de educación) según unas definiciones comunes. A continuación, la unidad europea y las unidades nacionales de Eurydice, trabajando conjuntamente, analizan y comparan esta información. Cuando el aspecto analizado compete a las administraciones locales o a instituciones individuales y, por consiguiente, no está sometido a la normativa de la administración central, esto se indica claramente en el gráfico.

En general, esta información suele ser de carácter cualitativo y ofrece un panorama general de la educación en Europa, o presenta algunos grandes modelos o patrones típicos de estructura o de funcionamiento. Algunos indicadores ofrecen información cuantitativa (como la edad de jubilación o la jornada laboral del profesorado, los sueldos, el número de horas lectivas, etc.).

Los indicadores abarcan distintos niveles educativos según lo establecido por los sistemas educativos nacionales. En algunos países la educación infantil se ofrece en centros de educación primaria, mientras que en otros la educación primaria y la educación secundaria inferior se integran en una estructura única. Generalmente, la educación obligatoria se corresponde con la educación primaria y secundaria inferior. No obstante, en algunos países comienza con la educación infantil, mientras que en otros abarca hasta la educación secundaria superior. Los lectores que deseen conocer exactamente el número de años de estudio (en un país concreto) al que se refiere un indicador deben consultar el gráfico B1, que presenta la estructura educativa de cada país. Este mismo gráfico también muestra la correspondencia entre los distintos cursos de cada nivel educativo y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) utilizada para los indicadores de Eurostat (véase el recuadro que aparece más abajo y la sección “Glosario e instrumentos estadísticos” en relación con las definiciones CINE).

En general, la información de Eurydice solo se refiere a los centros escolares del sector público. La mayoría de los gráficos también incluyen el sector concertado (o “dependiente del gobierno”) de tres países (Bélgica, Irlanda y los Países Bajos), puesto que en ellos la mayoría de los alumnos asisten a centros de ese sector. Cuando los gráficos incluyen el sector concertado para todos los países, esto se indica de forma explícita en el título.

Recopilación de datos estadísticos a cargo de Eurostat y del Sistema Estadístico Europeo (SEE)

En el recuadro que aparece a continuación se presentan brevemente las distintas recopilaciones de datos de Eurostat utilizadas en este documento y realizadas por el Sistema Estadístico Europeo (SEE). En la sección “Glosario e instrumentos estadísticos” se ofrece información más detallada sobre este aspecto. Como la recopilación de estos datos –incluidos el tratamiento estadístico y los procedimientos para la validación y publicación de la información– se basa en distintos parámetros temporales, sus años de referencia también son distintos. Debe tenerse en cuenta esta particularidad a la hora de leer y analizar los datos. Toda la información que procede de estas recopilaciones se obtuvo de la base de datos *Eurostat New Cronos* en julio de 2008 y junio de 2009, en el caso de los indicadores económicos, siendo 2006 y/o 2007 los años de referencia.

LA BASE DE DATOS UOE

Los cuestionarios conjuntos UOE (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE/EUROSTAT) son utilizados por estas tres organizaciones para recopilar datos que permitan la comparación internacional en aspectos fundamentales de los sistemas educativos. Tienen una periodicidad anual y se basan en fuentes de las distintas administraciones.

LA BASE DE DATOS DEMOGRÁFICA

Los datos demográficos nacionales proceden de las respuestas a un cuestionario anual que se envía a los Institutos Nacionales de Estadística. Las estimaciones anuales de la población nacional se basan en los censos más recientes o en datos obtenidos del registro civil.

LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA COMUNITARIA (EPA)

Esta encuesta se realiza anualmente desde 1983. Constituye la principal fuente de estadísticas sobre empleo y desempleo en la Unión Europea. Esta encuesta está dirigida a los individuos y a las unidades familiares. Las preguntas se refieren principalmente a las características del empleo o a la búsqueda del mismo.

CUENTAS NACIONALES

El Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales (cuya abreviatura es “SEC 1995”, “SEC” o, a veces, “el sistema”) es un marco contable de ámbito internacional que permite la descripción sistemática y detallada de lo que se denomina “economía total” (es decir, una región, un país o un grupo de países), de sus componentes y de su relación con otras “economías totales”.

Estos distintos sistemas de recopilación de datos ofrecen información estadística sobre las poblaciones y su composición; sobre el empleo, el desempleo y los niveles educativos alcanzados por la población de la Unión Europea (capítulo A); sobre las tasas de participación del alumnado y de los que acaban de acceder a los sistemas educativos (capítulo C); sobre el profesorado y el gasto en educación (capítulo D) y sobre los titulados de Educación Superior (capítulo F).

Todos estos datos estadísticos de Eurostat se encuentran disponibles en la base de datos *New Cronos* en la siguiente dirección de Internet:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Las bases de datos internacionales PISA/PIRLS

Además de medir el rendimiento, los estudios internacionales PIRLS 2006 y PISA 2006 incluyen cuestionarios destinados a identificar las variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz sobre sus resultados. Para el estudio PISA se enviaron cuestionarios a los directores de centros escolares y a los alumnos; en el caso de PIRLS, los cuestionarios se remitieron a los profesores y a los padres de los alumnos. Los 30 indicadores incluidos en el presente informe se han preparado utilizando las respuestas obtenidas en estos dos estudios.

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes – *Programme for International Student Assessment*) es un estudio internacional auspiciado por la OCDE para medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 15 años de edad en materia de lectura, matemáticas y ciencias. Los datos utilizados en la elaboración del presente documento proceden del PISA 2006. Están previstas nuevas recopilaciones de datos en 2009 y 2012. El estudio se basa en muestras representativas de alumnos de 15 años de edad que cursan la educación secundaria inferior o superior, según la estructura del sistema.

PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora – *Progress in International Reading Literacy Study*) es un estudio realizado en 2006 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y tenía como fin medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 4º curso de primaria en materia de comprensión lectora. Este estudio se basa en muestras representativas de clases de 4º curso de educación primaria cuyos alumnos tienen 9 ó 10 años de edad, dependiendo del país.

Todos los indicadores obtenidos por estas dos bases de datos abarcan tanto los centros del sector público como del sector privado, ya sean concertados o de otro tipo. En la sección “Glosario e instrumentos estadísticos” se ofrecen más detalles acerca de los aspectos estadísticos.

Ámbito geográfico

Esta edición de *Las cifras clave de la educación en Europa* incluye 31 países europeos, es decir, todos los que participan en la red Eurydice dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013).

En cuanto a los datos de Eurostat, de la OCDE y de la IEA, solo se ofrecen los resultados de los países que participan en el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013). En el caso de países que no participan en la recopilación de datos de Eurostat, los datos aparecen como “No disponibles”. En cambio, los países que no participaron en los estudios PISA y/o PIRLS aparecen marcados con una cruz en los histogramas elaborados a partir de estas fuentes de datos.

En función de la importancia del ámbito regional en la estructura educativa de ciertos países, algunos indicadores cuyas fuentes son Eurydice, la OCDE y la IEA se desglosan por región administrativa (especialmente en el caso de Bélgica y el Reino Unido) siempre que es posible.

Colaboraciones y metodología

Eurostat (Unidad F4 “Educación, Ciencia y Cultura”) ha asumido la preparación y producción de los indicadores estadísticos, que han sido aprobados por el Sistema Estadístico Europeo (SEE).

Con el fin de recopilar los datos de Eurydice, la unidad de Eurydice, adscrita a la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), trabajó de forma conjunta con las unidades nacionales de la red en la preparación de los cuestionarios, que fueron puestos a prueba en las unidades nacionales para garantizar su viabilidad y coherencia. La unidad de Eurydice adscrita a la EACEA también utilizó con fines estadísticos los resultados de los cuestionarios contextuales de los estudios PISA 2006 y PIRLS 2006.

Todos los análisis basados en los datos estadísticos y descriptivos del informe provienen de la unidad de Eurydice adscrita a la EACEA. Finalmente, la red Eurydice, en colaboración con Eurostat y el SEE, se encargó de la revisión de todo el documento.

La unidad de Eurydice adscrita a la EACEA se responsabiliza de la versión final y de la maquetación del informe, así como del trabajo inherente a la preparación de mapas, diagramas y demás material gráfico. La Unidad E4 de Eurostat “Estadísticas Regionales y Sistema de Información Geográfica” colaboró en los mapas que incluyen datos estadísticos conforme a la nomenclatura NUTS. Finalmente, la unidad de Eurydice adscrita a la EACEA es la única responsable del resumen titulado “Principales cuestiones” que aparece al comienzo del presente documento.

Al final de esta publicación se incluye una relación de todos aquellos que, de una forma u otra, han participado en esta tarea colectiva.

Convenciones y presentación de los contenidos

Además del interés que pueda tener para los responsables de las decisiones políticas, el objetivo del presente informe es ofrecer información sobre los sistemas educativos europeos a un público muy amplio.

Con el fin de facilitar su consulta y su accesibilidad, el informe contiene numerosos gráficos, histogramas, mapas y diagramas, complementados por comentarios sobre las cuestiones más importantes que surgen al describir y comparar los sistemas educativos.

Los valores de cada indicador cuantitativo aparecen en un cuadro sinóptico en la parte inferior del gráfico. Cuando, debido a su tamaño, no se puede imprimir un cuadro sinóptico que contenga cifras, se remite al lector a los anexos que se hallan disponibles en el sitio de Eurydice en Internet (<http://www.eurydice.org>). Cada gráfico se acompaña al pie de una nota explicativa, así como de notas complementarias. La nota explicativa contiene todos los detalles relativos a la terminología y a los aspectos conceptuales necesarios para una correcta comprensión del indicador y del gráfico. Las notas complementarias ofrecen información que debe tenerse en cuenta relativa a aspectos importantes de la situación de algunos países concretos.

En los gráficos y en los cuadros sinópticos la relación de países sigue el orden protocolario establecido por la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Esto significa que se cita a los países por orden alfabético según su idioma original y no según la versión concreta de *Cifras clave* de que se trate.

Al comienzo de este informe se incluye una relación de los códigos de los países, los códigos estadísticos, las abreviaturas y las siglas utilizadas. El glosario de términos e instrumentos estadísticos se incluye al final de este documento.

También se incluye una lista de gráficos al final del documento. Contiene los gráficos de cada capítulo e indica la fuente y el nivel educativo (CINE 0, CINE 1-3 y CINE 5-6) de cada gráfico.

Versión electrónica

También se puede acceder de forma gratuita a una versión electrónica de esta séptima edición de *Cifras claves de la educación en Europa* en el sitio de Eurydice en Internet (<http://www.eurydice.org>).

CUESTIONES PRINCIPALES

Demografía: oportunidades para modernizar los sistemas educativos y mejorar la calidad en respuesta al inminente descenso de la población en edad de escolarización obligatoria

Por lo que respecta a la UE-27, las proyecciones demográficas a largo plazo realizadas sobre la base de las tendencias de variación de la población apuntan hacia una caída aproximada del 11% en el grupo de edad de 5-9 años para el año 2020. Para el grupo de 10-14 años las proyecciones indican una situación aún más crítica, pues algunos países experimentarán un descenso de la población de más del 40% (gráficos A1-A4). Por tanto, estas proyecciones apuntan a una tendencia generalizada hacia una reducción significativa del número total de alumnos que cursa la educación obligatoria. Al mismo tiempo, las previsiones demográficas relativas a la distribución de los profesores en Europa indican que muchos países experimentarán, en un futuro próximo, una jubilación masiva de su profesorado, puesto que los grupos más cercanos a la edad de jubilación están sobrerrepresentados (gráfico D37). Aunque estas proyecciones afectarán a la participación de los alumnos y a la demanda de docentes tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria, también suponen una oportunidad para adaptar y planificar los recursos humanos y materiales necesarios para mejorar la calidad y el funcionamiento efectivo de los sistemas educativos (gráficos A4a y A4b).

- La proporción de jóvenes en la población de la UE-27 descendió de forma continua entre 1985 y 2005. En los dos años posteriores, el grupo de edad de 0-9 años mantuvo el nivel de 2005 e incluso muestra un ligero aumento, mientras que el grupo de 10-19 aún sigue descendiendo (gráficos A1-A3).
- El porcentaje de estudiantes con relación a la población total oscila entre el 15 y el 25% en la mayoría de los países europeos. La caída en el número de jóvenes en los últimos años explica el descenso aproximado del 5% en el número de estudiantes de la población (gráficos C1 y C2).
- En general, la ratio alumno/profesor en los centros de primaria descendió en todos los países entre 2001 y 2006 –tendencia que puede explicarse, en parte, por la relativa disminución de la población joven (gráfico A1) y la evolución estable del número de profesores de educación primaria (gráfico E13).
- En Europa, los grupos de edad con mayor representación entre los profesores de primaria son los de 30-39 años y los de 40-49 años (gráfico D35). En la mayoría de los países el profesorado de secundaria tiene más edad que el de primaria (gráfico D36).
- En seis países, en los que el porcentaje de profesores de educación secundaria alcanza su cota más alta en el grupo de edad de más de 50 años, se prevé que la tasa de jubilación alcance o supere el 40% en los próximos 10 años. En cambio, en otros países con menores porcentajes entre los grupos de mayor edad, las jubilaciones se producirán de forma más escalonada (gráfico D37).

Educación Infantil: el aumento de la oferta, la mejora del acceso y el incremento de la participación pueden contribuir a abordar las cuestiones relacionadas con la equidad

En la mayoría de los países europeos (gráfico B1), los centros de educación infantil con orientación educativa dependientes del ministerio de educación o de otros ministerios acogen a niños a partir de los 3 ó 4 años de edad (gráfico B1). Aunque la inscripción en la educación infantil es casi siempre voluntaria y está sujeta al pago de tasas, más de la mitad de los países europeos presentan unas tasas de participación muy altas en este nivel educativo a partir de dicha edad (gráficos C5 y C6). La Comunicación “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación” (Comisión Europea, 2006a) subraya que la educación infantil puede ser un “un medio eficaz para sentar las bases del aprendizaje posterior, prevenir el abandono escolar y mejorar la igualdad de los resultados y los niveles globales de competencia”. Para garantizar que todos los niños, en especial los más desfavorecidos, se beneficien de programas de intervención eficaces, los diferentes países están empezando a realizar inversiones para aumentar la oferta, facilitar el acceso y mejorar la calidad. Un modo de asegurar la calidad educativa de la educación infantil es garantizando una educación y una formación de alta calidad para todo el personal del sector (Eurydice, 2009a).

- En la mayoría de los países europeos los centros de Educación Infantil con orientación educativa dependen del Ministerio de Educación, aunque en algunos países son otros ministerios los responsables de estos centros o entornos educativos (gráfico B2).
- Los centros de educación infantil con orientación educativa, independientemente de que dependan de las administraciones públicas o de organismos privados, suelen requerir el pago de tasas, es decir, los padres deben abonar unas tasas de matrícula para que sus hijos puedan asistir al centro (gráfico D7).
- Por lo general, la oferta está disponible desde, al menos, los 3 ó 4 años de edad. A partir de esta edad las tasas de participación en educación infantil son altas en más de la mitad de los países europeos (gráfico C6).
- Las tasas de participación en educación infantil dependen de la oferta disponible, pero la tendencia general en prácticamente toda Europa es hacia un aumento del número de alumnos de 4 años matriculados en educación infantil o primaria (gráfico C5).
- En un número creciente de países está empezando a formar parte de la escolaridad obligatoria cursar al menos un año de educación infantil (gráfico B1).
- Aunque en la mayoría de países la formación inicial del profesorado de educación infantil es de nivel superior (CINE 5A), en otros aún se imparte en el nivel CINE 5B o en el de secundaria superior (gráfico D18).

Educación obligatoria: una tendencia generalizada hacia más años de escolarización para garantizar la adquisición de competencias básicas

En la gran mayoría de países europeos la escolarización obligatoria a tiempo completo dura nueve o diez años y, por lo general, las trayectorias educativas son muy similares para todos los alumnos hasta que finaliza el nivel de secundaria inferior, es decir, hasta los 14 ó 15 años de edad. Entre las reformas emprendidas en los últimos años en varios países se encuentra la ampliación de la educación obligatoria y, en un esfuerzo por reducir las tasas de abandono escolar, algunos países han puesto en marcha medidas para garantizar a todos los alumnos la obtención de un certificado de educación básica a través de la permanencia en el sistema educativo hasta la edad de 18 años en caso necesario (gráfico B1). Respecto a las materias obligatorias y al tiempo destinado a su enseñanza, el número de horas lectivas correspondiente tanto a las ciencias naturales y sociales como a las lenguas extranjeras está aumentando en casi todos los países (gráficos E2 y E3). Como establece la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se deben realizar los esfuerzos necesarios para garantizar que todos los jóvenes desarrollen una amplia gama de conocimientos, capacidades y actitudes que les preparen para la vida adulta, en especial para la vida laboral, mientras se asientan la bases para posteriores aprendizajes. Esto se aplica, en particular, a los alumnos desfavorecidos, que necesitan apoyo especial para desarrollar su potencial educativo (Consejo, 2006).

- El número de años de educación formal previsto para un alumno de 5 años de edad oscila entre los 14 y los 19 años aproximadamente. En comparación con el año 2002, hay un grupo de países que aumentó su esperanza de vida escolar en más de un año (gráfico C11).
- Aunque, por lo general, las tasas de participación descienden al final de la educación obligatoria, en 11 países siguen sobrepasando el 85% en el segundo año posterior al término de la misma (gráfico C10).
- En educación primaria la lengua de instrucción es claramente la asignatura más importante en lo que a número de horas lectivas se refiere (gráficos E2 y E4). Durante la educación secundaria obligatoria el porcentaje de horas destinado a la lengua de instrucción y a las matemáticas se va reduciendo, mientras que el dedicado a las ciencias naturales y sociales, y a las lenguas extranjeras aumenta en casi todos los países. Las TIC como asignatura representan un porcentaje muy pequeño del número de horas lectivas; se integran con frecuencia en otras materias o se imparten dentro de los estudios de tecnología (gráfico E3).
- Los libros de texto son el principal recurso que tienen los alumnos de 4º de primaria para aprender a leer. En comparación con 2001, se puede apreciar un aumento en la utilización de las nuevas tecnologías para enseñar a leer en los centros (gráfico E5).
- La estrategia organizativa más frecuente en las clases es la enseñanza en gran grupo. En muchos países, este planteamiento se complementa también con algún otro método, como por ejemplo, la organización de grupos en función de la capacidad de los alumnos o la enseñanza individualizada (gráfico E15).
- En casi todos los sistemas educativos los alumnos no nativos con una lengua materna extranjera reciben ayuda específica en forma de medidas de apoyo lingüístico durante las horas normales de clase y/o en grupos/clases separadas (gráfico E16).

Educación Superior: aumento significativo del número de estudiantes y demanda creciente de una financiación sostenible

Entre 1998 y 2006, el aumento de la población de estudiantes de educación superior en la Unión Europea ha sido constante. En total, el número de estudiantes en los países europeos creció durante esos años un 25% y asciende a 18,7 millones de alumnos (gráfico C13). En una mayoría de países se exige a los estudiantes que contribuyan económicamente al coste de sus estudios (Eurydice, 2009b). Al mismo tiempo, los estudiantes de muchos países pueden beneficiarse de una serie de ayudas financieras que se conceden atendiendo a distintos criterios para ayudarles a sufragar el coste de la vida (Eurydice, 2007a). La Comunicación de la Comisión “Cumplir la agenda de modernización para las universidades” insta a los estados miembros a acelerar la modernización de las universidades europeas para modificar la forma en que se regulan, gestionan y financian estos sistemas, centrándose, de ese modo, en las capacidades que la mano de obra europea necesita. Entre las áreas importantes que las futuras reformas deberán abordar se encuentra el aumento de la inversión procedente de fuentes más diversificadas y el diseño de planes de ayuda adecuados para los estudiantes, con el fin de garantizar una educación y una investigación de gran calidad, además de una mayor eficacia y equidad en los resultados de la educación superior (Comisión Europea, 2006b).

- El porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior con respecto al total de alumnos inscritos en todos los niveles educativos (CINE 0-6) aumentó del 15,6% en 2002 al 17,4% en 2006 (gráfico C12).
- En 2006, el promedio en la UE-27 era de 123 mujeres matriculadas por cada 100 varones (gráficos C15 y C16). La gran mayoría de las matrículas corresponden a mujeres en tres áreas de estudio muy importantes: “Educación”, “Salud y bienestar social” y “Humanidades y arte”. En el otro extremo, el número de varones supera con creces al de mujeres en “Ingeniería, producción industrial y construcción” y en “Ciencias, matemáticas e informática”, situación que apenas ha variado desde 2002 (gráfico C18).
- Las tasas de matrícula, como contribución privada, están generalizadas, y son 16 los países que las han adoptado (gráfico D15). Las diferencias entre países respecto a la cuantía exigida son considerables y oscilan entre menos de 200 EUR EPA y más de 1.000 EUR EPA (gráfico D16).
- En casi todos los países se conceden ayudas económicas para cubrir el coste de la vida y/o pagar las tasas administrativas y contribuir al coste de la enseñanza (gráfico D14).
- En 2006, los titulados en “Ciencias sociales, empresariales y derecho” representaban más del 35% de todos los titulados europeos, seguidos por los titulados en “Salud y bienestar social”, con el 14,4%, y los de “Ingeniería” y “Humanidades”, con algo más del 12% (gráfico F5).
- El número de titulados de educación superior en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes aumentó, en la UE, de 11 en 2002 a 13 en 2006 (gráfico F9).

Financiación: el gasto público total en educación como porcentaje del PIB continúa estable, con un coste más elevado por alumno en la educación superior

Durante el periodo 2001-2006, el porcentaje global del PIB de la UE-27 destinado a educación permaneció estable, en torno al 5,1%. Sin embargo, esta tasa media esconde diferencias entre países, algunos de los cuales sufrieron importantes cambios durante dicho periodo (gráfico D1). Un desglose del gasto anual por alumno según el nivel educativo revela dos aspectos adicionales: en casi todos los países el coste unitario aumenta con el nivel educativo y las diferencias entre los países también (gráfico D5). En las Conclusiones de la Presidencia, de marzo de 2009, el Consejo Europeo subraya que urge actuar con rapidez y poner en marcha medidas concretas en el campo de la educación y la formación, especialmente a la luz de la actual crisis financiera y económica, mejorando la calidad de la inversión en investigación, conocimiento y educación (Consejo Europeo, 2009). Las ayudas públicas directas en forma de prestaciones familiares, becas o desgravaciones fiscales suponen un apoyo económico para las familias con hijos matriculados en la educación obligatoria, y también pueden servir de incentivo para continuar los estudios una vez finalizada la escolarización obligatoria. Se trata, por tanto, de una línea de inversión en la enseñanza pública que favorece la igualdad de oportunidades (gráfico D13).

- En 2006, el porcentaje de gasto público en educación fue superior al 5% del PIB en más de la mitad de los países europeos (gráficos D1 y D2). En casi todos ellos el gasto público total en educación asignado a la educación secundaria representa un mayor porcentaje del PIB que el gasto en otros niveles educativos (gráfico D3).
- El gasto medio anual en la UE-27 asciende a 4.896 EUR EPA por cada alumno de primaria y a 5.663 EUR EPA por cada alumno de secundaria, mientras que la educación superior es más cara, alcanzando la media de la UE-27 los 8.388 EUR EPA (gráficos D4 y D5).
- En casi todos los países europeos la gran mayoría de los alumnos asiste a centros públicos; la enseñanza privada no subvencionada representa, por término medio, solo el 2,5% de la matrícula (gráfico B3).
- En todos los países los gastos de personal constituyen el mayor porcentaje del gasto total en educación, es decir, un promedio del 71% del gasto anual en la UE-27 (gráfico D10).
- Los gobiernos centrales y/o locales toman la mayoría de las decisiones relativas al volumen global de gasto público destinado a los centros de enseñanza obligatoria en función de las categorías de recursos que se incluyen en dicho gasto. Solo en cuatro países la administración regional se configura como la principal fuente de financiación y la principal usuaria de los fondos relacionados con la educación (gráficos D8 y D9).
- En muchos países el gasto público total destinado al personal docente lo fija el gobierno central, mientras que las decisiones relativas al gasto correspondiente al personal no docente, a los recursos de funcionamiento y a los bienes muebles son compartidas por la administración central y local o se adoptan únicamente a nivel local. La tendencia general es hacia la descentralización en las decisiones relativas a las cantidades globales dedicadas a recursos no directamente relacionados con la docencia (gráfico B19).

Profesorado: el apoyo a los profesores noveles y el reconocimiento de la formación permanente como una obligación profesional se generalizan cada vez más

Los profesores, como parte fundamental de la educación, han de asumir muchas responsabilidades y obligaciones que, con frecuencia, van más allá de la interacción diaria con los alumnos, e incluyen las diferentes actividades educativas desarrolladas en sus centros. En 2007, los ministros de educación acordaron priorizar el mantenimiento y la mejora de la calidad de la formación del profesorado, así como garantizar que la formación permanente responde a sus necesidades docentes, tanto en términos de cantidad como de calidad (Consejo, 2007). En muchos países la formación permanente se considera parte esencial de las obligaciones profesionales de los docentes (gráfico D24). No obstante, siguen existiendo diferencias en cuanto a los requisitos formales, la realidad de la experiencia diaria y los medios que se ponen a su disposición. Una estrategia global coherente en todo lo relativo al profesorado y a su formación, que contextualice sus múltiples obligaciones y sus crecientes responsabilidades, puede contribuir a mejorar la calidad global de la enseñanza. El estatus, las condiciones laborales y el apoyo que se ofrece a los docentes son elementos esenciales que han de considerarse en el marco de dicha estrategia global (Eurydice, 2008).

- La mayoría de los profesores de educación primaria y secundaria inferior y todos los de secundaria superior reciben una formación inicial de nivel superior con una orientación teórica (CINE 5A) (gráficos D19-D21).
- En educación primaria y secundaria la mayoría de los docentes son mujeres (más del 60%). En cambio, en educación superior, el número de profesoras es inferior al 40% en la mitad de los países (gráfico D34).
- La oferta de apoyo específico a los docentes noveles, generalmente bajo el formato de ayuda en la programación y evaluación de las clases y/o de formación específica, está cada vez más extendida (gráficos D23 y D27). En cambio, la ayuda formal, que adopta la forma de una “fase de iniciación a la vida laboral”, solo está organizada en once países (gráfico D22).
- Aunque en la mayoría de los países la formación permanente del profesorado se considera oficialmente una obligación profesional, en la práctica, suele ser opcional (gráfico D24). Respecto a la formación permanente en el campo de la enseñanza de la lectura, entre 2000/01 y 2005/06 se observa un incremento del porcentaje de alumnos cuyos profesores habían dedicado a actividades de formación permanente relacionadas con esta área, en los últimos dos años, una cantidad de tiempo que oscila entre 6 y 35 horas (gráfico D25).
- Casi todos los países establecen la jornada laboral de los docentes no solo en término de horas lectivas, sino también de horas de obligada permanencia en el centro, y/o la jornada laboral se establece en término del número global de horas de trabajo (gráficos D29 y D30).
- En casi todos los países europeos la edad oficial de jubilación son los 65 años (gráfico D31). No obstante, muchos docentes dejan su profesión tan pronto como han completado el número de años de servicio exigidos y/o han alcanzado la edad mínima de jubilación que les da derecho a percibir la pensión íntegra (gráfico D37).

Las políticas que favorecen la autonomía escolar suponen un aumento de las responsabilidades de los centros, los directores, los profesores y los padres

Las políticas favorecedoras de la autonomía escolar se han generalizado en toda Europa. Inicialmente elevada a la categoría de principio fundamental según el cual los centros deberían disponer de autonomía para garantizar la libertad de enseñanza, reforzar la democracia escolar en el ámbito local y completar el proceso de descentralización, actualmente la autonomía escolar se ha convertido, en la mayoría de los países, en un instrumento al servicio de fines de naturaleza fundamentalmente educativa: en otras palabras, se otorga más libertad tanto a los centros como a los docentes con vistas a mejorar la calidad de la educación (Eurydice, 2007b, 2008). Aunque en la actualidad todos los países contemplan el objetivo de la autonomía escolar básicamente en términos educativos, subsisten todavía notables diferencias en toda Europa a la hora de instaurar dicho proceso de autonomía relativas al grado de extensión y a la naturaleza de la misma. También se dan diferencias en la aplicación de las políticas sobre autonomía escolar en cuanto al organismo o a los individuos a quienes se transfieren las distintas competencias (gráficos B15-B18).

- En la mayoría de los países europeos los centros gozan de un alto grado de autonomía en la utilización de fondos públicos para los gastos de funcionamiento y la gestión del personal docente (gráfico B15).
- En muchos países los centros y las administraciones locales tienen plena autonomía para seleccionar a los profesores y suelen ser los responsables de su contratación (gráfico B18).
- Los directores de los centros docentes dedican, por término medio, más de un 40% de su tiempo a actividades de gestión y administración, como la contratación de personal y la gestión del presupuesto, y mucho menos a actividades docentes (gráfico D41).
- Aunque los profesores tienen relativamente poco peso a la hora de establecer el contenido del currículo obligatorio, sí gozan, en cambio, de bastante más libertad en lo referente a las actividades educativas diarias, en ámbitos como la elección de los métodos de enseñanza y de los libros de texto, el agrupamiento de los alumnos para las actividades de aprendizaje y la evaluación interna (gráfico B15).
- En la mayoría de los países los representantes de los padres forman parte de los consejos de administración de los centros o de los órganos de gestión, y desempeñan una función consultiva o participan en la toma de decisiones relativa a la elaboración del proyecto educativo o al plan de actuación del centro (gráfico B16).
- A escala nacional, en aproximadamente la mitad de los países europeos hay previsiones concretas relativas a la creación de un consejo central en el que estén representados los padres (gráfico B17).

Garantía de calidad: se incrementa el uso de distintos métodos estandarizados de evaluación externa como instrumentos de seguimiento y rendición de cuentas

De forma paralela al desarrollo de las políticas sobre autonomía escolar, en los países europeos han surgido distintas medidas destinadas al seguimiento y a la evaluación periódica y sistemática de los sistemas educativos. Entre otros objetivos, este seguimiento persigue una rigurosa inspección del sistema que haga posible la elaboración de informes sobre su calidad, el refuerzo de las medidas destinadas a rendir cuentas y el desarrollo de un sistema de ajustes que mejoren su rendimiento. Puede realizarse a nivel de centro, pero también a escala local, regional o nacional (gráfico B13). En toda Europa se está incrementando la utilización de criterios estandarizados establecidos a escala central para la evaluación externa de los centros o de pruebas estandarizadas diseñadas específicamente para llevar a cabo el seguimiento del sistema educativo, en ambos casos a modo de herramientas para valorar y controlar la calidad de la educación (gráficos B11 y B13). A menudo se utilizan en combinación con otras fuentes de información, como las pruebas de ámbito nacional realizadas a los alumnos, p. ej., los exámenes certificadorios externos (Eurydice, 2009c). El fin último es obtener un panorama general del rendimiento de los sistemas educativos en el marco de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

- En un gran número de países la evaluación externa de los centros suele realizarla la Inspección, mientras que la interna la desarrolla el personal del centro y, en ocasiones, otros miembros de la comunidad educativa (gráfico B10).
- Muchos países europeos han procedido a actualizar periódicamente las listas de los criterios estandarizados a nivel central que utilizan para llevar a cabo la evaluación externa de los centros. En algunos países los criterios de evaluación interna también están siendo estandarizados (gráfico B11).
- Las pruebas externas diseñadas específicamente para realizar el seguimiento del sistema educativo se basan en la evaluación de los niveles de competencia de los alumnos en las áreas establecidas a escala nacional, y están cobrando cada vez mayor importancia (gráfico B14).
- Para llevar a cabo el seguimiento de los sistemas educativos a escala central los países se basan en distintas fuentes de información: los resultados de los exámenes certificadorios externos (gráficos E22 y E23), los resultados de las pruebas diseñadas para supervisar el sistema educativo o apoyar el aprendizaje individual de los alumnos y los resultados de la evaluación externa de los centros. La mayoría de los países utiliza, al menos, dos de estas fuentes (gráfico B13).
- Más de un tercio de los países europeos publica sistemáticamente los resultados de la evaluación externa de los centros realizada a escala nacional y, en ocasiones, a escala local (gráfico B12).

Bibliografía

Consejo de la Unión Europea (2007), *Mejora de la calidad de la educación del profesorado*, Conclusiones del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, Diario Oficial C 300, (12/12/2007).

Consejo de la Unión Europea (2006), *Las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, (2006/962/CE).

Comisión Europea (2006a), *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, COM (2006) 481.

Comisión Europea (2006b), *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*, COM (2006) 30 final (25/01/06) y COM (2006) 208 final (10/05/06).

Consejo Europeo (2009), Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas 19/20 de marzo de 2009, 7880/09.

Eurydice (2009a), *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, estudio comparado.

Eurydice (2009b), *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*, estudio comparado.

Eurydice (2009c), *Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna process*, estudio comparado.

Eurydice (2008), *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, estudio comparado.

Eurydice (2007a), *Cifras clave de la Educación Superior en Europa*, Indicadores y gráficos.

Eurydice (2007b), *La autonomía escolar en Europa: políticas y medidas*, estudio comparado.

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Códigos de los países

UE/EU-27	Unión Europea	PL	Polonia
BE	Bélgica	PT	Portugal
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	RO	Rumanía
BE de	Bélgica – Comunidad germanófono	SI	Eslovenia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SK	Eslovaquia
BG	Bulgaria	FI	Finlandia
CZ	República Checa	SE	Suecia
DK	Dinamarca	UK	Reino Unido
DE	Alemania	UK-ENG	Inglaterra
EE	Estonia	UK-WLS	Gales
IE	Irlanda	UK-NIR	Irlanda del Norte
EL	Grecia	UK-SCT	Escocia
ES	España	Países de la AELC/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
FR	Francia		
IT	Italia		
CY	Chipre		
LV	Letonia	IS	Islandia
LT	Lituania	LI	Liechtenstein
LU	Luxemburgo	NO	Noruega
HU	Hungría		
MT	Malta	País candidato	
NL	Países Bajos	TR	Turquía
AT	Austria		

Códigos estadísticos

(:)	Datos no disponibles	(-)	No aplicable
-----	----------------------	-----	--------------

Abreviaturas y siglas

Convenciones internacionales

CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
EPA	Estándar de Poder Adquisitivo
Eurostat	Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas
PIB	Producto Interior Bruto
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (IEA)
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE)
PPA	Paridad de Poder Adquisitivo
RNB	Renta Nacional Bruta
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
SEE	Sistema Estadístico Europeo
UE-27	Los 27 Estados miembros de la Unión Europea con posterioridad al 1 de enero de 2007

Abreviaturas nacionales en el idioma original

AHS	<i>Allgemein bildende höhere Schule</i>	AT
ARGO	<i>Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs</i>	BE nl
BTS	<i>Brevet de technicien supérieur</i>	FR LU
CPGE	<i>Classes préparatoires aux grandes écoles</i>	FR
CSA	<i>Centri Servizi Amministrativi</i>	IT
DUT	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i>	LU
EUD	<i>Erhvervsuddannelse</i>	DK
FHL	<i>Fachhochschule Liechtenstein</i>	LI
GNVQ	<i>General National Vocational Qualifications</i>	UK
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger Beroepsonderwijs</i>	NL
HF	<i>Højere Forberedelseseksamen</i>	DK
HHX	<i>Højere Handelseksamen</i>	DK
HTX	<i>Højere Teknisk Eksamen</i>	DK
IAP	<i>Internationale Akademie für Philosophie</i>	LI

Abreviaturas nacionales en el idioma original

IEES	<i>Institut d'études éducatives et sociales</i>	LU
IEK	<i>Institouto Epagelmatikis Katartisis</i>	EL
ISERP	<i>Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques</i>	LU
IST	<i>Institut supérieur de technologie</i>	LU
ITS	<i>Institute of tourism studies</i>	MT
IUT	<i>Instituts universitaires technologiques</i>	FR
KN	<i>Kolegium nauczycielskie</i>	PL
KY	<i>Kvalificerad Yrkesutbildning</i>	SE
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK-ENG/WLS
MAVO	<i>Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
MBO	<i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
MCAST	<i>Malta College of Arts, Science and Technology</i>	MT
NAE	<i>National agency for education (Skolverket)</i>	SE
NKJO	<i>Nauczycielskie kolegium języków obcych</i>	PL
NPQH	<i>National Professional Qualification for Headship</i>	UK-ENG
NVQ	<i>National Vocational Qualifications (NVQ)</i>	UK
PQH	<i>Professional Qualification for Headship</i>	UK-NIR
STS	<i>Sections de techniciens supérieurs</i>	FR
TEE	<i>Technika Epagelmatika Ekpaideftiria</i>	EL
TEI	<i>Technologiko Ekpaideftiko Idryma</i>	EL
UCAS	<i>Universities and Colleges Admissions Services</i>	UK
VBO	<i>Vorbereidend Beroepsonderwijs</i>	NL
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WO	<i>Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WOT	<i>Wet op het Onderwijstoezicht</i>	NL



CONTEXTO

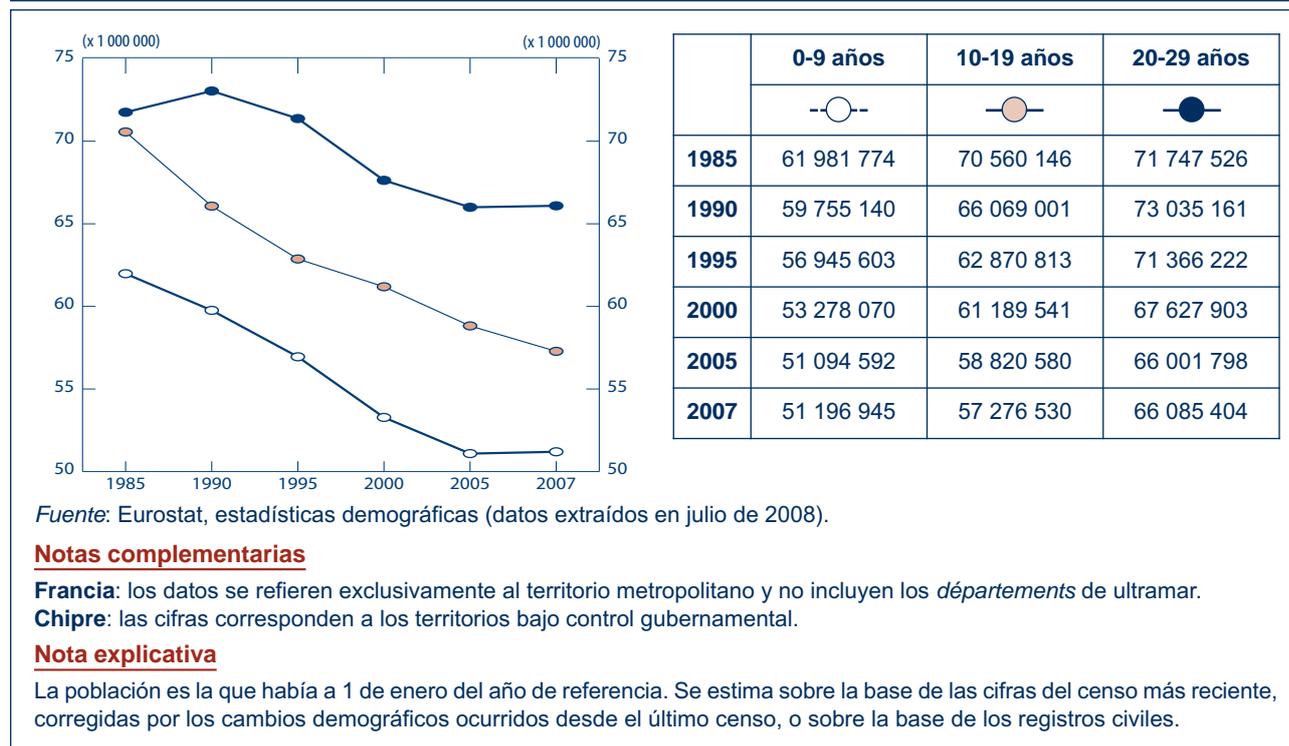
EL DESCENSO DEL NÚMERO DE JÓVENES SIGUE DIFERENTES RITMOS EN LOS DISTINTOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE

En 2007, el número de jóvenes menores de 30 años era de 174,6 millones en los 27 países que ahora integran la Unión Europea (UE-27). El descenso de esta cifra ha sido constante desde 1985.

La variación global del número de jóvenes menores de 30 años se corresponde con un descenso en cada grupo de edad. Esta evolución demográfica del grupo de edad de menores de 30 años refleja la caída de la tasa de natalidad registrada en la mayoría de los países de la UE-27 desde la década de 1960.

En la UE-27, el descenso del tamaño de la población de los grupos de edad 0-9 y 10-19 años fue continuo entre 1985 y 2005. No obstante, entre 2005 y 2007 dichos grupos han revelado tendencias distintas, pues el grupo de 0-9 años ha mantenido su nivel de 2005 e incluso muestra un ligero aumento, mientras que el de 10-19 años de edad aún sigue disminuyendo. A partir de mediados de la década de 1980, los jóvenes de 20 a 29 años se convirtieron en el grupo de edad más numeroso, superando a los grupos de 10-19 años y de 0-9 años respectivamente. El grupo de edad 20-29 también ha permanecido relativamente estable durante el periodo 2005/06, con un ligero aumento en 2007.

Gráfico A1: Evolución de la población en los grupos de 0-9, 10-19 y 20-29 años en la UE-27 (1985-2007)



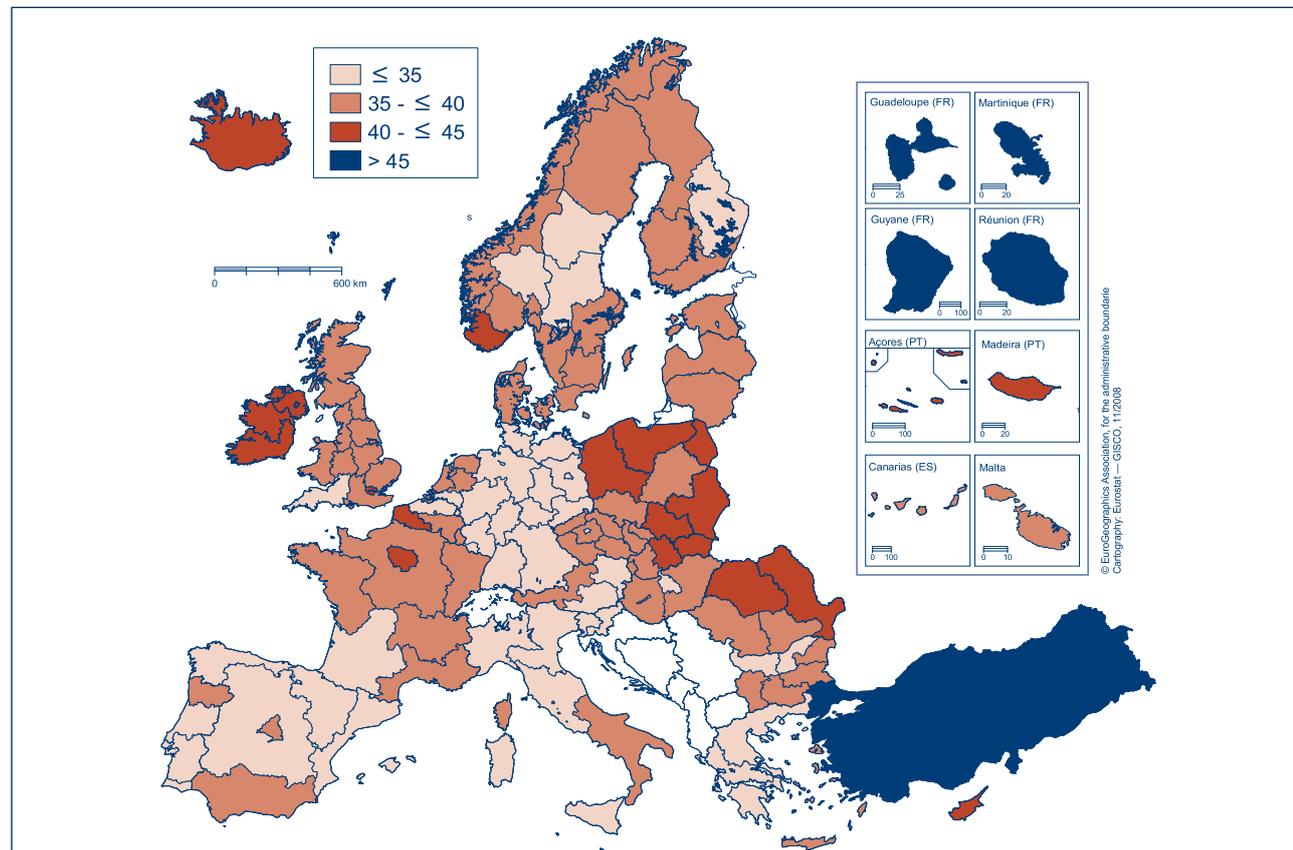
Esta tendencia general oculta situaciones dispares en determinados países (para más información, consúltense los anexos específicos para cada país en <http://www.eurydice.org>). En lo que al grupo de edad de 0-9 años se refiere, aunque los miembros de la UE-27 han mostrado cierta estabilidad durante el periodo 2005-2007, en países como Alemania, Chipre, Lituania, Malta y Polonia se ha producido un descenso de la población de más del 1,5% anual. Sin embargo, durante ese mismo periodo el grupo de edad en cuestión presentó en Irlanda y en España unas tasas de crecimiento superiores al 2,5% anual. Respecto al grupo de

edad 10-19, varios países (Bulgaria, Estonia y Rumanía) experimentaron un descenso de población más de tres veces superior a la tasa media de la UE-27. El descenso correspondiente al mismo grupo de edad en Letonia ha llegado a ser hasta cuatro veces superior a la media de la UE-27, situándose en torno al 6% anual entre 2005 y 2007.

— DISTRIBUCIÓN DESIGUAL POR REGIONES DE LOS JÓVENES MENORES DE 30 AÑOS —

El número de personas menores de 30 años ha disminuido de forma constante en Europa desde 1985 (gráfico A1) y la proporción de jóvenes respecto de la población total varía considerablemente de una región a otra. En casi la mitad de las regiones de las que se dispone de datos, los menores de 30 años representan entre el 30 y el 40% de la población total. En algunas regiones esta cifra supera el 45%: en Irlanda (*Southern and Eastern* y *Border Midlands and Western*), España (Ciudad Autónoma de Melilla), Francia (los *départments* de ultramar), Portugal (Azores), Eslovaquia (Eslovaquia oriental) y algunas regiones de Turquía.

Gráfico A2: Porcentaje de jóvenes del grupo de edad 0-29 por regiones NUTS, 2006



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Nota complementaria

Reino Unido: datos correspondientes a 2004.

Nota explicativa

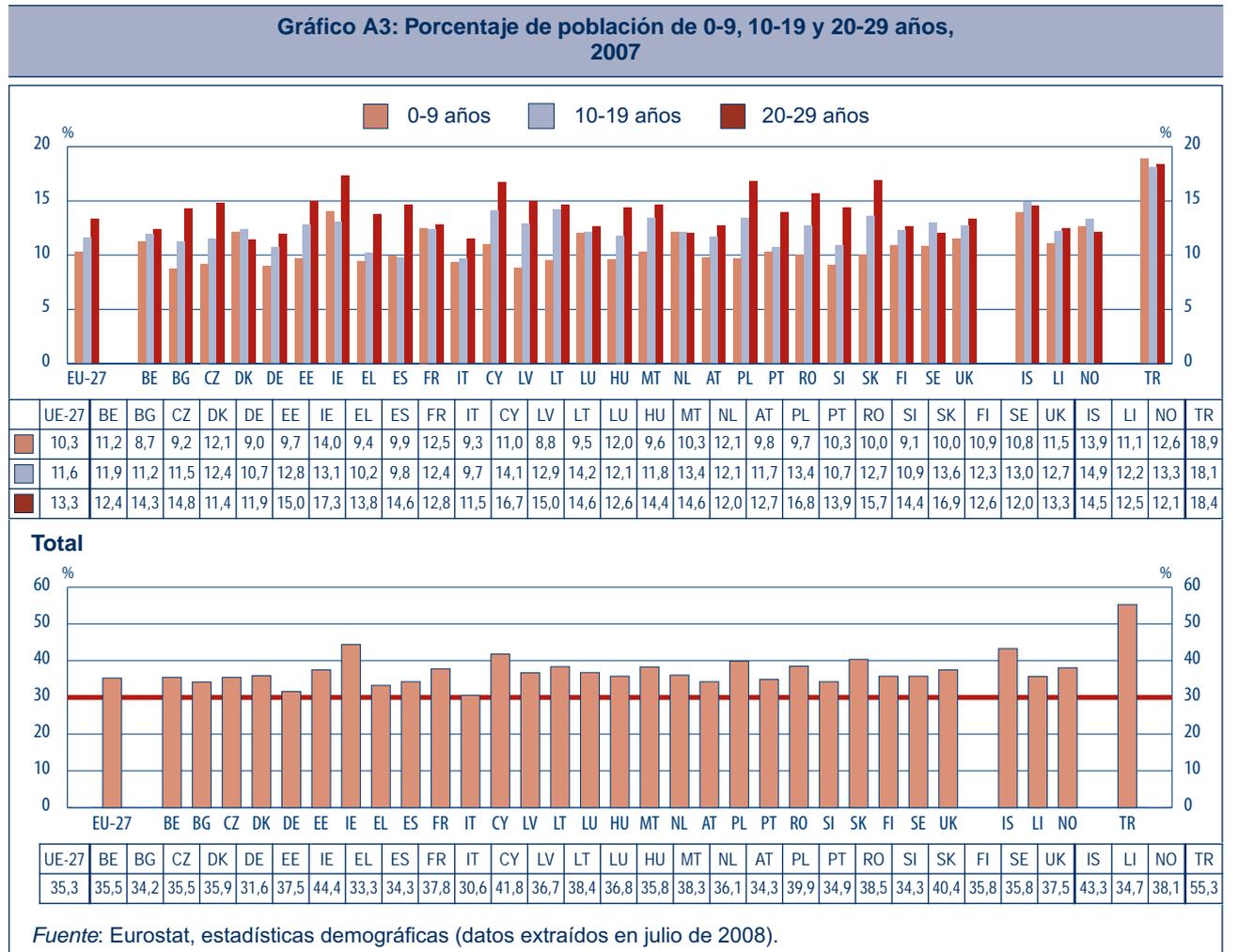
La población es la que había a 1 de enero del año de referencia.

El nivel NUTS 1 se utiliza en la mayoría de los países, a excepción de Bulgaria, la República Checa, Irlanda, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Noruega. En estos países se utiliza el nivel NUTS 2. La definición de la clasificación NUTS puede consultarse en la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Las disparidades regionales son particularmente notables en el sur de Europa (España, Italia y Portugal), Francia y Eslovaquia. La proporción de jóvenes es relativamente alta en el sur de España (y en las Islas Canarias), donde representan algo más del 39% de la población total, frente al 35% o menos en el resto del país. En Francia, el porcentaje medio de jóvenes es del 38% y oscila entre el 34% en el sudoeste y casi el 60% en el departamento de ultramar de Guyana. En las regiones del sur de Italia el porcentaje de jóvenes alcanza o supera el 35%, mientras que es del 29% o menos en el noroeste, la Lombardía, el noreste, la Emilia-Romaña y las regiones del centro. En el norte de Portugal (así como en las Azores y en Madeira) los menores de 30 años representan más del 37% de la población, mientras que el porcentaje es de un 34% en Lisboa y en las regiones del sur (el Alentejo y el Algarve). En Eslovaquia, los jóvenes representan más del 45% de la población total en Eslovaquia oriental, mientras que son sólo el 37% en la región de Bratislava.

MÁS DE UN TERCIO DE LA POBLACIÓN EUROPEA TIENE MENOS DE 30 AÑOS

Los jóvenes menores de 30 años representaban más del 35% de la población de la UE-27 en 2006. El grupo más numeroso dentro de esta cohorte es el de los jóvenes entre 20 y 29 años, seguido por los que tienen entre 10 y 19 y, a continuación, por los del grupo de edad 0-9. El porcentaje medio de jóvenes menores de 30 años en los países de Europa central y oriental era ligeramente superior, alcanzando el 38% en 2006. En Turquía, la población joven presentaba una distribución singular, con un porcentaje elevado de jóvenes en todos los grupos de edad. En total, los menores de 30 años representaban más del 55% de la población total de Turquía.



Nota complementaria

Chipre: las cifras corresponden a los territorios bajo control gubernamental.

Turquía: datos correspondientes a 2006.

Nota explicativa

La población es la que había a 1 de julio del año de referencia.

La estructura por edad de la población joven es más o menos variable en función del país analizado. En Irlanda, Chipre, Polonia, Eslovaquia, Islandia y Turquía, la población joven representaba más del 40% de la población total. En dos de estos países, concretamente Irlanda e Islandia, el grupo de edad más joven (0-9 años) representa aproximadamente el 14% de toda la población, el porcentaje más alto de todos los países analizados a excepción de Turquía. El mayor porcentaje de jóvenes de 10-19 años de edad se observó en Chipre, Lituania, Islandia y Turquía (superior al 14% de la población total). El porcentaje de jóvenes entre los 20 y los 29 años era inferior en alguno de los países nórdicos, como, por ejemplo, en Dinamarca, Suecia y Noruega, pero también en Alemania, Italia y Austria, donde este grupo no sobrepasaba el 12% de la población total.

En resumen, Italia y Austria presentaban el porcentaje de jóvenes menores de 30 años en 2006 más bajo (alrededor del 30%), seguidos por Alemania, con un 31,6%. Irlanda y Turquía registraban el mayor porcentaje de jóvenes, con un 44,4 y un 55,3% respectivamente.

ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS SE ENFRENTAN A UNA FUERTE CAÍDA DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

Las proyecciones demográficas para el grupo de edad de 5-14 años ofrecen una estimación fiable de la futura población escolar de educación primaria (CINE 1) y secundaria inferior (CINE 2). Estas proyecciones pueden utilizarse para planificar los recursos humanos y materiales necesarios para un eficaz funcionamiento de los sistemas educativos.

Más concretamente, las predicciones demográficas para los grupos de edad de 5-9 y de 10-14 años son especialmente útiles teniendo en cuenta el carácter obligatorio de la educación primaria (CINE 1) y de la secundaria inferior (CINE 2) en los países europeos (gráfico B1). Para 2010, las proyecciones realizadas a partir de las tendencias básicas de variación de la población prevén una caída aproximada del 8,5% para el grupo de 5-9 años de edad en la UE-27, y de más del 12% para el grupo de edad entre los 10 y los 14 años. Las proyecciones a largo plazo, para 2020, indican un descenso aún más pronunciado, en torno al 11%, del número de niños del grupo de edad 5-9 en toda la UE-27. Estas mismas proyecciones hasta 2020 muestran, para los países de Europa central y oriental, un descenso aún mayor del número de jóvenes en edad escolar obligatoria. El descenso estimado llegará a ser del 25% para el grupo de 5-9 años de edad, y superior al 60% en el caso de los alumnos de educación secundaria inferior.

Todos los países, a excepción de Irlanda, España, Luxemburgo y Portugal, prevén un descenso del número de alumnos en el nivel CINE 1 para 2020. En el grupo de edad de 5-9 años, España e Irlanda pronostican el mayor crecimiento, con tasas por encima del 10% entre 2000 y 2020. Los países donde el descenso de población en este grupo de edad será más significativo son Bulgaria, Lituania y Eslovaquia, con tasas superiores al 30% para 2020. En Italia, Francia y los Países Bajos, el tamaño de dicho grupo de edad disminuirá a partir de 2010. Para el periodo 2000-2010 estos tres países tienen previsto un ligero aumento de las cifras, alcanzándose el 5,5% en el caso de Francia, para luego descender, entre 2010 y 2020, a niveles inferiores a los del año 2000.

Gráfico A4a: Proyección de la evolución de la población de 5-9 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2020

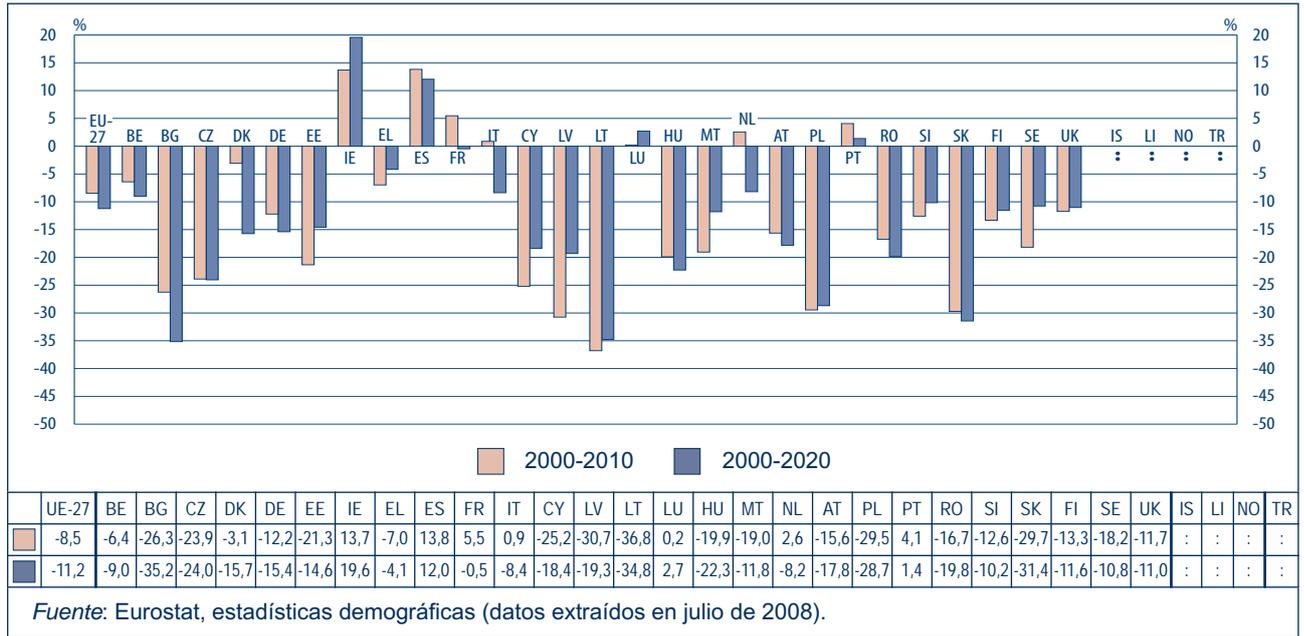
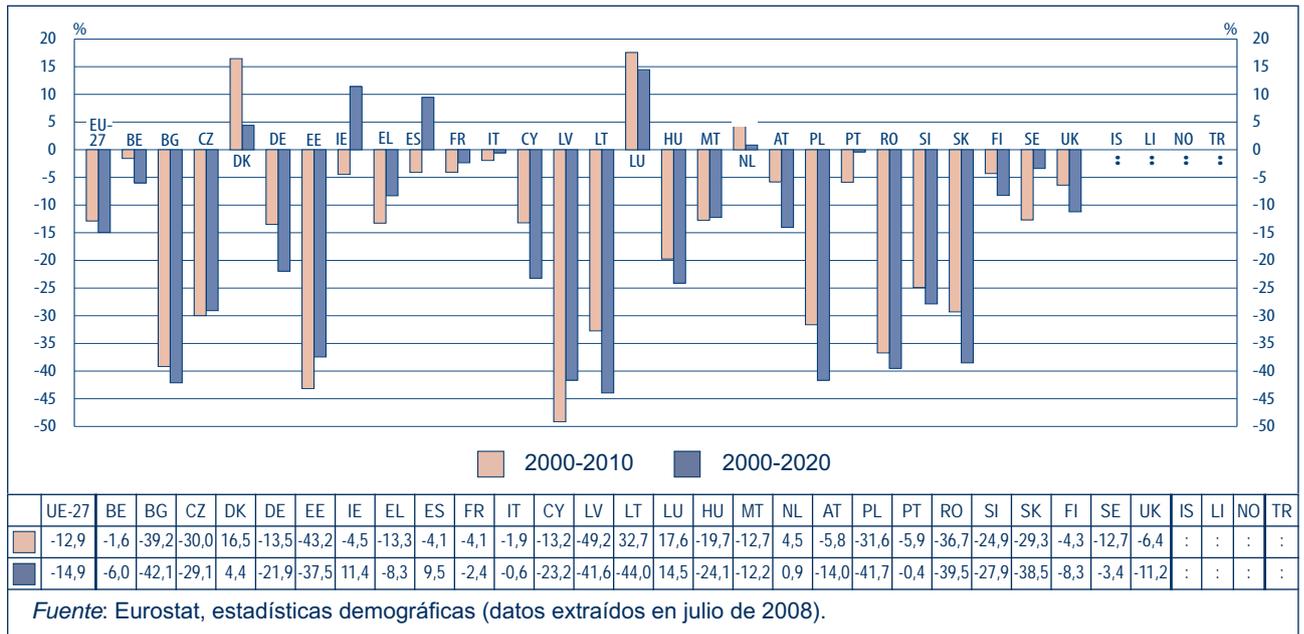


Gráfico A4b: Proyección de la evolución de la población de 10-14 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2020



Nota explicativa (gráficos A4a y A4b)

Las proyecciones demográficas persiguen el objetivo de realizar estimaciones de la población y de producir las cifras más verosímiles posibles para los próximos años. Las estimaciones se llevan a cabo utilizando las últimas cifras disponibles para la población a 1 de enero. Por lo general, se formulan una serie de hipótesis de base relativas a la mortalidad, la fertilidad y las migraciones, en función del sexo y la edad, y se aplican técnicas específicas de simulación del envejecimiento a la pirámide de población de año en año.

En Estonia, Chipre, Letonia, Malta y Suecia, el número de jóvenes en el grupo de edad de 5-9 años dejará de disminuir hacia 2010 y aumentará hasta 2020. No obstante, en estos países no se alcanzarán los niveles del año 2000, con lo cual los sistemas educativos nacionales deben planificar los recursos necesarios para la educación primaria (CINE 1) de forma flexible.

Las proyecciones para el grupo de edad de 10-14 años reflejan una situación aún más grave, pues, como se mencionó anteriormente, en algunos países el descenso de la población alcanzará niveles superiores al 40%, como es el caso de Bulgaria, Letonia, Lituania y Polonia para 2020.

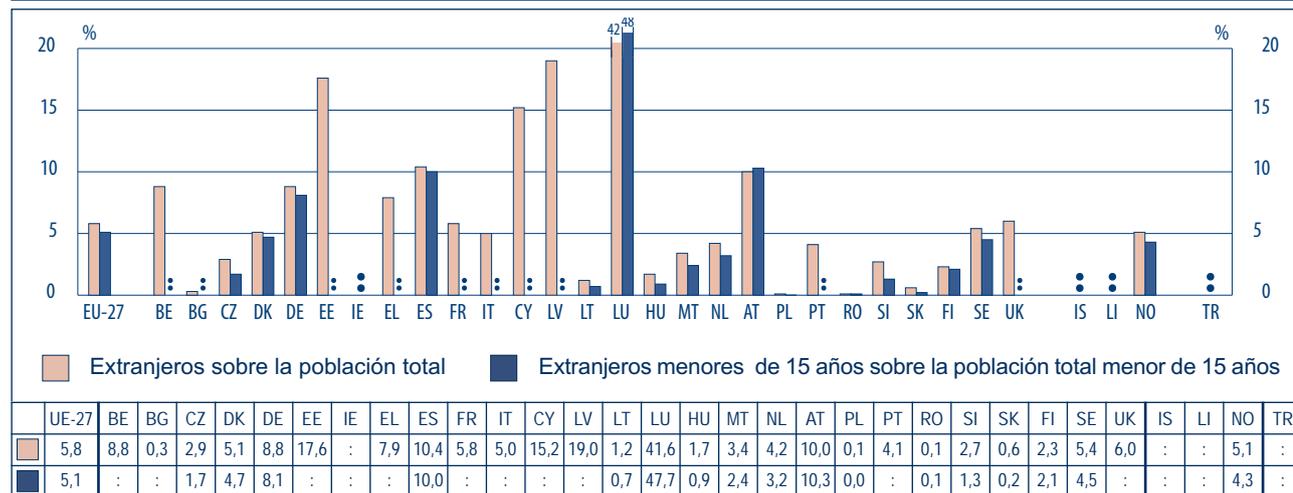
En el extremo opuesto, en Dinamarca, Luxemburgo y, en menor medida, en los Países Bajos, el grupo de 10-14 años aumentará entre 2000 y 2010, para luego disminuir entre 2010 y 2020. No obstante, en estos países el número de jóvenes en educación secundaria inferior será mayor en 2020 de lo que lo fue en el año 2000.

En Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Portugal y Suecia habrá un aumento del número de matriculados en educación secundaria entre 2010 y 2020, después del descenso previsto entre 2000 y 2010. Sin embargo, solo en Irlanda y España el número de jóvenes del grupo de 10-14 años de edad será mayor en 2020 que en 2010.

EN LA MAYORÍA DE PAÍSES, MENOS DEL 10% DE LOS JÓVENES MENORES DE 15 AÑOS SON EXTRANJEROS

En 2007, la población extranjera representaba menos del 10% de la población total en casi todos los Estados miembros. Las excepciones eran Chipre, Estonia y Letonia, con un porcentaje en torno al 20%, y Luxemburgo, con más del 40%.

Gráfico A5: Porcentaje de extranjeros sobre la población total y sobre la población menor de 15 años, 2007



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: media calculada a partir de los países que disponen de datos sobre la población extranjera.

Bulgaria, Estonia, Grecia, Francia y Reino Unido: las cifras de extranjeros son estimaciones de Eurostat.

Chipre: las cifras corresponden a los territorios bajo control gubernamental.

Letonia: las cifras incluyen también a las personas con pasaporte de no ciudadanos de la República de Letonia.

Nota explicativa

El porcentaje de extranjeros respecto de la población total se calcula dividiendo la población total de extranjeros entre el total de la población a 1 de enero y multiplicando el resultado por 100. El porcentaje de extranjeros menores de 15 años respecto de la población total menor de 15 años se obtiene dividiendo la población de extranjeros del grupo de edad 0-14 entre el total de la población del grupo de edad 0-14 y multiplicando el resultado por 100.

En Bélgica, Alemania, Grecia, España y Austria las personas de nacionalidad extranjera representan entre el 8 y el 10% de la población total, con una tendencia ascendente en los últimos cinco años (para más información, véase *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*). Los países de Europa central y oriental, a excepción de Estonia y Lituania, presentan características similares, en el sentido de que cuentan con reducidas poblaciones de extranjeros, que no superan el 2,5% en la mayoría de los países.

En todos los Estados de los que se dispone de datos, el porcentaje de jóvenes extranjeros menores de 15 años representa alrededor del 5% de la población total de la misma edad. Esta cifra es muy diferente en los cinco países de Europa central y oriental que disponen de datos sobre las poblaciones de extranjeros menores de 15 años, ya que en ellos el porcentaje de estos jóvenes es inferior al uno por ciento.

El número de extranjeros menores de 15 años es mayor en Alemania, España, Luxemburgo y Austria, donde representan más del 8% del total de la población de este grupo de edad. Esta cifra es mucho más alta en el caso de Luxemburgo, donde el porcentaje de extranjeros en este grupo de edad alcanzaba casi el 48%. En todos los demás países, el porcentaje de extranjeros menores de 15 años era inferior al 4%, con la excepción de Dinamarca, Suecia y Noruega, donde los jóvenes extranjeros representaban alrededor del 4,5%. De hecho, en todos los países de los que se dispone de datos, el porcentaje de extranjeros en el grupo de edad menor de 15 años es inferior al de extranjeros en el total de la población. La única excepción es Austria, donde el porcentaje de jóvenes extranjeros sobre la población menor de 15 años era ligeramente superior al de extranjeros respecto de la población total.

MAYORES TASAS DE EMPLEO PARA LOS TITULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

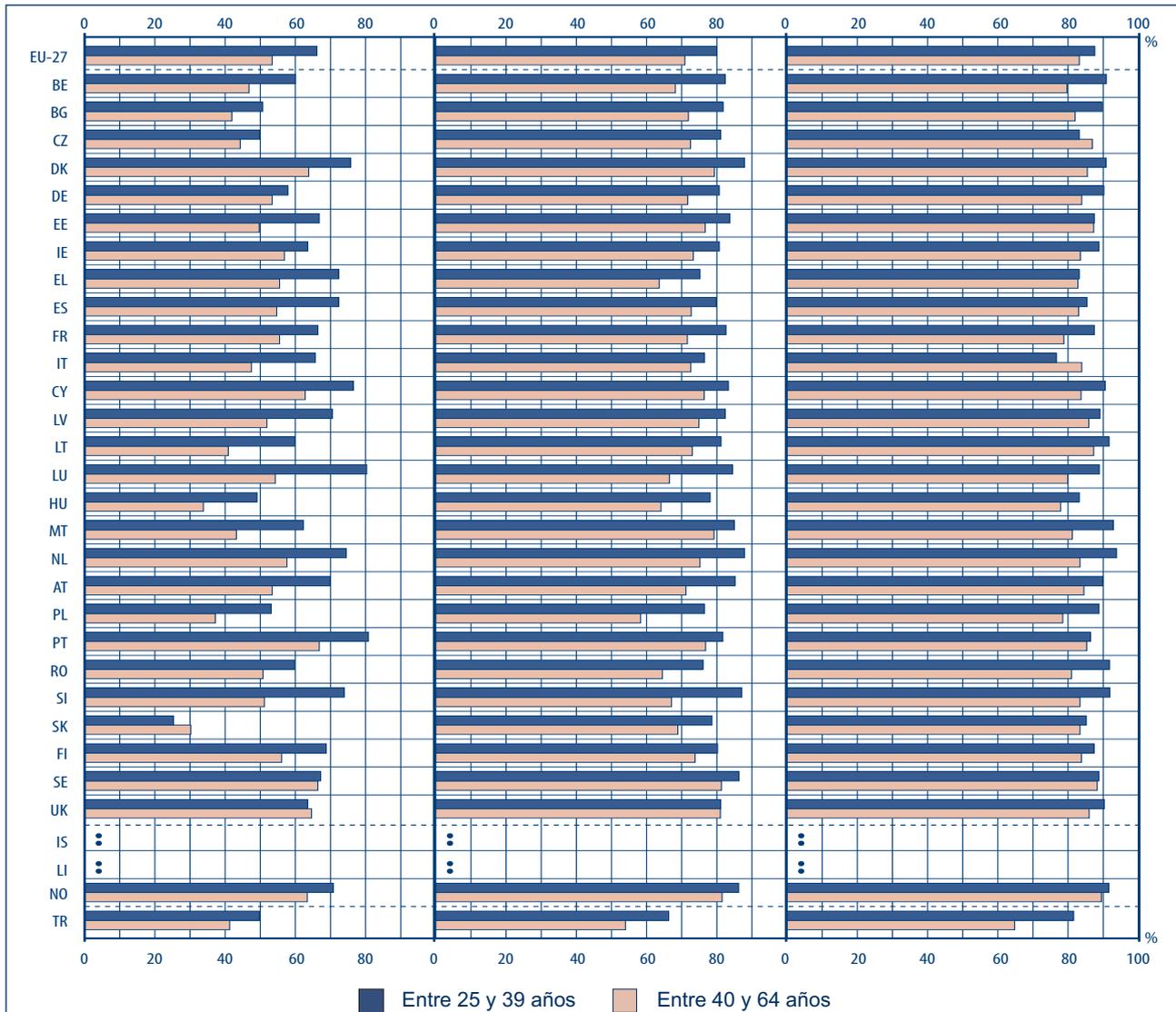
Tanto la edad como el nivel de titulación son factores determinantes a la hora de acceder a un empleo en la Unión Europea. La tasa de empleo de quienes tienen estudios superiores (CINE 5-6) es mucho mayor que la de aquellos con titulaciones de nivel inferior (CINE 0-2). De hecho, la tasa de empleo de los titulados superiores con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años se situaba unos 20 puntos porcentuales por encima de la de aquellos del mismo grupo de edad pero menos cualificados. Esta correlación entre tasas de empleo y nivel de titulación es típica de los Estados de la UE-27, y es más acusada en el grupo de edad de 40-64 años que entre los más jóvenes.

En casi todos los países de la UE-27, cuando se analiza la población de los titulados superiores se observa que más del 85% de los menores de 40 años tienen trabajo. Esta tasa incluso supera el 91% en Lituania, Malta, los Países Bajos, Rumanía, Eslovenia y Noruega. En la mayoría de países, la contratación de los titulados superiores con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años era más frecuente que la de los del grupo de mayor edad (40-64 años). En el año 2007, la diferencia entre ambos grupos era de más de 11 puntos en el caso de Bélgica y Malta, alcanzando los 17 puntos porcentuales en Turquía. No obstante, en dos países, concretamente la República Checa e Italia, es mayor el porcentaje de titulados superiores con más de 40 años que tienen un empleo.

En la Unión Europea, en el año 2007, quienes poseían un título de educación secundaria superior formaban un grupo intermedio con una tasa de empleo en torno al 80% para el grupo de edad de 25-39 años y de 10 puntos menos para el grupo de 40-64 años.

En Luxemburgo, Polonia y Eslovenia, dentro del grupo de titulados en educación secundaria superior, había aproximadamente un 18% más de personas empleadas entre los 25 y 39 años que entre los mayores de 40 años. Sin embargo, en el Reino Unido no se apreciaban diferencias en las tasas de empleo de los dos grupos de edad.

Gráfico A6: Porcentaje de personas empleadas por grupos de edad y en función del nivel más alto alcanzado, 2007



Bajo (CINE 0-2)

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Entre 25 y 39 años	66,1	60,0	50,7	49,8	75,7	57,9	66,8	63,5	72,3	72,3	66,4	65,7	76,5	70,5	59,9	80,3	49,1	62,3	74,5	69,9	53,1	80,8	59,8	73,9	25,3	68,8	67,2	63,5	:	:	70,8	49,7
Entre 40 y 64 años	53,4	46,8	41,9	44,3	63,8	53,4	49,7	56,9	55,5	54,7	55,5	47,5	62,8	51,9	40,9	54,3	33,8	43,2	57,6	53,4	37,2	66,8	50,8	51,2	30,2	56,1	66,4	64,6	:	:	63,4	41,3

Medio (CINE 3-4)

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Entre 25 y 39 años	80,0	82,4	81,8	81,1	87,9	80,7	83,7	80,7	75,2	79,8	82,6	76,5	83,3	82,4	81,2	84,5	78,1	85	87,9	85,2	76,5	81,7	76,1	87,1	78,6	80,2	86,3	81,1	:	:	86,2	66,3
Entre 40 y 64 años	70,9	68,2	71,9	72,5	79,3	71,7	76,7	73,3	63,6	72,7	71,6	72,6	76,4	74,9	73,0	66,5	64,1	79,2	75,2	71,2	58,3	76,8	64,5	67,1	68,9	73,8	81,3	81,0	:	:	81,5	54,0

Alto (CINE 5-6)

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Entre 25 y 39 años	87,6	90,9	89,7	83,2	90,8	90,2	87,5	88,8	83,2	85,4	87,5	76,7	90,6	89,1	91,7	88,9	83,2	92,9	93,8	89,9	88,8	86,4	91,8	91,9	85,2	87,4	88,8	90,3	:	:	91,6	81,6
Entre 40 y 64 años	83,2	79,7	82,0	86,9	85,5	83,9	87,3	83,5	82,8	83,0	78,8	83,9	83,7	85,9	87,3	79,9	77,9	81,2	83,4	84,5	78,5	85,3	81,0	83,4	83,4	83,8	88,3	86,0	:	:	89,5	64,8

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).



Nota complementaria (gráfico A6)

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications* (NVQ) nivel 1 y las *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) se incluyen como titulaciones de nivel CINE 0-2.

Nota explicativa

Este indicador se calcula dividiendo el número de personas empleadas en el grupo de edad de 25-64 años que han alcanzado un determinado nivel educativo entre la población total del mismo grupo de edad.

MÁS MUJERES QUE VARONES CON UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR OCUPAN PUESTOS PARA LOS QUE POSEEN UNA TITULACIÓN DE NIVEL SUPERIOR AL EXIGIDO

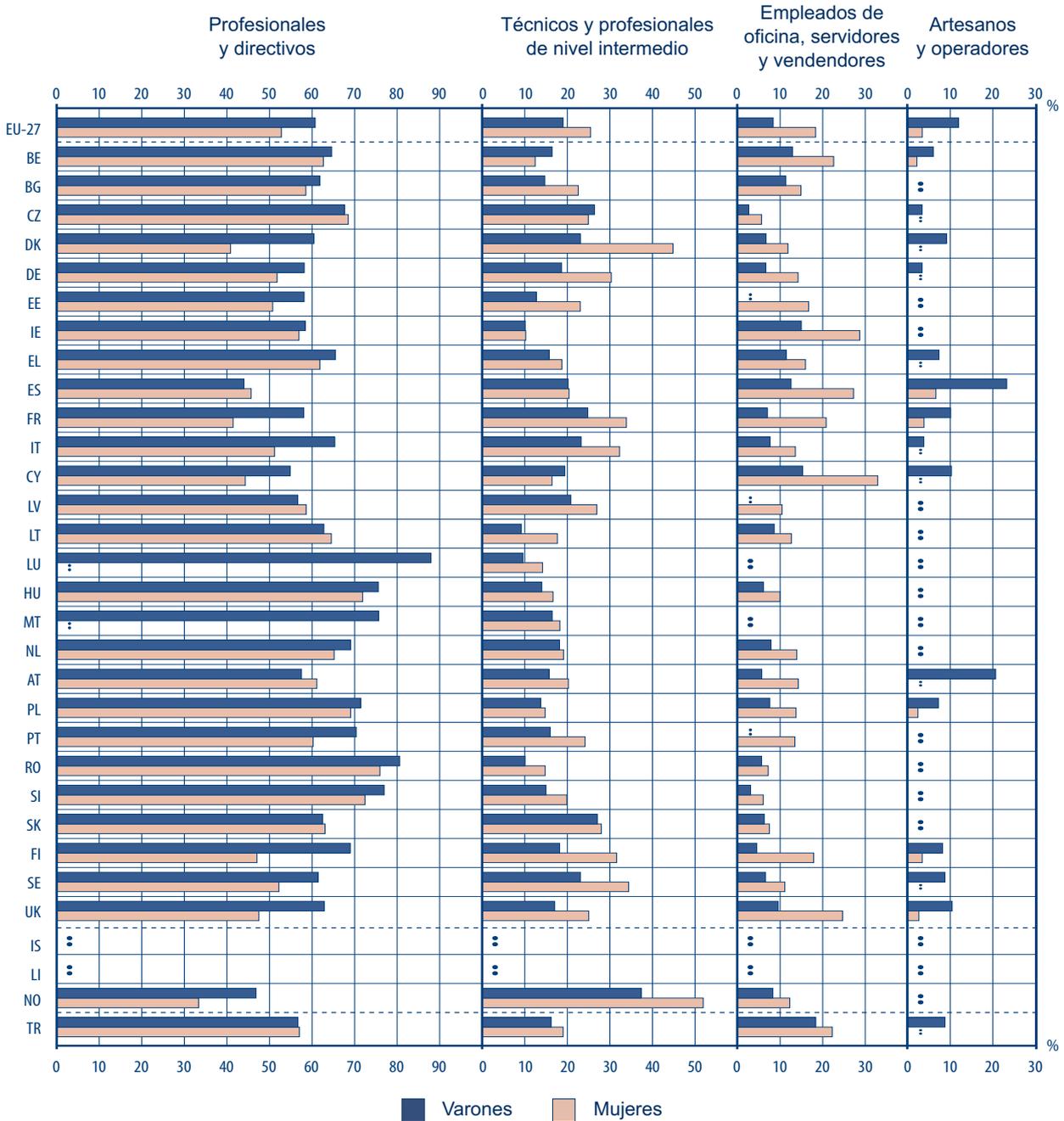
En la mayoría de los países europeos los titulados en educación superior aceptan puestos de trabajo para los que poseen una titulación de nivel superior al que se les exige para ese trabajo por distintos motivos socioeconómicos. En 2007, solo un 55% de todos los titulados superiores trabajaba como “directivos” o “profesionales”, y más del 20%, como “técnicos y profesionales de nivel intermedio”.

Algunos países se apartan bastante de la media europea, especialmente España, Francia, Chipre y Noruega. El porcentaje de titulados que ocupan puestos “directivos” o “profesionales” en estos países era inferior al 50%. En el extremo opuesto, en la República Checa, Hungría, Malta, Rumanía y Eslovenia, el porcentaje de titulados en puestos similares era aproximadamente del 70%, lo que parece indicar que en estos países los titulados superiores se benefician de un mejor acceso al mercado laboral y de una mayor adecuación entre los puestos que ocupan y sus niveles de cualificación.

La tendencia a aceptar puestos de trabajo para los que los candidatos poseen una titulación de nivel superior al exigido afecta especialmente a las mujeres tituladas. En 2007, el porcentaje de mujeres con un título de educación superior que trabajaban como “técnicos y profesionales de nivel intermedio” era superior al de hombres en todos los países excepto en Bélgica, la República Checa y Chipre. Además, las mujeres aceptaron, como promedio, el doble de veces que los hombres trabajos de empleadas de oficina, de servicios y de vendedoras. En todos los países europeos el porcentaje de mujeres en este grupo era superior al de varones. Es más, en Irlanda, España y Chipre, el porcentaje de mujeres con trabajo en esta categoría laboral era más de un 40% superior a la media de la UE-27.

Un número relativamente reducido de titulados superiores (alrededor del 7%) trabaja en la categoría de “artesanos y operarios”. No obstante, el porcentaje de varones que se encuentra en esta situación es superior al 10% en Alemania, España, Francia, Chipre, Austria y el Reino Unido. Esta cifra no guarda relación directa con los niveles de desempleo en estos países y se debe, probablemente, a determinados factores socioeconómicos.

Gráfico A7: Titulados de educación superior con empleo, por categoría laboral y sexo (CINE 5 y 6), 2007



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Nota explicativa

Las ocupaciones se clasifican de acuerdo a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) (*International Standard Classification of Occupations - ISCO-88*) adoptada por la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra, 1990) y utilizada en la Encuesta de Población Activa de Eurostat (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Los porcentajes se calculan sobre la base de la población empleada y en el denominador no se tienen en cuenta las categorías "No contesta" y "Fuerzas armadas" (código 0 de la CIUO). El empleo total por categoría se calcula solo con los datos disponibles.

Datos (gráfico A7)																																
Profesionales y directivos																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	60,7	64,6	61,8	67,6	60,4	58,2	58,1	58,4	65,5	44,0	58,1	65,4	54,9	56,6	62,8	88,0	75,6	75,7	69,1	57,5	71,4	70,4	80,6	77,0	62,5	69,0	61,4	62,4	:	:	46,8	56,7
	52,8	62,7	58,5	68,5	40,9	51,8	50,8	56,9	61,8	45,7	41,5	51,2	44,3	58,6	64,5	:	71,9	71,3	65,2	61,1	69,1	60,2	76,0	72,4	63,1	47,1	52,2	47,5	:	:	33,3	57,0
Total	56,8	63,6	59,9	68,0	50,4	55,6	53,6	57,6	63,8	44,8	49,4	58,2	49,5	57,9	63,8	84,6	73,8	73,4	67,3	59,0	70,1	64,4	78,4	74,4	62,9	56,7	56,2	55,4	:	:	40,0	56,8
Técnicos y profesionales de nivel intermedio																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	19,0	16,4	14,7	26,4	23,1	18,6	12,7	10,1	15,7	20,2	24,8	23,2	19,4	20,8	9,2	9,6	14,0	16,4	18,2	15,7	13,8	16,0	10,0	15,0	27,1	18,2	23,1	17,0	:	:	37,4	16,2
	25,5	12,4	22,6	24,9	44,8	30,3	23,0	10,2	18,7	20,4	33,9	32,3	16,4	26,9	17,7	14,2	16,6	18,3	19,1	20,2	14,8	24,2	14,8	19,9	28,0	31,6	34,4	25,0	:	:	51,9	19,0
Total	22,2	14,4	19,4	25,8	34,2	23,4	19,0	10,1	17,1	20,3	29,5	27,8	17,9	24,5	14,1	11,7	15,5	17,3	18,6	17,5	14,3	20,8	12,4	17,7	27,5	25,7	29,5	21,0	:	:	45,3	17,1
Empleados de oficina, servicios y vendedores																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	8,4	12,9	11,3	2,6	6,7	6,6	:	15,0	11,4	12,6	7,0	7,6	15,3	:	8,6	:	6,1	:	7,9	5,7	7,6	:	5,6	3,1	6,3	4,5	6,6	9,5	:	:	8,3	18,4
	18,3	22,6	14,9	5,6	11,8	14,2	16,7	28,7	16,0	27,2	20,8	13,6	32,9	10,4	12,6	:	10,0	:	13,9	14,3	13,7	13,5	7,2	6,0	7,5	17,9	11,1	24,7	:	:	12,3	22,2
Total	13,3	17,9	13,5	3,9	9,3	9,7	11,9	22,1	13,5	19,6	14,2	10,6	24,6	9,0	10,9	:	8,2	:	10,6	9,1	11,0	11,0	6,4	4,8	6,9	12,0	9,1	17,0	:	:	10,5	19,7
Artesanos y operarios																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
	11,9	6,0	:	3,4	9,1	16,6	:	:	7,3	23,3	10,1	3,8	10,3	:	:	:	:	:	:	20,6	7,2	:	:	:	:	8,2	8,7	10,4	:	:	:	8,7
	3,4	2,1	:	:	:	3,7	:	:	6,6	3,8	:	:	:	:	:	:	:	:	:	2,4	:	:	:	:	3,4	:	2,6	:	:	:	:	:
Total	7,7	4,0	:	2,3	5,7	11,3	:	9,5	5,6	15,3	6,8	3,3	8,1	:	10,6	:	2,5	:	3,4	14,1	4,5	:	:	:	5,5	5,0	6,6	:	:	:	4,4	6,4

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

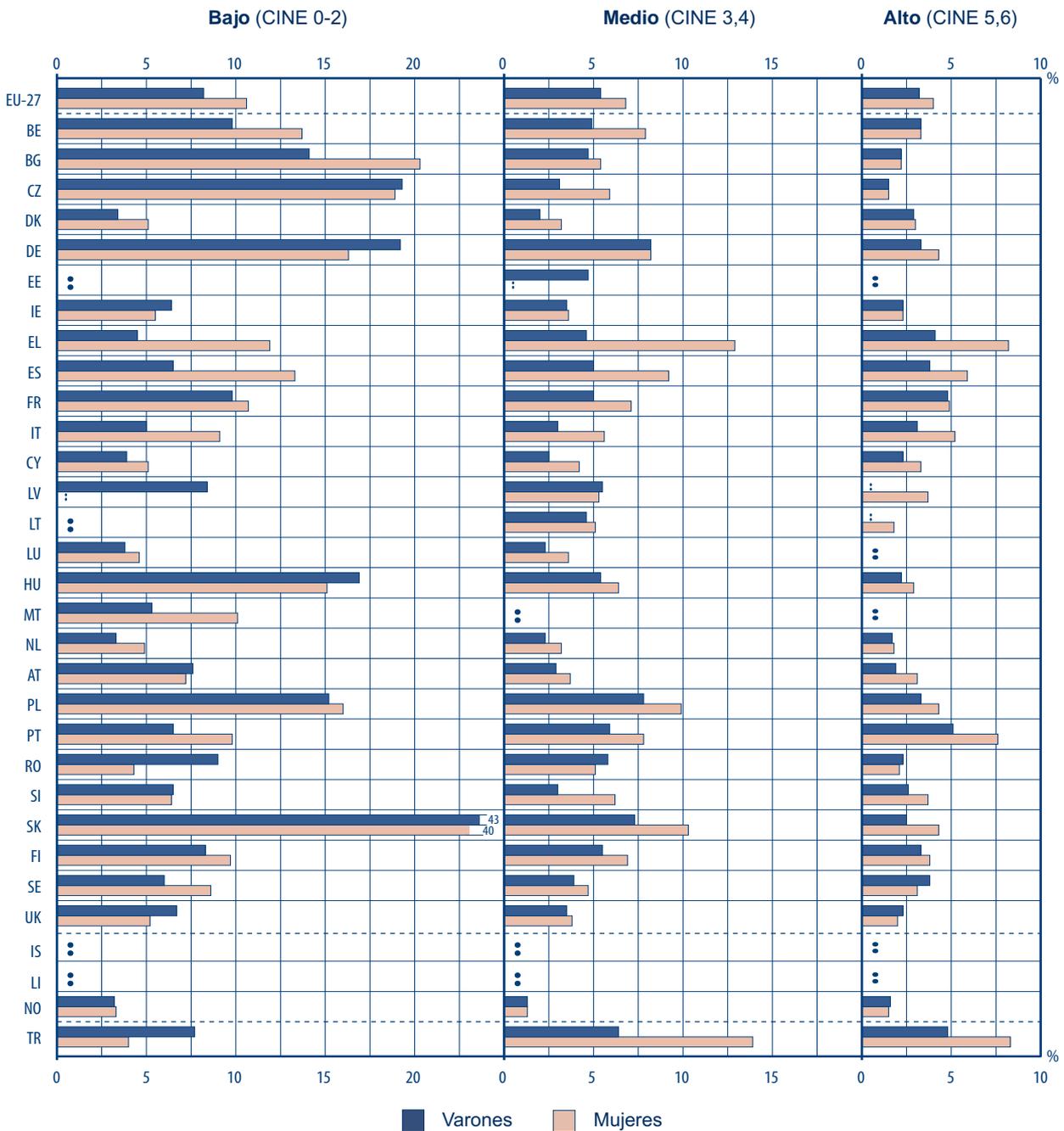
A IGUAL NIVEL DE CUALIFICACIÓN, LA PROBABILIDAD DE DESEMPLEO ES MAYOR ENTRE LAS MUJERES QUE ENTRE LOS VARONES

El efecto que un título de educación superior tiene a la hora de evitar el desempleo es el mismo para los hombres que para las mujeres. Sin embargo, el paro no les afecta de igual manera.

Las mujeres con el mismo nivel de cualificación siguen teniendo, por término medio, mayores probabilidades de estar desempleadas que los varones, aunque dicha desigualdad disminuye a medida que aumenta el nivel de cualificación. Así, en la UE-27, la tasa de desempleo entre las mujeres es superior a la de los hombres independientemente de su nivel de cualificación. Los países de Europa central y oriental presentan un patrón ligeramente distinto, ya que la tasa media de desempleo en el caso de las mujeres tiende a ser mucho mayor entre las menos cualificadas (CINE 0-2) en comparación con la media de la UE-27.

La tasa de paro entre los titulados de educación superior en 2007 era de un 3% para los varones y de casi el 4% para las mujeres. Existen importantes diferencias entre los distintos países. En Grecia, España, Italia y Portugal, la tasa de desempleo entre las mujeres era mucho mayor que entre los hombres, superando, en el caso de Grecia, el 8% de la población total con dicho nivel de cualificación. Esta cifra era equiparable a la tasa registrada en Turquía ese mismo año. En un segundo grupo de países integrado por Bélgica, Bulgaria, la República Checa e Irlanda, las tasas de desempleo de hombres y mujeres con un título de educación superior eran muy similares o incluso iguales. Por último, hay cuatro países, en concreto, Rumanía, Suecia, el Reino Unido y Noruega, en los que la tasa de desempleo entre las mujeres en 2007 era inferior a la de los varones.

Gráfico A8: Tasas de desempleo en el grupo de edad de 25-64 años, por nivel de titulación y por sexo, 2007



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: se calcula a partir de los países que disponen de datos sobre el desempleo.

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications (NVQ)* nivel 1 y las *Foundation General National Vocational Qualifications (GNVQ)* se incluyen como titulaciones de nivel CINE 0-2.

Nota explicativa

La tasa de desempleo se calcula dividiendo el número de desempleados entre la población activa (empleados y desempleados).

Datos (gráfico A8)																																
Bajo (CINE 0-2)																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	8,2	9,8	14,1	19,3	3,4	19,2	:	6,4	4,5	6,5	9,8	5,0	3,9	8,4	:	3,8	16,9	5,3	3,3	7,6	15,2	6,5	9,0	6,5	43,1	8,3	6,0	6,7	:	:	3,2	7,7
■	10,6	13,7	20,3	18,9	5,1	16,3	:	5,5	11,9	13,3	10,7	9,1	5,1	:	:	4,6	15,1	10,1	4,9	7,2	16,0	9,8	4,3	6,4	40,2	9,7	8,6	5,2	:	:	3,3	4,0
Medio (CINE 3-4)																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	5,4	4,9	4,7	3,1	2,0	8,2	4,7	3,5	4,6	5,0	5,0	3,0	2,5	5,5	4,6	2,3	5,4	:	2,3	2,9	7,8	5,9	5,8	3,0	7,3	5,5	3,9	3,5	:	:	1,3	6,4
■	6,8	7,9	5,4	5,9	3,2	8,2	:	3,6	12,9	9,2	7,1	5,6	4,2	5,3	5,1	3,6	6,4	:	3,2	3,7	9,9	7,8	5,1	6,2	10,3	6,9	4,7	3,8	:	:	1,3	13,9
Alto (CINE 5-6)																																
	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
■	3,2	3,3	2,2	1,5	2,9	3,3	:	2,3	4,1	3,8	4,8	3,1	2,3	:	:	2,2	:	1,7	1,9	3,3	5,1	2,3	2,6	2,5	3,3	3,8	2,3	:	:	1,6	4,8	
■	4,0	3,3	2,2	1,5	3,0	4,3	:	2,3	8,2	5,9	4,9	5,2	3,3	3,7	1,8	:	2,9	:	1,8	3,1	4,3	7,6	2,1	3,7	4,3	3,8	36,1	2,0	:	:	1,5	8,3
<i>Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).</i>																																

Entre los que poseen una titulación de nivel medio, el desempleo femenino es superior en todos los países, a excepción de Alemania, donde el porcentaje de varones y de mujeres en paro fue idéntico, y de Letonia y Rumanía, con más varones que mujeres sin empleo. De nuevo se aprecian importantes discrepancias en Grecia y España, con diferencias globales por encima de los 4 puntos porcentuales entre los dos sexos.

La tasa de paro entre quienes tienen un bajo nivel de educación es, por lo general, más elevada en los países de Europa central y oriental, y especialmente elevada en Bulgaria, la República Checa, Hungría, Polonia o Eslovaquia. La misma tendencia se aprecia en Alemania, donde la tasa de desempleo era aproximadamente del 19% para los varones y de un 16% para las mujeres. Proporcionalmente, también había muchos más hombres que mujeres en paro pertenecientes a este nivel educativo en otros países como Irlanda, Hungría, Rumanía, Eslovaquia y el Reino Unido. En Eslovaquia, la tasa de desempleo entre los varones llegó incluso a rozar el 45%.

LA TASA DE DESEMPLEO ENTRE LOS JÓVENES DE 15-24 AÑOS DE EDAD DESCENDIÓ EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS ENTRE 2002 Y 2007

En la Unión Europea, un porcentaje medio del 15,5% de los jóvenes entre 15 y 24 años estaba en paro en 2007. La tasa de desempleo para dicho grupo de edad cayó casi dos puntos en cinco años.

La dificultad para garantizar la integración en el mercado laboral de los jóvenes en 2007 fue más manifiesta en Grecia, Italia, Polonia, Rumanía y Eslovaquia, donde la tasa de desempleo entre los jóvenes de 15-24 años superó el 20%. En cambio, Dinamarca, Lituania, los Países Bajos y Noruega presentaron el porcentaje más bajo de jóvenes desempleados (inferior al 8,5%).

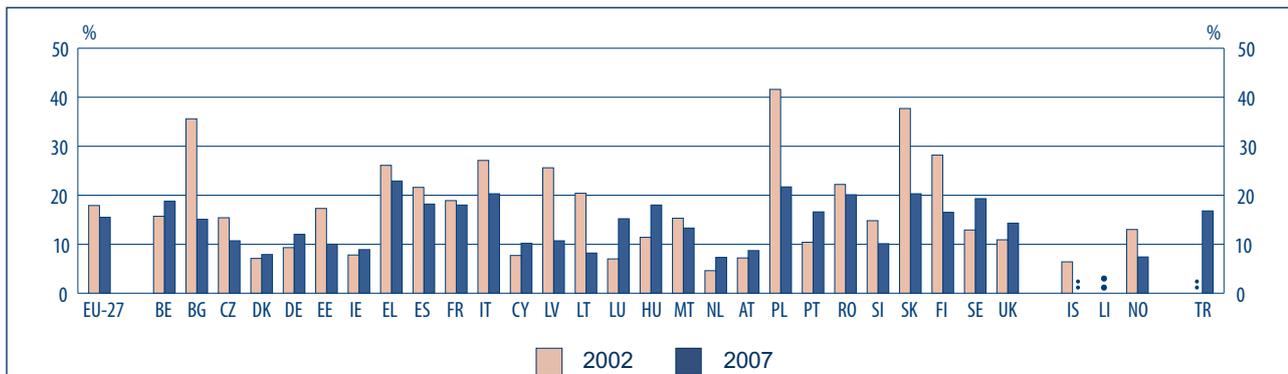
En la mayoría de los países europeos, la tasa de paro de los jóvenes entre 15 y 24 años de edad descendió entre 2002 y 2007. En Bulgaria, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Finlandia la reducción de la tasa de desempleo entre los jóvenes fue especialmente notoria, con más de 10 puntos. Tres de ellos (Bulgaria, Letonia y Lituania) incluso tuvieron tasas por debajo de la media de la UE-27, que fue del 15,5%.

En cambio, doce países experimentaron un aumento de la tasa de desempleo en el grupo de edad de 15-24 años durante el mismo periodo, aunque dos de ellos (Luxemburgo y el Reino Unido) todavía tenían tasas inferiores a la media de la Unión Europea.



CONTEXTO

Gráfico A9: Tasas de desempleo en el grupo de edad de 15-24 años, 2002-2007



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	17,9	15,7	35,6	15,4	7,1	9,3	17,3	7,8	26,1	21,6	18,9	27,1	7,7	25,6	20,4	7	11,4	15,3	4,6	7,2	41,6	10,4	22,2	14,8	37,7	28,2	12,9	10,9	6,4	:	13,0	:
2007	15,5	18,8	15,1	10,7	7,9	12,0	10,0	8,9	22,9	18,2	18,0	20,3	10,2	10,7	8,2	15,2	18,0	13,3	7,3	8,7	21,7	16,6	20,1	10,1	20,3	16,5	19,3	14,3	:	:	7,4	16,8

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Nota explicativa

La tasa de desempleo se calcula dividiendo el número de desempleados entre la población activa. Se utiliza la definición normalizada de población activa: al menos se debe haber trabajado una hora o buscado empleo de forma activa durante la semana de referencia de la encuesta (véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”).



ORGANIZACIÓN

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

EN LÍNEAS GENERALES, LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA TIENE LA MISMA DURACIÓN EN TODOS LOS PAÍSES, PERO SU ESTRUCTURA VARÍA CONSIDERABLEMENTE

El gráfico que se muestra a continuación ofrece una perspectiva general de las estructuras educativas correspondientes a la educación ordinaria, desde el nivel de infantil (dependiente o no del Ministerio de Educación) hasta la Educación Superior (a excepción del nivel de postgrado y de los estudios de doctorado). En un intento por resumir y facilitar la comparación entre las distintas estructuras educativas nacionales, solo se han tenido en cuenta los itinerarios/programas de estudios considerados más representativos.

En más de la mitad de los países, los niños se incorporan al sistema educativo en el **nivel de educación infantil** (en centros dependientes del Ministerio de Educación) a partir de los 3 ó 4 años de edad.

En algunos de ellos (Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Francia y el Reino Unido –Irlanda del Norte–), se puede escolarizar a los niños desde los dos o dos años y medio. En los tres Estados bálticos, así como en Eslovenia, Suecia y Noruega, los centros de educación integrados, que admiten a los niños desde el momento en que cumplen 1 año hasta los 5/6, dependen del Ministerio de Educación pero no están incluidos en el sistema escolar.

Antes de los 5 ó 6 años de edad, en Dinamarca, Alemania (en la mayoría de los *länder*), Austria y Finlandia los niños solo pueden incorporarse a estructuras educativas dependientes de un ministerio distinto al Ministerio de Educación.

La asistencia a un centro de educación infantil es optativa en la mayoría de los países, y los padres tienen libertad para matricular a su hijo si así lo desean. Normalmente, la enseñanza obligatoria comienza a los 5 ó 6 años de edad y suele coincidir con la incorporación a un centro de educación primaria, excepto en Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría y Polonia, donde la educación obligatoria comienza en el nivel de infantil. En Irlanda y en los Países Bajos, donde no existe un nivel de educación infantil propiamente dicho, los alumnos pueden asistir, a partir de los 4 años, a las *infant classes* de los centros de primaria y al curso optativo de *basisonderwijs*, respectivamente. En Luxemburgo, la educación infantil (*Spillschoul*) es obligatoria para todos los niños que hayan cumplido los 4 años de edad con anterioridad al 1 de septiembre del año de referencia. En Hungría, los niños de 5 años tienen que participar en actividades educativas que los preparan para su entrada en la escuela. En tres países nórdicos (Dinamarca –hasta 2008–, Finlandia y Suecia), así como en Bulgaria, Estonia y Lituania, la educación es obligatoria a partir de los 7 años de edad.

En la gran mayoría de los países **la educación obligatoria a tiempo completo tiene una duración de nueve o diez años** y se prolonga, al menos, hasta los 15 ó 16 años de edad. Sin embargo, en Luxemburgo, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) tiene una duración de once años, de doce en los Países Bajos y el Reino Unido (Irlanda del Norte) y de trece años en Hungría.

En general, **los itinerarios escolares** son idénticos para todos los alumnos hasta que finaliza el nivel de secundaria inferior, es decir, hasta los 14 ó 15 años de edad. El currículo básico se extiende hasta los 16 años de edad en Malta, Polonia y el Reino Unido. En una decena de países la educación general obligatoria adopta la forma de una estructura única, sin transición entre el nivel de primaria y el de secundaria inferior, extendiéndose hasta los 14 años en Turquía, los 15 en la República Checa, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia, y los 16 en todos los países nórdicos y Estonia.

No obstante, en algunos países, los padres tienen que elegir (o los centros determinar) una ruta o un tipo concreto de escolarización para los alumnos al comienzo de la educación secundaria inferior. Es lo que ocurre a partir de los 10 años de edad en la mayoría de los *länder* alemanes y austriacos, a partir de los 11-12 años en los Países Bajos, a partir de los 11 en Liechtenstein y desde los 12 en Luxemburgo. En la República Checa,

Letonia, Hungría y Eslovaquia, la educación obligatoria se organiza en una estructura única hasta la edad de 14 ó 15 años, pero a partir de los 10 o los 11 años los alumnos de estos países pueden, en determinados momentos de su trayectoria escolar, matricularse en centros independientes que ofrecen tanto educación secundaria inferior como superior.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07

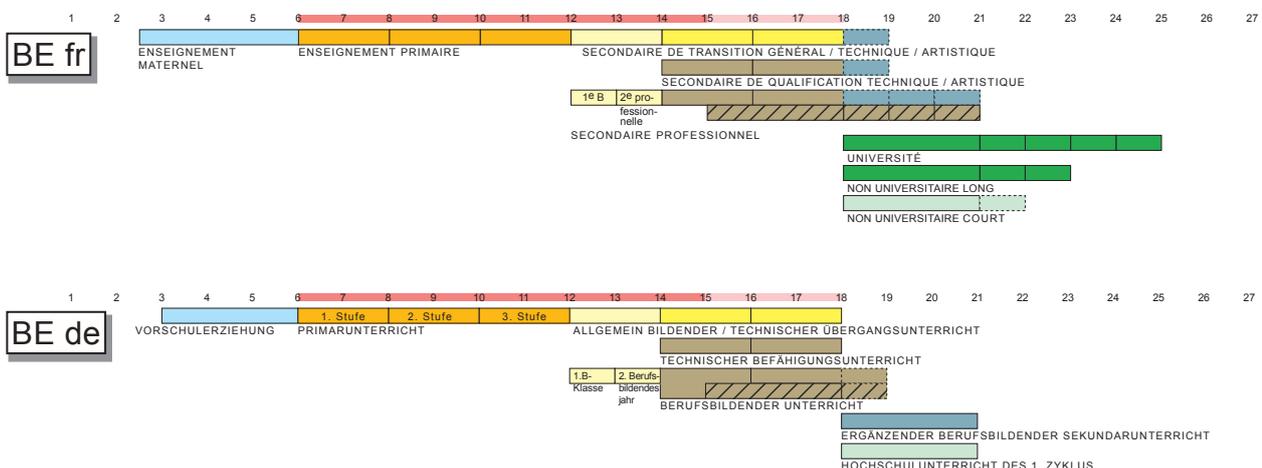
Nota explicativa

Las edades que aquí se muestran corresponden a los años "teóricos" de acceso a la educación y de duración. En los distintos ejemplos y explicaciones no se tienen en cuenta ni la incorporación precoz o tardía, ni el aumento de los periodos de escolarización debido a la repetición de cursos, ni las interrupciones. No se recogen las edades máximas para la educación postsecundaria (CINE 4) ni para la educación superior (CINE 5A y 5B).

La información se estructura por niveles educativos de acuerdo con la última versión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE – UOE, edición de 1997). Estos niveles CINE no siempre se corresponden con los niveles educativos definidos por los distintos países (y descritos en el diagrama). Cuando se da ese caso, se han incluido en el diagrama los niveles CINE 0, 1 y 2. Estos detalles son especialmente necesarios en el caso de los países en los que la enseñanza obligatoria se organiza en una estructura única y que no hacen distinción entre la educación primaria (CINE 1) y la secundaria inferior (CINE 2). Las líneas negras verticales que aparecen dentro de los niveles educativos indican los distintos ciclos o etapas correspondientes a los niveles CINE 1-3 y la duración variable de los programas conducentes a una titulación en los niveles CINE 4 y 5.

Aquí solo se muestran los centros de infantil "con fines educativos", dependan o no del Ministerio de Educación, es decir, centros que deben contratar a personal especializado en educación (que tenga a su cargo un grupo de alumnos). No se incluyen las guarderías ni las ludotecas (cuyo personal no necesita una titulación en educación). Tampoco se incluye en este diagrama la educación especial, que se organiza en estructuras separadas.

El gráfico tampoco incluye los programas de investigación avanzada de tipo doctorado (CINE 6). Puede encontrarse más información sobre estos programas, así como sobre los de nivel CINE 5, en la publicación de Eurydice: *Organización de la estructura de la Educación Superior en Europa 2006/07: Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*, Bruselas: Eurydice, 2007.



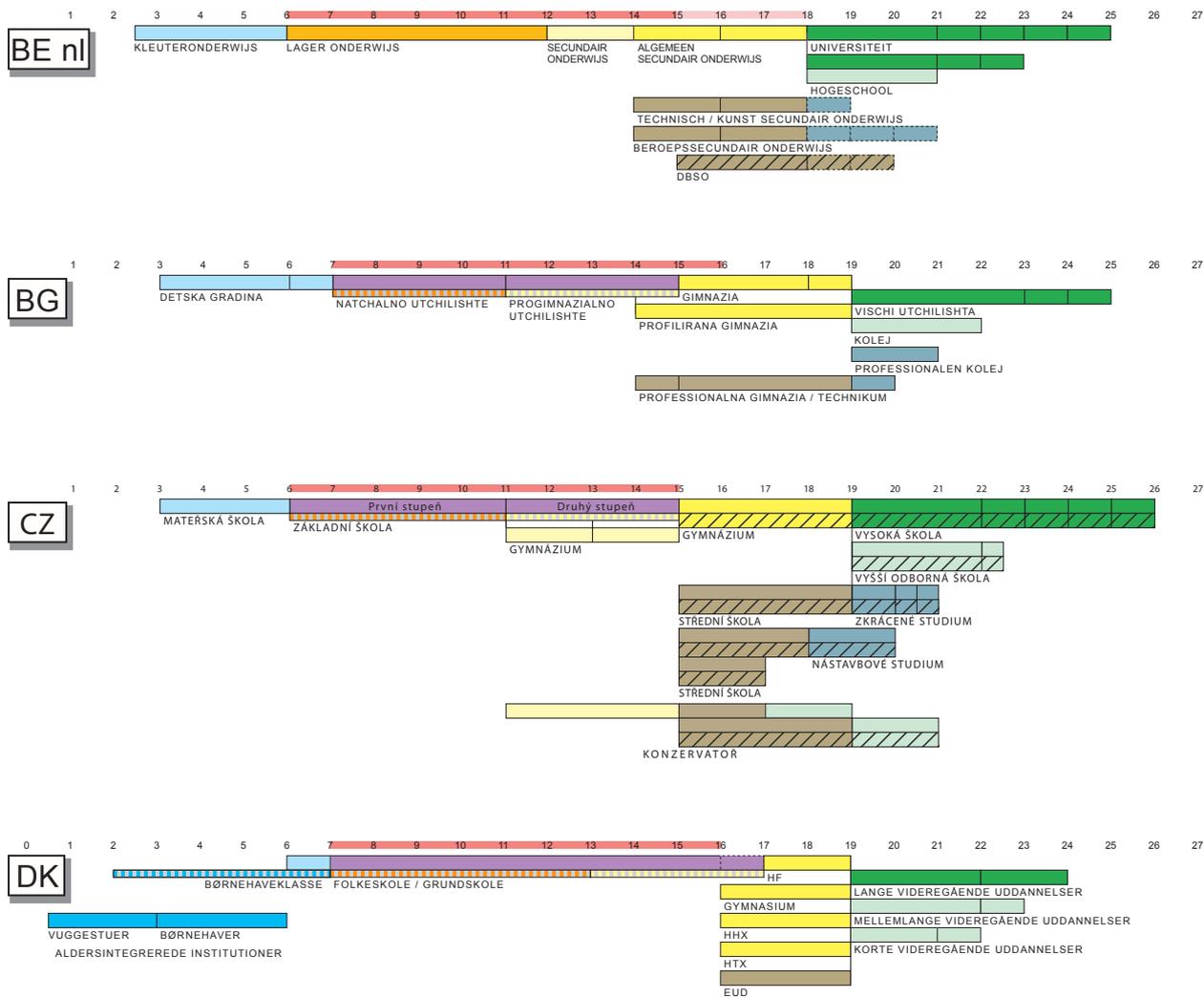
Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: la educación obligatoria a tiempo completo termina a los 16 años para los alumnos que no han finalizado la primera etapa de la educación secundaria.

Bélgica (BE de): solo los niños que a 31 de diciembre del año escolar en curso han cumplido los 3 años de edad son admitidos en educación infantil.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



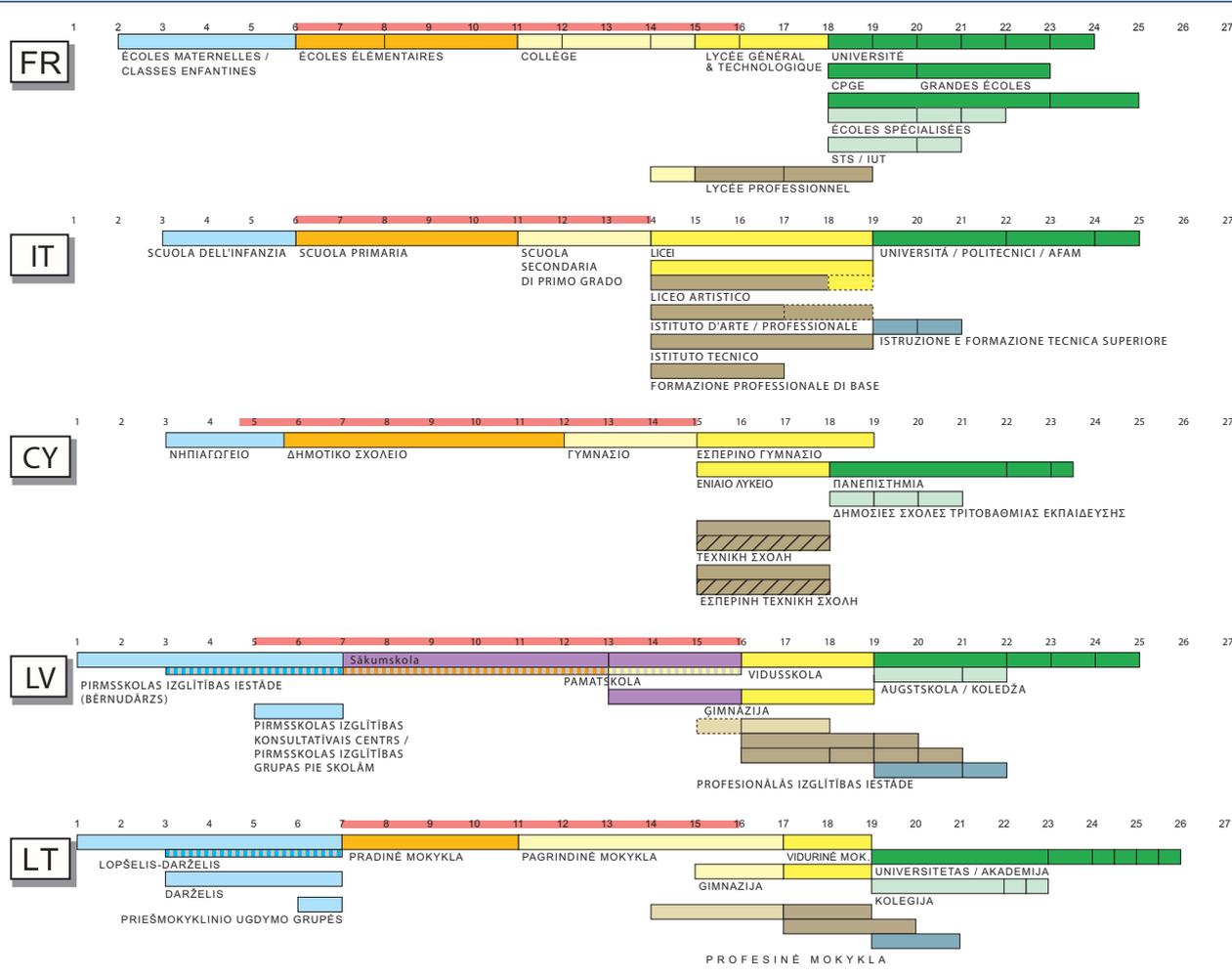
- | | | |
|---|--|---|
| Infantil – CINE 0 (que no depende del Ministerio de Educación) | Secundaria inferior general – CINE 2 (incluida formación preprofesional) | Educación Superior – CINE 5A |
| Infantil – CINE 0 (que depende del Ministerio de Educación) | Secundaria inferior profesional – CINE 2 | Educación Superior – CINE 5B |
| Primaria – CINE 1 | Secundaria superior general – CINE 3 | Educación obligatoria a tiempo completo |
| Estructura única (no existen centros distintos para CINE 1 y CINE 2) | Secundaria superior profesional – CINE 3 | Educación obligatoria a tiempo parcial |
| A tiempo parcial o programas en alternancia (centro de formación/centro de trabajo) | Postsecundaria no Superior – CINE 4 | Estudios en el extranjero |
| Año complementario | | |
- /n/- Experiencia laboral obligatoria + su duración Correspondencia con los niveles CINE: CINE 0 CINE 1 CINE 2

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Dinamarca: desde 2008/09, la educación obligatoria comienza a la edad de 6 años.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



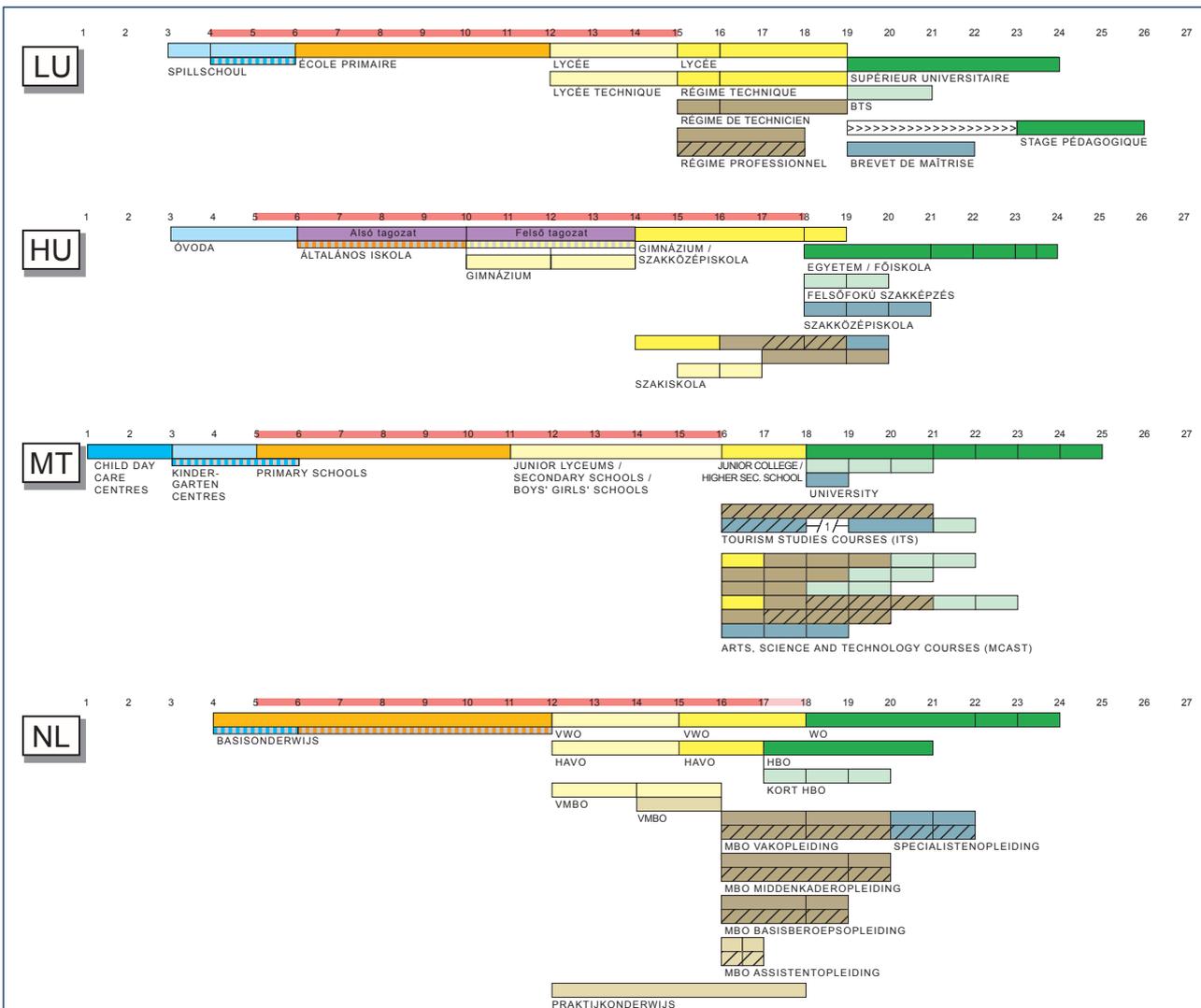
- | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|-----------------------|------------------------------|---------------------------|--|--|
| | Infantil – CINE 0
(que no depende del Ministerio de Educación) | | Secundaria inferior general – CINE 2
(incluida formación preprofesional) | | Educación Superior – CINE 5A | | | |
| | Infantil – CINE 0
(que depende del Ministerio de Educación) | | Secundaria inferior profesional – CINE 2 | | Educación Superior – CINE 5B | | | |
| | Primaria – CINE 1 | | Secundaria superior general – CINE 3 | Educación obligatoria | | | | |
| | Estructura única
(no existen centros distintos para CINE 1 y CINE 2) | | Secundaria superior profesional – CINE 3 | | a tiempo completo | | | |
| | Postsecundaria no Superior – CINE 4 | | Postsecundaria no Superior – CINE 4 | | a tiempo parcial | | | |
| | A tiempo parcial o programas en alternancia (centro de formación/centro de trabajo) | | | | | Estudios en el extranjero | | |
| | -/n/- Experiencia laboral obligatoria + su duración | | | | | Año complementario | | |
| | | | Correspondencia con los niveles CINE: | | | | | |

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Italia: desde 2007/08, la educación obligatoria finaliza a la edad de 16 años.
Chipre: desde 2004/05 es obligatorio un año de educación infantil (*prodimitiki*).
Letonia: los alumnos de 15 años que no tengan el certificado de educación básica pueden cursar este tipo de educación a través del programa de formación profesional básica hasta los 18 años.
Lituania: la legislación vigente estipula que la edad de escolarización obligatoria es a los 7 años (o a los 6 si el niño es lo suficientemente maduro para ir a la escuela).

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



Fuente: Eurydice.

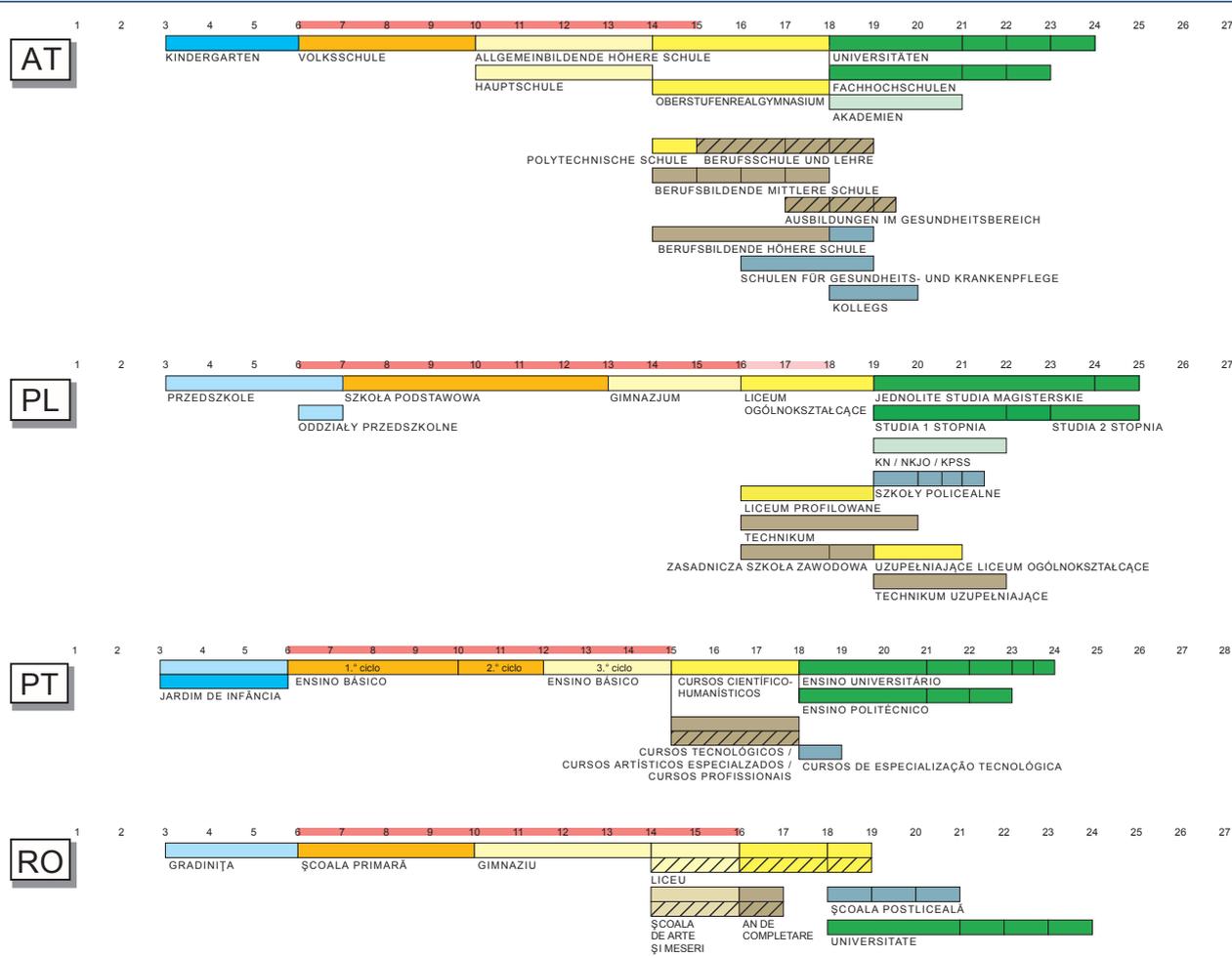
Notas complementarias

Luxemburgo: algunas comunas ofrecen educación infantil desde los 3 años de edad. A partir de 2009/10 los municipios estarán obligados a ofrecer una educación temprana.

Malta: el *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST), que admitió a sus primeros alumnos en 2001/02, está asumiendo de forma gradual la responsabilidad de toda la formación profesional.

Países Bajos: no existe educación infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros años de *basisonderwijs* (educación primaria). La escolarización obligatoria termina al final del curso escolar en que los alumnos que han cursado los 12 años de educación obligatoria a tiempo completo cumplen los 16 años. Desde 2007/08, todos los alumnos deben asistir a clase hasta obtener el certificado de educación básica. Esta nueva medida sustituye a la formación obligatoria a tiempo parcial hasta los 18 años.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



- | | | |
|---|--|---|
| Infantil – CINE 0 (que no depende del Ministerio de Educación) | Secundaria inferior general – CINE 2 (incluida formación preprofesional) | Educación Superior – CINE 5A |
| Infantil – CINE 0 (que depende del Ministerio de Educación) | Secundaria inferior profesional – CINE 2 | Educación Superior – CINE 5B |
| Primaria – CINE 1 | Secundaria superior general – CINE 3 | Educación obligatoria a tiempo completo |
| Estructura única (no existen centros distintos para CINE 1 y CINE 2) | Secundaria superior profesional – CINE 3 | Educación obligatoria a tiempo parcial |
| A tiempo parcial o programas en alternancia (centro de formación/centro de trabajo) | Postsecundaria no Superior – CINE 4 | Estudios en el extranjero |
| -/n/- Experiencia laboral obligatoria + su duración | Año complementario | |
| Correspondencia con los niveles CINE: CINE 0 CINE 1 CINE 2 | | |

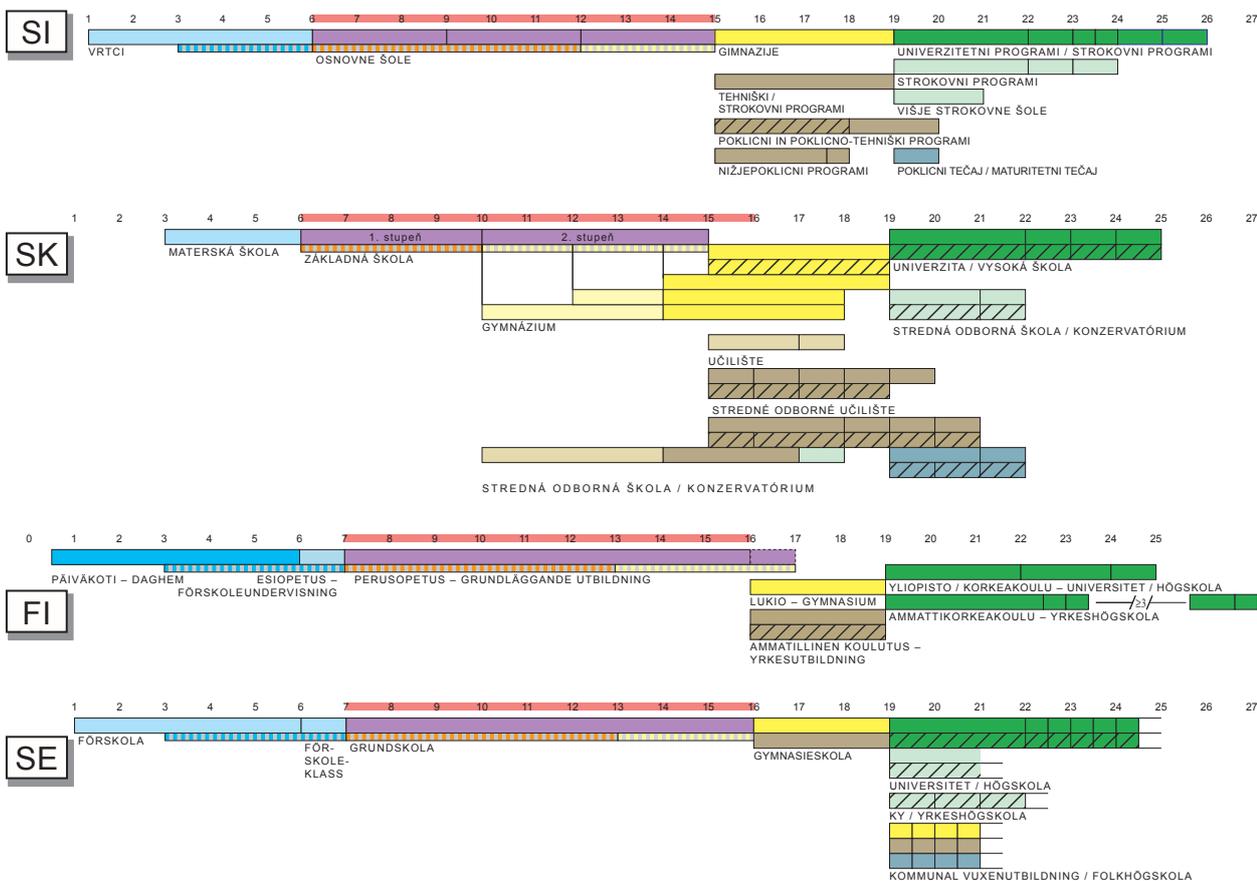
Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Polonia: según la legislación aprobada en 2009, la educación infantil empezará a ser obligatoria desde los 5 años a partir de 2011, y la educación primaria será obligatoria desde los 6 años a partir de 2012. De acuerdo con la nueva legislación, antes de 2012 los padres tendrán derecho a llevar a sus hijos de 6 años a un centro educativo si lo desean, y los centros estarán obligados a admitirlos.

Portugal: los alumnos de 15 años que no han finalizado con éxito los 9 años de educación obligatoria pueden participar en los *cursos de educação e formação*, que ofrecen una segunda oportunidad educativa.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



Fuente: Eurydice.

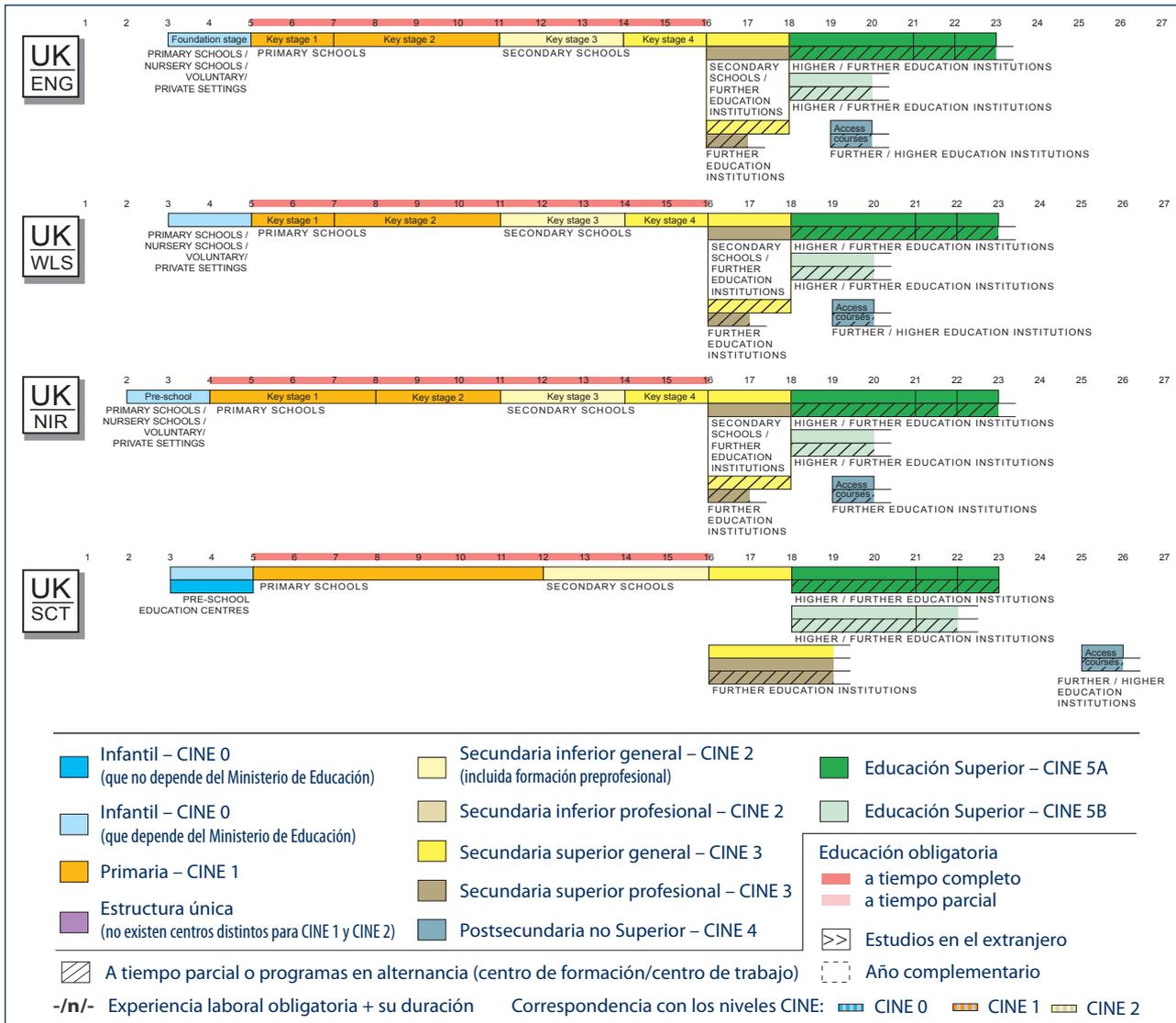
Notas complementarias

Eslovenia: la posibilidad de cursar una educación a tiempo parcial se ofrece en todos los niveles educativos. Los centros de educación secundaria superior ofrecen programas de nivel CINE 4 y se clasifican en este nivel solo en las estadísticas internacionales.

Finlandia: los títulos politécnicos de Máster, de nivel CINE 5A, constan de 60-90 ECTS (aproximadamente de año a año y medio de estudios), aunque habitualmente los programas suelen durar entre 2 ó 3 años, pues se organizan de modo que los alumnos puedan seguirlos mientras trabajan.

Suecia: la oferta formativa de los centros KY (*komvux* y *folkhögskola*) incluye algunos programas que no son de nivel CINE 4. Esta flexibilidad tiene que ver tanto con la edad de los alumnos como con el número de horas lectivas.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07

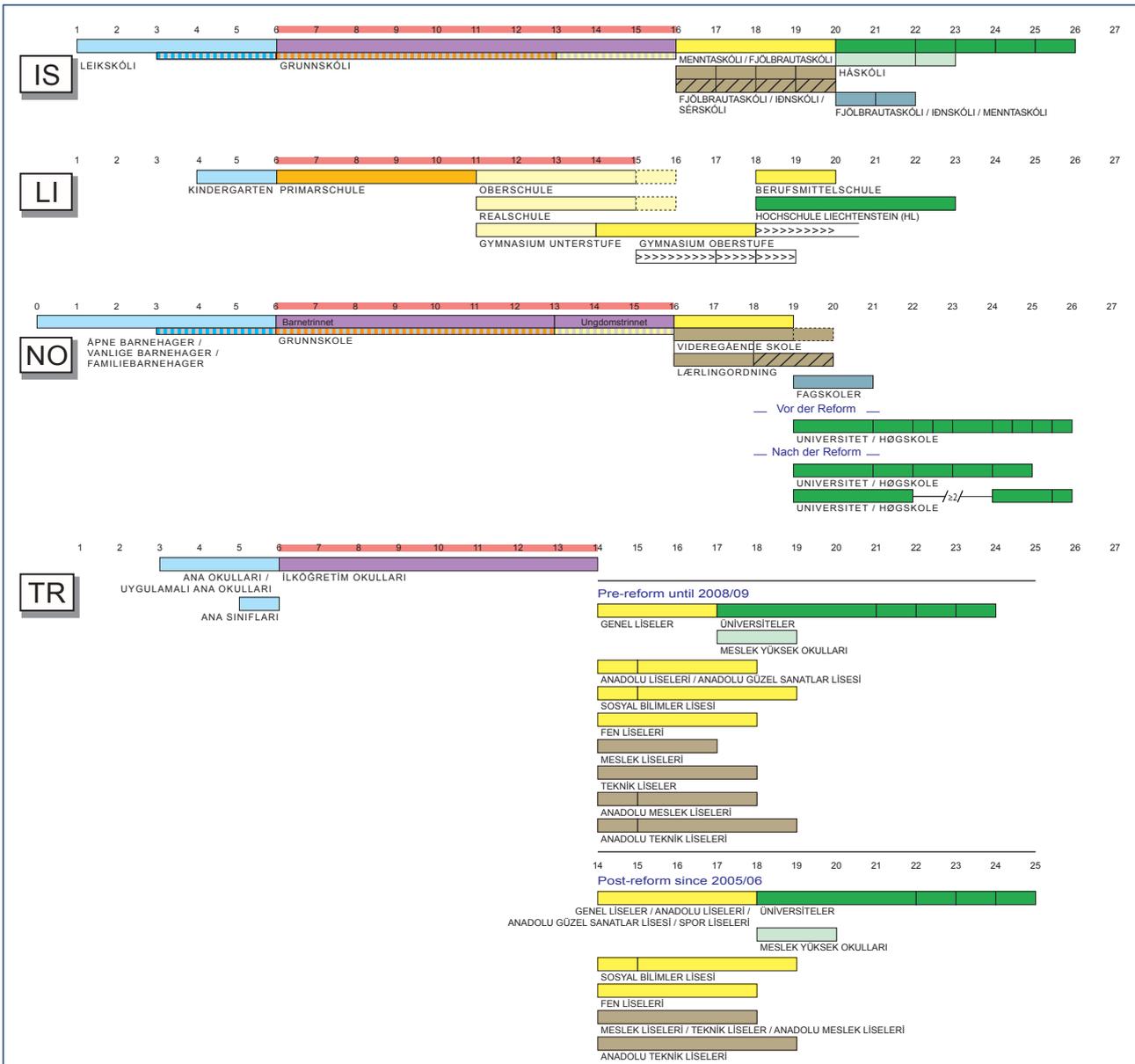


Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los centros de educación infantil voluntarios y privados, p. ej., los *day nurseries*, *pre-school groups* y *playgroups*, son considerados centros con orientación educativa si siguen las directrices del gobierno en su programa educativo y si reciben, asimismo, financiación gubernamental. En Inglaterra, la *Foundation Stage* fue sustituida en 2008 por la *Early Years Foundation Stage*, que abarca desde el nacimiento hasta los 5 años de edad, aunque solo se incluye en el nivel CINE 0 a partir de los 3 años. En Gales, en 2008 se inició la implantación de la *Foundation Stage* para los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años. Irlanda del Norte inició la introducción gradual de una *Foundation Stage* ampliada en 2007. En Inglaterra y Gales, puesto que los niños alcanzan la edad de escolarización obligatoria en distintos momentos del curso escolar, los centros educativos ofrecen una *reception class* (CINE 0) a los niños que alcanzan esta edad antes de acceder a la *key stage 1* (CINE 1). Asimismo, en estas *reception classes* puede haber plazas disponibles para los niños de 4 años de edad durante todo el curso o parte del mismo. Los centros de educación secundaria, que a menudo trabajan en colaboración con los *further education colleges* y con otras organizaciones de formación profesional, también ofrecen en la actualidad algunos cursos de formación profesional (aplicados) o cursos en alternancia para los jóvenes de 14-16 años. La legislación aprobada en Inglaterra ha elevado la edad de la educación obligatoria de los 16 a los 18 años. Los cursos de acceso preparan para la educación superior a los estudiantes adultos (mayores de 19 años, pero normalmente de más edad) que carecen de un título oficial.

Gráfico B1: Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0-5), 2006/07



- Infantil – CINE 0 (que no depende del Ministerio de Educación)
 - Infantil – CINE 0 (que depende del Ministerio de Educación)
 - Primaria – CINE 1
 - Estructura única (no existen centros distintos para CINE 1 y CINE 2)
 - Secundaria inferior general – CINE 2 (incluida formación preprofesional)
 - Secundaria inferior profesional – CINE 2
 - Secundaria superior general – CINE 3
 - Secundaria superior profesional – CINE 3
 - Postsecundaria no Superior – CINE 4
 - Educación Superior – CINE 5A
 - Educación Superior – CINE 5B
- Educación obligatoria**
- a tiempo completo
 - a tiempo parcial
- >> Estudios en el extranjero
- >>> Año complementario
- /n/-** Experiencia laboral obligatoria + su duración Correspondencia con los niveles CINE: ■ CINE 0 ■ CINE 1 ■ CINE 2

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias (gráfico B1 – continuación)

Noruega: el nuevo sistema de titulaciones se introdujo en el curso académico 2002/03. Para facilitar el paso del antiguo sistema al nuevo se acordó un periodo de transición en el que coexistieron los dos sistemas. La norma general es que los candidatos que cumplan los criterios para obtener los títulos del nuevo sistema de titulaciones obtengan dichos títulos. No obstante, los títulos universitarios de tercer ciclo del antiguo sistema se podían otorgar hasta el curso académico 2006/07, mientras que los títulos del antiguo sistema y de doctorado se concedieron hasta el curso académico 2007/08.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. La estructura única (para alumnos de 6 a 14 años) se considera en su totalidad equivalente al nivel CINE 1.

El **final de la educación obligatoria a tiempo completo** suele coincidir con la transición de la educación secundaria inferior a la superior o con el fin de la estructura única. No obstante, en algunos países (Bélgica, Bulgaria, Francia, Irlanda, los Países Bajos, Austria, Eslovaquia, el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte– y Liechtenstein –para el *Gymnasium*), la transición de la educación secundaria inferior a la superior tiene lugar uno o dos años antes del final de la escolarización obligatoria a tiempo completo. En Hungría, la educación obligatoria abarca todo el nivel de secundaria superior. Después de los 15 ó 16 años los jóvenes deben recibir, al menos, una formación a tiempo parcial de dos o tres años de duración en Bélgica, Alemania y Polonia. En los Países Bajos, la formación a tiempo parcial de un año de duración fue obligatoria hasta 2007/08. En estos países, la enseñanza obligatoria continúa en el nivel de secundaria superior o termina al final de este nivel educativo.

Respecto a la **educación secundaria superior**, todos los países ofertan distintas opciones educativas. Se pueden distinguir dos grandes categorías: la opción de educación general, que prepara a los alumnos para la educación superior, y la opción profesional, que los prepara tanto para el mundo laboral como para otros estudios.

En varios países estas opciones se organizan en programas diferentes y los alumnos deben optar por uno u otro. En otros países, los programas de educación general y profesional se ofrecen en la misma estructura y, a veces, en el mismo centro. En Irlanda se ofrecen, además de la opción general, programas mixtos que incluyen elementos tanto de la formación general como de la profesional. En Suecia, en el Reino Unido (para las *further education institutions*) y en Noruega, la formación profesional y la general pueden ofrecerse en los mismos centros, y los alumnos pueden seguir un programa u otro, e incluso combinar los dos tipos de formación.

Varios países ofrecen una **educación postsecundaria** que **no tiene la categoría de educación superior**. Por lo general, los alumnos que siguen este tipo de enseñanzas han completado la educación secundaria superior, y para el acceso a este tipo de enseñanza no es necesario estar en posesión de un título oficial de secundaria superior. La formación que se ofrece en esta educación postsecundaria suele durar entre 1 y 2 años y se imparte normalmente a tiempo parcial. Algunos programas dan acceso al mercado laboral y otros permiten cursar estudios de educación superior.

El gráfico muestra la edad teórica de acceso a la **educación superior** y la duración mínima habitual de los programas ofertados. Esta información tiene carácter orientativo. De hecho, en función del país, la edad teórica de acceso a la educación superior son los 18 ó 19 años, aunque puede variar. En este nivel educativo todos los países ofrecen **programas mayoritariamente de orientación académica** (CINE 5A), que proporcionan a los estudiantes la cualificación necesaria para acceder a profesiones que requieren un alto nivel de competencia o a programas de investigación avanzada, como los doctorados (CINE 6), que no se muestran en el diagrama. A excepción de Estonia, Grecia, Italia, Portugal, Rumanía, Finlandia y Liechtenstein, la educación superior en Europa también incluye otros programas (CINE 5B) con una **orientación más práctica, técnica e incluso profesional** cuya duración es inferior a la de los programas con orientación académica.

De acuerdo con las reformas iniciadas con el Proceso de Bolonia a principios del siglo XXI, los programas de estudios han pasado a estructurarse, en la mayoría de países, en forma de créditos ECTS. La duración mínima de los programas con orientación académica conducentes a una primera titulación (Grado) suele ser de tres años (o 180 créditos ECTS); los conducentes a titulaciones superiores (Máster) oscilan, por término medio, entre 1 y 2 años (de 60 a 120 créditos ECTS).



Entre los cambios recientes que ha experimentado este nivel educativo cabe destacar el caso de Luxemburgo, donde se ha puesto en marcha una universidad en la que los programas ofertados desde 2005/06 se organizan según el modelo propuesto en el Proceso de Bolonia. En Rumanía, los programas de nivel CINE 5B dejaron de ofrecerse en el curso 2006/07. En Estonia, Finlandia y Noruega, algunos itinerarios de educación superior también tienen la particularidad de permitir el acceso a un segundo ciclo de estudios solo tras un periodo de experiencia profesional de determinada duración, realizado inmediatamente después de finalizar con éxito el primer ciclo de estudios en el área correspondiente.

Además de las diferentes reformas relacionadas con la adaptación de las estructuras de educación superior a las recomendaciones ministeriales emanadas de las conferencias bianuales celebradas a lo largo del Proceso de Bolonia, en los últimos años varios países han emprendido otro tipo de reformas.

Por lo general, estas reformas tienen que ver con la ampliación de la educación obligatoria y/o con la reestructuración de las etapas educativas (incluida la formación (pre)profesional).

Así, la **educación obligatoria** a tiempo completo se ha ampliado un año en Chipre y en Polonia desde 2004/05, y en Dinamarca, desde 2008.

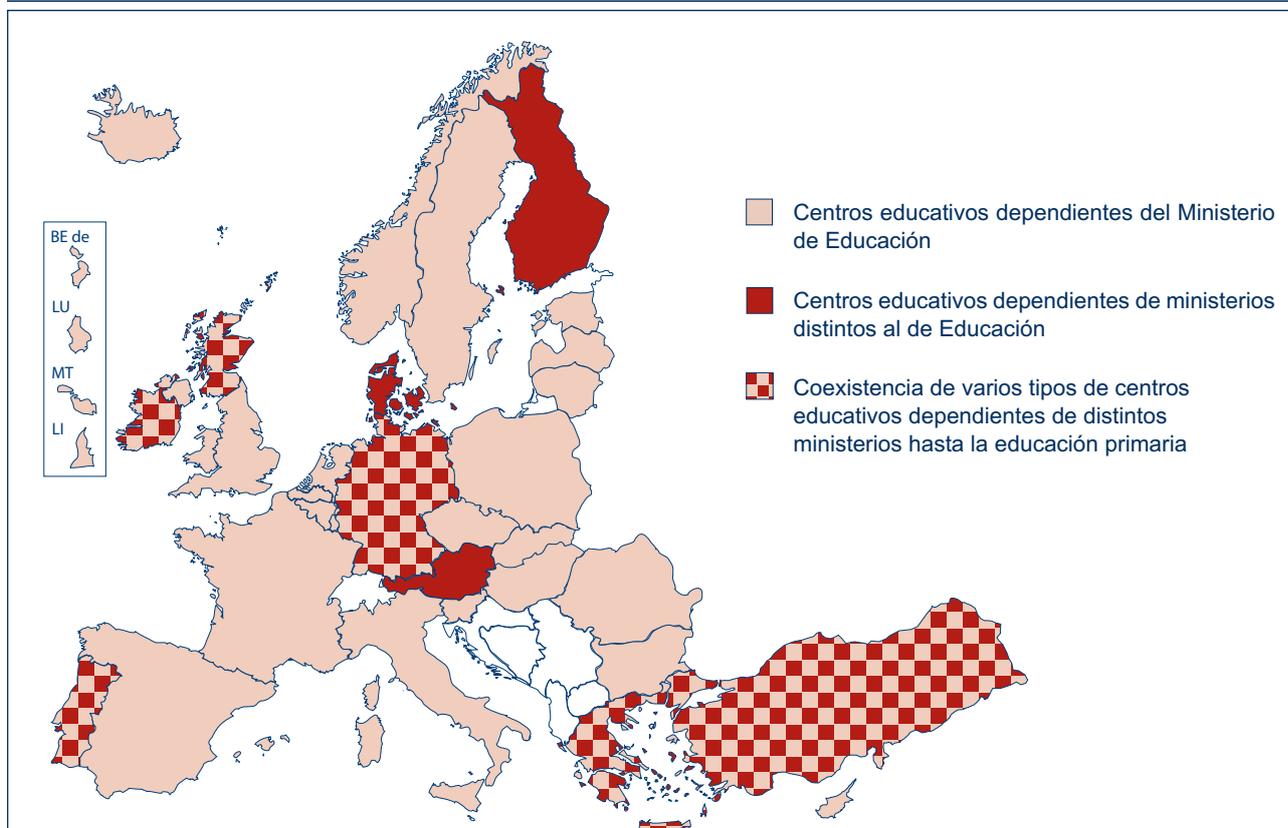
La **reestructuración de las etapas educativas** ha afectado a distintos niveles educativos en varios países. En Lituania, el nivel de infantil en los *Lopšelis-Darželis* se amplió un año en 2006/07. En Turquía, las reformas que afectan principalmente a la naturaleza y a la duración de la educación secundaria superior se han ido implantando de forma gradual desde 2005/06. Los antiguos y los nuevos sistemas deben coexistir hasta 2008/09.

En algunos países, la necesidad de afrontar problemas como, por ejemplo, la reducción de las tasas de abandono, ha llevado a adoptar medidas para reformar determinados aspectos del sistema educativo. Por ejemplo, en Italia y en los Países Bajos todos los alumnos, hasta los 18 años de edad, tendrán que permanecer en el sistema educativo hasta que obtengan un certificado de educación básica. Esta medida, en vigor desde el curso escolar 2007/08, sustituye, asimismo, a la educación obligatoria a tiempo parcial.

LOS CENTROS DE INFANTIL CON ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEPENDEN, PRINCIPALMENTE, DE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN

En Europa hay una gran variedad de centros a los que los más pequeños pueden asistir antes de ser admitidos en un centro de primaria. La edad de admisión varía de un país a otro, pero, en general, los centros con orientación educativa aceptan a niños de 3 años en adelante (gráfico B1).

Gráfico B2: Administraciones educativas responsables de los centros de infantil con orientación educativa (CINE 0), 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Países Bajos: no existe educación infantil propiamente dicha. El gráfico hace referencia a la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (educación primaria).

Finlandia: la educación infantil para los niños de 6 años es una responsabilidad compartida entre el Ministerio de Educación y otras instituciones.

Nota explicativa

Aquí solo se muestran los denominados centros de educación infantil con "orientación educativa", en los que el personal a cargo de un grupo de alumnos debe estar en posesión de un título especializado en educación, ya se trate de centros dependientes del Ministerio de Educación o no. No se incluyen las guarderías, los jardines de infancia ni las ludotecas (cuyo personal no necesita estar en posesión de titulación en educación).

En la mayoría de los países europeos, los centros de educación infantil con orientación educativa (CINE 0) dependen del Ministerio de Educación. No obstante, en Dinamarca, Alemania (casi todos los *länder*), Austria y Finlandia, la educación infantil depende de otros ministerios distintos al de Educación. En algunos *länder*

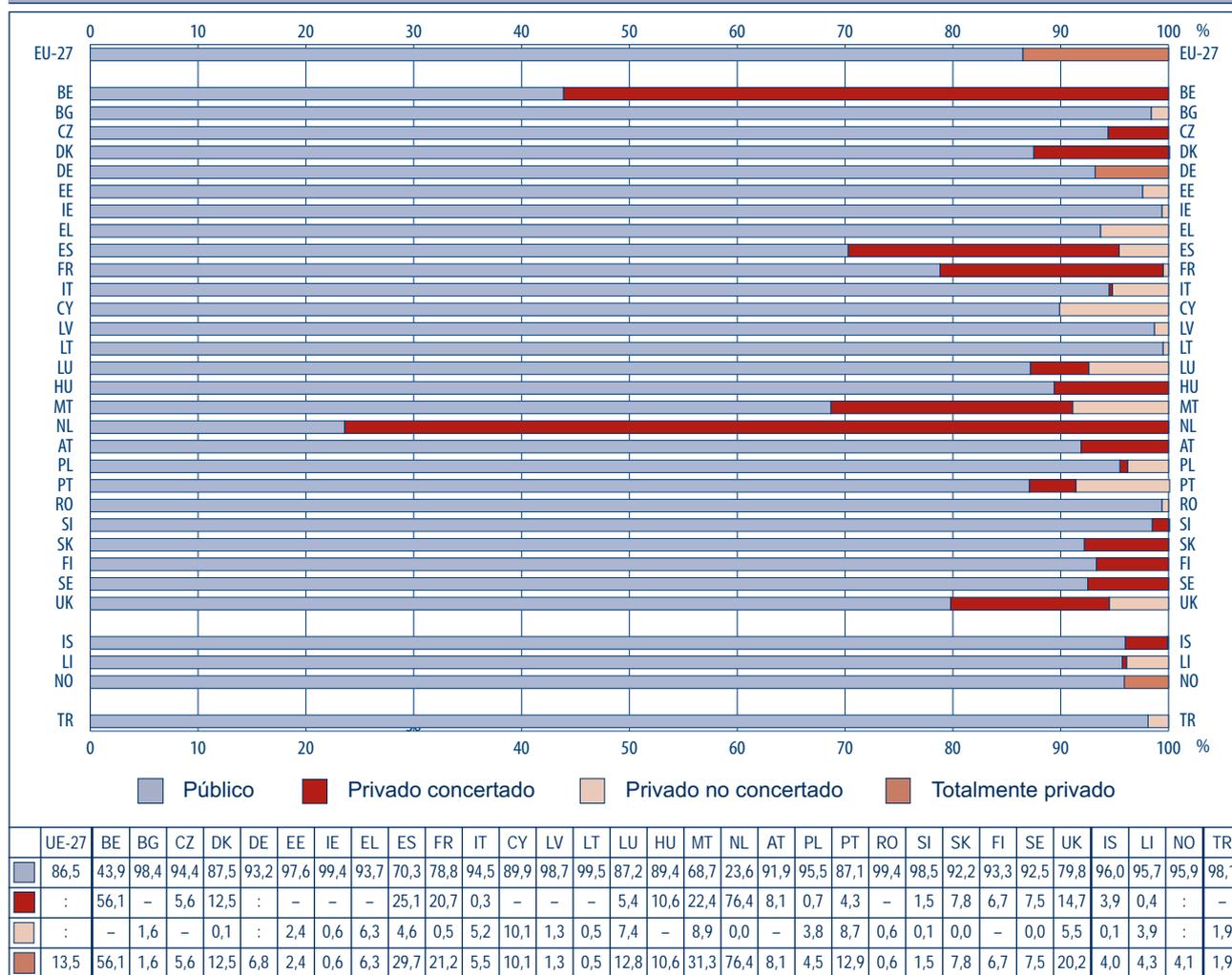
alemanes, Grecia, Portugal, el Reino Unido (Escocia) y Turquía, la educación infantil puede depender tanto del Ministerio de Educación como de otros ministerios, en función del tipo de centro.

En los centros de educación infantil que dependen del Ministerio de Educación, el personal que tiene a su cargo un grupo de alumnos ha de poseer, en todo los casos, un título de educación superior en educación (gráfico D18). En Finlandia, Islandia y Noruega, cualquier tipo de centro de educación infantil que atienda a niños muy pequeños ha de exigir al personal que contrate la posesión de un título universitario en educación.

EL ALUMNADO DE LOS NIVELES CINE 1, 2 Y 3 QUE ASISTE A CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS ES MINORÍA

En casi todos los países europeos la gran mayoría del alumnado asiste a centros públicos, excepto en Bélgica y los Países Bajos, donde proporcionalmente hay más alumnos en el sector privado concertado. La asistencia a centros privados concertados también está bastante extendida en España, Francia, Malta (entre el 21 y el 26%) y el Reino Unido (14,7%).

Gráfico B3: Distribución del alumnado (CINE 1, 2 y 3) según el tipo de centro al que asisten (público o privado), 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico B3)

UE-27: la media se calcula a partir de los países que disponen de datos.

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no concertados.

Países Bajos: datos de 2004.

Reino Unido: aunque los centros públicos acogen a la gran mayoría del alumnado hasta los 16 años de edad, los datos también reflejan la oferta dirigida a la población adulta en el nivel CINE 3, que normalmente se imparte en los *further education colleges*, es decir, en centros privados concertados. Los datos también se han visto afectados por un cambio en la metodología de recogida de los mismos desde la última edición de *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*, diseñada para ajustarse mejor a las normas internacionales sobre este materia.

Nota explicativa

El alumnado de cualquier edad se clasifica en las distintas categorías según asista a centros públicos o privados. Un centro se cataloga como público si está directamente controlado por las administraciones públicas. Si no, es privado. Los centros privados pueden ser concertados o no concertados, en función de su fuente de financiación principal. Se consideran concertados si reciben de las administraciones públicas más del 50% de su financiación. Los centros privados no concertados reciben menos del 50% de su financiación del sector público.

Los países donde casi todo el alumnado (98% o más) asiste a centros públicos son: Bulgaria, Irlanda, Letonia, Lituania, Rumanía, Eslovenia y Turquía.

En los 27 países de la UE la enseñanza privada no concertada representa, por término medio, tan sólo el 2,5% de la matrícula, mientras que la enseñanza pública representa, en comparación, alrededor del 86,5%. Chipre presenta el porcentaje más alto de alumnos en centros privados no concertados (10,1%), seguido de Malta (8,9%), Portugal (8,7%) y Luxemburgo (7,4%).

EN EL SECTOR PÚBLICO, NORMALMENTE SE ADSCRIBE AL ALUMNO A UN CENTRO DETERMINADO, PERO LOS PADRES PUEDEN SOLICITAR OTRO

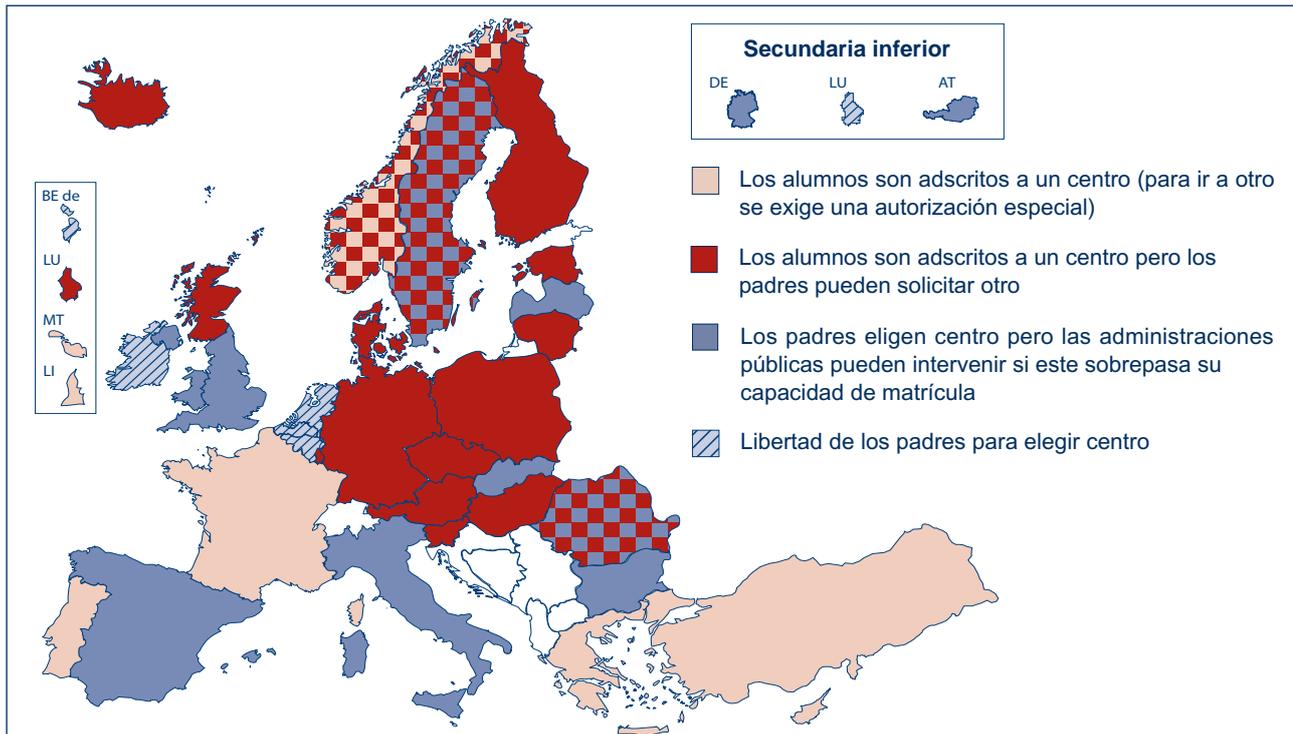
Generalmente, los padres tienen la libertad de decidir si sus hijos asistirán a un centro público o privado. En el caso de que se decidan por el sector público, entonces cada alumno se adscribe a un centro determinado mediante distintos métodos de adscripción. No obstante, a veces los padres pueden elegir el centro que prefieren. Sin embargo, cuando un centro alcanza su capacidad máxima de matrícula, las administraciones públicas suelen redirigir a los alumnos hacia otros centros siguiendo diferentes criterios.

En la mayoría de los países europeos, tanto los padres como las administraciones pueden ejercer cierta influencia sobre las decisiones relacionadas con la adscripción de los alumnos a los distintos centros públicos, aunque en distintos grados. En un tercio de los países, los alumnos quedan adscritos normalmente a un centro de su zona, pero los padres pueden elegir otro. En los países donde se aplica esta norma los centros no pueden denegar el acceso a los alumnos de su zona, que tienen derecho a ser admitidos, ni dar a los que provienen de otra zona prioridad sobre ellos. En otra tercera parte de los países los padres pueden elegir el centro, pero las administraciones públicas pueden intervenir si se sobrepasa la capacidad de matrícula de dicho centro, limitando el número de alumnos mediante la aplicación de distintos criterios de admisión (sorteo, lugar de trabajo de los padres, presencia de hermanos en el centro, etc.).

Solo en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo (secundaria inferior) y los Países Bajos los padres gozan de libertad para elegir el centro de sus hijos sin ningún tipo de injerencia por parte de las administraciones públicas. En estos casos, por ejemplo, en Irlanda, si un determinado centro deniega la matrícula a un alumno sus padres pueden recurrir dicha resolución ante el Ministerio de Educación y Ciencia. Este recurso está previsto en la ley y es resuelto por una comisión independiente cuyo fallo es vinculante para el centro.

En cambio, en Grecia, Francia, Chipre, Luxemburgo (educación primaria), Malta, Portugal, Liechtenstein y Turquía, las administraciones adscriben a cada alumno a un centro sin posibilidad de que los padres intervengan (salvo en el caso de que se conceda una autorización especial). Las administraciones públicas se basan en criterios como la asistencia a ese centro del propio alumno (o de sus hermanos) en un momento anterior, el lugar de residencia o de trabajo de su familia, etc.

Gráfico B4: Grado de libertad de los padres para elegir un centro público de educación obligatoria, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bulgaria: desde 2006 y de acuerdo con las directrices del Programa Nacional para la Optimización de la Red de Centros Educativos, cuando un centro se vaya a cerrar (clases de tamaño reducido o clases mixtas) la intervención de los municipios es obligatoria a la hora de adscribir a los alumnos de ese centro a otros centros, independientemente del lo que los padres hayan manifestado de forma expresa. En este sentido, la elección de los padres es limitada, ya que la admisión en el centro de su elección está sujeta a determinadas condiciones.

Alemania: en el caso de los centros de educación secundaria, las *Hauptschulen* y las *Berufsschulen* cuentan con zonas de captación.

Estonia: todos los alumnos tienen garantizado el acceso a un centro educativo local, pero los padres gozan de libertad para elegir otro distinto, siempre que tenga plazas disponibles.

Irlanda: las administraciones públicas no regulan el número de alumnos de los centros, pero las ratios oficiales alumno/profesor y la limitación del tamaño máximo de las clases pueden repercutir en la capacidad del centro para aceptar alumnos. La búsqueda de otro centro es responsabilidad de los padres.

Francia: desde el curso académico 2007/08, los padres pueden solicitar una autorización especial que se concede si existen plazas libres en el centro solicitado.

Lituania: los padres pueden elegir otro centro distinto, pero si este no dispone de plazas sus hijos deben asistir al centro en el que se matricularon inicialmente o al más cercano dentro de su municipio.

Hungría: en el sector público los alumnos son adscritos a los centros dentro de una determinada zona de captación, aunque los padres pueden solicitar otro, que puede denegar la admisión si ya ha alcanzado su capacidad máxima de matrícula.

Países Bajos: las administraciones locales establecen distritos escolares y adscriben a los alumnos a los centros en función de esa división, pero los padres conservan la capacidad de decidir si envían a su hijo a un centro distinto.

Polonia y Finlandia: los alumnos solo pueden matricularse en otro centro si hay plazas disponibles.

Suecia y Noruega: el grado de libertad que los padres tienen a la hora de elegir centro varía de un municipio a otro.

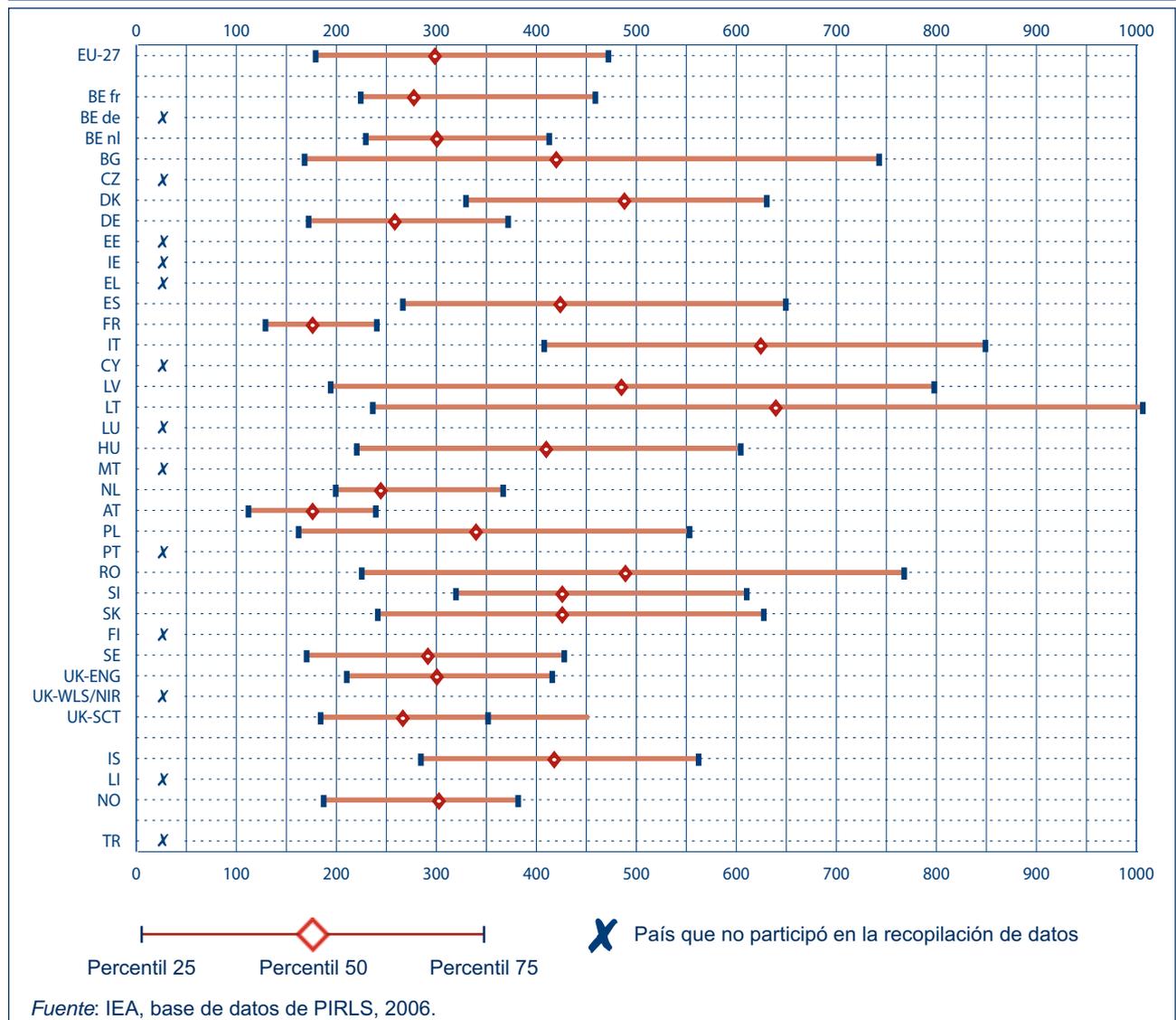
Reino Unido (SCT): si los padres expresan su preferencia por un centro concreto (lo que se conoce como solicitud de adscripción), la administración educativa debe concedérsela siempre que sea posible.

Turquía: los padres pueden solicitar matrícula en un centro no perteneciente a la zona escolar establecida si no se ha superado la capacidad de matrícula del mismo. En caso de que las solicitudes de admisión sobrepasen la capacidad del centro, los alumnos son seleccionados mediante sorteo.

LA MAYORÍA DEL ALUMNADO ASISTE A CENTROS DE PRIMARIA CON UN NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS INFERIOR A 400

Según el estudio PIRLS 2006, la mayoría de los alumnos de 4º de primaria asiste a centros que tienen entre 200 y 400 alumnos. En nueve países es frecuente que los alumnos asistan a centros de gran tamaño, de entre 400-600 escolares. Es el caso de Bulgaria, Dinamarca, España, Letonia, Hungría, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia. En el otro extremo, en Francia y Austria, la mayoría de alumnos acude a centros con una capacidad de matrícula inferior a 250 alumnos. Estas diferencias se deben, en parte, a la estructura de la oferta (gráfico B1) y a que a los alumnos de los distintos niveles se les imparte clase en centros diferentes. Solo en Lituania e Italia el tamaño medio de los centros supera los 600 alumnos. En Francia y Austria los centros de primaria siempre están separados de los de secundaria. En Bulgaria, Dinamarca, Letonia, Hungría, Rumanía, Eslovenia e Islandia, la mayoría de los centros ofrece tanto educación primaria como secundaria, lo que explica su considerable tamaño.

Gráfico B5: Distribución del alumnado de 4º de primaria (mediana y percentiles) por tamaño de centro, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Datos (gráfico B5)

(P)	UE-27	BE fr	BG nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	TT	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK- ENG	UK- SCT	IS	NO
10	120	154	156	95	169	112	183	85	169	103	131	142	127	51	102	138	201	103	105	160	114	159	86
25	180	225	230	169	330	173	267	130	408	195	237	221	200	113	163	226	320	242	171	211	185	285	188
50	299	278	301	420	488	259	424	177	624	485	639	410	245	177	340	489	426	426	292	301	267	418	303
75	472	459	413	742	630	372	649	241	848	797	1005	604	367	240	553	767	610	627	428	416	352	562	382
90	756	576	490	1016	753	465	1099	362	993	1002	1272	827	455	302	758	1085	766	794	622	464	395	609	525
∅	375	382	349	479	478	284	525	198	622	535	745	447	283	178	385	559	467	441	325	316	266	414	297

(P) Percentil, ∅ Tamaño medio

Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota complementaria

UE-27: la media se calcula a partir de los países que disponen de datos.

Nota explicativa

Se pidió a los directores que indicasen el número de alumnos que asistían a sus centros.

El procedimiento de muestreo consistió en una primera selección de centros y una posterior selección de alumnos (una clase de 4º curso de primaria). El objetivo era que cada alumno tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado independientemente del tamaño del centro al que asistía. Para ello, se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente la distribución de los centros según su tamaño, sino la distribución de los alumnos según el tamaño del centro al que asistían. El procedimiento de muestreo adoptado en el estudio produce una representación mayor de los centros de gran tamaño. De haberse realizado un muestreo simple de los centros se hubieran obtenido unos valores ligeramente inferiores.

Para más información sobre el estudio PIRLS y la definición de percentil, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

En aras de una mayor claridad, el gráfico sólo muestra los valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores de los percentiles 10 y 90 aparecen en la tabla que sigue al gráfico.

En la Eurybase puede encontrarse más información sobre este tema relativa a los países que no participaron en la recopilación de datos.

En el caso de Bulgaria, Letonia, Lituania y Rumanía, las diferencias relativas al tamaño de los centros a los que asisten los alumnos de 4º de primaria parecen ser bastante importantes. Mientras que algunos alumnos asisten a centros con un volumen total de matrícula inferior a 200 alumnos, otros los hacen a centros con más de 800. Sin embargo, en Francia, los Países Bajos, Austria, el Reino Unido (Escocia), Noruega y, en menor medida, Bélgica (Comunidad flamenca) y Alemania, las diferencias de tamaño entre los centros son menores. En estos países es también menor el tamaño medio de los centros.

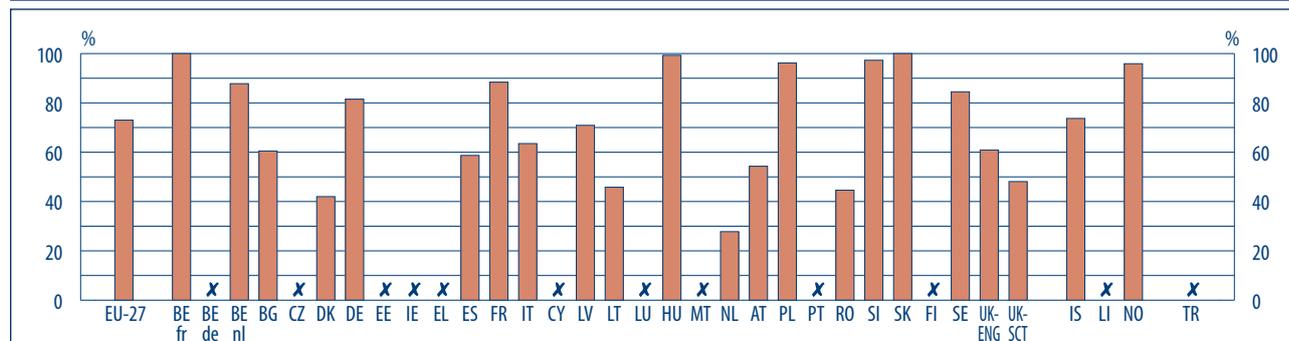
LA MAYORÍA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA OFRECE SERVICIO DE GUARDERÍA ANTES O DESPUÉS DEL HORARIO LECTIVO

El servicio de guardería en los centros antes y/o después de las horas de clase está muy extendido en los países europeos, aunque el porcentaje de alumnos (de 4º curso de primaria) que asiste a un centro que ofrece este tipo de servicio varía de un país a otro. Según el estudio PIRLS 2006, en varios países, entre ellos Polonia, Eslovenia y Noruega, la gran mayoría de los alumnos de 4º de primaria (más del 90%) va a centros donde se les puede atender antes y después del periodo lectivo. En Bélgica (Comunidad francesa), Hungría y Eslovaquia todos los centros de educación primaria ofrecen un servicio de guardería en las propias instalaciones del centro antes o después de las clases.

En comparación con el curso escolar 2000/01 (véase *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*), la disponibilidad de servicios de guardería ha aumentado considerablemente en algunos países en 2005/06. Es el caso del Reino Unido (Inglaterra) y Noruega, donde aproximadamente un 30% más de alumnos de 4º de primaria asiste a un centro que dispone de servicio de guardería antes o después de las clases.

Los porcentajes más bajos de alumnos que asisten a centros con servicio de guardería en sus instalaciones antes o después del horario lectivo se observan en Dinamarca, Lituania, los Países Bajos, Rumanía y el Reino Unido (Escocia).

Gráfico B6: Porcentaje del alumnado de 4º curso de primaria que asiste a un centro que ofrece servicio de guardería en sus instalaciones antes o después del horario lectivo, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



X País que no participó en la recopilación de datos

Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota complementaria

UE-27: se calcula a partir de los países que disponen de datos.

Nota explicativa

Se pidió a los directores de los centros que indicasen si se ofrecía a los alumnos un servicio de guardería antes o después del horario lectivo.

El procedimiento de muestreo consistió en una primera selección de centros y una posterior selección de alumnos (una clase de 4º curso de primaria). El objetivo era que cada alumno tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros identificados con cada uno de los factores analizados, sino los porcentajes de alumnos que asisten a centros definidos por cada uno de estos factores.

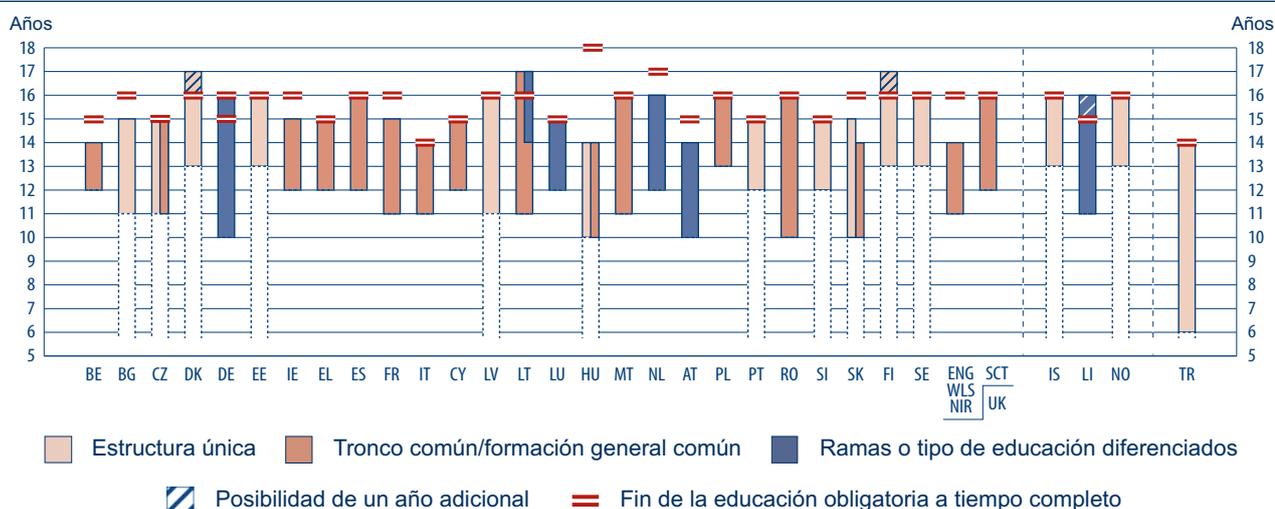
Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En la Eurybase puede encontrarse más información sobre este tema relativa a los países que no participaron en la recopilación de datos.

EL FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR SUELE COINCIDIR CON EL FINAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO

En este contexto se pueden distinguir tres modelos organizativos diferentes, en función de si los países cuentan con una estructura única, una educación secundaria obligatoria integrada con un “tronco común” o diferentes tipos de educación diferenciados (gráfico B1). En la República Checa, Lituania, Hungría y Eslovaquia coexisten diversas combinaciones de dos de estos tres modelos.

Gráfico B7: Estructura y duración de la educación secundaria inferior comparada con la edad de los alumnos al final de la educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: el final de la educación obligatoria a tiempo completo se retrasa hasta la edad de 16 años para aquellos alumnos que no han finalizado el primer ciclo de la educación secundaria inferior. En las Comunidades francesa y germanófona el acceso a este nivel educativo puede tener lugar en un ciclo distinto (*1^{er} B y 2^e année professionnelle*).

Alemania: la educación obligatoria a tiempo completo dura entre 9 y 10 años, en función de los *länder*.

Estonia: la educación obligatoria continúa hasta que los alumnos han finalizado la educación básica (a la edad de 16 años) o han cumplido los 17 años.

Letonia: los alumnos que no han obtenido un certificado de educación básica a los 15 años pueden cursar los programas de formación profesional básica hasta los 18.

Lituania: los alumnos pueden asistir a un centro de formación profesional a partir de los 14 años de edad.

Hungría: el final de la educación secundaria inferior se ha extendido hasta los 16 años para los alumnos que hayan repetido un curso.

Países Bajos: en función del centro al que se asista, la educación secundaria inferior finaliza a la edad de 15 años (VWO, HAVO) o 16 (MAVO, VBO y VMBO). La educación obligatoria termina cuando finaliza el curso escolar en que los alumnos cumplen 18 años o cuando han conseguido una titulación básica (certificado VWO, HAVO o MBO-2), lo que puede darse a los 17 años.

Suecia: si un alumno que asiste a la escuela comprensiva obligatoria no completa con éxito el último curso de la educación obligatoria, pero se considera que tiene capacidad para finalizar la etapa con éxito, se le da la oportunidad de hacerlo durante un máximo de dos años tras haber concluido el periodo de educación obligatoria.

Turquía: la educación secundaria inferior no es aplicable al sistema educativo turco. Turquía tiene una educación primaria obligatoria con una estructura única que incluye la educación secundaria inferior y donde no existe una separación formal entre ellas.

Nota explicativa

En los países donde la educación secundaria se ofrece dentro de una estructura única y continua, en el gráfico solo aparece en color el número de años correspondientes al nivel CINE 2. Los programas de nivel CINE 3 que forman parte de la educación obligatoria no se incluyen en el gráfico.

En todos los países donde solo se oferta una **estructura única** (Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Letonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega y Turquía), el final de esta estructura única coincide con el de la educación obligatoria, a excepción de Bulgaria, donde la enseñanza obligatoria finaliza un año más tarde.

En casi la mitad de los países europeos todos los alumnos siguen el mismo currículo general (**tronco común**) durante la educación secundaria inferior. En ocho de estos países o regiones el final de la educación secundaria inferior coincide con el de la educación obligatoria a tiempo completo.

En Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Francia, Hungría, los Países Bajos, Austria, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el final de la educación obligatoria a tiempo completo no coincide con el de la educación secundaria inferior. En estos países el último o los últimos años de la educación obligatoria forman parte de la educación secundaria superior.

En las Comunidades francesa y germanófona de Bélgica, Alemania, Lituania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Liechtenstein, los alumnos pueden elegir o pueden ser orientados hacia **distintos tipos de enseñanza o de centros** bien al inicio o bien antes de la finalización de la educación secundaria inferior. Aunque en Alemania los alumnos asisten a diferentes centros, estudian, durante los dos primeros años, unos currículos totalmente compatibles, con el fin de posponer la elección de una determinada rama de estudios. En los Países Bajos, los alumnos suelen cursar un currículo común durante los dos primeros cursos de VMBO y los tres primeros de HAVO y VWO. Aunque el nivel es diferente en función del tipo de centro, se especifican no obstante unas competencias mínimas que deben adquirir todos los alumnos. Los tres tipos de centros de educación secundaria inferior de Liechtenstein ofrecen el mismo currículo básico común, que se complementa con ciertos tipos de oferta en la *Realschule* o el *Gymnasium*.

EN CASI TODOS LOS PAÍSES EXISTEN PROCEDIMIENTOS DE LIMITACIÓN O SELECCIÓN PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En toda Europa el requisito mínimo para acceder a la educación superior es un certificado de educación secundaria superior o su equivalente. En la mayoría de los países se añaden otros requisitos de admisión: la superación de un examen de acceso, la presentación del expediente académico o la realización de una entrevista.

Estos procedimientos se utilizan tanto para limitar las admisiones –principalmente debido a que el número de candidatos sobrepasa la capacidad de matrícula de los centros– como para garantizar la adecuación entre la cualificación de los candidatos y las enseñanzas a las que pretenden acceder (por ejemplo, en el ámbito de las enseñanzas artísticas, técnicas o médicas). El control del número de plazas disponibles también puede estar vinculado a las condiciones del mercado laboral, sobre todo si se produce un exceso o un déficit entre el número de jóvenes que se gradúan en determinadas especialidades y la oferta de empleo del correspondiente sector profesional.

Se distinguen tres niveles principales en la regulación del acceso a la educación superior: los *numerus clausus* a escala central/regional, la regulación llevada a cabo por los propios centros y el acceso libre. Además, en algunos países pueden utilizarse distintas combinaciones de estas tres categorías. Los criterios de admisión pueden aplicarse para todas las áreas o programas de estudio o solo para algunos.

El procedimiento de selección o limitación puede definirse a nivel nacional o regional. En estos casos, el gobierno limita el número de plazas disponibles y controla directamente el proceso de selección. Un *numerus clausus* de este tipo puede aplicarse a la totalidad de los programas ofertados por los centros de educación superior, o solo a algunos de estos programas. Hay siete países (Grecia, España, Chipre, Luxemburgo, Portugal, Liechtenstein y Turquía) en los que el procedimiento de selección para todos los estudios universitarios se controla a nivel nacional o regional. En España, el examen de acceso a la universidad (Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad) no es, en principio, obligatorio para acceder a determinados estudios universitarios. Sin embargo, puesto que la capacidad de los centros suele ser inferior a la demanda de plazas, se da prioridad a aquellos estudiantes que han superado la prueba de acceso.

En Chipre existe un procedimiento de selección o limitación de ámbito nacional. El número de plazas disponibles es resultado de la negociación entre las instituciones públicas de educación superior (es decir, la

Universidad de Chipre) y los correspondientes organismos estatales (es decir, el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Economía y la Oficina de Planificación). Se accede a los centros estatales de educación superior a través de los exámenes competitivos de ingreso, en concreto, los *Pancyprian Examinations* (Exámenes Panchipriotas) organizados por el Ministerio de Educación y Cultura.

Los propios centros pueden decidir limitar el número de plazas o seleccionar a los estudiantes atendiendo a unos requisitos o aptitudes claramente definidas. Aquí los centros gozan de libertad para establecer sus propios procedimientos de selección atendiendo a su capacidad o a determinados criterios para limitar el número de plazas establecidos a nivel central. Estos límites se puede fijar para la totalidad de los programas de estudios o solo para algunos. Es más, los centros pueden decidir seleccionar a los estudiantes atendiendo a sus aptitudes, al margen del número de plazas disponibles. De hecho, este procedimiento es el más extendido, y lo utilizan en un tercio de países aproximadamente.

En algunos países se emplea una combinación de ambos procedimientos. Eslovenia y Suecia practican procedimientos paralelos tanto a nivel nacional como a nivel de los centros para la totalidad de las áreas de estudio, mientras que Finlandia lo hace para la mayoría de ellas.

En Irlanda, el centro determina tanto el número de plazas como los requisitos de admisión; las solicitudes para casi todos los programas a tiempo completo (para la obtención de una primera titulación) se tramitan a través de la *Central Applications Office* (Oficina Central de Solicitudes). En Italia existe un *numerus clausus* a escala nacional para los estudios de la rama sanitaria. Cada universidad ha establecido también sus propios procedimientos, pero solo para un número limitado de casos y previa autorización del Ministerio de Universidades e Investigación.

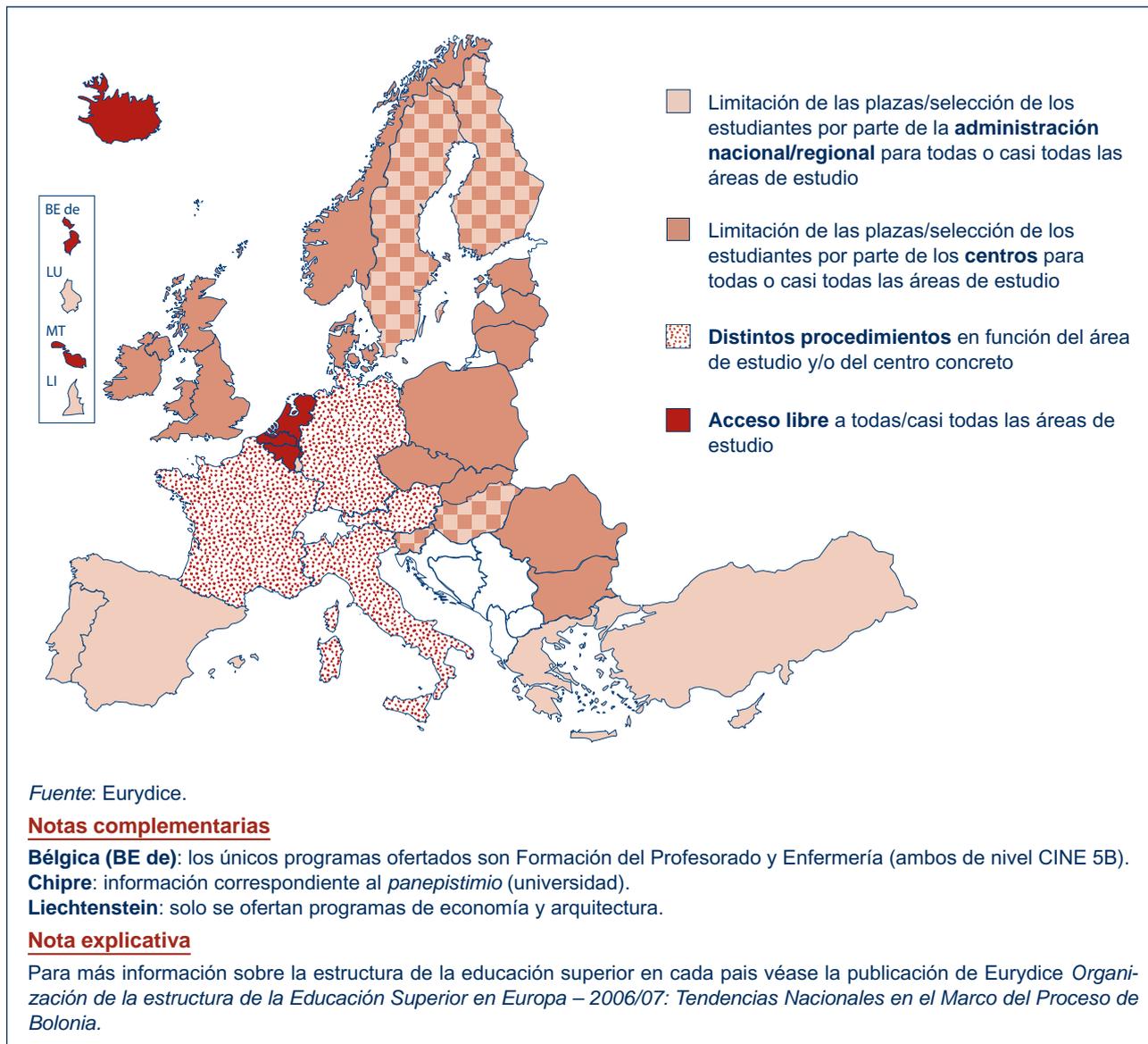
En la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania y Rumanía cada centro establece sus propios procedimientos de selección y el número de plazas disponibles. No obstante, es el gobierno quien fija el número de centros que van a recibir financiación. En Eslovenia, los centros organizan sus propios procedimientos de admisión y también determinan el número de plazas disponibles, pero, en este caso, supeditado a la aprobación del gobierno. En Bulgaria, cada centro organiza los procedimientos de selección de los estudiantes en función de los criterios nacionales que limitan el número de matrículas.

En los Países Bajos, para algunos programas de educación superior de carácter profesional el estudiante debe poseer unas determinadas destrezas, conocimientos o cualidades (*aanvullende eisen*, es decir, requisitos adicionales) que son definidos por los centros. Para ciertos estudios universitarios hay más solicitudes que plazas disponibles. En estos casos, las plazas se asignan por sorteo. Si el número de estudiantes inscritos excede al número de plazas disponibles a escala nacional (*opleidingsfixus*, programa *clausus*) o al número de plazas disponibles en el centro (*instellingsfixus*, centro *clausus*), se establece un *numerus clausus/numerus fixus*.

En Hungría, el gobierno establece el número de plazas para las que proporcionará financiación. Además, la administración educativa tiene cierto control sobre el número de plazas que el Estado no subvenciona. La condición previa para ser admitido en un centro de educación superior es la superación del examen nacional de finalización de la educación secundaria superior (*érettségi vizsga*), que también sirve de examen de acceso a los estudios universitarios de grado (*Bachelor*). El examen puede realizarse con dos niveles (elemental y superior).

Aunque en el Reino Unido el número global de estudiantes lo fija la administración central, las universidades y otros centros de educación superior tienen libertad para decidir a quién admiten y en función de qué criterios. Los candidatos a programas de grado a tiempo completo (nivel CINE 5A, primer ciclo, y 5B) solicitan por internet al *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) su admisión en hasta seis centros/programas (cinco como máximo a partir de 2008), y este gestiona el proceso en nombre de los centros. Como, en la actualidad, las solicitudes suelen presentarse antes de conocerse los resultados de los exámenes finales, los centros deciden si ofrecen una plaza a un determinado candidato basándose principalmente en las notas previstas. Esta oferta especifica las calificaciones concretas que el solicitante debe conseguir, que varían en función de cada centro y cada programa.

Gráfico B8: Niveles administrativos implicados en la limitación de plazas o en la selección de estudiantes para el primer ciclo de la educación superior (CINE 5A y 5B), 2006/07



En Noruega, después de la inscripción en el *Samordna opttak* (Servicio de Admisión de las Universidades y Escuelas de Educación Superior), el centro elegido por el solicitante en primer lugar (de 15) se encarga de la solicitud en nombre de todos los centros por los que el candidato ha expresado su preferencia. Si es admitido, el solicitante solo recibe una propuesta de admisión –para el centro y disciplina que ocupan la posición más alta en su lista de preferencias–, en la que se tiene en cuenta la competencia entre los centros y su capacidad de matrícula. Las solicitudes se tramitan de forma similar en Suecia.

En la mayoría de los países, los procedimientos adoptados para todas las áreas de estudio son prácticamente idénticos. No obstante, hay alguno en el que el procedimiento de regulación de acceso a la educación superior es complejo y depende tanto del área de estudio como del tipo de centro (para más información sobre la organización específica de los criterios de admisión por área de estudio, véase el informe *Cifras clave de la Educación Superior en Europa 2007*).



ORGANIZACIÓN

El **acceso libre o sin restricciones** a la educación superior existe cuando el único requisito de admisión exigido por el centro es el certificado otorgado tras finalizar con éxito la educación secundaria superior o su equivalente. Esto significa que los centros pueden aceptar a todos los candidatos. Este acceso libre a todas o a casi todas las áreas de estudio sólo se da en unos pocos países, en concreto, Bélgica, Malta, los Países Bajos e Islandia. El acceso libre es una tradición muy arraigada en Bélgica. Los estudiantes solo tienen que realizar un examen de acceso para determinados estudios de la rama artística en las Comunidades francesa y flamenca, y para Medicina y Odontología en la Comunidad flamenca. En principio, en los Países Bajos, el acceso a todas las ramas de la educación superior es libre, aunque el número de admisiones puede limitarse a escala nacional en función del mercado laboral. Una decisión de este tipo también puede ser tomada por el centro cuando el número de solicitantes sobrepasa al de plazas disponibles. En el caso de ciertos programas, el ministro puede imponer como requisito de acceso que los candidatos hayan estudiado una o dos materias concretas durante la educación secundaria.



ORGANIZACIÓN

SECCIÓN II – OBJETIVOS Y EVALUACIÓN

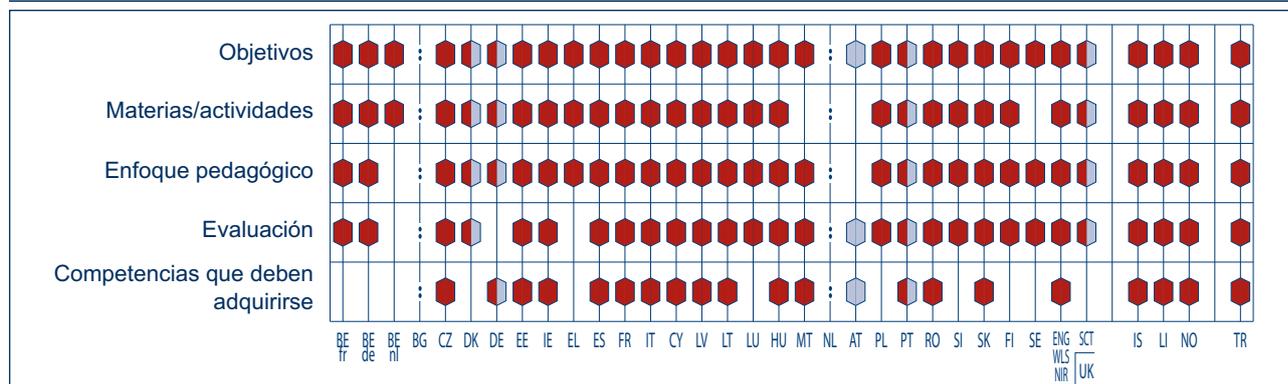
MÁS DE LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS DEFINEN LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DEBEN TENER AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN INFANTIL

En la mayoría de los países europeos, los centros de educación infantil con orientación educativa, dependientes del Ministerio de Educación o de otros ministerios, acogen a niños a partir de los 3 ó 4 años de edad (gráfico B1). Aunque, por lo general, la escolarización en este nivel no es obligatoria, en todos los países los documentos oficiales relacionados con este nivel educativo definen los objetivos a alcanzar expresados de manera global y/o específica. En el primer caso, los términos empleados son relativamente similares en todos los países: “desarrollo”, “autonomía”, “responsabilidad”, “bienestar”, “confianza en sí mismo”, “ciudadanía”, “preparación para la vida escolar”, “búsqueda del aprendizaje”, etc.

Asimismo, se suele subrayar la importancia que tiene la colaboración con las familias. También aquí se repiten los mismos términos con frecuencia: “comunicación”, “información”, “comprensión”, “colaboración”, “diálogo”, “apoyo”, “ayuda mutua”, “participación”, “implicación de los padres en el proyecto y en los procesos educativos”, “continuidad”, “coherencia”, etc.

Un gran número de programas precisan también las materias que deben impartirse o las actividades que deben llevarse a cabo, así como los enfoques pedagógicos y los métodos de evaluación más adecuados. Por otra parte, las competencias que deben haberse adquirido al finalizar la educación infantil o antes de comenzar la educación obligatoria están claramente definidas en dos tercios de los países europeos, tanto para centros dependientes del Ministerio de Educación como de otros ministerios.

Gráfico B9: Aspectos mencionados en las directrices oficiales para los centros de educación infantil con orientación educativa, 2006/07



Educación infantil de la que el Ministerio de Educación: ■ es responsable ■ no es responsable

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): no se especifican las competencias que los alumnos deben poseer al finalizar la educación infantil, aunque sí se establecen las que deben adquirir durante la educación infantil y los dos primeros cursos de primaria.

Dinamarca: desde agosto de 2007, todos los municipios realizan una evaluación lingüística a los niños de 3 años. Esta evaluación se considera una herramienta para apoyar y mejorar la labor pedagógica dirigida al desarrollo lingüístico de los alumnos.

Irlanda: las directrices oficiales que aquí se muestran se aplican a las *Early Start Units* (niños de 3-4 años) y a las *infant classes* (niños de 4-6 años) de educación primaria.

Notas complementarias

Malta: actualmente se está revisando el Currículo Mínimo Nacional. Dicha revisión se inició en enero de 2008.

Austria: el Ministerio de Educación elaboró un currículo federal para impulsar el idioma junto con una escala de observación para medir el dominio que del mismo tienen los niños de 5 a 6 años de edad. Ambos instrumentos se utilizan en los jardines de infancia desde septiembre de 2008.

Finlandia: las directrices nacionales que aquí se muestran corresponden a la educación infantil para niños de 6 años.

Noruega: la responsabilidad sobre el sector de la primera infancia recae desde 2006 sobre el Ministerio de Educación y ese mismo año entró en vigor el "Plan Marco para el Contenido y las Funciones de los Jardines de Infancia". No se establecen las competencias que deben adquirir los alumnos, pero las exigencias relativas al personal son muy estrictas.

Nota explicativa

Aquí solo se muestran los denominados centros de educación infantil "con orientación educativa" que están obligados a contratar a personal titulado especializado en educación. No se incluyen los jardines de infancia, las ludotecas, ni las guarderías (en los que no se exige al personal un título especializado en educación).

La categoría "Evaluación" hace referencia a la evaluación continua del progreso de los alumnos basada, principalmente, en la observación, sin que ello implique necesariamente la presentación de un informe escrito y/o la evaluación formal de los alumnos.

La categoría "Enfoque pedagógico" no sólo incluye aspectos didácticos, sino también recomendaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y las actitudes adecuadas para dirigir dichas actividades.

LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESTÁ MUY GENERALIZADA

La evaluación de la calidad de la educación puede realizarse a diferentes niveles. Además de la evaluación global del sistema educativo (gráfico B13), puede también dirigirse al profesorado, a los centros o a las administraciones locales, dependiendo de cada país.

La evaluación de los centros se lleva a cabo en un gran número de países y puede complementarse o no con la evaluación individual del profesorado. Generalmente, la Inspección es la encargada de la evaluación externa de los centros, mientras que la interna la realiza el propio personal de los mismos y, en ocasiones, otros miembros de la comunidad educativa. La evaluación interna es obligatoria o se recomienda encarecidamente en todas partes. Aproximadamente la mitad de los países han elaborado listas de criterios nacionales para la evaluación externa (gráfico B11).

En la República Checa, Estonia, Lituania y Polonia, los centros son también evaluados por los correspondientes responsables de los servicios educativos, del mismo modo que en el Reino Unido (excepto en Irlanda del Norte), donde esta tarea se encomienda a las autoridades locales. En Lituania y el Reino Unido las propias autoridades locales son evaluadas, a su vez, por el gobierno central. En Hungría, la responsabilidad de la evaluación externa de los centros recae, principalmente, en los responsables locales de educación, dentro del marco establecido por las administraciones educativas nacionales (gráfico B11). En Italia, la evaluación de los centros es fundamentalmente interna.

Casi siempre es el director del centro el responsable de la evaluación individual de los docentes en aquellos países en los que, además, se evalúa a los centros. En Francia (CINE 2) y Chipre, los profesores también son evaluados periódicamente por la Inspección. En Liechtenstein son solo los inspectores quienes les evalúan.

En siete de los países en los que se evalúa a los centros, la evaluación individual de los profesores no es sistemática. Sin embargo, en Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia, España, Italia, Lituania y Eslovenia, se les puede evaluar en determinadas circunstancias, como, por ejemplo, cuando aspiran a promocionar o al final de su primer año de servicio.

En dos grupos de países los centros de educación obligatoria no son el objeto principal del sistema de evaluación.

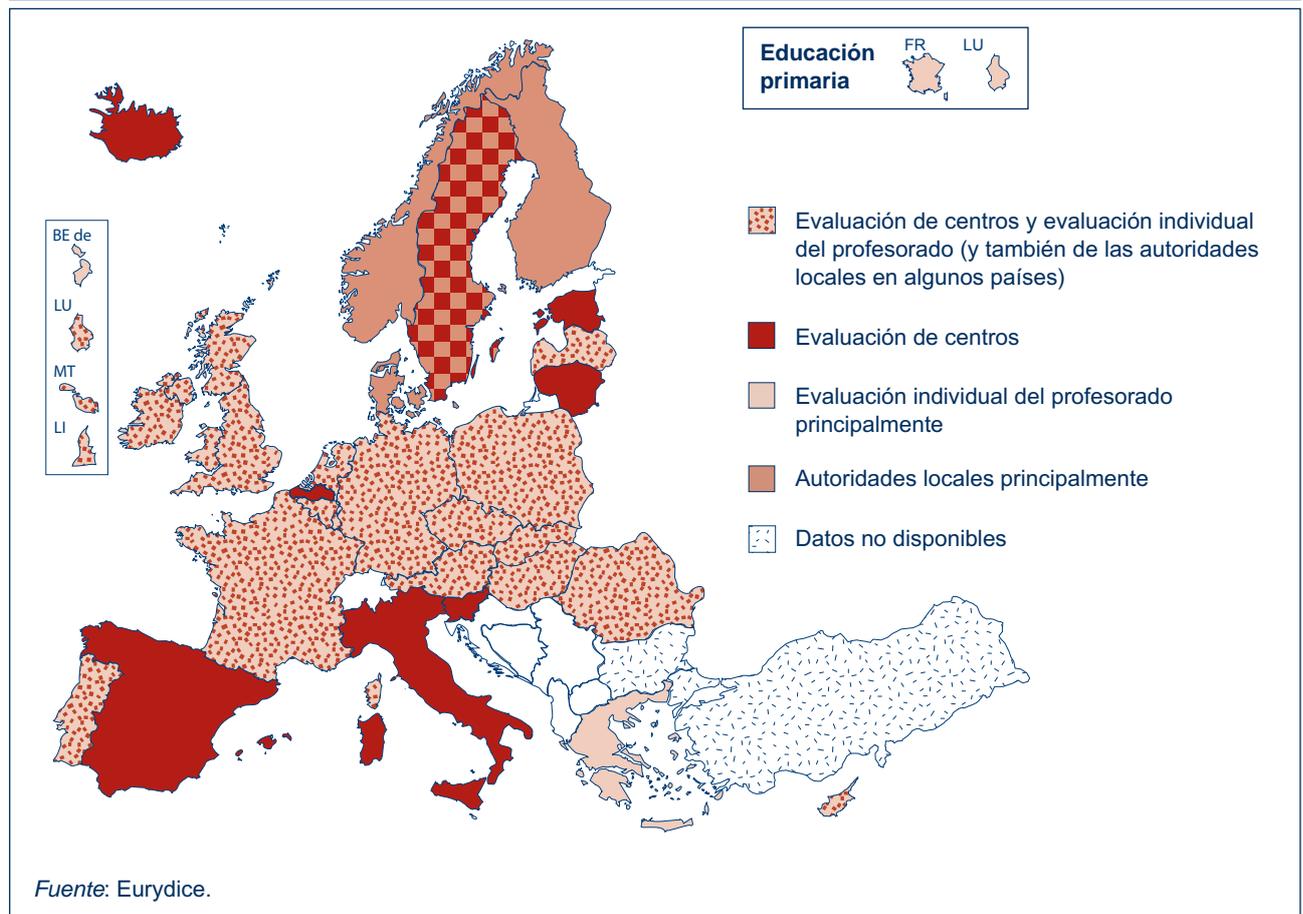
En Grecia, Francia (educación primaria) y Luxemburgo (educación primaria), la evaluación externa realizada por la Inspección o por asesores escolares se centra principalmente en el profesorado. En estos países también

se lleva a cabo la evaluación externa de los centros, pero aborda aspectos relativamente limitados. La evaluación interna de los centros no está muy extendida o es prácticamente inexistente.

En los países nórdicos, excepto en Islandia, el objeto principal del sistema de evaluación son las autoridades locales, que son las responsables de evaluar su propia oferta educativa y que, a su vez, son evaluadas por las autoridades educativas centrales o por una agencia nacional de educación. En estos países, los municipios pueden delegar su responsabilidad en los centros. Los profesores no son evaluados a título individual. La evaluación interna (autoevaluación) se realiza en todos los centros en mayor o menor grado, aunque no siempre es obligatoria. No obstante, dentro de este grupo de países Suecia presenta un modelo diferente, puesto que allí los centros también son evaluados de forma sistemática por las autoridades centrales.

La situación en varios países en los que la evaluación de los centros no constituía una parte esencial del sistema de evaluación en 2002/03 está cambiando: en Bélgica (Comunidad francesa desde 2006/07 y Comunidad germanófona desde 2008/09), Luxemburgo (educación secundaria), Suecia y Noruega, la evaluación externa de los centros (y la interna en el caso de Luxemburgo) está adquiriendo cada vez mayor relevancia (véase *Las cifras clave de la educación en Europa 2005 y Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*, Eurydice, 2004).

**Gráfico B10: Elementos del sistema educativo objeto de evaluación.
Educación general obligatoria, 2006/07**



Notas complementarias (gráfico B10)

Bélgica (BE fr): un decreto de marzo de 2007 amplió el número de actividades escolares que deben evaluarse.

Bélgica (BE de): la evaluación externa de los centros, prevista en el decreto de 31 de agosto de 1998, se introdujo en fase piloto en educación primaria en 2007/08 y en un centro de secundaria en 2008/09. En 2009/10 se evaluarán otros centros de secundaria. El decreto de 1998 también contempla la obligatoriedad de la evaluación interna.

Dinamarca: desde 2000/01, el EVA ha sido el responsable de la evaluación de todos los centros dependientes del Ministerio de Educación. Con esta perspectiva, se selecciona una muestra de centros para su evaluación y se pueden realizar evaluaciones individuales de los centros seleccionados.

Estonia: desde septiembre de 2006, cada año la administración central lleva a cabo la evaluación externa de distintas muestras de centros. Estas evaluaciones se centran en diferentes aspectos, en función de las prioridades fijadas cada año. La evaluación interna sigue siendo obligatoria.

Italia: una ley de 2007 prevé la introducción de la evaluación externa de los centros, que debe llevar a cabo el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo.

Malta: la evaluación externa de los centros se ha introducido en 2006/07 y la realiza el Departamento de Garantía de la Calidad.

Eslovenia: según la legislación, una de las obligaciones del director es la observación periódica de los docentes en el aula, aunque en 2006/07 aún no existía un sistema formal para la evaluación regular del profesorado. No obstante, desde el año 2009, los directores de los centros están obligados a presentar un informe de evaluación anual de cada profesor.

Finlandia: los responsables de educación (los municipios en la mayoría de los casos) son los encargados de evaluar la eficacia de su oferta y deben participar en las evaluaciones nacionales.

Suecia: la Agencia Nacional de Educación (NAE), que en la década de 1990 se encargaba fundamentalmente de supervisar el cumplimiento de la normativa, ha reforzado sus actividades de evaluación de centros desde el año 2003/04. En 2008, las competencias de la NAE sobre la evaluación de centros fueron transferidas a un nuevo organismo: la Inspección Nacional de Centros.

Noruega: desde 2004/05, los municipios están obligados a realizar la evaluación externa de los centros.

Nota explicativa

La evaluación de los centros y del profesorado aquí expuesta pueden llevarla a cabo evaluadores externos y/o internos, en función de cada país.

La evaluación de los centros tiene por objeto las actividades realizadas por el personal del centro, sin atribuir responsabilidad individual a ninguno de sus miembros. El objetivo de este tipo de evaluación es la supervisión o la mejora del rendimiento de los centros, y sus resultados se presentan en un informe global que no incluye valoraciones individuales. Si la valoración del director se considera una parte de la evaluación de todas las actividades del centro (incluidas aquellas de las que los propios directores no son responsables) y si los resultados se utilizan para mejorar la calidad del propio centro, la evaluación es considerada como una evaluación del centro. Por el contrario, la evaluación que realiza el consejo escolar/órgano de gobierno sobre determinados aspectos concretos de la labor del director, como su gestión de los recursos humanos o financieros, no se considera una evaluación del centro.

La evaluación externa de los centros es desarrollada por evaluadores que dependen de la administración educativa local, regional o central y que no forman parte del personal del centro evaluado. Dicha evaluación cubre una amplia gama de actividades escolares, incluida la enseñanza y el aprendizaje y/o los aspectos relacionados con la gestión del centro. La evaluación realizada por evaluadores especializados y dirigida a tareas específicas (contabilidad, salud y seguridad, archivos, etc.) no tiene la consideración de una evaluación externa del centro.

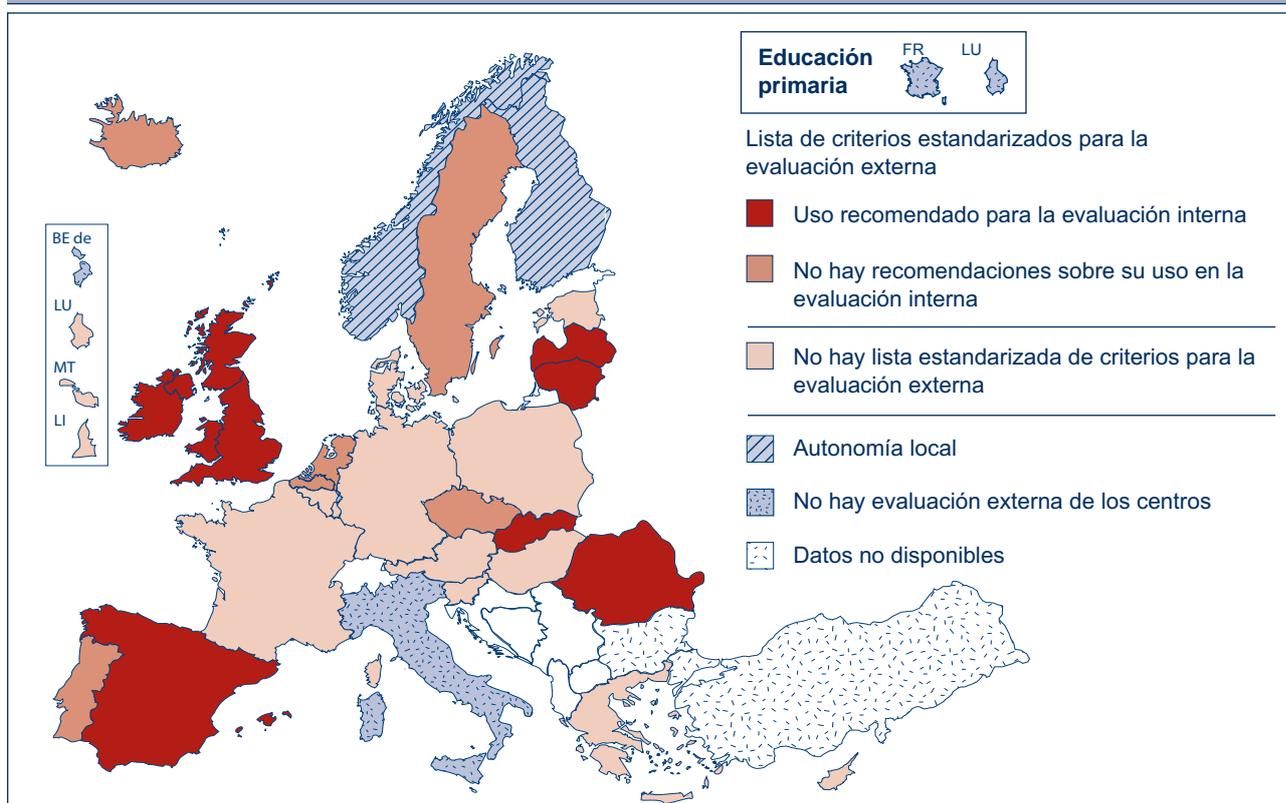
La evaluación interna del centro, también conocida como autoevaluación, es realizada por los propios miembros de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo, o los alumnos) o que tienen un interés directo en las mismas (como, por ejemplo, los padres o los representantes de la comunidad local).

La evaluación individual del profesorado consiste en emitir un juicio sobre su trabajo que les oriente y les ayude a mejorar individualmente. El docente evaluado recibe un informe personal verbal o por escrito. Esta evaluación puede llevarse a cabo durante el proceso de evaluación del centro (lo que normalmente da lugar a un informe verbal) o realizarse de forma independiente (lo que suele llevar a una valoración formal del profesor evaluado).

CASI LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS UTILIZAN CRITERIOS ESTANDARIZADOS A NIVEL CENTRAL PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA

En 2006/07, 13 países europeos y varias comunidades autónomas de España contaban con listas de criterios estandarizados para la evaluación externa de los centros llevada a cabo por evaluadores que son directamente responsables ante la administración central (o ante el nivel administrativo más alto en materia de educación). Este proceso de estandarización, que se puso en marcha, en general, en la década de los 90, continuó en algunos países durante la primera década de 2000 (*Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*, Eurydice, 2004). Así, en Irlanda y Suecia, se han venido utilizando listas de criterios estandarizados desde 2004/05. En Luxemburgo, Malta y Eslovenia, estas listas están en proceso de elaboración en la actualidad.

Gráfico B11: Utilización de criterios estandarizados para la evaluación externa de los centros de educación general obligatoria, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de) e Italia: véase la nota del gráfico B10.

República Checa, Lituania, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): las referencias a la evaluación externa aluden a la evaluación llevada a cabo a nivel central.

Dinamarca: solo se refiere a la evaluación realizada por los municipios.

Estonia: en septiembre de 2006 dejó de existir una lista estandarizada de criterios para la evaluación externa de los centros, que ahora se lleva a cabo de acuerdo a las prioridades y los temas aprobados por el ministro para un curso escolar.

Irlanda: en 2003/04 se elaboró un conjunto de criterios para la evaluación externa, y se recomienda su uso para la evaluación interna.

España: la evaluación de los centros es competencia de las comunidades autónomas y no existe una lista estandarizada de criterios a escala nacional. Algunas comunidades autónomas cuentan con listas estandarizadas de criterios para la evaluación externa que también suelen utilizarse para la evaluación interna.

Notas complementarias (gráfico B11 – continuación)

Letonia: se recomienda a los centros que basen su evaluación interna en los criterios correspondientes al nuevo modelo de evaluación externa de los centros introducido en 2005/06. Esta evaluación es realizada por la Agencia Estatal para la Evaluación de la Calidad de la Educación General.

Lituania: desde 2004/05 los centros han de utilizar criterios comunes de evaluación interna. Estos mismos criterios se han aplicado al nuevo modelo de evaluación externa de los centros introducido en septiembre de 2007 y desarrollado bajo la supervisión de la Agencia Nacional para la Evaluación de Centros.

Luxemburgo: se está elaborando una lista de criterios estándar para la evaluación externa de los centros de secundaria, que se aplicará en 2010/11.

Hungría: no existe una lista estandarizada de criterios para la evaluación externa de los centros. Sin embargo, existe un procedimiento estandarizado que debe seguirse si no se alcanza el nivel mínimo establecido en las evaluaciones nacionales realizadas a los alumnos.

Malta: se está elaborando una lista de criterios estándar para la evaluación externa e interna de los centros.

Polonia: desde 2007, cada administración educativa regional tiene que elaborar una lista de criterios estándar para la evaluación externa de los centros que lleva a cabo la Inspección regional (*kuratorium*).

Rumanía: el gráfico hace referencia a los criterios de evaluación elaborados por la Inspección y a los formulados por la Agencia Rumana de Evaluación de la Calidad de la Educación Preuniversitaria.

Eslovenia: las modificaciones de la Ley sobre la Organización y Financiación de la Educación aprobadas en 2008 prevén, para 2011, la elaboración de una lista de criterios nacionales para la evaluación externa de los centros.

Finlandia: véase la nota del gráfico B10.

Islandia: se ha elaborado una lista de criterios estándar para evaluar los métodos de evaluación interna (metaevaluación), pero no para la evaluación de los centros.

Noruega: la evaluación externa de los centros por parte de los municipios es obligatoria desde 2004/05.

Notas explicativas

Las definiciones correspondientes a la evaluación externa e interna de los centros pueden consultarse en la nota explicativa del gráfico B10.

Los **criterios de evaluación** comprenden dos elementos: el parámetro (u objeto de la evaluación) y el nivel de exigencia (punto de referencia, norma, regla o nivel de competencia) respecto al que se evalúa el parámetro. Proporcionan la base (cuantitativa y/o cualitativa) sobre la que se establece la valoración.

Las **listas estandarizadas de criterios** determinan el contenido de la evaluación externa de los centros y son elaboradas por la administración educativa central (o la de rango superior), ya sea por miembros de la Inspección o por departamentos de los ministerios o de las administraciones responsables de la educación.

Cuando las listas de criterios para la evaluación externa también se utilizan para la evaluación interna suele ser bajo la recomendación de las administraciones educativas centrales (o las de mayor rango).

En general, cuando los evaluadores de la administración central no disponen de listas predeterminadas de criterios es debido a que su evaluación se centra solo sobre aspectos limitados y muy específicos del funcionamiento de los centros, tales como el grado de cumplimiento de la normativa o el proyecto educativo del centro. Por el contrario, cuando en un país se amplía el abanico de actividades escolares que van a ser objeto de evaluación externa, se suelen elaborar y utilizar listas de criterios estandarizados. Esto es especialmente evidente en Irlanda, Luxemburgo y Suecia (desde 2008 la evaluación anteriormente realizada por la Agencia Nacional de Educación ha sido asumida por la Inspección Nacional de Centros).

Los evaluadores que no dependen directamente de la administración central o de la que tenga competencias plenas en materia educativa no están obligados a utilizar las listas de criterios definidas por la administración. Por lo general, establecen sus criterios de evaluación basándose en la legislación nacional o en los objetivos educativos fijados por la autoridad local correspondiente.

En algunos países, las listas de criterios están sujetas a constante revisión. En la República Checa se revisan anualmente. En Letonia, las listas de criterios se centraban en distintos tipos de normativa y variaban según el objeto de la evaluación. Fueron sustituidas en 2004/05 por una única lista de criterios más detallada. En Portugal, el modelo utilizado por la Inspección para evaluar los centros educativos se revisó en 2006, tras lo que se elaboró una nueva lista de criterios. En el Reino Unido (Escocia) se publicó en 2007 una versión revisada de los criterios de evaluación establecidos por la Inspección que se enmarca dentro del nuevo enfoque dado a la evaluación en 2008.

De forma paralela al proceso de estandarización de los criterios de evaluación externa con vistas a la elaboración de listas nacionales, también los criterios para la evaluación interna se están uniformando hasta cierto grado. Irlanda, Letonia, Eslovaquia, Rumanía y el Reino Unido recomiendan la utilización de estas listas en la evaluación interna de los centros. En Lituania se ha introducido recientemente un modelo de evaluación externa que emplea criterios que ya se han estandarizado para la evaluación interna. La utilización de los criterios de evaluación externa en la evaluación interna aumenta la consistencia entre estas dos formas de evaluación.

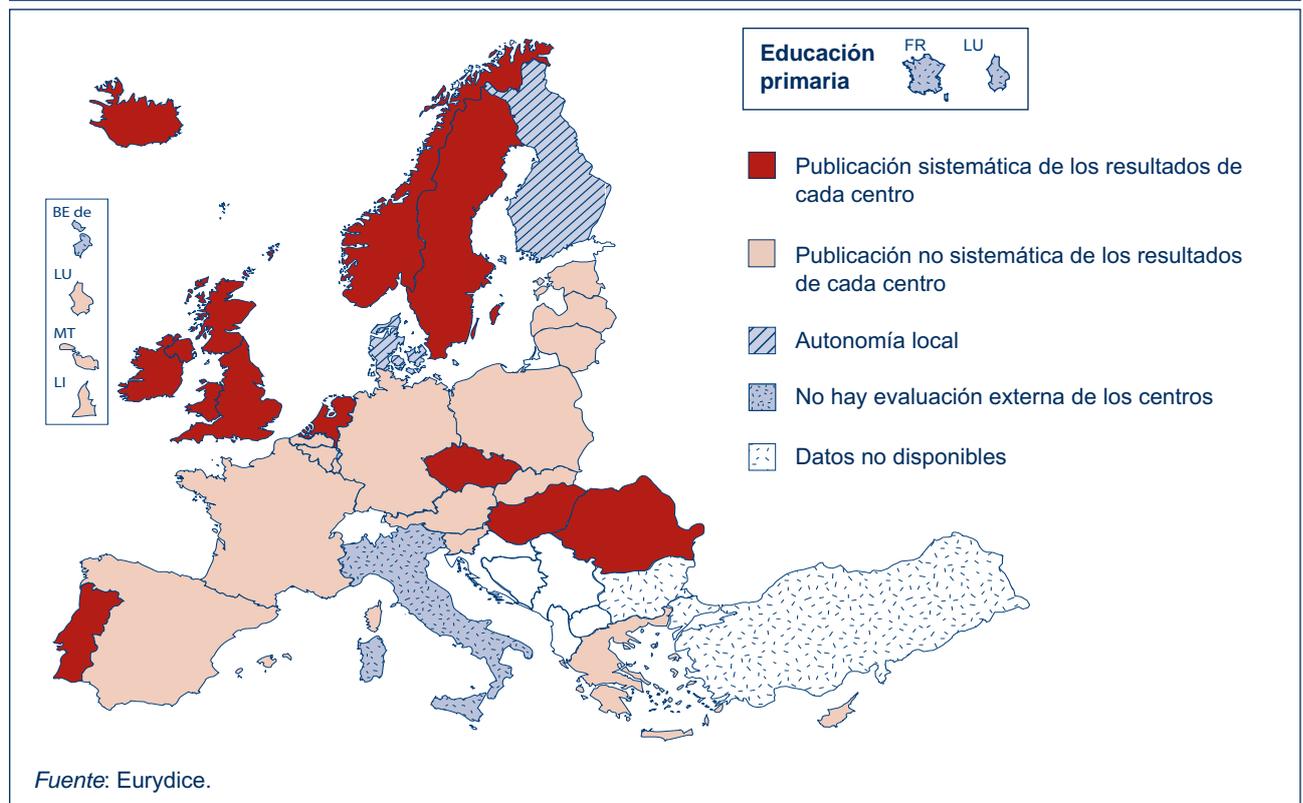
MÁS DE UN TERCIO DE LOS PAÍSES DE LA UE PUBLICAN SISTEMÁTICAMENTE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS

Casi todos los países realizan algún tipo de evaluación externa de los centros (gráfico B10). La publicación sistemática de los resultados de esta evaluación en forma de informes es una práctica reciente en Europa. En general, se remonta a finales de la década de 1990, aunque ya existía en el Reino Unido (Inglaterra) en la de los 80.

En la Comunidad flamenca de Bélgica (desde 2007/08), la República Checa, Irlanda, Lituania (desde 2007/08), los Países Bajos, Portugal, Rumanía, Suecia, el Reino Unido e Islandia, los resultados de la evaluación externa de los centros docentes llevada a cabo por evaluadores que dependen directamente de la administración central (en su mayoría inspectores) se publican de forma sistemática en el sitio web de la Inspección o del Ministerio de Educación. En Hungría, Suecia, Islandia y Noruega, los resultados de la evaluación realizada por las autoridades locales se publican (también) regularmente. En Polonia la decisión sobre la publicación se toma a escala regional y ocasionalmente se publican los resultados.

En el Reino Unido se concede especial importancia al hecho de que esta información llegue a los padres. Los informes de evaluación se envían a todos los padres y a cualquiera que los solicite formalmente.

**Gráfico B12: Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros.
Educación general obligatoria, 2006/07**



Notas complementarias (gráfico B12)

Bélgica (BE fr): no se publican los resultados de la evaluación externa de los centros.

Bélgica (BE de): no está prevista la publicación de los resultados de las evaluaciones externas de los centros introducidas en una fase piloto a partir de 2007/08 (véase la nota del gráfico B10).

Bélgica (BE nl): los resultados de las evaluaciones de los centros se publican en el sitio web de la Inspección desde finales de 2007.

República Checa, Estonia, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): el gráfico solo se refiere a la evaluación externa realizada por la administración central. No existen normas de la administración central relativas a la publicación de los resultados de las evaluaciones realizadas por las autoridades locales, por lo que se pueden dar distintas situaciones.

Irlanda: los informes de evaluación de los centros que realiza la Inspección se publican en el sitio web del Ministerio de Educación y Ciencia desde 2006.

Italia y Finlandia: véase la nota del gráfico B10.

Letonia: a partir de 2009/10 la institución responsable de evaluar la calidad de la educación general publicará de forma sistemática los resultados de la evaluación externa de cada centro.

Lituania: los informes individuales de la evaluación externa de los centros, que realiza la Agencia Nacional para la Evaluación de Centros, se publican en el Sistema de Gestión de Información de la Educación desde 2007/08.

Hungría: desde 2006/07, los resultados de la evaluación externa de los centros, llevada a cabo por los responsables de la educación a nivel local, tiene que hacerlos públicos el centro correspondiente.

Malta: los centros deben presentar determinadas partes del informe de evaluación externa si los padres lo solicitan.

Países Bajos: desde enero de 2008 las evaluaciones se centran, principalmente, en los centros que ofrecen un bajo rendimiento y se adaptan específicamente a las circunstancias de cada uno de ellos. Por tanto, los informes de evaluación que se publican en el sitio web de la Inspección no ofrecen información estandarizada sobre los centros en su totalidad.

Rumanía: la Agencia Rumana de Evaluación de la Calidad de la educación preuniversitaria publica en su sitio web los informes individuales de los centros que se derivan del nuevo modelo de evaluación externa introducido en 2006/07.

Eslovaquia: no se publican los resultados, aunque pueden consultarse previa solicitud.

Islandia: el mapa corresponde solo a la evaluación externa de los centros. No se publican los resultados de la evaluación externa de los métodos de evaluación interna.

Nota explicativa

La definición correspondiente a la evaluación externa de los centros puede consultarse en la nota explicativa del gráfico B10.

La **publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros a título individual** se define como la publicación de todos o de parte de los resultados de la evaluación; también pueden hacerse públicas las comparaciones con otros centros. Cuando un informe agrupa resultados de las evaluaciones de cada centro y proporciona información de carácter global no entra dentro de esta definición. La publicación de los resultados puede adoptar distintas formas (p. ej., informes escritos enviados a los padres de los alumnos del centro, así como a otras personas que lo soliciten, y/o informes publicados en Internet).

Por **publicación sistemática de los resultados de la evaluación externa** de los centros se entiende la publicación sistemática, contemplada en la normativa oficial, de estos resultados después de cada evaluación. La publicación no se considera sistemática si solo se produce en determinadas circunstancias o en momentos puntuales, o también si los resultados en cuestión solo pueden consultarse previa solicitud.

SE UTILIZAN DIVERSAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El seguimiento de los sistemas educativos a escala nacional implica un proceso de recogida y de análisis de información que permita comprobar su rendimiento en relación con los objetivos y las normas establecidas, así como que preserve la capacidad de realizar los ajustes necesarios en el sistema. Los criterios de referencia utilizados son distintos en cada país, por ejemplo: los resultados de la autoevaluación de los centros, los exámenes externos, otro tipo de evaluaciones nacionales (gráfico B14), la elaboración específica de indicadores de resultados, la descripción de los umbrales de competencia o de los objetivos finales, las evaluaciones nacionales no certificatorias (gráfico B14), las evaluaciones internacionales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.) o la participación de expertos o de un organismo de la administración educativa (por ejemplo, una comisión especial encargada del seguimiento de una reforma).

Una mayoría de países desarrolla este tipo de iniciativas, independientemente de su formato concreto, y muchos de ellos han creado organismos especiales para llevar a cabo esta tarea. Aquí se analizan dos de los

instrumentos más importantes para el seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos: los resultados de los alumnos en los exámenes certificadorios externos y en las pruebas no certificadorias, de una parte, y los resultados de las evaluaciones de los centros, de otra.

En más de la mitad de los países los resultados de los **exámenes certificadorios externos** (pruebas determinantes para la trayectoria de los alumnos, puesto que indican que han finalizado con éxito una determinada etapa educativa) se utilizan para realizar un análisis global del estado del sistema educativo en un momento concreto y, en ocasiones, permiten comparar y clasificar a los centros. Por lo general, dichos exámenes se celebran bien al término de la educación obligatoria, bien al final de la educación secundaria superior. Los modelos de organización de los exámenes certificadorios de educación secundaria, así como los cursos y los programas de estudios que comprenden estas pruebas varían en los distintos países (gráficos E22 y E23).

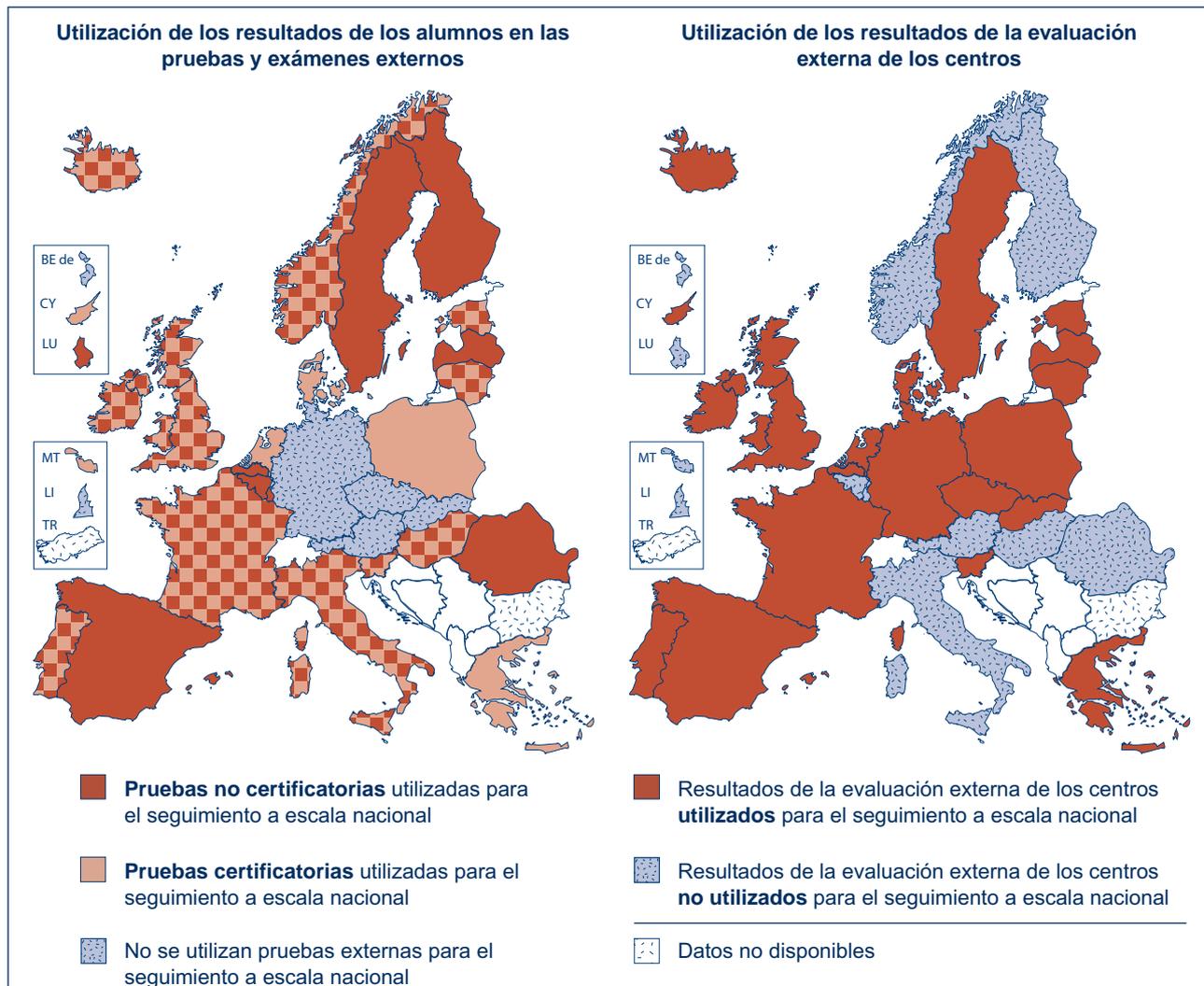
Estonia, Irlanda, Italia, Malta, los Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia (hasta 2006/07), el Reino Unido y Noruega utilizan, en el seguimiento del sistema, tanto los exámenes certificadorios externos realizados al final de la educación obligatoria o de la educación secundaria inferior como los llevados a cabo al final de la educación secundaria superior. Dinamarca y, hasta 2008/09, Islandia, únicamente utilizan los exámenes externos al final de la educación obligatoria, mientras que Grecia, Francia, Chipre, Lituania, Hungría y Eslovenia (desde 2007/08) solo emplean los resultados de los exámenes certificadorios externos que se celebran al finalizar la educación secundaria superior.

Una decena de países utilizan, a la hora de realizar el seguimiento del sistema, tanto los resultados de las **pruebas externas no certificadorias** (sus resultados no tienen consecuencias directas importantes para la trayectoria de los alumnos, y entre ellas se incluyen las pruebas para el refuerzo del aprendizaje de los alumnos a título individual y las pruebas diseñadas específicamente para realizar el seguimiento del sistema educativo) –(gráfico B14)– como los de las **pruebas certificadorias**. Seis países utilizan únicamente los resultados de las pruebas conducentes a algún tipo de certificado, mientras que ocho emplean solo las pruebas no certificadorias. Esto último también se aplica a Islandia desde 2008/09.

Los resultados de la evaluación externa de los centros se utilizan con mucha frecuencia para realizar un seguimiento del conjunto del sistema educativo en países donde este tipo de evaluación se lleva a cabo de forma sistemática (gráfico B10). Con las únicas excepciones de Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Rumanía y Liechtenstein, en todos los demás países la administración educativa central utiliza los resultados de las evaluaciones de los centros para realizar el seguimiento del sistema. Los evaluadores que dependen directamente de la administración central suelen elaborar un informe global que es utilizado por las autoridades educativas. En Chipre e Islandia no se redacta un informe nacional, pero las autoridades educativas extraen sus conclusiones a partir del análisis de los informes de evaluación de cada centro. En los casos en que los evaluadores dependen directamente de las administraciones regionales o locales, los mecanismos que permiten a la administración educativa central utilizar esos resultados de evaluación difieren en los distintos países. En Polonia, las autoridades educativas regionales elaboran informes sobre el estado de la educación en sus respectivas regiones. En Dinamarca y Suecia, una agencia nacional especializada en el campo de la educación procesa los resultados de las evaluaciones realizadas por los municipios para su posterior utilización por parte de la administración educativa central.

Estonia, Irlanda, Francia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovenia, el Reino Unido e Islandia utilizan las tres fuentes de información analizadas aquí a la hora de realizar el seguimiento de sus sistemas educativos a escala central o nacional. La mayoría de los países utilizan, al menos, dos de ellas.

Gráfico B13: Seguimiento de los sistemas educativos a escala nacional – utilización de los resultados de las evaluaciones externas de alumnos y centros, niveles CINE 1-3, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: desde 2005/06, en el ámbito de los *länder* se lleva a cabo el seguimiento del sistema educativo sobre la base de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. En algunos se trata de pruebas diseñadas específicamente para este fin, pero en todos los *länder* se utilizan las pruebas certificatorias.

Malta: las pruebas externas diseñadas para el seguimiento del sistema educativo no se utilizan de forma regular. No obstante, y como parte de la encuesta nacional de lectura, se aplicaron este tipo de pruebas en marzo de 1999 y marzo de 2003 a la misma cohorte de alumnos de 2º y 5º curso de primaria respectivamente.

Austria: desde 2005, la introducción de pruebas externas que se aplican a muestras de alumnos para realizar un seguimiento del sistema educativo ha sido progresiva en el 4º y 8º curso de la educación obligatoria. Su implantación plena está prevista para el año 2012. Los resultados de dichas pruebas se utilizarán entonces para el seguimiento del sistema educativo.

Rumanía: en 2002/03 se elaboró un informe sobre el estado de la educación preuniversitaria que incluía los resultados de los alumnos en los exámenes certificatorios realizados al final de la educación secundaria inferior y superior.

Eslovenia: a partir de 2007/08 las pruebas nacionales realizadas al final de la educación obligatoria dejarán de tener carácter certificatorio.

Islandia: desde 2008/09 ya no se realizan exámenes externos al final de la educación obligatoria.

Noruega: en 2004 se introdujeron pruebas no certificatorias –que no tienen consecuencias para la trayectoria del alumnado– cuyos resultados se utilizarán para el seguimiento del sistema educativo.

Notas explicativas (gráfico B13)

Las **“pruebas no certificatorias utilizadas para el seguimiento a escala nacional”** hacen referencia al empleo de datos nacionales relativos a los resultados medios obtenidos por todos los alumnos de un determinado grupo de edad (o por una muestra representativa de ellos) en una evaluación nacional. Estas pruebas se denominan “no certificatorias” porque los resultados de dicha evaluación no se utilizan para conceder un certificado a los alumnos, agruparlos según sus capacidades en el siguiente nivel educativo u otorgarles una nota al final del curso escolar. En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos se comparan con las competencias o conocimientos que deberían haber adquirido en una determinada etapa educativa.

Las **“pruebas certificatorias utilizadas para el seguimiento a escala nacional”** hacen referencia al empleo de datos nacionales relativos a los resultados medios obtenidos por todos los alumnos cuando realizan exámenes externos para demostrar que han finalizado con éxito una determinada etapa educativa. No se tienen en cuenta los resultados de los exámenes externos que solo se utilizan para evaluar a los centros y que son publicados exclusivamente por los centros o por la autoridad local.

La definición correspondiente a la evaluación externa de los centros puede consultarse en la nota explicativa del gráfico B10.

Los **“resultados de la evaluación externa de los centros utilizados para el seguimiento a escala nacional”** hacen referencia al empleo de datos nacionales que recopilan los resultados obtenidos por cada centro.

No se tienen en cuenta las pruebas realizadas en el marco de proyectos internacionales de evaluación.

LAS PRUEBAS NO CERTIFICATORIAS SE UTILIZAN CADA VEZ MÁS PARA EL SEGUIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los resultados de los exámenes externos diseñados para la certificación de los alumnos (pruebas certificatorias) suelen usarse para el seguimiento del sistema educativo (gráfico B13). Es más, en los niveles de primaria y secundaria inferior un número creciente de países utiliza pruebas no certificatorias (desde el punto de vista de sus consecuencias para la trayectoria del alumnado) con el fin de obtener información sobre el estado global del sistema educativo. Entre este tipo de pruebas se pueden distinguir las que tienen como principal objetivo la obtención de información para el seguimiento del sistema educativo de las que se dirigen, por ejemplo, a reforzar el aprendizaje individual de los alumnos o a la rendición de cuentas por parte de los centros.

Las pruebas externas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo se llevan a cabo en más de la mitad de los países, siendo Bulgaria, Italia, Austria y Noruega los últimos en introducirlas. Estas pruebas permiten medir, en distintos momentos, el dominio que tienen los alumnos de las competencias y/o conocimientos establecidos a escala nacional.

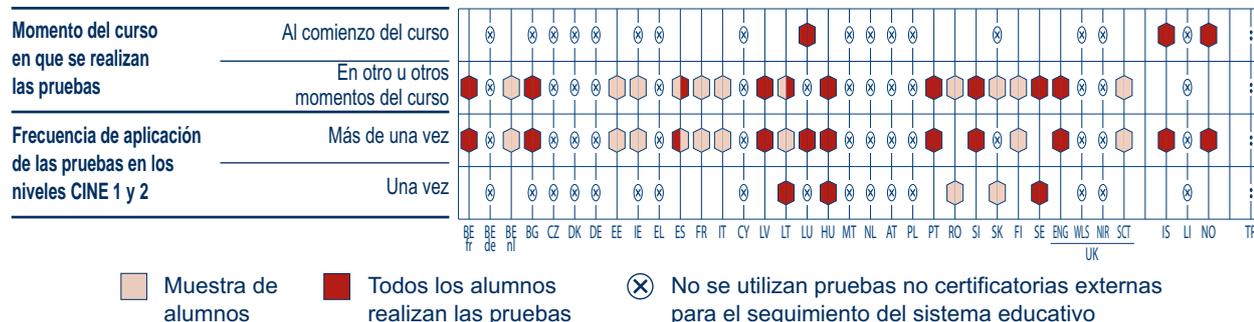
Se pueden establecer dos grandes grupos de países en función de si estas pruebas se aplican a todos los alumnos o solo a una muestra, aunque este último caso es el más frecuente. Se obtiene información valiosa sobre la calidad global del sistema educativo sin que estas pruebas se conviertan en una carga añadida para alumnado y profesorado. No obstante, la aplicación de pruebas nacionales a toda la cohorte puede posibilitar el cumplimiento de otros objetivos además del seguimiento a escala nacional, como la fundamentación de las estrategias de mejora de los centros, la presentación de información comparada a los padres o la rendición de cuentas por parte de los centros.

Las pruebas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo se celebran a mediados o a finales del curso escolar, salvo en Noruega, donde se realizan al comienzo del mismo. El número de cursos de los niveles CINE 1 y 2 en los que se aplican las pruebas varía de un país a otro. La mayoría de los países llevan a cabo las pruebas en dos cursos escolares, en primaria y secundaria inferior (niveles CINE 1 y 2), pero en Bulgaria, Italia, Lituania y el Reino Unido (Escocia) la frecuencia de estas pruebas es mayor. En Rumanía y Eslovaquia solo se realiza una tanda de pruebas en el último año de nivel CINE 2 y de primaria, respectivamente. Irlanda y Portugal concentran las pruebas en el nivel CINE 1, mientras que otros países las reparten a lo largo de los niveles CINE 1 y 2.

En la Comunidad francesa de Bélgica, Luxemburgo, Hungría, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) e Islandia, los resultados de las pruebas nacionales que sirven de apoyo al aprendizaje individual del alumnado también se utilizan para evaluar el estado del sistema educativo. Noruega también ha empleado este tipo de

pruebas desde 2007/08. En Luxemburgo e Islandia, las pruebas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje se celebran al inicio del curso escolar, y en los otros cinco países antes mencionados se realizan avanzado el curso. Estas pruebas suelen aplicarse con más frecuencia en el nivel CINE 1 que en el CINE 2, y pueden tener carácter obligatorio u opcional, pero en ningún caso se aplican a muestras de alumnos.

Gráfico B14: Frecuencia y organización de las pruebas no certificatorias externas utilizadas para el seguimiento del sistema educativo. Niveles CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bulgaria: las pruebas nacionales se introdujeron en 2006 en el 4º y 5º curso de la educación obligatoria, extendiéndose al 6º curso en 2008.

España: las pruebas nacionales se aplican sobre muestras de alumnos, mientras que las pruebas realizadas por las comunidades autónomas las hacen todos los alumnos.

Italia: la introducción de pruebas piloto de carácter nacional comenzó en 2001/02. Las pruebas correspondientes al 2º y 5º curso de primaria adoptaron su forma definitiva en 2008/09 y las realizadas en el 1º curso de secundaria la adoptarán en 2009/10.

Lituania: las pruebas se llevan a cabo con muestras de alumnos de 4º de primaria y de 2º, 4º y 6º de secundaria inferior. En 6º curso de secundaria inferior se aplican pruebas opcionales.

Hungría: las pruebas nacionales se aplican a todos los alumnos, aunque el análisis nacional presenta los resultados únicamente de una muestra de alumnos por centro.

Austria: desde 2005/06, las pruebas nacionales diseñadas para el seguimiento del sistema educativo han sido introducidas de forma progresiva en el 4º y 8º curso de la educación obligatoria. Estarán plenamente implantadas en 2012.

Portugal: se han realizado pruebas nacionales a todos los alumnos desde 2006/07.

Eslovenia: las pruebas nacionales que se celebran en el 6º curso de la educación obligatoria son opcionales, mientras que las aplicadas en el último curso deben realizarlas todos los alumnos.

Eslovaquia: la introducción de pruebas nacionales comenzó en 2003 en base a un proyecto dirigido a alumnos que estaban al final del nivel CINE 2. La plena implantación se alcanzará en 2009.

Suecia: las pruebas que se realizan en el 5º curso de la educación obligatoria son opcionales. Las pruebas obligatorias se introducirán en el 3º curso de la educación obligatoria a partir de 2009/10.

Noruega: las pruebas externas introducidas en 2004 están fijadas para septiembre en el caso de los alumnos de 5º y 8º curso de la educación obligatoria. Desde 2007/08 otras pruebas, cuya finalidad es identificar dificultades en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas, han de aplicarse en la primavera a todos los alumnos de 2º curso de la educación obligatoria, pero solo una muestra de las mismas se utiliza para el seguimiento del sistema educativo.

Nota explicativa

Las pruebas nacionales incluidas en el indicador B14 pueden ser obligatorias para todos los alumnos, opcionales o aplicarse a muestras de alumnos. El objetivo de estas pruebas es realizar un seguimiento del sistema educativo o apoyar el proceso de aprendizaje individual de los alumnos, en el caso de que sus resultados también se utilicen para obtener datos nacionales sobre los resultados medios obtenidos por todos los alumnos de un determinado grupo de edad (o por una muestra representativa de ellos). Las pruebas nacionales utilizadas para conceder un certificado a los alumnos, agruparlos según sus capacidades en el siguiente nivel educativo o permitirles promocionar al próximo curso no se tienen en cuenta aquí.



ORGANIZACIÓN

SECCIÓN III – PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

LAS POLÍTICAS SOBRE AUTONOMÍA ESCOLAR SE ESTÁN GENERALIZANDO CADA VEZ MÁS EN EUROPA

Aunque, en la actualidad, las políticas de autonomía escolar parecen estar muy extendidas en Europa, este hecho se puede considerar como resultado de un proceso de implantación progresiva que comenzó en la década de 1980 en algunos países pioneros y que, posteriormente, se generalizó de forma masiva en la de 1990. En la inmensa mayoría de los casos, estas reformas han sido impuestas como parte de un proceso de toma de decisiones descendente guiado por una lógica vertical (*top-down*).

La información facilitada en este gráfico procede de dos estudios exhaustivos realizados en los dos últimos años. Para más información, consúltense las siguientes publicaciones: *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas* (Eurydice, 2007) y *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa* (Eurydice, 2008).

Tres grandes áreas relacionadas con la actividad escolar se contemplan aquí, que van desde las meramente relativas al gobierno y a la gestión de los centros docentes hasta las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada una de estas áreas se desglosa, a su vez, en una serie de parámetros más detallados.

En términos generales, en toda Europa existen notables diferencias tanto en lo relativo a la filosofía subyacente al proceso de autonomía escolar como en su calendario de aplicación. Por tanto, no resulta sorprendente que, en 2007, las áreas en las que los centros gozaban de autonomía mostrasen también considerables diferencias.

El análisis pormenorizado de la autonomía concedida a los centros para la **gestión de los recursos financieros y humanos** revela que algunos países permiten más autonomía que otros, y que esta autonomía se les otorga con más probabilidad en ciertas áreas concretas de su actividad.

Una decena de países conceden un alto grado de autonomía a los centros en las dos áreas analizadas. Es el caso de los países bálticos, Bélgica, Irlanda (CINE 2), Italia, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). La situación es similar en Hungría y Polonia, aunque en estos países muchas de las decisiones están sujetas a la aprobación de una autoridad superior o se toman en el marco de directrices establecidas previamente.

En los Países Bajos y Finlandia la situación es más variable y depende en gran medida de la voluntad y de la propia práctica de las autoridades de las que dependen los centros. De hecho, pueden decidir si delegan o no de forma oficial sus competencias en los centros, ya sea en todas las áreas de gestión (Países Bajos) o solo en algunas de ellas (Dinamarca y Finlandia).

En cambio, en una minoría de países la autonomía que se concede a los centros es escasa. Esto ocurre sobre todo en Alemania, Grecia, Francia (CINE 1), Irlanda (CINE 1), Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal y Liechtenstein. En Chipre no se concede ninguna autonomía en estas áreas.

El área de gestión de los recursos humanos presenta rasgos contradictorios. Esto puede deberse al hecho de que las administraciones encargadas de la contratación del profesorado difieren en los distintos países (gráfico B18). Las funciones del director están con mucha frecuencia bajo el control de una autoridad superior, mientras que las decisiones sobre la gestión del personal docente se toman a nivel de centro (selección del personal que sustituye a los profesores ausentes o definición de las funciones y responsabilidades, así como de las medidas disciplinarias). En cuanto a los directores, los centros tienen plena autonomía en Bélgica (centros concertados), Irlanda, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra).

Por lo que respecta a los recursos financieros, la autonomía está más extendida en el ámbito de la gestión de los gastos de funcionamiento, la recaudación de fondos privados a través de donaciones y patrocinios, el

arrendamiento de las instalaciones y la utilización de fondos privados para la adquisición de bienes muebles. En cambio, las decisiones relativas al gasto de capital (utilización de fondos públicos o fuentes privadas cuando sea posible), a la financiación a través de préstamos y al empleo de fondos privados en la contratación del personal (cuando sea posible) suelen ser competencia exclusiva de la autoridad superior. Los centros gozan de plena autonomía respecto a los préstamos en Bélgica (centros concertados), Italia y los Países Bajos (si la autoridad competente delega en este aspecto).

El análisis del **proceso de enseñanza-aprendizaje** revela que los sistemas educativos parecen basarse en un conjunto de objetivos interrelacionados, y que existe una relativa flexibilidad a la hora de concretar los medios para alcanzar algunos de ellos.

Los centros y los docentes tienen muy poca autonomía en aquellas áreas que afectan a la estructura de los sistemas educativos y que se relacionan, fundamentalmente, con el currículo mínimo obligatorio (ya sea orientado hacia los contenidos que hay que enseñar o hacia los objetivos que hay que alcanzar) y con el contenido de los exámenes certificadorios (donde los hay). Estas áreas son esenciales para garantizar algún tipo de igualdad en el ámbito educativo para los alumnos.

Los profesores apenas tienen voz a la hora de determinar el contenido del currículo mínimo obligatorio, bien porque este no existe a nivel de centro (en alrededor de dos tercios de los países analizados) o porque, si existe, esta tarea recae principalmente en el director. Incluso allí donde los centros gozan de plena autonomía existen directrices de ámbito nacional para determinar el currículo o los objetivos que han de alcanzarse. Al contrario de lo que sucede con los procedimientos que regulan el currículo obligatorio, los centros tienen bastante más autonomía a la hora de establecer los currículos de las materias optativas.

La autonomía de los centros y de los profesores es mayor en las áreas relacionadas con la actividad educativa diaria, para la que suelen contar con la ayuda de los directores. Todos los países dan libertad a los centros para decidir los métodos didácticos que van a utilizar, incluso aunque existan mecanismos de control, como por ejemplo, las inspecciones. En la gran mayoría de países, los centros también eligen sus propios libros de texto, excepto en Grecia, Chipre (CINE 1), Luxemburgo (CINE 1), Malta y Liechtenstein. Todos los países conceden cierto grado de libertad a los centros a la hora de fijar los criterios de agrupación de los alumnos para las actividades de aprendizaje. Los docentes gozan de amplia autonomía para tomar decisiones en otra área importante de su actividad: la evaluación de los alumnos.

En la mayoría de los países, la decisión de si los alumnos deben repetir curso se deja a discreción de los centros. En Chipre (CINE 1), Letonia, Luxemburgo (CINE 2), Liechtenstein (CINE 1) y Noruega, los centros docentes no son los encargados de decidir si los alumnos deben repetir curso. En Noruega suelen promocionar al curso siguiente de forma automática a lo largo de la educación obligatoria, mientras que en Liechtenstein lo hacen en el nivel CINE 1. En el Reino Unido son los centros los que deciden cómo distribuir a los alumnos en grupos y se considera que la forma preferente de abordar el bajo rendimiento de un alumno debe basarse en la atención individualizada y el refuerzo educativo, más que en la repetición de curso. Por tanto, los alumnos casi siempre promocionan al curso siguiente de forma automática.

Hay pocos países europeos que expidan certificados al término de la educación primaria (CINE 1) –para más información, véase el gráfico E21 (Requisitos de acceso a la educación secundaria inferior). Algunos de estos países realizan exámenes escritos en ese momento. En el caso de los países que llevan a cabo exámenes en el nivel CINE 2, la preparación de los mismos casi nunca es responsabilidad de los centros. Sin embargo, hay cuatro países (Bélgica –Comunidad flamenca–, Grecia, Italia y Chipre) en los que los centros están implicados en esta tarea y la llevan a cabo de forma autónoma.

En otros gráficos se ofrece información adicional sobre algunas cuestiones concretas, como las decisiones sobre si los alumnos deben repetir curso (gráfico E20), la transición de la educación primaria a la secundaria (gráfico E21), el contenido de los exámenes certificadorios (gráfico E22), la adquisición de material de enseñanza (bienes muebles) y de activos fijos (bienes inmuebles) (gráfico B19 a, b y c) y el número de horas que los docentes deben permanecer a disposición del centro (gráficos D29 y D30).

Gráfico B15: Autonomía de los centros públicos en relación con los recursos humanos y financieros, y con el contenido y los procesos de enseñanza. CINE 1 y 2, 2006/07

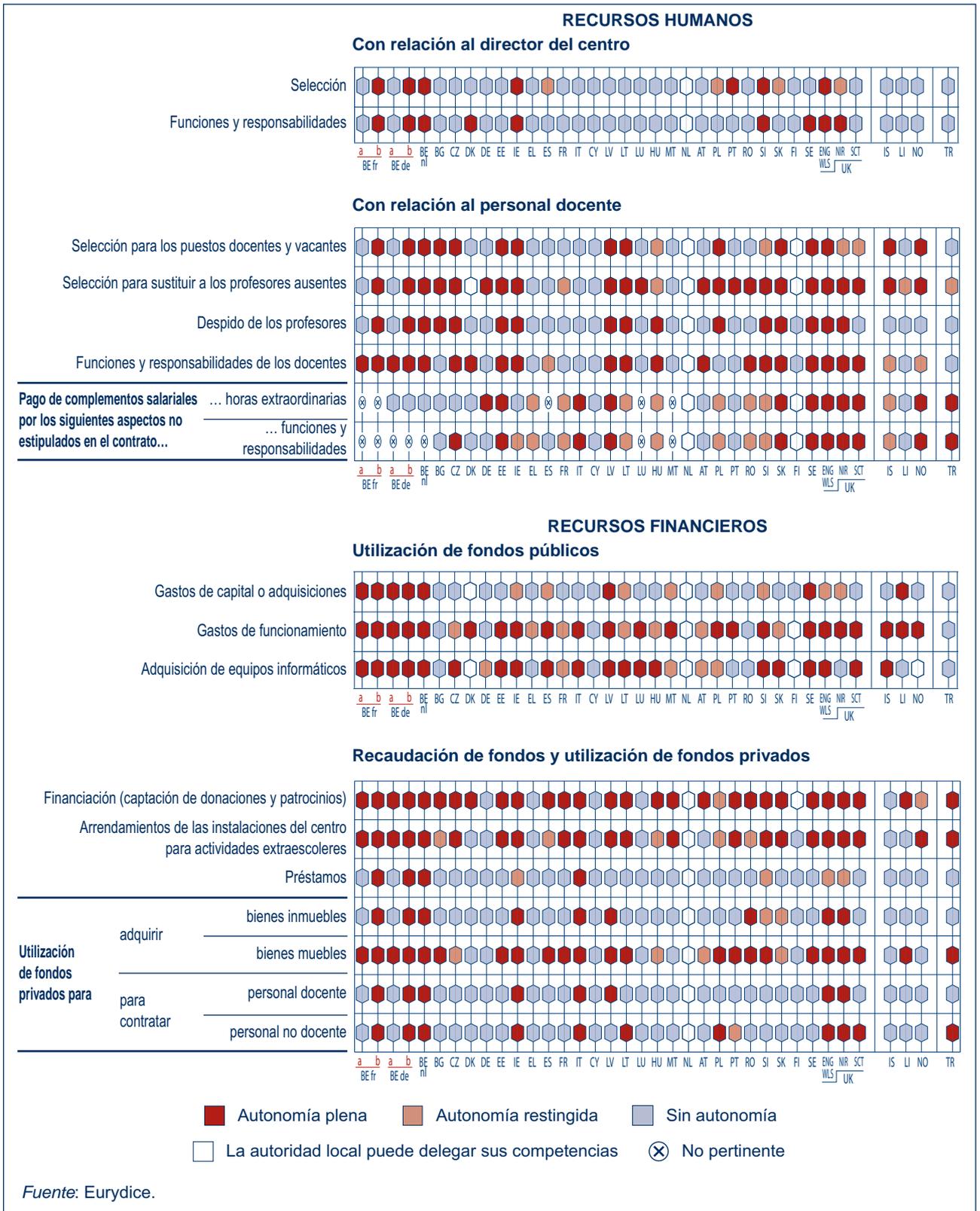
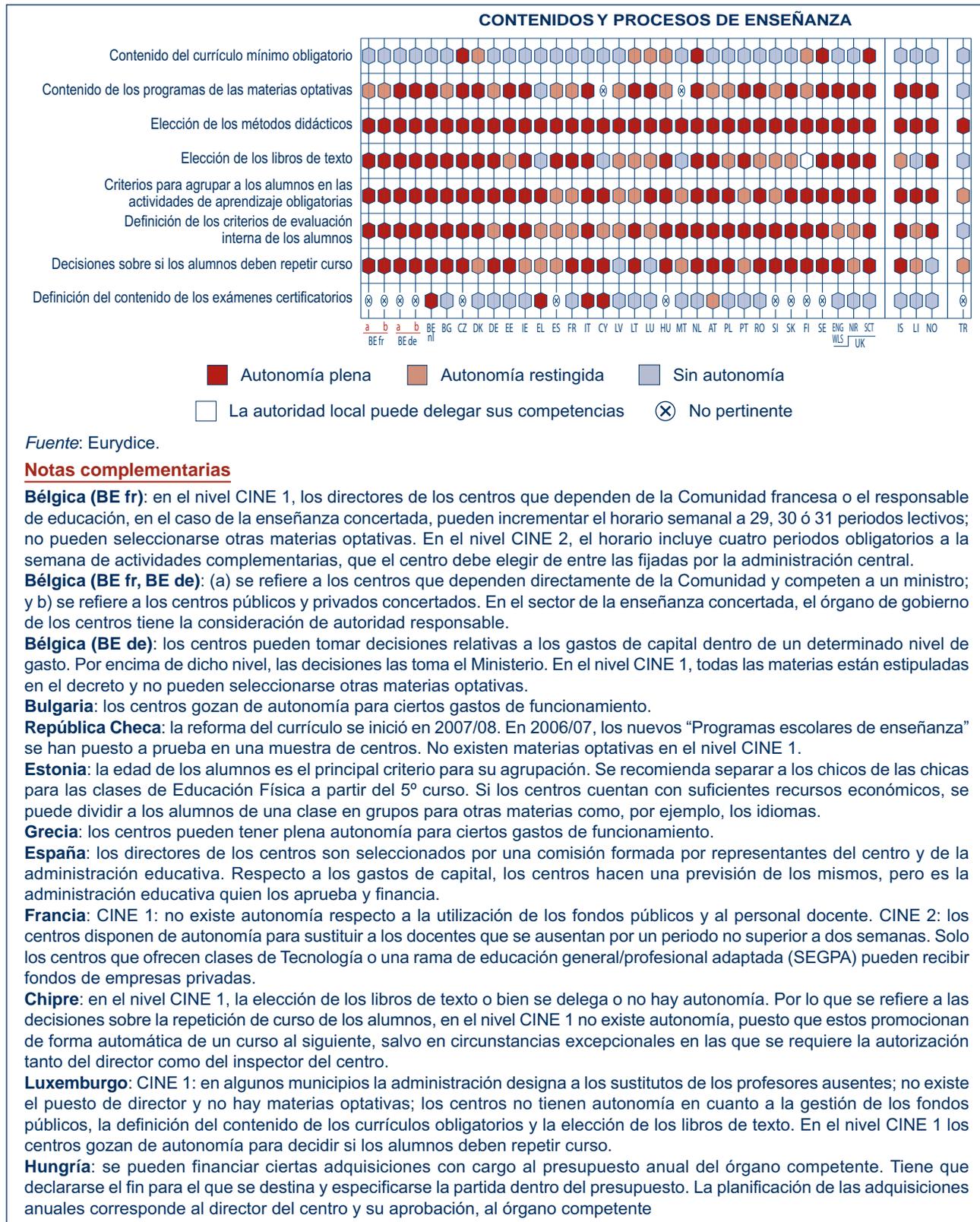


Gráfico B15: Autonomía de los centros públicos en relación con los recursos humanos y financieros, y con el contenido y los procesos de enseñanza. CINE 1 y 2, 2006/07



Notas complementarias (gráfico B15 – continuación)

Malta: los directores de los centros escolares deben consultar con el Ministerio de Educación para ver si pueden ofrecer las materias optativas seleccionadas en función del número de alumnos de cada grupo.

Países Bajos: cada centro cuenta con un organismo competente (*bevoegd gezag*) que puede tener a su cargo uno o varios centros docentes y que es responsable de todas las áreas, aunque puede delegar en el consejo de gestión o en el director del centro. Esta delegación debe estar contemplada en los estatutos. Oficialmente, el organismo competente es responsable de todos los aspectos y, en la práctica, no es posible indicar qué tareas delega y cuáles no.

Austria: las *Allgemein bildende höhere Schulen* pueden decidir, en el marco de las normas establecidas en materia de educación, sobre el arrendamiento de las instalaciones para uso de la comunidad.

Portugal: los centros docentes solo pueden seleccionar al personal bajo ciertas condiciones, en caso de que siga habiendo puestos vacantes tras la asignación de puestos a escala nacional. Respecto a las sanciones y destituciones, los centros inician e impulsan los procesos, pero la decisión final se toma a un nivel superior. Los alumnos se presentan a exámenes de Portugués y Matemáticas solo en el nivel CINE 2 y los centros no intervienen en el contenido de dichos exámenes.

Rumanía: la selección de profesores suplentes y las medidas disciplinarias dependen de cada situación concreta, y los centros pueden no tener autonomía.

Eslovenia: por lo que respecta al arrendamiento de las instalaciones para uso de la comunidad, los municipios (*founders*) tienen derecho a establecer su propio plan de usos. Si las instalaciones se utilizan para impartir clases de religión, se requiere la autorización del Ministerio de Educación. Las inversiones las aprueba el municipio-responsable de educación y/o el organismo público responsable de la financiación (Ministerio de Educación, Ministerio de Economía). La autonomía depende de la fuente de financiación (el Estado, el municipio o el centro). Los profesores tienen libertad para elegir los libros de texto de una lista previamente elaborada.

Eslovaquia: algunos aspectos relativos al papel, obligaciones y medidas disciplinarias que afectan al personal docente pueden estar regulados por la normativa establecida al respecto. Los centros pueden tomar decisiones sobre ciertos gastos de capital con la aprobación de la administración de mayor rango con competencias educativas.

Suecia: por lo que se refiere a las medidas disciplinarias, algunos aspectos pueden estar regulados por las disposiciones establecidas al respecto. Para utilizar fondos públicos, las administraciones locales deben cumplir la normativa nacional y, por tanto, tienen que delegar, al menos, una parte de su poder de decisión en los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): respecto al arrendamiento de las instalaciones para uso de la comunidad, los centros no tienen autonomía en aquellos casos en los que el edificio se ha construido gracias a la colaboración entre organismos públicos y privados. El currículo nacional incluye el mínimo exigido a todos los alumnos. El objetivo no es establecer el currículo en su totalidad, ya que los centros son los responsables de completarlo.

Reino Unido (SCT): la administración educativa local es la responsable última de las medidas disciplinarias. En algunos casos, los centros pueden ampliar las funciones asociadas a un puesto, lo que daría lugar al pago de un complemento salarial.

Islandia: las funciones y obligaciones de los directores pueden ser objeto de delegación por parte de las administraciones locales.

Liechtenstein: en el nivel CINE 2, los centros únicamente tienen autonomía para captar y utilizar fondos privados destinados a financiar proyectos menores, lo que no suele ser habitual. Tienen plena autonomía en los gastos inferiores a 3.000 CHF; para cantidades mayores su autonomía es limitada o carecen de ella. En el nivel CINE 1 o bien hay una delegación de competencias o no gozan de autonomía para la utilización de fondos públicos. Los centros no disponen de autonomía para definir el contenido de las materias optativas ni para la elección de los libros de texto. En este nivel, los alumnos promocionan de curso de forma automática, por lo que no es pertinente en este caso la cuestión de la autonomía.

Noruega: los centros únicamente pueden recibir donaciones.

Nota explicativa

Este indicador muestra el grado de autonomía que tienen los centros respecto de las autoridades educativas locales, regionales y centrales. No se considera la toma de decisiones de naturaleza interna al propio centro (entre su personal).

“Sin autonomía” indica que las decisiones las toma únicamente la autoridad educativa, sin perjuicio de que se pueda consultar al centro en una determinada fase del proceso. Por el contrario, “Autonomía plena” hace referencia a que las decisiones se toman únicamente en el centro, pero dentro de los límites establecidos en la legislación o en las disposiciones nacionales/locales. Las recomendaciones de las autoridades educativas son de carácter no vinculante y no limitan la autonomía del centro.

La “autonomía restringida” incluye cuatro situaciones diferentes:

- el centro toma decisiones junto con la autoridad educativa o le remite su propuesta para su aprobación;
- el centro toma decisiones sobre la base de una serie de opciones previamente establecidas por la autoridad educativa;
- el centro es autónomo respecto a ciertas decisiones relacionadas con el parámetro analizado, pero debe remitirse a la autoridad educativa –o no es autónomo– para otros ámbitos de decisión;
- el centro, en principio, goza de autonomía, pero se le insta a seguir las recomendaciones oficiales.

“La autoridad local puede delegar sus competencias” indica que las autoridades locales son responsables de las decisiones pero tienen capacidad legal para delegar sus competencias en los centros.

LOS ÓRGANOS DE LOS CENTROS QUE INCLUYEN A REPRESENTANTES DE LOS PADRES ESTÁN IMPLICADOS EN LA TOMA DE DECISIONES EN CIERTOS ÁMBITOS

La papel de los padres en la toma de decisiones en el ámbito del centro depende de su participación en los consejos de administración o en los órganos de gestión del mismo. Cuando son miembros de estos órganos, su esfera de influencia puede variar considerablemente según las áreas. Así, pueden tomar parte en la toma de decisiones, o pueden ejercer un papel meramente consultivo, o puede que no se dé ninguna de estas dos situaciones. En Finlandia, Suecia y, en menor medida, el Reino Unido (Escocia) y los Países Bajos, los poderes que se confieren a los órganos del centro en los que participan los padres dependen de cada centro concreto.

Los representantes de los padres contribuyen a la elaboración del proyecto educativo o del plan de actuación del centro en once países o regiones, aspectos sobre los que tienen poder de decisión, mientras que en quince países o regiones su papel en este ámbito es consultivo. Únicamente en Dinamarca, Chipre, Islandia, Liechtenstein y Turquía los representantes de los padres ni intervienen ni desempeñan una función consultiva en este ámbito.

En cuanto a la normativa que rige la actividad cotidiana del centro, la situación también varía de forma considerable de un país a otro, de manera que en once sistemas educativos los padres tienen poder de decisión a través de su participación en los órganos de gestión de los centros, mientras que en otros quince su función es consultiva. En Chipre, Eslovaquia, Islandia, Liechtenstein y Turquía no tienen ni poder de decisión ni función consultiva en esta materia.

En cambio, en más de la mitad de los sistemas educativos europeos los padres no tienen formalmente ninguna influencia en la expulsión temporal o definitiva de los alumnos, y solo en Bélgica (Comunidad germanófona), Estonia, Chipre, Lituania, Hungría y Austria desempeñan una función consultiva en este particular. En siete países los representantes de los padres participan plenamente en la toma de decisiones a este respecto, aunque en alguno de ellos esta participación está limitada al nivel de secundaria inferior.

La contratación de los profesores y la rescisión de sus contratos no suele ser competencia de los órganos del centro en los que están representados los padres, que únicamente tienen capacidad de decisión en esta materia en Bélgica (Comunidad flamenca), Irlanda y el Reino Unido. En Dinamarca, su papel a este respecto es consultivo, mientras que en Finlandia varía en función del centro. En todos los países, las responsabilidades en los procedimientos de contratación de los docentes se repiten, con escasas diferencias, a la hora de rescindir de sus contratos.

De forma similar, las decisiones relativas a los contenidos de la enseñanza rara vez competen a los órganos del centro en los que están representados los padres. La República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Luxemburgo y Hungría les conceden una función consultiva y únicamente en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) tienen poder de decisión en ese ámbito.

El panorama es bastante más variado por lo que se refiere a la función que desempeñan los órganos escolares en los que participan los padres con respecto a las materias optativas que debe ofrecer el centro, con diferencias también, en este caso, entre niveles educativos: en la Comunidad germanófona de Bélgica y Portugal se consulta a los padres sobre la oferta de materias optativas en educación primaria y, en Francia se les consulta en secundaria. Los órganos en los que están representados los padres no tienen función consultiva ni poder de decisión en quince países. En Dinamarca, Alemania y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) sí pueden decidir a este respecto, mientras que en Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Portugal (primaria), Eslovaquia y Noruega su función es consultiva.

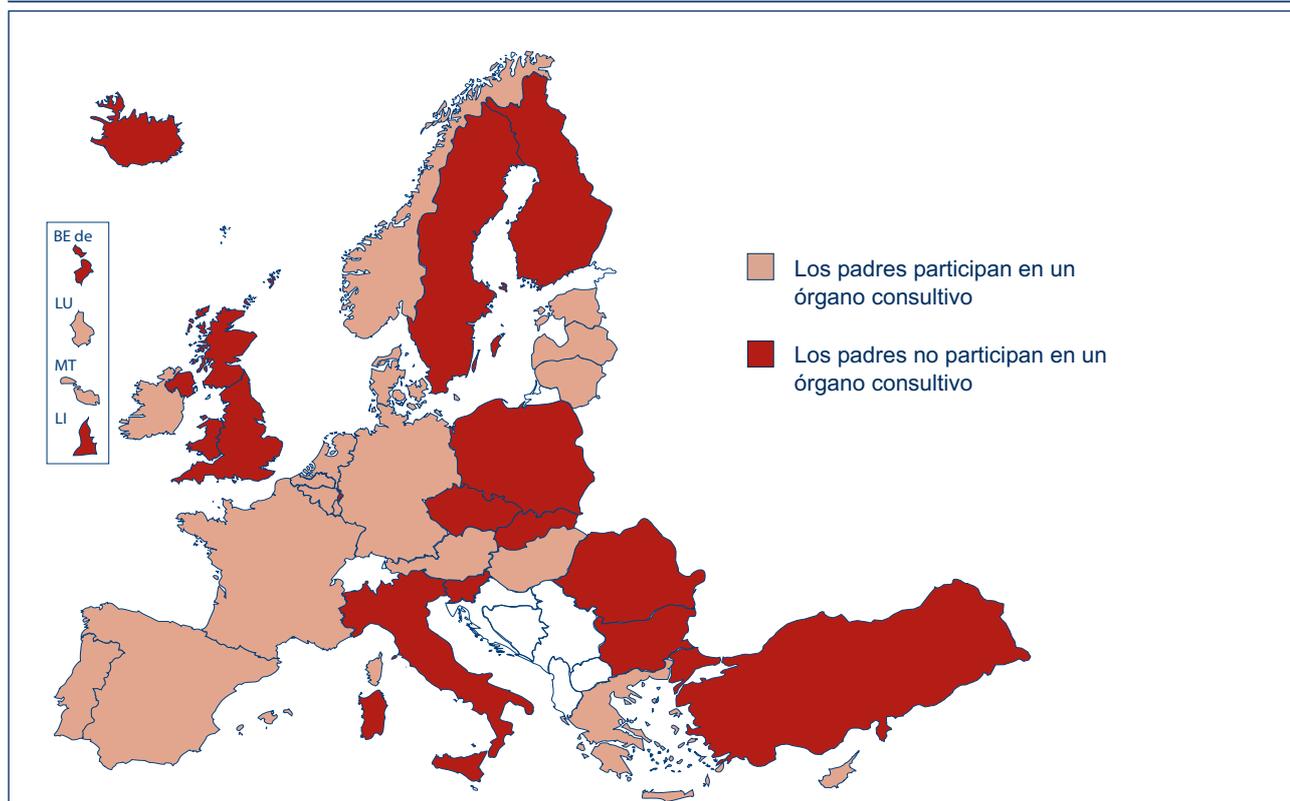
En Dinamarca, Alemania, España y Austria los representantes de los padres sí participan en las decisiones relativas a la elección de los libros de texto, mientras que en Bélgica, los tres Estados bálticos, Francia (educación secundaria inferior), Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal y el Reino Unido (Escocia) los órganos en los que están representados los padres tienen una función consultiva en lo que se refiere a esta cuestión.

A NIVEL CENTRAL, EN ALREDEDOR DE LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS SE CONSULTA A LOS PADRES A TRAVÉS DE LOS ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN

Los países europeos suelen contar con un órgano de participación de ámbito central o nacional en el que están incluidos los padres y los representantes de otros actores del sistema educativo. Estos órganos tienen una función meramente consultiva, pero no poder de decisión.

Por el contrario, en diecisiete países y en la Comunidad germanófona de Bélgica no existe ninguna disposición específica que establezca un consejo de ámbito nacional con representantes de los padres. En Italia existe un órgano consultivo de ámbito central en el que no están incluidos los padres.

Gráfico B17: Participación de los padres en los órganos consultivos de ámbito nacional o central. Educación obligatoria, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bulgaria: tras la aprobación del Programa Nacional para la Educación Preescolar y Escolar 2006-2015, el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto en marcha, en algunos municipios de todo el país, un proyecto piloto denominado "consejos nacionales con participación de los padres". Si el anteproyecto de ley sobre Educación Escolar se aprueba en 2009, se procederá a la creación de estos órganos nacionales y se les asignarán determinadas competencias en materia de participación en la gestión de los centros y en la organización interna de la vida escolar.

Notas complementarias (gráfico B17 – continuación)

Alemania: la situación varía de un *land* a otro. Las competencias sobre la normativa escolar y la administración del sistema educativo pertenecen a los *länder*.

Lituania: los representantes de los padres en el Consejo de Educación Lituano aplican las conclusiones extraídas de las evaluaciones realizadas por los expertos y ofrecen un marco para debatir las cuestiones estratégicas de la educación lituana. Las disposiciones del Consejo de Educación Lituano son aprobadas por el gobierno.

Polonia: la legislación prevé un consejo nacional con participación de los padres (Ley sobre el Sistema Educativo de 1991 y posteriores enmiendas), pero aún no se ha creado.

Rumanía: los padres participan en órganos consultivos como el Consejo de Dirección del Centro (*Consiliul de Administrație al Școlii*) y los Consejos Representativos de Padres de Alumnos por Clase (*Consiliile Reprezentative ale părinților pe clase, școală*). La participación a nivel central es más limitada.

Nota explicativa

No se muestran la asociaciones compuestas exclusivamente por padres.

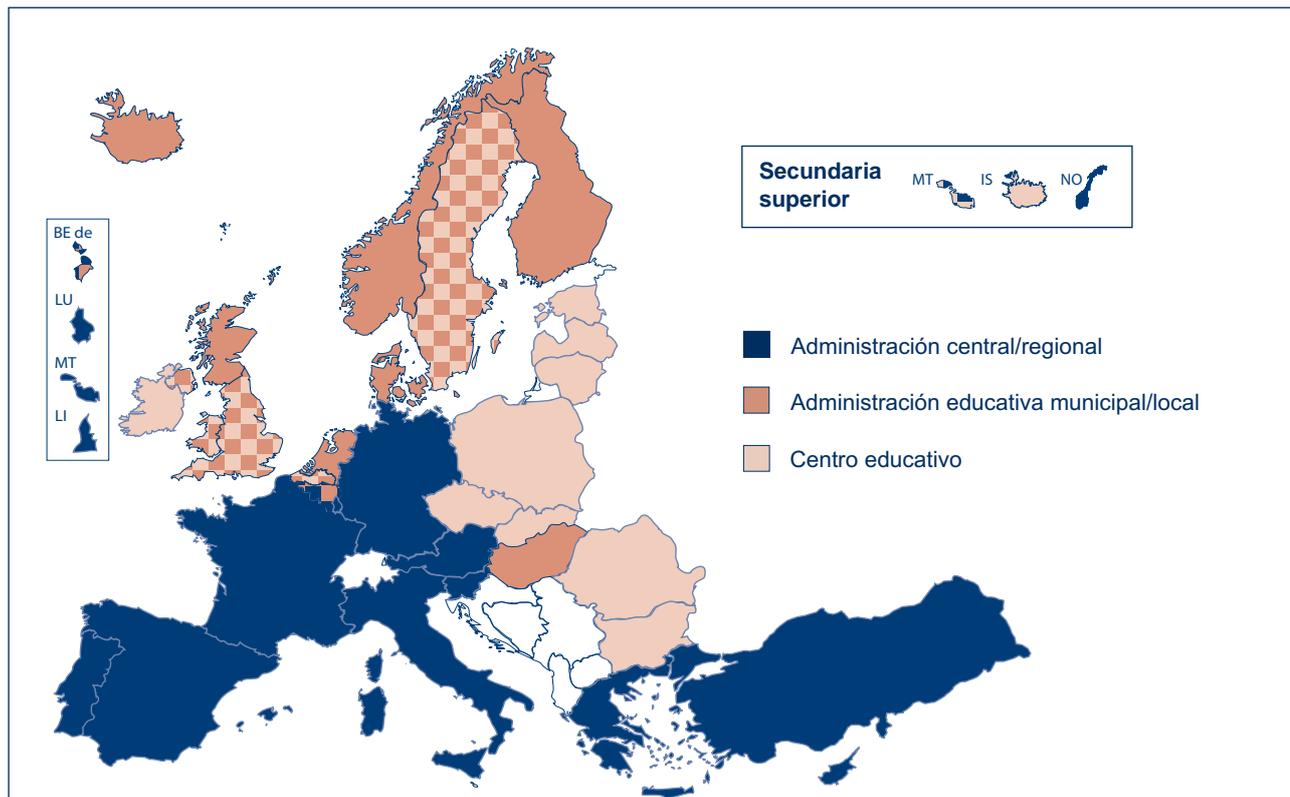
LA ADMINISTRACIÓN QUE CONTRATA A LOS DOCENTES SUELE SER LA MISMA EN LOS NIVELES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

El nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado está íntimamente relacionado con su categoría laboral (gráfico D26). En una quincena de países o regiones europeas los profesores que son funcionarios de carrera son contratados por la administración central o regional, en función de la que tenga competencias plenas en materia educativa. En los países nórdicos, así como en Hungría, los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), el empleador de los profesores que trabajan en centros públicos es la administración local. Los centros son responsables de la contratación del profesorado en Bulgaria, la República Checa, los países bálticos, Irlanda, Polonia, Rumanía y Eslovaquia. Por último, la responsabilidad en la contratación del profesorado varía en función del estatus jurídico de cada centro en Bélgica, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En la mayoría de los casos, el nivel administrativo que contrata a los docentes es el mismo independientemente del nivel educativo en el que vayan a trabajar. Solo en un reducido número de países, como Malta, Islandia y Noruega, el empleador de los profesores difiere en el nivel de secundaria superior con respecto a los niveles de primaria y secundaria inferior. En Malta (en algunos casos) e Islandia, el empleador es el centro educativo, mientras que en Noruega la administración responsable de contratar a los profesores de secundaria superior es el Comité de Educación del Condado.

El grado de participación de los centros en el proceso de contratación del profesorado (gráfico B15) también afecta a esta información, pues por empleador se entiende la administración responsable de su nombramiento. Sin embargo, los centros pueden tener plena autonomía para contratar a su profesorado aunque el empleador no pertenezca al ámbito del centro (en los Países Bajos, Finlandia, Suecia y en algunos tipos de centros del Reino Unido –Inglaterra y Gales–). Esto significa que los propios centros tienen autonomía para seleccionar a sus profesores, aunque su nombramiento sea oficialmente competencia de una autoridad de mayor rango.

Gráfico B18: Nivel administrativo competente en la contratación del profesorado de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los profesores que trabajan en los centros públicos pueden ser contratados por sus respectivas Comunidades (administración de mayor rango en materia de educación) o por los municipios o provincias. Los profesores de los centros concertados son contratados por la administración competente. Esta última situación no se muestra en el gráfico.

Alemania: para la minoría de profesores que no son funcionarios de carrera, el empleador puede ser el *land* o el municipio.

Malta: en el nivel de secundaria superior general, la administración central es la responsable de contratar a los profesores de los centros que dependen de las Direcciones de Educación. Otras tres instituciones de educación secundaria superior, que no dependen directamente de las Direcciones de Educación, contratan a su propio personal. Se trata del *Junior College* (educación general), el *Malta College of Arts, Science and Technology* y el *Institute of Tourism Studies* (ambos de formación profesional).

Países Bajos: los profesores son contratados por la administración competente (*bevoegd gezag*), que es el órgano ejecutivo de la administración municipal responsable de la enseñanza pública, y por un consejo de administración regulado por el derecho privado en el caso de la enseñanza concertada.

Austria: los profesores de primaria y de las *Hauptschulen* son contratados por los *länder*. Los profesores de las *allgemein bildende höhere Schulen* son contratados por el *Bund* (gobierno central).

Eslovenia: es el gobierno quien contrata a los profesores, aunque algunos aspectos del proceso de contratación son responsabilidad de los centros educativos.

Suecia: el empleador es el responsable de los servicios educativos, que suele ser el municipio en la mayoría de los centros públicos. En el caso de los centros concertados, el empleador es normalmente el consejo escolar.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el empleador varía en función del estatus jurídico del centro. En Inglaterra y Gales es la autoridad educativa local o el órgano de gobierno del centro. En Irlanda del Norte, el empleador es el *Education and Library Board*, el *Council for Catholic Maintained Schools* o el consejo de dirección.

Notas explicativa (gráfico B18)

El término “empleador” hace referencia a la autoridad que es responsable directa del nombramiento de los profesores, que especifica sus condiciones laborales (en colaboración con otras partes, si procede) y garantiza el cumplimiento de las mismas, incluyendo el pago del sueldo a los docentes, incluso si los fondos destinados a este fin no proceden directamente del presupuesto de esa autoridad. Conviene diferenciar esta responsabilidad de la que pueden tener los propios centros en la gestión de sus recursos, que recae (en mayor o menor grado) en el director o en el órgano de gestión del centro.

En la mayoría de los países, el gobierno central es la administración educativa de mayor rango. No obstante, en tres casos las decisiones competen a otro nivel administrativo: los gobiernos de las comunidades en Bélgica, los *länder* en Alemania y los gobiernos de las comunidades autónomas en España.

EL GASTO CORRESPONDIENTE AL PERSONAL DOCENTE SUELE ESTABLECERSE A NIVEL CENTRAL. NO OBSTANTE, OTROS TIPOS DE GASTO SE DETERMINAN DE FORMA CONJUNTA CON LAS AUTORIDADES LOCALES

La administración central y/o local fija el volumen global del gasto público destinado a los centros de enseñanza obligatoria por categoría de los recursos (gráfico D9). Sin embargo, en algunos países, estas administraciones únicamente fijan el volumen global del gasto en educación, puesto que las decisiones relativas a determinadas categorías de gasto se toman a nivel de centro (gráfico B15). En función del modelo de distribución elegido, el volumen de financiación que se dedica a un gasto concreto consiste bien en una cantidad global que ha de repartirse entre los centros de la mejor forma posible, o bien en una fórmula que, al aplicarse individualmente a cada centro, arroja como resultado el volumen total de financiación necesaria para ese centro.

En muchos países, el gasto público global correspondiente al personal docente (o a los centros, en el caso de aquellos países donde los centros determinan la asignación a través de categorías o gastos) lo fija el gobierno central o la administración educativa de mayor rango. En Francia, Letonia, Hungría, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), la toma de decisiones es compartida entre la administración educativa central/de mayor rango y las autoridades locales, mientras que en Rumanía, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Noruega, esta cuestión es responsabilidad exclusiva de las autoridades locales.

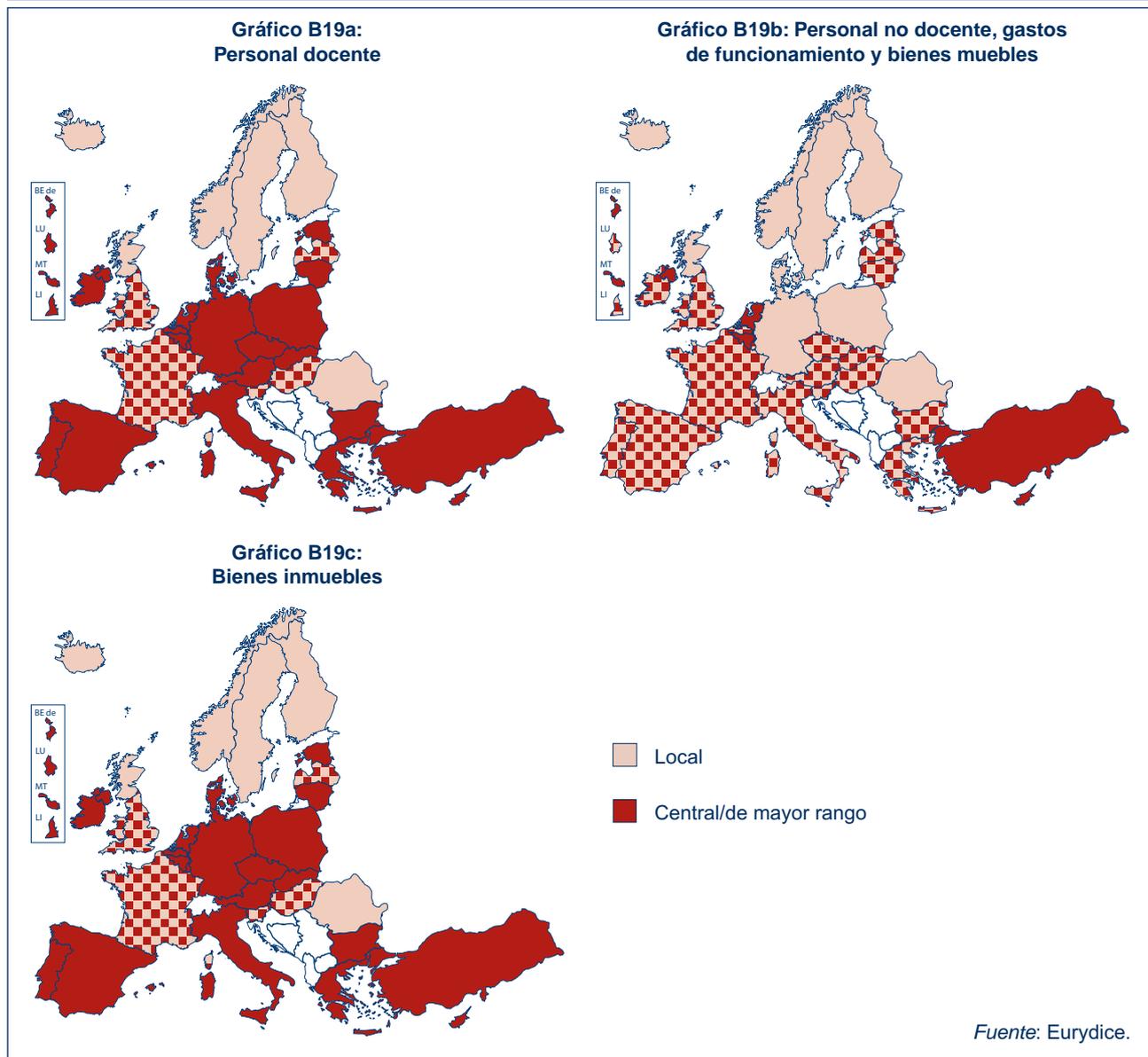
Las decisiones que tienen que ver con el gasto destinado al personal no docente, los gastos de funcionamiento y los bienes muebles pueden analizarse de forma conjunta, ya que en casi todos los países los procedimientos son similares. En general, estas decisiones se toman únicamente a nivel local o son compartidas entre la administración central y local. No obstante, siguen siendo competencia de la administración central en Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), Irlanda, Chipre, Malta, los Países Bajos, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Turquía.

La distribución de la capacidad para tomar decisiones sobre el uso de los recursos asignados a nivel central varía enormemente de un país a otro. En general, las decisiones sobre los recursos destinados a parte o a la totalidad de los equipamientos y materiales didácticos (incluidos los ordenadores, que figuran bajo el epígrafe “bienes muebles”) se toman a nivel central, mientras que las decisiones sobre el resto de partidas se toman a escala local. En algunos de los países incluidos en esta categoría, la producción y distribución de los libros de texto corresponde siempre a la administración central.

Por último, en la mayoría de los países, son las administraciones central y local de forma conjunta quienes fijan la cuantía global del gasto público en activos fijos (inmuebles), aunque esta competencia suele recaer con más frecuencia en la administración local. Únicamente en Bélgica, Irlanda, Chipre, Malta, Eslovaquia, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Turquía las decisiones sobre las inversiones en bienes inmuebles son competencia exclusiva de la administración educativa central/de mayor rango. En algunos países se dan situaciones particulares, como, por ejemplo, en los Países Bajos, donde la cantidad que los municipios reciben del gobierno central para bienes inmuebles se fija siguiendo una serie de criterios. No obstante, los municipios pueden utilizar esta cantidad según estimen conveniente y fusionarla con otras partidas. En consecuencia, los municipios de hecho determinan la cantidad global que se adjudica a los gastos de capital, mientras que el gobierno fija, por su parte, el montante total asignado a otro tipo de gasto.

En la comparación de los mapas se advierte, por un lado, una tendencia a que sea el gobierno central o la administración regional con competencias en educación quien tome las decisiones sobre financiación del personal docente y, por otro, a que las decisiones sobre la financiación de los gastos de funcionamiento (en sentido amplio) se tomen de forma conjunta con las administraciones locales. Si se analiza el modo en que se reparte la toma de decisiones entre los distintos niveles administrativos, resulta también evidente que, para cada una de las principales categorías de gastos (personal, gastos de funcionamiento y de capital), se observa una creciente tendencia hacia la descentralización de las decisiones en cuanto a las cantidades globales que han de asignarse a gastos no directamente relacionados con la enseñanza.

Gráfico B19: Niveles administrativos que establecen la cuantía global del gasto público destinado a los centros de enseñanza obligatoria. Sector público o equivalente, 2006/07



Notas complementarias (gráficos B19a, B19b y B19c)

Bélgica: en el caso de los centros administrados por los municipios y provincias, estas últimas pueden decidir si destinan un presupuesto específico a gastos de funcionamiento y bienes muebles, además de las subvenciones concedidas por las Comunidades.

Bulgaria, República Checa, Estonia, Grecia, Letonia, Lituania, Rumanía, Eslovenia e Islandia: las cuantías destinadas a libros y/o equipos audiovisuales o a ordenadores, cuando no las destinadas a la totalidad del material y del equipamiento didáctico, las fija la administración central.

República Checa: la administración central determina la cuantía destinada al personal no docente, mientras que la administración local es responsable de otros gastos de funcionamiento y bienes muebles.

Alemania: los *länder* (autoridad de mayor rango con competencias plenas en materia de educación) establecen un plan de desarrollo escolar sobre el que las administraciones locales basan la asignación de fondos para bienes inmuebles.

Estonia: el Estado adjudica recursos a centros concretos a través de un programa nacional de inversión y la administración local adjudica fondos de naturaleza similar de su propio presupuesto. Estos dos procesos no son interdependientes.

Grecia: el Ministerio de Educación y el de Asuntos Económicos (ámbito central) y las Prefecturas (ámbito local) comparten la responsabilidad en materia de bienes inmuebles.

España: en educación primaria, la responsabilidad de los bienes inmuebles es compartida entre las comunidades autónomas, que se encargan de la construcción de los centros escolares, y los municipios, que conceden los terrenos y son responsables del mantenimiento de los centros. En secundaria, la responsabilidad del gasto relacionado con los inmuebles escolares recae en las comunidades autónomas.

Francia: la nueva ley orgánica sobre financiación otorga a las academias (autoridades regionales en materia de educación) la responsabilidad de definir, en colaboración con las autoridades de ámbito central, la cuantía del gasto público que se destina a los centros, incluidos los sueldos del personal docente.

Italia: la administración local es la responsable de dispensar determinados recursos de funcionamiento (por ejemplo, los libros de texto para centros de primaria) con cargo a su propio presupuesto.

Letonia: la administración central especifica la cuantía y los procedimientos relativos al pago de los sueldos, y la administración local concede subvenciones con cargo al presupuesto nacional, complementándolas con fondos de su propio presupuesto. Asimismo, las administraciones central y local comparten la responsabilidad de fijar la cuantía global del gasto en bienes inmuebles.

Lituania: desde 2002 está vigente un nuevo sistema de financiación basado en un modelo per cápita para el personal docente y administrativo, los pedagogos sociales y los bibliotecarios, para los libros de texto y otros recursos didácticos. El gobierno central es el que adjudica los fondos. Las otras categorías de recursos (personal no docente, gastos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles) siguen siendo responsabilidad de los municipios.

Luxemburgo: en el nivel de primaria, la administración local es responsable de otros recursos además del personal docente, mientras que la administración central se responsabiliza de la educación secundaria.

Hungría: los gobiernos locales tienen importantes competencias en la distribución de las subvenciones globales, que se fijan en función de los indicadores de rendimiento introducidos en 2007.

Austria: en educación primaria y en las *Hauptschulen* y *Polytechnische Schulen*, la administración local es responsable de los recursos relativos al personal no docente y de los recursos de funcionamiento y de capital; en el caso de las *Allgemein bildende höhere Schulen*, la responsabilidad recae en la administración central.

Polonia: las administraciones locales deben aplicar la legislación que regula los sueldos, el tamaño de las clases y la ratio alumno/profesor al determinar la cuantía de los fondos destinados al personal docente, pero pueden complementar esta cantidad con sus propios ingresos.

Portugal: la administración local es responsable de los gastos de funcionamiento, los bienes muebles y los gastos de capital de los centros que ofrecen el primer ciclo de nivel CINE 1.

Rumanía: las nuevas construcciones, rehabilitaciones, acondicionamientos, gastos de funcionamiento y reparaciones de bienes inmuebles son financiadas a través del presupuesto nacional y de los presupuestos locales.

Eslovenia: la administración local adjudica los fondos destinados a los bienes inmuebles con ayuda de la administración central. El Ministerio de Educación saca a concurso y aprueba los programas de inversión locales según los criterios de prioridad anunciados.

Finlandia: para recibir fondos del gobierno destinados a las inversiones en bienes inmuebles, el proyecto debe ser aprobado por el Ministerio de Educación como parte del plan nacional de financiación dentro del presupuesto.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la mayoría de los fondos que reciben los centros adoptan la forma de una cantidad global que deben distribuir entre las distintas categorías de gastos.

Liechtenstein: en primaria, la administración local es responsable de los recursos de funcionamiento, la responsabilidad en materia de recursos de capital es compartida por la administración local y central. En educación secundaria la responsabilidad recae en la administración central.

Turquía: las administraciones locales también deben asignar recursos para otras partidas distintas al personal docente, aunque estos son insignificantes en comparación con las aportaciones de la administración central.

Nota explicativa (gráficos B19a, B19b y B19c)

Las categorías de gastos contempladas son las siguientes: personal docente, personal no docente, gastos de funcionamiento necesarios para la enseñanza, otros gastos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles. La recopilación de datos financieros agrupa estas seis categorías en tres: gastos corrientes relativos al personal, otros gastos corrientes y gastos de capital. Sin embargo, desde el punto de vista de la administración responsable de las decisiones, resulta más útil definir una serie de categorías diferentes y distinguir entre: a) personal docente, b) personal no docente, gastos de funcionamiento y bienes muebles y c) bienes inmuebles.

Los gastos corrientes incluyen los bienes y servicios utilizados a lo largo del curso y que deben renovarse anualmente. Los gastos de capital incluyen los activos de duración superior a un año y hacen referencia a la construcción, renovación o reparaciones importantes de los edificios (bienes inmuebles), así como al equipamiento, el mobiliario y el material informático (bienes muebles). No obstante, los gastos menores inferiores a una determinada cuantía se incluyen en los gastos de funcionamiento.

Los recursos destinados a los centros que acogen a poblaciones objeto de programas específicos de ayuda (como las zonas de acción educativa, los programas para alumnos de minorías étnicas, etc.) no se incluyen en este gráfico.

En la mayoría de los países, el gobierno central es la administración educativa de mayor rango. No obstante, hay tres casos en los que las decisiones competen a otro nivel administrativo: los gobiernos de las comunidades en Bélgica, los *länder* en Alemania y los gobiernos de las comunidades autónomas en España.

Solo se contemplan los centros públicos. Sin embargo, en el caso de tres países (Bélgica, Irlanda y los Países Bajos), se incluyen los centros concertados, ya que acogen a un porcentaje importante del alumnado y se consideran equivalentes a los centros del sector público.

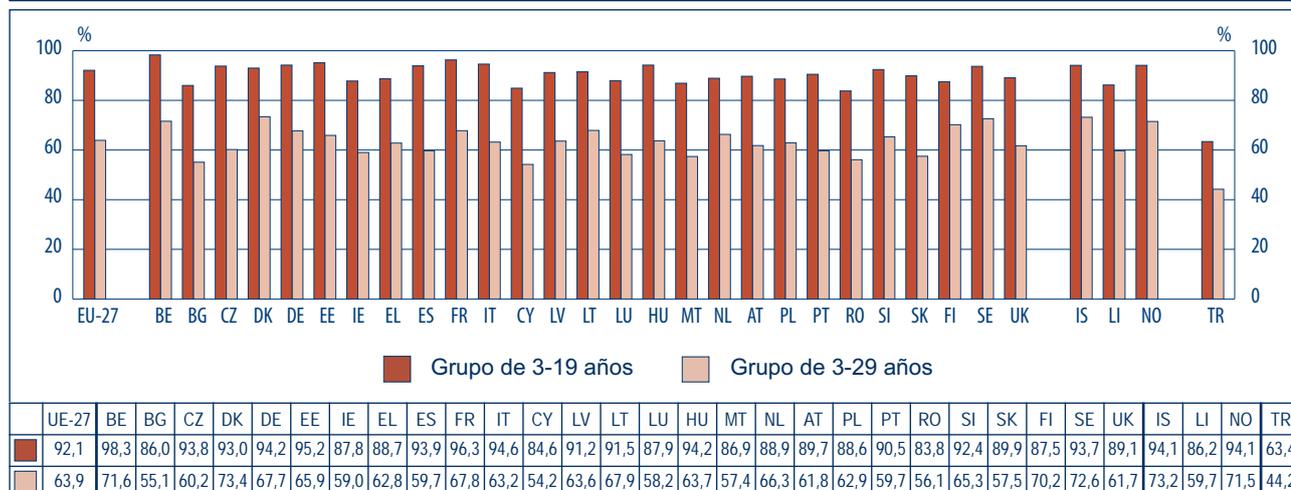


MÁS DEL 90% DE LA POBLACIÓN DE 3 A 19 AÑOS ESTÁ ESCOLARIZADA

En todos los países europeos el nivel de participación en la educación del grupo de edad 3-19 años es elevado: en dieciséis países el porcentaje de jóvenes escolarizados en algún nivel educativo supera el 90% y está por encima del 95% en Bélgica, Estonia y Francia. La comparación de las tasas de participación de los jóvenes de los grupos de edad 3-19 y 3-29 muestra una considerable caída de la matrícula en toda Europa en el grupo 3-29: en torno al 30% de media en la mayoría de los países europeos. En cambio, el descenso es mucho menos pronunciado en Dinamarca, Finlandia y Turquía, con una caída inferior al 20% entre las tasas de participación de los dos grupos de edad.

Este fenómeno indica que el número de jóvenes que participan activamente en el sistema educativo después de los 19 años de edad es cada vez menor, independientemente del tipo de programa educativo. El promedio de la Unión Europea en el grupo de edad 3-29 oscila en torno al 65% (mientras que supera el 92% en el de 3-19 años). Este descenso de la participación está claramente vinculado al término de la educación obligatoria (gráfico C10). Solamente Bélgica y los países nórdicos tienen unas tasas de participación superiores al 70% en el grupo de edad de 3-29 años.

Gráfico C2: Porcentaje de alumnos en los grupos de 3-19 y 3-29 años, 2006



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero sí en los datos demográficos. Por tanto, el indicador está subestimado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Asimismo, muchos alumnos de nivel CINE 1, 2 y 3 estudian en el extranjero y tampoco se incluyen en las cifras de matrícula, pero sí en los datos demográficos. Por ello, todas las tasas de participación por edad están subestimadas. No se dispone de datos por edades en el nivel CINE 5.

Nota explicativa

En el numerador se incluye a todos los alumnos de todos los niveles CINE que estudian tanto en centros públicos como en privados y que pertenecen a los grupos de edad 3-19 y 3-29. El número de alumnos se divide entre la población del grupo de edad correspondiente. Los datos demográficos corresponden al 1 de enero de 2006.

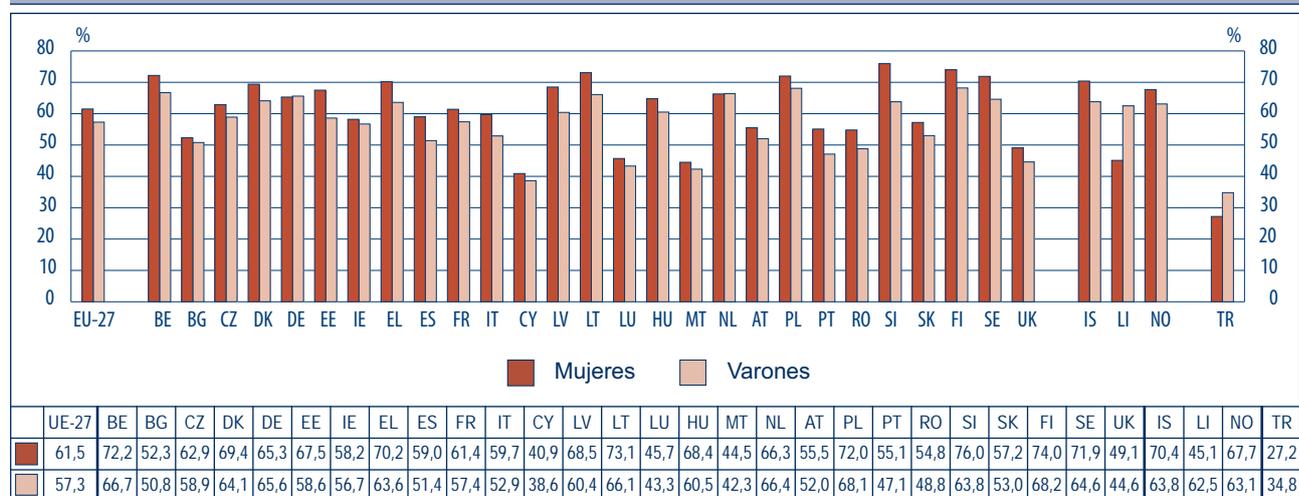
La recogida de datos relativos a la matriculación abarca la totalidad del sistema educativo, con independencia de la titularidad de los centros. Se incluyen todos los programas de educación reglada, así como los de educación de adultos cuando el contenido de las materias es semejante al de los programas de educación reglada o conducen a titulaciones similares a las de estos programas. Se incluye la educación infantil (CINE 0) diseñada para satisfacer las necesidades educativas y de desarrollo de los niños de, al menos, 3 años. Se incluye la educación especial, cualquiera que sea el tipo de centro y la naturaleza de las necesidades específicas de los alumnos. Los programas de prácticas profesionales están incluidos, pero no la formación que se desarrolla enteramente en el lugar de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.



UN MAYOR PORCENTAJE DE MUJERES QUE DE VARONES ESTUDIA O RECIBE ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN

En la Unión Europea, algo más del 60% de las mujeres de 15 a 24 años, por término medio, participa en algún programa de educación o formación, por un 57% en el caso de los varones. La diferencia en las tasas de participación por sexo es relativamente alta en Estonia, Grecia, España, Italia, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovenia y Suecia, donde superaba los 7 puntos porcentuales. Únicamente en Alemania y en los Países Bajos existía un relativo equilibrio entre las tasas de matriculación masculina y femenina. En Liechtenstein la participación de los varones era superior a la de las mujeres, pero en este caso el estudio no incluye a los alumnos que estudian en el extranjero, con lo cual las tasas de participación por sexo pueden estar subestimadas o ser poco fiables.

Gráfico C3: Porcentaje de jóvenes de 15-24 años que participan en programas de educación y formación, por sexo, 2006



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Alemania, Italia y Polonia: los datos no incluyen a los estudiantes de nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la encuesta aún no incluye a los alumnos que viven en el país pero que estudian en el extranjero.

Luxemburgo: cobertura parcial: los datos están subestimados, puesto que la cobertura de los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B es parcial. Muchos alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos en las cifras de matriculados, pero sí en los datos demográficos. Por tanto, todas las tasas de participación por edad están subestimadas.

Nota explicativa

Una **persona que participa en programas de educación o formación** es aquella que ha recibido algún tipo de educación o formación durante las cuatro semanas anteriores al estudio. Los datos recogidos corresponden a todos los tipos de educación o formación profesional, sean o no relevantes para el trabajo actual o futuro del encuestado, y a cualquier tipo de enseñanza o formación.



PARTICIPACIÓN

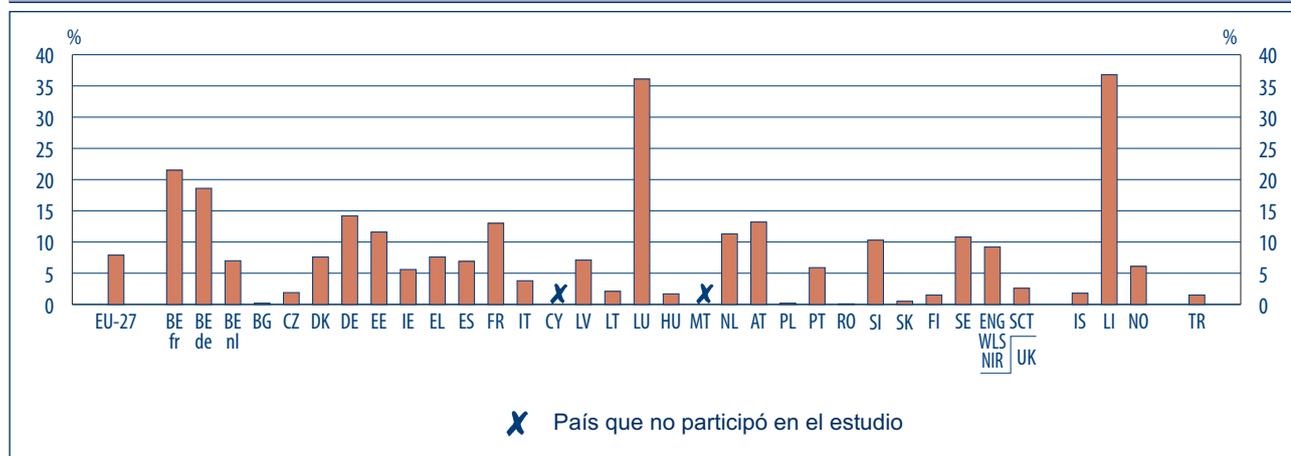
EN LA MAYORÍA DE PAÍSES, MENOS DEL 10% DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS SON DE ORIGEN INMIGRANTE

Según el estudio PISA 2006, el porcentaje de jóvenes de 15 años cuyos padres habían nacido en el extranjero es inferior al 10% en la mayoría de países de los que se dispone de datos.

En Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), Alemania, Estonia, Francia, los Países Bajos, Austria, Eslovenia y Suecia, el porcentaje de alumnos de 15 años de origen inmigrante representaba entre el 10 y el 20% de la población escolar de dicha edad. En Luxemburgo y Liechtenstein, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante asciende a más de un tercio de la población escolar total de 15 años.

Estas tasas de participación son coherentes con los datos demográficos relativos al porcentaje de jóvenes extranjeros sobre la población total (gráfico A5) y reflejan las tendencias históricas en materia de inmigración.

Gráfico C4: Porcentaje de alumnos de origen inmigrante sobre la población total de alumnos de 15 años, 2006



X País que no participó en el estudio

UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK(1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
7,9	21,5	18,6	7,0	0,2	1,9	7,6	14,2	11,6	5,6	7,6	6,9	13,0	3,8	X	7,1	2,1	36,1	1,7	X	11,3	13,2	0,2	5,9	0,1	10,3	0,5	1,5	10,8	9,2	2,6	1,8	36,8	6,1	1,5

UK(1): UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA, 2006.

Nota explicativa

En el cuestionario para el alumnado se les pedía que indicaran su lugar de nacimiento y el de sus padres. La categoría de “alumnado de origen inmigrante” se formó agrupando a los alumnos que respondieron que sus padres habían nacido en el extranjero, independientemente del lugar de nacimiento de los alumnos.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y una posterior selección de alumnos (35 alumnos de 15 años). El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía.

Para más información sobre el estudio PISA, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.



LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS EN LA EDUCACIÓN AUMENTA EN CASI TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS

En los países europeos, la asistencia a un centro de educación infantil es, casi siempre, voluntaria. Solo en dos países, Luxemburgo y el Reino Unido (Irlanda del Norte), este nivel tienen carácter obligatorio para los niños de 4 años. La edad teórica de acceso a la educación infantil de naturaleza educativa varía de un país a otro (gráfico B1).

Las tasas de participación en educación infantil dependen de la oferta disponible, pero en casi toda Europa se observa una tendencia general hacia un aumento del número de niños de 4 años que se matriculan en educación infantil o primaria.

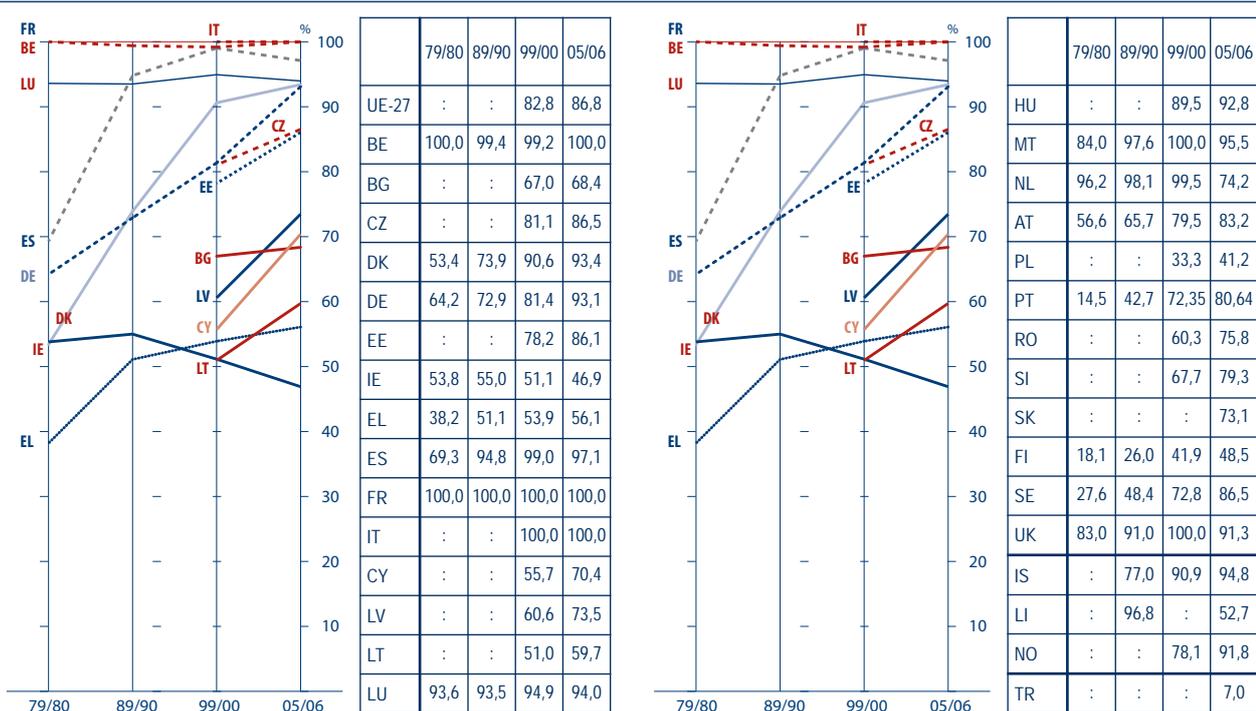
En 2006, prácticamente todos los niños de 4 años estaban escolarizados en Bélgica, Francia e Italia, países en los que tradicionalmente la escolarización de los niños de 4 años ha sido del 100%. Dinamarca, Alemania, España, Luxemburgo, Hungría, Malta, el Reino Unido, Islandia y Noruega presentaban unas tasas de participación superiores al 90%. Dentro de este grupo de países, el aumento de la participación es especialmente significativo en Alemania y Noruega: más del 10% en los últimos cinco años.

En todos los demás países, salvo Irlanda, Polonia y Finlandia, más del 50% de los niños de 4 años estaban matriculados en educación infantil o primaria en 2005/06. Por otra parte, Chipre, Letonia, Rumanía, Eslovenia y Suecia presentan el mayor aumento de la tasa de matriculación: superior al 10% en los últimos cinco años. Solo en un reducido grupo de países se aprecia un descenso en el número de matrículas, que se explica, fundamentalmente, por las desviaciones anuales en las series temporales de las estadísticas demográficas y educativas. Por último, en 2006, Turquía presentaba una tasa de matriculación de los niños de 4 años muy baja (solo del 7%).



PARTICIPACIÓN

Gráfico C5: Evolución de la tasa de participación de los niños de 4 años de educación infantil y primaria (CINE 0-1), desde 1979/80 hasta 2005/06



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: las cifras de 1979/80 y 1989/90 corresponden a las de la antigua República Federal Alemana.

Irlanda: no existe oferta educativa pública en el nivel CINE 0. Muchos niños cursan un currículo de infantil en centros privados, pero se carece de datos sobre la mayoría de ellos. La interrupción de las series temporales se debe a la introducción de la nueva clasificación CINE 97. Los programas de educación infantil de CINE 76 se consideran de primaria en CINE 97 (donde la duración típica es de un año).

Países Bajos: los datos están subestimados, puesto que las cifras se basan en el cómputo de alumnos de educación primaria (Infantil) a 1 de octubre. Entre dicha fecha y el 31 de diciembre la cuarta parte de los niños cumple 4 años y, por tanto, tienen derecho a acceder a la educación infantil, y casi todos lo hacen.

Reino Unido: los datos de 2005/06 se basan en una metodología revisada. Las estimaciones del *Department for Children, Schools and Families* para los años anteriores utilizando esta metodología revisada son: 1979/80: 83,0%; 1989/90: 85,0%; 1999/2000: 87,1%.

Nota explicativa

La educación infantil (CINE 0) está diseñada para satisfacer las necesidades educativas y de desarrollo de los niños de, al menos, 3 años de edad. El personal contratado en el nivel de educación infantil debe tener titulación en educación. No se incluyen los jardines de infancia, las ludotecas ni las guarderías, donde no se exige dicha titulación al personal. El indicador se calcula dividiendo el número de niños de 4 años que cursan educación infantil o primaria entre el número de niños de 4 años de la población.

En algunos países, las tasas de matriculación parecen sobrepasar el 100%. Esto es debido a que se calculan sobre la base de dos grupos de datos (población y educación) que proceden de diferentes encuestas realizadas en distintos momentos del año. La cifra se ha redondeado proporcionalmente para mostrar 100.

Los datos demográficos corresponden al 1 de enero del año de referencia.



— LA ASISTENCIA A EDUCACIÓN INFANTIL AUMENTA CON LA EDAD DE LOS NIÑOS —

La edad a la que los niños pueden comenzar la educación infantil varía en cada país. La oferta suele estar disponible, al menos, desde los 3 ó 4 años (gráfico B1). A partir de esta edad la participación en la educación infantil es masiva (superior al 80%) en más de la mitad de los países europeos.

En Grecia, Chipre, Letonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Liechtenstein la mayoría de los niños inician la educación infantil a los 5 años, mientras que la mayor parte de los niños búlgaros, lituanos, polacos y finlandeses lo hacen a los 6 años.

La transición al nivel CINE 1 se produce a los 6 años para más del 90% de los niños en Bélgica, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Portugal, Eslovenia, Islandia y Noruega. En efecto, en estos países, las tasas de participación coinciden con la edad teórica de acceso a la educación primaria, salvo en el caso de Bélgica, Luxemburgo, Portugal y Eslovenia, donde algunos niños de 6 años (entre el 3 y el 7%) permanecen en educación infantil. En Alemania, Austria y Eslovaquia, alrededor del 40% de los niños de 6 años todavía asiste a centros de educación infantil. En Irlanda, la mitad de los niños ya están matriculados en educación primaria a la edad de 4 años; esta cifra se eleva casi hasta el 100% en el caso de los niños de 5 años. Todos los niños de 5 años del Reino Unido y alrededor del 70% de los niños malteses de esta edad ya están matriculados en educación primaria.

El acceso a la educación primaria tiene lugar a la edad de 7 años para la mayoría de los niños en Bulgaria, Dinamarca, los tres Estados bálticos, Hungría, Polonia, Rumanía, Finlandia y Suecia. Sin embargo, más del 3% de los niños de esa edad continúan en educación infantil en la República Checa, Dinamarca, Letonia, Lituania, Hungría y Rumanía. En el caso de la República Checa y Hungría, esto puede deberse a que los niños nacidos después de una fecha concreta deben esperar un año para acceder a la educación obligatoria. En la República Checa también puede deberse al hecho de que la escolarización obligatoria de alrededor de un 20% de los niños se retrasa (a petición de los padres y con el acuerdo del director del centro). En Letonia y Lituania este retraso puede darse en caso de falta de madurez del niño (gráfico B4).

Notas complementarias (gráfico C6)

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Irlanda: no existe oferta educativa pública en el nivel CINE 0. Muchos niños cursan un currículo de infantil en centros privados, pero se carece de datos sobre la mayoría de ellos.

Países Bajos: según el sistema nacional de educación (véase el gráfico B1), la educación primaria comienza a la edad de 4 años y es obligatoria a partir de los 5. No obstante, los dos primeros años de educación corresponden al nivel CINE 0, empezando el nivel CINE 1 a la edad de 6 años.

Nota explicativa

La educación infantil (CINE 0) está diseñada para satisfacer las necesidades educativas y de desarrollo de los niños de, al menos, 3 años de edad. El personal contratado en el nivel de educación infantil debe tener titulación en educación. No se incluyen los jardines de infancia, las ludotecas ni las guarderías, donde no se exige dicha titulación al personal. Los programas de educación primaria (CINE 1) están diseñados para proporcionar una formación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como unos conocimientos elementales de otras materias.

Este indicador recoge las tasas de matriculación en los niveles CINE 0 y 1, por edades, desde los 3 hasta los 7 años, y muestra el perfil de participación de los más jóvenes en los programas de educación.

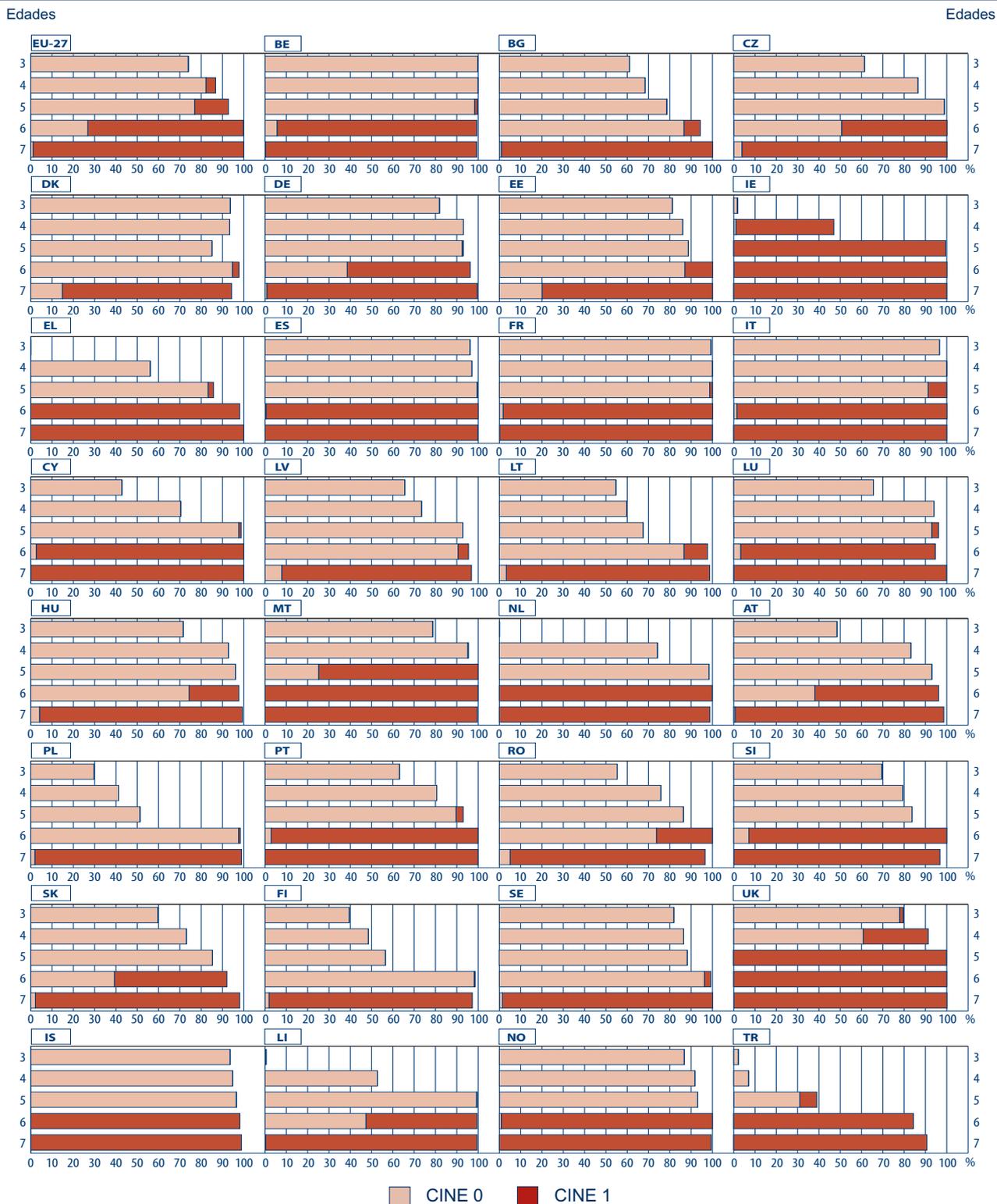
En algunos países, las tasas de matriculación parecen sobrepasar el 100%. Esto es debido a que se calculan sobre la base de dos grupos de datos (población y educación) que proceden de diferentes encuestas realizadas en distintos momentos del año. La cifra se ha redondeado proporcionalmente para mostrar 100.

Los datos demográficos corresponden al 1 de enero de 2006.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C6: Tasas de participación en educación infantil y primaria (CINE 0 y 1), por edad, 2006



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).



A LOS 16 AÑOS LA MAYORÍA DE LOS JÓVENES ESTÁN MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

El itinerario escolar de los jóvenes de 15 a 19 años hasta su acceso a la educación superior refleja las diferentes fórmulas de organización de los sistemas educativos europeos (gráfico B1). En algunos países, la duración del nivel CINE 2 es notablemente mayor, con una transición progresiva hacia los niveles educativos superiores. En otros países, el acceso al nivel CINE 3 y a los niveles posteriores se produce normalmente a una edad más temprana.

Por término medio, cerca de la mitad de los jóvenes europeos están matriculados en el nivel CINE 3 a la edad de 15 años, participación que se incrementa hasta casi el 80% a los 17 años. A los 19, los jóvenes que participan en programas educativos se reparten entre los niveles CINE 3 y CINE 5, con un pequeño porcentaje también en el nivel CINE 4, cuando este nivel existe (en torno al 5% de la población de 19 años). En la mayoría de los países europeos la transición al nivel CINE 3 se produce a los 16 años para todos o casi todos los jóvenes. En Bélgica, Italia, Chipre, Austria y Eslovenia, esta transición casi se ha completado a los 15 años, mientras que en el Reino Unido casi todos los jóvenes de esta edad están matriculados en el nivel CINE 3.

En algunos países la transición del nivel CINE 2 a otro superior se lleva a cabo más tarde. Las tasas de participación en el nivel CINE 2 a la edad de 15 años superan el 90% en once países europeos. A los 17 años, entre el 10 y el 20% de los alumnos todavía estudia en el nivel CINE 2 en Dinamarca, Alemania, España, Lituania, los Países Bajos y Portugal. Esto se debe, por un lado, a la duración de la educación secundaria inferior en estos países (que llega, en ocasiones, hasta los 16 ó 17 años, como en Dinamarca, o en el caso de los Países Bajos, donde el nivel VMBO en su totalidad tiene la consideración de nivel CINE 2) y por otro, al hecho de que en la mayoría de estos países los alumnos tienen que repetir curso si no alcanzan los niveles de rendimiento exigidos.

En toda Europa, a excepción de Alemania y Austria, hay más alumnos matriculados en el nivel CINE 5 que en el CINE 4 a los 18 ó 19 años. No obstante, hay un grupo de países (Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Finlandia, Islandia y Liechtenstein) (gráfico B1) en los que no existe una oferta educativa específica de nivel CINE 4 para estas edades.

Notas complementarias (gráfico C7)

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados, pero sí están incluidos los alumnos de "promoción social".

Alemania y Polonia: los datos no incluyen el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero sí en los datos demográficos. Por tanto, el indicador está subestimado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Asimismo, muchos alumnos de los niveles CINE 1, 2 y 3 estudian en el extranjero y tampoco se incluyen en los datos de matrícula, pero sí en los demográficos. Por ello, todas las tasas de participación por edad están subestimadas. No se dispone de datos por edades en el nivel CINE 5.

Nota explicativa

La recogida de datos relativos a la matriculación abarca la totalidad del sistema educativo, con independencia de la titularidad de los centros. Se incluyen todos los programas de educación reglada, así como los de educación de adultos cuando el contenido de las materias es semejante al de los programas de educación reglada o conducen a titulaciones similares a las de estos programas. Se incluye la totalidad de la educación especial. Los programas profesionales de aprendizaje están incluidos, pero no la formación que se desarrolla enteramente en el lugar de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.

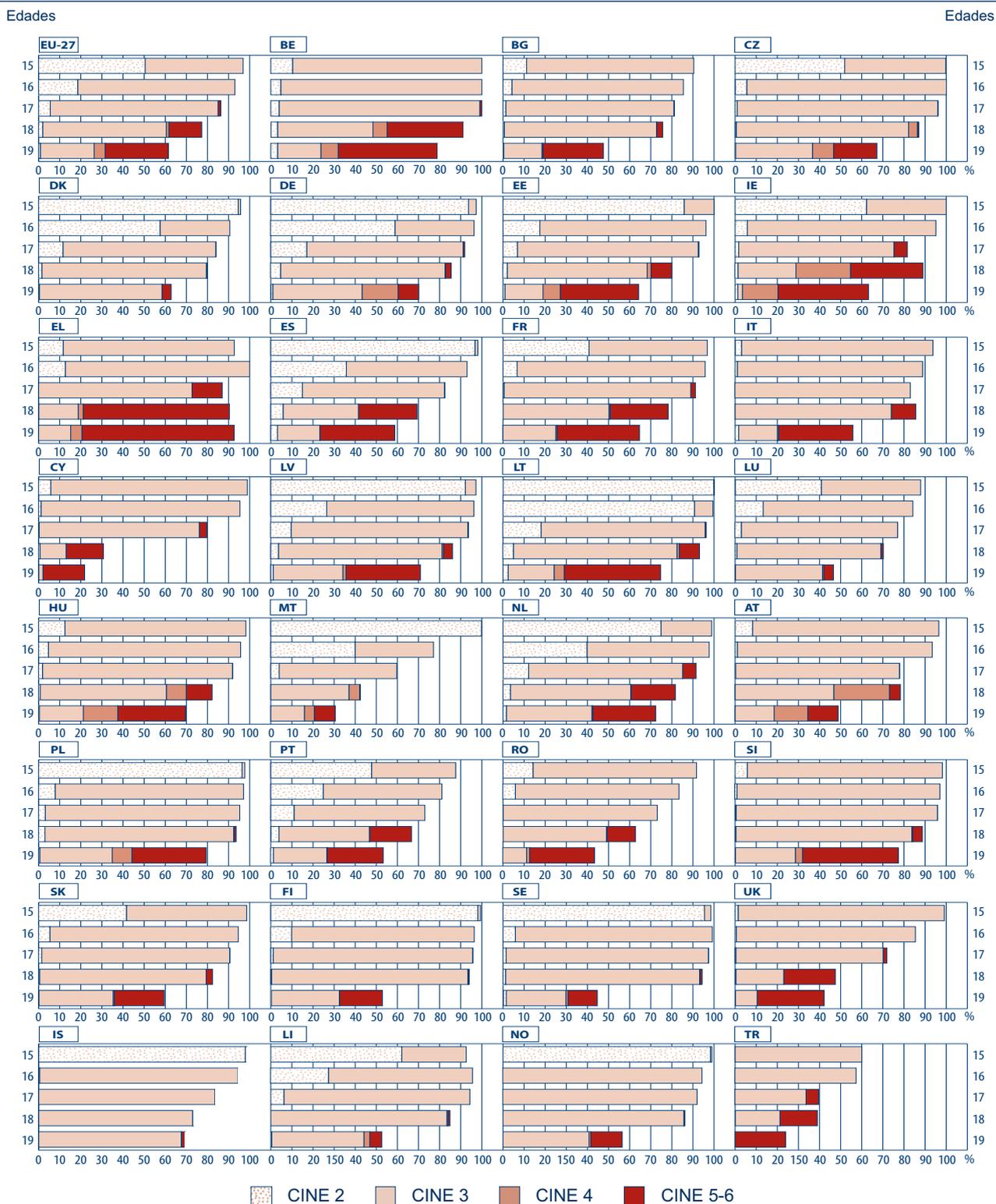
Cada alumno matriculado durante el curso escolar se contabiliza una sola vez, aunque esté matriculado en varios programas. En algunos países, las tasas de matriculación parecen sobrepasar el 100%. Esto es debido a que se calculan sobre la base de dos grupos de datos (población y educación) que proceden de diferentes encuestas realizadas en distintos momentos del año. La cifra se ha redondeado proporcionalmente para mostrar 100.

Los datos demográficos corresponden al 1 de enero de 2006.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C7: Tasas de participación por edad, desde la educación secundaria inferior hasta la educación superior (CINE 2-6), 2006



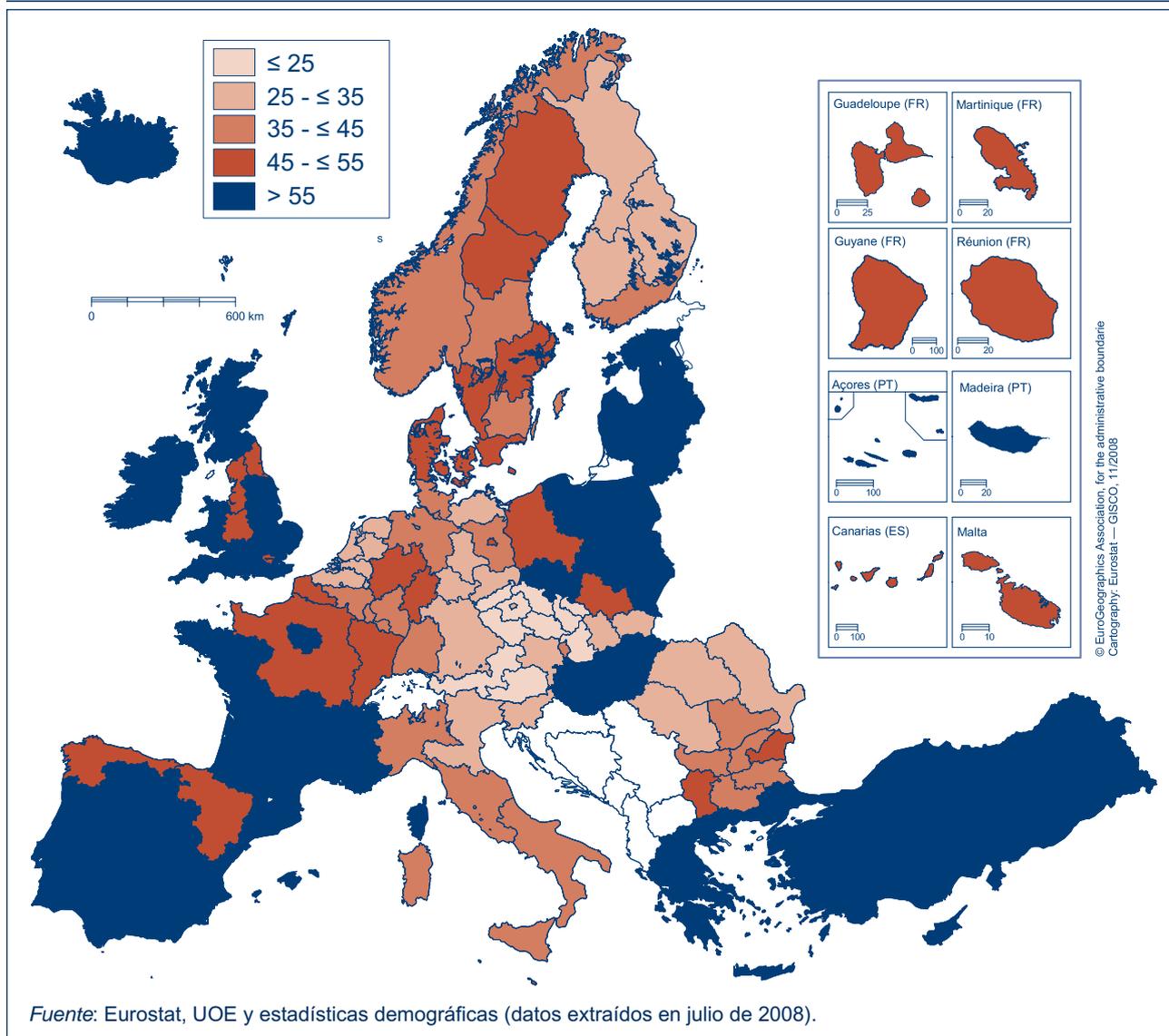
Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).



EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN GENERAL SON SIMILARES EN LAS DISTINTAS REGIONES

Aunque existen diferencias considerables entre países en cuanto al porcentaje de alumnos matriculados en educación secundaria superior general (incluida la formación preprofesional) (gráfico C9), la distribución de estos alumnos es bastante uniforme entre las regiones de un mismo país. En otras palabras, unas tasas de participación nacionales elevadas suelen traducirse en altas tasas regionales y viceversa. Las regiones en las que está ubicada la capital del país muestran una mayor participación en la educación general.

Gráfico C8: Porcentaje de alumnos de educación secundaria superior general (CINE 3), por regiones NUTS, 2006





Notas complementarias (gráfico C8)

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Irlanda y Suecia: los datos sobre participación corresponden a 2005.

Reino Unido: el nivel CINE 4 está incluido en la educación profesional de nivel CINE 3.

Nota explicativa

Este indicador muestra el número de alumnos, a tiempo parcial y completo, matriculados en educación secundaria superior general y preprofesional en porcentaje sobre la totalidad del alumnado de secundaria superior de la región.

Se incluyen todos los programas de educación reglada, así como los de educación de adultos cuando el contenido de las materias es semejante al de los programas de educación reglada o conducen a titulaciones similares a las de estos programas. Se incluye la totalidad de la educación especial. Los programas de prácticas profesionales están incluidos, pero no la formación que se desarrolla enteramente en el lugar de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.

Las regiones están definidas según la clasificación NUTS (véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”).

El nivel NUTS 1 se utiliza en todos los países a excepción de Bulgaria, la República Checa, Irlanda, Portugal, Eslovaquia, Finlandia y Suecia, donde se emplea el nivel NUTS 2.

Las mayores diferencias entre regiones se observan en los países europeos más grandes: en Alemania los porcentajes regionales se sitúan entre el 29,5% (Sajonia) y el 49,6% (Renania del Norte-Westfalia); en Francia oscilan entre el 52,4% en los *départments* de ultramar y el 64,1% en *Île de France*; y en el Reino Unido, donde el porcentaje de alumnos matriculados en educación secundaria general es superior, en comparación con el matriculado en la rama profesional, en Irlanda del Norte (65,3%), si se compara con el mismo porcentaje en Londres (52,6%) y en la región *North East* (52%), en contraste con lo que sucede en el resto del Reino Unido.

MÁS VARONES QUE MUJERES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En Europa se da un relativo equilibrio entre los alumnos que cursan educación general y los que cursan formación profesional, aunque existen grandes diferencias entre países. En Bélgica, Luxemburgo, los Países Bajos, Rumanía, Eslovenia y Finlandia, el alumnado de formación profesional representa más del 60% de la totalidad del alumnado de educación secundaria superior. En la República Checa, Austria, Eslovaquia y Liechtenstein se observan tasas de participación excepcionalmente altas en la rama profesional de la educación secundaria superior (más del 70% del total del alumnado).

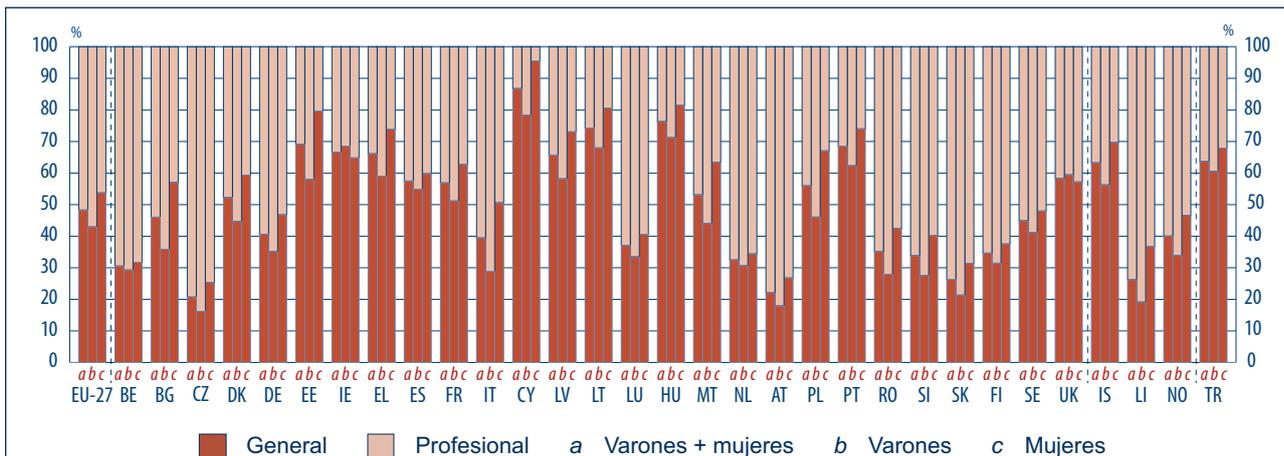
Sin embargo, en Chipre, Lituania y Hungría, el porcentaje de alumnos en la rama general de la Educación Secundaria superior está por encima del 70%, y en Estonia, Irlanda, Grecia, Letonia y Portugal oscila entre el 60 y el 70%.

Cuando las tasas de participación se desglosan por sexo se aprecia que esta tendencia es especialmente acusada en el caso de los varones. Las tasas de participación de los varones en las ramas profesionales son siempre más altas y presentan una diferencia de al menos 10 puntos porcentuales con las de las mujeres en casi todos los países. La situación en Bulgaria, Estonia, Italia, Malta y Polonia llama especialmente la atención, pues la participación de los varones en las ramas profesionales es 20 puntos superior a la de las mujeres (aunque apenas hay diferencias entre las tasas globales de participación en formación profesional y en la rama general). La República Checa, Italia, Austria, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Liechtenstein registran una participación excepcionalmente elevada de varones en la formación profesional (más del 70%). Solo Bélgica, España, los Países Bajos y el Reino Unido muestran una distribución relativamente equilibrada por sexo, con una diferencia que no llega a los 5 puntos porcentuales.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C9: Distribución del alumnado de educación secundaria superior (CINE 3) según tipo de programa (general o profesional), globalmente y por sexo, 2006



a. Total

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
General	48,3	30,5	46,0	20,7	52,3	40,6	69,1	66,6	66,1	57,5	56,9	39,5	86,7	65,7	74,3	37,1	76,3	53,1	32,5	22,1	56,0	68,5	35,1	33,8	26,3	34,6	44,9	58,3	63,3	26,2	40,0	63,7
Profesional	51,7	69,5	54,0	79,3	47,8	59,4	30,9	33,4	33,9	42,5	43,1	60,5	13,3	34,3	25,8	62,9	23,7	46,9	67,5	77,9	44,0	31,5	64,9	66,2	73,7	65,4	55,1	41,7	36,8	73,8	60,0	36,3

b. Varones

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
General	43,0	29,3	35,8	16,2	44,7	35,1	57,9	68,5	59,0	54,9	51,2	28,9	78,3	58,2	68,0	33,5	71,2	44,0	30,6	17,9	46,1	62,3	27,9	27,5	21,3	31,4	41,2	59,4	56,3	19,1	33,9	60,5
Profesional	57,1	70,7	64,2	83,8	55,3	64,9	42,1	31,5	41,0	45,1	48,8	71,1	21,7	41,8	32,0	66,5	28,8	56,0	69,4	82,1	53,9	37,7	72,1	72,5	78,7	68,6	58,8	40,6	43,8	80,9	66,1	39,5

c. Mujeres

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
General	53,7	31,7	57,0	25,3	59,3	46,8	79,6	64,8	73,9	59,8	62,7	50,6	95,5	73,0	80,5	40,6	81,5	63,4	34,4	26,8	67,0	74,0	42,4	40,3	31,4	37,5	48,0	57,2	69,7	36,8	46,6	67,9
Profesional	46,3	68,3	43,0	74,7	40,7	53,2	20,4	35,2	26,1	40,2	37,3	49,4	4,5	27,0	19,5	59,4	18,5	36,6	65,6	73,3	33,0	26,0	57,6	59,7	68,6	62,5	52,0	42,8	30,3	63,3	53,4	32,1

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico C8)

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Reino Unido: la enseñanza preprofesional está incluida en la profesional. El nivel CINE 4 está incluido en la educación profesional de nivel CINE 3.

Nota explicativa

Este indicador muestra el número de varones y mujeres matriculados en educación secundaria superior general y profesional en porcentaje sobre la totalidad del alumnado de secundaria superior (CINE 3). La formación preprofesional está incluida en la rama general.

La recogida de datos relativos a la matriculación abarca la totalidad del sistema educativo, con independencia de la titularidad de los centros. Se incluyen todos los programas de educación reglada, así como los de educación de adultos cuando el contenido de las materias es semejante al de los programas de educación reglada o conducen a titulaciones similares a las de estos programas. Se incluye la totalidad de la educación especial. Los programas profesionales de aprendizaje están incluidos, pero no la formación que se desarrolla enteramente en el lugar de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.

La formación profesional está formada por aquellas enseñanzas que preparan a quienes las cursan para acceder directamente, sin ningún otro tipo de formación, a determinadas profesiones. Los programas de la rama general no están dirigidos a ninguna profesión concreta y menos del 25% de su contenido es de carácter profesional o técnico. Los programas preprofesionales incluyen, al menos, un 25% de contenido profesional o técnico, pero su principal objetivo es introducir a quienes los cursan en el mundo laboral y no están encaminados a la obtención del correspondiente título profesional o técnico.

Se incluye a los alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial; el gráfico ofrece datos por individuo.



LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN DESCIENDEN UNA VEZ FINALIZADA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La educación obligatoria finaliza generalmente al término de la educación secundaria inferior o, en algunos países, durante el transcurso de la etapa de secundaria superior. La edad límite de finalización de la educación obligatoria varía en cada país (gráfico B1), lo que debe tenerse en cuenta al analizar la evolución de las tasas de participación globales y por sexo, en tres momentos distintos: al término de la educación obligatoria, y uno y dos años después.

En los países europeos de los que se dispone de datos, las tasas de participación al final de la enseñanza obligatoria disminuyen a diferentes ritmos. Este descenso se produce de forma gradual en la República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega: en estos países, las tasas de participación todavía sobrepasan el 85% dos años después del término de la educación obligatoria. En cambio, en Alemania, Malta y el Reino Unido, menos del 50% de los jóvenes continúa en el sistema educativo dos años después de haber concluido la etapa obligatoria.

En la mayoría de los países, las jóvenes permanecen más tiempo en el sistema educativo que los varones. Esta tendencia es especialmente pronunciada en Bélgica, España, Irlanda, Rumanía e Islandia, donde las tasas de participación femenina superaban en unos 10 puntos porcentuales o más a las de los varones dos años después del final de la escolarización obligatoria. Por otro lado, en Bulgaria, la República Checa, Malta y Suecia, la tasa de participación masculina es ligeramente superior a la femenina. La diferencia entre sexos es incluso más acusada cuando se comparan los datos de los dos años posteriores a la finalización de la educación obligatoria. En Bélgica, Grecia, Letonia, Lituania, Portugal, Rumanía, Islandia y Noruega, la diferencia entre las tasas de participación de hombres y mujeres se incrementa en más de 3,5 puntos porcentuales durante el segundo año, en comparación con el primero tras el término de la enseñanza obligatoria.

Notas complementarias (gráfico C10)

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Irlanda: la edad de finalización de la educación obligatoria se retrasó a los 16 años después de la aprobación de la *Education Welfare Act 2000*, que entró en vigor el 5 de julio de 2002.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero sí en los datos demográficos. Por tanto, el indicador está subestimado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Asimismo, muchos alumnos de nivel CINE 1, 2 y 3 estudian en el extranjero y tampoco se incluyen en las cifras de matrícula, pero sí en los datos demográficos. Por ello, todas las tasas de participación por edad están subestimadas. No se dispone de datos por edades en el nivel CINE 5.

Hungría: en el caso de los alumnos que iniciaron el 1^{er} curso de primaria el 1 de septiembre de 1998 o en fecha posterior, la educación obligatoria dura hasta el final del curso escolar en el que cumplen los 18 años de edad.

Nota explicativa

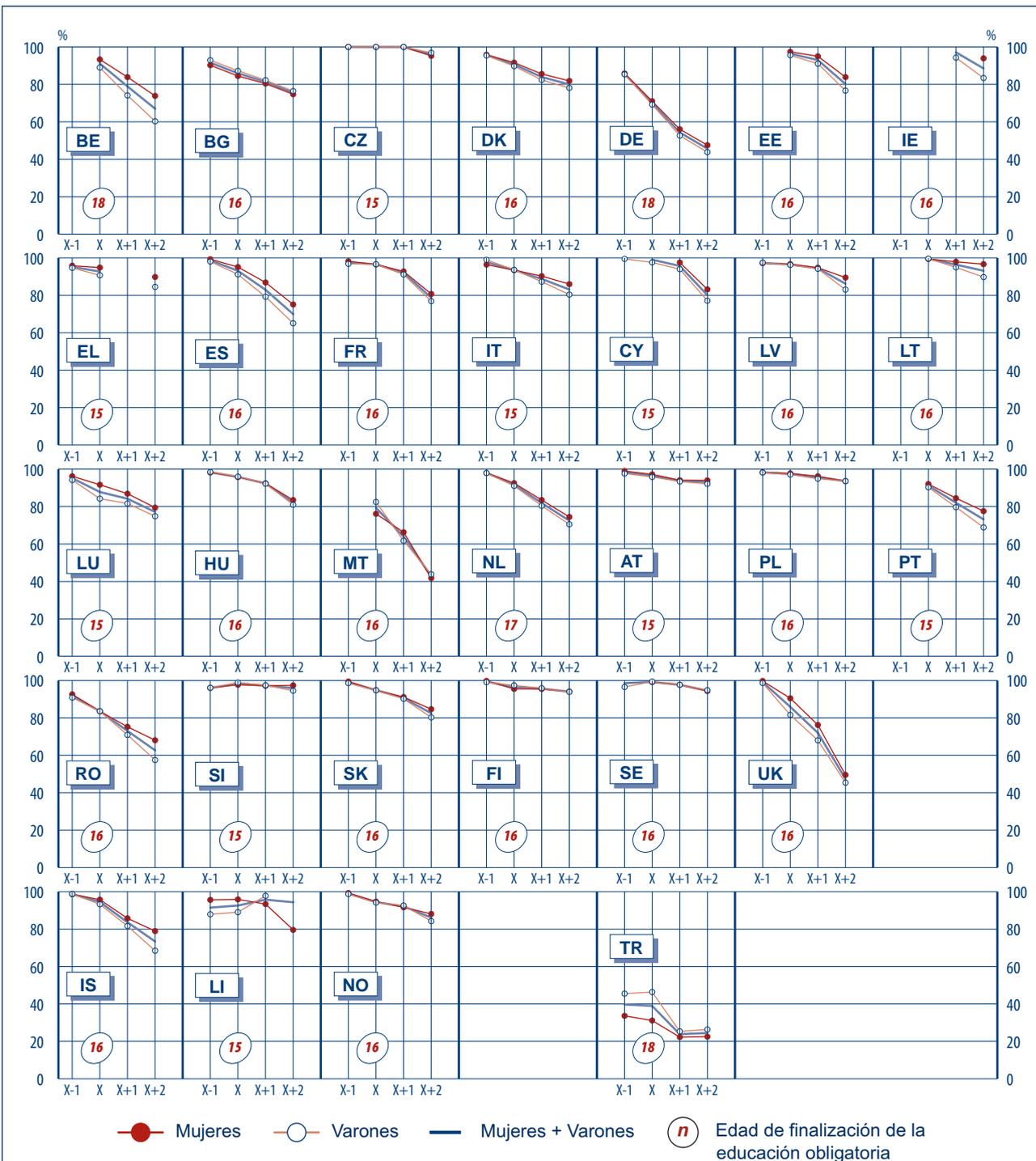
Este indicador muestra las tasas de participación en educación (todos los niveles CINE) correspondientes a cada país al término de la educación obligatoria. Se incluye a los alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial; el gráfico ofrece datos por individuo.

La recogida de datos relativos a la matriculación abarca la totalidad del sistema educativo, con independencia de la titularidad de los centros. Se incluyen todos los programas de educación reglada, así como los de educación de adultos cuando el contenido de las materias es semejante al de los programas de educación reglada o conducen a titulaciones similares a las de estos programas. Se incluye la totalidad de la educación especial. Los programas profesionales de aprendizaje están incluidos, pero no la formación que se desarrolla enteramente en el lugar de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C10: Tasas de participación, global y por sexo, una vez finalizada la educación obligatoria, 2006



Fuente: Eurostat, OJE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).



POR TÉRMINO MEDIO, UN NIÑO DE 5 AÑOS PERMANECERÁ EN EL SISTEMA EDUCATIVO 17 AÑOS

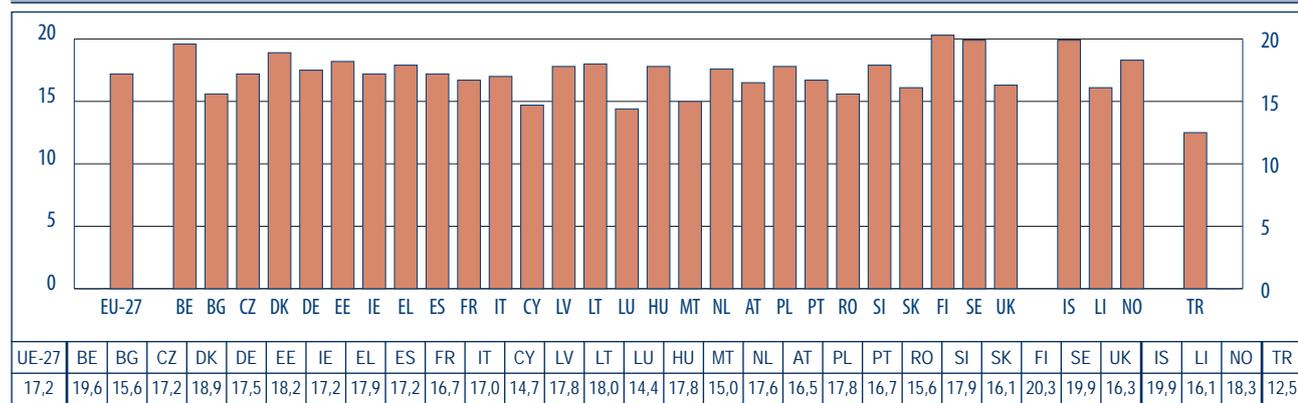
La duración prevista de la educación es una estimación del número de años que un niño de 5 años de edad va a permanecer en el sistema educativo si se mantienen los actuales patrones de participación. Esta duración puede utilizarse para predecir **las futuras tendencias de participación de acuerdo con** los actuales modelos y permite comparar las tasas de participación entre los distintos países.

El número de años de formación que se espera reciba un niño de 5 años a lo largo de su vida oscila entre los cerca de 14 en Chipre, Luxemburgo y Malta (aunque muchos jóvenes de estos países estudian en el extranjero y no están incluidos en los datos) y los 19 en Bélgica, Suecia e Islandia. Finlandia es el país donde la duración prevista de la enseñanza es mayor, con una permanencia de más de 20 años en el sistema educativo. Por último, Turquía es el único país en el que esta duración es inferior a 13 años.

Hay un grupo de países en los que la esperanza de vida escolar aumentó en más de un año en comparación con el año 2002 (véase *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*), entre ellos, Bulgaria, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Eslovaquia, Finlandia e Islandia.

A la hora de interpretar estos datos es conveniente tener en cuenta aspectos como la duración de la educación obligatoria (gráficos B1 y B13), la tendencia a permanecer en el sistema educativo (gráfico C2), la tasa de repetición de curso, el porcentaje de alumnos matriculados a tiempo parcial y la oferta de ciertos programas de educación de adultos.

Gráfico C11: Duración prevista de la educación para los niños de 5 años de edad (CINE 0-6), 2006



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: no se incluyen los programas de investigación avanzada de educación superior (nivel CINE 6).

Irlanda: no existe una oferta educativa pública de nivel CINE 0. Muchos niños cursan un currículo de infantil en centros privados, pero se carece de datos sobre la mayoría de ellos.

Chipre, Malta y Liechtenstein: no se incluye a los alumnos de educación superior que estudian en el extranjero.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Muchos alumnos de otros niveles CINE también estudian en el extranjero y, por tanto, están incluidos en los datos demográficos pero no en los de matrícula. No se dispone de datos por edades en el nivel CINE 5.

Reino Unido: solo los alumnos que cursan estudios de una duración igual o superior a seis meses están incluidos en los niveles CINE 3 y 4.



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipre, Luxemburgo y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Luxemburgo: los datos están subestimados, puesto que no cubren todos los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B.

Reino Unido: solo los alumnos que cursan estudios de una duración igual o superior a seis meses están incluidos en los niveles CINE 3 y 4.

Nota explicativa

Se incluye a todos los alumnos (a tiempo parcial y completo) de nivel CINE 5 y 6. El denominador corresponde a todos los alumnos matriculados en el sistema educativo de cada país (CINE 0-6).

EL NÚMERO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA HA AUMENTADO UN 25% ENTRE 1998 Y 2006

En el periodo 1998-2006, el crecimiento de la población estudiantil de educación superior ha sido constante en la Unión Europea. En total, el número de alumnos aumentó durante esos años un 25% (tasa de crecimiento anual del 2,8%), hasta alcanzar los 18,7 millones de estudiantes.

En este periodo casi todos los países de Europa central y oriental (excepto Bulgaria), los Estados bálticos, Grecia, Suecia, Islandia y Turquía registraron un incremento muy significativo del número de estudiantes. Concretamente, en estos países y en el periodo contemplado el número de estudiantes se ha incrementado, al menos, un 50% y, en el caso de Rumanía y Lituania, el incremento ha sido de más del doble. No obstante, en la mayoría de ellos este crecimiento tiende a ralentizarse en los últimos años. De hecho, en Malta y Suecia el número de alumnos incluso descendió ligeramente en los últimos años. En Luxemburgo, aunque, tras un periodo favorable que se extendió hasta 2003, se aprecia un descenso global del número de alumnos en los últimos años, en los últimos tres se ha incrementado el número de alumnos en más de un 40%.

En la mayoría de los países de Europa occidental y en algunos países nórdicos el aumento del número de alumnos ha sido moderado, y se sitúa por debajo de la media de la UE-27 en Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia, Austria, Portugal y, en menor medida, Finlandia, el Reino Unido y Noruega. Se puede considerar que dicho número ha permanecido prácticamente estable durante todo el periodo en España, Austria y Portugal debido, en todos los casos, a varios años de descenso.

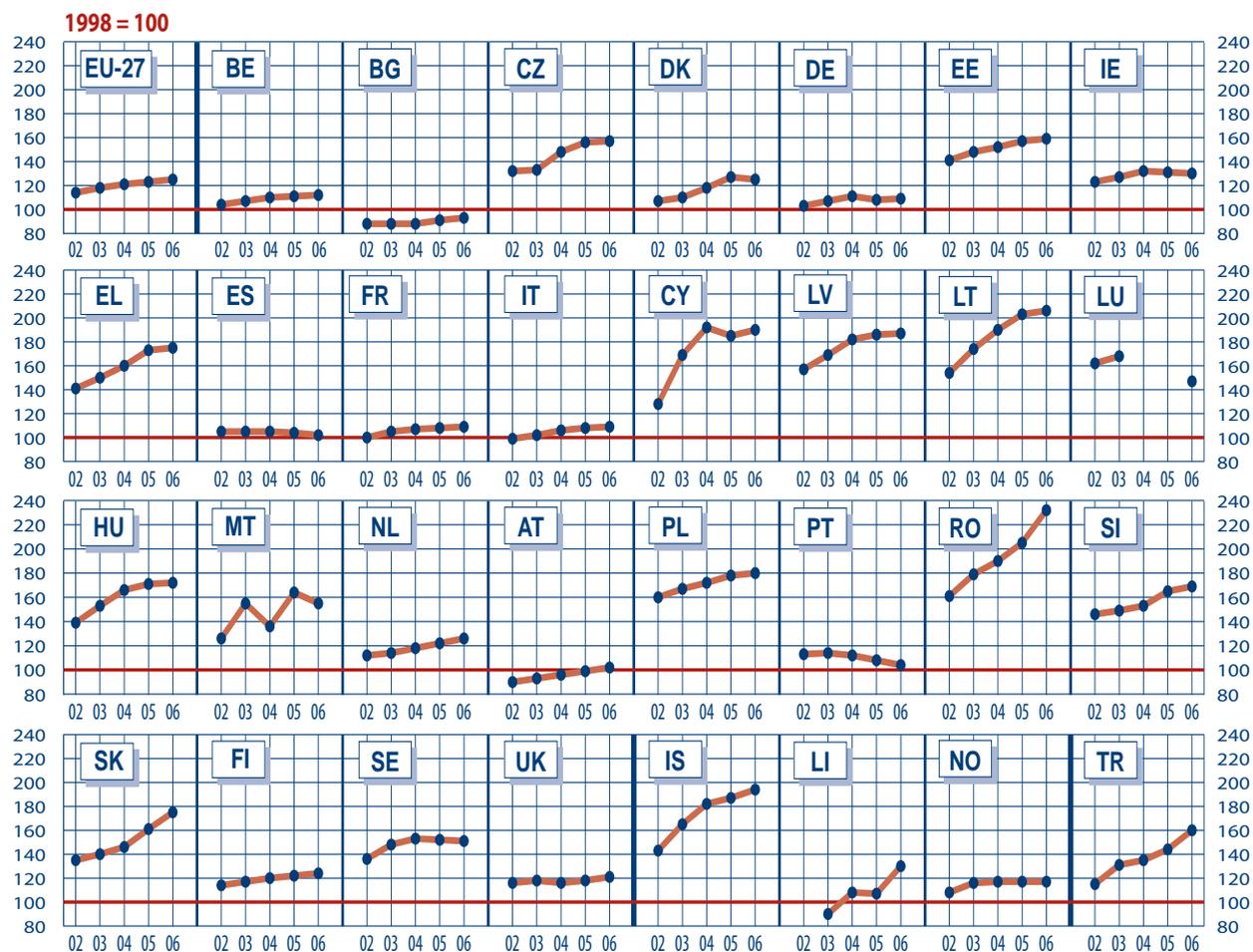
En Bulgaria, el número de alumnos ha disminuido durante todo el periodo, en especial hasta el año 2002. Desde entonces la tendencia ha vuelto a ser positiva, pero no ha sido suficiente para compensar la pérdida sufrida durante la primera etapa.

En el resto de países (Dinamarca, Irlanda y los Países Bajos), el ritmo de crecimiento del número de alumnos ha sido similar al de la media de la UE-27, aunque parece haber una tendencia a estabilizarse al final del periodo en Dinamarca e Irlanda.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C13: Evolución de las tasas de matrícula de educación superior (CINE 5 y 6) comparadas con las de 1998, 2002-2006



(1998 = 100)	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	114	104	88	132	107	103	141	123	141	105	100	99	128	157	154	162	139	126	112	90	160	113	161	146	135	114	136	116	143	:	108	115
2003	118	107	88	133	110	107	148	127	150	105	105	102	169	169	174	168	153	155	114	93	167	114	179	149	140	117	148	118	165	90	116	131
2004	121	110	88	148	118	111	152	132	160	105	107	106	192	182	190	:	166	136	118	96	172	112	190	153	146	120	153	116	182	108	117	135
2005	123	111	91	156	127	108	157	131	173	104	108	108	185	186	203	:	171	164	122	99	178	108	205	165	161	122	152	118	187	107	117	144
2006	125	112	93	157	125	109	159	130	175	102	109	109	190	187	206	147	172	155	126	102	180	104	232	169	175	124	151	121	194	130	117	160

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: 1998 incluye los datos de 1999 en el caso de Bélgica, Chipre y Malta.

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipre, Luxemburgo y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Luxemburgo: los datos están subestimados, puesto que no cubren todos los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B.

Nota explicativa

La tasa de crecimiento anual se calcula dividiendo el número de alumnos del año correspondiente entre el número de alumnos del año 1998 y multiplicando el resultado por 100.

1998 = 100, salvo en el caso de Bélgica, Chipre, Malta y Turquía (1999) y Liechtenstein (2000).

Se incluye a todos los alumnos (a tiempo parcial y completo) de nivel CINE 5 y 6.



EN ALGUNAS REGIONES SE OBSERVA UNA CONCENTRACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUY ALTA

La elevada concentración de alumnos en algunas regiones se hace patente cuando se compara, dentro una determinada región, la proporción de alumnos en educación superior con el conjunto de la población total. De esta comparación se desprende que algunas regiones atraen una cantidad de estudiantes muy superior a lo que les correspondería por su tamaño poblacional, mientras que en otras esta proporción es muy pequeña en comparación con el tamaño total de su población. Este indicador se elabora considerando a los estudiantes según el lugar donde estudian, no según su lugar de procedencia o de residencia. Por tanto, las regiones con universidades y otros centros de educación superior (a menudo en ciudades grandes) siempre alcanzan un índice superior a 1. Esto pone en evidencia la desigual distribución regional de las infraestructuras de educación superior y su consecuencia lógica: la movilidad interregional de los estudiantes.

En varios países, algunas regiones (NUTS 2) tienen un número relativamente escaso de estudiantes comparado con el tamaño de su población. En Bulgaria (*Severozapaden*), la República Checa (*Střední áechy*, en el área de influencia de Praga), Grecia (*Notio Aigaio*), los Países Bajos (*Drenthe*) y Austria (*Vorarlberg*) la proporción de alumnos en estas regiones no sobrepasa la décima parte del porcentaje que les correspondería por su población total. En el extremo opuesto, algunas regiones con grandes núcleos urbanos o, con bastante frecuencia, las capitales, atraen a un gran número de estudiantes. En Bélgica (Bruselas), la República Checa (Praga), Alemania (Bremen), los Países Bajos (Groningen), Austria (Viena), Rumanía (Bucarest) y Eslovaquia (Bratislava), el porcentaje de estudiantes es más de dos veces superior a lo que les correspondería dada su población total.

Notas complementarias (gráfico C14)

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania y Rumanía: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipre: la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero sí en los datos demográficos. Por tanto, la ratio está subestimada.

Irlanda: solo están disponibles las tasas de participación regionales a tiempo completo.

Irlanda, Grecia y Suecia: los datos sobre participación corresponden a 2005.

Reino Unido: los datos sobre participación corresponden a 2004.

Nota explicativa

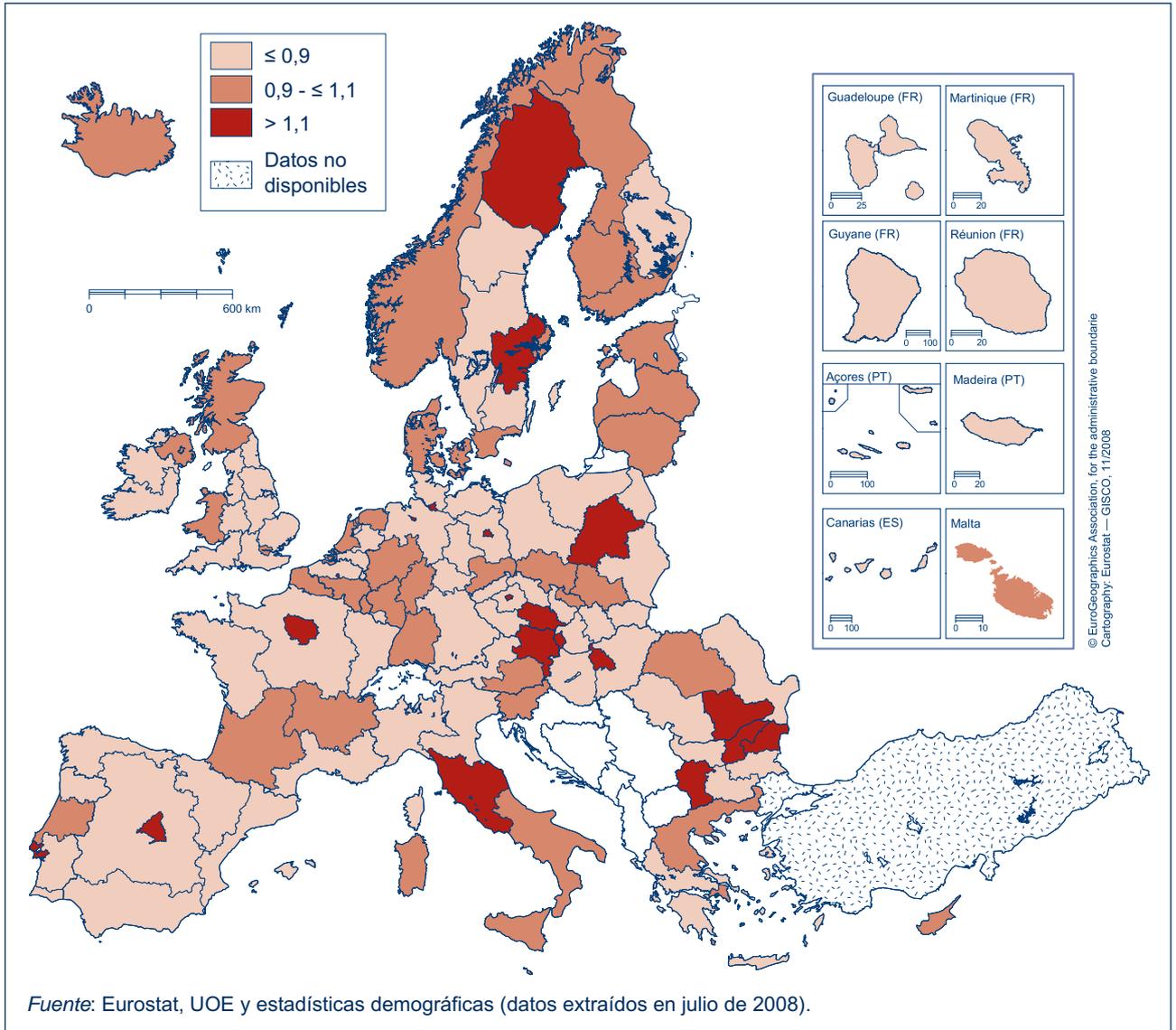
Para obtener este indicador, se divide el porcentaje de la población total de estudiantes de educación superior del país (CINE 5 y 6) que están matriculados en la región entre el porcentaje de la población total del país que vive en la región. Por tanto, un índice superior a 1 en una región significará que tiene un elevado número de alumnos de educación superior; si el índice es inferior a 1, significa que no tiene muchos alumnos en este nivel. En ambos casos el índice hace referencia al porcentaje de la población total que corresponde a la región.

Se incluye a todos los alumnos (a tiempo parcial y completo) de nivel CINE 5 y 6. Los datos de matrícula corresponden al curso académico 2005/06 y los demográficos, al 1 de enero de 2006, salvo para los países indicados. Por consiguiente, el indicador tiene una mayor tendencia a reflejar la desigual distribución de los centros de educación superior entre las regiones que a reflejar las diferencias regionales relativas a la participación en la educación superior.

Las regiones están definidas según la clasificación NUTS (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

El nivel NUTS 1 se utiliza en todos los países a excepción de Bulgaria, la República Checa, Irlanda, Portugal, Eslovaquia, Finlandia y Suecia, donde se emplea el nivel NUTS 2.

Gráfico C14: Ratio entre el porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6) y el porcentaje de población de la región, por regiones NUTS, 2006





UNA TERCERA PARTE DE LOS JÓVENES DE 20 A 22 AÑOS CURSAN EDUCACIÓN SUPERIOR

La tasa de participación en educación superior depende mucho del grupo de edad de la población que se analiza. Alcanza su valor más alto en el grupo de edad de 20-22 años y, en menor medida, en el de 24, como en el caso de Dinamarca. En la UE-27, aproximadamente un tercio de la población de 20-22 años está matriculada en educación superior. En cambio, esta tasa se sitúa en el 15% en el caso de los jóvenes de 18 años y desciende rápidamente después de los 24.

No obstante, el desglose por grupos de edad de los estudiantes ofrece distintas pautas en función del país, lo que subraya las diferencias nacionales en los distintos sistemas educativos, concretamente en lo relacionado con la edad a la que se produce la transición del nivel CINE 3 al CINE 5 y con la duración de los estudios de este último nivel. Los valores más altos en las tasas de participación se producen en diferentes edades y disminuyen con mayor o menor rapidez en función de las edades concretas de los alumnos y de los distintos países.

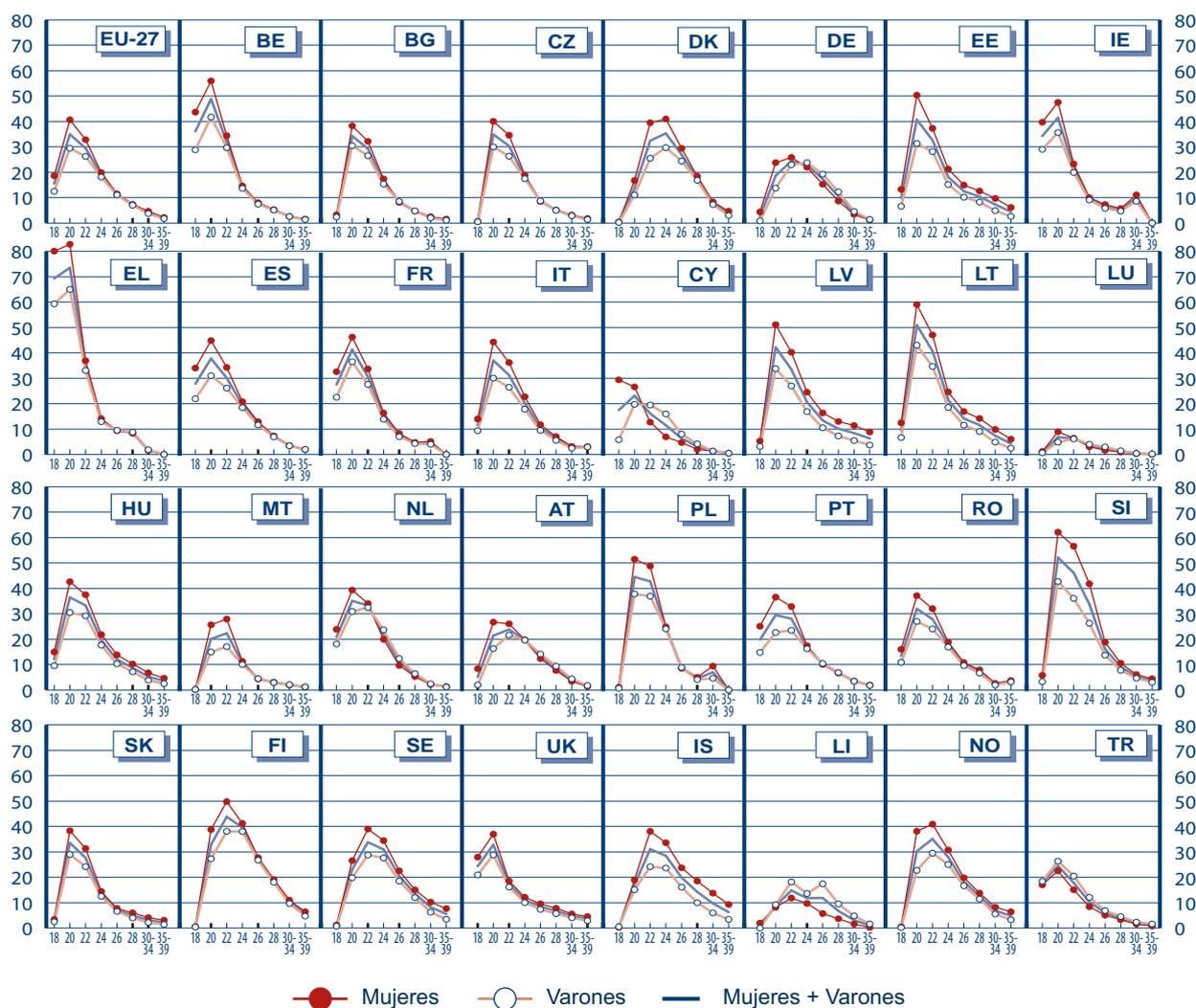
Cerca de un tercio de la población de 18 años cursa educación superior en Bélgica e Irlanda y, en menor medida, en España y Francia. Al otro extremo del espectro, la tasa de participación en este nivel educativo todavía supera el 10% de la población de 28 años en los países nórdicos y Alemania. En Letonia, Finlandia, Suecia e Islandia, más del 5% de la población de 35-39 años están todavía matriculados en educación superior (media de la UE-27: 2,0).

En países como Bélgica, Irlanda, Grecia, Francia, Chipre, Malta, Eslovaquia, el Reino Unido, Liechtenstein o Turquía, la tasa de participación desciende bruscamente después de los 22 años y no supera el 15% en el grupo de edad de 24 años. En Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Suecia y, en menor medida, Islandia y Noruega, más del 30% de la población de 24 años aún está matriculada en educación superior. En comparación con otros países, en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) esta tasa sigue siendo relativamente alta para la población de 24 años o más. Alemania sigue la misma pauta, aunque a un nivel más bajo, y el gráfico de la tasa de participación se distribuye en forma de curva de campana.

La evolución por edad de las tasas de participación de hombres y mujeres en la educación superior sigue un patrón similar en la mayoría de los países. En casi todos ellos, a excepción de Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Portugal, los índices de participación de los varones y las mujeres jóvenes alcanzan sus niveles máximos a la misma edad. En estos cinco países, la tasa de participación masculina alcanza su cota más alta dos años más tarde que la femenina. Esto se debe, en parte, a que los varones están obligados a cumplir el servicio militar o civil (salvo en Luxemburgo y los Países Bajos, donde no existe ninguno de los dos). Chipre es el único caso en el que la tasa correspondiente a las mujeres alcanza su nivel máximo a los 18 años de edad.

Entre los 18 y los 39 años la tasa de participación femenina suele ser más alta que la masculina, una diferencia que resulta especialmente notable en los Estados bálticos, Eslovenia e Islandia, mientras que en Alemania, Grecia, Chipre, Luxemburgo, los Países Bajos y Austria, apenas existe. Liechtenstein y Turquía son las únicas excepciones, ya que en estos países el número de varones supera al de mujeres en todas las categorías de edad.

Las diferencias entre las tasas de participación masculina y femenina disminuyen con la edad hasta llegar a ser prácticamente inexistentes. Sin embargo, en algunos países la tasa de participación masculina es más elevada que la femenina después de los 22 años de edad, especialmente en Alemania, Grecia, Chipre, Luxemburgo, los Países Bajos y Austria. No obstante, en el caso de los jóvenes de 18 años, la tasa de matriculación femenina en educación superior es 4 ó 5 veces más alta que la masculina en Alemania, Chipre y Austria.

**Gráfico C15: Tasas de participación en educación superior (CINE 5 y 6) por edad y por sexo, 2006**

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania, Italia y Polonia: no está incluido el nivel CINE 6.

Irlanda: el grupo de edad 30-34 años incluye a los de 35 años o más.

Grecia: la alta tasa de participación se debe, en parte, al elevado número/porcentaje de estudiantes chipriotas en Grecia.

Chipre: la mayoría de alumnos de educación superior estudian en el extranjero y no están incluidos.

Luxemburgo: cobertura parcial: los datos están subestimados, puesto que la cobertura de los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B es parcial.

Polonia: 18 años de edad – CINE 5: la tasa de matriculación incluye a los jóvenes de 17 años. 26 y 28 años de edad – CINE 5B: no se dispone de tasas de matriculación. 30-34 años de edad – CINE 5: las tasas de matriculación incluyen a los jóvenes de 35 años o más.

Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Nota explicativa

El número de alumnos o alumnas de edades o de grupos de edad concretos se divide entre el número de hombres y mujeres de la misma edad o del mismo grupo de edad de la población total. Se incluye a todos los alumnos (a tiempo parcial y completo) de nivel CINE 5 y 6.



EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES HAY MÁS MUJERES QUE VARONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En casi todos los países europeos se matriculan más mujeres que hombres en educación superior. En 2006, la media de la UE-27 era de 123 mujeres matriculadas por cada 100 varones. En Alemania y, en menor medida, Grecia, Chipre, Luxemburgo y los Países Bajos, la distribución de los dos sexos está bastante equilibrada. En todos los demás países había más de 115 mujeres por cada 100 varones matriculados en este nivel educativo. La mayor superioridad numérica se observa en los países nórdicos (Suecia, Islandia y Noruega) y en los Estados bálticos, donde hay más de 150 mujeres inscritas por cada 100 varones. En Bélgica, Irlanda, Francia, Portugal y Rumanía, la ratio se corresponde con la media de la UE. No obstante, es preciso señalar que las diferencias entre las tasas de participación de hombres y mujeres disminuyen con la edad, hasta llegar a ser prácticamente inexistentes (gráfico C15).

Queda claro que, desde mediados de la década de 1970, esta tendencia ha ido evolucionando de forma favorable, en especial desde 1998 (véase *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*), y a lo largo del último periodo (2002-2006) la tasa media de la UE ha aumentado aún más, pasando de 119 a 123.

Mientras que una mayoría de países apenas ha evolucionado en este último periodo (2002-2006), Eslovaquia (de 109 a 136), así como también la República Checa, Hungría, Liechtenstein y, en menor medida, Bélgica y Letonia han experimentado un significativo incremento del número de mujeres matriculadas por cada 100 varones, que contrasta con la caída sufrida en Chipre, Luxemburgo y Portugal. A pesar de presentar una ratio excesivamente baja, en el caso de Turquía el cambio ha sido escaso.

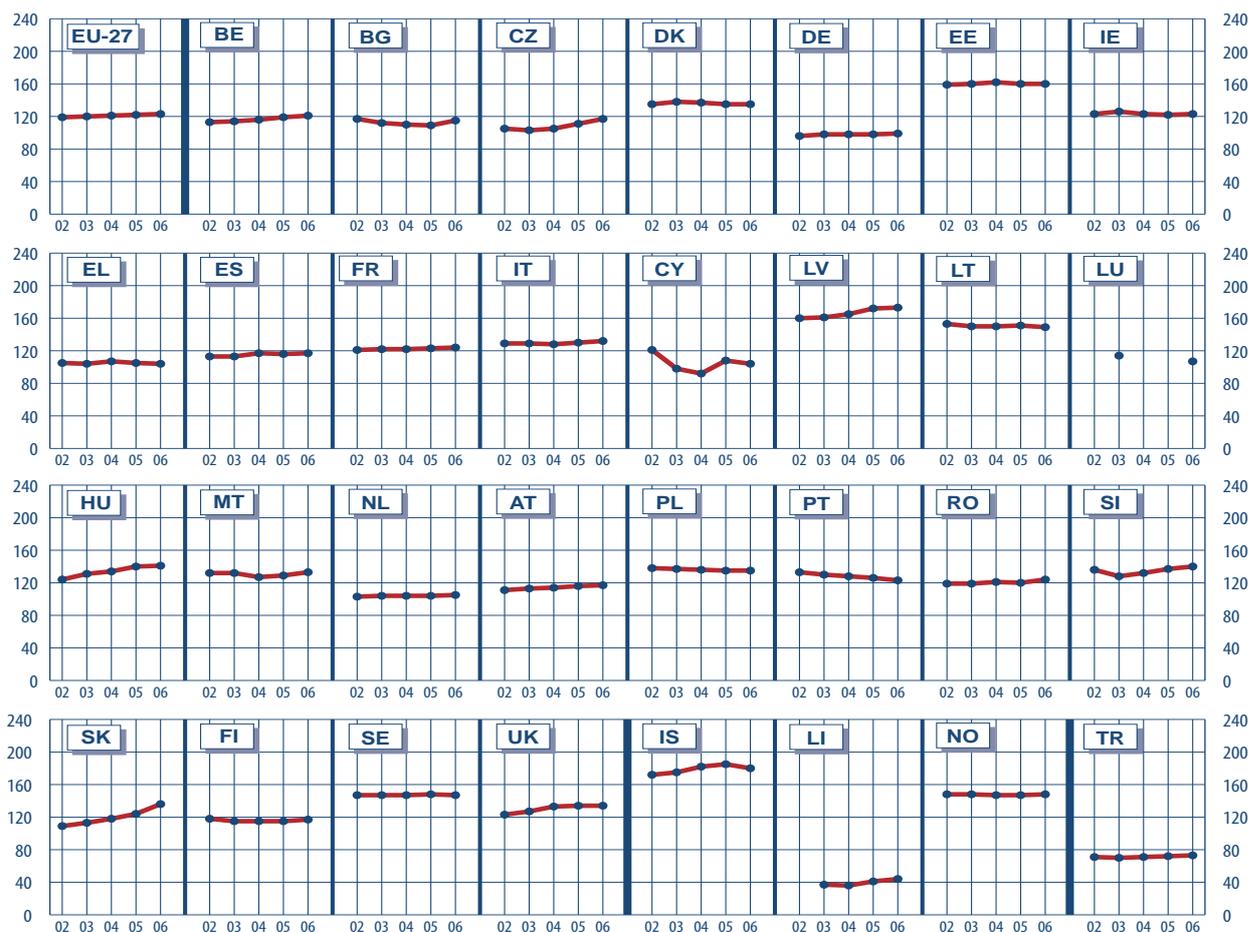
El hecho de que haya más mujeres que hombres matriculados en educación superior puede deberse al aumento de la actividad femenina y las necesidades del mercado laboral en cuanto a cualificaciones exigidas. No obstante, hay otros factores de tipo educativo que también pueden ser relevantes. En muchos países, la tasa de participación de las jóvenes uno o dos años después de la edad teórica de finalización de la educación obligatoria es superior a la de los chicos (gráfico C10), aunque el porcentaje de varones inscritos en la rama profesional de la educación secundaria superior, que les cualifica para acceder directamente al mercado laboral (y que, por tanto, reduce sus probabilidades de acceso a la educación superior) suele ser mayor que el de las chicas (gráfico C9).

La representación mayoritaria de las mujeres en la educación superior tiene un claro impacto en el número de mujeres tituladas por cada 100 varones (gráfico F5).



PARTICIPACIÓN

Gráfico C16: Evolución del número de mujeres matriculadas en educación superior por cada 100 varones (CINE 5 y 6), 2002/2006



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	119	113	117	105	135	96	159	123	105	113	121	129	121	160	153	:	124	132	103	111	138	133	119	136	109	118	147	123	172	:	148	71
2003	120	114	112	103	138	98	160	126	104	113	122	129	98	161	150	114	131	132	104	113	137	130	119	128	113	115	147	127	175	37	148	70
2004	121	116	110	105	137	98	162	123	107	117	122	128	92	165	150	:	134	127	104	114	136	128	121	132	118	115	147	133	182	36	147	71
2005	122	119	109	111	135	98	160	122	105	116	123	130	108	172	151	:	140	129	104	116	135	126	120	137	124	115	148	134	185	41	147	72
2006	123	121	115	117	135	99	160	123	104	117	124	132	104	173	149	107	141	133	105	117	135	123	124	140	136	117	147	134	180	44	148	73

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: se incluye por primera vez a los estudiantes a tiempo parcial de nivel CINE 5A (3,8% del nivel CINE 5A).

Alemania y Rumanía: no está incluido el nivel CINE 6.

Grecia: se incluyen por primera vez los programas supervisados por ministerios distintos al de Educación.

España: los datos incluyen por primera vez a los estudiantes de nivel CINE 5A-segundo grado de más de 6 años de duración.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Luxemburgo: los datos están subestimados, puesto que la cobertura de los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B es parcial.

Nota explicativa

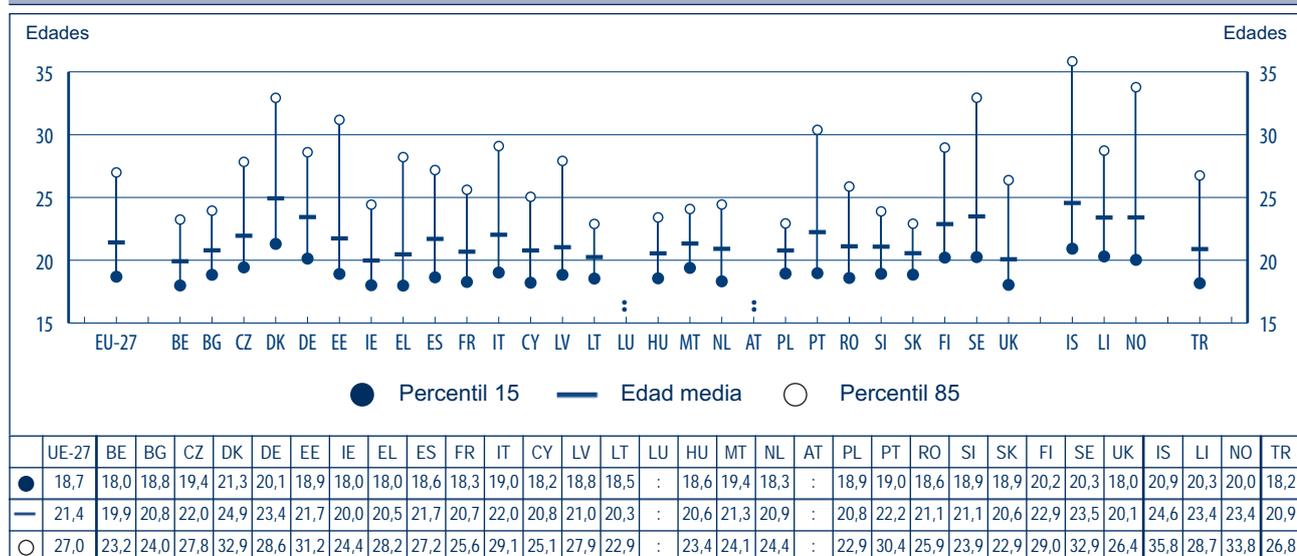
Se incluye a todos los alumnos (a tiempo parcial y completo) de nivel CINE 5 y 6. La ratio de mujeres por cada 100 varones matriculados en educación superior se ha calculado dividiendo el número de alumnas inscritas entre el correspondiente número de alumnos y multiplicando el resultado por 100.



EL PORCENTAJE DE ALUMNOS MAYORES AUMENTA EN MUCHOS PAÍSES, PERO AÚN EXISTEN IMPORTANTES DIFERENCIAS

En 2006, en la Unión Europea el 70% de los estudiantes de educación superior a tiempo completo tenían entre 18,7 y 27 años y la mitad superaba la edad de 21,5 años. La situación permanece globalmente estable comparada con la de 2002 (*Las cifras clave de la educación en Europa, 2005*). Sin embargo, el desglose de la población estudiantil por edades es enormemente desigual en toda Europa y la edad media de los estudiantes oscila entre los 19,9 años en Bélgica y los 24,9 años en Dinamarca. En algunos países, el abanico de edades es bastante limitado y la mayoría de los estudiantes son relativamente jóvenes (Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Lituania, Hungría, Malta, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia). En otros el rango es mucho más amplio e incluye grupos de mayor edad. Esta situación es típica de casi todos los países nórdicos, Portugal y, en menor medida, Italia y Liechtenstein. Al menos el 15% de los estudiantes de educación superior a tiempo completo superan los 30 años en Dinamarca, Estonia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega. En Islandia, el 15% de los alumnos tiene más de 35,8 años.

Gráfico C17: Distribución por edad de los estudiantes de educación superior a tiempo completo (CINE 5 y 6), 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania y Rumanía: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Nota explicativa

La edad media es la edad que divide a la población estudiantil exactamente en dos mitades. La edad correspondiente al percentil 15 de la población es la que divide a la población estudiantil en dos grupos, de manera que el 15% no alcanzan esa edad y el 85% la supera.

En Dinamarca e Islandia los estudiantes menores de 21 años suponen, aproximadamente, el 15% de la población total de alumnos, mientras que en Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, el Reino Unido y Turquía, más del 50% de los estudiantes de Educación Superior son menores de 21 años. Lituania, Polonia y Eslovaquia son los países con una población estudiantil más homogénea: un porcentaje superior al 85% de los estudiantes tiene menos de 23 años.

En comparación con el año 2002, el porcentaje de alumnos mayores presentan una tendencia a aumentar en casi todos los países, especialmente en aquellos donde su número era reducido. En cambio, desciende en



Alemania, país caracterizado en 2002 por un número considerable de alumnos mayores (el P85 desciende de 31,6 a 28,6 entre 2002 y 2006) y, en menor medida, en Finlandia y Suecia.

Cuando se consideran también los estudiantes a tiempo parcial (gráfico C15), el rango de edades en la educación superior es todavía más marcado.

Son muchas y complejas las razones que explican estas diferencias de edad entre los estudiantes a tiempo completo en los distintos países, y pueden estar relacionadas con factores estructurales. Entre ellas, se pueden citar las siguientes: las diferentes edades de finalización de la educación secundaria y la duración de los programas de educación superior (gráfico B1), la tradición sobre la independencia económica de los estudiantes, respaldada por las políticas públicas de ayudas económicas que favorecen la continuación de estudios (gráfico D18), la existencia de políticas activas que fomentan la participación en la educación superior de quienes ya han adquirido experiencia laboral (y que, por tanto, suelen tener más edad que la mayoría de los estudiantes), el tiempo destinado a estancias en el extranjero y, por último, la obligatoriedad del servicio militar.

— APENAS CAMBIOS EN EL EQUILIBRIO ENTRE VARONES Y MUJERES DESDE 2002 —

En términos generales, las mujeres son mayoría en la educación superior, pero la distribución de las tasas de matrícula depende mucho del área de estudio y del país concreto.

En tres áreas muy importantes la gran mayoría de las matrículas corresponden a mujeres: “Educación”, “Salud y bienestar social” y “Humanidades y arte”. En las dos primeras representan alrededor del 75% del número total de alumnos de educación superior de la UE-27, porcentaje que ha permanecido estable desde 2002. En todos los países, más del 66% de los estudiantes son mujeres, excepto en Turquía (“Educación” – 53%, “Salud” – 61%) y Liechtenstein (“Salud” – 21%). En Estonia superan con mucho a los varones y llegan a constituir el 90% de la población en estas dos áreas. En los países nórdicos y Eslovaquia representan más del 80% de la población matriculada en el campo de la “Salud”. En “Humanidades” también son mayoría (66% de media en la UE-27), pero la situación varía considerablemente según el país. Mientras que en Liechtenstein y Turquía las mujeres representan, aproximadamente, el 45% de los estudiantes en este campo, en los Estados bálticos, Italia, Chipre, Polonia, Eslovenia y Finlandia suponen entre el 70 y el 80% de la población estudiantil.

En comparación con las anteriores áreas de estudio, en “Ciencias sociales, empresariales y derecho” la presencia femenina no es tan importante, a pesar de una leve mejora desde 2002 (*Las cifras clave de la educación en Europa, 2005*). Las mujeres representan el 58% de la población de educación superior matriculada en esta área, aunque hay grandes diferencias entre países. En Liechtenstein la proporción de varones es muy superior a la de mujeres, pues representan más del 70% de la población de esta área, y en Alemania, Chipre, los Países Bajos y Turquía, las mujeres todavía son menos de la mitad de los estudiantes. En los Estados bálticos, Hungría y Eslovenia, las mujeres suponen, aproximadamente, dos tercios de los estudiantes.

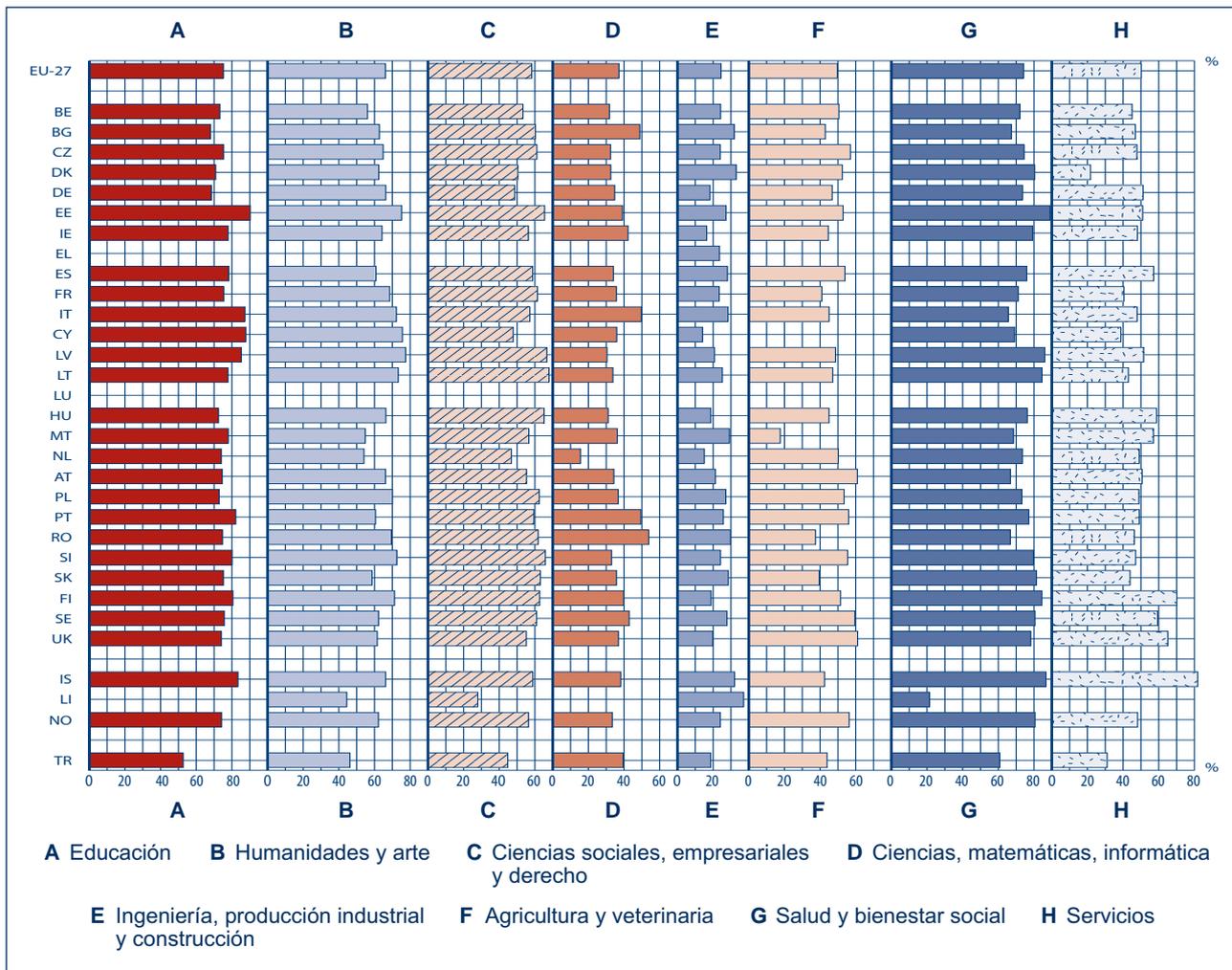
En el otro extremo, el número de varones supera en gran parte al de mujeres en “Ingeniería, producción industrial y construcción” y en “Ciencias, matemáticas e informática”, situación que apenas ha variado desde 2002. En “Ingeniería” no hay ningún país en el que las mujeres (media de la UE-27: 24%) superen el 40% de la población estudiantil. Bulgaria, Dinamarca, Islandia y Liechtenstein (con el 37%) son los únicos países donde las mujeres representan más del 30%, mientras que en Irlanda, los Países Bajos y Chipre el porcentaje de mujeres se sitúa alrededor del 15%. En “Ciencias, matemáticas e informática” (media de la UE-27: 37%) la ratio está equilibrada en Bulgaria, Italia, Portugal y Rumanía, pero en los Países Bajos las mujeres representan solo el 15% de este grupo. En el resto de países el número de varones es netamente superior al de mujeres, pues suponen entre un 60 y un 70% del alumnado de esta rama.

A medio camino entre estos dos extremos, en “Servicios” y “Agricultura y veterinaria” se observa un equilibrio entre el número de hombres y mujeres, con apenas variaciones (ligero aumento en “Agricultura”) desde 2002. En “Servicios” la paridad se consigue o está a punto de conseguirse en un buen número de países, con las notables excepciones de Dinamarca (22%) y Turquía (31%). Las mujeres representan más del 60% de los estudiantes de esta área en Finlandia, el Reino Unido, Islandia (82%) y, en menor medida, Hungría y Suecia. En “Agricultura”, a excepción de Malta (18%), prácticamente todos los países han alcanzado un porcentaje de alumnas superior al 40%, y en Austria, Suecia y el Reino Unido este porcentaje llega hasta el 60%.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C18: Porcentaje de alumnas matriculadas en distintas áreas de estudio de educación superior (CINE 5 y 6), 2006



UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	75,3	68,0	75,3	70,9	68,5	90,3	77,9	78,2	75,5	87,3	87,8	85,3	77,8	72,5	78,0	74,1	74,6	72,9	82,2	74,8	80,1	75,3	80,6	75,8	74,1	83,4	74,2	52,7			
B	66,1	56,1	62,7	64,9	62,4	66,3	75,2	64,2	60,8	68,6	72,3	75,7	77,5	73,3	66,4	54,8	54,1	66,2	70,1	60,6	69,5	72,5	58,6	71,3	62,3	61,6	66,3	44,4	62,2	46,2	
C	58,2	53,3	60,3	61,1	50,4	48,7	65,5	56,3	58,8	61,4	57,2	47,8	66,7	67,9	65,2	56,6	46,8	55,3	62,4	59,4	61,8	65,9	63,1	62,7	61,0	55,2	58,8	28,0	56,4	44,8	
D	37,2	31,9	48,9	32,5	32,6	34,8	39,1	42,3	34,1	35,7	49,7	35,9	30,5	33,8	31,1	36,2	15,6	34,3	36,7	49,5	53,9	33,0	35,8	39,8	42,9	36,9	38,2	33,4	39,5		
E	24,4	24,2	31,8	24,0	32,9	18,2	27,3	16,4	23,6	28,0	23,4	28,3	14,0	20,8	25,2	18,7	29,1	15,0	21,3	27,1	25,7	29,7	24,1	28,5	18,8	27,8	19,8	32,0	37,1	24,0	18,6
F	49,7	50,6	42,9	57,0	52,5	46,8	52,9	44,6	54,0	41,0	45,1	48,7	47,1	45,0	17,7	50,2	60,9	53,5	56,0	37,4	55,5	39,5	51,5	59,5	61,1	42,5	56,3	43,9			
G	74,2	72,1	67,4	74,5	80,4	73,6	89,1	79,3	76,0	71,2	65,6	69,1	86,1	84,5	76,3	68,5	73,5	66,8	73,2	77,1	66,8	79,7	81,4	84,4	80,6	78,2	86,8	21,4	80,6	60,8	
H	50,2	45,0	46,9	47,8	21,7	51,2	51,0	48,1	57,1	40,5	47,9	38,8	51,5	42,9	58,8	57,0	49,0	50,7	48,9	49,1	46,3	47,1	43,9	70,2	59,4	65,1	81,8	48,2	31,0		

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipe y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudian en el extranjero y no están incluidos.

Nota explicativa

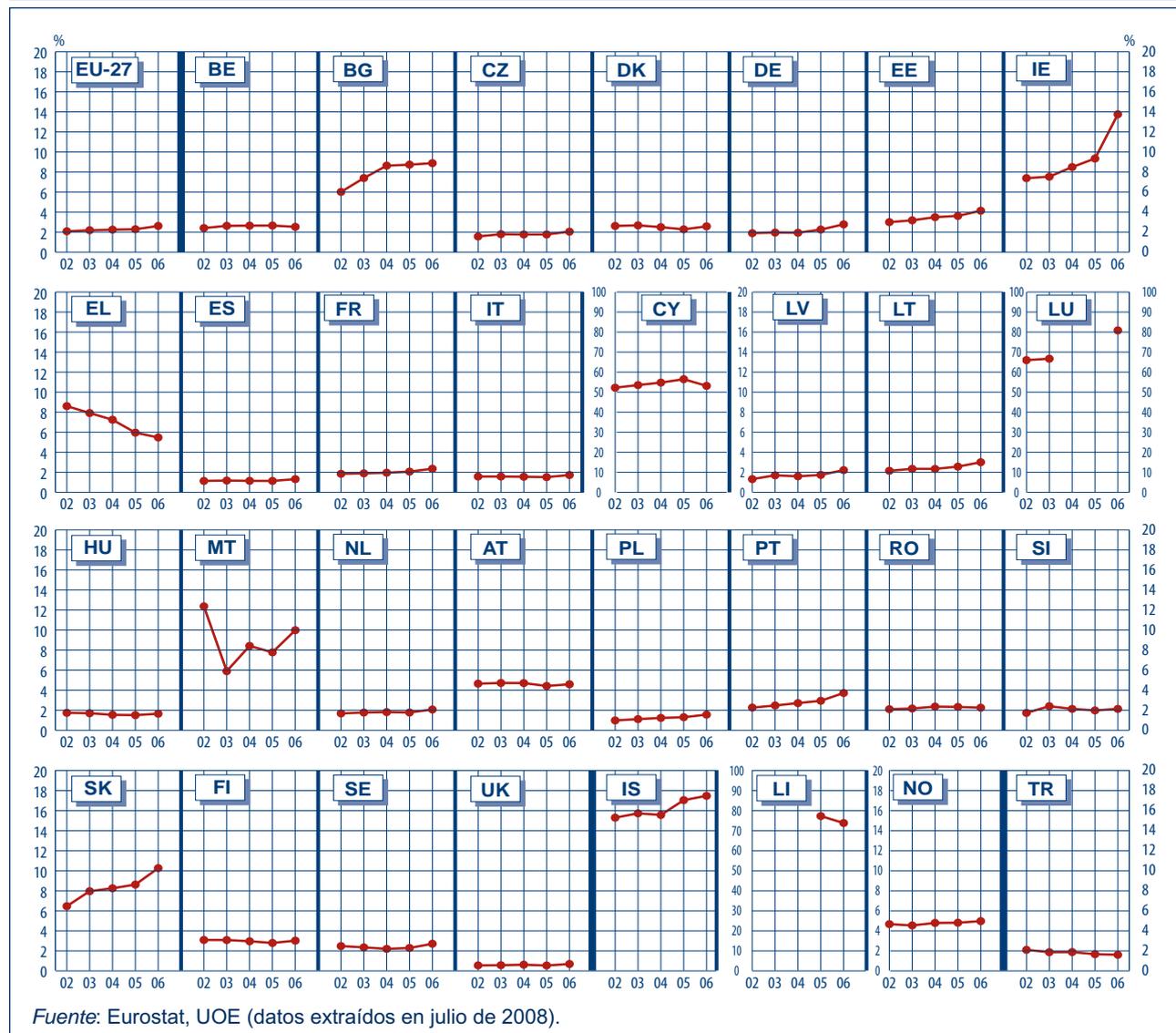
Este indicador se calcula dividiendo el número de mujeres matriculadas en una determinada área de estudios entre el número total de alumnado matriculado en dicha área y multiplicando este resultado por 100.



AUMENTA EL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE ESTUDIA EN OTRO PAÍS EUROPEO

En 2006, cerca del 2,6% de los alumnos de la Unión Europea matriculados en educación superior estudiaba al menos durante un curso en otro Estado miembro de la UE, en un país candidato o en uno de los países de la AELC/EEE. Este porcentaje ha pasado del 2,1 al 2,6 entre 2002 y 2006. Las estadísticas únicamente incluyen a los estudiantes matriculados durante al menos un curso en una universidad extranjera y se basan exclusivamente en la nacionalidad de los estudiantes. Esto implica que los alumnos extranjeros con residencia permanente en un país de acogida se contabilizan aquí en tanto que estudiantes extranjeros aunque no se hayan trasladado al extranjero para estudiar en este nivel. Por tanto, el gráfico C19 no ofrece información sobre la movilidad de los estudiantes en sentido amplio y debe interpretarse con cautela. De hecho, para la mayoría de países los datos que se muestran aquí no tienen en cuenta a los estudiantes que participaban en un programa europeo de movilidad.

Gráfico C19: Porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6) que estudian en otro Estado miembro de la UE, en un país candidato o en un país de la AELC/EEE, 2002/2006





PARTICIPACIÓN

Datos (gráfico C19)

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2002	2,1	2,4	6,0	1,6	2,6	1,9	3,0	7,4	8,6	1,1	1,9	1,6	52,2	1,3	2,2	66,0	1,7	12,4	1,7	4,7	1,0	2,3	2,1	1,7	6,4	3,1	2,4	0,5	15,3	:	4,6	2,1
2003	2,2	2,6	7,4	1,8	2,7	2,0	3,2	7,5	7,9	1,2	1,9	1,6	53,6	1,7	2,4	66,7	1,7	5,9	1,8	4,7	1,1	2,5	2,2	2,4	7,9	3,0	2,3	0,5	15,7	:	4,5	1,8
2004	2,2	2,6	8,6	1,8	2,5	1,9	3,5	8,5	7,3	1,2	2,0	1,6	54,8	1,6	2,3	:	1,5	8,4	1,8	4,7	1,2	2,7	2,4	2,1	8,2	2,9	2,2	0,6	15,5	:	4,8	1,8
2005	2,3	2,7	8,7	1,8	2,3	2,3	3,6	9,3	6,0	1,1	2,1	1,5	56,5	1,7	2,6	:	1,5	7,8	1,8	4,4	1,3	2,9	2,3	2,0	8,6	2,8	2,3	0,5	17,0	77,1	4,8	1,6
2006	2,6	2,5	8,9	2,0	2,6	2,8	4,1	13,8	5,5	1,3	2,4	1,7	53,2	2,2	3,0	80,9	1,7	10,0	2,1	4,6	1,6	3,7	2,3	2,1	10,2	3,0	2,7	0,7	17,4	73,6	4,9	1,6

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no subvencionados.

Alemania y Rumanía: no está incluido el nivel CINE 6.

Chipre: el porcentaje de alumnos que estudian en otro país de la UE-27/AELC está subestimado, pues no se incluye a los alumnos chipriotas que estudian en Grecia (no se dispone de datos sobre los estudiantes extranjeros en Grecia).

Luxemburgo: la mayoría de alumnos de educación superior estudian en el extranjero y no están incluidos. Los datos están subestimados, puesto que la cobertura de los programas de nivel CINE 5A y CINE 5B es parcial.

Eslovenia: los cursos académicos anteriores a 2004/05 no incluyen el nivel CINE 6.

Nota explicativa

Los estudiantes que pasan breves periodos de tiempo (inferiores a un curso académico completo) en un centro de educación superior de otro país pero permanecen matriculados en el centro de su país de origen y/o continúan abonando en él sus tasas no tienen la consideración de estudiantes extranjeros en el país de acogida.

Para un país dado, el número de alumnos que estudian en el extranjero se calcula sumando las cifras de estudiantes de esta nacionalidad facilitadas por los países de acogida. A continuación, esta cifra se divide entre el número total de alumnos de dicha nacionalidad (incluidos los que estudian en su propio país). En algunos países, la carencia de datos sobre la distribución de los alumnos por nacionalidad produce una subestimación de los valores.

Las datos referidos a estudiantes extranjeros se basan en la nacionalidad. Esto significa que, en la recogida de datos, los estudiantes residentes permanentes en un país de acogida que poseen la nacionalidad de otro se contabilizan como estudiantes extranjeros.

Sin tener en cuenta a Liechtenstein, Chipre y Luxemburgo, donde la gran mayoría de alumnos estudian en el extranjero debido a la limitada oferta de educación superior que existe en sus propios países, Irlanda, Malta, Eslovaquia, Islandia y, en menor medida, Bulgaria, son los cinco países que presentan el porcentaje más elevado de alumnos que estudian en el extranjero (aproximadamente algo más del 9 y el 10%). Por el contrario, el Reino Unido (0,65% – en progresión desde 2002) pero también España, Italia, Hungría, Polonia y Turquía son los países donde la movilidad de los estudiantes es menor (menos del 2% estudia en el extranjero).

Durante el último periodo (2002-2006) la situación ha permanecido bastante estable en diez países (Bélgica, Dinamarca, Italia, Chipre, Hungría, Austria, Rumanía, Finlandia, Suecia y Noruega), pero ha descendido el porcentaje de alumnos que estudian en el extranjero en algunos países, sobre todo en Grecia, pero también en Malta y Turquía. En el resto de países de los que se dispone de datos la movilidad de los estudiantes ha aumentado, especialmente en Irlanda, Letonia, Polonia, Portugal y Eslovaquia. En estos países, el porcentaje de alumnos que se acoge a acciones de movilidad se incrementó en más de un 60%. Sin embargo, Letonia y Polonia aún permanecen por debajo de la media de la UE-27, mientras que en Irlanda y Eslovaquia más del 10% de los alumnos estudia en el extranjero.

Estas diferencias reflejan las tendencias actuales en aspectos como el número de estudiantes y la creciente oferta de educación superior en algunos países, pero también en cuanto a la determinación de los estudiantes a la hora de aprovechar las oportunidades que se les ofrecen para estudiar en el extranjero, en concreto, las ayudas económicas en forma de apoyo adicional a la movilidad, la portabilidad de la ayuda financiera nacional, etc.



RECURSOS

SECCIÓN I – INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO

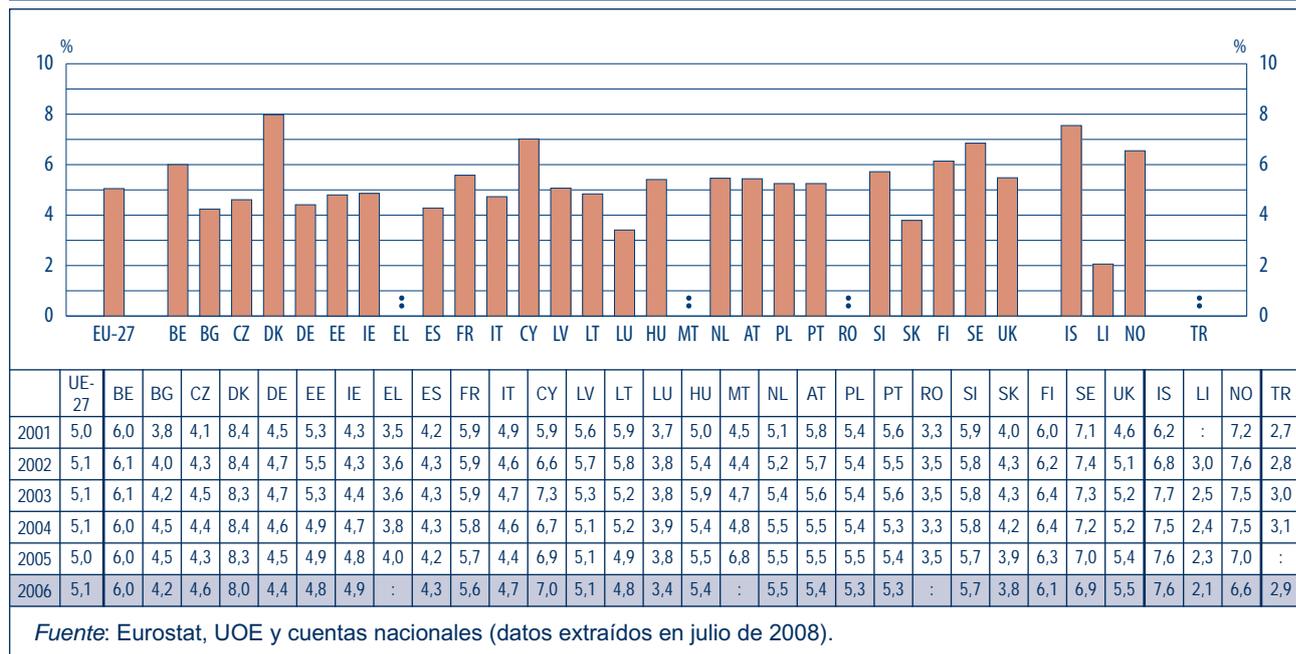
EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB SE MANTIENE ESTABLE DESDE 2001

Durante el periodo 2001-2006 la proporción total del PIB de la UE-27 que se dedica a educación permanece estable, en torno al 5,1%. No obstante, se trata de un valor medio que oculta diferencias entre los países, en algunos de los cuales se produjeron importantes cambios durante este periodo.

En Chipre, Hungría e Islandia, el porcentaje del PIB destinado a educación aumentó en más del 20% entre 2001 y 2006. Asimismo, ese crecimiento fue superior al 10% en la República Checa, Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido.

En 2006, el porcentaje del gasto público en educación era superior al 5% del PIB en algo más de la mitad de países europeos. En los países nórdicos y Chipre era incluso superior al 6%. En todos los demás, el gasto público en educación como porcentaje del PIB era inferior al 5%.

Gráfico D1: Gasto público total en educación (CINE 0-6) como porcentaje del PIB, 2006



Notas complementarias (gráfico D1)

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: 2001-2002: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 4; 2005 y 2006: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo.

Grecia: 2001-2002: no se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación; 2003-2006: no se incluyen los préstamos públicos a los estudiantes.

Chipre: se incluye la ayuda financiera a los estudiantes en el extranjero.

Lituania: 2003-2006: no se incluyen las transferencias públicas a "otras entidades privadas".

Luxemburgo: 2001 y 2002: no se incluye el gasto correspondiente a los niveles CINE 5 y 6 ni los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación; 2003-2006: las transferencias públicas a "otras entidades privadas" y el gasto correspondiente a los niveles CINE 4, 5 y 6 y a los servicios auxiliares no están incluidos.

Polonia y Eslovaquia: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil.

Portugal: el gasto a nivel local y los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación no están incluidos; 2003-2006: no se incluyen los préstamos públicos a los estudiantes ni el gasto correspondiente al nivel CINE 4.

Reino Unido: ajuste del PIB al año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo.

Islandia: 2001-2002: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 0; 2003-2006: el gasto correspondiente al nivel CINE 5B y a los servicios auxiliares no está incluido.

Liechtenstein: el PIB de Liechtenstein procede en gran medida del trabajo de personas domiciliadas en el extranjero. En 2005, el 48,1% de las personas que trabajaban en Liechtenstein eran trabajadores transfronterizos. Por ello, no es posible calcular el PIB per cápita basándose en la población que reside en Liechtenstein. El PIB y el PIB per cápita representan porcentajes subestimados y no pueden compararse directamente con los de otros países.

Noruega: 2001-2002: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil.

Turquía: 2001-2003: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 0; 2000 y 2002: no están incluidos los gastos directos correspondientes a los niveles local y regional; 2003: no se incluyen las transferencias públicas a "otras entidades privadas"; 2001 y 2003: no se incluyen los gastos correspondientes a los niveles local y regional.

Nota explicativa

En general, el sector público financia el gasto en educación asumiendo la responsabilidad directa de los gastos corrientes y de capital de los centros educativos (financiación pública directa de los centros educativos) o a través de la oferta de ayudas a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público) y subvencionando las actividades de formación del sector empresarial privado o de las organizaciones sin ánimo de lucro (transferencias a las familias y a las empresas). La financiación pública directa de los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas se incluyen en el gasto público total en educación.

El gasto público total en educación se ha correlacionado con el Producto Interior Bruto (PIB). La cifra resultante se ha multiplicado por 100.

CASI EL 11% DEL GASTO PÚBLICO TOTAL SE DESTINA A EDUCACIÓN

En la UE-27, en general, la inversión pública en educación se mantuvo estable durante el periodo 2001-2006, con un gasto público en educación que se sitúa en torno al 11% del gasto público total. Aunque en 2006 casi tres cuartas partes de los países destinan más del 10% de su gasto público a educación, tan sólo algunos (Dinamarca, Estonia, Irlanda, Chipre, Lituania, Islandia y Noruega) se aproximan o sobrepasan el umbral del 14%. En Alemania, Italia y Luxemburgo el porcentaje no llega al 10%. No obstante, a la hora de interpretar estas cifras hay que recordar que este indicador no tiene en cuenta el número de alumnos y no ofrece información sobre el coste unitario por alumno (gráfico D4).

En la mayoría de países de los que se dispone de datos, el porcentaje del gasto público en educación en relación con el total del gasto público ha permanecido relativamente estable desde 2001, excepto en Bulgaria, la República Checa, Irlanda, Eslovaquia e Islandia, donde ha aumentado de forma considerable. Solo los países bálticos, Francia, Luxemburgo y Portugal han registrado caídas en el porcentaje de gasto público destinado a educación.

Gráfico D2: Gasto público en educación (CINE 0-6) como porcentaje del gasto público total, 2006



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófono no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: 2006: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo; 2000-2002 no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 4.

Estonia: 2001: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil.

Grecia: 2001-2002: no se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación; 2003, 2004: no se incluyen los préstamos públicos a los estudiantes.

Chipre: se incluye la ayuda financiera a los estudiantes en el extranjero.

Lituania y Luxemburgo: 2003-2006: no se incluyen las transferencias públicas a "otras entidades privadas".

Luxemburgo: 2001, 2002: no se incluye el gasto correspondiente a los niveles CINE 5 y 6 ni los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación; 2003-2006: el gasto correspondiente a los niveles CINE 4, 5 y 6 y a los servicios auxiliares no está incluido.

Polonia, Eslovaquia y Noruega: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de Infantil.

Portugal: el gasto a nivel local y los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación no están incluidos; 2003-2006: no se incluyen los préstamos públicos a los estudiantes ni el gasto correspondiente al nivel CINE 4.

Reino Unido: ajuste del gasto público total al año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo.

Islandia: 2001-2002: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil; 2003-2006: el gasto correspondiente al nivel CINE 5B y a los servicios auxiliares no está incluido.

Liechtenstein: véase la nota del gráfico D1.

Nota explicativa

El gasto público total en educación, en el conjunto de todos los niveles educativos, incluye la financiación pública directa de las instituciones educativas y las transferencias a las familias y a las empresas. Se expresa como porcentaje del gasto público total e indica el porcentaje correspondiente al gasto en educación respecto del presupuesto total para el conjunto de los niveles administrativos (es decir, la administración central, regional y local, así como el sistema de seguridad social).

MÁS DE UN TERCIO DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA TOTAL DE LA EDUCACIÓN SE DESTINA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

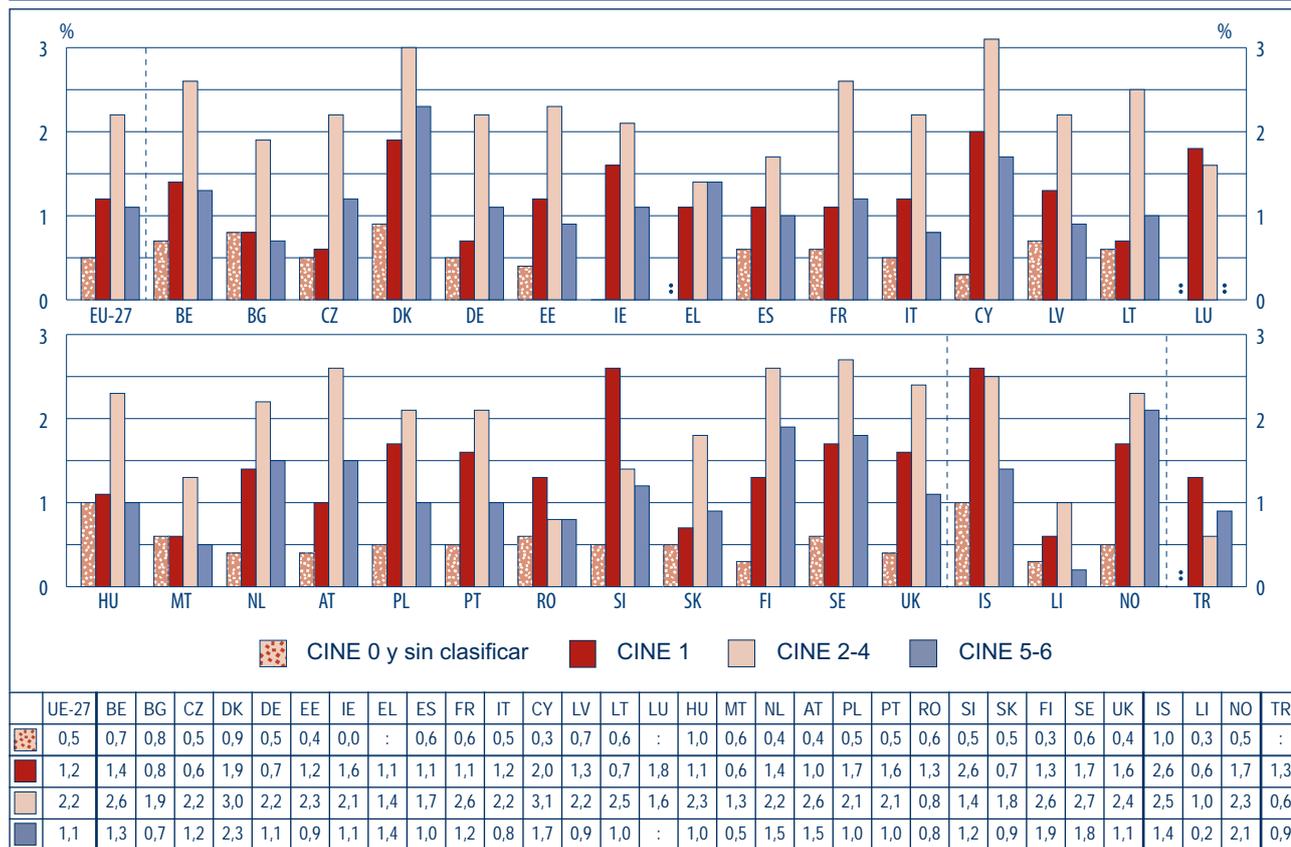
El gasto público en educación por nivel educativo varía en los distintos países en función de distintos factores, entre los que cabe mencionar la duración de los niveles educativos (gráfico B1) y las tasas de participación en

los niveles posteriores a la educación obligatoria (gráfico C15). En los niveles educativos que forman la etapa de enseñanza obligatoria (en la mayoría de los países, primaria y secundaria inferior) los cambios demográficos (gráficos A1 y A2) se configuran también como factores de influencia, pero con un efecto retardado. Además, la posición de muchos países debe interpretarse con cautela, pues el gasto no siempre puede desglosarse en su totalidad por nivel educativo. Por último, hay que recordar que este indicador no tiene en cuenta el número de alumnos y no ofrece información sobre el coste unitario por alumno (gráficos D4-D5).

En casi todos los países europeos el gasto público total en educación destinado a educación secundaria representa un mayor porcentaje del PIB que el gasto en otros niveles educativos, pero nunca supera el 3,1% (Chipre). En Bulgaria, Grecia, España, Luxemburgo, Malta, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Liechtenstein y Turquía representa menos del 2% del PIB. El gasto público total en educación destinado al nivel de primaria suele ser inferior al 2% del PIB, a excepción de Eslovenia e Islandia, donde alcanza un valor máximo del 2,6%.

A nivel europeo (UE-27), la proporción del PIB como gasto en educación que se adjudica a los niveles de primaria y a la educación superior es prácticamente equivalente (1,2%). Este es el caso también de España, Francia, Hungría, los Países Bajos y Suecia. El porcentaje del PIB destinado a la enseñanza superior varía considerablemente entre países. Únicamente Dinamarca y Noruega alcanzan o superan el 2% del PIB.

Gráfico D3: Gasto público total en educación por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6) y como porcentaje del PIB, 2006



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico D3)

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: CINE 5-6: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo. El gasto que corresponde al nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el gasto correspondiente a los niveles CINE 5-6.

Grecia: CINE 5-6: no está incluido el gasto correspondiente al nivel local. El gasto que corresponde al nivel CINE 0 se incluye en el del nivel CINE 1.

Irlanda y España: CINE 5-6: no está incluido el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Chipre: se incluye la ayuda financiera a los estudiantes en el extranjero.

Lituania: no se incluyen las transferencias públicas a “otras entidades privadas”.

Luxemburgo: el gasto que corresponde al nivel CINE 0 se incluye en el del nivel CINE 1; CINE 1 y CINE 2-4: no se incluyen las transferencias públicas a “otras entidades privadas” ni el gasto correspondiente a los servicios auxiliares. No está incluido el gasto que corresponde al nivel CINE 4.

Polonia y Eslovaquia: CINE 0: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil.

Portugal: no se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni el gasto que corresponde al nivel CINE 4; CINE 0, 1 y 2-4: el gasto correspondiente al nivel local, los préstamos públicos a los estudiantes y las transferencias públicas a “otras entidades privadas” no están incluidos; CINE 5-6: no se incluyen los gastos correspondientes a los niveles local y regional; CINE 0, 5-6: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Rumanía: el gasto que corresponde al nivel CINE 2 se incluye en el del nivel CINE 1; CINE 5-6: el gasto correspondiente al nivel local no está incluido.

Eslovenia: el gasto que corresponde al nivel CINE 2 y parte del correspondiente al nivel CINE 0 se incluyen en el del nivel CINE 1.

Eslovaquia: el gasto que corresponde al nivel CINE 5B se incluye en el del nivel CINE 3.

Reino Unido: ajuste del gasto público total al año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo. CINE 5-6: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Islandia: el gasto correspondiente al nivel CINE 5B y a los servicios auxiliares no está incluido.

Liechtenstein: véase la nota del gráfico D1.

Noruega: CINE 0: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Nota explicativa

En general, el sector público financia el gasto en educación asumiendo la responsabilidad directa de los gastos corrientes y de capital de los centros educativos (financiación pública directa de los centros educativos) o a través de la oferta de ayudas a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público) y subvencionando las actividades de formación del sector empresarial privado o de las organizaciones sin ánimo de lucro (transferencias a las familias y a las empresas). La financiación pública directa de los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas se incluyen en el gasto público total en educación.

EL COSTE UNITARIO POR ALUMNO PUEDE VARIAR HASTA LLEGAR A CUADRUPLICARSE

El coste unitario anual global de un alumno, que se establece, para la UE-27, en una media de 5.748 EUR EPA, presenta grandes diferencias en función del país.

En un primer grupo de países (Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumanía y Eslovaquia) el coste unitario por alumno es relativamente moderado en comparación con la media comunitaria y no sobrepasa los 4.000 EUR EPA (oscila entre los 1.467 de Rumanía y los 3.278 de Polonia).

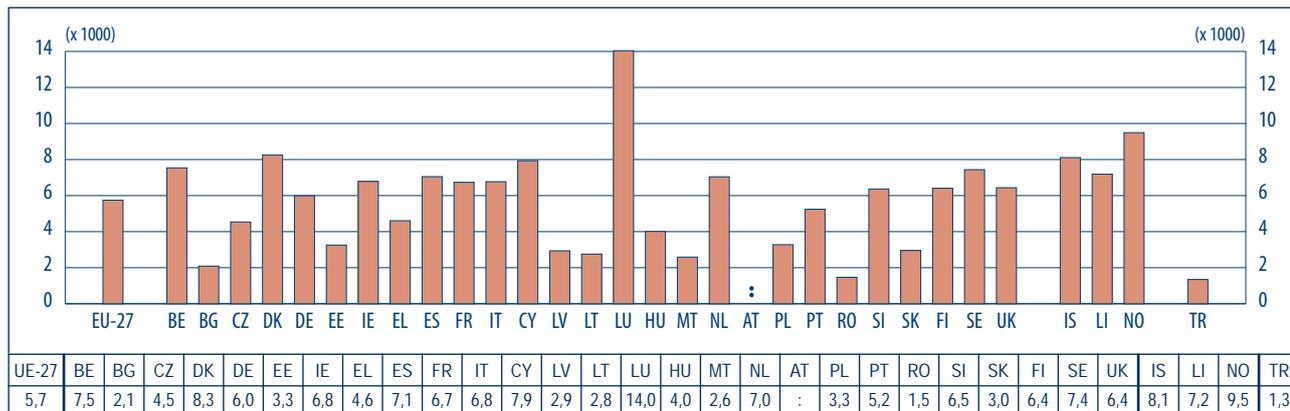
En un segundo grupo de países el coste unitario oscila entre 7.000 y 8.000 EUR EPA, en concreto, en Bélgica, España, Chipre, los Países Bajos, Suecia, Liechtenstein y, en menor medida, Irlanda, Francia e Italia (ligeramente por debajo).

Hay un tercer grupo en el que el coste unitario supera los 8.000 EUR EPA, en el que se incluirían Dinamarca, Islandia, Noruega o Luxemburgo, este último muy por delante del resto, con más de 14.000 EUR EPA por alumno.



RECURSOS

Gráfico D4: Gasto anual por alumno en centros del sector público (CINE 0-6), en EUR EPA (en miles), 2006



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráficos D4 y D5)

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófono no están incluidos en el gasto; CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Dinamarca: CINE 5-6: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo ni los pagos de "otras entidades privadas" a los centros públicos. El gasto que corresponde al nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el gasto correspondiente a los niveles CINE 5-6.

Estonia: no se incluyen los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras, ni los de las familias y "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Irlanda: CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Grecia: CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas" a los centros públicos. El gasto que corresponde al nivel CINE 0 se incluye en el del nivel CINE 1.

Grecia, Malta y Rumanía: los datos corresponden a 2005.

España: CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas" y de las familias a los centros públicos.

España e Irlanda: CINE 5-6: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Italia: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 4; CINE 2-4: no se incluyen los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras.

Luxemburgo: no se incluyen los pagos de organismos internacionales y de otras fuentes extranjeras, ni de las familias a los centros públicos. El gasto que corresponde al nivel CINE 0 se incluye en el del nivel CINE 1. No se incluyen los gastos correspondientes a los niveles CINE 4, 5 y 6; CINE 1, CINE 2-4: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Polonia: no se incluyen los pagos de organismos internacionales, otras fuentes extranjeras y "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Portugal: no se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni el gasto que corresponde al nivel CINE 4. CINE 0, 1 y 2-4: el gasto correspondiente al nivel local no está incluido; CINE 5-6: no se incluyen los gastos correspondientes a los niveles local y regional ni el correspondiente a los servicios auxiliares. No se incluyen los pagos de organismos internacionales, otras fuentes extranjeras y "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Rumanía: el gasto que corresponde al nivel CINE 2 se incluye en el del nivel CINE 1. CINE 5-6: no se incluyen los pagos de las familias a los centros educativos públicos.

Eslovenia: el gasto que corresponde al nivel CINE 2 se incluye en el del nivel CINE 1.

Eslovaquia: el gasto que corresponde al nivel CINE 5B se incluye en el del nivel CINE 3.

Suecia: CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a los centros educativos públicos.

Reino Unido: ajuste del gasto público total al año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo. En el Reino Unido las universidades tienen la consideración de centros privados dependientes del gobierno, por eso no se indica el gasto correspondiente a las instituciones del sector público en los niveles CINE 5-6.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares. No se incluyen los pagos de organismos internacionales, otras fuentes extranjeras y "otras entidades privadas" a los centros educativos públicos; CINE 5-6: no está incluido el gasto correspondiente al nivel CINE 5B.

Notas complementarias (gráficos D4 y D5 - continuación)

Liechtenstein: CINE 1, CINE 2-4: no se incluyen los pagos de “otras entidades privadas” y de las familias a los centros educativos públicos.

Noruega: no se incluyen los pagos de “otras entidades privadas” a los centros educativos públicos; CINE 2-4, CINE 5-6: no se incluyen los pagos de las familias a los centros educativos públicos.

Nota explicativa (gráficos D4 y D5)

El gasto anual por alumno en los centros del sector público mide cuánto gastan las administraciones centrales, regionales y locales, las familias y otras entidades privadas (el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro) por cada alumno. El gasto anual incluye el gasto en personal, así como los gastos corrientes y de capital.

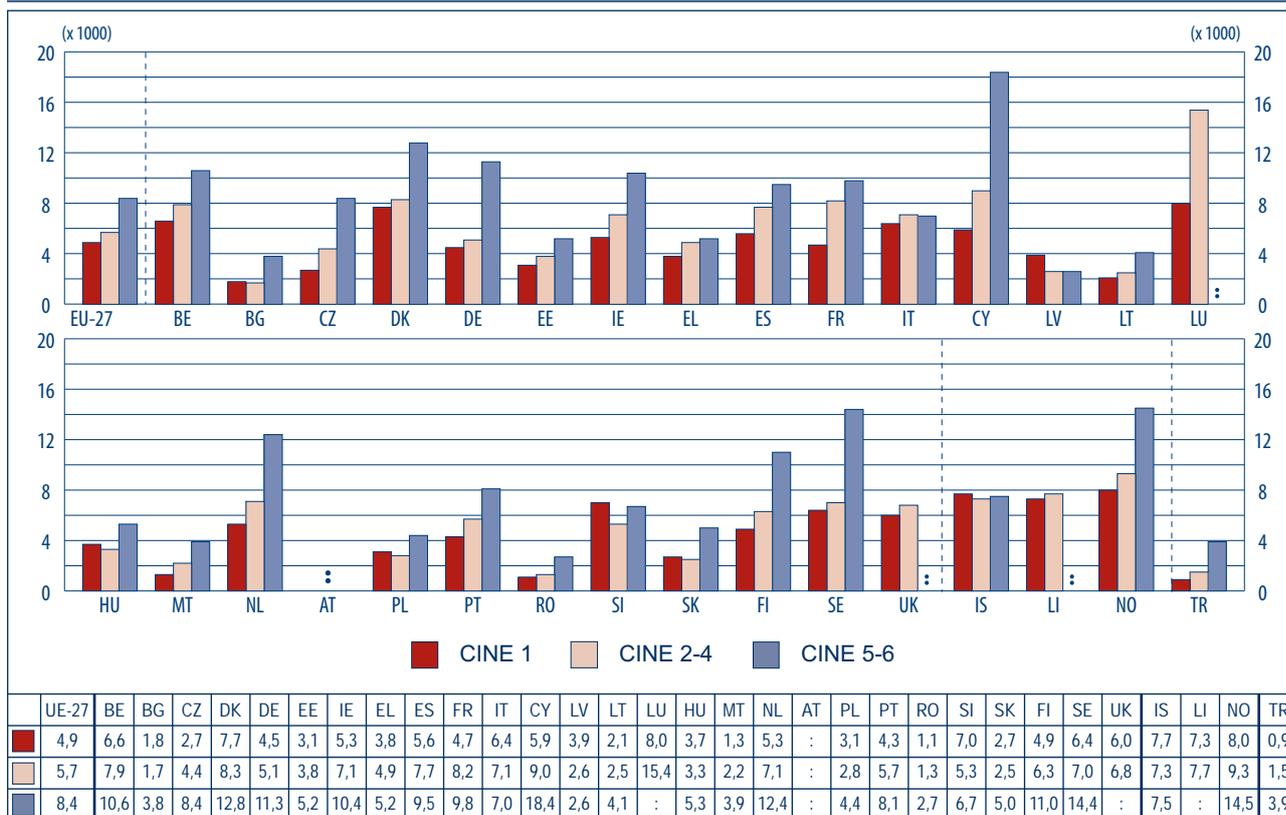
El indicador se ha calculado dividiendo el gasto anual total entre el número de alumnos en equivalentes a tiempo completo.

El gasto anual se expresa mediante el estándar de poder adquisitivo (EPA – véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”) para eliminar las diferencias de precios entre los países. El EPA se basa en el euro.

EL GASTO POR ALUMNO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ES CASI EL DOBLE QUE EL GASTO POR ALUMNO DE PRIMARIA

El análisis del gasto anual por alumno en los centros públicos por nivel educativo presenta las mismas diferencias entre países en términos de cantidades invertidas que las que se observaron en el gasto total por alumno (gráfico D4).

Gráfico D5: Gasto anual por alumno en centros del sector público, por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6), en EUR EPA (en miles), 2006



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias y nota explicativa (véase el gráfico D4)

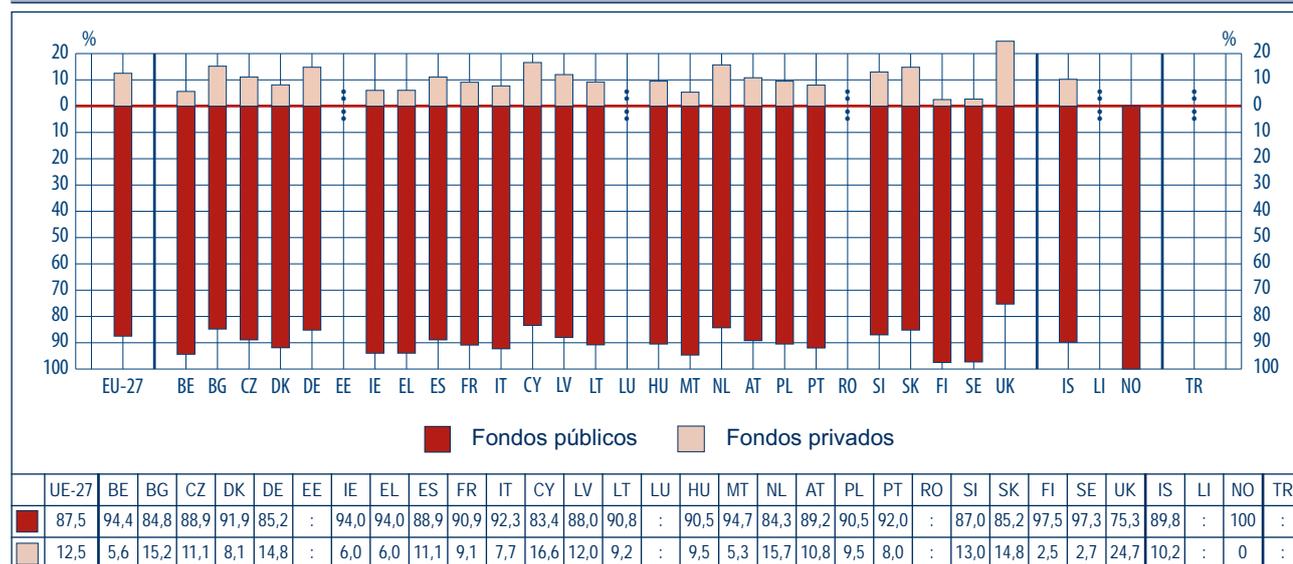
El desglose del gasto anual por alumno según el nivel educativo revela dos cosas: en casi todos los países tanto el coste unitario como las diferencias entre países aumentan con el nivel educativo. Las cifras correspondientes a Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia deben interpretarse con cautela, pues el gasto público total en educación no siempre puede desglosarse en su totalidad por nivel educativo.

En la UE-27 el gasto anual medio por cada alumno de secundaria (CINE 2-4) es superior (5.663 EUR EPA) al de un alumno de primaria (CINE 1, 4.896 EUR EPA). La educación superior es más cara, siendo la media de la UE-27 de 8.388 EUR EPA. No obstante, algunos países presentan escasas diferencias entre niveles educativos, como, por ejemplo, Italia, Eslovenia e Islandia, donde el coste unitario en la educación superior es equiparable al de primaria. Las mayores diferencias se observan en Alemania, Chipre, los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Noruega.

LA APORTACIÓN DEL SECTOR PRIVADO A LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SIGUE SIENDO INAPRECIABLE

El gasto en educación se financia a partir de dos tipos diferentes de fondos: los fondos públicos y los fondos privados. El gasto público incluye todas las adquisiciones directas de servicios educativos realizadas por el sector público (independientemente del nivel administrativo), mientras que el gasto privado incluye el pago de las tasas (y todos los demás pagos) realizados, sobre todo, por las familias, el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro.

Gráfico D6: Porcentaje del gasto en educación (CINE 0-6) procedente de fuentes públicas y privadas, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo.

Grecia y Malta: los datos corresponden a 2005.

Polonia y Eslovaquia: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de Infantil.

Portugal: el gasto correspondiente al nivel local no está incluido. No se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni el gasto que corresponde a la educación postsecundaria no superior.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 5B ni el que corresponde a los servicios auxiliares.

Nota explicativa (gráfico D6)

El indicador ofrece el porcentaje de gasto público y privado destinado a los centros educativos (públicos y privados). El porcentaje del gasto final, público o privado, corresponde al porcentaje del gasto directo en educación realizado por los usuarios, públicos y privados, de los servicios educativos. El gasto público final incluye la adquisición directa de recursos educativos por parte del sector público y las transferencias a los centros educativos y a otras entidades privadas. El gasto privado final incluye las tasas de matrícula y todos los demás pagos efectuados a los centros. En la mayoría de los países los pagos a los centros educativos procedentes de la categoría "Otras entidades privadas" no están disponibles.

El gasto en educación se financia mayoritariamente con fondos públicos. De hecho, en todos los países la financiación pública cubre, al menos, el 75% del gasto en educación referido al conjunto de todos los niveles educativos. Aunque escaso, el porcentaje de fondos privados varía de forma considerable entre países. Por otro parte, y en términos de la evolución entre 2002 y 2006, este porcentaje parece no haber aumentado de forma significativa en la mayoría de los países, e incluso ha descendido en algunos (véase *Las cifras clave de la Educación en Europa, 2005*).

El porcentaje de fondos públicos destinados a educación es ligeramente inferior a la media de la UE-27 (87,5%) en Bulgaria, Alemania, Chipre, Eslovaquia y el Reino Unido. La financiación privada representa más del 15% del gasto en educación en Bulgaria, Chipre, los Países Bajos y el Reino Unido.

Se puede dar una situación similar en otros países de los que no se dispone de todos los datos referentes a la financiación privada y en los que el porcentaje de dicha financiación puede estar subestimado (véanse las notas complementarias del gráfico D7).

El porcentaje de financiación privada depende, entre otros factores, de si el acceso a la educación infantil con orientación educativa es o no gratuito (gráfico D7) y de si los estudiantes de educación superior tienen que pagar o no tasas de inscripción y de matrícula (gráfico D15) y, si lo hacen, de la cuantía de dichas tasas (gráfico D16).

El porcentaje de financiación (pública y privada) de la educación también está relacionado con la autonomía de los centros a la hora de captar fondos privados y con los tipos de recursos a los que los centros de enseñanza obligatoria pueden destinar estos fondos (gráfico B19), así como con el modelo de financiación de los centros concertados (gráfico D8) de cada país.

LOS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL SUELEN RECIBIR APORTACIONES DE FUENTES PRIVADAS

En la mayoría de los países e independientemente de su titularidad pública o privada, para acceder a los centros de educación infantil con orientación educativa hay que abonar tasas.

Bélgica es el único país donde el acceso a la educación infantil es gratuito para todos. En varios países (Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía y Liechtenstein) la oferta del sector público es gratuita, mientras que para el acceso al sector privado hay que pagar tasas de matriculación. En el Reino Unido la oferta del sector público es gratuita, y puede serlo también en el sector privado cuando está totalmente subvencionada por el gobierno; si no es así, se pagan tasas.

En cinco países el acceso a los centros públicos de educación infantil puede ser tanto gratuito como, en ocasiones, implicar el pago de tasas (cuyo importe depende de los ingresos familiares). El sector privado puede pedir a los padres una aportación económica de forma sistemática (como en la República Checa, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia) o en ciertos casos en función del centro (como en España).



RECURSOS

Gráfico D7: Gratuidad o pago de tasas en la oferta de educación infantil en centros con orientación educativa, 2006/07

		BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Gratuito	Públicos	●		●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	⊗		●	●	●		●	●		●		●		
	Privados	●								●							⊗		⊗							●		●				
Pago de tasas	Públicos			●	●	●	●						●		●					●	●			●	●	●	●		●		●	●
	Privados		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

⊗ No existen centros de educación infantil de este tipo

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Irlanda: se considera que solo los alumnos de las *Early Start Units*, financiadas con fondos públicos y a las que asisten muy pocos niños, reciben educación infantil pública.

España: en la educación infantil privada no financiada por el Estado los padres deben pagar tasas, pero en el sector concertado no tienen que abonarse tasas.

Francia: casi la totalidad de los centros privados son subvencionados y las tasas son muy bajas.

Luxemburgo: en 2006/07, unos 1.000 niños asistían a centros de educación infantil privados no subvencionados por el Estado.

Malta: en el sector privado, el acceso a los centros dependientes del gobierno es gratuito.

Países Bajos: a partir de los 4 años los alumnos asisten a los primeros cursos de la *basisonderwijs* (educación primaria).

Austria: en una provincia (Baja Austria) la educación infantil es gratuita por las mañanas. Desde 2007 otra provincia (Carintia) ha venido ofreciendo un servicio gratuito de media jornada en los jardines de infancia para los alumnos de último curso y desde septiembre de 2008 para todos los niños de 3 a 6 años. En otras provincias se está negociando la gratuidad de los jardines de infancia (durante media jornada).

Portugal: en los centros públicos y en los centros privados sin ánimo de lucro la oferta educativa es siempre gratuita. El Estado también ayuda a las familias con rentas bajas que eligen centros privados sin ánimo de lucro que han firmado un contrato de asociación de estatus especial con el Ministerio de Educación. Los padres, en función de sus ingresos, pueden pagar o no por las comidas y las actividades extraescolares. Los municipios también pueden subvencionar este tipo de gastos.

Finlandia: la oferta educativa para los niños de 6 años, ya sea organizada por los centros públicos o privados, es gratuita.

Suecia: la educación infantil universal para los niños de 4 y 5 años es gratuita hasta un máximo de 525 horas anuales.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los centros de educación infantil privados (*voluntary settings* y *private settings*) como las *day nurseries*, los *pre-school groups* y los *playgroups* se consideran aquí como con orientación educativa en la medida en que deben ofrecer un programa que siga las directrices gubernamentales como condición para recibir subvenciones. Estos centros reciben subvenciones por ofrecer cinco sesiones semanales gratuitas de dos horas y media de duración cada una. También pueden ofrecer horas complementarias sujetas al pago de tasas.

Turquía: en los centros públicos la admisión es gratuita para los hijos de mártires, discapacitados, veteranos de guerra y familias pobres en la proporción de 1:10. Los centros dependientes de los Servicios Sociales y los Centros de Protección de la Infancia son también gratuitos. Al menos el 2% de la capacidad de los centros privados debe destinarse al acceso gratuito de familias pobres.

Nota explicativa

En este gráfico únicamente se muestran los centros de educación infantil “con orientación educativa”, en los que el personal debe tener obligatoriamente titulación en educación. No se incluyen las guarderías, los jardines de infancia ni las ludotecas, en los que no se exige al personal esta titulación.

No se han tenido en cuenta los centros de primaria a los que asisten niños muy pequeños incluidos en el nivel CINE 0 (a partir de los 4 ó 6 años de edad). El acceso a un centro de educación infantil mediante el pago de tasas hace referencia a la tasa de matriculación que se pide a los padres por la participación de sus hijos en el programa educativo, pero no a los pagos en concepto de comidas o de determinadas actividades extraescolares optativas, específicas o complementarias.

Los centros del sector público son gestionados, directa o indirectamente, por una administración educativa pública. Los centros privados (concertados o no) son gestionados, directa o indirectamente, por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo).

**EN LA MAYORÍA DE PAÍSES LOS CENTROS PRIVADOS SE FINANCIAN SEGÚN
LOS MISMOS PRINCIPIOS QUE LOS CENTROS PÚBLICOS**

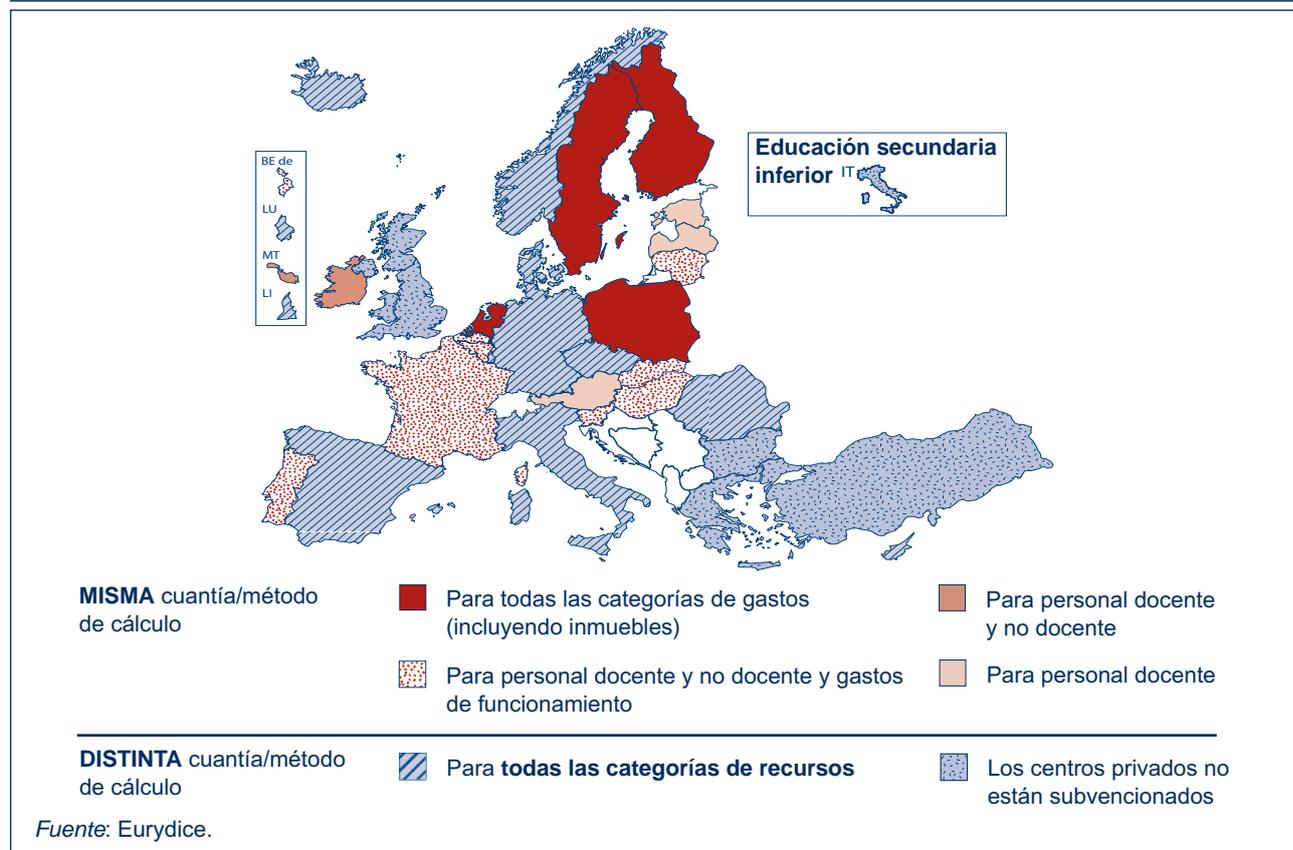
En algunos países, los centros del sector concertado reciben los mismos fondos que los del sector público (en cuanto a su cuantía) para todas las categorías de gastos. Así, en Bélgica, los Países Bajos, Polonia y Suecia no hay diferencias entre la subvención que reciben los centros dependientes de la administración pública y la que reciben los centros concertados. De la misma manera, en Finlandia se aplican los mismos principios de financiación para los centros de ambos sectores.

En la República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Italia –centros de primaria– Chipre y Luxemburgo, los tres países de la AELC/EEE y Rumanía las subvenciones para los centros concertados difieren de las de los centros públicos en cuanto a su cuantía y/o a los métodos de cálculo, independientemente de la categoría del gasto. En algunos casos, la subvención equivale a un porcentaje fijo de los fondos que se destinan a los centros públicos.

En una docena de países europeos los centros concertados reciben una subvención cuya cuantía o método de cálculo es similar al de algunos centros públicos para las distintas categorías (personal docente o la totalidad del personal y/o gastos de funcionamiento).

Por regla general, los centros del sector concertado reciben financiación directa del gobierno central. Esto implica que la fuente de financiación es distinta en todos aquellos países donde las autoridades locales intervienen en la financiación de una o varias categorías concretas de gastos de los centros públicos (gráfico B28). No obstante, hay algunas excepciones: en Estonia y Suecia la financiación tanto de los centros concertados como de los centros del sector público es competencia de las autoridades locales. En los Países Bajos, los centros concertados y los centros públicos se financian a través de las mismas administraciones públicas.

Gráfico D8: Financiación pública de los centros concertados de educación primaria y secundaria inferior, comparada con la de los centros públicos (en cuanto a su cuantía y a los métodos de cálculo utilizados), 2006/07



Notas complementarias (gráfico D8)

Bélgica: los centros concertados pueden utilizar la subvención para gastos de funcionamiento para remunerar al personal no docente, tal como lo hacen los centros dependientes de las provincias o los municipios, pero de forma distinta a los centros administrados por la Comunidad, que reciben mayores recursos para personal no docente.

Alemania: los *länder* conceden una subvención de cuantía fija basada en datos estadísticos específicos y en el tipo de centro, o bien los centros detallan sus necesidades económicas y reciben una subvención para sufragar una parte de las mismas.

Italia: los centros de secundaria privados reciben subvenciones por proyectos o por acoger a alumnos con necesidades educativas especiales.

Letonia: los centros privados pueden firmar un acuerdo con las autoridades locales y recibir fondos en función del gasto por alumno que se determine. Este gasto es fijado por la administración central.

Lituania: desde 2002 existe un nuevo sistema de financiación basado en un modelo per cápita para el personal y algunos gastos de funcionamiento (gráfico B28). Solo los gastos incluidos en este modelo de financiación reciben subvenciones idénticas a las que recibe el sector público.

Portugal: el gráfico muestra la situación de los centros concertados con contrato de asociación. Los centros privados concertados con contrato de patrocinio reciben subvenciones que son, en ocasiones, de menor cuantía que las de los centros públicos, sea cual sea la categoría del gasto.

Rumanía: ciertos fondos específicos se distribuyen a todos los centros para la adquisición de material didáctico informático.

Reino Unido (ENG): la mayoría de los centros privados no están subvencionados, a excepción de los conocidos como *Academies*. Estos centros, creados en las dos últimas décadas para atender, sobre todo, a los barrios desfavorecidos, reciben fuertes inversiones de capital en el momento de su creación. Su financiación pública es similar a la de los centros públicos en las mismas circunstancias, pero el método difiere, ya que están financiados por el Estado en lugar de por las autoridades locales.

Turquía: solo los centros privados de educación especial están subvencionados. La cuantía la determina anualmente el gobierno en función del coste unitario por alumno.

Nota explicativa

Los centros del sector público son gestionados, directa o indirectamente, por una administración educativa pública. Los centros privados (concertados o no) son gestionados, directa o indirectamente, por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo).

LAS FUENTES DE FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN REFLEJAN LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DE LOS PAÍSES

En la financiación de la educación entran en juego varios niveles administrativos. Las autoridades centrales, regionales y locales redistribuyen parte de los fondos que ellas mismas recaudan y los ponen a disposición de otros niveles administrativos (generalmente descentralizados), que se convierten así en los usuarios finales de dichos fondos. Mediante la comparación del reparto de los fondos iniciales disponibles por nivel administrativo y los niveles administrativos que los utilizan se puede diferenciar entre niveles contribuyentes y niveles receptores de las transferencias financieras.

En casi todos los países los fondos destinados a educación son utilizados directamente por la administración central o por la administración local. La gestión de los recursos financieros es más centralizada en Irlanda, Grecia, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos, Portugal, Eslovenia y Liechtenstein, donde más del 70% de los recursos se pone a disposición de la administración central, que es quien los utiliza.

El nivel regional es el principal financiador y usuario de los presupuestos de educación únicamente en cuatro países (Bélgica, Alemania, España y, en menor medida, la República Checa), donde más del 70% de los fondos destinados a educación (45,5%) se recaudan y se gastan en el ámbito regional. En tres de estos países la administración regional (las comunidades en Bélgica, las comunidades autónomas en España y los *länder* en Alemania) tiene competencias plenas en materia de educación.

En Austria la situación es un poco más compleja, puesto que alrededor del 75% de los recursos los aporta la administración central que, sin embargo, gasta solo el 53% de los fondos disponibles. En Estonia, Eslovaquia y Finlandia la administración central proporciona la mayor parte de los recursos pero utiliza menos del 40%.

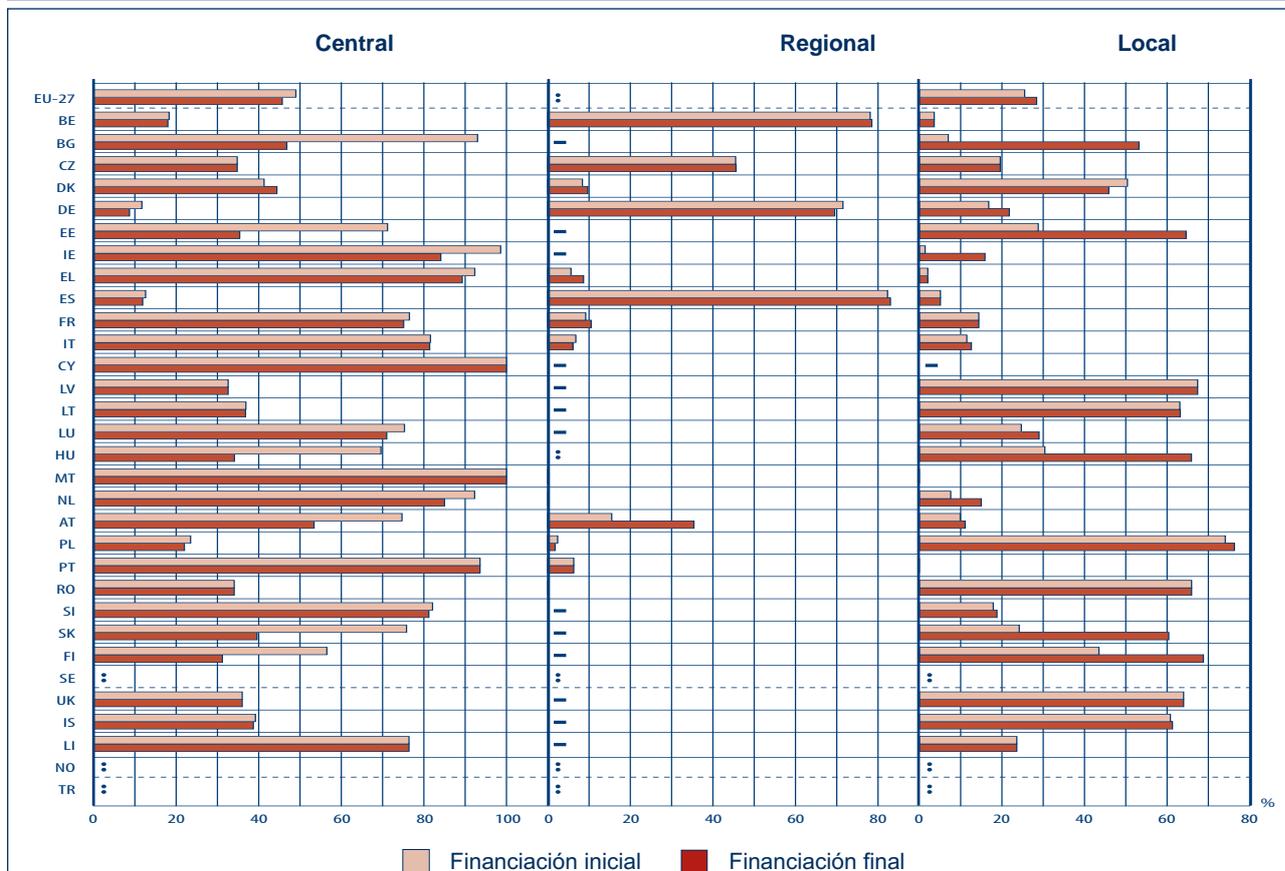
La financiación de la educación es más descentralizada en Letonia, Lituania, Polonia, Rumanía, el Reino Unido e Islandia. En estos países la administración local es la que aporta y utiliza la mayoría de los recursos

SECCIÓN I – INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO

financieros que se destinan a la educación. Esto se explica por la estructura organizativa del sistema educativo en dichos países y por la nula intervención del nivel regional (excepto en Polonia).

Las transferencias entre el nivel central y los niveles regional o local tienen mayor importancia en Bulgaria, Estonia, Hungría, Eslovaquia, Finlandia y, en menor medida, Irlanda, los Países Bajos y Austria. En el resto de los países son muy escasas.

Gráfico D9: Fuentes de financiación pública de la educación, por nivel administrativo, antes y después de las transferencias (CINE 0-6), 2006



Central

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financiación inicial	49,0	18,3	93,0	34,8	41,3	11,7	71,2	98,6	92,3	12,6	76,5	82	100	32,6	36,9	75,3	70	100	92,3	74,7	23,5	93,6	34,1	82,1	75,8	56,5	:	36,0	39,2	76,4	:	:
Financiación final	45,7	18,0	46,8	34,8	44,4	8,7	35,4	84,1	89,3	11,9	75,1	81	100	32,6	36,8	71,0	34	100	85,0	53,4	22,0	93,6	34,1	81,2	39,6	31,2	:	36,0	38,7	76,4	:	:

Regional

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financiación inicial	:	78,1	-	45,5	8,4	71,5	-	-	5,6	82,3	9,2	6,8	-	-	-	-	:	0,0	0,0	15,5	2,4	6,3	0,0	-	-	-	:	-	-	-	:	:
Financiación final	:	78,5	-	45,6	9,7	69,5	-	-	8,7	83,0	10,5	6,1	-	-	-	-	:	0,0	0,0	35,4	1,8	6,3	0,0	-	-	-	:	-	-	-	:	:

Local

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Financiación inicial	25,5	3,6	7,0	19,6	50,4	16,8	28,8	1,4	2,0	5,1	14,4	11,5	-	67,4	63,1	24,7	30,4	0,0	7,6	9,9	74,1	0,0	65,9	17,9	24,2	43,5	:	64,0	60,8	23,6	:	:
Financiación final	28,4	3,6	53,2	19,6	45,9	21,8	64,6	15,9	2,0	5,1	14,4	12,6	-	67,4	63,2	29,0	65,9	0,0	15,0	11,1	76,3	0,0	65,9	18,8	60,4	68,8	:	64,0	61,3	23,6	:	:

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico D9)

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo.

Grecia, Malta y Rumanía: datos correspondientes a 2005.

Chipre: se incluye la ayuda a los estudiantes en el extranjero.

Lituania y Luxemburgo: no se incluyen las transferencias públicas a “otras entidades privadas”.

Luxemburgo: no se incluyen los gastos correspondientes a los niveles CINE 4 y CINE 5-6 ni el gasto que corresponde a los servicios auxiliares.

Hungría: el gasto de la administración regional se incluye en el gasto de la administración local.

Polonia y Eslovaquia: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de infantil.

Portugal: el gasto correspondiente al nivel local, los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación, los préstamos públicos a los estudiantes y el gasto correspondiente al nivel CINE 4 no están incluidos.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares ni al nivel CINE 5B.

Nota explicativa

Los fondos dedicados a la educación se transfieren entre los distintos niveles administrativos: central, regional y local. En el gráfico se muestran los flujos netos. La financiación inicial representa el porcentaje de todos los recursos para la educación que ofrece cada nivel administrativo. La financiación final representa el porcentaje del gasto total directamente efectuado por cada nivel administrativo. Los dos tipos de financiación incluyen el gasto público directo y las transferencias al sector privado.

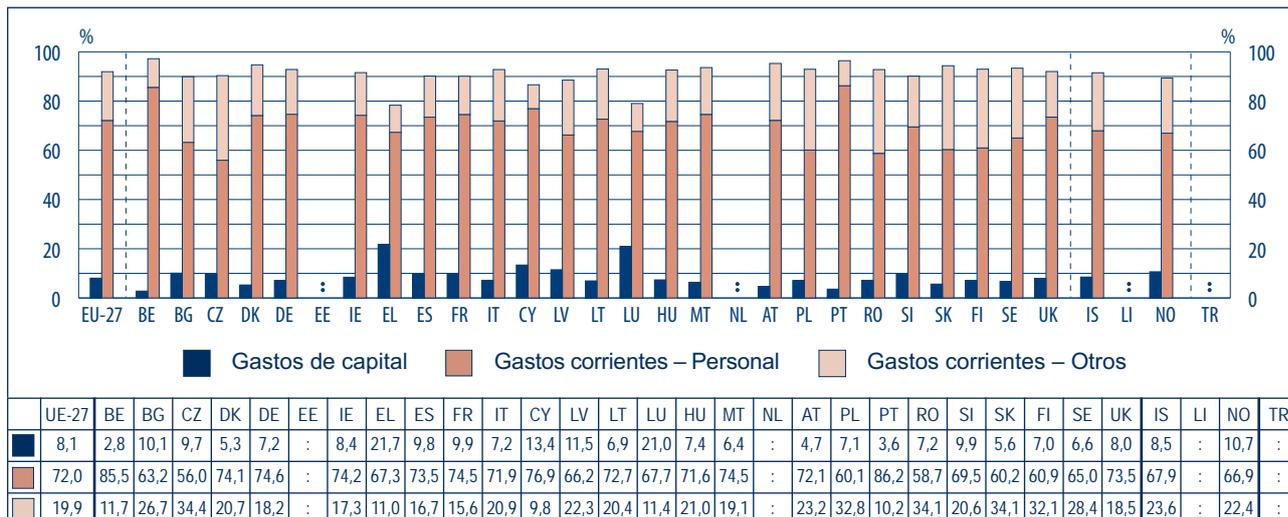
LOS COSTES DE PERSONAL REPRESENTAN EL MAYOR CAPÍTULO DEL GASTO

El gasto de los centros educativos públicos se reparte en dos categorías principales: los gastos corrientes y los gastos de capital. Entre los primeros están incluidos los sueldos y los costes de personal, además de “otros gastos corrientes”, como los gastos de mantenimiento de los edificios, la adquisición de material didáctico y los gastos de funcionamiento. El análisis de las categorías de gastos permite constatar que el gasto en personal eclipsa al resto de las categorías.

Los gastos corrientes representan más del 85% del gasto total de los centros del sector público en casi todos los países, a excepción de Grecia, donde el porcentaje correspondiente a los gastos corrientes es ligeramente inferior al 80%. En todos los países los costes de personal suponen el mayor porcentaje del gasto total en educación, con un promedio del 71% anual en la UE-27. Este porcentaje se sitúa en torno al 85% en Bélgica y Portugal.

Sin embargo, persisten importantes diferencias entre países relativas al porcentaje correspondiente a los gastos de capital. En algunos, como Bélgica, Austria y Portugal, casi todos los recursos se destinan a los gastos corrientes, de forma que los gastos de capital suponen menos del 5%. En el extremo opuesto, los gastos de capital se sitúan cerca del 21% en Grecia, lo que refleja una importante inversión en infraestructuras.

Gráfico D10: Distribución del gasto anual total de los centros públicos (CINE 0-6) entre las principales categorías de gastos, 2006



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Dinamarca: no se incluye el gasto destinado a investigación/desarrollo.

Grecia, Malta y Rumanía: datos correspondientes a 2005.

Lituania: el gasto realizado en los centros públicos y privados se desglosa por categorías.

Luxemburgo: el gasto correspondiente a los niveles CINE 4, 5 y 6 y a los servicios auxiliares no está incluido. No se incluyen los pagos de organismos internacionales y de otras fuentes extranjeras, ni de las familias a los centros públicos

Austria y Polonia: no se incluyen los pagos de organismos internacionales, otras fuentes extranjeras y "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Portugal: el gasto correspondiente al nivel local no está incluido. No se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni el gasto que corresponde al nivel CINE 4.

Portugal e Islandia: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas", organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a los centros públicos.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Noruega: no se incluyen los pagos de "otras entidades privadas" a los centros públicos.

Nota explicativa

El gasto total realizado en los centros educativos suele dividirse en gastos corrientes y gastos de capital. A su vez, los gastos corrientes pueden desglosarse en dos categorías: gastos de personal y otros gastos corrientes. El desglose del gasto varía en función del nivel salarial del profesorado y de la ratio alumno/profesor, y también depende de que las instituciones sean propietarias o inquilinas de sus instalaciones, y de que proporcionen libros de texto o servicios (por ejemplo, comidas, régimen de internado) que complementen la enseñanza.

Todos los porcentajes de cada categoría de gasto se calculan como porcentajes del gasto anual total.

CASI TODOS LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DISPONEN DE BIBLIOTECAS EN EL CENTRO O EN EL AULA

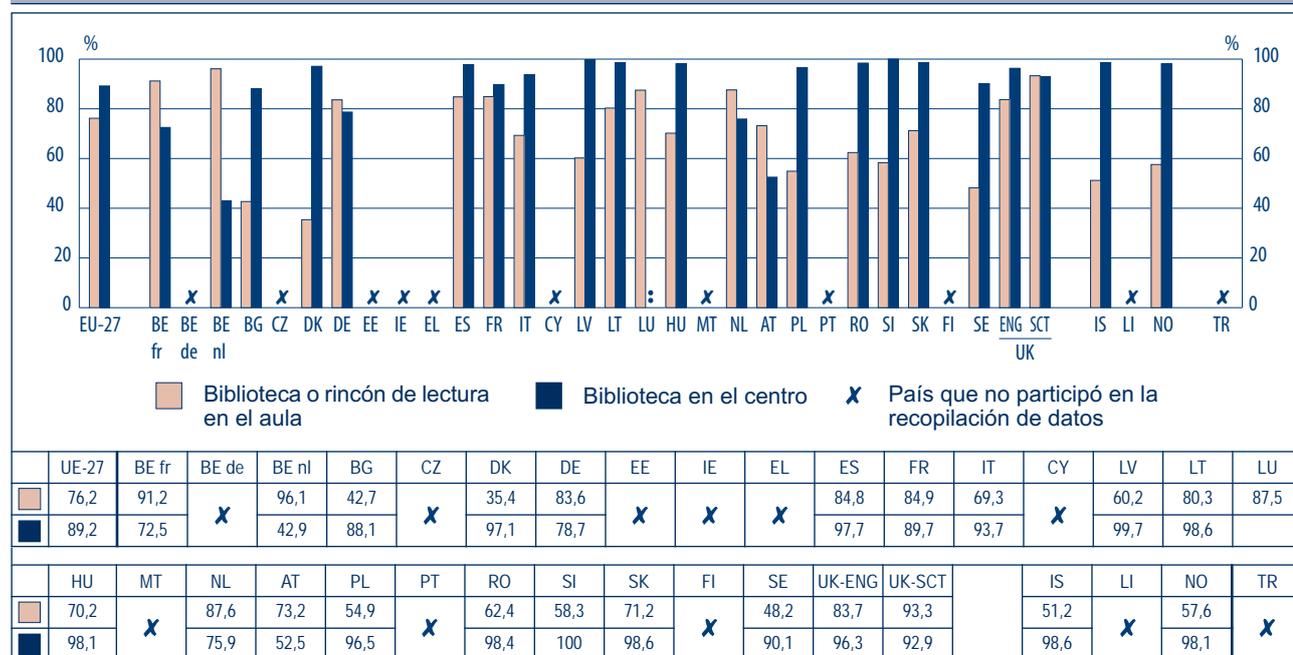
El aprendizaje de la lectura es uno de los aspectos fundamentales de la educación primaria y el acceso a los libros es importante para lograr ese objetivo. La presencia de una biblioteca en el centro o de un rincón de lectura en el aula son, por tanto, indicadores de los recursos del centro.

Según las respuestas de los docentes y de los directores en el estudio PIRLS (2006), el porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria que asiste a un centro que tiene biblioteca o biblioteca/rincón de lectura en el aula se sitúa en torno al 90%. En la mayor parte de los países es mayor el porcentaje de bibliotecas de centro que de

rincones de lectura en el aula. Sin embargo, en países como Bélgica, los Países Bajos y Austria es más frecuente que los alumnos cuenten con bibliotecas o rincones de lectura en el aula que con una biblioteca en el centro. Además, en Alemania y el Reino Unido (Escocia) los porcentajes de bibliotecas de centro y de bibliotecas de aula son muy similares.

Según los docentes y los directores, el porcentaje de alumnos que no tienen biblioteca ni en el centro ni en su aula es insignificante en la mayoría de países. No obstante, en los países donde el porcentaje de alumnos con acceso a una biblioteca de centro es relativamente bajo, se oferta un servicio similar en otro lugar. Por ejemplo, en Alemania o Austria, las administraciones locales gestionan numerosas bibliotecas que cuentan con una sección infantil.

Gráfico D11: Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria que, según su profesor y director, tienen acceso a una biblioteca en el centro y a una biblioteca o rincón de lectura en el aula, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a directores y profesores pidiéndoles a los primeros que indicaran si existía una biblioteca en el centro y a los segundos, si el aula disponía de una biblioteca o rincón de lectura. El gráfico muestra la comparación entre las respuestas a estas preguntas en cada uno de los cuestionarios ponderadas por el número de alumnos que representan el director y los profesores respectivamente.

El procedimiento de muestreo consistía en una selección de centros seguida de una selección de alumnos (una clase de 4º curso de primaria). Se trataba de que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Para ello se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta.

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

LAS AYUDAS ECONÓMICAS PÚBLICAS A LOS ALUMNOS SON UN ASPECTO ESENCIAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Todos los países cuentan con sistemas públicos de ayuda económica, pero hay importantes diferencias entre ellos en cuanto a su naturaleza, a los requisitos para su concesión y a los niveles educativos a los que se adjudican (gráficos D13 y D14). La ayuda pública directa a los alumnos/estudiantes (en forma de becas y/o préstamos) supone un apoyo económico para las familias de los alumnos que cursan la enseñanza obligatoria, pero también pueden convertirse en un incentivo para continuar los estudios una vez finalizada dicha etapa. Por tanto, la ayuda pública directa a los alumnos se configura como un aspecto de la inversión pública en educación que favorece la igualdad de oportunidades.

En el conjunto de todos los niveles educativos los países de la Unión Europea destinan una media de casi el 6% de su gasto público a ayudas directas a los estudiantes, aunque la cifra varía de un país a otro. Mientras que Bulgaria, Dinamarca y Noruega asignan respectivamente entre el 14% y el 20% de su gasto público en educación a ayudas para los alumnos, casi la mitad de los países europeos destinan un porcentaje inferior a la media de la UE-27. No obstante, hay que matizar estas diferencias, puesto que los datos nacionales relativos a la ayuda pública no son totalmente comparables debido a las diferencias entre los sistemas nacionales. Las cifras que aquí se analizan se refieren únicamente a la ayuda pública directa a los alumnos, indicador que, por sí solo, no refleja totalmente el nivel real de la ayuda de la que se puede disponer. Las cifras incluyen las becas de estudio y otras ayudas concedidas a los alumnos y a las familias, así como los préstamos públicos a los estudiantes (donde existen). No se incluyen, por el contrario, las desgravaciones fiscales y/o las ayudas familiares disponibles en los niveles CINE 1-3 (gráficos D13 y D14).

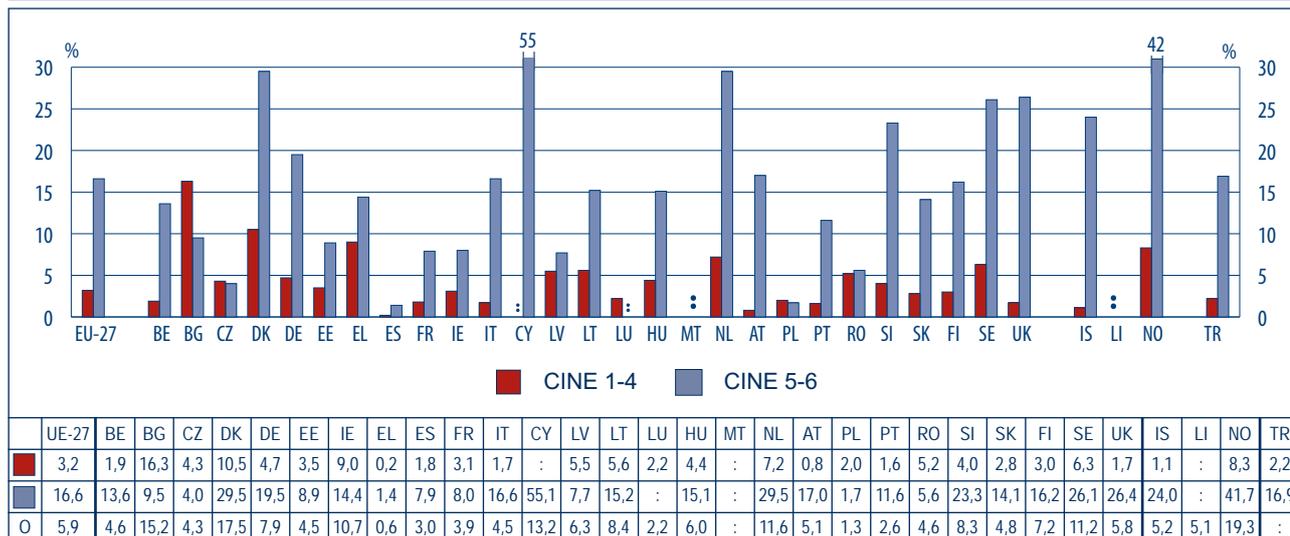
Por otra parte, la distribución de estas ayudas no es homogénea entre los distintos niveles educativos. La comparación entre el porcentaje de estas ayudas directas que se destina a los alumnos de primaria, secundaria y postsecundaria considerados de forma conjunta, y las ayudas asignadas a los estudiantes de educación superior pone de manifiesto importantes diferencias. Por término medio, en Europa la proporción de ayudas directas en la educación superior sobre el gasto público en este nivel supera el 16%, mientras que la proporción de ayudas directas a los alumnos con respecto al gasto público en educación primaria y secundaria tan solo alcanza el 3,2%. Esta situación refleja, en particular, la gratuidad de la enseñanza en los niveles CINE 1, 2 y 3.

Polonia, Rumanía y, en menor medida, la República Checa son la excepción, puesto que en estos países el nivel de ayuda directa en los dos niveles educativos analizados es muy similar (CINE 1-4 y CINE 5-6). Esta situación debería interpretarse, de hecho, en términos de un deficiente nivel de ayudas en educación superior. Asimismo, Bulgaria es el único país donde el nivel escolar recibe un porcentaje de ayuda sensiblemente mayor que la educación superior.

En el conjunto de los niveles de primaria y secundaria, la ayuda directa a los alumnos es inferior al 8% del gasto en educación en casi todos los países europeos. Bulgaria (16,3%), Dinamarca (10,5%) e Irlanda (9%) registran los porcentajes más altos. En el otro extremo, Grecia y Austria presentan porcentajes inferiores al 1%.

En educación superior, la ayuda a los estudiantes suele superar el 10% del gasto total y debe contemplarse en relación con el cobro de tasas de inscripción y de matrícula (gráficos D15 y D16). Grecia y Polonia presentan los porcentajes más bajos, con el 1,4% y 1,7% respectivamente. Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido y Noruega destinan el 25% o más del gasto público en educación superior a la ayuda financiera directa a los estudiantes. La situación de Chipre está ligada, en particular, al sistema de ayudas para la gran cantidad de alumnos que estudian en el extranjero.

Gráfico D12: Ayuda pública directa (becas y préstamos) a los estudiantes como porcentaje del gasto público total en educación por niveles educativos, en conjunto (CINE 0-6), en el escolar (CINE 1, 2, 3 y 4) y en el superior (CINE 5 y 6), 2006



O: CINE 0-6

Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: los centros privados no subvencionados y la Comunidad germanófona no están incluidos en el gasto.

Bulgaria, República Checa, Estonia, España, Francia, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Finlandia: no existen préstamos públicos para los estudiantes.

Dinamarca: no se incluye la ayuda financiera que los alumnos reciben de "otras entidades privadas". El gasto que corresponde al nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el de los niveles CINE 5-6.

Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo y Eslovaquia: CINE 1-4: no existen préstamos públicos para los estudiantes.

Grecia: CINE 5-6: no está incluido el gasto correspondiente al nivel local.

Grecia y Luxemburgo: el gasto que corresponde al nivel CINE 0 se incluye en el nivel CINE 1.

Grecia y Rumanía: datos correspondientes a 2005.

España, Irlanda, Luxemburgo, Portugal y Reino Unido: CINE 5-6: no se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

Chipre: CINE 5-6: se incluye la ayuda financiera a los estudiantes en el extranjero.

Lituania y Luxemburgo: no se incluyen las transferencias públicas a "otras entidades privadas".

Luxemburgo: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 4 y a los niveles CINE 5 y 6.

Polonia y Eslovaquia: el gasto que corresponde al nivel CINE 5B se incluye en el del nivel CINE 3.

Portugal: no se incluyen los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni los préstamos a los estudiantes. CINE 1-4: el gasto correspondiente al nivel local y las transferencias públicas a "otras entidades privadas" no están incluidas. CINE 5-6: no se incluyen los gastos correspondientes a los niveles locales y regionales. El gasto que corresponde al nivel CINE 4 no está incluido.

Rumanía: CINE 5-6: no se incluye al gasto correspondiente al nivel local.

Islandia: No existen becas. El gasto que corresponde al nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el de los niveles CINE 5-6. El gasto correspondiente al nivel CINE 5B está incluido en el nivel CINE 5-6. No se incluye el gasto correspondiente a los servicios auxiliares.

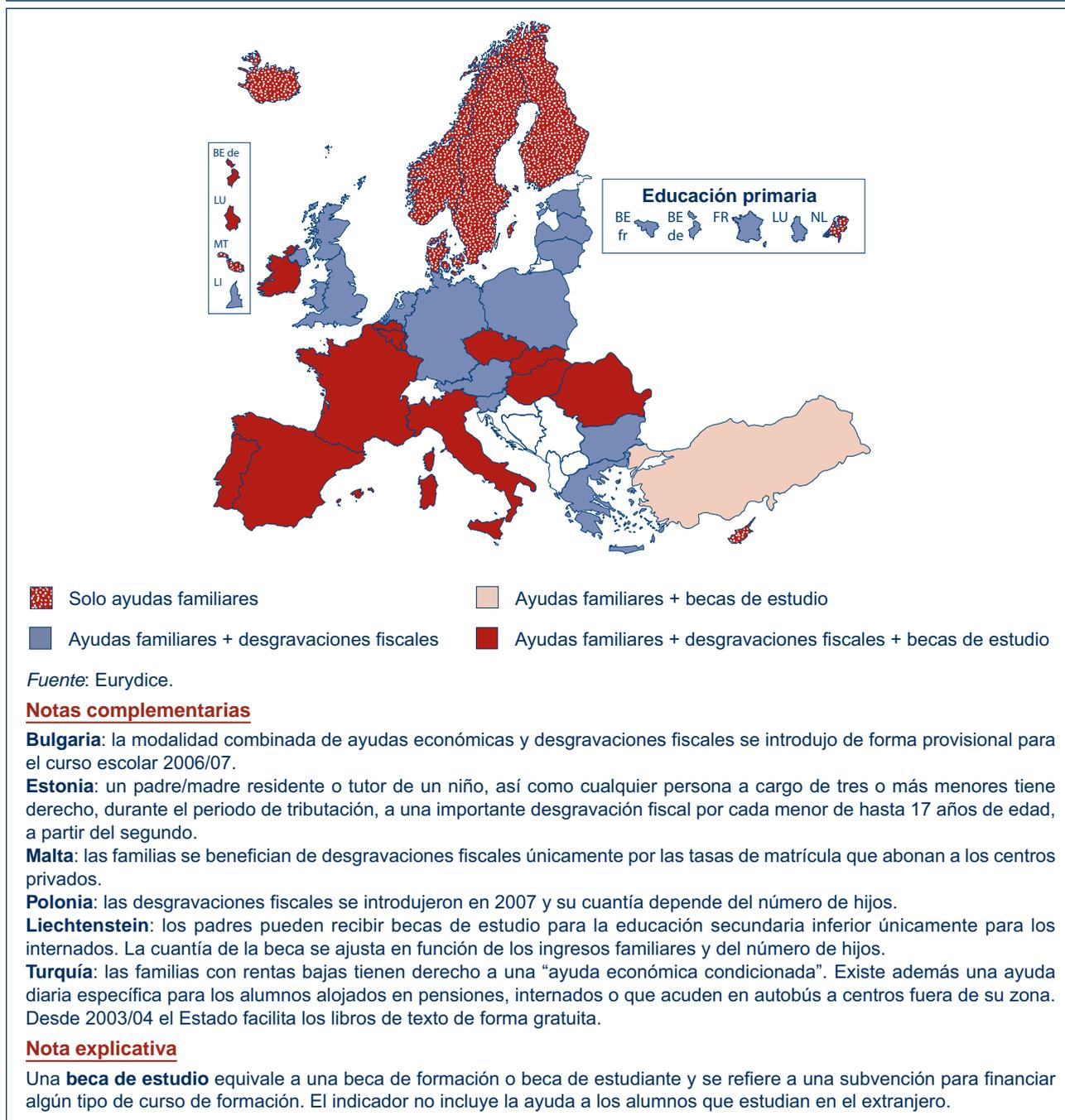
Nota explicativa

La ayuda económica a los estudiantes corresponde a las transferencias de fondos del sector público en forma de becas de estudio, préstamos y ayudas familiares, en función de la situación en la que se encuentra el alumno. Este indicador no mide totalmente la ayuda ofrecida a los estudiantes, pues también pueden percibir ayuda económica en forma de préstamos de bancos privados, beneficiarse de determinados servicios sociales (ayudas para gastos de comedor, de transporte, de sanidad y de alojamiento) o disfrutar de desgravaciones fiscales. La ayuda financiera a los estudiantes varía de un país a otro debido a las diferencias entre los distintos sistemas educativos.

EN TODA EUROPA EXISTE AYUDA ECONÓMICA PARA LOS PADRES CON HIJOS QUE CURSAN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En todos los países europeos sin excepción existen ayudas familiares. En general, se conceden en el momento del nacimiento del niño y se abonan hasta el final de la educación obligatoria (véase el gráfico D14 para más información acerca de las ayudas a los estudiantes de educación superior).

Gráfico D13: Tipos de ayuda económica para los padres cuyos hijos cursan educación primaria y secundaria inferior, 2006/07



En todos los casos la cuantía de la ayuda varía en función del número y la edad de los hijos. En Bulgaria, la República Checa, Italia, Portugal, Eslovaquia e Islandia, la cuantía es proporcional a los ingresos familiares. Además, las familias que superan un determinado nivel de ingresos no pueden acceder a estas ayudas en la República Checa, España, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia.

Las desgravaciones fiscales existen en la mayoría de los países salvo en Chipre, Malta y los países nórdicos. A diferencia de las ayudas familiares, las desgravaciones fiscales no dependen del número o la edad de los hijos, aunque hay varios países que constituyen una excepción a esta regla: en Bélgica, Grecia, Luxemburgo y Rumanía se tiene en cuenta el número de hijos, mientras que en Estonia solo se accede a estas ventajas fiscales a partir del tercer hijo. Además, en muchos casos, las desgravaciones fiscales están vinculadas a los ingresos de los padres. Este es el caso en Alemania, Grecia, Francia, Luxemburgo, Portugal y el Reino Unido.

Las becas de estudio para niños en edad de escolarización obligatoria solo existen en algunos países. En cuatro de ellos (Bélgica, Francia, Luxemburgo y los Países Bajos), únicamente están disponibles a partir de la educación secundaria inferior y se adjudican siempre en función de los ingresos familiares.

En varios países existen otro tipo de medidas complementarias concretas para ayudar a los padres cuyos hijos cursan la enseñanza obligatoria, entre las que se encuentran la reducción del precio o la gratuidad del transporte o del comedor escolar, las ayudas para la adquisición de material, la distribución gratuita de libros de texto, etc.

EN CASI TODOS LOS PAÍSES SE CONCEDEN AYUDAS ECONÓMICAS A LOS ESTUDIANTES DE NIVEL CINE 5 PARA CUBRIR EL COSTE DE LA VIDA

Los alumnos de educación superior y/o sus padres pueden beneficiarse de una diversidad de ayudas económicas. Estas ayudas y sus posibles combinaciones se basan en dos principios de carácter social: el acceso libre (o, por el contrario, limitado) a la educación superior y si los estudiantes son o no independientes económicamente de sus familias. Se consideran aquí tres grandes categorías de ayudas:

- Ayuda económica a los estudiantes para sufragar el coste de la vida, en forma de préstamos y/o becas.
- Ayuda económica para el pago de tasas administrativas y para sufragar el coste de la enseñanza, en forma de préstamos y/o becas, exenciones y/o reducciones.
- Ayuda económica a los padres de los estudiantes de educación superior, en forma de ayudas familiares y/o desgravaciones fiscales.

La ayuda económica para los estudiantes matriculados en programas de nivel CINE 5 conducentes a una primera titulación es similar en toda Europa, tanto si están inscritos en centros públicos como en centros privados concertados. Un primer modelo se basa en el principio de independencia económica del estudiante ⁽¹⁾ que, en ocasiones, se reconoce a los jóvenes a partir de los 18 años. En este caso, la ayuda se dirige exclusivamente al estudiante, de modo que sus padres no reciben ni ayudas familiares ni desgravaciones fiscales. La situación de los países que conforman este grupo puede variar, en función de si han adoptado o no el principio de gratuidad de la enseñanza (gráfico D15).

En los países nórdicos (excepto Islandia), Hungría, Malta y el Reino Unido (Escocia) los estudiantes que ocupan plazas subvencionadas por el Estado no contribuyen, desde el punto de vista económico, a sufragar los costes administrativos o de la enseñanza. Por tanto, el acceso a la educación superior es gratuito o casi

(1) Se considera aquí que un estudiante es económicamente independiente cuando sus padres no reciben ningún tipo de ayuda y únicamente se tienen en cuenta los ingresos del estudiante a la hora de concederle la ayuda. Esta independencia es parcial si los padres no reciben ningún tipo de ayuda pero sus ingresos se tienen en cuenta a la hora de otorgar la ayuda al estudiante. El concepto de independencia económica, tal y como se utiliza aquí, no se corresponde necesariamente con su definición en las distintas legislaciones nacionales.

gratuito (los estudiantes únicamente pagan las cuotas de las organizaciones estudiantiles). Por consiguiente, en estos países se conceden ayudas económicas a los estudiantes para sufragar el coste de la vida.

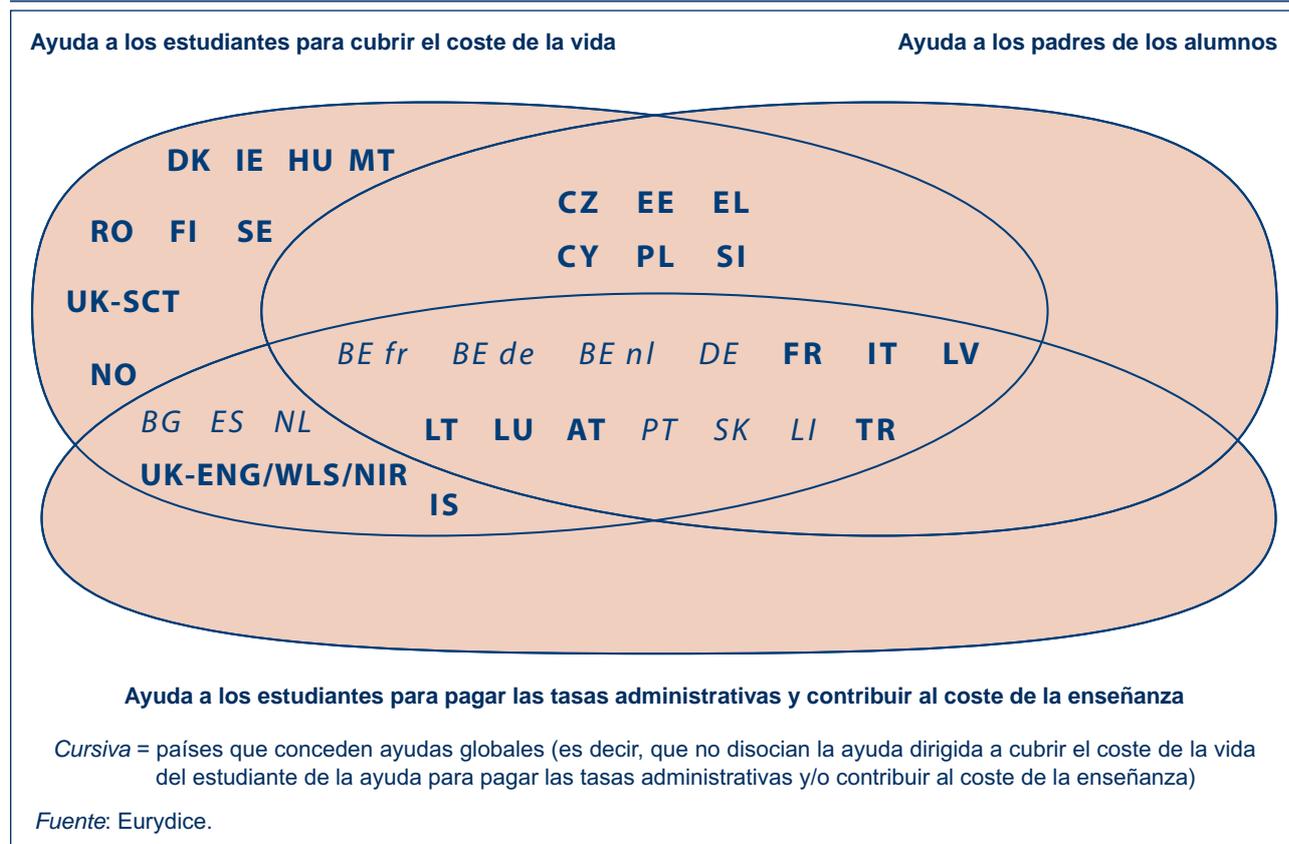
En el resto de países que componen este primer grupo (Bulgaria, España, los Países Bajos, Rumanía el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte– e Islandia) los estudiantes tienen que abonar tasas administrativas y/o contribuir al coste de la enseñanza. En estos países las ayudas económicas se conceden para sufragar el coste de la vida y/o pagar tasas administrativas y contribuir al coste de la enseñanza.

En un segundo modelo, las ayudas económicas se adjudican a los padres de los estudiantes, puesto que se considera a los estudiantes económicamente dependientes de ellos (normalmente, hasta los 23 ó 26 años de edad, en función del país). Asimismo, en este grupo hay países en los que la educación superior es gratuita y otros en que es necesario contribuir al coste de la enseñanza.

En la República Checa, Estonia, Grecia, Chipre, Polonia y Eslovenia, los estudiantes de una primera titulación cuyas plazas son subvencionadas por el Estado o se benefician de gratuidad completa o la cuantía con la que deben contribuir en concepto de tasas administrativas y coste de la enseñanza es insignificante. Además de la ayuda económica a sus padres, los estudiantes perciben una ayuda destinada específicamente a sufragar el coste de la vida.

En el resto de países de este modelo los estudiantes tienen que contribuir económicamente a sus estudios. Casi todos estos países ofrecen las tres categorías de ayuda económica, tanto si combinan la ayuda para contribuir a sufragar el coste de la vida con la ayuda para pagar los estudios como si no. Solo Portugal concede ayudas dirigidas exclusivamente a sufragar el coste de la vida de los estudiantes que ocupan plazas subvencionadas por el Estado.

Gráfico D14: Beneficiarios y finalidad de la ayuda económica pública para estudiar a tiempo completo en la educación superior y obtener una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado concertado, 2006/07



Notas complementarias (gráfico D14)

República Checa: la ayuda a los estudiantes para cubrir el coste de la vida corresponde únicamente a aquellos que asisten a la *vysoká škola* (CINE 5A), mientras que la ayuda a los padres se aplica a los alumnos tanto de nivel CINE 5A como de nivel CINE 5B.

Alemania: aquí únicamente se tiene en cuenta la ayuda ofrecida por la *BAföG*.

Estonia: aquí no se tiene en cuenta la ayuda a los estudiantes que se considera están en situación de pobreza real.

Irlanda: las desgravaciones fiscales se conceden a los padres de los estudiantes que deben pagar tasas de matrícula (p. ej., si ya poseen otra titulación del mismo nivel o están repitiendo curso).

Grecia: aquí se muestra la ayuda financiera concedida por la *IKY* (Fundación Estatal de Becas). Afecta únicamente al 1-2% del alumnado de educación superior.

España: las ayudas financieras globales coexisten con las ayudas específicas (para cubrir el coste de la vida y pagar las contribuciones de los alumnos).

Francia: también existen becas que se conceden en función de criterios académicos (13.000 en comparación con las 520.000 que se otorgan atendiendo a criterios sociales), así como 10.000 ayudas de estudio destinadas a los alumnos que se encuentran con determinadas dificultades durante el curso (separación familiar, independencia familiar probada o reanudación de los estudios una vez superada la edad límite de 26 años).

Italia: se tiene en cuenta la ayuda financiera a los alumnos de todos los centros privados (concertados o no).

Chipre: también se otorgan ayudas para pagar las tasas administrativas y de matrícula a los estudiantes que no se benefician de la cuasi gratuidad de la educación superior (p. ej., aquellos que únicamente pagan las cuotas correspondientes a las organizaciones de estudiantes).

Letonia: el gráfico muestra la situación de los estudiantes que no cuentan con una plaza subvencionada (77% del total). La enseñanza es gratuita para los estudiantes que se benefician de una plaza subvencionada.

Luxemburgo: las ayudas para pagar las tasas administrativas y contribuir al coste de la enseñanza se otorgan si el importe de las contribuciones privadas supera los 90,3 EUR EPA.

Hungría: las desgravaciones fiscales se conceden a los padres de los estudiantes que no se benefician de una plaza subvencionada.

Países Bajos: las desgravaciones fiscales (en forma de deducciones) se otorgan a los padres de los estudiantes que no reciben una ayuda económica directa y puedan justificar los gastos.

Polonia: una nueva ley, aprobada en 2005, está actualmente en proceso de implantación.

Suecia: el objetivo de la ayuda financiera es cubrir el coste de la vida y las aportaciones a las organizaciones de estudiantes. El gráfico sólo muestra el componente relativo al "coste de la vida".

Reino Unido (SCT): no obstante, la mayoría de los estudiantes deben reembolsar a la SAAS una cantidad de 2.977 EUR EPA antes del mes de abril del año siguiente a la finalización de sus estudios (gráfico C9). Existen préstamos para los estudiantes que no pueden hacerlo de una sola vez.

Noruega: el gráfico solo tiene en cuenta a los estudiantes de los centros públicos. En los centros privados concertados deben abonarse las tasas de matrícula y los estudiantes disponen de ayudas específicas para hacer frente a este gasto.

Nota explicativa

A menos que se indique lo contrario en las notas complementarias, el gráfico considera la situación de los estudiantes matriculados a tiempo completo que tienen la nacionalidad del país analizado y/o residencia permanente en el mismo, y se benefician de una plaza subvencionada por el Estado en programas de estudios diurnos encaminados a la obtención de una primera titulación (CINE 5).

Las definiciones de "ayuda" pueden consultarse en el Glosario.

UNA DOCENA DE PAÍSES OFRECEN ACCESO GRATUITO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA DE NIVEL CINE 5

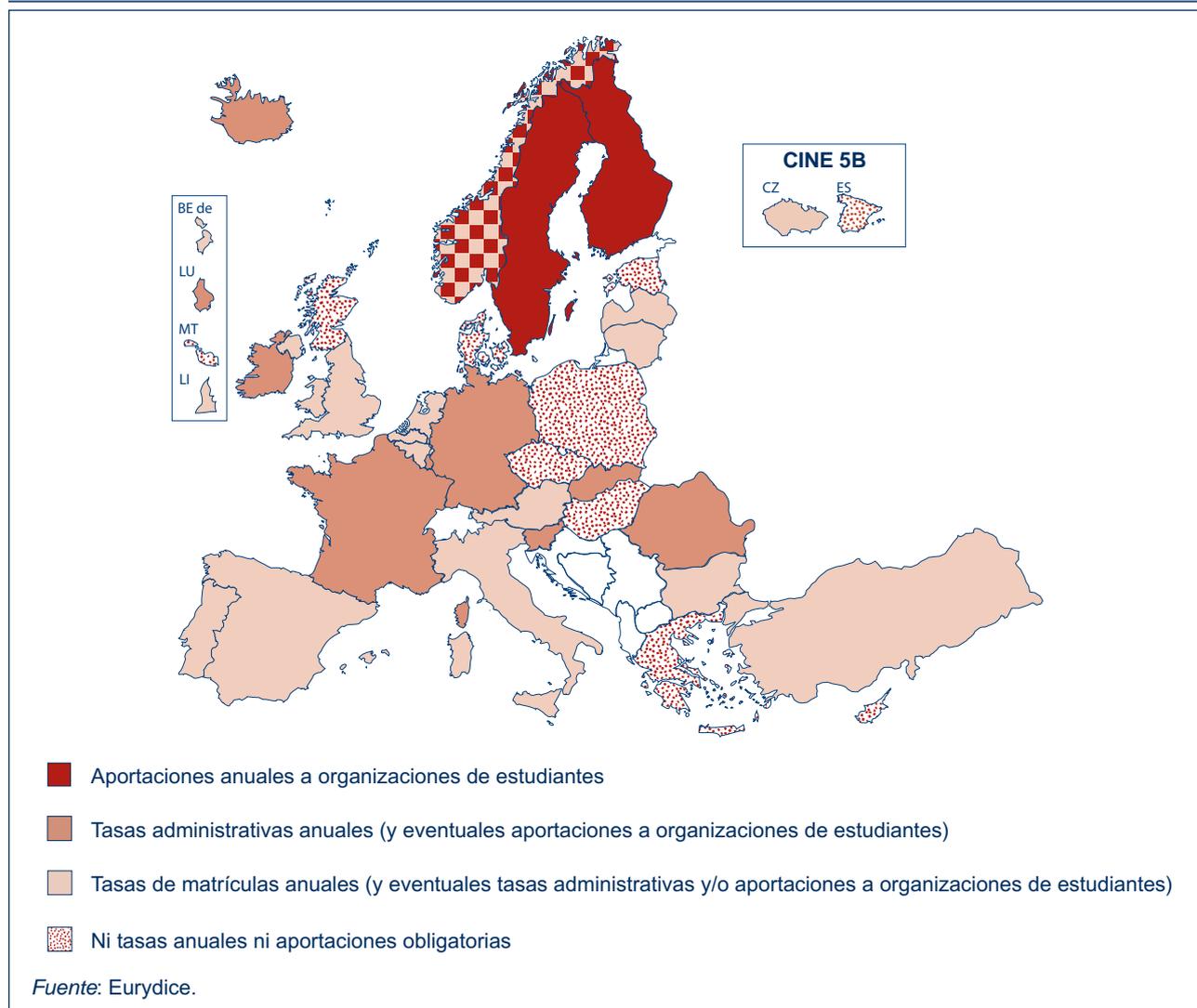
En todos los países las administraciones públicas contribuyen al gasto en educación superior. Con frecuencia, las cuantías asignadas a los centros únicamente cubren una parte del coste de la enseñanza. Asimismo, en la mayoría de los países los centros disponen también de un presupuesto procedente de las aportaciones privadas de las familias que representa una parte bastante importante de sus ingresos. En estos casos, los estudiantes matriculados a tiempo completo para obtener una primera titulación de nivel CINE 5 deben contribuir económicamente a sufragar el coste de sus estudios. Únicamente se considera aquí el caso de los estudiantes que ocupan una plaza subvencionada por el Estado.

Se pueden distinguir dos grandes categorías de aportaciones que, en ocasiones, aparecen combinadas: las tasas administrativas y las tasas de matrícula. Las aportaciones a los costes administrativos pueden incluir

tasas que deben pagarse una sola vez, en el momento de la primera matriculación (tasas de admisión), o anualmente (tasas de inscripción), y tasas de certificación, dirigidas a cubrir la organización de los exámenes y la tramitación de certificados y expedición de títulos. Por otra parte, los estudiantes pueden tener que contribuir a sufragar el coste de la enseñanza con aportaciones que suelen ser bastante más elevadas que las tasas administrativas (gráfico D16).

Las aportaciones que se presentan aquí son las que corren a cargo de los estudiantes, independientemente de cualquier ayuda financiera que se les conceda en función de determinados criterios.

Gráfico D15: Tipos de aportaciones privadas anuales pagadas por los estudiantes a tiempo completo que cursan programas diurnos para la obtención de una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado concertado, 2006/07



Notas complementarias (gráfico D15)

Bélgica (BE fr, BE nl): la cuantía anual que se exige a los estudiantes cubre las tasas de inscripción y las tasas de matrícula.

Alemania: desde 2006/07 los *länder* tienen libertad para fijar aportaciones de hasta 944 EUR EPA para sufragar el coste de la enseñanza. Desde enero de 2007 siete *länder* han decidido fijar aportaciones por ese importe.

Estonia, Hungría, Rumanía y Eslovenia: los estudiantes que no ocupan una plaza subvencionada contribuyen a sufragar el coste de la enseñanza.

Grecia: la *Hellenic Open University* es la única institución que exige aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza.

Italia: los estudiantes también tienen que abonar una tasa regional en concepto de asistencia social. Las tasas de certificación únicamente se exigen en los centros de Arte y Música que ofrecen *alta formazione artistica e musicale* (enseñanzas artísticas y musicales de grado superior).

Chipre: las aportaciones a las organizaciones de estudiantes se pagan una sola vez, cuando los alumnos acceden por primera vez a la educación superior.

Letonia: el gráfico se refiere a los estudiantes que no ocupan una plaza subvencionada por el Estado (unas tres cuartas partes de los alumnos). El acceso para los estudiantes con plaza subvencionada es gratuito.

Lituania: las aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza se aplican a los estudiantes de primer ciclo cuyo objetivo es la obtención de un título de *Bachelor* y a los de segundo ciclo (*Master*), independientemente de si reciben o no subvenciones del Estado.

Austria: las universidades pueden anular el pago de tasas de matrícula, pero no pueden exigirlos a los estudiantes que están exentos por ley. En la actualidad, los austriacos y los estudiantes de los países de la UE no pagan tasas de matrícula a las universidades (desde septiembre de 2008).

Eslovenia: los centros de educación superior pueden cobrar a los alumnos tasas de inscripción, tasas administrativas, tasas relativas a los procedimientos de selección o tasas relacionadas con la formación práctica.

Finlandia: los estudiantes universitarios tienen que abonar cuotas a las organizaciones de estudiantes; en cambio, dichas cuotas son opcionales para los estudiantes de la facultades politécnicas.

Reino Unido (SCT): la SAAS (*Student Awards Agency for Scotland*) regula las aportaciones de los estudiantes que lo solicitan. La mayoría de los alumnos que finalizan sus estudios están sujetos a un pago obligatorio a la SAAS una vez titulados: el *graduate endowment* (contribución del titulado). No obstante, el gobierno escocés ha elaborado una ley para suprimir dicha tasa a partir del 1 de abril de 2008.

Noruega: en algunos centros privados subvencionados los estudiantes también tienen que abonar tasas administrativas de admisión, tasas de inscripción anuales y aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza.

Nota explicativa

Las tasas administrativas de admisión (que se abonan una sola vez) y las tasas de certificación no se tienen en cuenta. Únicamente se incluyen las tasas de inscripción anuales, las aportaciones a las organizaciones de estudiantes y las aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza. La definición completa de estos términos puede consultarse en el Glosario. Los tipos de aportaciones aquí señaladas son aquellas que han de abonar los estudiantes a tiempo completo que ocupan una plaza subvencionada (o, en Letonia, una plaza no subvencionada) y que cursan sus estudios en el plazo establecido. No se tiene en cuenta ningún tipo de ayuda económica que puedan percibir.

Se puede haber establecido un sistema de cotizaciones obligatorias a las organizaciones de estudiantes que puede ser independiente de las aportaciones mencionadas o tener carácter adicional a estas. En este caso, se trata de aportaciones para sufragar los costes relacionados con la vida estudiantil y los servicios dirigidos a los estudiantes como, por ejemplo, los derivados de las actividades culturales o determinados tipos de seguro. Donde estas aportaciones son obligatorias, su cuantía es mucho menor que las que han de hacerse para la financiación de la enseñanza.

En algunos países se pueden aplicar medidas especiales para los estudiantes repetidores o para los que exceden el tiempo establecido a la hora de completar sus estudios.

Las tasas de matrícula son un tipo de aportación muy extendido que han adoptado 16 países. En siete de ellos, Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, la República Checa (únicamente programas de nivel CINE 5B), Lituania, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Liechtenstein, dichas tasas son la única contribución económica que se pide a los estudiantes.

Las tasas de inscripción anuales están también ampliamente extendidas. Se exigen en 12 países, bien junto con las tasas de matrícula, como en Bélgica (Comunidad germanófona), España (para los programas de nivel

CINE 5A), Italia, Portugal, Noruega (algunos centros privados concertados) y Turquía, o de forma separada (Alemania, Francia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovaquia e Islandia).

En Finlandia (centros universitarios públicos), Suecia y Noruega (sector público), los estudiantes realizan una única aportación anual a sus propias organizaciones. En Chipre solo se les exige el pago de una pequeña aportación a la organización de estudiantes cuando se matriculan por primera vez. En Polonia únicamente deben pagar unas tasas de inscripción reducidas al acceder por vez primera a la educación superior.

En siete países, en concreto, la República Checa (CINE 5A), Dinamarca, Grecia (excepto la *Open University*), España (CINE 5B), Hungría, Malta y el Reino Unido (Escocia), los estudiantes de una primera titulación no repetidores tienen derecho a gratuidad en la educación superior, del mismo modo que los estudiantes de las facultades politécnicas en Finlandia y los estudiantes con plaza subvencionada en Estonia y Letonia. El Reino Unido (Escocia) es considerado como un país con gratuidad de acceso a la educación superior, puesto las tasas de matrícula oficialmente fijadas para todos los estudiantes corren a cargo de una agencia estatal, cualquiera que sea la extracción social del estudiante, siempre que lo solicite y no repita curso. No obstante, hasta abril de 2008 estos estudiantes, una vez obtenida su titulación, tienen que realizar un pago obligatorio como reconocimiento por la ayuda recibida. Así pues, en resumen, el acceso a la educación superior puede considerarse gratuito en una docena de países (no se pagan tasas de matrícula ni tasas de inscripción anuales).

Por último, se puede decir que la evolución actual en Europa en lo relativo a las aportaciones de los estudiantes a la educación superior parece apuntar hacia el abono de tasas de matrícula. En efecto, además de que esto ya sucede en muchos países (algunos de los cuales han introducido este tipo de tasas recientemente), en algunos más se está debatiendo su implantación o ya se han implantado (la República Checa, Alemania y Hungría), o están procediendo a generalizarlas para todos los estudiantes (Lituania). En cambio, Eslovenia tiene prevista la supresión del pago de todas las tasas de matrícula en los programas de nivel CINE 5 para 2009.

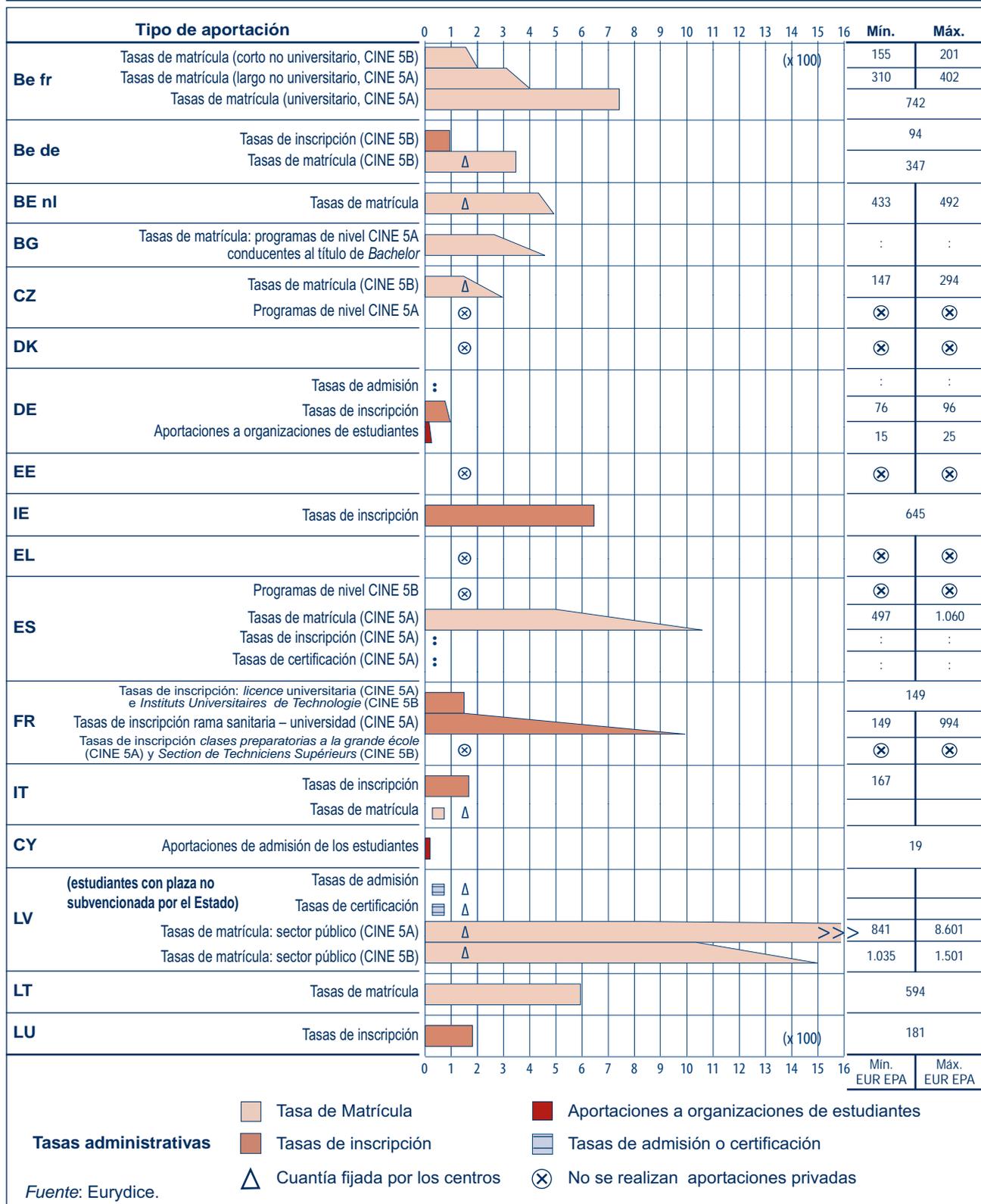
LAS TASAS DE MATRÍCULA PARA LOS PROGRAMAS DE NIVEL CINE 5 OSCILAN ENTRE LOS 200 Y LOS 1.000 EUR EPA ANUALES

En los países de los que se dispone de datos sobre la cuantía de las contribuciones que se piden a los estudiantes, las tasas de matrícula son generalmente más altas que cualquier otra forma de aportación. Así, las mencionadas tasas administrativas anuales nunca sobrepasan los 200 EUR EPA, excepto en dos países, donde las tasas de inscripción son relativamente altas. En Francia, pueden llegar casi hasta los 1.000 EUR EPA para el caso excepcional de los estudiantes para el título nacional de especialista en psicomotricidad (para la mayoría de los estudiantes las tasas de inscripción anuales están fijadas en 149 EUR EPA). En Islandia estas tasas se fijan en 361 EUR EPA. No obstante, tanto en Francia como en Islandia la tasas de inscripción son la únicas aportación que se pide a los estudiantes.

Las aportaciones a las organizaciones de estudiantes son aún más reducidas y no sobrepasan los 100 EUR EPA. Concretamente, en Finlandia (universidades) y Noruega, donde esta es la única contribución que se pide a los estudiantes, su cuantía oscila entre los 51 y los 78 EUR EPA. En Suecia el importe de estas aportaciones lo fijan las diferentes organizaciones de estudiantes, pero normalmente se sitúan en torno a 27 EUR EPA al año.

En los países donde los estudiantes con plaza subvencionada por el Estado tienen que pagar tasas de matrícula, su cuantía –o, al menos, su importe máximo–, se fija a nivel central en la mayoría de los casos. Únicamente en dos de dieciséis países se deja dicha cuantía a discreción de los centros: en Noruega en el sector privado subvencionado y en Italia en el sector público. Las diferencias entre países en cuanto al importe de las tasas de matrícula son importantes, y oscilan entre los menos de 200 EUR EPA de algunos programas en Bélgica (Comunidad francesa) y Turquía, hasta los más de 1.000 EUR EPA en todos los programas de nivel CINE 5 (primera titulación) en los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), así como en algunos programas en España y Portugal. Este importe puede llegar casi hasta los 12.000 EUR EPA en el sector privado subvencionado en Letonia para aquellos estudiantes que no disfrutaban de una plaza subvencionada por el Estado. No obstante, en casi todos los países se conceden ayudas económicas para hacer frente al pago de estas tasas a los estudiantes que se encuentran en una situación socioeconómica desfavorable.

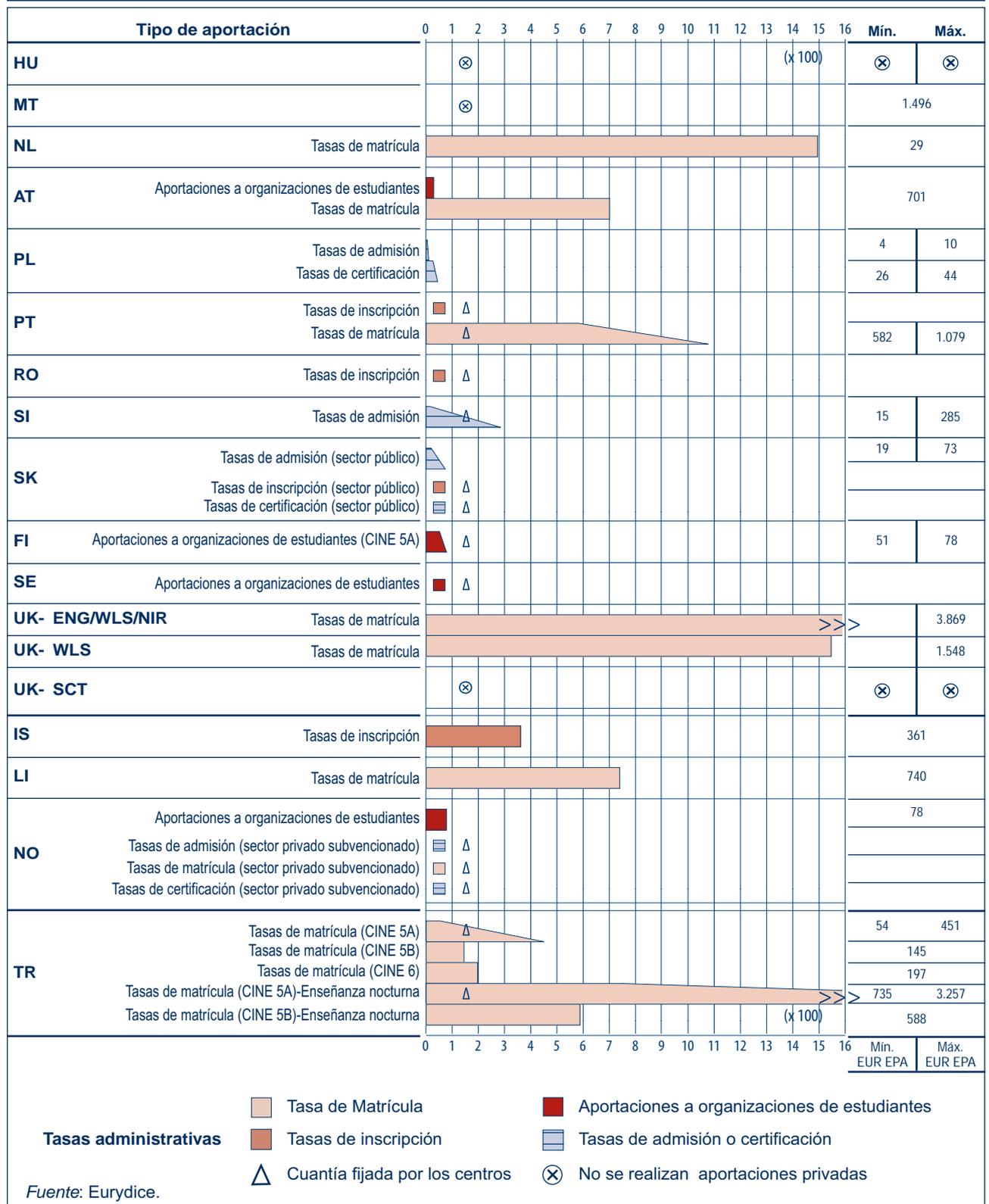
Gráfico D16: Cuantía de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los estudiantes matriculados a tiempo completo en programas diurnos conducentes a una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado subvencionado, 2006/07





SECCIÓN I – INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO

Gráfico D16 (continuación): Cuantía de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los estudiantes matriculados a tiempo completo en programas diurnos conducentes a una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado subvencionado, 2006/07



Notas complementarias (gráfico D16)

Bélgica (BE fr): en el caso de los programas no universitarios la cuantía máxima corresponde a la suma que han de abonar los estudiantes de último curso. Desde el curso académico 2006/07, la cantidad total abonada por los estudiantes no puede sobrepasar los 762 EUR EPA, excepto en las *Écoles supérieures des Arts*, los *Instituts Supérieurs d'Architecture* y determinadas ramas de otras *Hautes écoles* (centros de educación superior).

Bélgica (BE fr, BE nl): la cuantía cubre las tasas de inscripción, así como la contribución de los estudiantes al coste de la enseñanza.

Bélgica (BE de): la *Autonome Hochschule*, único centro de educación superior, exige una aportación de 242 EUR EPA para sufragar el coste de la enseñanza, cifra inferior al máximo establecido oficialmente: 358 EUR EPA.

República Checa y Malta: los centros de educación superior (CINE 5A) cobran una tasa de preinscripción (en torno a los 30 EUR EPA en la República Checa y los 34 EUR EPA en Malta). No obstante, el abono de la tasa no implica necesariamente la matriculación efectiva.

Estonia: en el caso de los estudiantes que no gozan de subvenciones, cada centro tiene autonomía para establecer la cuantía de las tasas administrativas que han de abonar. Sin embargo, en la práctica, muy pocos centros lo hacen y, en caso de hacerlo, es muy frecuente que el importe sea una cantidad simbólica. La cuantía de las aportaciones realizadas para sufragar el coste de la enseñanza de las plazas no subvencionadas no se establece en valores absolutos, sino en función del incremento de las tasas que se aprueba de un curso académico para otro.

España: la cuantía de las tasas varía en función de la comunidad autónoma y, dentro de cada comunidad, de un programa a otro. Las tasas de matrícula que aquí se muestran (para los programas de nivel CINE 5A) son estimaciones basadas en un programa de estudios de 60 créditos impartido en las dos comunidades autónomas con los precios más altos y más bajos respectivamente (las Islas Canarias y Navarra).

Francia: aquí únicamente se tienen en cuenta los programas gestionados por el Ministerio de Educación Superior e Investigación. Los centros adscritos a otros ministerios no están incluidos. Como complemento de las tasas establecidas a escala nacional, cada universidad puede cobrar tasas especiales aprobadas por su consejo de administración (entre 9 y 28 EUR EPA) para costear las actividades deportivas o los servicios prestados por el *Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS)*, Servicio Universitario de Medicina Preventiva y Promoción de la Salud) o el *Service Universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO)*, Servicio Universitario de Información y Orientación).

Italia: los estudiantes también deben abonar una tasa regional en concepto de asistencia social cuyo importe se fija a nivel regional.

Letonia: las aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza solo se exigen a los estudiantes que no ocupan una plaza subvencionada por el Estado (unas tres cuartas partes de los alumnos). La cuantía de estas tasas no se fija a nivel central, sino que se deja a discreción de los centros. Las que aquí se muestran son estimaciones facilitadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Lituania: las aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza se aplican a los estudiantes de primer ciclo cuyo objetivo es la obtención de un título de *Bachelor*, independientemente de si reciben o no subvenciones del Estado, mientras que los de segundo ciclo (*Master*) que ocupan una plaza subvencionada por el Estado (un tercio de los alumnos) no tienen que pagar dicha aportación.

Hungría: los estudiantes de los centros no subvencionados (con financiación privada) pagan una tasa de matrícula anual. Cada centro de educación superior calcula esta tasa de acuerdo con las normas establecidas a nivel central. Los estudiantes que no reciben subvenciones del Estado pero obtienen excelentes resultados en los exámenes pueden optar a estas subvenciones. Los estudiantes que reciben subvenciones del Estado pero no consiguen un determinado número de créditos dejan de pertenecer a la categoría de estudiantes subvencionados y pasan a ser estudiantes no subvencionados por el Estado.

Austria: las universidades pueden renunciar al cobro de las tasas de matrícula, pero no pueden exigirlos a los estudiantes que están exentos por ley. En la actualidad, los austriacos y los estudiantes de los países de la UE no pagan tasas de matrícula a las universidades (desde septiembre de 2008).

Polonia: según la normativa ministerial nacional, en el curso académico 2007/08 deben abonarse distintas tasas de admisión. Para los programas que exigen la realización de un prueba destinada a valorar las aptitudes artísticas, así como para arquitectura, diseño de interiores y planificación urbanística, la cuantía máxima se establece en 67 EUR EPA; para los programas que exigen la realización de una prueba destinada a valorar las habilidades deportivas la cuantía máxima se fija en 44 EUR EPA; para el resto de programas la tasa máxima de admisión es de 38 EUR EPA.

Rumanía: en la Universidad de Bucarest las tasas de inscripción oscilan entre los 32 y los 127 EUR EPA y las aportaciones destinadas a sufragar el coste de la enseñanza (plazas no subvencionadas), entre los 1.109 y los 1.273 EUR EPA.

Suecia: los sindicatos de estudiantes fijan la cuantía de las aportaciones, que varían de un centro a otro, situándose la media en torno a los 27 EUR EPA.

Reino Unido (SCT): la mayoría de los estudiantes de referencia deben abonar el *graduate endowment* (contribución del titulado) una vez que han finalizado con éxito sus estudios. La cuantía (2.977 EUR EPA para un estudiante que comienza en el curso de referencia 2005/06) no depende del nivel de ingresos y se abona en el mes de abril siguiente a la obtención de la titulación. No obstante, el gobierno escocés ha elaborado una ley para suprimir dicha tasa a partir del 1 de abril de 2008.

Nota explicativa

Las contribuciones destinadas a sufragar los costes administrativos (tasas de inscripción anuales, tasas de admisión y certificación), las aportaciones a las organizaciones de estudiantes y las aportaciones para sufragar el coste de la enseñanza (tasas de matrícula) se definen en el Glosario. Aquí se indican las aportaciones anuales (excepto en el caso de las tasas de admisión y certificación) abonadas por los estudiantes a tiempo completo que se benefician de una plaza subvencionada (o, en Letonia, de una plaza no subvencionada) y que completan sus estudios en el plazo establecido. No se tiene en cuenta ningún tipo de ayuda económica que puedan recibir.

La categoría “otros” cubre las tasas de admisión y las tasas de certificación. El símbolo Δ indica que la cuantía se deja a discreción de los centros. Si se muestra un nivel mínimo y/o máximo las cuantías pueden fijarse libremente dentro de ese intervalo.

Se ha utilizado la tabla de “paridad de poder adquisitivo” para realizar la conversión de las cantidades de las distintas unidades monetarias a EUR EPA (la definición y la tabla de conversión pueden consultarse en el Glosario).



RECURSOS

SECCIÓN II – PROFESORADO

EL MODELO SIMULTÁNEO PREVALECE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La formación del profesorado puede organizarse de distintas formas, pero normalmente incluye un componente general y un componente profesional. El componente general es la parte dedicada a programas de educación general y al estudio de una o varias materias concretas que el futuro profesor va a impartir y puede también referirse al diploma obtenido en una determinada materia.

El componente profesional proporciona al futuro docente las competencias teórico-prácticas necesarias para ejercer como tal e incluye un periodo de prácticas en un centro educativo.

En función de cómo se combinen ambos componentes se pueden distinguir dos grandes modelos dentro de la formación inicial del profesorado. El componente profesional puede impartirse al mismo tiempo que el general (**modelo simultáneo**) o después de él (**modelo consecutivo**). Para poder acceder a la formación docente impartida según el modelo simultáneo se exige el título de educación secundaria superior, requisito al que se añade, en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación superior y/o para la formación del profesorado. En el modelo consecutivo, los estudiantes cursan primero estudios universitarios en un área determinada para acceder después al componente de formación profesional en el ámbito docente. En el modelo simultáneo, los estudiantes reciben desde el mismo inicio de sus estudios una formación específica en el ámbito docente, mientras que en el modelo consecutivo esto sucede una vez que han obtenido su titulación.

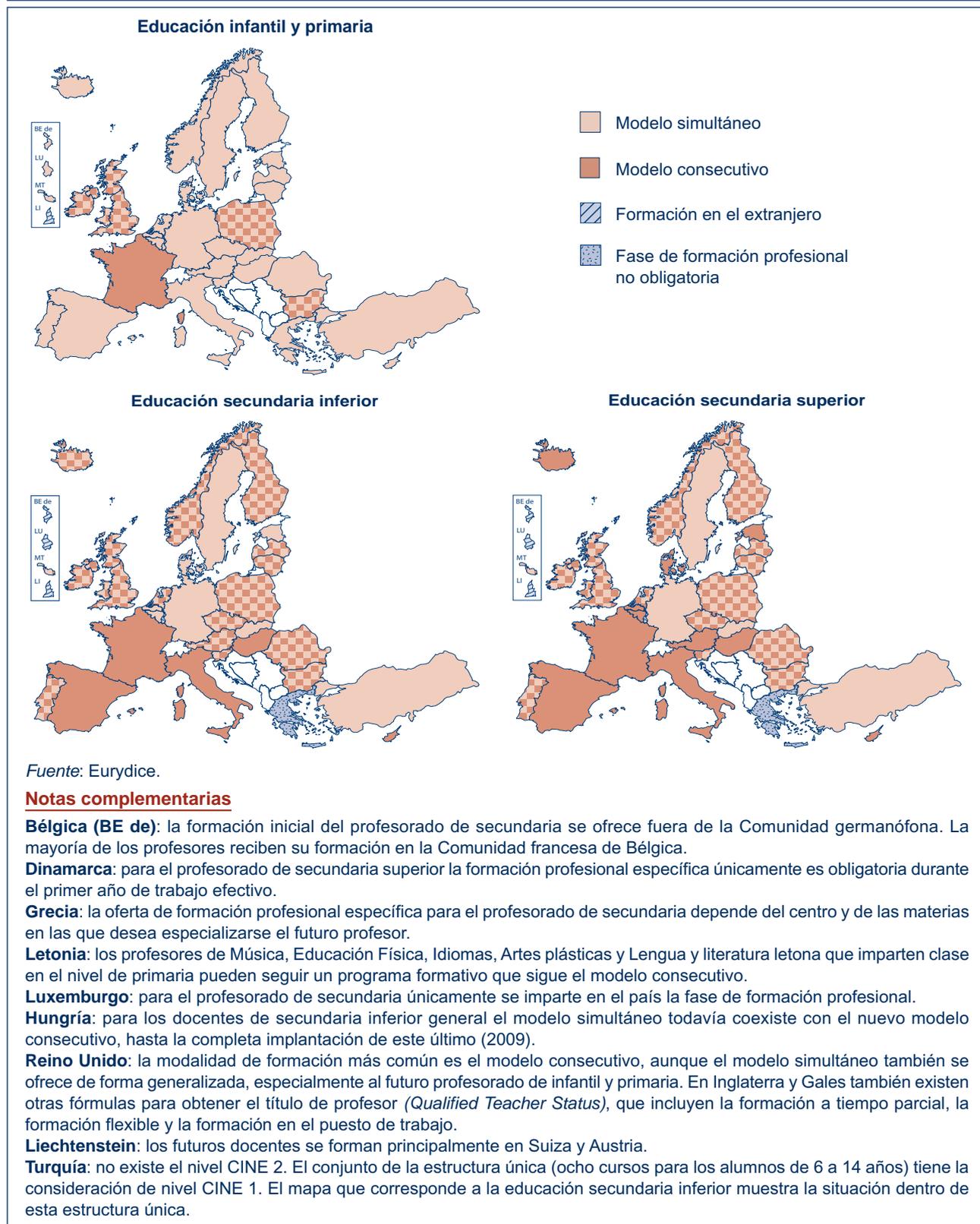
En casi todos los países europeos la formación del profesorado de **educación infantil y primaria** sigue el modelo simultáneo. Sin embargo, en Francia la formación del profesorado de estos niveles sigue el modelo consecutivo. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los profesores de infantil y primaria se formaban tradicionalmente con el modelo simultáneo, pero se puede optar por cualquier de las dos modalidades y actualmente es habitual el modelo consecutivo.

En el caso de la formación del profesorado de **educación secundaria inferior**, o bien se da una coexistencia de ambos modelos, o bien el modelo simultáneo se configura como única opción. En Letonia, Lituania, Malta, Eslovenia, Finlandia e Islandia el modelo simultáneo es el más extendido en la formación del profesorado de este nivel educativo. En estos países, a excepción de Lituania y Malta, la educación primaria y la educación secundaria inferior se organizan en una estructura única (gráfico B1). Sin embargo, en España, Francia, Italia, Chipre y Hungría, el modelo consecutivo es la única modalidad de formación posible para los futuros profesores de secundaria inferior.

El modelo consecutivo es el más frecuente en la formación del profesorado de **educación secundaria superior** general. Sin embargo, en Alemania, Eslovaquia y Suecia todos los futuros docentes de este nivel se forman siguiendo el modelo simultáneo. Muchos países ofrecen ambas modalidades. No obstante, en Bulgaria, Irlanda, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido el modelo consecutivo es el más extendido en la formación del profesorado de este nivel educativo.

En Malta, Finlandia y Lituania la mayor parte del profesorado de secundaria (tanto inferior como superior) se forman siguiendo el modelo simultáneo. En Alemania, Eslovaquia, Suecia y Turquía, el modelo simultáneo es la única vía posible de formación para los futuros docentes, independientemente del nivel educativo en el que vayan a ejercer, mientras que en Francia únicamente está disponible el modelo consecutivo.

Gráfico D17: Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (CINE 0, 1, 2 y 3), 2006/07



LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INFANTIL INCLUYEN UNA PARTE MUY IMPORTANTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El **profesorado de educación infantil** (CINE 0) suele recibir su formación inicial en el nivel de educación superior. En Austria esta formación se imparte en el nivel de secundaria superior o de Postsecundaria no superior. En Malta, los futuros docentes de educación infantil únicamente reciben una formación en el nivel de Secundaria superior. En la República Checa y Eslovaquia, la formación inicial del profesorado de este nivel puede adoptar dos formatos: en uno de ellos se imparte a nivel de secundaria superior y en el otro es de nivel Superior.

En varios países europeos (Bélgica, Bulgaria, Francia, España, Italia, Grecia, Polonia, Portugal, Rumanía y el Reino Unido) la formación inicial de los futuros profesores de educación infantil es similar o idéntica a la del profesorado de primaria. En Irlanda y los Países Bajos, donde no existe un nivel de educación infantil propiamente dicho (gráfico B1), los niños de 4 años asisten a centros de primaria y quienes les imparten clase son profesores de ese nivel.

En general, la duración de la formación inicial del profesorado de educación infantil oscila entre tres y cuatro años. Sin embargo, esta formación dura cinco años en Francia y Polonia (una de las tres vías posibles), mientras que en Malta dura dos años. En Austria, el periodo de formación del profesorado de educación infantil es de cinco años en el nivel de secundaria superior (la vía más extendida) y de dos años en el nivel de postsecundaria.

En casi todos los países se contempla un periodo mínimo obligatorio de formación profesional específica, aunque este difiere considerablemente de un país a otro.

El tiempo destinado al componente profesional específico en la formación del profesorado parece estar relacionado con el nivel educativo en el que se imparte dicha formación, así como con el modelo que se sigue (gráfico D17). Por ejemplo, este componente representa, al menos, el 60% de la duración total de la formación del profesorado en la Comunidad germanófona de Bélgica, Letonia, Luxemburgo, Rumanía y Eslovenia, donde la formación se organiza bajo el formato de programas de educación superior con orientación profesional (CINE 5B) o de secundaria superior. Sea cual sea el nivel en el que se imparte, el porcentaje de tiempo destinado a la formación profesional específica nunca es inferior al 30% y a menudo supone, al menos, el 50%. En cambio, cuando es de nivel superior (CINE 5A), dicho porcentaje suele ser inferior al 50%, excepto en Dinamarca, Hungría, Finlandia y Noruega. En todos los países que ofrecen formación del profesorado según el modelo simultáneo, el porcentaje destinado a la formación específica siempre representa, al menos, el 30%, salvo en Polonia y Portugal.

En muchos países, los responsables de la formación del profesorado pueden aumentar la duración mínima prescrita para la formación profesional específica. Los responsables de la formación tienen autonomía para determinar el tiempo destinado a la formación específica únicamente en Bulgaria, la República Checa (nivel CINE 5A), Grecia, Eslovaquia e Islandia.

Notas explicativa correspondiente a los gráficos D18, D19, D20 y D21

Para el cálculo de la proporción de formación profesional específica sobre el total de la formación inicial del profesorado solo se tiene en cuenta el currículo mínimo obligatorio para todos los futuros profesores. En este currículo mínimo obligatorio se diferencia entre formación general y formación profesional específica.

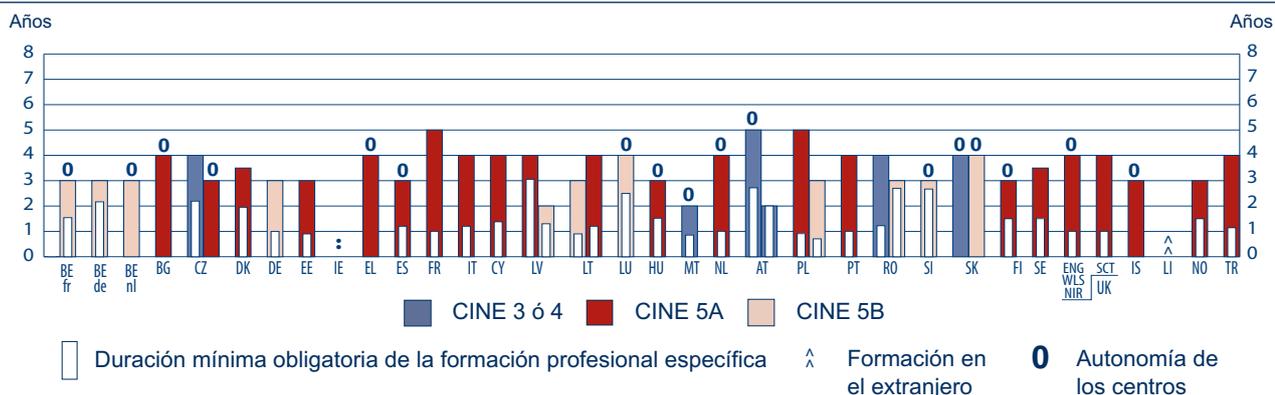
Formación general: en el modelo simultáneo, hace referencia a los programas de formación general y a la parte de formación en la materia o materias que los futuros profesores impartirán una vez obtenida su titulación. La finalidad de estos programas es ofrecer a los docentes en formación unos conocimientos profundos en una o varias materias, así como una amplia formación general. En el caso del modelo consecutivo, la formación general se refiere a la titulación de Grado obtenida en una materia concreta.

Formación profesional específica: ofrece a los futuros docentes las competencias teórico-prácticas necesarias para la docencia. Además de cursos de psicología, pedagogía y metodología incluye un periodo de prácticas en centros educativos. En algunos países, la formación profesional específica adopta la forma de una fase final de formación "en el lugar de trabajo" (gráfico D22). Las cifras muestran únicamente la duración mínima obligatoria de la formación inicial del profesorado e incluyen la fase final de formación "en el lugar de trabajo" únicamente en los países en los que esta etapa se considera parte integral de la formación inicial del profesorado.

La duración de la formación inicial del profesorado se expresa en años. En el caso de los países que ofrecen más de un itinerario para la formación del profesorado, solo se muestra el más utilizado.

En algunos países, cada centro de formación del profesorado puede decidir el tiempo que se dedica a la formación profesional específica dentro de la duración total de la formación inicial. La **autonomía de los centros de formación del profesorado** puede ser total (no se exige una duración mínima). En estos casos, se ha añadido el símbolo **0**. No obstante, esta autonomía puede también ser limitada. Cuando esto es así, los responsables deben reservar un tiempo mínimo para la formación profesional específica en función de lo que establezcan las administraciones con competencias plenas en materia de educación, pero también pueden aumentar el tiempo dedicado a esta formación específica si lo consideran oportuno. Aquí se muestra la duración mínima exigida; la posibilidad que tienen los responsables de aumentar este tiempo también se representa mediante el símbolo **0**.

Gráfico D18: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación infantil (CINE 0) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07



Proporción mínima obligatoria de formación profesional específica en porcentaje

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	NO	TR					
51,4	72,2	54,8	55,7	33,3	30,0	40,0	20,0	30,0	34,5	76,3	65,0	30,0	30,0	62,5	50,6	42,6	25,0	54,4	100	18,2	23,5	25,0	30,6	90,0	89,0	50,0	42,9	25,0	25,0	50,0	28,6

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): en 2007 se inició la implementación gradual de un mínimo de 45 ECTS de prácticas en un centro educativo.

Bulgaria: existen los dos tipos de formación de nivel superior (CINE 5B y CINE 5A), pero predomina la de nivel CINE 5A.

República Checa: la formación del profesorado también puede durar tres años en el nivel CINE 5B.

Alemania: los datos se refieren a los educadores o a los trabajadores sociales titulados (*Erzieher*), que no tienen la categoría de docentes.

Notas complementarias (gráfico D18 – cotinuación)

Irlanda y Países Bajos: el porcentaje de formación profesional específica es una media, puesto que son los centros los que determinan la duración de dicha formación. Los niños de 4 a 6 años asisten a centros de educación primaria. El gráfico se refiere a la formación inicial del profesorado de primaria.

Francia: la formación profesional específica se realiza durante la fase final de formación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

Austria: los primeros cuatro años de los cinco que dura la formación del profesorado son de nivel CINE 3 y el quinto, de nivel CINE 4. La formación del profesorado de dos años de duración es de nivel CINE 4.

Polonia: para este nivel también se puede acceder a una formación de tres años de duración de nivel CINE 5A conducente a la obtención de un título de Grado.

Portugal: existen los dos tipos de formación de nivel superior (CINE 5B y CINE 5A).

Eslovaquia: los centros de formación pueden determinar la parte correspondiente a la formación profesional específica, pero la duración mínima de las prácticas en un centro es fijada por las autoridades educativas.

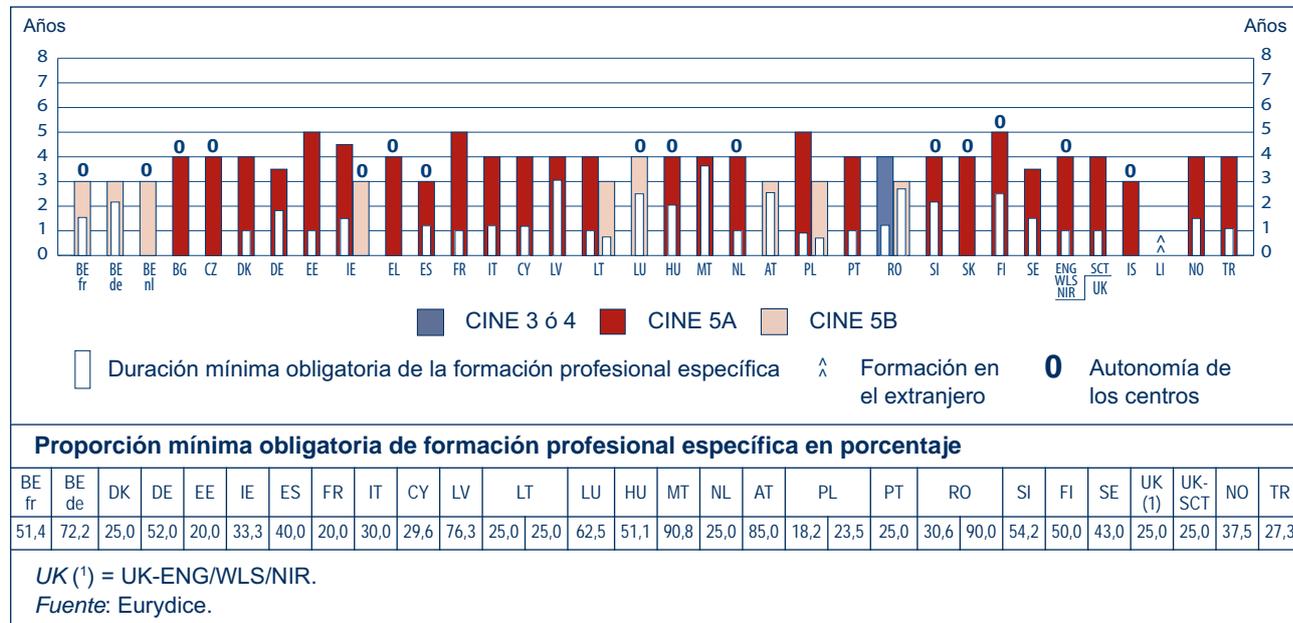
Finlandia: en el marco de la normativa nacional, las universidades establecen el contenido y la estructura de sus programas de estudio, por lo que pueden existir diferencias en los porcentajes.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el componente profesional se define en función de los principios y competencias que deben adquirirse más que en función de su duración, aunque todos los futuros docentes deben realizar un periodo mínimo de prácticas en un centro educativo. La información que se facilita corresponde al modelo consecutivo, aunque el modelo simultáneo es igualmente habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo.

MÁS FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En todos los países europeos, con una única excepción, la formación inicial del **profesorado de primaria** (CINE 1) es de nivel superior (CINE 5A o CINE 5B). En Bulgaria, Lituania, Polonia y Portugal coexisten los dos tipos de formación superior. En Bélgica, Luxemburgo, Austria y Rumanía, la formación inicial del profesorado de Primaria se imparte únicamente en el marco de programas de educación superior con orientación profesional (CINE 5B). La única excepción es Rumanía donde, además del programa de formación del profesorado de nivel superior, la falta de docentes ha llevado a la reintroducción de un programa de formación en el nivel de secundaria superior.

Gráfico D19: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación primaria (CINE 1) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07



Notas complementarias (gráfico D19)

Bélgica (BE nl): en 2007 se inició la implementación gradual de un mínimo de 45 ECTS de prácticas en un centro educativo.

Bulgaria: en función del centro donde se imparte, la formación del profesorado puede llegar a los cinco años de duración. Asimismo, existe una oferta muy reducida de formación de nivel CINE 5B de tres años de duración.

República Checa: la formación del profesorado se organiza únicamente a través de programas conducentes a un título de *Master*, cuya duración puede oscilar entre los cuatro y seis años. En 2006/07 la duración normal de los nuevos programas implantados era de cinco años.

Francia: la formación profesional específica se realiza durante la fase final de formación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

Polonia: para este nivel también se puede acceder a una formación de tres años de duración de nivel CINE 5A conducente a la obtención de un título de Grado.

Portugal: existen los dos tipos de formación de nivel superior (CINE 5B y CINE 5A).

Rumanía: a partir de 2005/06, los programas de nivel CINE 5B se encuentran en proceso de reorganización para convertirlos en programas de nivel CINE 5A.

Eslovenia: en 2009 se va a introducir un nuevo programa de estudios que extiende la formación a cinco años.

Finlandia: en el marco de la normativa nacional, las universidades establecen el contenido y la estructura de sus programas de estudio, por lo que pueden existir diferencias en los porcentajes. Esta información se refiere, principalmente, al profesorado de los seis primeros cursos de *perusopetus/grundläggande utbildning*.

Suecia: esta información se refiere al profesorado de los seis primeros cursos de *grundskola*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el componente profesional se define en función de los principios y competencias que deben adquirirse más que en función de la duración, aunque todos los futuros profesores deben pasar un periodo mínimo de prácticas en un centro educativo. La información que se facilita corresponde al modelo consecutivo, aunque el modelo simultáneo es igualmente habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo.

Turquía: las facultades pueden determinar libremente hasta el 25% del programa.

Nota explicativa: véase la “Nota explicativa correspondiente a los gráficos D18, D19, D20 y D21”

La duración de la formación inicial del profesorado de educación primaria y el tiempo destinado a la formación profesional específica dependen del nivel en el que se imparte dicha formación. Suele ser de tres años en los países donde esta formación se imparte en programas de educación superior con orientación profesional (CINE 5B) y, normalmente, más del 50% de ese tiempo se dedica a formación profesional específica, con porcentajes especialmente elevados en Austria y Rumanía. Como regla general, la formación de nivel CINE 5A para el profesorado de primaria tiene una duración de cuatro años (cinco en Estonia, Francia, Polonia y Finlandia). El porcentaje que se dedica a formación profesional específica oscila entre el 13% y el 90%, de modo que las diferencias entre los países son enormes, con porcentajes elevados en Eslovenia, Malta y Finlandia. Los centros en los que se imparte la formación del profesorado tienen autonomía para determinar la cantidad de tiempo que ha de destinarse a la formación profesional específica en Bulgaria, la República Checa, Grecia, Eslovaquia e Islandia. En muchos otros países únicamente se prescribe la duración mínima de la formación específica, pero los centros puede aumentarla si lo consideran oportuno.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA INFERIOR SUELE TENER UNA ORIENTACIÓN ACADÉMICA

En todos los países la formación inicial del **profesorado de secundaria inferior** (CINE 2) se enmarca dentro de la educación superior y, en la mayoría de los casos, conduce a una titulación académica (CINE 5A). No obstante, en Bélgica y Austria (para los docentes de la *Hauptschulen*), los profesores acceden a la profesión docente una vez que terminan una formación de nivel superior con orientación profesional (CINE 5B).

La formación inicial del profesorado de secundaria inferior suele durar entre cuatro y cinco años, excepto en Bélgica y Austria (en el caso de los profesores de la *Hauptschule*), que dura tres. En Islandia, la formación impartida de acuerdo con el modelo simultáneo tiene una duración de tres años, mientras que la formación que sigue el modelo consecutivo es de cuatro. En general, las ofertas formativas que siguen el modelo consecutivo suelen ser de mayor duración, como en Italia y Luxemburgo.

Cuando la formación del profesorado se organiza según el modelo simultáneo (gráfico D17), la parte destinada a formación profesional específica suele ser mayor, a menudo superior al 30%, como en Malta y Suecia, y llegar a superar el 50% en la Comunidad francesa de Bélgica, Letonia y Austria. En cambio, en el modelo consecutivo nunca supera el 40%, salvo en Hungría.

En algunos países, la formación inicial del profesorado de secundaria inferior se imparte siguiendo ambos modelos. En Austria (profesores de las *allgemein bildenden höheren Schulen*), Letonia y Lituania, la formación del profesorado en el modelo consecutivo es la de mayor duración, pero la parte adjudicada al componente de formación profesional específica es mayor en el modelo simultáneo. En cambio, en Lituania la duración del componente profesional de la formación inicial del profesorado es independiente del modelo concreto que se siga en la formación.

En varios países los centros de formación del profesorado tienen total libertad para decidir el tiempo que se dedica a los distintos componentes de dicha formación. No obstante, muchas políticas nacionales establecen un periodo de tiempo mínimo de prácticas en los centros educativos.

Gráfico D20: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07



Proporción mínima obligatoria de formación profesional específica en porcentaje																											
BE fr	DK	DE	EE	IE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	NO	TR		
51,4	25,0	57,0	20,0	25,0	9,1	20,0	33,3	20,0	76,3	20,0	20,0	33,3	48,5	37,5	25,0	30,0	75,0	18,2	20,0	25,0	25,0	21,9	33,3	25,0	20,0	25,0	27,3

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los profesores de secundaria inferior pueden impartir clase en los tres primeros cursos de la educación secundaria general.

Bélgica (BE nl): en 2007 se inició la implementación gradual de un mínimo de 45 ECTS de prácticas en un centro educativo.

República Checa: según la Ley de Educación Superior, los programas de dos ciclos pueden durar entre cuatro y siete años. En 2006/07 la mayoría de las universidades pusieron en marcha dichos programas, en los que la duración habitual de los programas de formación del profesorado es de cinco años. No obstante, los antiguos programas de cuatro años de duración aún se siguen impartiendo.

Grecia: la oferta de formación profesional específica depende del centro y de las materias en las que desea especializarse el futuro profesor.

España: la formación del profesorado también puede durar cinco o seis años y medio. La nueva Ley de Educación (2006) prevé la reorganización de la formación profesional específica.

Francia: la formación profesional específica se realiza durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

Luxemburgo: la parte correspondiente a la formación general debe cursarse en el extranjero. La formación profesional específica se lleva a cabo durante la fase final de formación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

**Notas complementarias (gráfico D20 – cotinuación)**

Hungría: según la nueva legislación, la formación inicial del profesorado de secundaria inferior general sólo puede organizarse en programas conducentes a un título de *Master*. Esto significa que a partir de 2009, año en que esta legislación entrará plenamente en vigor, el anterior título de Grado dejará de ser válido para impartir clase en el nivel de secundaria inferior general.

Malta: el modelo consecutivo puede durar cuatro o cinco años. El porcentaje dedicado a la formación profesional específica que aquí se muestra se refiere únicamente al modelo simultáneo.

Países Bajos: la duración de la formación se puede reducir de varias maneras; en algunos casos, un título de enseñanza secundaria profesional en el nivel correspondiente da derecho a una reducción de seis meses a un año. Los titulados superiores tienen la posibilidad de cursar un programa de postgrado de un año de duración.

Austria: el gráfico muestra la formación del profesorado de (a) la *Hauptschule* y (b) la *allgemein bildende höhere Schule*. En este último caso, la formación dura cuatro años y medio a los que le sigue una fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” (gráfico D22) de un año de duración, que es parte esencial de la formación inicial del profesorado.

Polonia: para este nivel también es posible una formación de tres años de duración de nivel CINE 5A conducente a la obtención de un título de Grado.

Rumanía: a raíz de la implantación de la estructura de tres ciclos, la duración de la formación inicial del profesorado correspondiente al primer ciclo puede variar entre tres y cuatro años, en función de la rama de estudios. La parte variable corresponde a la formación general.

Eslovenia: en 2009 se introducirán los nuevos programas de estudios, ampliándose la formación del profesorado de cuatro a cinco años. Existe, asimismo, una oferta formativa de cuatro años y medio de duración que sigue el modelo consecutivo.

Finlandia: la información se refiere principalmente a los profesores especializados en una materia y que imparten clase en los tres últimos cursos de *perusopetus/grundläggande utbildning*. El modelo consecutivo tiene una duración mayor, pero la duración de la parte correspondiente a la formación profesional específica es similar.

Suecia: la información se refiere al profesorado de los últimos cursos de *grundskola*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el componente profesional se define en función de los principios y competencias que deben adquirirse más que en función de la duración, aunque todos los futuros profesores deben pasar un periodo mínimo de prácticas en un centro educativo. La información que se facilita corresponde al modelo consecutivo, aunque el modelo simultáneo es igualmente habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo.

Islandia: el gráfico muestra el modelo simultáneo. El modelo consecutivo dura cuatro años.

Noruega: en la *Universitet*, la formación del profesorado puede durar entre cuatro y siete años, en función de la materia elegida.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. El gráfico muestra la situación dentro de esta estructura única.

Nota explicativa: véase la “Nota explicativa correspondiente a los gráficos D18, D19, D20 y D21”

LA PROPORCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SUPERIOR ES BASTANTE REDUCIDA

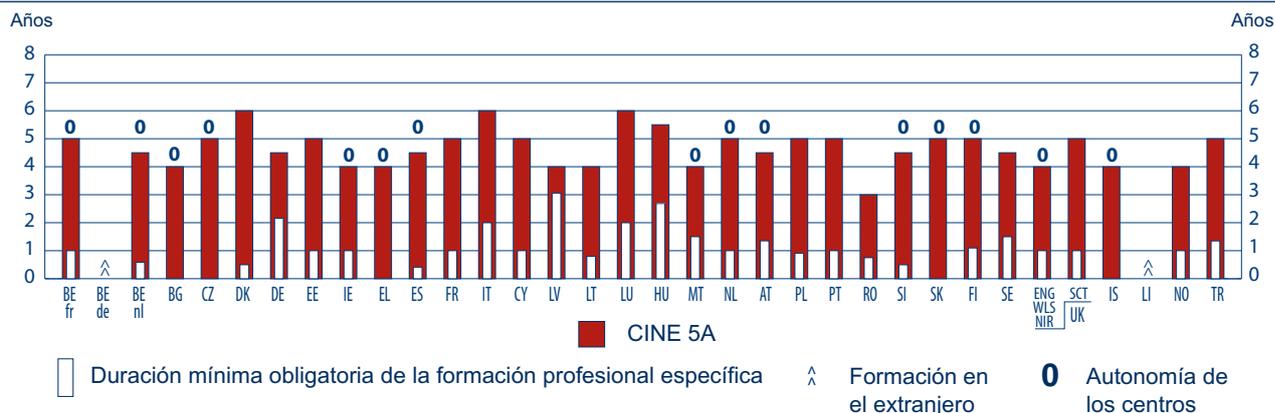
En todos los países europeos, la formación inicial de los futuros docentes de **secundaria superior** (CINE 3) se organiza dentro de los programas de nivel CINE 5A con orientación académica y, en la mayoría de ellos, dura entre cuatro y cinco años. No obstante, en Dinamarca, Italia y Luxemburgo existen programas más largos (seis años) que siguen el modelo consecutivo (gráfico D17).

Independientemente del modelo seguido (consecutivo o simultáneo), la parte de formación profesional específica únicamente supera el 30% en Italia, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta y Suecia. En la mayoría de los países el porcentaje de tiempo destinado a la adquisición de competencias didácticas oscila entre el 11% y el 30%.

En algunos países (Dinamarca y España) el porcentaje de tiempo dedicado al componente profesional es incluso menor (inferior al 10%).

Al igual que ocurre con la formación del profesorado de los otros niveles educativos (gráficos D18, D19 y D20), en varios países los centros que imparten la formación tienen total libertad para organizar como consideren oportuno el tiempo que se dedica a los distintos componentes de dicha formación.

Gráfico D21: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación secundaria superior general (CINE 3) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07



Proporción mínima obligatoria de formación profesional específica en porcentaje																										
BE fr	BE de	DK	DE	EE	IE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	NO	TR
20,0	13,0	8,3	48,0	20,0	25,0	9,1	20,0	33,3	20,0	76,3	20,0	33,3	48,8	37,5	20,0	30,0	18,2	20,0	25,0	11,0	21,9	33,3	25,0	20,0	25,0	27,0

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: si obtienen una autorización especial, los profesores de secundaria inferior (gráfico D20) también pueden impartir clase en secundaria superior, aunque únicamente de materias prácticas/técnicas.

Bélgica (BE nl): en 2007 se inició la implementación gradual de un mínimo de 30 ECTS de prácticas en un centro educativo.

República Checa: según la Ley de Educación Superior, los programas de dos ciclos pueden durar entre cuatro y siete años. En 2006/07 la mayoría de las universidades pusieron en marcha dichos programas, en los que la duración habitual de los programas de formación del profesorado es de cinco años. No obstante, los antiguos programas de cuatro años de duración aún se siguen impartiendo.

Dinamarca: la fase de formación general dura cinco años y va seguida de una fase de formación profesional específica de hasta dos años de duración, que solo se convierte en obligatoria dentro del primer año de trabajo efectivo.

Grecia: la oferta de formación profesional específica del profesorado depende del centro y de las materias en las que desea especializarse el futuro profesor.

España: la formación del profesorado también puede durar cinco o seis años y medio. La nueva Ley de Educación (2006) prevé la reorganización de la formación profesional específica.

Francia: la formación profesional específica se lleva a cabo durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

Luxemburgo: la parte correspondiente a la formación general debe cursarse en el extranjero. La formación profesional específica se lleva a cabo durante la fase final de formación “en el lugar de trabajo”, cuya duración es de un año.

Malta: el porcentaje correspondiente a la formación profesional específica se refiere únicamente al modelo simultáneo.

Países Bajos: la duración de la formación se puede reducir de varias maneras; en algunos casos, un título de enseñanza secundaria profesional en el nivel correspondiente da derecho a una reducción que depende del centro. Los titulados superiores tienen la posibilidad de cursar un programa de postgrado de un año de duración.

Austria: la fase final de formación “en el lugar de trabajo”, de un año de duración, es una parte esencial de la formación inicial del profesorado.

Polonia: a los profesores de lenguas extranjeras también se les ofrece un programa de formación de tres años.

Rumanía: a raíz de la implantación de la estructura de tres ciclos, la duración de la formación inicial del profesorado correspondiente al primer ciclo puede variar entre tres y cuatro años, en función de la rama de estudios. La parte variable corresponde a la formación general.

Eslovenia: en 2009 se introducirán los nuevos programas de estudios, ampliándose la formación del profesorado de cuatro a cinco años. Existe, asimismo, una oferta formativa de cuatro años de duración que sigue el modelo simultáneo.

Finlandia: el modelo consecutivo tiene una duración mayor, pero la duración de la parte correspondiente a la formación profesional específica es similar.

Notas complementarias (gráfico D21 – cotinuación)

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el componente profesional se define en función de los principios y competencias que deben adquirirse más que en función de la duración, aunque todos los futuros profesores deben pasar un periodo mínimo de prácticas en un centro educativo. La información que se facilita corresponde al modelo consecutivo, aunque el modelo simultáneo es igualmente habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo.

Noruega: la formación del profesorado puede durar entre cuatro y siete años, según la materia elegida. El porcentaje correspondiente a la formación profesional específica oscila entre el 25% (programa de cuatro años) y el 14,3% (programa de siete años).

Turquía: las facultades pueden determinar libremente hasta el 25% del programa.

Nota explicativa: véase la “Nota explicativa correspondiente a los gráficos D18, D19, D20 y D21”

CASI LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS HAN ESTABLECIDO UNA FASE FINAL DE FORMACIÓN “EN EL LUGAR DE TRABAJO”

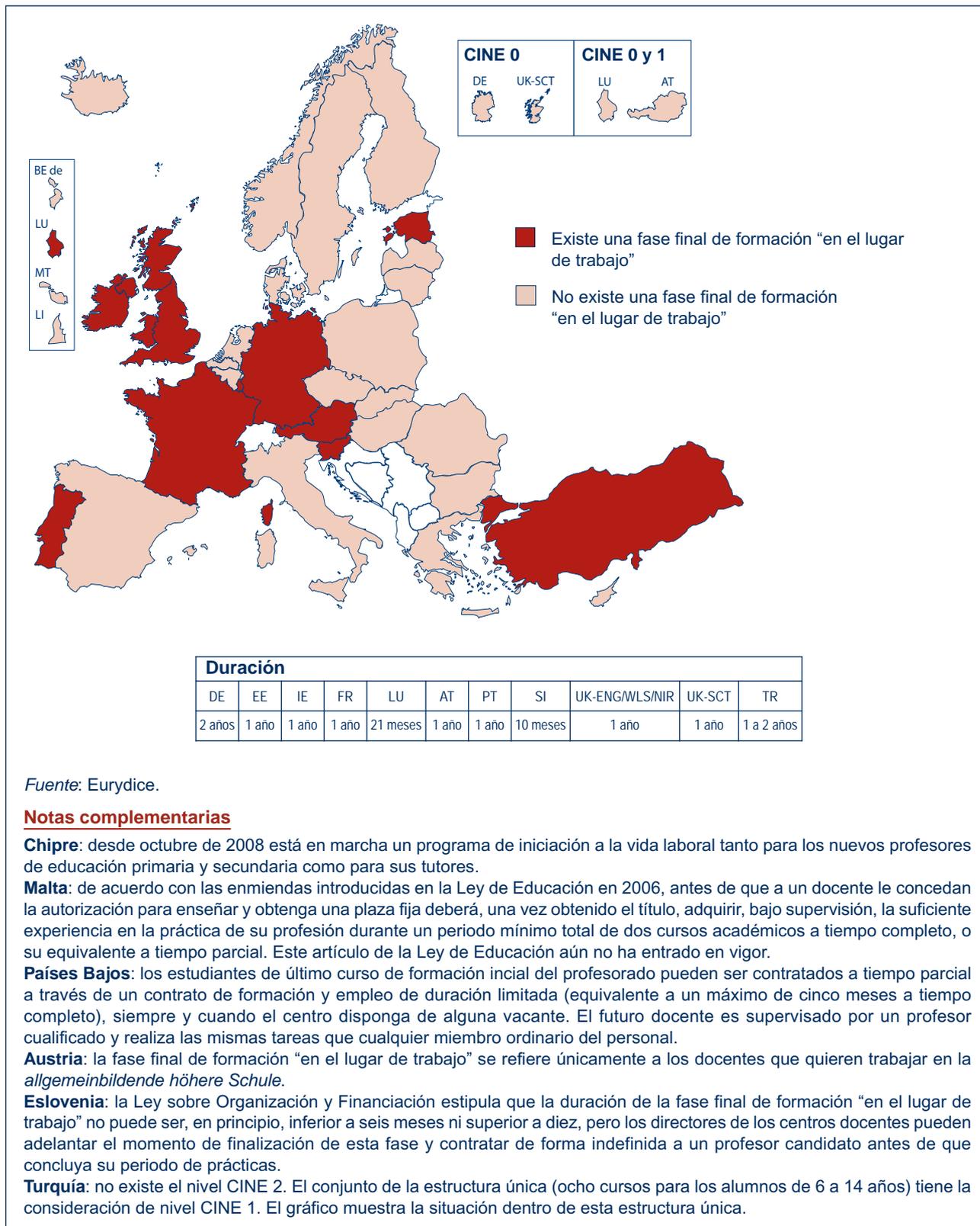
Esta etapa obligatoria (con frecuencia denominada “de iniciación a la vida laboral”), que se ha organizado en varios países para ayudar a los futuros profesores a familiarizarse con su nuevo entorno laboral, constituye un periodo de transición entre la formación inicial del profesorado y su vida profesional como profesores titulados. Se pretende que contribuya a que los futuros docentes se conviertan en profesores competentes y así evitar que los nuevos docentes abandonen la profesión. Durante esta fase, los profesores aún no están plenamente cualificados y suele considerárseles como “profesores candidatos” o “profesores en prácticas”. Realizan todas o gran parte de las mismas tareas que los profesores plenamente cualificados y reciben una remuneración por su trabajo. Esta fase tiene un importante componente de apoyo y seguimiento (a cargo de un “tutor”) y, generalmente, también incluye una evaluación formal de las competencias docentes, así como una formación teórica formal. En la mayoría de los casos, los profesores candidatos se convierten en profesores plenamente cualificados al finalizar esta etapa, tras cumplir una serie de criterios formales de evaluación.

Once países organizan una fase de estas características, y en siete de ellos se dirige a los profesores que impartirán clase en los cuatro niveles educativos analizados aquí (infantil, primaria, secundaria inferior general y secundaria superior general). En Luxemburgo y Austria esta fase se organiza únicamente para los futuros profesores de secundaria (inferior y superior), mientras que en Alemania y el Reino Unido (Escocia) también los futuros docentes de primaria (aunque no los de infantil) han de finalizar su formación con un periodo de prácticas.

Normalmente la duración de esta fase es de un año, de diez meses en Eslovenia, dos años en Alemania y hasta veinticuatro meses en Luxemburgo, el Reino Unido (Escocia) y Turquía. La duración del periodo de prácticas en centros educativos así como la formación teórica de los docentes puede presentar bastante variabilidad, en función de las diferentes maneras en que se organizan.

En algunos países, este periodo constituye una parte esencial de la formación inicial del profesorado (gráficos D18, D19, D20 y D21) y se configura como su fase final. Es el caso de Austria, Francia y Luxemburgo. Además de la formación profesional específica obligatoria para la obtención del título de profesor, la mayoría de los países ofrecen una “fase de iniciación a la vida laboral”. La situación es un tanto distinta en Francia y Luxemburgo. En estos dos países los futuros profesores deben superar un proceso selectivo antes de acceder a esta fase, que constituye, al mismo tiempo, su formación profesional específica.

Gráfico D22: Fase final de formación “en el lugar de trabajo” para los profesores de educación infantil, primaria y secundaria general (CINE 0, 1, 2 y 3), 2006/07



Nota explicativa (gráfico D22 – cotinuación)

Fase final de formación “en el lugar de trabajo”: periodo obligatorio de transición entre la formación inicial del profesorado y su vida profesional como profesores titulados. Durante este periodo, que suele durar varios meses como mínimo, los docentes aún no están plenamente preparados y suele considerárseles como “profesores candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan todas o casi todas las tareas correspondientes a los profesores titulados y reciben una remuneración por su trabajo. Esta fase incluye un componente importante de apoyo y seguimiento (a cargo de un “tutor”) y, generalmente, una evaluación formal de las competencias docentes. Los profesores candidatos se convierten en profesores titulados al finalizar esta etapa, tras cumplir una serie de criterios formales de evaluación. Se trata, por tanto, de una fase que debe completarse de forma satisfactoria para adquirir la capacidad plena y ser reconocido como miembro de pleno derecho dentro de la profesión docente. En algunos países, este periodo es una parte esencial de la formación inicial del profesorado y constituye su fase final.

LAS MEDIDAS DE APOYO A LOS PROFESORES NOVELES ESTÁN CADA VEZ MÁS EXTENDIDAS

Los profesores se enfrentan a un gran número de retos en los primeros años de su vida profesional. El hecho de que puedan acceder a medidas de apoyo concretas puede serles de gran ayuda para superar las dificultades propias de un profesor novel y reducir así la probabilidad de un abandono precoz de su profesión. En 2006, cerca de veinte países habían establecido oficialmente algún mecanismo de ayuda para los nuevos docentes.

En Estonia y Austria, todas las medidas de apoyo a los profesores noveles se ofertan en el marco de la fase final de formación “en el lugar de trabajo” (gráfico D22).

En los países que han establecido algún tipo de mecanismo de apoyo para los profesores noveles de primaria y secundaria inferior y superior, estas medidas suelen consistir en ayudas para la programación de las clases y su evaluación, reuniones con los supervisores para analizar los problemas que se encuentran en su trabajo, observación de las clases que imparten o formación específicamente diseñada para ellos. Por regla general, se nombra a un tutor como persona responsable de la ayuda a los nuevos docentes. Suele tratarse de un profesor con experiencia, que tiene una cierta antigüedad en la profesión, y/o del director del centro.

En los países donde existen este tipo de mecanismos, todos los profesores sin excepción pueden tener acceso a estas ayudas.

En el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) existe una fase oficial de perfeccionamiento profesional inicial de dos años de duración, que se considera una etapa crucial en la carrera profesional de cualquier docente.

En Grecia, España, Italia y Chipre, los profesores deben recibir una formación obligatoria durante su periodo de prueba, cuya duración varía enormemente. Este tipo de formación obligatoria para profesores noveles también existe en Francia, el Reino Unido, Liechtenstein y Turquía.

Asimismo, existen también mecanismos de ayuda para los docentes en fases posteriores de su carrera (gráfico D27).

Gráfico D23: Normas y/o recomendaciones relativas a los tipos de ayudas para los profesores noveles. Educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07

	EE	DE	IE	ES	EL	FR	IT	CY	LU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	UK	IS	LI	TR
Reuniones periódicas para analizar los progresos o problemas	●			●	●	●			●	●		●	●	●		●	●	●	●	
Ayuda con la programación de las clases	●		●	●	●	●	●		●	●		●		●		●	●	●	●	●
Ayuda con la evaluación de las clases	●		●	●	●	●			●	●		●		●		●	●	●	●	●
Participación en las actividades de clase/ observación de las mismas	●			●	●	●			●	●		●		●		●	●			●
Organización de formación opcional				●		●			●			●	●		●		●		●	
Formación obligatoria específica				●	●	●	●	●									●		●	●
Visitas a otros centros/centros de recursos				●		●			●	●		●				●	●		●	
Fase final de formación "en el lugar de trabajo"		●	●			●			●		●		●	●	●		●			●
No existen medidas en la actualidad	BE, BG, CZ, DK, LV, LT, HU, NL, FI, SE, NO																			

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): las tutorías para los profesores noveles se introdujeron en septiembre de 2007.

España: las comunidades autónomas se encargan de organizar el primer año de servicio y pueden existir ligeras diferencias entre ellas.

Luxemburgo: la participación en las actividades de clase y/u observación de las mismas, y la fase final de formación "en el lugar de trabajo" son medidas de apoyo dirigidas únicamente a los profesores de secundaria.

Austria: la fase final de formación "en el lugar de trabajo" se refiere únicamente a los profesores que quieren trabajar en la *allgemeinbildende höhere Schule*.

Polonia: según la normativa oficial, los directores de los centros docentes tienen la obligación de nombrar a un tutor (un profesor con experiencia) para cada profesor novel.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. El gráfico muestra la situación dentro de esta estructura única.

Nota explicativa

Las medidas de apoyo que aquí se enumeran son ejemplos del tipo de actividades que se espera que un centro ofrezca en función de las necesidades específicas de formación de cada individuo.

LA FORMACIÓN PERMANENTE FORMA PARTE DE LAS OBLIGACIONES PROFESIONALES DEL PROFESORADO EN MÁS DE LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS

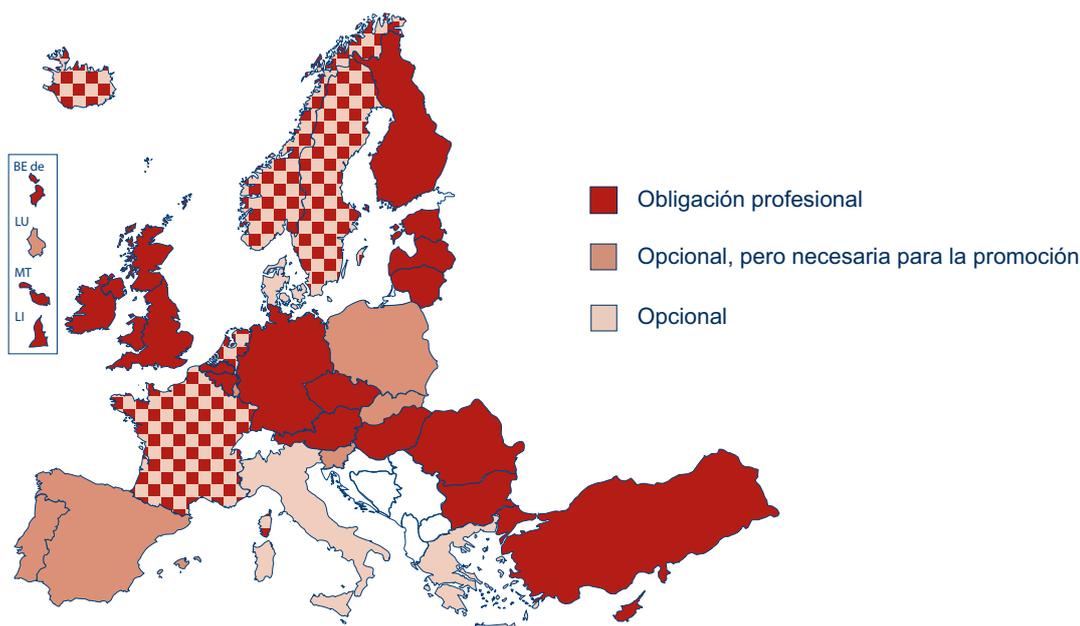
La formación permanente del profesorado (FPP) se considera una obligación profesional de los docentes en más de veinte países y regiones europeas. Sin embargo, no en todos ellos los docentes están explícitamente obligados a participar en actividades de FPP.

Por ejemplo, mientras que en Francia, los Países Bajos, Suecia, Islandia y Noruega la FPP es una obligación profesional, en la práctica, la participación en este tipo de actividades es opcional.

En España, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia la FPP es opcional, aunque está claramente vinculada a la promoción profesional y al aumento de sueldo. En España y Luxemburgo, los profesores que participan en actividades de formación de una duración determinada pueden recibir un complemento salarial. En los otros cuatro países la participación en programas de FPP da acceso a créditos que se tienen en cuenta a efectos de promoción.

La FPP específica vinculada a la introducción de las nuevas reformas educativas y organizada por las autoridades competentes es, por lo general, una obligación profesional del profesorado de todos los países.

Gráfico D24: Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



Fuente: Eurydice.

Nota complementarias

Luxemburgo: a partir de 2007 la FPP es obligatoria para los profesores de educación secundaria.

Nota explicativa

Obligación profesional: tarea definida como tal en los reglamentos laborales, los contratos de trabajo, la legislación laboral u otras disposiciones relativas a la profesión docente.

EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS LA MAYORÍA DE LOS PROFESORES DEDICÓ MENOS DE 35 HORAS A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En muchos países, la participación en actividades de formación permanente del profesorado (FPP) se considera una de las obligaciones profesionales del docente (gráfico D24). Por otra parte, la importancia de la enseñanza de la lectura en la educación primaria está ampliamente reconocida, como demuestra el número de horas lectivas que se asignan a esta actividad en el currículo (gráfico E2). El estudio PIRLS (2006) ofrece a los países que participaron información útil sobre la participación real de los profesores en actividades de formación permanente relacionadas con la enseñanza de la lectura.

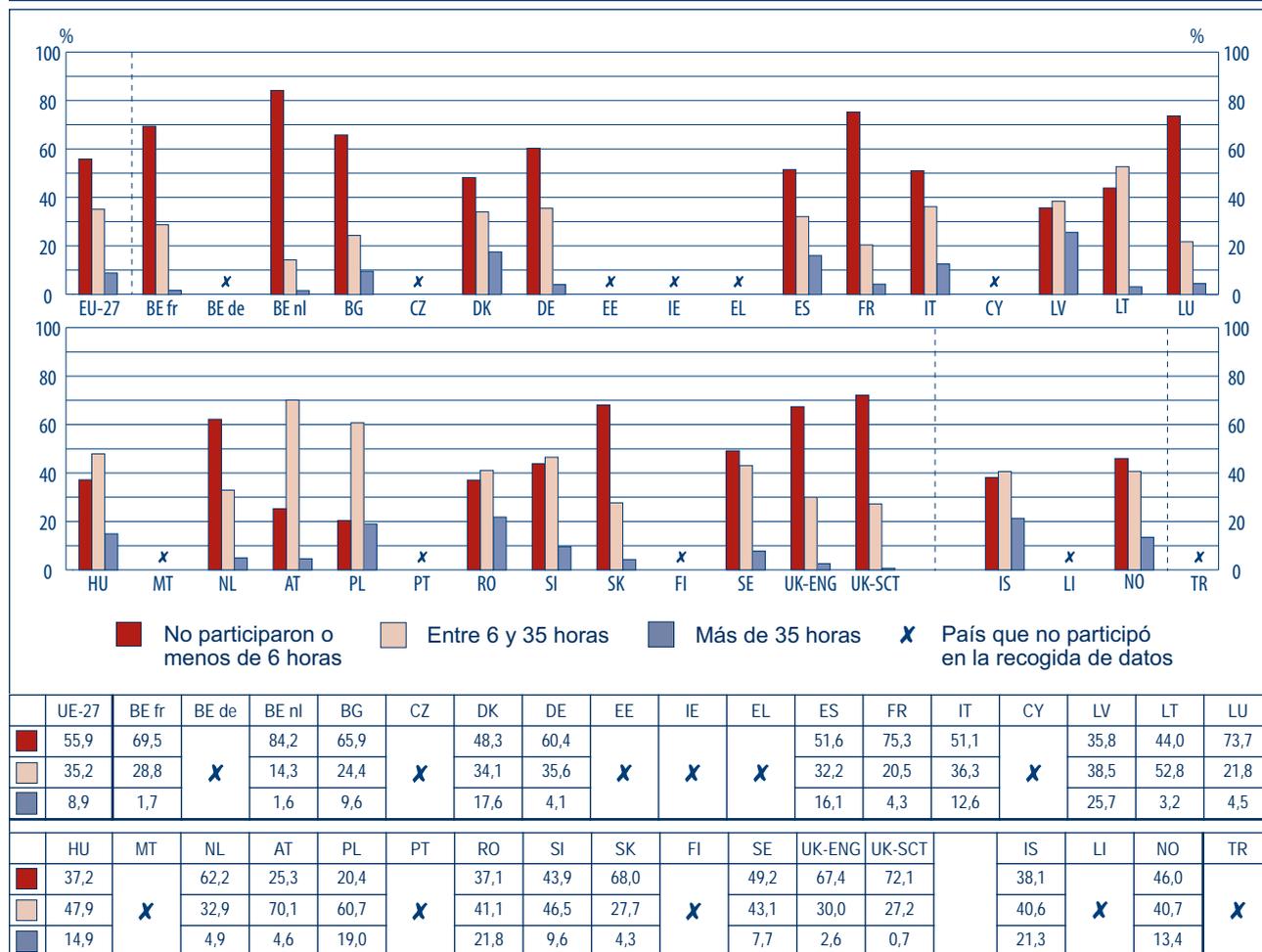
En ocho países, en concreto, Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Alemania, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), más del 60% del alumnado de 4º curso de primaria afirmaba tener un profesor que no había participado, en los dos años anteriores, en ninguna actividad de FPP relacionada con esta área, o, en caso de haberlo hecho, la duración de las actividades de formación era inferior a seis horas.

En Lituania, Hungría, Rumanía, Eslovenia, Suecia, Islandia y Noruega, los profesores de cerca del 40% de los alumnos decían haber dedicado entre 6 y 35 horas a actividades de formación permanente relacionadas con la enseñanza de la lectura. En Austria y Polonia, este porcentaje era superior, situándose en el 70% y el 60% de los alumnos, respectivamente, cuyos profesores afirmaban lo mismo. Comparado con el curso escolar 2000/01, en 2005/06 este porcentaje ha aumentado de forma considerable en numerosos países como, por ejemplo, Alemania, Francia, Hungría, Suecia y Noruega, donde el aumento supera el 10% en cuanto al

alumnado cuyo profesor había dedicado entre 6 y 35 horas semanales durante los últimos dos años a actividades de formación para la enseñanza de la lectura.

En la mayoría de los países, el porcentaje de alumnos cuyos profesores decían haber participado durante más de 35 horas en actividades de formación permanente destinadas a la enseñanza de la lectura en los dos últimos años es inferior al 10%. Las excepciones son Letonia, Rumanía e Islandia, donde este porcentaje supera el 20%.

Gráfico D25: Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman haber participado en actividades de formación permanente para la enseñanza de la lectura en los últimos dos años, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran cuántas horas habían dedicado durante los dos últimos años a talleres o seminarios de formación o perfeccionamiento profesional permanente directamente relacionados con la lectura o con su enseñanza.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y una posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta.

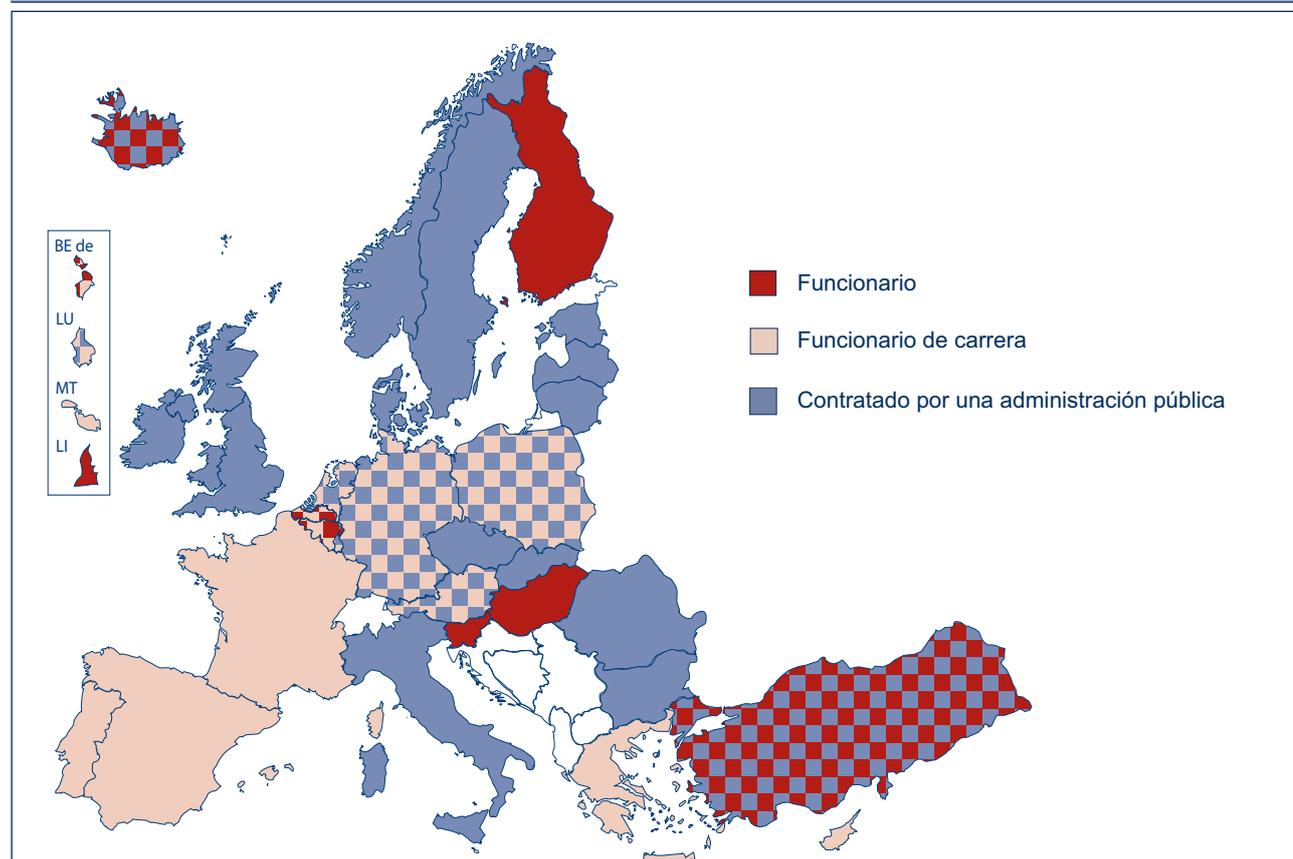
Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

LOS PROFESORES SON FUNCIONARIOS DE CARRERA EN UNA MINORÍA DE PAÍSES EUROPEOS

En los países europeos el estatus profesional de los profesores titulados (educación primaria, secundaria inferior o secundaria superior) puede ser de dos tipos: en más de la mitad de los países los profesores son funcionarios, aunque solo en una minoría de ellos su nombramiento, como funcionarios de carrera, es vitalicio. En los demás países los profesores son contratados de acuerdo con la legislación laboral general, mientras que hay algunos países en los que coexisten ambas categorías.

Los profesores que pertenecen a la primera categoría son **funcionarios** empleados por las administraciones públicas, ya sean de nivel central, regional o local, y el marco legal que rige sus relaciones laborales es diferente de la legislación que se aplica a las relaciones contractuales en el sector público o privado.

Gráfico D26: Tipos de categoría laboral del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los profesores que trabajan en centros gestionados por cada una de las tres comunidades son funcionarios. Los que trabajan en el sector privado concertado se consideran "asimilados" a funcionarios, aunque son contratados según la legislación laboral general.

Alemania: en algunos de los nuevos *länder* los profesores son contratados de forma permanente por el gobierno. En términos generales, su situación es comparable a la de los funcionarios.

Luxemburgo: algunos profesores de primaria y secundaria (*chargés d'éducation*) suscriben un contrato temporal con la administración pública.

Notas complementarias (gráfico D26 – cotinuación)

Hungría: un pequeño porcentaje de profesores que trabajan a tiempo parcial no tiene la categoría de funcionario.

Países Bajos: los profesores de los centros públicos son funcionarios en el sentido que establece la Ley de Personal de la Administración Central y Local. Los profesores de los centros privados firman un contrato (Derecho Privado) con el representante de la entidad legal que los contrata. Sin embargo, estos profesores pueden tener la misma categoría que los empleados del sector público en cuanto a las condiciones laborales que establece el gobierno. Además, los convenios colectivos afectan a todo el sector de la educación (centros públicos y privados).

Austria: los profesores suscriben un contrato de servicios (profesores contratados) o se rigen según la Ley de la Función Pública (funcionarios de carrera).

Polonia: el gráfico se refiere a los profesores de la primera y segunda categoría de la escala de promoción (profesores contratados) y a los pertenecientes a la tercera y cuarta categoría (“asimilados” a funcionarios de carrera).

Islandia: los profesores de primaria y secundaria inferior tienen la categoría de empleados públicos, mientras que los de secundaria superior son funcionarios.

Noruega: algunos elementos de la legislación de la Función Pública se aplican a los profesores.

Nota explicativa

Aquí únicamente se tiene en cuenta a los **profesores titulados del sector público** (es decir, los que trabajan en centros financiados, gestionados y controlados directamente por las administraciones públicas), excepto en Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde la mayoría de los alumnos asiste a centros privados concertados (es decir, centros en los que más de la mitad de su financiación proviene de las arcas públicas).

No se tiene en cuenta la **condición de profesor interino** previa al nombramiento definitivo que se puede encontrar en algunos países.

La categoría de **funcionario** es la de un profesor contratado por las administraciones públicas (de nivel central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado. En algunos sistemas, basados en una carrera profesional estructurada, los profesores reciben un nombramiento vitalicio como **funcionarios de carrera** por parte de la administración central o regional con competencias plenas en materia educativa.

La categoría de **contratado** por una administración pública suele referirse a la de los profesores empleados, generalmente, por la administración local o por la dirección del centro sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general, con o sin convenios a escala central que regulen los salarios y las condiciones laborales.

No obstante, un análisis más detallado revela que esta primera categoría varía entre los distintos países y debe definirse con más precisión. En efecto, los **funcionarios de carrera** constituyen una subcategoría. En este caso los profesores son seleccionados y contratados por la administración central, o por las regionales, en el caso de países en los que estas tienen competencias plenas en materia educativa (los *länder* en Alemania, las comunidades autónomas en España y las comunidades en Bélgica, así como los *bundesländer* en Austria, en el caso de los profesores de educación obligatoria). El concepto de nombramiento definitivo y vitalicio es muy importante, y únicamente en circunstancias muy excepcionales los profesores pierden su empleo. Los docentes belgas, alemanes, griegos, españoles, franceses, chipriotas, luxemburgueses, malteses, holandeses, austriacos, polacos y portugueses pueden considerarse funcionarios que pertenecen a un sistema que se estructura en torno a la carrera profesional.

En la tercera categoría profesional, el profesor se puede identificar con un **empleado**. Son empleados con un **contrato** basado en la legislación general en materia de empleo. Como empleados del sector público, los profesores pueden ser contratados por las administraciones públicas (generalmente de nivel local o central), aunque lo más habitual es que sean contratados directamente por el propio centro.

En cuanto a la estabilidad en el empleo, la diferencia más acusada no se da entre los funcionarios y los contratados, sino entre los funcionarios de carrera y los de las otras dos categorías.



LA AYUDA AL PROFESORADO ESTA CADA VEZ MÁS REGULADA

Además de los problemas específicos con los que se encuentran los docentes al comienzo de su carrera profesional y las medidas de apoyo para afrontarlos (gráfico D23), los profesores pueden encontrarse, en un momento puntual de su carrera, con situaciones que les impidan realizar su tarea docente de forma óptima. Es en estas circunstancias cuando la necesidad de ayuda se hace sentir, y cuando los mecanismos de apoyo pueden resultar muy útiles, sea este del tipo que sea. Se recogen aquí cuatro situaciones en las que, con frecuencia, se ven inmersos los profesores: problemas de índole personal; conflictos con los alumnos, padres y/o colegas; dificultades relacionadas con la actividad docente propiamente dicha (por ejemplo, la introducción de una nueva materia en el currículo o la utilización de un nuevo equipo o material pedagógico, etc.); y el trabajo con alumnos con necesidades especiales.

En los tres niveles educativos analizados (primaria, secundaria inferior y secundaria superior), la mayoría de los países ofrecen principalmente ayudas específicas (formales o no) para los profesores que se encuentran con problemas relacionados con la actividad docente y con su trabajo con grupos heterogéneos de alumnos. Aunque la ayuda destinada a los docentes para hacer frente a los conflictos está también bastante generalizada, hay tres países en los que no existe (Italia, Hungría y Rumanía). En cambio, la ayuda psicológica a la hora de afrontar problemas personales es menos frecuente. En algunos países incluso se considera que una ayuda de este tipo presupone un reconocimiento explícito de que el profesor tiene problemas psicológicos.

En 2006/07 parece haberse incrementado, respecto a 2002/03 (gráfico D31 de *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*), el número de países que regulan formalmente las medidas de apoyo para los docentes en el momento en que han de afrontar alguna de las situaciones que se enumeran a continuación. En más de la mitad de los países se han establecido normas o recomendaciones oficiales para situaciones problemáticas que pueden requerir ayuda específica. En el resto de países, el cuadro normativo que recoge las medidas de apoyo a los docentes se aplica solamente en ciertas situaciones concretas en las que los docentes pueden encontrarse en problemas, o directamente, no existe. No obstante, siempre que un docente necesita ayuda, la recibe, aunque sea de manera informal.

Cinco países o regiones (Comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Chipre y Turquía) han mencionado, además, que tienen en curso distintas reformas que contemplan de forma específica medidas de apoyo al profesorado.

Gráfico D27: Normas y/o recomendaciones sobre determinados tipos de ayuda para el profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
A	○	○	○	●	■	○	●	○	●	■	■	●	■	■	○	●	○	■	●	○	●	○	●	■	●	○	●	●	○	○	●	●	○	
B	●	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	○	○	○	○	●	○	■	●	○	●	●	●	○	●	○	●	●	○	○	○	●	●	○
C	●	●	○	○	●	○	●	●	●	●	●	○	■	○	○	●	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○	○	●	●	○	○	●	●	●
D	●	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

- Normas, recomendaciones y/o directrices (en el ámbito central/regional/local)
 - Ayuda informal (no se organiza de forma sistemática)
 - No se ofrece este tipo de ayuda
- A Problemas de índole personal
 - B Conflictos interpersonales
 - C Problemas pedagógicos
 - D Trabajo con alumnado con necesidades especiales

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias (gráfico D27)

Dinamarca: además de los servicios permanentes de apoyo para sus miembros con problemas psicológicos relacionados con el entorno laboral, el Sindicato Danés de Profesores ofrece en la actualidad servicios de apoyo para problemas psicológicos como tales.

Francia: en educación primaria existe ayuda formal para los problemas pedagógicos.

Malta: durante el curso escolar 2002/03 se estableció un programa de ayuda a cargo de psicólogos para tratar problemas personales causados por el entorno laboral.

Países Bajos: la organización de los tipos de ayuda que se muestran en el gráfico se deja a discreción de los centros.

Islandia: en educación secundaria superior existe ayuda informal para problemas de las categorías C y D.

Nota explicativa

En este gráfico ni la formación permanente del profesorado (FPP) ni los complementos salariales se consideran ayudas específicas destinadas a los profesores en activo.

Los **problemas de índole personal** se refieren especialmente al *burnout*, una forma de estrés que se caracteriza por un agotamiento físico y psíquico que impide a los profesores afectados desarrollar su labor correctamente. Los **conflictos interpersonales** con los alumnos, con sus padres y/o con los colegas son, fundamentalmente, problemas de tipo disciplinario con los alumnos (comportamientos perturbadores en el aula, ataques físicos y/o verbales a los profesores, etc.). Los **problemas pedagógicos** están relacionados con la adaptación de los profesores a nuevos métodos de enseñanza, etc. El **trabajo con alumnos con necesidades especiales** se refiere a la docencia con alumnos de una o varias categorías concretas: con necesidades educativas especiales, de origen inmigrante, con problemas sociales (entorno desfavorecido, inadaptación social, etc.) y con distinta capacidad de aprendizaje (capacidad insuficiente o superdotación).

No se tiene en cuenta la ayuda de los servicios médicos ordinarios del sistema nacional de salud pública (especialmente en el caso de problemas personales).

LA AYUDA ESPECIALIZADA PARA LAS DIFICULTADES DE LECTURA SE OFRECE PRINCIPALMENTE FUERA DEL AULA

En educación primaria, la materia más importante, en cuanto a número de horas dedicadas a su enseñanza, es la lengua de instrucción. Generalmente, se dedica entre una cuarta parte y un tercio del horario lectivo a esta materia (gráfico E2). La intervención de personal especializado puede resultar de gran ayuda para los alumnos que tienen dificultades con la lectura.

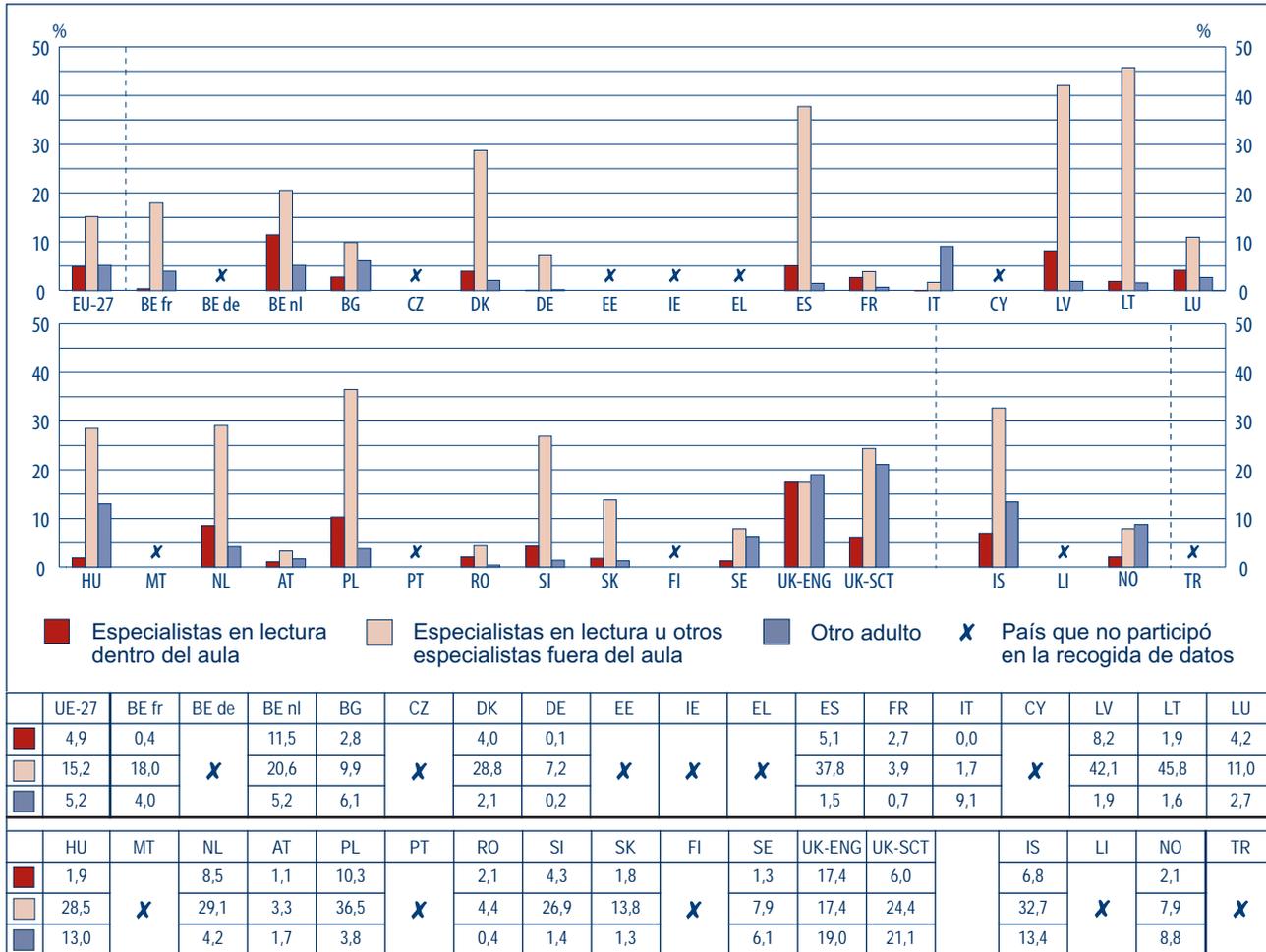
En los países de los que se dispone de datos PIRLS 2006, se puede decir que los alumnos con dificultades lectoras disponen de un cierto apoyo en las propias aulas. En la mayoría de los países, un porcentaje inferior al 5% de los alumnos de 4º curso de primaria tiene un profesor que afirma disponer de especialistas en lectura en su clase para atender a los alumnos con dificultades lectoras. En Bélgica (Comunidad flamenca), Polonia y el Reino Unido (Inglaterra), el porcentaje es ligeramente superior, con más del 10% de alumnos cuyos profesores dicen contar con especialistas en lectura en sus aulas.

Es más frecuente que otros especialistas externos al aula, como los especialistas en aprendizaje o los logopedas, puedan prestar ayuda al alumnado que presenta dificultades de lectura. En Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, España, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia, los profesores de más del 20% de los alumnos afirman disponer de este personal de apoyo. Tanto en Letonia como en Lituania el porcentaje asciende a más del 40%.

Por término medio, los profesores de alrededor del 5% de los alumnos señalan que cuentan con otros adultos para ayudar a quienes tienen dificultades con la lectura. Este porcentaje oscila entre menos del 1% en Alemania, Francia y Rumanía y más del 10% en Hungría y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia).

En países como Italia, Austria, Suecia y Noruega, los alumnos con dificultades de lectura cuentan con escasas ayudas tanto dentro como fuera del aula.

Gráfico D28: Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman que pueden recurrir a especialistas o a otros adultos para atender a los alumnos con dificultades de lectura, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran si habían recibido ayuda para atender a los alumnos que tenían dificultades lectoras.

Las respuestas de los profesores se agruparon en tres categorías. En la primera categoría, “Especialista en lectura dentro del aula”, se incluían las respuestas que afirmaban que había un especialista en lectura disponible para atender a los alumnos con dificultades dentro de la clase. La segunda categoría, “Especialistas en lectura u otros especialistas fuera del aula”, refleja la disponibilidad de especialistas en lectura o aprendizaje, logopedas, etc. en clases de recuperación o en grupos especiales. Por último, la tercera categoría, “Otro adulto”, incluye las respuestas que indicaban que había un ayudante u otro adulto disponible para ayudar a los alumnos con dificultades dentro del aula.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin, se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta.

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL CONTRATO DE TRABAJO DE LOS DOCENTES INCLUYE OTRAS OBLIGACIONES ADEMÁS DE LAS HORAS DE CLASE

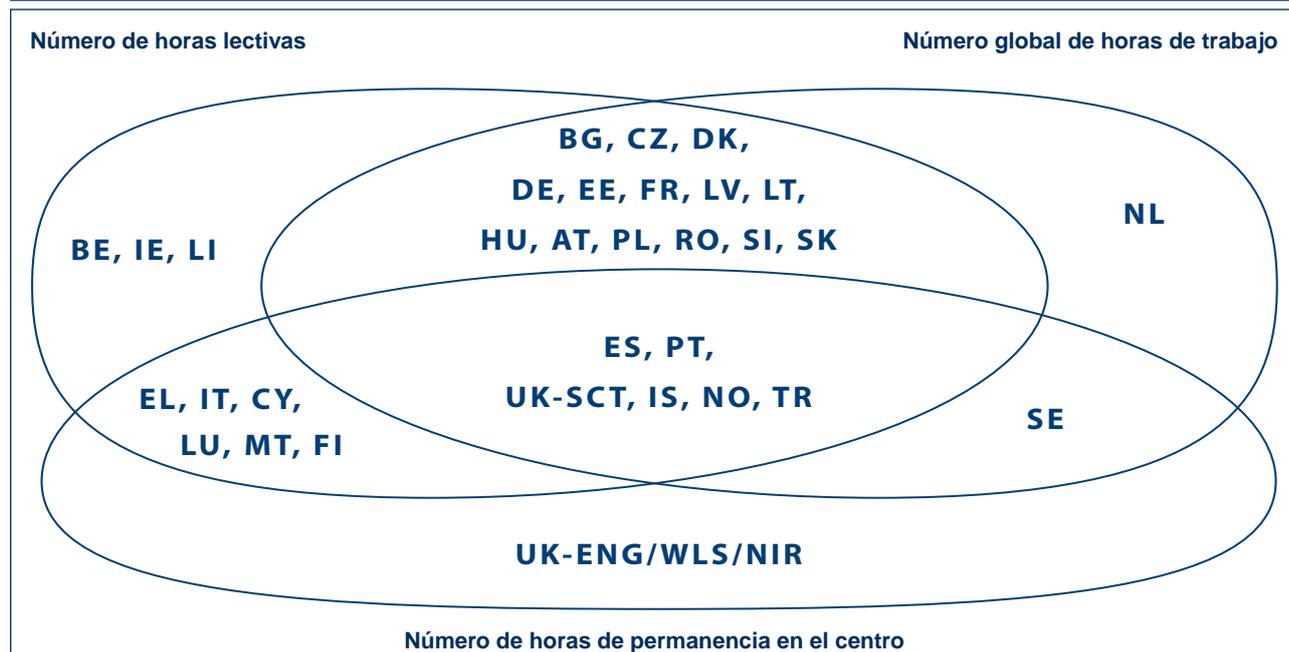
En la mayoría de los países, la **jornada laboral** se define como el tiempo dedicado a dos actividades principales: a la impartición de las clases, por un lado, y a la preparación de las mismas y la corrección, por otro. En numerosos países se incluyen también otro tipo de actividades adicionales.

El **tiempo global de trabajo** indica el número de horas semanales establecido en los convenios colectivos o en otros textos oficiales. Este concepto se utiliza en más de la mitad de los países analizados.

Asimismo, en catorce países se especifica el número de **horas de permanencia en el centro** dedicadas a otras actividades, tales como reuniones, tareas de gestión, etc., y en la mayoría de estos países se especifican también las horas destinadas a la docencia y/o el tiempo global de trabajo. En cualquiera de estos casos, la situación es la misma en primaria y secundaria.

Únicamente en tres países europeos (Bélgica, Irlanda y Liechtenstein) en los contratos se define la jornada laboral de los profesores en término de número de horas lectivas, mientras que en Grecia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta y Finlandia se incluyen tanto las horas lectivas como las horas de permanencia en el centro. En muchos países se establece una cifra global de horas de trabajo que, en principio, abarca todas las tareas que deben realizar los profesores, además del número de horas lectivas.

**Gráfico D29: Definiciones oficiales de la jornada laboral de los profesores.
Educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07**



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): en primaria también se especifica el número máximo de horas de presencia en el centro (incluido el tiempo dedicado a las clases) que se exige a los profesores.

Dinamarca: no se muestra el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro, pues únicamente se indican los días (por curso escolar).

Estonia: no se muestra el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro, ya que depende de cada centro.

Italia: no se muestra el número global de horas de trabajo, ya que solo se establece un número de días (por curso escolar) y las actividades (no cuantificables) que los profesores han de llevar a cabo.

Notas complementarias (gráfico D29 – continuación)

Luxemburgo: solo se incluye a los profesores que son funcionarios. Para los que tienen un contrato temporal (*chargés d'éducation*) se establece un número de horas presenciales además de las horas de clase.

Hungría: de acuerdo con las enmiendas introducidas en la legislación en septiembre de 2006, las horas de permanencia en el centro las fija el empleador, aunque no como un número exacto de horas de trabajo. En dichas enmiendas se especifican las tareas que el profesor puede realizar dentro y fuera del centro.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años de edad) tiene la consideración de nivel CINE 1.

Nota explicativa

Toda la información se refiere a la situación de los profesores que trabajan a tiempo completo. No se tiene en cuenta a los profesores aún no titulados o noveles, si están sujetos a horarios especiales.

Las **definiciones oficiales** se refieren al tiempo de trabajo que se establece en los contratos de los profesores, en las descripciones de los empleos o en otros documentos oficiales. Estas definiciones son las establecidas por la administración central o por la regional, en el caso de los países donde esta tiene competencias plenas en materia educativa.

El **número de horas lectivas** se refiere al tiempo que pasan los profesores con grupos de alumnos. En algunos países son las únicas horas de trabajo estipuladas en los contratos. Se puede definir de forma semanal o anual.

El **número de horas de permanencia en el centro** se refiere al tiempo dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determina el director del mismo. En algunos casos, se trata de un determinado número de horas que se añaden a las horas lectivas, mientras que en otros, de un número global de horas presenciales que incluye las horas lectivas. Se puede definir de forma semanal o anual.

El **número global de horas de trabajo** incluye las horas lectivas, el número de horas de permanencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la corrección, actividades que pueden realizarse fuera del centro. El número de horas se puede definir en término de las que se dedican a las distintas actividades o bien establecerlo de forma global. Se puede definir de forma semanal o anual.

Finalmente, hay tres países (los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte–) en los que el número de horas de clase que puede exigirse a los profesores no se establece a nivel central. En los Países Bajos, la legislación únicamente especifica el tiempo de trabajo global. En Suecia se especifica la carga de trabajo global anual, en número de horas, además de un número de horas de permanencia en el centro. No obstante, hay que decir que en ciertos centros suecos las antiguas fórmulas de cálculo para determinar el número de horas lectivas todavía se usan en el marco de la nueva definición del tiempo de trabajo. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la normativa especifica el tiempo durante el que los profesores deben permanecer en el centro, o en otro lugar que el director determine, realizando las tareas propias de su trabajo. Entre ellas están incluidas la docencia, la programación, preparación y evaluación (reunidas bajo un módulo denominado *PPA*), otras actividades relacionadas con el bienestar y el progreso del alumnado, las reuniones de personal, la formación permanente del profesorado (FPP), las reuniones con los padres y las tareas de gestión. No se especifica el número máximo de horas lectivas propiamente dichas, pero en Inglaterra y Gales existen actualmente disposiciones normativas sobre el equilibrio entre el número de horas lectivas, por un lado, y las destinadas a actividades de *PPA*, por otro.

Cuando, en la carga de trabajo semanal de los docentes a tiempo completo, se especifica el número de horas correspondientes a las distintas actividades, en la distribución de esta cifra se puede dar grandes variaciones entre países (gráfico D30).

EL NÚMERO DE HORAS LECTIVAS SEMANALES EXIGIDAS A LOS PROFESORES VARÍA ENORMEMENTE ENTRE PAÍSES

En la mayoría de los países el **número de horas lectivas** está especificado en los contratos de trabajo de los docentes (gráfico D29). En general, los países establecen bien un número de periodos lectivos a la semana y su duración, bien un número de horas lectivas semanales. En 2006/07, la mayoría de los profesores europeos debía impartir entre 18 y 20 horas lectivas a la semana, sin incluir los descansos habituales ni el tiempo de encuentro con los alumnos fuera de las horas lectivas. No obstante, existen notables diferencias entre países.

En general, en los países se tiende a reducir la carga lectiva semanal del profesorado de secundaria inferior y/o superior. Únicamente en Bulgaria y Rumanía se observa un aumento sustancial para los profesores de secundaria. En una docena de países los docentes han de impartir el mismo número de horas lectivas en secundaria inferior y superior. Cuatro países, en concreto, Letonia, Lituania, Polonia y el Reino Unido (Escocia) han establecido exactamente el mismo número de horas lectivas semanales para los niveles de primaria y secundaria.

En trece países se especifica el número exacto de **horas de permanencia en el centro a la semana** que han de cumplir los docentes. Es frecuente que este tipo de obligación se establezca con carácter anual, en número de días, más que en número de horas. No obstante, siempre que ha sido posible se ha calculado el promedio semanal teórico. En general, el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro no supera las 30 horas semanales, salvo en Portugal, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia.

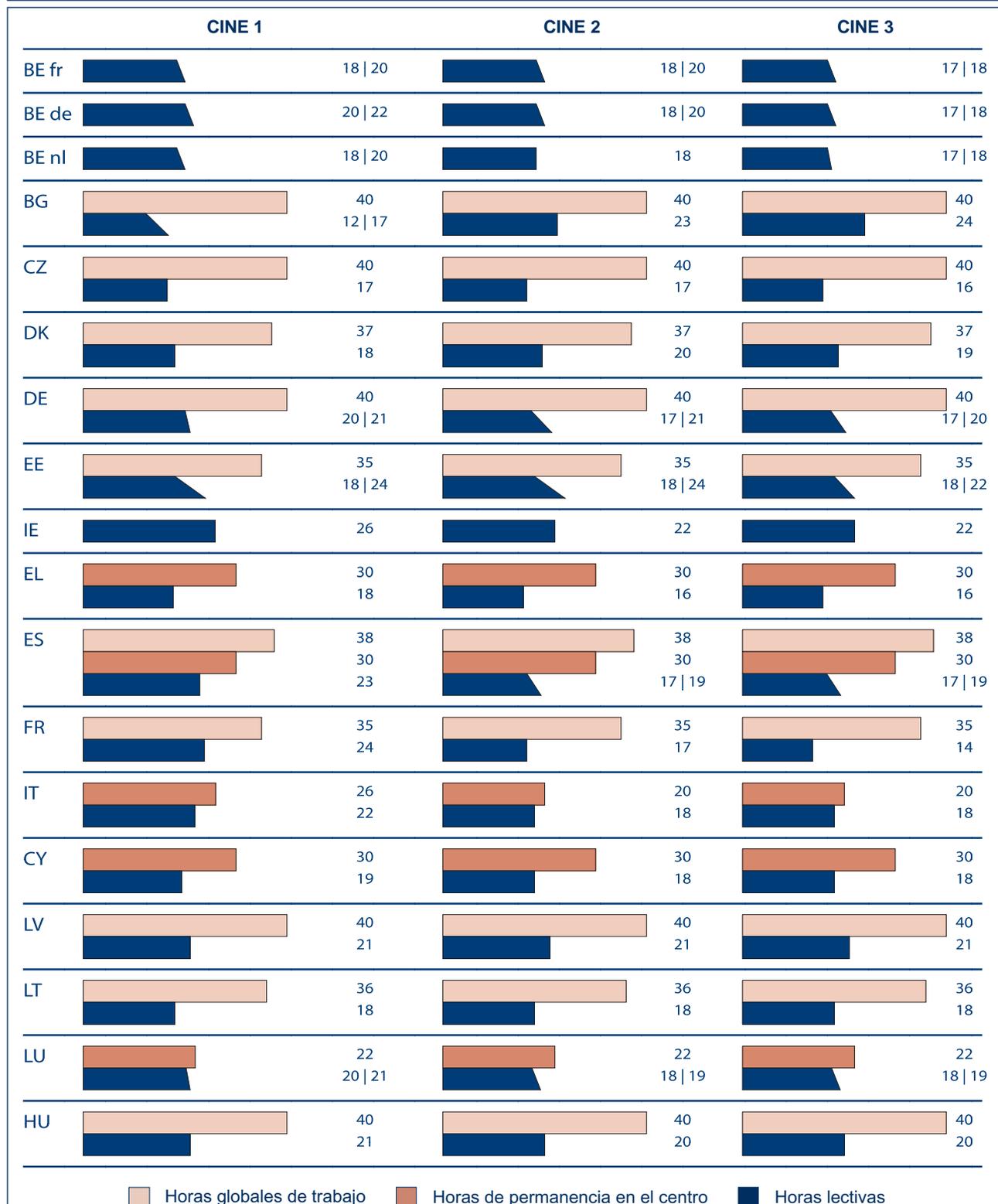
Más de la mitad de los países europeos también fijan un **número global de horas de trabajo** semanales que se basa en el de otros trabajadores y que está estipulado en los convenios colectivos o en otros textos oficiales. Este número oscila entre las 35 y las 40 horas semanales en la gran mayoría de estos países.

En muchos países la situación relativa al número de horas de permanencia en el centro y al número global de horas de trabajo es muy similar en los diferentes niveles educativos.



RECURSOS

Gráfico D30: Distribución del número de horas de trabajo semanales de los profesores a tiempo completo. Educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



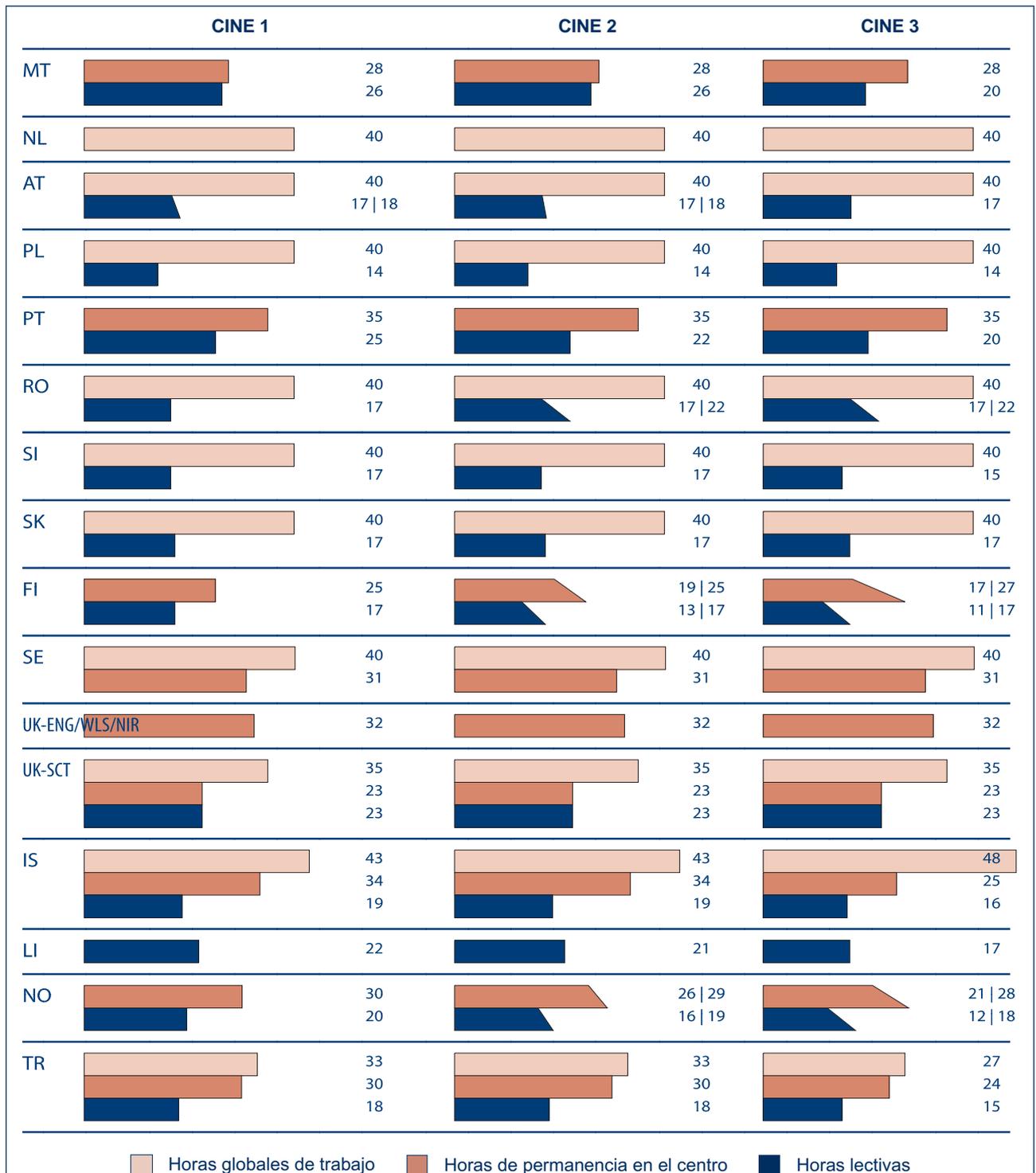
Horas globales de trabajo
 Horas de permanencia en el centro
 Horas lectivas

Fuente: Eurydice.



SECCIÓN II – PROFESORADO

Gráfico D30: Distribución del número de horas de trabajo semanales de los profesores a tiempo completo. Educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



Horas globales de trabajo Horas de permanencia en el centro Horas lectivas

Fuente: Eurydice.



Notas complementarias

Bélgica (BE fr): el número total de horas anuales dedicado a todas las tareas que realiza el profesorado de primaria no puede superar las 962, incluidas las clases, las tareas de supervisión y las reuniones y consultas con los colegas (que representan, al menos, 60 periodos). Solo se muestran las horas lectivas.

Bélgica (BE nl): el número de horas que aparece en la columna del nivel CINE 3 corresponde al profesorado de 2º curso de *Algemeen Secundair Onderwijs*; para los profesores de 3º y 4º curso, el número de horas de clase semanales es de 16,7.

Dinamarca: el número de días por curso escolar y la duración de los descansos no están regulados por el Ministerio, sino que son competencia de cada centro. Por tanto, podría haber variaciones en el número de horas lectivas.

Alemania: las 40 horas de trabajo global representan la media de todos los *länder*.

Estonia: el tiempo global de trabajo es de 35 horas semanales. Se puede exigir a los profesores que permanezcan en el centro durante todo este tiempo, pero esto depende de cada centro y de su director.

Francia: los datos del nivel CINE 2 se refieren a los *professeurs certifiés*, y los del nivel CINE 3, a los *professeurs agrégés*. Los *professeurs certifiés* también imparten clase en el nivel CINE 3.

Chipre: el número de horas de clase semanales es el máximo y depende del número de años de servicio.

Malta: el gráfico muestra las horas lectivas y las horas de permanencia en el centro en el periodo de jornada completa. Durante el periodo de jornada reducida, las horas lectivas semanales son 17,5 en primaria, 13 en secundaria inferior general y 13 en secundaria superior general. El número de horas semanales de permanencia en el centro es de 18,75 en cada uno de los tres niveles.

Países Bajos: solo se especifica el número anual de días lectivos (200) y el número global de horas al año (1.659).

Portugal: desde 2007/08 el número de horas lectivas para los profesores de secundaria superior es de 22.

Eslovenia: el número de horas lectivas semanales para los profesores que imparten la lengua de instrucción es de 15,8 en los niveles CINE 1 y 2, y de 14,3 en el nivel CINE 3. En este número de horas se incluye el tiempo dedicado a "otras actividades".

Finlandia: el tiempo que los profesores deben pasar en el centro no incluye los 3-5 días al año de trabajo complementario que establecen los convenios colectivos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el gráfico muestra un promedio semanal teórico basado en 1.265 horas repartidas a lo largo de los 195 días en los que el profesorado debe estar presente en el centro para llevar a cabo actividades relativas a la docencia, programación y preparación de las clases, evaluación y elaboración de informes, reuniones del personal y formación del profesorado, etc.

Reino Unido (SCT): según el acuerdo de 2001 relativo a las condiciones de trabajo y al sueldo de los profesores, todas las tareas que no exijan la presencia de los profesores en el centro pueden realizarse en el lugar y en el momento que elija el profesor.

Liechtenstein: los datos correspondientes al nivel CINE 3 no se refieren a los profesores de deportes, música o materias artísticas, que imparten 26 clases semanales, es decir, 19,5 horas.

Noruega: el número total de horas de trabajo se expresa solamente en horas anuales (1.687,5).

Turquía: además de las horas lectivas obligatorias, se puede exigir a los profesores que impartan horas extra por una remuneración adicional. No existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años de edad) tiene la consideración de nivel CINE 1. El gráfico muestra la situación dentro de esta estructura única.

Nota explicativa

El gráfico muestra la situación de un profesor que trabaja a tiempo completo y que no desempeña otras funciones, como las de dirección. Se muestran las diferencias dentro de un mismo país cuando tienen que ver con factores concretos, como la materia que se imparte o la categoría laboral del profesor, o con la flexibilidad que tiene el centro para fijar el número de horas lectivas o de permanencia en el centro de los profesores. No se tiene en cuenta la reducción del horario de los profesores que aún no han obtenido su titulación o que acaban de obtenerla; tampoco se muestra la posibilidad de reducción de horario en función del número de años de servicio o de la realización de otras tareas.

El gráfico sólo indica las horas semanales. El tiempo real de trabajo de los profesores también puede variar en función del número anual de días de servicio.

Las **definiciones oficiales** se refieren al tiempo de trabajo que se establece en los contratos de los docentes, en las descripciones de los empleos o en otros documentos oficiales. Estas definiciones son las establecidas por la administración central o por la regional, en el caso de los países donde esta tiene competencias plenas en materia educativa.

El **número semanal de horas lectivas** se refiere al tiempo que pasan los profesores con grupos de alumnos. Este número se calcula para no incluir el tiempo dedicado a los descansos o a los encuentros con los alumnos fuera de las horas de clase. Se obtiene multiplicando el número de clases por la duración de cada una y dividiendo el producto entre 60.

El **número semanal de horas de permanencia en el centro** corresponde, además de a las clases, al tiempo dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determine el director del mismo.

El **número global de horas de trabajo a la semana** incluye las horas de clase, el número de horas de permanencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la corrección, que puede realizarse fuera del centro.

Nota explicativa (gráfico D30 – continuación)

Se han realizado **estimaciones** para los países donde la categoría o el contrato de los profesores no hace referencia a las horas lectivas, a las horas de permanencia en el centro y/o al tiempo global de trabajo. Cuando las obligaciones del profesorado se fijan sobre una base anual se ha calculado, en la medida de lo posible, un promedio de horas semanales en función del número de días que el profesor debe permanecer en el centro y/o del tiempo global de trabajo.

Se han realizado estimaciones para Alemania (horas globales de trabajo), España (horas lectivas), Rumanía (horas lectivas), Finlandia (horas de permanencia en el centro, CINE 2), Noruega (horas de permanencia en el centro) e Islandia (horas globales de trabajo, CINE 3).

LA EDAD OFICIAL DE JUBILACIÓN DE LOS PROFESORES SUELE SER A LOS 65 AÑOS

En prácticamente todos los países europeos existe una edad oficial de jubilación que establece el límite de edad para la actividad docente de los profesores, salvo en circunstancias especiales. Esta edad se sitúa en los 65 años en la mayoría de los casos, en los 60 años en Francia y Polonia (solo para las mujeres), 64 en Liechtenstein y 67 en Noruega. Esta edad oficial de jubilación es la misma para los tres niveles educativos que aquí se analizan.

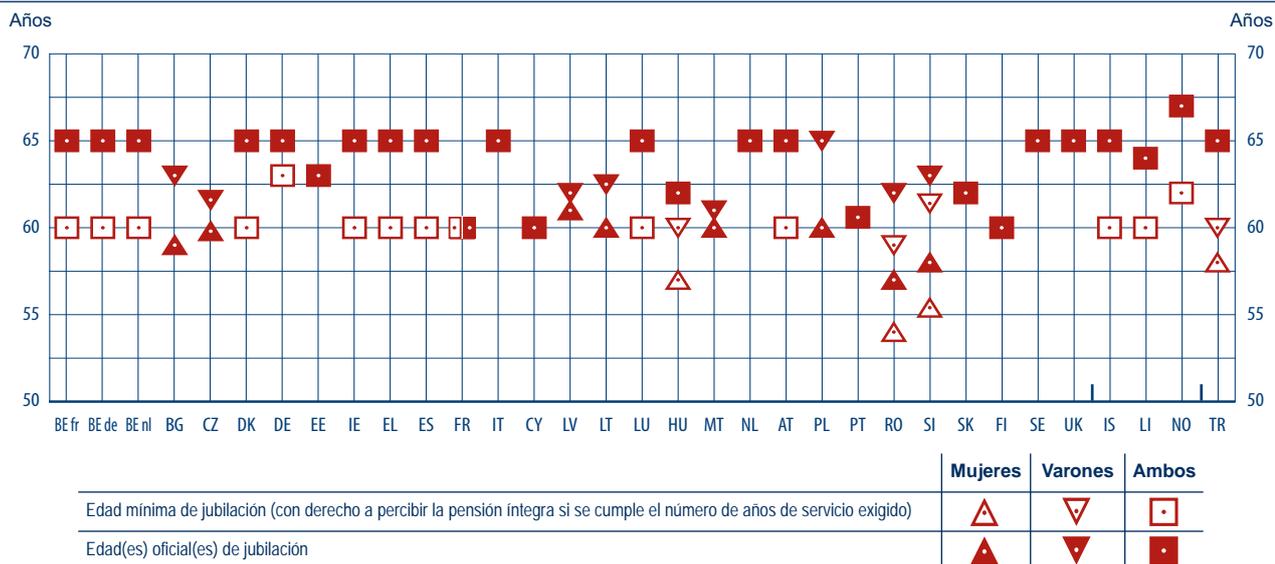
En Bulgaria, la República Checa, Letonia, Lituania, Eslovenia y Eslovaquia la edad oficial de jubilación corresponde a la edad mínima en que los profesores pueden dejar de trabajar y percibir una pensión. La edad oficial de jubilación se sitúa por debajo de los 65 años. Actualmente, hay reformas en marcha para establecer esta edad entre los 60 y los 65 años, en función del país.

En más de la mitad de los países europeos los profesores pueden optar por la jubilación anticipada. En general, la edad mínima se sitúa en torno a los 60 años, con derecho a percibir la pensión completa si se ha cumplido el número de años de servicio establecido. No obstante, el número de años que se exige varía mucho en los diferentes países: por ejemplo, en Liechtenstein se piden 15 años de servicio, 25 en Turquía y 40 en Bélgica, Austria e Irlanda. En el caso de Italia y Portugal (hasta 2007), se ha conservado un sistema de jubilación tras un determinado número de años de servicio en el que no se establece una edad mínima de jubilación.

En Finlandia (para los profesores cuyo nombramiento es posterior 1993) el único criterio para acceder a la jubilación es haber alcanzado la edad oficial y no se contempla la jubilación anticipada.

En la mayoría de los países, la edad de jubilación es la misma para los varones y para las mujeres. Sin embargo, sí se encuentran diferencias en Malta y en varios países de Europa central y oriental. En estos países las mujeres pueden acceder a la jubilación y percibir una pensión antes que los varones. No obstante, se tiende a atenuar esta diferencia. Las actuales reformas en la República Checa, Letonia, Eslovenia y Eslovaquia pretenden reducir estas diferencias o incluso suprimirlas.

Gráfico D31: Edad de jubilación del profesorado de Educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



Número de años de servicio para poder percibir la pensión íntegra cuando la jubilación anticipada es posible

BE	BG	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
41,25	⊗	35-37	⊗	40	35	35	38,5-39,5	40	33,3	⊗	⊗	35	34-38	⊗
NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
⊗	40	30	36	25 (m), 30 (v)	36,3 (m), 40 (v)	⊗	⊗	⊗	⊗		35	15	30	25

⊗ No existe la jubilación anticipada con derecho a percibir la pensión íntegra

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los 41,25 años de servicio que se indican en la tabla incluyen el número habitual de años necesarios para la obtención del título, la duración del servicio militar (si procede) y el tiempo que pueda eventualmente dedicarse a otros servicios públicos o equivalentes.

Bulgaria: en 2007, las mujeres podían acceder a la jubilación anticipada a los 56 años y los varones a los 60.

República Checa: datos relativos a 2006. Asimismo, es posible jubilarse dos o tres años antes pero percibiendo una pensión reducida. En el caso de las mujeres, la edad de jubilación que se muestra corresponde a aquellas que no tienen hijos. La edad se reduce en función del número de hijos. Según la legislación vigente, se está procediendo a aumentar de forma gradual la edad de jubilación, con el objetivo de alcanzar los 63 años de edad en el caso de los hombres y de las mujeres sin hijos.

Dinamarca: al alcanzar la edad mínima de jubilación todos los empleados públicos tienen derecho a una pensión cuya cuantía aumenta en función de los años de servicio.

Estonia: en el caso de las mujeres, la edad real de jubilación depende del año de nacimiento. En 2007, las mujeres que habían nacido en 1947 (60 años) tenían derecho a jubilarse; en 2016, la edad oficial de jubilación coincidirá con la edad real.

Irlanda: desde el 1 de abril de 2004, los nuevos funcionarios y los que ya lo eran y abandonaron o abandonan el servicio activo el 1 de abril de 2004 o con posterioridad a dicha fecha y reingresan al mismo tras un paréntesis de, al menos, 26 semanas, no pueden, por lo general, acceder a la jubilación hasta los 65 años.

Francia: 55 años para los profesores de primaria que aún ostentan la categoría de *instituteur*. Desde 2003 el número de años de servicio exigido se ha ido modificando de forma progresiva hasta alcanzar los 40 en 2008.

Chipre: la ley no establece una edad mínima de jubilación. Un profesor percibe la pensión íntegra si ha completado 400 meses de servicio (o 33,33 años).

Letonia: se está aumentando de forma gradual la edad de jubilación para las mujeres hasta alcanzar los 62 años en 2009.

Austria: el gráfico ilustra la situación de los profesores que son funcionarios. En el caso de los profesores contratados, la edad de jubilación es de 60 años para las mujeres y de 65 para los varones. El número de años exigido para poder percibir la pensión íntegra es de 40 y 45 años, respectivamente, para los profesores contratados.

Notas complementarias (gráfico D31 – continuación)

Polonia: el sistema de jubilación que da derecho a percibir la pensión íntegra antes de alcanzar la edad oficial de jubilación fue válido hasta finales de 2008.

Portugal: desde enero de 2006, la edad de jubilación de los profesores aumenta de forma progresiva a razón de 6 meses al año, con el objetivo de llegar a la edad de 65 en 10 años. Para poder percibir la pensión íntegra se exigen 36 años y 6 meses de servicio, además de 6 meses por año hasta alcanzar los 40 años de servicio.

Rumanía: la ley de 2000, que se aplicará gradualmente de 2000 a 2013, establece la edad de jubilación a los 60 años (mujeres) y a los 65 (hombres). El número de años de servicio exigido aumenta a 30 para las mujeres y a 35 para los varones.

Eslovenia: la ley de 1999, que se implementará gradualmente hasta 2014, establece la edad oficial de jubilación a los 58 años para mujeres y varones, siempre que hayan cumplido 38 y 40 años de servicio respectivamente.

Eslovaquia: según la legislación vigente, la edad de jubilación es de 62 años para hombres y mujeres, pero la edad de jubilación de los varones se ha ido elevando de forma gradual a lo largo de un periodo de dos años y la de las mujeres, a lo largo de un periodo de diez.

Finlandia: la edad de jubilación es de 65 años para quienes empezaron a trabajar el 1 de enero de 1993 o en fecha posterior. Para aquellos que estaban en activo antes de dicha fecha, la edad de jubilación oscila entre los 60 y los 65 años de edad.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la edad de jubilación para los nuevos docentes es de 65 años. Los profesores afiliados al régimen de pensiones con anterioridad al 1 de enero de 2007 (1 de abril de 2007 en Irlanda del Norte) pueden jubilarse a los 60 años de edad con la pensión íntegra.

Islandia: los profesores que recibieron su nombramiento antes de 1997 pueden jubilarse al cumplir 35 años de servicio si han alcanzado la edad de 60 años, al cumplir 34 años de servicio si han alcanzado la edad de 61 años, y así sucesivamente.

LA ANTIGÜEDAD ES EL FACTOR QUE MÁS INFLUYE EN EL SUELDO DE LOS DOCENTES

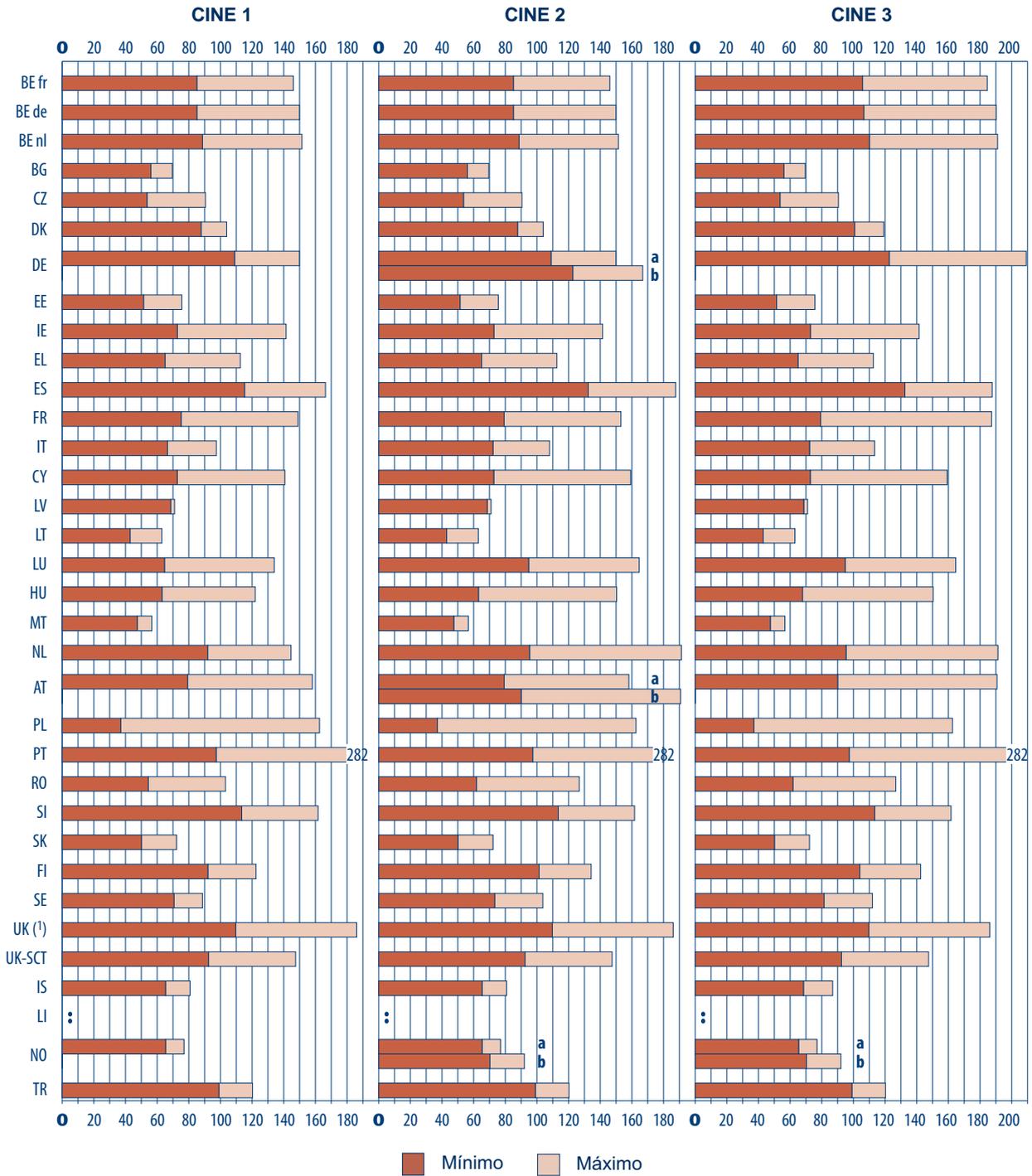
Con el fin de comparar la situación económica del profesorado de los distintos países, el gráfico D32 muestra los sueldos base brutos (mínimos y máximos) por nivel educativo y como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) per cápita, que es un indicador del nivel de vida de la población de un país. Sin embargo, conviene precisar que el sueldo base no incluye ningún complemento o bonificación que no sea la antigüedad en el servicio. Estos complementos, que en algunos países pueden representar una parte importante del sueldo del docente, no se tienen en cuenta en el gráfico D32.

A excepción de Suecia, todos los países establecen los sueldos de los profesores en función de una escala salarial definida generalmente a nivel nacional. En los países donde los profesores son funcionarios de carrera (gráfico D26), la escala salarial de referencia suele ser la misma que la de la totalidad de la función pública, aunque incluya particularidades relacionadas con las características específicas de la profesión docente. Los criterios para ascender y el ritmo al que se puede progresar en esa escala, así como el número de tramos, es diferente en cada país. Entre los criterios más comunes se encuentran los años de servicio, los títulos complementarios, los méritos, etc. En algunos países, los sueldos pueden aumentar en función de criterios concretos que se aplican de manera independiente, mientras que en otros casos se aplica una combinación de estos mismos criterios, motivo por el que los salarios de los docentes pueden presentar diferencias entre las etapas inicial y final de su carrera profesional. El gráfico muestra, por tanto, los extremos (mínimo y máximo) de la escala salarial básica sin considerar ningún otro criterio que no sea la antigüedad en el servicio.

En 14 países o regiones, el sueldo base mínimo y máximo de un profesor es idéntico en los tres niveles educativos (Educación Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior). Hay que mencionar que en la mayor parte de estos países la educación se organiza en una estructura única (gráfico B1).

Asimismo, el salario base del profesorado de primaria y secundaria inferior es idéntico en Bélgica, Dinamarca, Alemania, Austria (profesorado de las *Volksschulen* y *Hauptschulen*) e Islandia. Una situación comparable se aprecia respecto al salario base de los docentes de secundaria inferior y superior general en España, Francia, Chipre, Luxemburgo, Austria (profesorado de las *allgemein bildenden höheren Schulen*) y Rumanía. Finalmente, en otros tres países (Italia, Finlandia y Suecia) los sueldos se incrementan al aumentar el nivel educativo en el que trabajan los profesores.

Gráfico D32: Salario base bruto anual (mínimo y máximo) de los profesores como porcentaje del PIB per cápita (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.
Fuente: Eurydice y Eurostat.

Datos complementarios (gráfico D32)

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE a	DE b	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	Min.	85,1	85,1	88,7	56,1	53,6	87,8	108,9	0,0	51,4	:	65,0	115,2	75,1	66,5	72,7	68,6	42,9	64,6	63,1
	Máx.	146,0	149,9	151,5	69,6	90,5	103,9	149,9	0,0	75,6	:	112,6	166,4	149,0	97,4	140,7	71,0	63,0	134,0	122,0
CINE 2	Min.	85,1	85,1	88,7	56,1	53,6	87,8	108,9	122,6	51,4	:	65,0	132,4	79,3	72,2	72,7	68,6	42,9	94,7	63,1
	Máx.	146,0	149,9	151,5	69,6	90,5	103,9	149,9	166,8	75,6	:	112,6	187,6	153,1	108,0	159,2	71,0	63,0	164,6	150,3
CINE 3	Min.	105,7	106,5	110,1	56,1	53,6	100,7	122,6	0,0	51,4	:	65,0	132,5	79,3	72,2	72,7	68,6	42,9	94,7	67,8
	Máx.	184,5	190,1	191,1	69,6	90,5	119,1	209,1	0,0	75,6	:	112,6	187,6	187,3	113,3	159,2	71,0	63,0	164,6	150,3

		MT	NL	AT a	AT b	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO a	NO b	TR
CINE 1	Min.	47,4	91,9	79,3	0,0	37,0	97,3	54,4	113,4	50,0	92,1	70,7	109,7	92,5	65,3	:	65,3	0,0	99,0
	Máx.	56,7	144,6	158,0	0,0	162,6	282,5	103,2	161,7	72,2	122,5	88,6	186,1	147,5	80,8	:	77,0	0,0	120,2
CINE 2	Min.	47,4	95,3	79,3	90,0	37,0	97,3	61,8	113,4	50,0	101,3	73,3	109,7	92,5	65,3	:	65,3	70,3	99,0
	Máx.	56,7	191,2	158,0	190,7	162,6	282,5	126,8	161,7	72,2	134,2	103,7	186,1	147,5	80,8	:	77,0	92,1	120,2
CINE 3	Min.	47,4	95,3	90,0	0,0	37,0	97,3	61,8	113,4	50,0	104,0	81,4	109,7	92,5	68,4	:	65,3	70,3	99,0
	Máx.	56,7	191,2	190,7	0,0	162,6	282,5	126,8	161,7	72,2	142,4	112,0	186,1	147,5	86,9	:	77,0	92,1	120,2

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: Eurydice y Eurostat.

Notas complementarias

Bélgica: se tiene en cuenta el PIB per cápita nacional (en lugar del PIB per cápita de cada comunidad).

Dinamarca: la parte principal del sueldo se basa en los convenios colectivos negociados a nivel central. El sueldo base máximo que se muestra en el gráfico es la única cantidad establecida por la administración central.

Alemania: teniendo en cuenta la complejidad y variedad de situaciones, los sueldos de los profesores se calculan en relación con la edad media de comienzo de la carrera docente (que depende de la edad de comienzo de los estudios y de su duración) y con los sueldos de los *länder* de Alemania occidental. Los datos correspondientes al nivel CINE 3 se refieren al profesorado del *Gymnasium*. **(a):** en el nivel CINE 2, los datos corresponden a los sueldos de los profesores de la *Realschule* y del *Gymnasium*. Los profesores del *Gymnasium* reciben la misma remuneración con independencia del nivel en el que imparten clase (CINE 2 ó 3). **(b):** en el nivel CINE 2, los datos corresponden a los sueldos del profesorado de la *Hauptschule*.

Estonia: la cuantía del salario mínimo (en función del nivel profesional), establecida a nivel central, no es obligatoria para determinar la cuantía real. Las condiciones de trabajo y la cuantía de la remuneración que percibe el personal de los centros las establecen las autoridades locales, que deben llegar a un acuerdo salarial con los centros antes de guiarse por la cuantía del sueldo mínimo que se fija a escala central.

España: los importes totales corresponden a los sueldos medios en la enseñanza pública, calculados como media de los sueldos en las distintas comunidades autónomas ponderados por el número de profesores en cada comunidad autónoma.

Francia: en el caso del nivel CINE 2, los sueldos corresponden a los *professeurs certifiés*. Pueden convertirse en *professeurs agrégés* (por concurso o promoción). Para el nivel CINE 3, los sueldos mínimos que se muestran son los de los *professeurs certifiés*, mientras que los sueldos máximos reflejan la situación de los *professeurs agrégés*.

Letonia: los sueldos del profesorado se establecen tomando como base la antigüedad y el volumen de trabajo. Existen tres grados de antigüedad: menos de 5 años, de 5 a 10 años y más de 10 años.

Hungría: estas cifras incluyen bonificaciones, aumentos y complementos, y son una estimación de los sueldos medios de todos los profesores.

Países Bajos: los sueldos mínimos y máximos corresponden a los sueldos al inicio de la carrera docente y después de dieciocho años, respectivamente.

Austria: los datos corresponden al año natural 2006. Los datos relativos al nivel CINE 3 se refieren al profesorado de las *Hauptschulen*. **(a):** los datos del nivel CINE 2 corresponden a los sueldos de los profesores de la *Hauptschule*. **(b):** los datos relativos al nivel CINE 2 se refieren a los sueldos del profesorado de las *allgemein bildenden höheren Schulen*.

Polonia: desde enero de 2008, el sueldo base mínimo ha aumentado un 19%.

Portugal: únicamente se muestran los sueldos de los profesores que están en posesión de una *Licenciatura*. Se incluye la prestación alimenticia.

Rumanía: solo se muestran los sueldos de los *institutor*. El salario base se calcula atendiendo a los siguientes criterios: el puesto y el nivel docente, el nivel de formación inicial y la antigüedad.

Notas complementarias (gráfico D32 – continuación)

Finlandia: la cuantía del sueldo máximo puede variar de forma considerable en función de los años de servicio de los docentes y de los aumentos individuales. La información que se muestra proporciona una estimación del salario base bruto anual máximo.

Suecia: no existe una escala salarial. El sueldo es el resultado de los acuerdos individuales entre profesores y empleadores. No existe información disponible sobre salario mínimo y máximo ni sobre la experiencia de los docentes contabilizada como años de servicio. Los datos se refieren al sueldo medio de los profesores por nivel educativo en noviembre de 2006 (curso escolar 2006/07), mientras que la información sobre el salario mínimo y máximo corresponde a los percentiles 10 y 90 respectivamente.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el salario que se muestra incluye el complemento correspondiente a Londres. También se abonan complementos en las afueras y en la periferia de Londres. Existen escalas salariales comunes para el resto de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El máximo que se muestra corresponde al nivel más alto de la escala superior salarial. Este es el nivel al que todo buen profesor puede aspirar, aunque la progresión no es automática.

Islandia: solo se muestra el sueldo base. Las posibles retribuciones complementarias (por horas extraordinarias y responsabilidades adicionales) suelen ser considerables.

Liechtenstein: no se dispone del PIB per cápita.

Noruega: (a): los datos relativos al nivel CINE 2 corresponden a los sueldos de un *adjunkt*. **(b):** los datos relativos al nivel CINE 2 corresponden a los sueldos de los *lektors*.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. Los sueldos de los profesores se incrementan dos veces al año (el 1 de enero y el 1 de julio). La información que se muestra en el gráfico se calcula sobre la base de los sueldos de junio de 2006 y enero de 2007, asignándoles la misma ponderación.

Nota explicativa

Los datos se refieren a la situación de un profesor con la titulación mínima exigida, soltero, sin hijos y que trabaja en la capital del país.

El año natural de referencia para el PIB per cápita es 2006. El periodo de referencia para los sueldos es el año natural 2006 o el curso escolar 2006/07.

Los valores que aparecen en el diagrama se obtienen relacionando el sueldo base bruto anual (mínimo y máximo) expresado en la moneda nacional con el PIB per cápita (a la cotización actual de la moneda nacional) del país correspondiente.

El **sueldo base bruto anual** es la cantidad desembolsada por el empleador durante el año, incluidos los aumentos generales en la escala salarial, la paga extraordinaria y la paga de vacaciones (si procede), etc., menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ningún otro complemento salarial o bonificación económica (por ejemplo, las relacionadas con la posesión de títulos complementarios, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades adicionales, docencia en determinadas zonas geográficas o a grupos heterogéneos o con dificultades especiales, alojamiento, asistencia sanitaria o gastos de desplazamiento).

El **sueldo mínimo** es el que percibe un profesor de las características mencionadas de su carrera profesional.

El **sueldo máximo** es el que percibe un profesor de las características mencionadas al término de su carrera profesional o después de un cierto número de años de servicio, sin tener en cuenta los complementos salariales ni las bonificaciones económicas vinculadas a otro criterio distinto de la antigüedad en el servicio.

En la mayoría de los países el salario base mínimo del profesorado de primaria y secundaria inferior general es inferior al PIB per cápita. Así pues, los docentes tienen que acumular un cierto número de años de servicio y/o haber satisfecho otro tipo de condiciones para que su sueldo supere el PIB per cápita. En Bulgaria, la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Malta, Eslovaquia, Islandia y Noruega, el salario base bruto anual del profesorado de primaria y secundaria inferior y superior se mantienen inferiores al PIB per cápita.

La relación entre el sueldo base anual máximo y mínimo indica las perspectivas de aumento salarial a largo plazo que pueden esperar los docentes a lo largo de su carrera si únicamente se tiene en cuenta la antigüedad en el servicio. Sobre esta base, los niveles máximos suelen suponer una cantidad que no llega al doble de los niveles mínimos. En Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Malta, Eslovaquia y Noruega, el aumento salarial que pueden esperar los profesores es bastante moderado. Sin embargo, en Chipre, Hungría, Austria, Polonia y Portugal, por ejemplo, los sueldos pueden llegar a alcanzar más del doble de su nivel de partida.

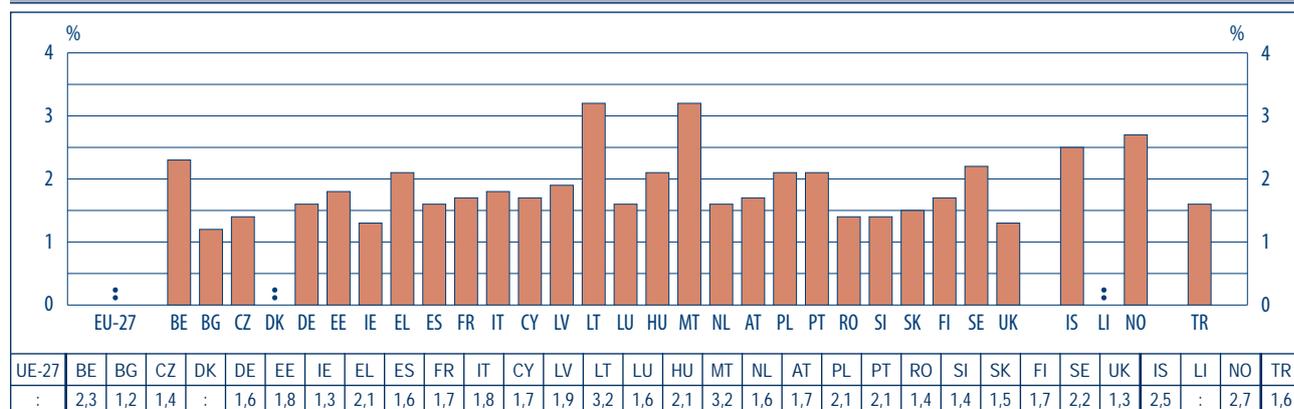
Este hecho, junto con el ritmo al que se producen los aumentos salariales, puede dar cuenta de los cambios a lo largo de la carrera docente en términos de su atractivo. En efecto, los profesores cuya remuneración aumenta considerablemente a lo largo de su carrera se sienten menos inclinados a abandonar la profesión que aquellos cuyos sueldos apenas se incrementan tras los primeros años de experiencia.

LOS PROFESORES REPRESENTAN, POR TÉRMINO MEDIO, EL 2% DE LA POBLACIÓN ACTIVA DE LOS PAÍSES EUROPEOS

En 2006, los docentes de primaria y secundaria inferior representaban, en general, como mínimo el 1,5% de la población económicamente activa en todos los países europeos. Los docentes estaban escasamente representados en Bulgaria (1,2%) y suponían el 3,2% de la población activa en Lituania y Malta. El porcentaje de profesores en el conjunto de la población activa oscila entre el 1% y casi el 2%, en función del país. En 2005/06, los profesores de primaria y secundaria inferior representaban entre el 1,2% (Bulgaria) y un mínimo del 2,5% (Islandia y Noruega) de la población activa. Es en Lituania y Malta donde suponen el mayor porcentaje de la población activa (3,2%).

Sin embargo, la comparación de los porcentajes de los distintos países ha de hacerse con cautela, dada la heterogeneidad organizativa de los sistemas educativos (en cuanto a la duración de la educación obligatoria y al tiempo de trabajo de los profesores) y ciertos factores demográficos (variaciones del porcentaje de la población activa sobre de la población total).

Gráfico D33: Porcentaje de profesores de educación primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2) sobre la población total activa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: Eurostat, JOE y Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanófona ni a los que trabajan en centros privados no concertados.

Luxemburgo: el gráfico se refiere únicamente al sector público.

Países Bajos: se incluye el nivel CINE 0.

Nota explicativa

Únicamente se tiene en cuenta a los docentes que ejercen docencia directa. Se incluye a los profesores de educación especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. No se incluye al personal encargado de otras tareas que no sean la enseñanza, a los profesores ayudantes ni a los futuros profesores en fase de prácticas. En el numerador se incluye a los profesores a tiempo completo y a tiempo parcial que trabajan en el sector público y privado en los niveles CINE 1 y 2.

La población activa se refiere al número total de personas empleadas y desempleadas de la población. Las cifras relativas a la población activa (en el denominador) provienen de la Encuesta de Población Activa.



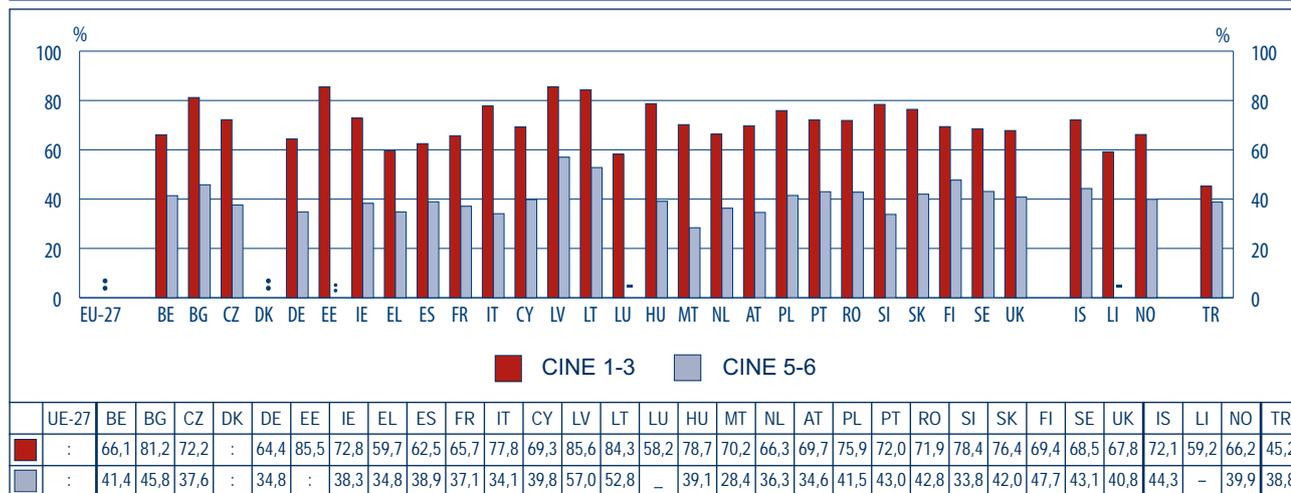
HAY MÁS PROFESORAS QUE PROFESORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, PERO ESTÁN MENOS REPRESENTADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La mayoría del profesorado de educación primaria y secundaria son mujeres. Sin embargo, su representación disminuye considerablemente a medida que aumenta el nivel educativo en todos los países de los que existen datos disponibles.

En 2006, en todos los países europeos (salvo Grecia, Luxemburgo, Liechtenstein y Turquía) más del 60% de los docentes de Primaria y Secundaria (CINE 1, 2 y 3) eran mujeres, porcentaje que alcanza el 80% en cuatro de ellos (Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania).

Esto contrasta claramente con la representación de las mujeres en los niveles de educación superior (CINE 5 y 6), inferior al 50% en todos los países, excepto en Letonia y Lituania. En la mitad de los países su participación es inferior al 40%. La disminución de la representación femenina en el nivel de educación superior, comparada con los niveles CINE 1-3, es especialmente acusada en Malta y Eslovenia.

Gráfico D34: Porcentaje de profesoras de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) y de educación superior (CINE 5 y 6), en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanófona ni a los que trabajan en centros privados no concertados. El nivel CINE 3 incluye el nivel CINE 4.

Irlanda, Finlandia y Reino Unido: el nivel CINE 3 incluye el nivel CINE 4.

Luxemburgo: el gráfico se refiere únicamente al sector público.

Países Bajos: el nivel CINE 1 incluye el nivel CINE 0.

Finlandia: en los niveles CINE 5-6 los datos correspondientes al personal académico incluyen únicamente al personal docente. El personal investigador está excluido. Anteriormente, el personal académico de los niveles CINE 5-6 también incluía al personal investigador.

Suecia: los estudiantes de postgrado que desarrollan tareas docentes están incluidos en el personal académico.

Islandia: el nivel CINE 3 incluye parcialmente el nivel CINE 4.

Nota explicativa

Únicamente se tiene en cuenta a los docentes que ejercen docencia directa. Se incluye a los profesores de educación especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. Se incluye a los profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial, tanto en el sector público como en el sector privado. No se incluye a los profesores ayudantes ni a los futuros profesores en fase de prácticas.

EN MUCHOS PAÍSES EUROPEOS, UN ELEVADO PORCENTAJE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA PERTENECE AL GRUPO DE EDAD DE 40-49 AÑOS

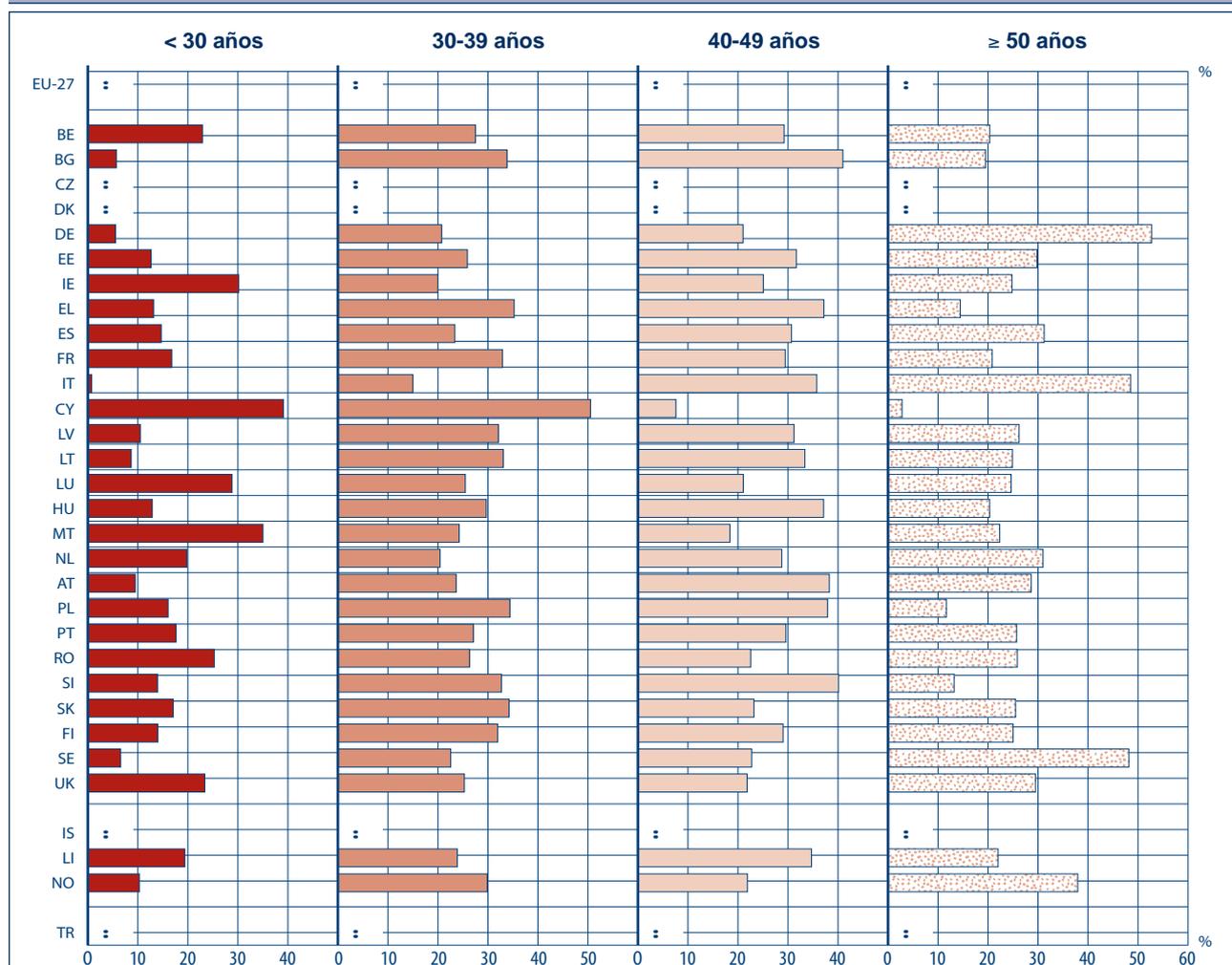
En Alemania, Italia y Suecia, los docentes de educación primaria son relativamente mayores: los dos grupos de edad con mayor representación son 40-49 años y más de 50 años.

En otros 12 países (Bélgica, Bulgaria, Grecia, Francia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia y Finlandia), los grupos 30-39 y 40-49 años son los grupos de edad en que se encuadran un mayor número de docentes. En conjunto, casi el 66% del profesorado en Hungría y más del 72% en Bulgaria, Grecia y Eslovenia pertenecen a estos dos grupos de edad.

Los profesores de primaria más jóvenes se encuentran en Chipre y Malta, donde los menores de 30 años y los del grupo de 30-39 años son los más numerosos (más del 60%).

En Luxemburgo y Rumanía, la distribución por edad del profesorado es bastante equilibrada. Cada grupo de edad representa aproximadamente una cuarta parte del profesorado.

Gráfico D35: Distribución del profesorado de educación primaria (CINE 1) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Datos (gráfico D35)

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
< 30 años	:	22,9	5,7	:	:	5,5	12,6	30,2	13,2	14,7	16,8	0,8	39,1	10,5	8,7	28,8	12,9	35,0	19,8	9,5	16,0	17,6	25,3	13,9	17,1	14,0	6,6	23,4	:	19,4	10,3	:
30-39 años	:	27,5	33,8	:	:	20,7	25,9	20,0	35,3	23,4	32,9	15,0	50,5	32,1	33,1	25,5	29,7	24,3	20,4	23,6	34,4	27,1	26,3	32,7	34,2	32,0	22,6	25,3	:	23,9	29,9	:
40-49 años	:	29,2	41,0	:	:	21,0	31,7	25,1	37,2	30,7	29,5	35,8	7,6	31,2	33,4	21,1	37,1	18,4	28,8	38,3	37,9	29,6	22,5	40,1	23,2	29,0	22,7	21,8	:	34,7	21,9	:
≥ 50 años	:	20,3	19,5	:	:	52,7	29,8	24,8	14,4	31,2	20,8	48,5	2,8	26,2	24,9	24,6	20,3	22,3	31,0	28,6	11,7	25,7	25,9	13,2	25,5	25,0	48,2	29,5	:	22,0	37,9	:

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanófona ni a los que trabajan en centros privados no concertados.

Luxemburgo: el gráfico se refiere únicamente al sector público.

Países Bajos: se incluye a los profesores del nivel CINE 0.

Nota explicativa

Únicamente se tiene en cuenta a los profesores que ejercen docencia directa. Se incluye a los profesores de educación especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. Se incluye a los profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial, tanto en el sector público como en el sector privado. No se incluye a los profesores ayudantes ni a los futuros profesores en fase de prácticas.

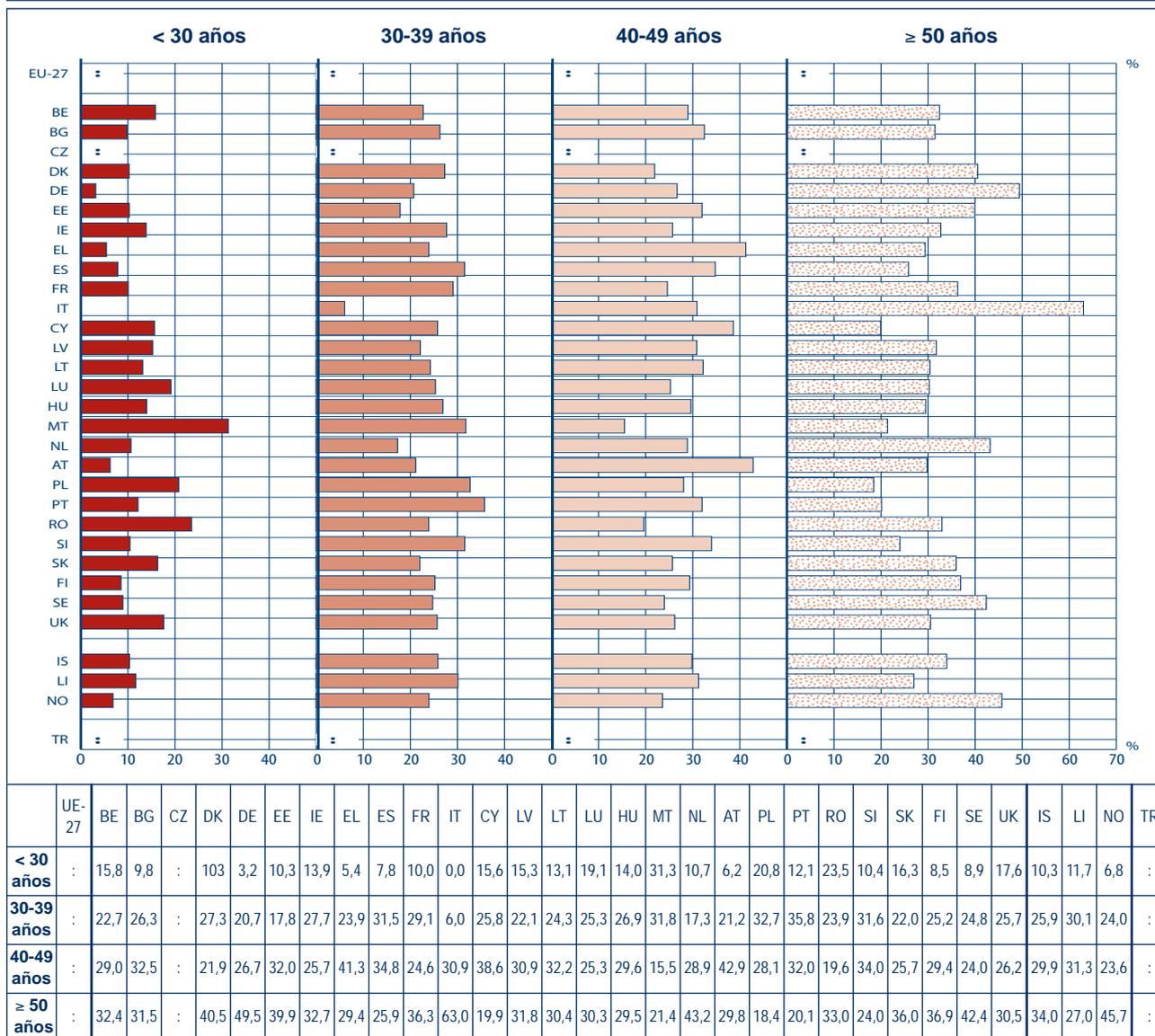
**POCOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
TIENEN MENOS DE 30 AÑOS**

En la mayoría de los países, salvo en Malta, los profesores de educación secundaria son mayores que los de primaria (véase el gráfico D35), etapa esta última que presenta un menor porcentaje de docentes mayores de 40 años.

En Alemania, Italia, los Países Bajos, Suecia y Noruega, los profesores de 50 años o más representan más del 40% del profesorado. En Bulgaria, Alemania, Italia, Austria, Finlandia, Suecia y Noruega el número de profesores menores de 30 años es muy pequeño.

Los profesores de secundaria más jóvenes se encuentran en Malta y Portugal. En Portugal, el grupo de 30-39 años es el que cuenta con mayor representación, mientras que en Malta los menores de 30 años representan un tercio del profesorado.

Gráfico D36: Distribución del profesorado de educación secundaria (CINE 2 y 3) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanófona ni a los que trabajan en centros privados no concertados. Se incluye a los profesores de nivel CINE 4.

Dinamarca: se incluye a los profesores de nivel CINE 1.

Irlanda, Finlandia y Reino Unido: se incluye a los profesores de nivel CINE 4.

Luxemburgo: el gráfico se refiere únicamente al sector público.

Islandia: los profesores de nivel CINE 4 están parcialmente incluidos.

Nota explicativa

Únicamente se tiene en cuenta a los profesores que ejercen docencia directa. Se incluye a los profesores de educación especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. Se incluye a los profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial, tanto en el sector público como en el sector privado. No se incluye a los profesores ayudantes ni a los futuros profesores en fase de prácticas.

UNA MAYORÍA DEL PROFESORADO SE JUBILA LO ANTES POSIBLE

En general, en los países de los que se dispone de datos la gran mayoría de los docentes (ya sean de primaria o de secundaria) se jubila en cuanto tiene la posibilidad de hacerlo. Así, los profesores se jubilan cuando han cumplido el número de años de servicio exigido o han alcanzado la edad mínima que les permite percibir la pensión íntegra. No obstante, en Dinamarca (educación secundaria), Alemania, Irlanda, Rumanía y Eslovenia (educación secundaria), un porcentaje no desdeñable del profesorado continúa ejerciendo su profesión después de alcanzar la edad mínima de jubilación.

Estonia, Lituania y Eslovaquia (educación secundaria) son los únicos países en los que un porcentaje significativo del profesorado (alrededor del 5%) continúa trabajando después de la edad oficial de jubilación. En estos países, los profesores que están próximos a la jubilación perciben sueldos base bastante bajos (en relación con el PIB per cápita), lo que puede explicar, en parte, esta situación, sobre todo si no se tienen en cuenta otros complementos salariales o beneficios económicos (gráfico D32).

Estos mismos datos también pueden utilizarse para predecir qué países corren riesgo de tener escasez de profesorado en años venideros, siempre que la situación se mantenga y no haya cambios en todos otros aspectos. Los países donde los porcentajes de profesores de los grupos de edad de más de 40 años alcanzan un nivel alto y luego descienden, describiendo una curva muy pronunciada, como ocurre en el caso de Alemania o Italia (especialmente en educación secundaria), serán testigos de la jubilación masiva de profesores en un futuro inmediato. El perfil demográfico de los diagramas de estos países indica que los grupos de edad más próximos a la jubilación tienen niveles muy elevados. En Alemania e Italia (educación secundaria), casi el 70% del profesorado se jubilará en los próximos 20 años. En cambio, en los países donde los porcentajes de los grupos de más edad tienden a disminuir, como en Bélgica (educación primaria), Bulgaria, Irlanda, Grecia (educación primaria), España, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Portugal (educación secundaria en particular), Eslovenia, Islandia o Liechtenstein, las jubilaciones se producirán de forma más escalonada.

Chipre (educación primaria) y Malta se encuentran entre los pocos países cuyos diagramas presentan una curva suave y niveles bajos en los grupos de edad próximos a la jubilación. Esto indica que, en general, los profesores de estos países se reparten de manera uniforme entre los grupos de edad y son bastante jóvenes. De hecho, casi el 90% de los profesores chipriotas que trabajan en primaria y el 60% de los malteses tienen menos de 40 años. En estos países, en los próximos 20 años no serán muchos los docentes que se jubilarán, y las jubilaciones se producirán a un ritmo constante cada año.

Notas complementarias (gráfico D37)

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanófona ni a los que trabajan en centros privados no concertados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en educación para la “promoción social”.

Bélgica y Reino Unido: se incluye a los profesores de nivel CINE 4.

Dinamarca e Islandia: los profesores de nivel CINE 1 están incluidos en el nivel CINE 2.

Luxemburgo: el gráfico se refiere únicamente al sector público.

Países Bajos: los profesores de nivel CINE 0 están incluidos en el nivel CINE 1.

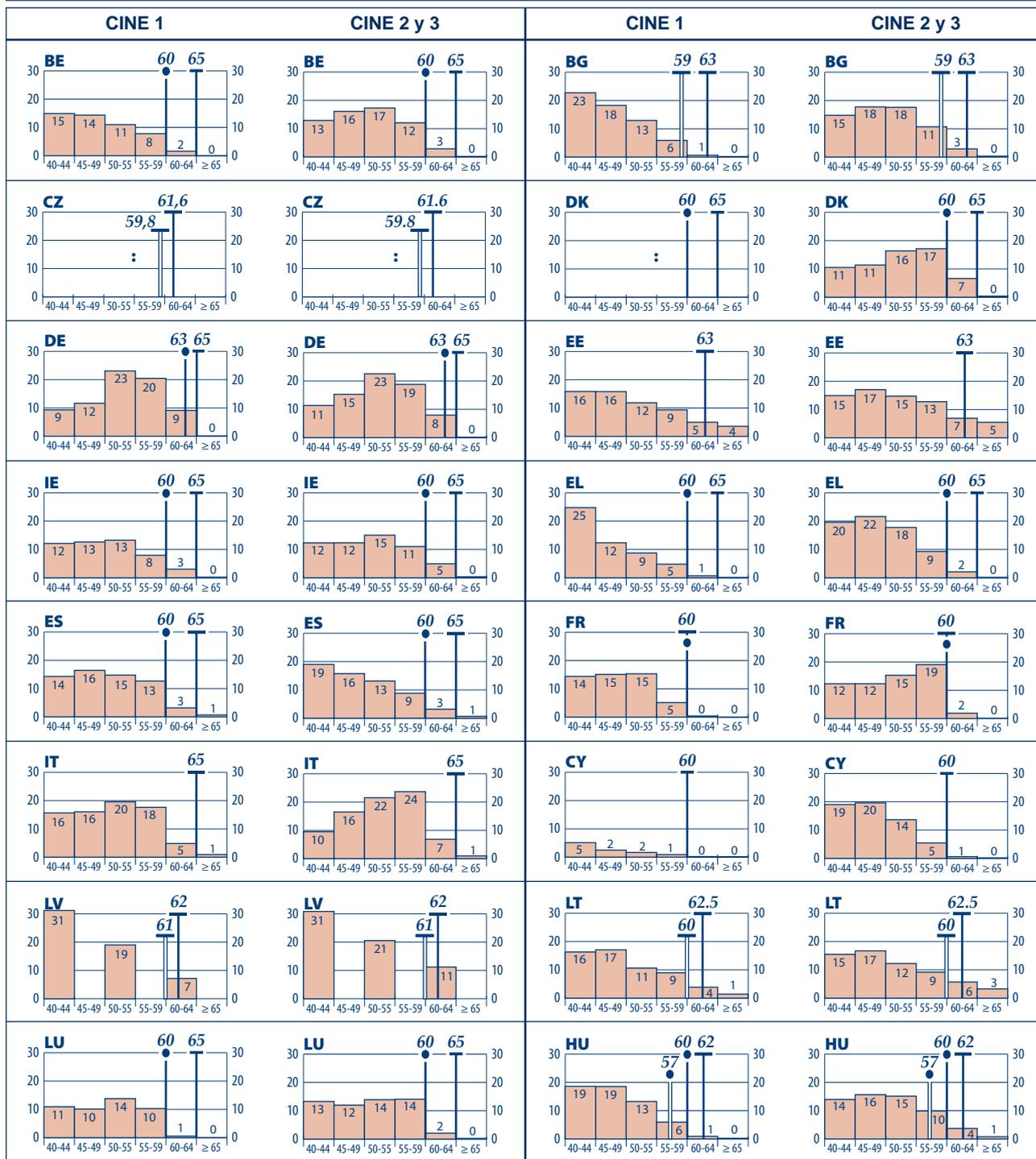
Finlandia: el nivel CINE 3 incluye el nivel CINE 4

Islandia: los profesores de nivel CINE 4 están parcialmente incluidos en el nivel CINE 3.

Nota explicativa

Únicamente se tiene en cuenta a los profesores que ejercen docencia directa. Se incluye a los profesores de educación especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. Se incluye a los profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial, tanto en el sector público como en el sector privado. No se incluye a los profesores ayudantes ni a los futuros profesores en fase de prácticas. Se ofrece más información acerca del desglose del profesorado por grupo de edad en los gráficos D35 y D36.

Gráfico D37: Porcentaje de profesores de los grupos de edad próximos a la edad de jubilación, educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



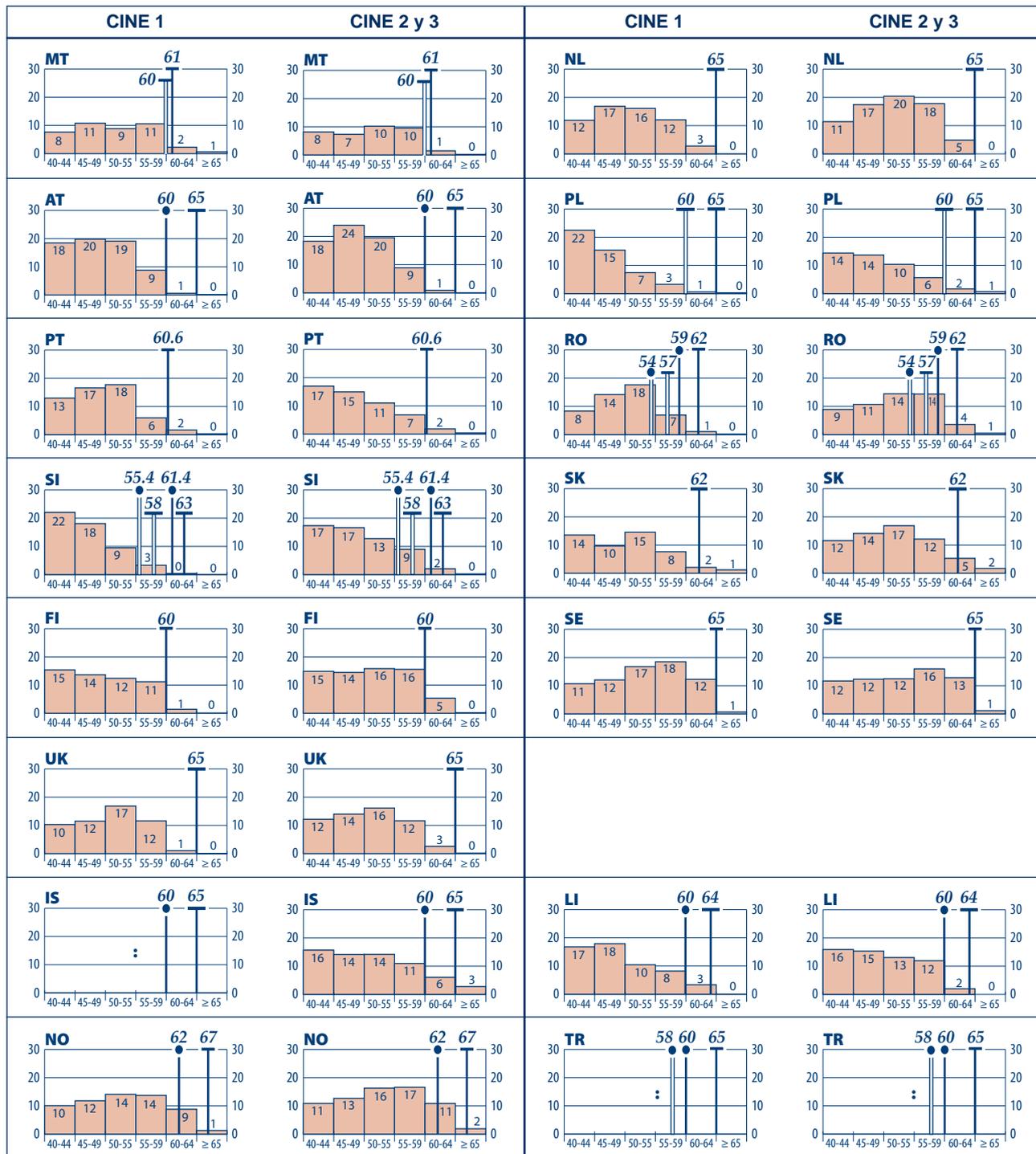
|| Mujeres | Varones y mujeres/sólo varones

— Edad oficial de jubilación

● Edad mínima de jubilación con pensión íntegra

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008); Eurydice: 2006/07.

Gráfico D37: Porcentaje de profesores de los grupos de edad próximos a la edad de jubilación, educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Mujeres
 Varones y mujeres/sólo varones
 Edad oficial de jubilación
 Edad mínima de jubilación con pensión íntegra

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008); Eurydice: 2006/07.



CONTEXTO

SECCIÓN III – DIRECTORES DE CENTRO

PARA SER DIRECTOR DE UN CENTRO EDUCATIVO SUELE EXIGIRSE EXPERIENCIA PROFESIONAL Y FORMACIÓN ESPECÍFICA

Con la creciente autonomía de los centros en muchos países (gráfico B15) los directores han de afrontar en la actualidad un aumento de tareas relacionadas con la gestión del personal docente, la financiación y el contenido curricular. Los criterios de selección se configuran, por tanto, como fundamentales, de forma que se consideran toda una serie de requisitos previos a la hora de nombrar a alguien director de un centro educativo, entre los que se incluyen, concretamente, la experiencia docente, la experiencia en materia de administración/gestión o una formación específica para acceder al puesto de director. En casi todos los países europeos existen documentos oficiales que establecen los requisitos que deben cumplir los candidatos a la dirección de un centro, independientemente de que en el centro se imparta la totalidad de la educación obligatoria o un único nivel educativo.

Únicamente cinco países (Letonia, los Países Bajos, Suecia, Islandia –secundaria superior– y Noruega) no establecen oficialmente ningún requisito para acceder al puesto de director, salvo el de estar en posesión de una titulación que capacite para ejercer la docencia. No obstante, en la práctica, los directores o candidatos a serlo suelen tener experiencia docente. En Suecia, quienes hayan adquirido competencias en materia de educación a través de un proceso de formación o de su propia experiencia pueden acceder a la dirección de un centro, pero se recomienda una formación específica previa al acceso al cargo.

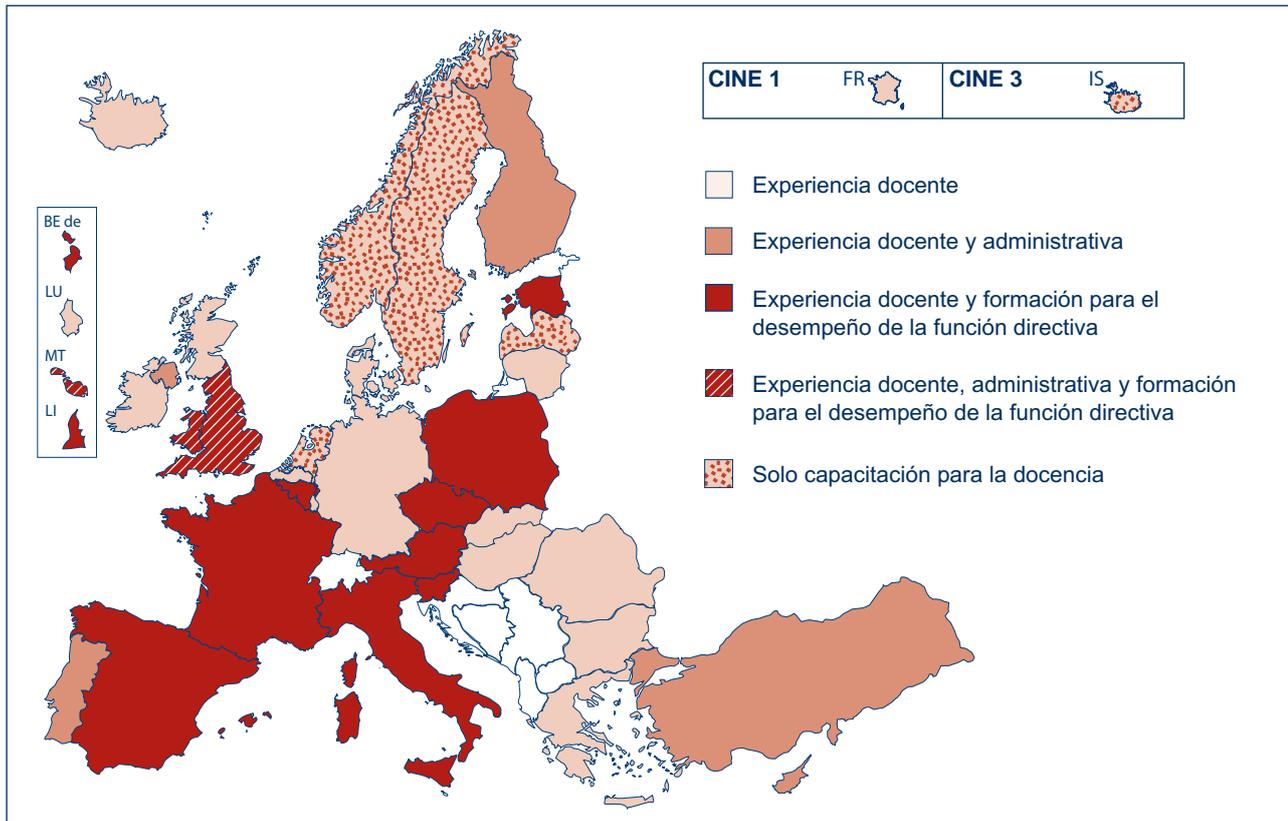
En los países donde los documentos oficiales establecen los requisitos que deben cumplir los futuros directores, la **experiencia docente** es el requisito mínimo para ser nombrado director. No obstante, la duración de esta experiencia es variable (gráfico D39). En varios países a esta experiencia se le añaden uno o varios requisitos adicionales. En Bélgica (Comunidades francesa y germanófono), la República Checa, Estonia, España, Francia (para los niveles de secundaria), Italia, Austria, Polonia, Eslovenia y Liechtenstein, los aspirantes al puesto de director deben tener experiencia docente y haber recibido una formación específica. En Eslovenia también se exige, como parte de la experiencia profesional, la cualificación como tutor o mentor. En Malta, los futuros directores no solo deben tener experiencia docente y administrativa, sino que también deben haber recibido una formación específica previa a su nombramiento. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) todos los directores noveles deben estar en posesión de una cualificación específica: la *National Professional Qualification for Headship*. En Chipre, Portugal, Finlandia y Turquía, los directores de los centros educativos deben tener experiencia docente y administrativa.

En una docena de países, los futuros directores deben haber recibido una **formación específica para el desempeño de la función directiva**. En la mayoría de los casos deben haber cumplido este requisito antes de tomar posesión del cargo. Sin embargo, en la República Checa, la formación tiene lugar después del nombramiento. En Austria, los futuros directores están obligados a cursar varios módulos de formación para poder obtener un nombramiento definitivo. En Francia, una vez que superan un concurso para personal directivo, reciben una formación en dos ciclos al término de los cuales, si sus resultados son satisfactorios, entran a formar parte de este cuerpo con plenos derechos. La duración mínima de la formación obligatoria para los directores varía mucho entre los países: en algunas comunidades autónomas de España es de solo unas horas, mientras que en Malta y Liechtenstein es de un año (a tiempo completo).

En muchos países europeos los directores tienen la posibilidad de recibir una formación de carácter opcional después de su nombramiento y se les recomienda encarecidamente que lo hagan. El contenido y la duración dependen del organismo responsable de esta formación.

Todos los países que ofrecen una formación específica para el desempeño de la función directiva incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y otros relacionados con la gestión de los recursos del centro, incluidos los financieros.

Gráfico D38: Formación y experiencia profesional que se exige oficialmente para ser director de un centro de primaria y de secundaria inferior y superior general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



Países que estipulan un período mínimo de formación obligatoria antes o después del nombramiento como director de un centro. Educación primaria y secundaria general, 2006/07

BE fr	120 horas	●	FR	70 días	●	PL	200 horas	●
CZ	100 horas	○	IT	160 horas	●	SI	144 horas	●
EE	(a) 160 horas; (b) 240 horas	●	MT	1 año	○	UK ENGWLS	Variable	●
ES	Variable	●	AT	200 horas		LI	1 año	●○

● Antes del nombramiento ○ Después del nombramiento

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): la nueva formación está vigente desde febrero de 2007.

Bélgica (BE de): para obtener el nombramiento definitivo como director de un centro administrado por la Comunidad se exige un certificado de gestión.

República Checa: la experiencia docente puede sustituirse bien por experiencia en actividades que requieren conocimientos iguales o similares, bien por experiencia en puestos de dirección. Esto también afecta a los directores de los centros del sector concertado. La formación solo es obligatoria para los directores de los centros públicos o de los creados por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes.

Estonia: duración de la formación para los directores de (a) *algkool* y (b) *põhikool*. Desde 2004, las personas con al menos tres años de experiencia en materia de gestión y que han superado la formación específica también pueden optar al puesto de director.

España: la duración de la formación depende de cada comunidad autónoma y del centro de formación.

Luxemburgo: no existe el puesto de director en los centros de primaria.

Hungría, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia: la información también afecta a los directores de los centros del sector concertado.

Notas complementarias (gráfico D38 – continuación)

Malta: también existe una formación a tiempo parcial de dos años de duración.

Países Bajos: en los grandes centros de secundaria, que cuentan con un órgano de gobierno central (*centraal school bestuur*), no se exige ninguna cualificación pedagógica a los miembros del mismo que no desarrollan actividades docentes.

Austria: desde 2008/09 la formación obligatoria es de 12 ECTS.

Polonia: pueden añadirse 20 horas a discreción del centro de formación.

Finlandia: se exige que el director sea un profesor cualificado del nivel educativo correspondiente, que tenga la suficiente experiencia docente y que posea cualificación en materia de gestión educativa o conocimientos en ese ámbito adquiridos por otros medios.

Suecia: se recomiendan 30 días de formación a lo largo de un periodo de 2-3 años.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en Inglaterra y Gales, la *National Professional Qualification for Headship* es obligatoria para todos los nuevos directores. En Gales, el programa conducente a dicha cualificación debe completarse antes del nombramiento. En Inglaterra, hasta abril de 2009, una serie de acuerdos transitorios permiten que quienes están cursando el programa puedan ser nombrados directores. En Irlanda del Norte existe un programa equivalente que no es obligatorio: el *Professional Qualification for Headship*.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. El mapa muestra la situación dentro de esta estructura única.

Nota explicativa

Por **director de centro** se entiende cualquier persona que está al frente de un centro o grupo de centros y que, en solitario o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar/órgano de gobierno del centro, es responsable de su dirección/gestión/administración. En función de las circunstancias, esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes) o la responsabilidad del funcionamiento general del centro en áreas tales como el horario y la aplicación del currículo, las decisiones relativas a lo que debe enseñarse y a los materiales y métodos de enseñanza, la gestión del personal y/o las responsabilidades de tipo financiero.

La **experiencia docente** se refiere a un determinado número de años de ejercicio profesional como profesor, la mayor parte de este tiempo en el nivel educativo del centro al que desea acceder como director.

La **experiencia administrativa** es la experiencia en la administración/gestión de un centro que se ha adquirido, por ejemplo, al desempeñar el cargo de director adjunto.

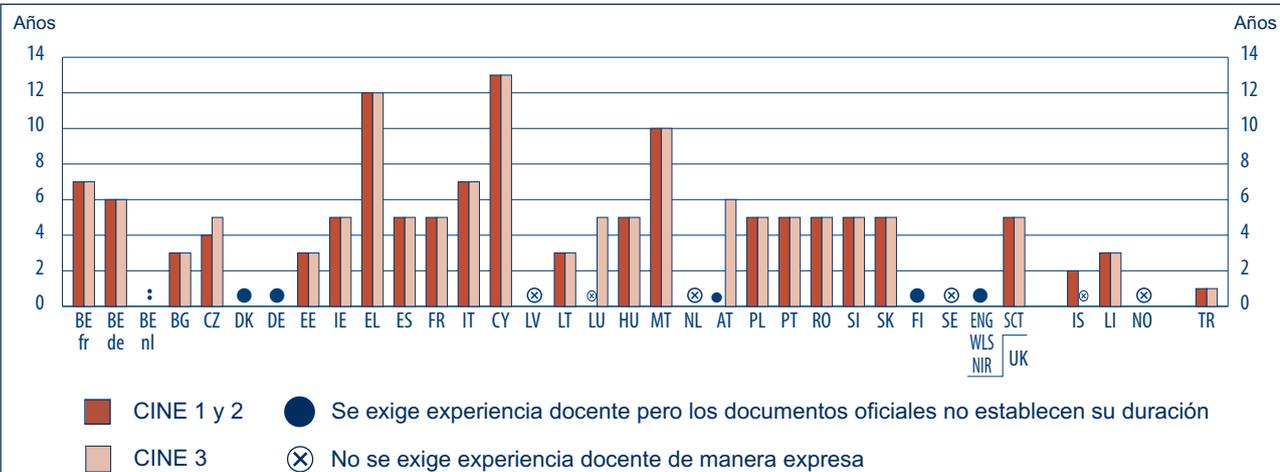
La **formación para el desempeño de la función directiva** es la formación específica que se cursa después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor.

En función de las circunstancias, esta formación puede ser previa a la candidatura al puesto de director, producirse en el momento de la participación en el proceso selectivo o durante el primer o primeros años como director. Su objetivo es dotar al futuro director de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas. No debe confundirse con la formación permanente de los directores.

EN GENERAL, SE EXIGE UN MÍNIMO DE TRES A CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE PARA SER DIRECTOR DE UN CENTRO

Entre los requisitos para ser director de un centro (gráfico D38), el más común es el periodo mínimo de experiencia docente, cuya duración oscila entre el mínimo de un año (Turquía) o dos años (Islandia –nivel de primaria–) y los 12 de Grecia o los 13 de Chipre. En la mayoría de los casos, la duración mínima exigida se sitúa entre los tres y cinco años. En algunos países (Grecia, España, Italia, Eslovenia, Eslovaquia y Rumanía) solo se tiene en cuenta la enseñanza a tiempo completo a la hora de fijar el periodo de experiencia docente. En Dinamarca, Alemania, Austria (educación primaria), Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se exige un periodo de experiencia docente, pero los documentos oficiales no precisan su duración.

Gráfico D39: Número mínimo de años de experiencia docente exigida para ser director de un centro de primaria y de secundaria inferior y superior general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK (2)	IS	LI	NO	TR
7,0	6,0	:	3,0	4,0	●	●	3,0	5,0	12,0	5,0	5,0	7,0	13,0	⊗	3,0	⊗	5,0	10,0	⊗	●	5,0	5,0	5,0	5,0	●	⊗	●	5,0	2,0	3,0	⊗	1,0
7,0	6,0	:	3,0	5,0	●	●	3,0	5,0	12,0	5,0	5,0	7,0	13,0	⊗	3,0	5,0	5,0	10,0	⊗	6,0	5,0	5,0	5,0	5,0	●	⊗	●	5,0	⊗	3,0	⊗	1,0

UK (1) = UK ENG/WLS/NIR; UK (2) = UK-SCT

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): en los centros gestionados por la Comunidad, la experiencia docente mínima exigida es de 10 años. No obstante, desde el 1 de septiembre de 2007 y únicamente para los centros de educación secundaria, el número mínimo de años de experiencia docente ya no se incluye entre los requisitos exigidos para ser director de centro.

Chipre: además, los candidatos deben tener experiencia laboral como director adjunto (3 años en primaria y 2 años en secundaria).

Malta: el número de años de experiencia docente que ha de tener un candidato al puesto de director no está estipulado de manera oficial. El candidato debe tener cuatro años de experiencia como director adjunto de un centro y estar en posesión del Diploma en Administración y Gestión Educativa. Para el puesto de director adjunto se requiere una experiencia docente de, al menos, diez años. Desde 2007/08, los jefes de departamento, los orientadores y los coordinadores de educación inclusiva también pueden presentarse para el puesto de director si satisfacen los mismos requisitos que se aplican a los directores adjuntos.

Turquía: también se exigen entre uno a tres años de experiencia en administración escolar en función del tipo de centro. No existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única en su totalidad (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. El gráfico muestra la situación dentro de esta estructura única.

LOS SUELDOS DE LOS DIRECTORES SON MÁS ALTOS QUE LOS DE LOS PROFESORES Y SUELEN ESTAR DETERMINADOS POR EL TAMAÑO DEL CENTRO

Como ocurre con el sueldo base bruto anual (mínimo y máximo) del profesorado, el sueldo de los directores de los centros de primaria y secundaria están relacionados con el PIB per cápita de cada país. En 14 países o regiones, el tamaño de los centros influye directamente en los sueldos de los directores, en el sentido de que cuanto mayor es el número de matriculados en el centro, más alto es el sueldo de su director.

En cambio, el nivel educativo de los centros que dirigen no suele ser una variable de importancia. En ocho países (la República Checa, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Eslovenia, el Reino Unido y Turquía), el sueldo base de los directores es exactamente el mismo en los tres niveles educativos. Sin embargo, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los directores comparten la misma escala salarial general, pero dentro de ella, cada director tiene su propia horquilla salarial, vinculada tanto al tamaño del centro como a la edad del alumnado. Esto significa que se tiende a pagar más a los directores de los centros de secundaria que a los de primaria. Hay que señalar que muchos de los países en los que el sueldo de los directores es el mismo en los tres niveles organizan la enseñanza en una estructura única, lo que significa que no hay ruptura entre los dos niveles educativos (que se corresponden con primaria y secundaria inferior general en el resto de países) y que existe una única escala salarial para los directores.

En cinco países (Dinamarca –únicamente en los centros pequeños–, Italia –para los salarios mínimos–, Austria, Eslovaquia e Islandia) se aplica la misma escala salarial a los directores de los centros de primaria y de secundaria inferior. Del mismo modo, en 13 países se aplican escalas similares a los directores de los centros de secundaria inferior y superior.

Por otro lado, en Bélgica, Alemania, España, Francia y Hungría, el sueldo base de los directores aumenta con el nivel educativo que se imparte en el centro que dirigen, lo que sucede también con el sueldo de los profesores (gráfico D32) en Francia.

En todos los países el sueldo base de los directores es superior al del profesorado que trabaja en el mismo nivel educativo.

Independientemente del número de alumnos o del nivel educativo del centro, el sueldo base mínimo de los directores es, en general, equivalente o superior al PIB per cápita de cada país. Sin embargo, en Lituania (en los centros pequeños), Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Suecia, únicamente sobrepasa el PIB per cápita el sueldo base máximo de los directores que trabajan en centros pequeños de secundaria inferior y superior. En los Países Bajos y el Reino Unido, en concreto, el sueldo base mínimo es casi el doble que el PIB per cápita.

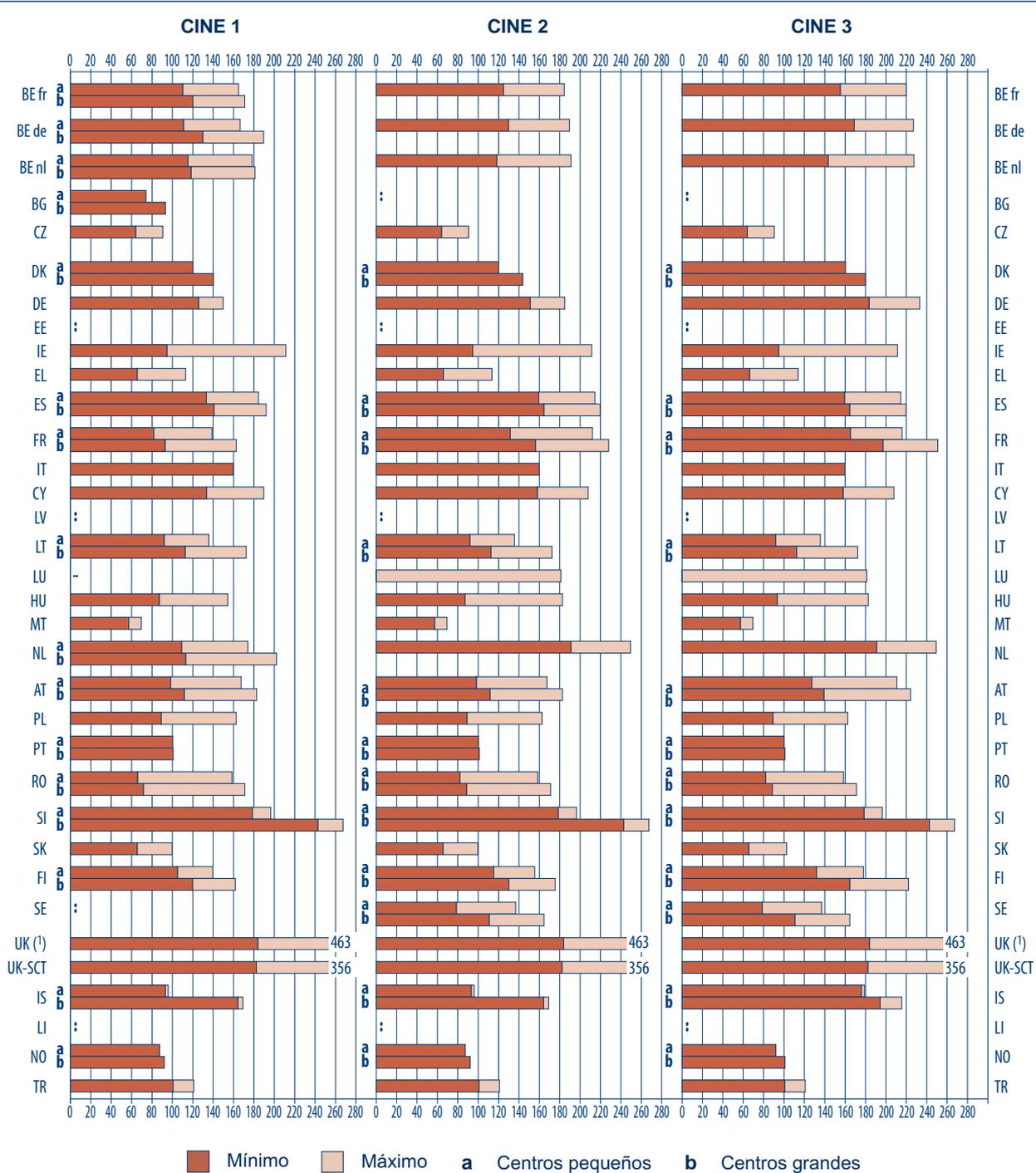
La diferencia entre el sueldo base mínimo y máximo de los directores como fórmula para evaluar las perspectivas de aumento del sueldo base a lo largo de su carrera no es tan grande como en el caso de los docentes. En la mayoría de los países, la carrera de un director es, en general, más uniforme, en términos económicos, que la de un docente. Aunque los aumentos de sueldo de los directores a lo largo de su carrera no son muy grandes, los salarios máximos siguen siendo superiores a los de los profesores, puesto que los sueldos de partida de los directores son también más altos.

Estas particularidades pueden explicarse porque, en la mayoría de los países, para convertirse en director de un centro hay que tener un cierto número de años de experiencia docente (gráfico D39). En algunos países también pueden pedirse otros requisitos adicionales, como haber recibido una formación específica obligatoria (gráfico D38). La carrera de director de un centro también es más corta, en vista de los años de experiencia complementarios que se exigen, de manera que el periodo durante el que su sueldo puede aumentar es también menor.



RECURSOS

Gráfico D40: Sueldo base bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de nivel CINE 1, 2 y 3, respecto al PIB per cápita, 2006/07



UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR.
Fuente: Eurostat y Eurydice.

SECCIÓN III – DIRECTORES DE CENTRO

Datos complementarios (gráfico D40)

		BE fr		BE de		BE nl		BG		CZ	DK		DE	EE	IE	EL	ES		FR	
		a	b	a	b	a	b	a	b		a	b					a	b	a	b
CINE 1	Min.	110,1	120,1	110,9	129,8	115,3	118,3	74,1	93,2	64,0	120,1	140,3	125,7	:	:	65,5	133,3	140,8	81,8	92,8
	Máx.	165,0	170,9	166,5	189,5	178,2	181,1			90,5			149,9	:	:	113,0	184,5	192,0	138,8	162,6
CINE 2	Min.	124,8		129,8		118,3		:		64,0	120,1	143,6	151,1	:	:	66,0	159,4	164,5	131,5	156,2
	Máx.	184,5		189,5		191,1		:		90,5			185,0	:	:	113,5	214,6	219,7	212,1	227,9
CINE 3	Min.	155,3		168,9		143,4		:		64,0	160,4	179,9	183,5	:	:	66,3	159,4	164,5	165,2	197,1
	Máx.	220,0		227,0		227,5		:		90,5			233,2	:	:	113,8	214,6	219,7	215,9	250,9
		IT	CY	LV	LT		LU	HU	MT	NL		AT		PL	PT		RO		SI	
					a	b				a	b	a	b		a	b	a	b	a	b
CINE 1	Min.	159,9	133,5	:	91,9	112,5	(-)	87,1	57,2	109,0	113,1	98,2	111,6	89,1	100,2	100,8	65,8	71,5	178,5	242,7
	Máx.	:	189,6	:	135,7	172,4	(-)	154,4	69,5	174,0	202,2	167,5	182,7	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
CINE 2	Min.	159,9	158,0	:	91,9	112,5		87,1	57,2	190,9		98,2	111,6	89,1	100,2	100,8	82,0	88,6	178,5	242,7
	Máx.	:	207,9	:	135,7	172,4	181,1	182,7	69,5	249,4		167,5	182,7	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
CINE 3	Min.	159,9	158,0	:	91,9	112,5		93,4	57,2	190,9		127,3	139,1	89,1	100,2	100,8	82,0	88,6	178,5	242,7
	Máx.	:	207,9	:	135,7	172,4	181,1	182,7	69,5	249,4		210,8	224,3	162,6			158,4	171,1	196,5	267,4
		SK	FI		SE		UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS		LI	NO		TR					
			a	b	a	b				a	b		a	b						
CINE 1	Min.	65,5	104,9	119,7	:		183,9	182,4		93,2	164,2	:	87,4	92,1					100,7	
	Máx.	99,7	139,6	161,7	:		270,0	270,0		96,0	169,1	:							120,9	
CINE 2	Min.	65,5	115,2	130,0	78,5	110,9	183,9	182,4		93,2	164,2	:	87,4	92,1					100,7	
	Máx.	99,7	155,5	175,5	136,8	164,6	270,0	270,0		96,0	169,1	:							120,9	
CINE 3	Min.	65,5	131,9	164,5	78,5	110,9	183,9	182,4		175,9	194,3	:	92,1	100,9					100,7	
	Máx.	102,5	178,1	222,1	136,8	164,6	270,0	270,0		179,1	215,5	:							120,9	

Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: se tiene en cuenta el PIB nacional per cápita en lugar del PIB per cápita de cada Comunidad.

Bélgica (BE de): los centros que ofrecen únicamente educación secundaria inferior han sido sustituidos por centros que ofrecen tanto educación secundaria inferior como superior. Estos centros son gestionados por un único director.

República Checa: el salario mínimo y máximo es el mismo que el de los profesores. Un director tiene derecho a un complemento de dirección, que le concede el responsable de educación dentro de los límites fijados por la ley.

Dinamarca: la parte principal del sueldo se establece sobre la base de los convenios colectivos. No se indica el sueldo máximo, ya que depende de pagos complementarios que se negocian a nivel local.

Alemania: teniendo en cuenta la complejidad y la variedad de las circunstancias concretas, el sueldo de los directores se ha calculado sobre la base del sueldo en los *länder* de la antigua Alemania occidental. No se exige una edad ni un número mínimo de años de experiencia para ser director de centro. El sueldo mínimo se calcula en función de una edad hipotética de 40 años. No existen diferencias entre el salario de los directores de los centros grandes y pequeños. Los colegios rurales muy pequeños carecen de director, pero cuentan con profesores que desempeñan tareas directivas. Las cifras correspondientes al nivel CINE 2 se refieren al sueldo de los directores de la *Realschule*.

Estonia: los datos aparecen como "no disponibles", pues el sueldo puede variar mucho en función del municipio.

Grecia y Letonia: los datos se muestran como "no disponibles", pues los sueldos pueden variar mucho en función de la escala salarial y de las retribuciones complementarias individuales.

España: las cuantías totales se calculan sumando al sueldo medio de los profesores de cada nivel educativo el correspondiente "complemento de dirección". El "complemento de dirección" se ha calculado como una media de dicho complemento en cada comunidad autónoma ponderado por el número de directores (de centros grandes y pequeños) en cada una de ellas.

Lituania: el sueldo base bruto anual se calcula a partir del sueldo base mensual y los coeficientes de antigüedad y gestión.

Luxemburgo: no existe el puesto de director en los centros de primaria. El sueldo mínimo aparece como "no disponible", pues pueden variar mucho en función de las escalas salariales y de las retribuciones complementarias individuales.

Países Bajos: en el nivel CINE 1 se hace una distinción respecto al sueldo de los directores de centros de tamaño medio. Los valores correspondientes al sueldo mínimo y máximo con relación al PIB per cápita son 113,09 y 194,37 respectivamente.



Notas complementarias (gráfico D40 – continuación)

Austria: el complemento que la ley prevé para los directores se determina sobre la base del número de clases del centro concreto. Los datos relativos a los niveles CINE 2 y 3 corresponden al sueldo de los directores de las *hauptschulen*.

Polonia: la cuantía del complemento de funcionamiento depende del tamaño de los centros y la establecen los órganos de gobierno de los mismos.

Portugal: en los datos la prestación alimenticia está incluida en el sueldo.

Finlandia: la cuantía del sueldo máximo puede variar mucho en función de los años de servicio del director y de los aumentos de sueldo individuales. La información que se muestra en el gráfico proporciona una estimación del sueldo base bruto anual máximo.

Suecia: no existe una escala salarial. El sueldo es el resultado de los acuerdos individuales entre directores y empleadores. No existe información disponible sobre sueldo mínimo y máximo ni sobre la experiencia de los docentes contabilizada como años de servicio. Los datos se refieren al sueldo medio de los directores de los centros de secundaria inferior y superior en noviembre de 2006 (curso escolar 2006/07), mientras que la información sobre el sueldo mínimo y máximo corresponde a los percentiles 10 y 90 respectivamente.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los salarios mínimos y máximos que se muestran representan los extremos de una escala de gestión de 43 puntos para Londres; escalas inferiores se aplican fuera de esta área en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Cada director es remunerado según una horquilla de siete puntos consecutivos dentro de la escala. Dicha horquilla suele estar ligada al tamaño del centro, que depende del número de alumnos y de su edad, por lo que el mínimo indicado se aplicaría únicamente a los centros de primaria más pequeños, mientras que el máximo se aplicaría únicamente a los centros de Secundaria más grandes. Los órganos de gobierno pueden pagar más del máximo para contratar y retener a los directores en los centros que presentan especiales dificultades.

Reino Unido (SCT): el sueldo se ajusta al coste de vida el 1 de abril de cada año. Los salarios que se muestran en el gráfico corresponden al índice utilizado a partir de primeros de abril de 2007 para los profesores que no han sido promocionados.

Islandia: las cifras correspondientes a los directores de centros de secundaria superior son estimaciones.

Liechtenstein: el PIB per cápita no está disponible.

Noruega: muy pocos directores perciben las cuantías mínimas. El sueldo máximo depende de las retribuciones adicionales que perciben los directores. Estas retribuciones pueden variar para cada director, por lo que no ha sido posible ofrecer valores.

Turquía: no existe el nivel CINE 2. El conjunto de la estructura única (ocho cursos para los alumnos de 6 a 14 años) tiene la consideración de nivel CINE 1. El sueldo de los directores se incrementa dos veces al año (el 1 de enero y el 1 de julio). La información que se muestra en el gráfico se calcula sobre la base de los sueldos de junio de 2006 y enero de 2007, asignándoles la misma ponderación.

Nota explicativa

Los datos se refieren a la situación de un director que posee la cualificación mínima exigida, soltero, sin hijos y que trabaja en la capital del país.

El año de referencia para el PIB per cápita es 2006. El periodo de referencia para los sueldos es el año natural 2006 o el curso escolar 2006/07.

Los valores que aparecen en el gráfico se obtienen estableciendo una relación entre el sueldo base bruto anual (mínimo y máximo) expresado en la moneda nacional y el PIB per cápita (a la cotización actual de la moneda nacional) del país correspondiente.

El **sueldo base bruto anual** es la cantidad desembolsada por el empleador durante el año, incluidos los aumentos generales vinculados a la escala salarial, la paga extraordinaria y la paga de vacaciones (si procede), etc., menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ningún otro complemento salarial o bonificación económica (por ejemplo, las relacionadas con la posesión de títulos complementarios, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades adicionales, docencia en determinadas zonas geográficas o a grupos heterogéneos o con dificultades especiales, alojamiento, asistencia sanitaria o gastos de desplazamiento). Debido al número de criterios de ámbito nacional que se aplican en algunos países para establecer la progresión en la escala salarial, no siempre ha sido posible mostrar los sueldos al principio y al final de la carrera profesional. En este caso, los sueldos mínimos y máximos corresponden a los dos extremos de la escala salarial. Los sueldos reales pueden variar en función de factores como el tamaño del centro, la edad de los alumnos, la ratio alumno/profesor, etc. En los países donde los sueldos mínimos y máximos varían según el tamaño del centro donde trabaja el director (grandes o pequeños), se muestran ambas situaciones.

La definición del tamaño del centro es variable para cada país. Por este motivo, los centros pequeños representan a los de menor tamaño en relación con la definición de cada país y, del mismo modo, los centros grandes se corresponden con la definición de los de mayor tamaño.

El **sueldo mínimo** es el que percibe un director de las características mencionadas al comienzo de su carrera profesional como director.

El **sueldo máximo** es el que percibe un director de las características mencionadas al término de su carrera profesional o después de un cierto número de años de servicio, sin tener en cuenta los complementos salariales ni las bonificaciones económicas vinculadas a otro criterio distinto de la antigüedad en el servicio.

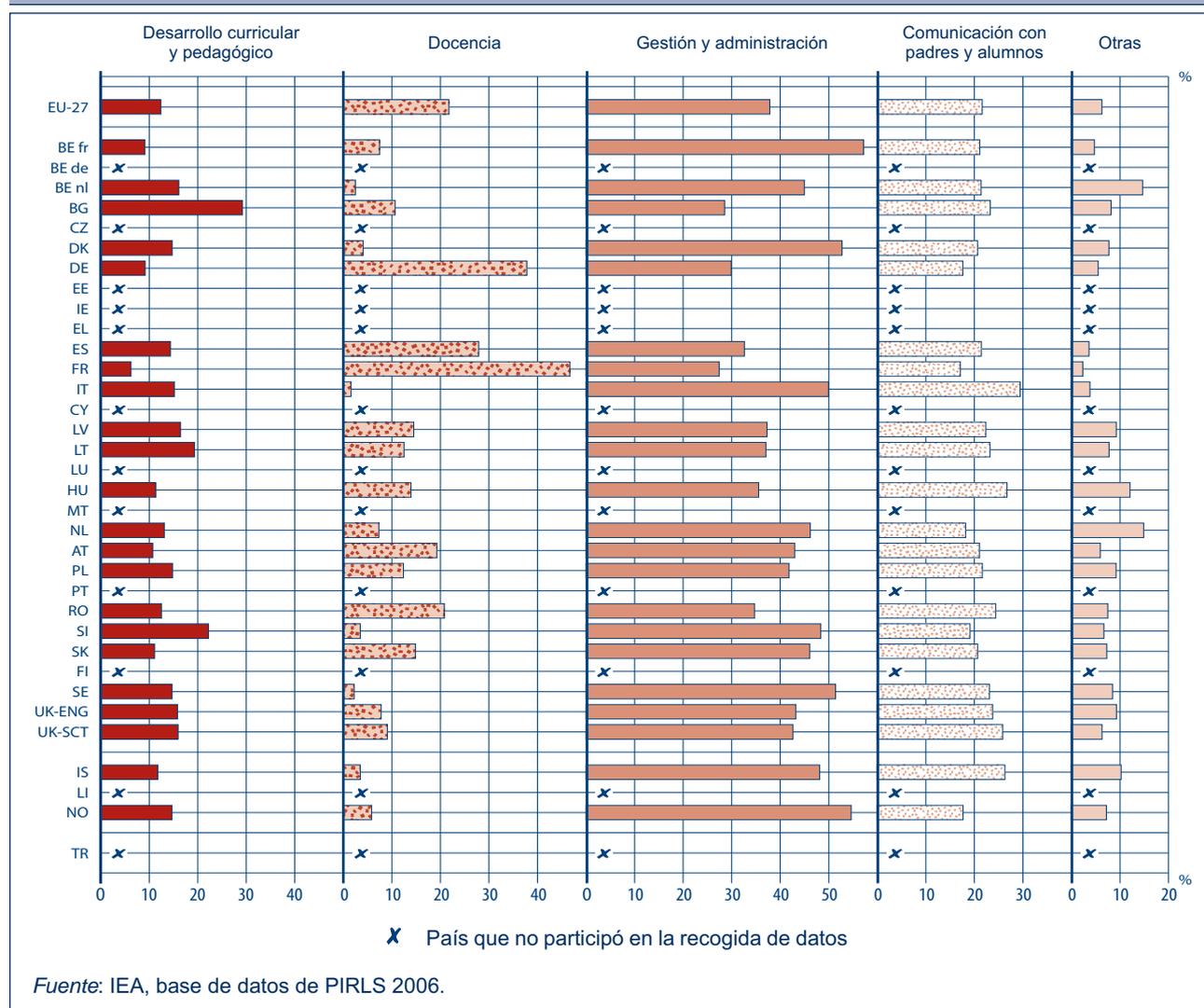


LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS DEDICAN LA MAYOR PARTE DE SU JORNADA LABORAL A ACTIVIDADES DE GESTIÓN Y A LA COMUNICACIÓN CON PADRES Y ALUMNOS

En general, los directores de los centros educativos están capacitados para ejercer las tareas directivas gracias a su experiencia docente y administrativa y/o a la formación específica que han recibido para el desempeño de la función directiva (gráfico D38). Aunque con ello cubren algunas de sus actividades profesionales, los directores también pueden dedicar parte de su jornada de trabajo a otras tareas de su competencia. La distribución del tiempo que los directores dedican a las distintas actividades es bastante similar en todos los países europeos.

En la mayoría de ellos los directores de los centros de primaria dedican la mayor parte del tiempo (de media, más de un 40%) a actividades de gestión y administración, como, por ejemplo, la contratación y gestión de personal y la elaboración del presupuesto. En Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Italia, Suecia y Noruega el porcentaje es mayor, y llegan a dedicar un 50% de su tiempo o incluso más a tareas de gestión y administración.

Gráfico D41: Porcentaje de tiempo que los directores de los centros a los que asisten alumnos de 4º curso de primaria dedican a distintas actividades, 2006



Datos (gráfico D41)

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Desarrollo curricular y pedagógico	12,4	9,1		16,1	29,2		14,7	9,2				14,4	6,3	15,2		16,5	19,3	
Docencia	21,7	7,5		2,5	10,7		4,1	37,8				27,9	46,7	1,6		14,5	12,5	
Gestión y administración	37,9	57,2	X	45,0	28,6	X	52,7	29,9	X	X	X	32,6	27,4	50,0	X	37,3	37,1	X
Comunicación con padres y alumnos	21,6	21,1		21,4	23,3		20,7	17,6				21,4	17,1	29,4		22,4	23,2	
Otras	6,3	4,7		14,7	8,2		7,7	5,5				3,6	2,3	3,8		9,2	7,7	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- SCT		IS	LI	NO	TR
Desarrollo curricular y pedagógico	11,4		13,1	10,7	14,8		12,5	22,2	11,1		14,7	15,9	16,0		11,8		14,7	
Docencia	13,9		7,3	19,3	12,4		20,8	3,5	14,8		2,2	7,8	9,1		3,5		5,8	
Gestión y administración	35,6	X	46,2	43,0	41,8	X	34,7	48,4	46,1	X	51,4	43,2	42,6	X	48,1	X	54,6	X
Comunicación con padres y alumnos	26,7		18,2	21,1	21,6		24,4	19,1	20,7		23,1	23,8	25,9		26,3		17,7	
Otras	12,1		14,9	5,9	9,2		7,5	6,7	7,3		8,5	9,3	6,3		10,2		7,2	

Fuente: base de datos de PIRLS 2006.

Nota complementaria

Luxemburgo: no existe el puesto de director en los centros de primaria.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el porcentaje aproximado de tiempo que dedicaban a distintas actividades profesionales en el centro.

Las respuestas de los directores se agruparon en siete categorías. En el gráfico, la categoría "Gestión y administración" incluye las respuestas comprendidas inicialmente en los epígrafes "Gestión/perfeccionamiento del personal" y "Tareas administrativas (contratación, elaboración del presupuesto, etc.)". La categoría "Comunicación con padres y alumnos" agrupa las respuestas incluidas inicialmente en "Relaciones con los padres y la comunidad" y "Contactos individuales con los alumnos".

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin, se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de directores que dieron una respuesta determinada en relación con el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos del centro cuyo director dio esta respuesta.

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En la mayoría de los países otra actividad a la que los directores dedican otro porcentaje significativo de su jornada laboral –más del 20% de media– es la comunicación con los padres y los alumnos, que incluye ocuparse de las relaciones con los padres y con la comunidad, así como la interacción con los alumnos a nivel individual. Después de esta categoría se sitúa la relativa a las actividades profesionales relacionadas con el desarrollo curricular y pedagógico del centro, una de las tareas que más tiempo requieren en Bulgaria y Eslovenia.

Por término medio, los directores dedican solo el 13% de su tiempo a actividades docentes, con Bélgica (Comunidad flamenca), Italia y Suecia entre los países donde menos tiempo se destina a esta actividad. No obstante, en dos países (Alemania y Francia), los directores dedican la mayor parte de su tiempo a actividades docentes. Estas diferencias pueden atribuirse, en parte, a que en muchos países los directores apenas tienen responsabilidades docentes, cuando las tienen, lo que depende, por ejemplo, del tamaño de sus centros.



PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN I – HORARIO LECTIVO

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL HORARIO LECTIVO AUMENTA A MEDIDA QUE LOS ALUMNOS AVANZAN EN SU ESCOLARIZACIÓN

Los países europeos organizan el horario lectivo anual de forma diferente durante la educación primaria y la secundaria inferior. En la mayoría de ellos, el número total de horas en primaria es distinto al de secundaria inferior. En muchos países, el horario oficial es menos intensivo al principio de la educación primaria (generalmente, durante los dos primeros años), para después ir aumentando de forma gradual a lo largo de la educación obligatoria, con un incremento significativo del número de horas en el nivel de secundaria inferior. El horario lectivo suele distribuirse en cinco días por semana, salvo en Italia, que son seis. El tiempo que los alumnos permanecen en el aula y la duración de las clases también varían en función del país y del curso en el que estén.

Hay otros países en los que el número de horas lectivas anuales es uniforme en cada uno de estos niveles. En Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), España, Italia, Chipre y Portugal, el número anual de horas se mantiene constante a lo largo de toda la educación primaria, por un lado, y de la secundaria inferior, por otro. Lo que sí aumenta, no obstante, de un nivel a otro, es la carga lectiva. En Bélgica, por ejemplo, pasa de las aproximadamente 850 horas anuales en educación primaria a las 971 en secundaria inferior. En España, el aumento es de 875 a 1.050 horas anuales.

Por último, la carga lectiva anual total es idéntica en los niveles de primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2) en Bélgica (Comunidad flamenca), Luxemburgo y Turquía. En Estonia, los Países Bajos, Polonia, Suecia y Noruega, el número de horas se fija para la totalidad de la educación obligatoria (o para alguna de sus etapas), y son las autoridades competentes quienes lo establecen, las mismas que se encargan también de distribuir las en los distintos cursos.

Notas complementarias (gráfico E1)

Alemania: *Hauptschule.*

España: la nueva ley de educación de 2006 (Ley Orgánica de Educación – LOE) prevé la reorganización de la enseñanza obligatoria. Su implantación se realizará de forma progresiva desde el curso 2006/07 hasta el 2009/10.

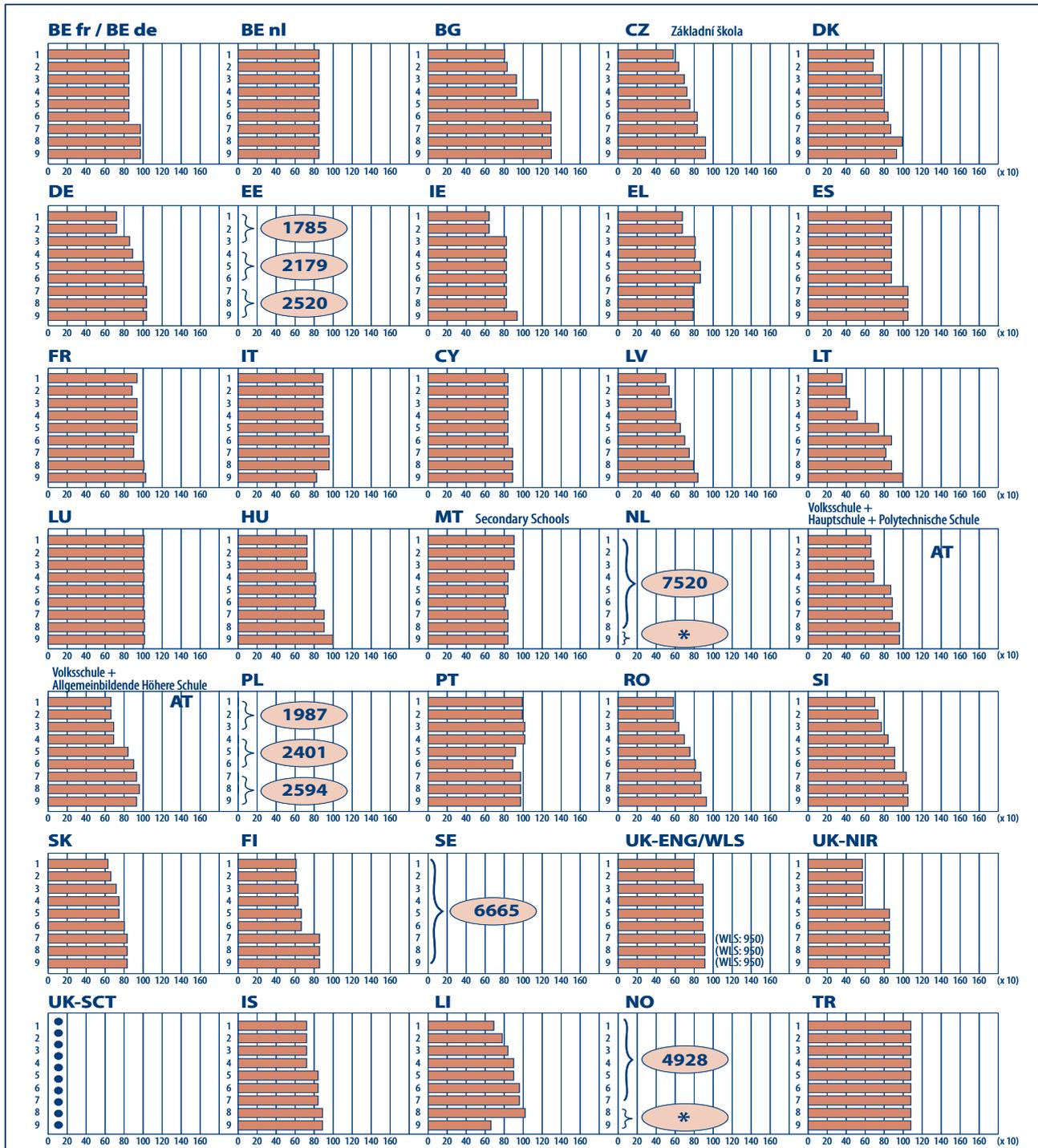
Rumanía: *Școala primară + Gimnaziu + Liceu.*

Liechtenstein: *Primarschule + Gymnasium.*

Nota explicativa

El horario lectivo que se presenta en este gráfico corresponde a la carga lectiva mínima teórica de los alumnos y se basa en las recomendaciones mínimas de cada país para los nueve primeros cursos de educación primaria y secundaria, según la estructura de los sistemas educativos nacionales (gráfico B1). Para cada curso la carga lectiva se calcula tomando el promedio de la carga lectiva mínima diaria y multiplicándolo por el número de días lectivos anuales. No se tienen en cuenta los recreos o descansos de ningún tipo ni el tiempo dedicado a clases opcionales. El número total mínimo de horas lectivas anuales se suma para obtener la carga lectiva mínima total (en horas) correspondiente a cada curso.

Gráfico E1: Número mínimo de horas lectivas anuales recomendadas durante los 9 primeros cursos de educación primaria y secundaria, 2006/07



* NL: mínimo de 1.040 horas anuales para el 9º y 10º curso; NO: 2.564 horas en total del 8º al 10º curso

● Número de horas flexible } n Número de horas repartidas en distintos cursos escolares ■ Número de horas por curso escolar

Fuente: Eurydice.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA, LAS MATEMÁTICAS Y LA APLICACIÓN DE UN HORARIO LECTIVO FLEXIBLE FORMAN LA BASE DEL HORARIO LECTIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En general, en educación primaria las materias obligatorias definidas en los currículos oficiales son las mismas en todos los países. Las principales diferencias en este nivel educativo son las relativas al horario flexible y a la obligación de facilitar la enseñanza de las TIC y ofrecer una formación religiosa o ética.

La mayoría de los países permiten un horario flexible, de modo que los centros tengan autonomía para distribuir la totalidad o parte del tiempo lectivo entre las diferentes materias. En este sentido, gozan de plena autonomía en los Países Bajos y el Reino Unido. En Bélgica e Italia los centros determinan entre el 90% y el 75% del horario lectivo de primaria. En España y Polonia, el porcentaje que corresponde al horario flexible oscila entre un tercio y la mitad del horario total (véase el gráfico E1 para más información sobre la distribución del horario lectivo total). En Polonia, esto se debe al hecho de que las materias se enseñan de forma integrada durante los tres primeros cursos de primaria. Estas materias se incluyen en la categoría “horario flexible”.

En los demás países se puede comparar la importancia relativa de la carga lectiva oficialmente fijada para las distintas materias durante la educación primaria. La lengua de instrucción es claramente la materia más importante en cuanto a número de horas lectivas: entre una cuarta y una tercera parte del número total de horas lectivas recomendado. La única excepción es Luxemburgo, donde la situación es muy poco habitual, puesto que el alemán y el francés, que son lenguas oficiales, se consideran lenguas extranjeras en el currículo y se enseñan desde el comienzo de la educación primaria. Esto explica el alto porcentaje de horas lectivas dedicado a las lenguas extranjeras (39%).

En la mayoría de los países, las matemáticas ocupan el segundo lugar en cuanto a número de horas lectivas recomendado. Malta es el único país donde se destina más tiempo a la enseñanza obligatoria de las matemáticas (19%) que a la lengua de instrucción (15%). Asimismo, Malta tiene sus propias razones para dedicar más tiempo a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que tanto el maltés como el inglés son lenguas oficiales.

En educación primaria, el porcentaje de horas lectivas totales que se dedica a las ciencias naturales y sociales en su conjunto suele oscilar entre el 9% y el 15%. En Suecia y Turquía dicho porcentaje es del 25% y 21% respectivamente. Sin embargo, en Bulgaria, estas materias únicamente ocupan algo más del 6% del horario lectivo total.

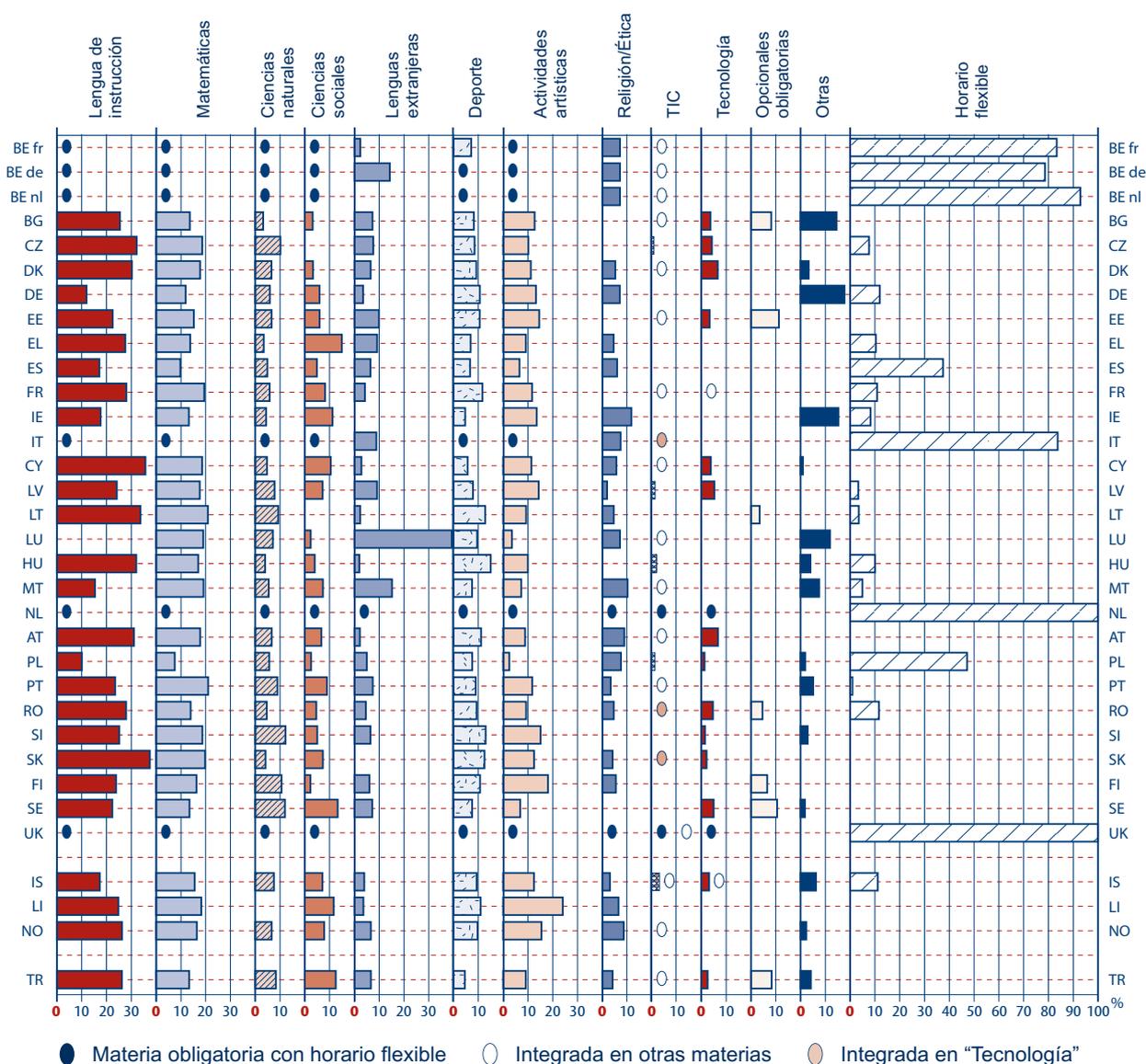
Por último, el porcentaje de horas destinadas a educación física suele oscilar entre el 7% y el 12%, excepto en Irlanda y Turquía, donde es inferior al 5%.

Aunque las lenguas extranjeras son obligatorias en casi todos los países, representan menos del 10% del horario lectivo, salvo en la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Malta, donde se imparten desde el primer curso de educación primaria. Para más información, véase la publicación *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2008*.

En los países donde la formación religiosa o ética es una materia obligatoria, el porcentaje del horario lectivo total que le corresponde oscila normalmente entre el 4 y el 8%. Finalmente, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) forman parte con frecuencia de las enseñanzas obligatorias. Durante la educación primaria rara vez se enseñan como materia independiente, sino que suelen utilizarse como herramienta al servicio de otras materias.



Gráfico E2: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias o áreas generales, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la educación primaria, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): la enseñanza de las lenguas extranjeras obligatorias es muy diferente en la región de Bruselas-Capital. La enseñanza del neerlandés comienza en el tercer curso de educación primaria y a él se destina el mayor número de horas lectivas en primaria.

República Checa: el nuevo Programa Marco de Educación (2007), que estará totalmente implantado en 2011/12, supondrá un mayor porcentaje de horario flexible.

España: el currículo obligatorio que el gobierno central establece para todo el país representa el 55% del horario lectivo en las comunidades autónomas con una lengua cooficial y el 65% en las demás. Cada comunidad autónoma establece el resto del horario lectivo. La nueva ley de educación de 2006, "Ley Orgánica de Educación (LOE)", prevé la reorganización de la enseñanza obligatoria. Su implantación se realizará de forma progresiva desde el curso 2006/07 hasta el 2009/10. Esta reforma incluirá la asignatura "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos" y reorganizará el horario lectivo en función de las materias.

Chipre: en las zonas rurales, el tiempo destinado a cada materia depende del número de profesores del centro.

Notas complementarias (gráfico E2)

Lituania: las actividades artísticas se imparten de forma integrada durante los dos primeros cursos de primaria. La reforma de 2007/08 modificará el número de horas lectivas de las distintas materias y reorganizará las competencias de los agentes locales (directores y órganos de decisión) para determinar la organización del horario escolar.

Luxemburgo: la categoría “Otras materias” incluye luxemburgués, actividades creativas y música.

Hungría: en el currículo básico nacional no se establecen materias, pero se identifican “áreas culturales” y se ofrece un marco con una serie de recomendaciones para distribuir la totalidad de las horas lectivas en cada área cultural. Se ponen a disposición de los centros varios currículos marco temáticos (elaborados a nivel central o aprobados por el Ministerio de Educación) en los que se hacen otras sugerencias para la distribución de las horas lectivas. La categoría “Otras materias” incluye la asignaturas *Life Management* y estudios prácticos.

Austria: durante los dos primeros cursos la enseñanza de la lengua extranjera se imparte con un enfoque integrado, vinculada a otras materias (50 minutos a la semana).

Eslovenia: la categoría “Otras materias” incluye economía doméstica y debates en clase.

Eslovaquia: desde 2007/08 las TIC se imparten desde el primer curso de primaria.

Suecia: los datos también incluyen el nivel CINE 2.

Islandia: la categoría “Otras materias” incluye economía doméstica y habilidades para la vida (*life skills*).

Liechtenstein: desde 2008/09 se imparte inglés desde el segundo curso de educación primaria.

Turquía: la categoría “Otras materias” incluye “seguridad vial y primeros auxilios” y “orientación y actividades sociales”.

Nota explicativa

Los porcentajes de cada materia en el conjunto de la educación primaria se obtienen calculando la relación entre el tiempo destinado a cada materia obligatoria y el número total de horas lectivas. El cálculo se basa en las recomendaciones oficiales mínimas de cada país. El punto negro indica las materias que son obligatorias, en el caso de aquellos países en los que el currículo únicamente indica las materias que se han de enseñar, sin especificar el tiempo que se les tiene que dedicar, puesto que son los centros quienes tienen total autonomía para distribuir el tiempo entre las materias.

El número de horas lectivas destinado a las TIC se muestra en el gráfico cuando esta es una materia independiente. Un punto rojo indica que se integra en otras materias.

La categoría “Opcionales obligatorias” indica que los alumnos tienen que elegir una o varias materias de entre un conjunto de materias del currículo obligatorio.

La categoría “Horario flexible” indica bien que no se establece el número de horas lectivas para las distintas materias obligatorias, o bien que el currículo prevé un cierto número de horas complementarias que los alumnos o el centro pueden dedicar a materias de su elección.

UN HORARIO MÁS VARIADO PARA LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

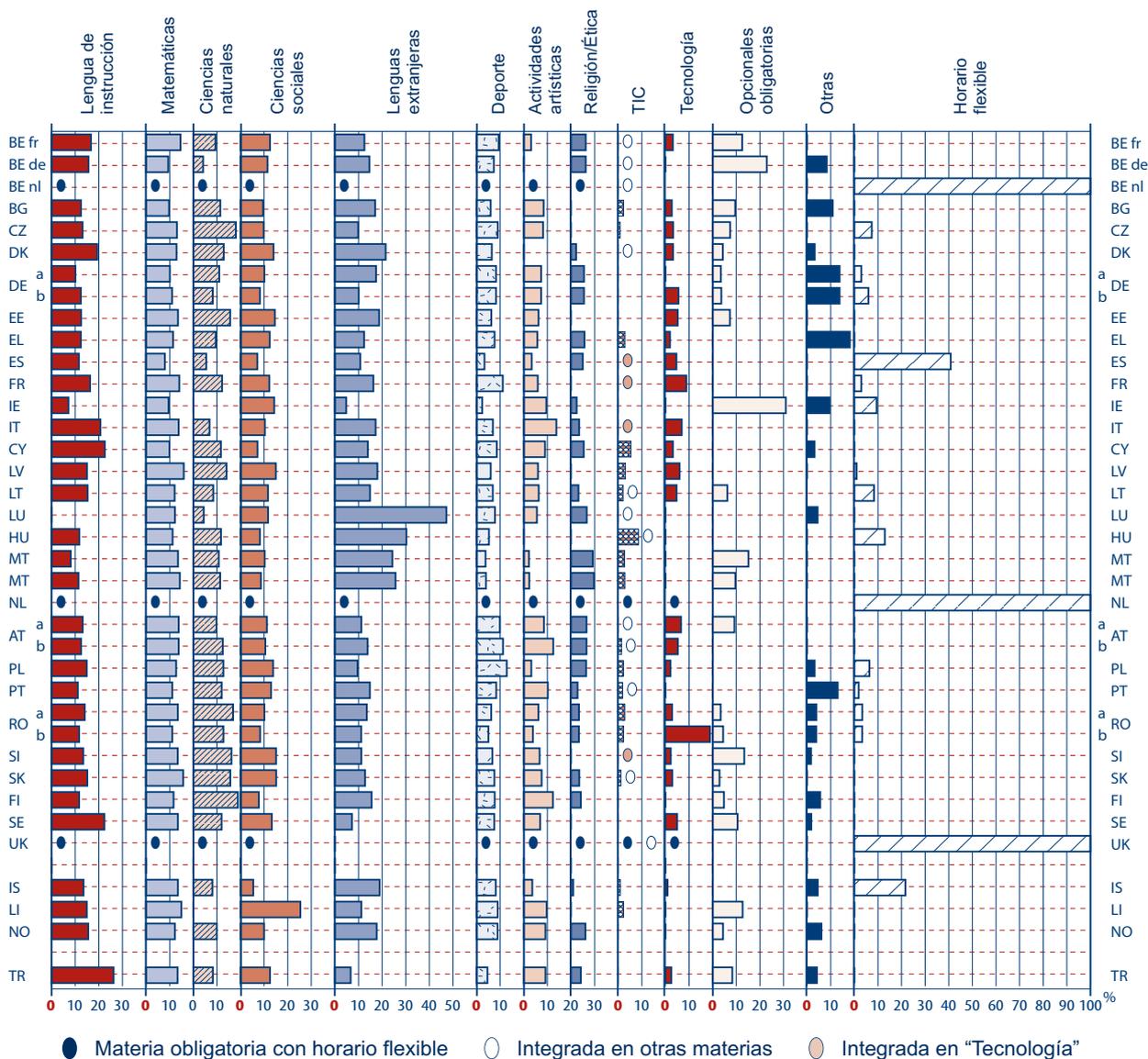
La distribución oficial del horario lectivo entre las materias obligatorias de la educación secundaria general obligatoria es muy distinta a la de educación primaria (gráfico E2). Destaca especialmente la disminución del número de horas que se dedica a la lengua de instrucción y a las matemáticas, mientras que en casi todos los países aumenta el tiempo dedicado a las ciencias naturales y sociales. En la República Checa, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia, “ciencias naturales” se está convirtiendo en la materia a la que más horas lectivas se destinan (junto con las matemáticas en el caso de Eslovaquia), mientras que en Liechtenstein esto sucede con las ciencias sociales. También se adjudica un porcentaje relativamente mayor del horario lectivo a las lenguas extranjeras, cuya enseñanza es obligatoria en todos los países. En general, se destina entre un 10% y un 20% del horario lectivo a la enseñanza de lenguas extranjeras durante la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo.

Así pues, a pesar de las diferencias entre los distintos sistemas educativos o incluso dentro de un mismo país, la carga lectiva de la lengua de instrucción, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras se distribuye de forma relativamente más homogénea que en educación primaria.

El número relativo de horas lectivas recomendado para las actividades artísticas disminuye en relación con la educación primaria. Si estas actividades ocupan normalmente entre el 10% y el 20% del horario lectivo total en la primera etapa de la educación obligatoria, este porcentaje no suele sobrepasar el 10% en educación secundaria general obligatoria. Sin embargo, en Italia, Austria (*Allgemeinbildende Höhere Schule*), Finlandia y Liechtenstein (*Gymnasium*) se dedican más horas a las actividades artísticas.



Gráfico E3: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias o áreas generales, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2006/07, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

República Checa: el nuevo Programa Marco de Educación (2007), que estará totalmente implantado en 2011/12, supondrá un mayor porcentaje de horario flexible.

Alemania: a) *Gymnasium*; b) *Hauptschule*.

Grecia: la categoría "Otras materias" incluye griego antiguo y literatura, economía doméstica y cursos de orientación profesional.

España y Hungría: véase la nota del gráfico E2.

Lituania: la reforma de 2007/08 modificará el número de horas lectivas de las distintas materias y reorganizará las competencias de los agentes locales (directores y órganos de decisión) para determinar la organización del horario escolar.

Luxemburgo: la categoría "Otras materias" incluye luxemburgués, música y trabajos manuales.

Malta: *Secondary schools*.

Austria: a) *Hauptschule* y *Polytechnische Schule*; b) *Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)* (subdivisión *Realgymnasium*).

Notas complementarias (gráfico E3)

Polonia: en este nivel el horario flexible ya no está vinculado a la enseñanza integrada (como en educación primaria) sino a algunas horas extra que los legisladores dejan a criterio del director del centro.

Rumanía: a) *Gimnaziu + Liceu*; b) *Gimnaziu + Școala de arte și meserii*.

Suecia: los datos también incluyen el nivel CINE 1.

Islandia: la categoría “Otras materias” incluye economía doméstica y habilidades para la vida (*life skills*).

Liechtenstein: *Oberschule*.

Turquía: la categoría “Otras materias” incluye “seguridad vial y primeros auxilios” y “orientación y actividades sociales”.

Nota explicativa

Los porcentajes por área en el conjunto de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo se obtienen calculando la relación entre el tiempo destinado a cada materia obligatoria y el número total de horas lectivas recomendadas.

El fin de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo suele coincidir con el final de la educación secundaria inferior general o de la estructura única, salvo en Bélgica, Bulgaria, Francia, Hungría, los Países Bajos (VWO y HAVO), Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) (véase el gráfico B1).

El número de horas lectivas destinado a las TIC se muestra en el gráfico cuando esta es una materia independiente. Un punto rojo indica que está integrada en otras materias.

La categoría “Opcionales obligatorias” indica que los alumnos tienen que elegir una o varias materias de entre conjunto de materias del currículo obligatorio.

La categoría “Horario flexible” indica bien que no se establece el número de horas lectivas destinadas a las diversas materias obligatorias o bien que el currículo prevé un cierto número de horas complementarias que los alumnos o el centro pueden dedicar a materias de su elección.

El tiempo destinado a la enseñanza en la educación secundaria obligatoria sigue siendo totalmente flexible en los Países Bajos y el Reino Unido, y casi totalmente en la Comunidad flamenca de Bélgica. España presenta una situación similar en primaria y secundaria, mientras que el porcentaje correspondiente a los horarios flexibles cae en picado en Polonia: del 47% en primaria al 6% en secundaria. Por otro lado, en la mayoría de los países los estudiantes de educación secundaria general obligatoria tienen un cierto grado de libertad a la hora de elegir asignaturas, pues las “optativas obligatorias” les permiten seleccionar determinadas materias de una lista predeterminada.

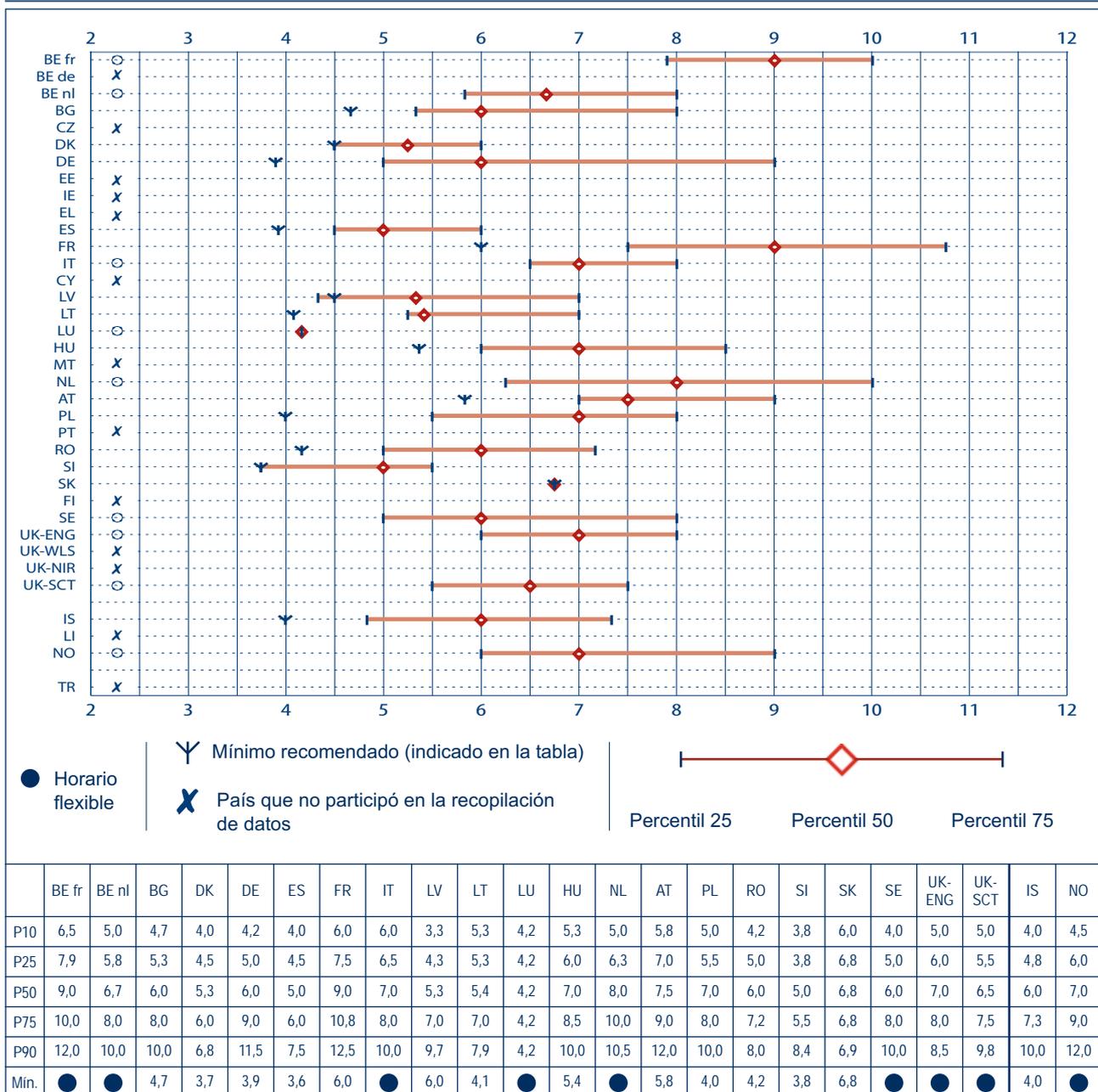
Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen una materia independiente en casi la mitad de los países, pero representan un porcentaje muy pequeño del horario lectivo. Es bastante frecuente que las TIC se integren en otras materias o se impartan dentro de la materia de tecnología (España, Francia, Italia, Eslovenia y Finlandia).

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LAS HORAS LECTIVAS ADJUDICADAS A LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN SUELEN SUPERAR EL NÚMERO MÍNIMO RECOMENDADO

En toda Europa la lengua de instrucción es normalmente la materia obligatoria a la que se recomienda destinar el mayor número mínimo de horas lectivas (gráfico E2). En los países que participaron en el estudio PIRLS 2006 puede establecerse una relación entre estas recomendaciones oficiales y el tiempo que, según los profesores, se dedica realmente a la enseñanza de la lengua de instrucción en 4º curso de educación primaria.

En la mayoría de los países tres cuartas parte del alumnado de 4º de primaria recibe clases de la lengua de instrucción durante un mínimo de seis horas semanales, salvo en Luxemburgo y Eslovenia. La mitad de los alumnos de Bélgica (Comunidad francesa), Francia y los Países Bajos tienen más de 8 horas semanales de clase de lengua. En todos los países en los que hay datos disponibles, excepto en Letonia, esta situación se corresponde con el número mínimo de horas lectivas que se recomienda para la lengua de instrucción, es decir, al menos el 75% de los alumnos de 4º curso de primaria reciben el número de horas lectivas semanales recomendado para dicha materia o incluso más.

Gráfico E4: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria según el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua de instrucción, comparado con el número mínimo de horas lectivas oficialmente recomendado, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuentes: Percentil: IEA, base de datos de PIRLS 2006; Mínimo recomendado a escala nacional: Eurydice, 2006/07.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran cuántas horas semanales dedicaban a la enseñanza de la lengua de instrucción.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta.

Nota explicativa (gráfico E4 – continuación)

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

En aras de una mayor claridad, el gráfico muestra únicamente los valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en un cuadro a continuación del gráfico. El número mínimo de horas lectivas semanales recomendado se calcula teniendo en cuenta la estimación anual del tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua de instrucción y dividiéndolo entre el número de semanas del curso escolar.

La distribución de los alumnos en función del número de horas semanales que, según sus profesores, se dedican a la enseñanza de la lengua de instrucción varía en cada país. La desviación entre el percentil 25 y el percentil 75 es, en general, de dos a tres horas semanales, mientras que entre los percentiles 10 y 90 se sitúa entre cuatro y seis horas, en general. En Dinamarca, España, Italia, Lituania y Rumanía pueden apreciarse desviaciones relativamente pequeñas, mientras que en Luxemburgo y Eslovaquia a casi todos los alumnos se les imparte la lengua de instrucción durante el mismo número de horas. Además, en Eslovaquia, el número de horas lectivas se corresponde con el mínimo recomendado oficialmente.

**EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS Y LOS MATERIALES DE INTERNET
AÚN NO SE UTILIZAN DE FORMA ACTIVA PARA ENSEÑAR A LEER**

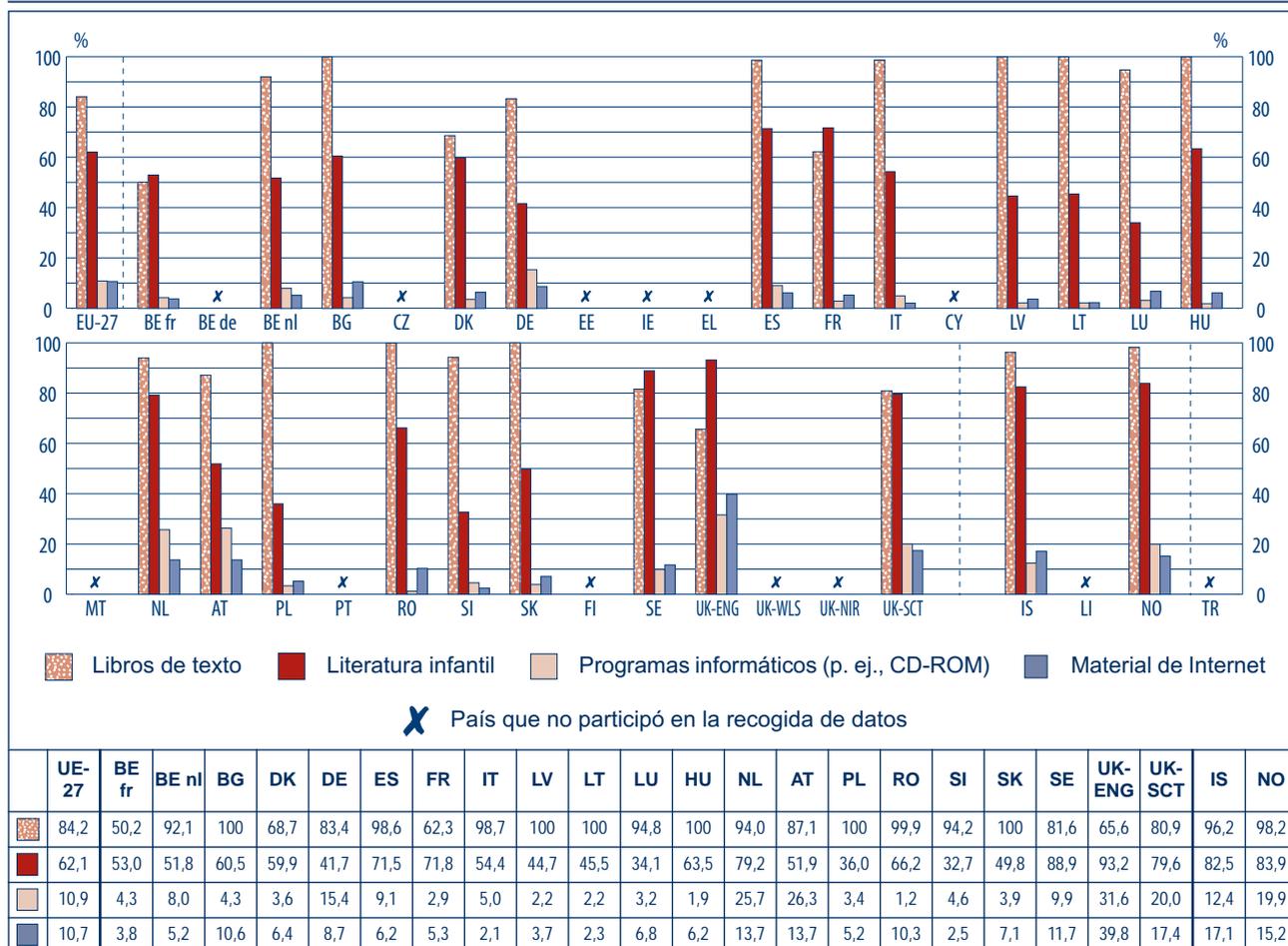
La enseñanza de la lectura y la motivación de los alumnos para que lean son actividades fundamentales, especialmente en educación primaria. La gran variedad de materiales de lectura que se utilizan en 4º curso de primaria y su frecuencia de uso se han analizado a partir de los datos del estudio PIRLS 2006 correspondientes a los países que participaron en el mismo.

Los libros de texto son el principal recurso utilizado para el aprendizaje de la lectura en 4º de primaria. En todos los países, excepto en Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Francia y el Reino Unido (Inglaterra), más de las tres cuartas partes de los alumnos tienen un profesor que utiliza los libros de texto al menos una vez a la semana. En Bulgaria, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Eslovaquia, los libros de texto son, en todos los casos, los principales materiales utilizados en la enseñanza de la lectura.

Los profesores de más de la mitad de los alumnos utilizan libros de literatura infantil. En los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido, Islandia y Noruega cerca del 80% de los alumnos o incluso más tienen profesores que usan con frecuencia libros de literatura infantil. En Francia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) y, en menor medida, Bélgica (Comunidad francesa), el uso de este tipo de libros para enseñar a leer es incluso más frecuente que el de los libros de texto.

En cambio, el uso de programas informáticos educativos o de materiales de internet en la enseñanza de la lectura está menos generalizado. No obstante, en comparación con la situación en 2001 (véase *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*), la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura en los centros escolares se ha incrementado. Se registra una elevada incidencia en los Países Bajos, Austria, el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y Noruega, países en los que más del 30% de los alumnos utiliza programas informáticos o materiales de internet para el aprendizaje de la lectura más de una vez a la semana. En los próximos años se espera un mayor ritmo en este crecimiento, ayudado por el desarrollo de programas informáticos especializados y de materiales *on line* específicamente destinados a la enseñanza de la lectura en la educación primaria.

Gráfico E5: Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman utilizar libros de texto, literatura infantil, programas informáticos educativos o materiales de Internet para la enseñanza de la lectura al menos una vez a la semana, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota explicativa

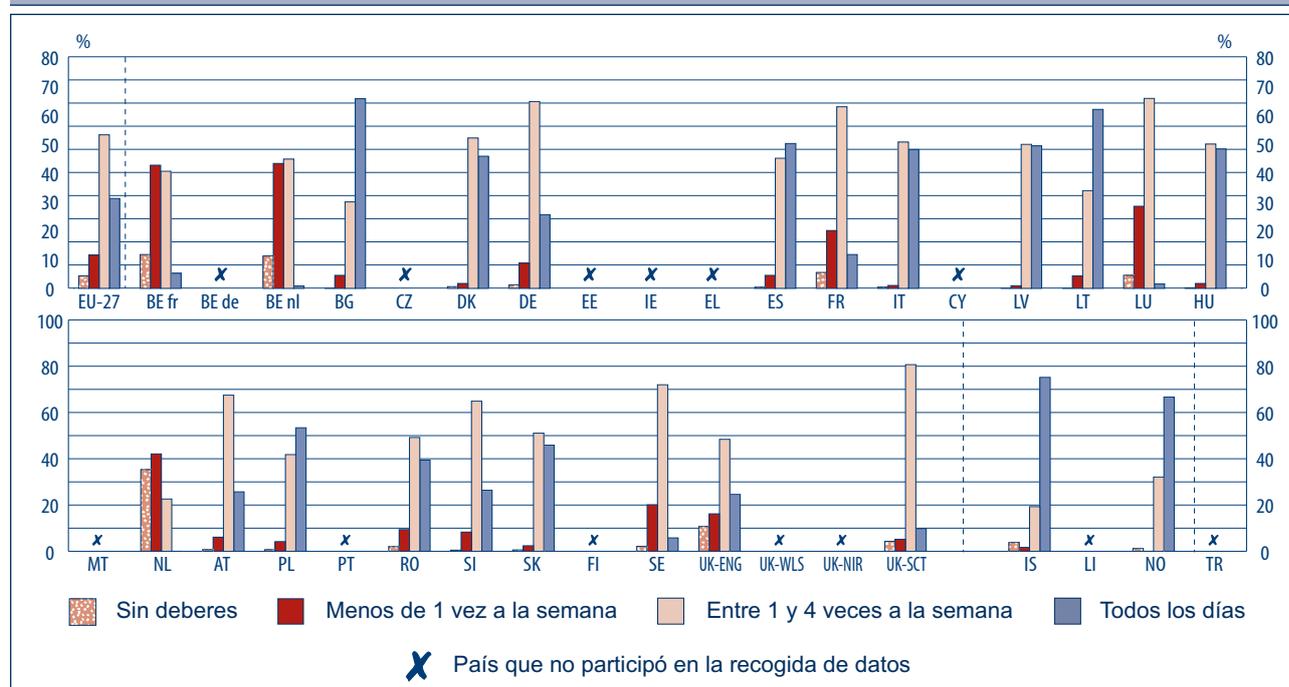
Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia utilizaban diversos materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura: (a) "Libros de texto", (b) "Manuales", (c) "Cuadernos u hojas de ejercicios", (d) "Periódicos y revistas para niños", (e) "Programas informáticos para la enseñanza de la lectura (p. ej. CD-ROM)", (f) "Material de lectura de internet (páginas web)", (g) "Literatura infantil (p. ej. novelas, colecciones de cuentos, etc.)", (h) "Materiales que provienen de otras materias" e (i) "Materiales escritos por los alumnos". El gráfico muestra únicamente (a), (e), (f) y (g). Las respuestas posibles eran (i) "Todos los días o casi todos los días", (ii) "Una o dos veces a la semana", (iii) "Una o dos veces al mes" y (iv) "Nunca o casi nunca". El gráfico muestra las categorías (i) y (ii) agrupadas.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta. Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LOS ALUMNOS TIENEN DEBERES EN LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN ENTRE UNA Y CUATRO VECES POR SEMANA

La lengua de instrucción se encuentra normalmente entre las actividades extraescolares de aprendizaje del alumnado de 4º curso de primaria. Los Países Bajos constituyen una excepción, ya que a la mayoría de los alumnos les mandan deberes de esta materia menos de una vez a la semana. En los países para los que el estudio PIRLS 2006 dispone de datos, los profesores de cerca del 53% de los alumnos señalan que les ponen deberes relacionados con esta materia entre una y cuatro veces por semana. En Suecia y el Reino Unido (Escocia) este porcentaje es superior al 70%. Además, en Bulgaria, Lituania, Islandia y Noruega alrededor de un 60% de los alumnos tiene deberes en la lengua de instrucción a diario.

Gráfico E6: Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman ponerles deberes en la lengua de instrucción, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
■	4,3	11,7	11,2	0	0,6	1,2	0,4	5,5	0,4	0	0	4,5	0,2	35,3	0,7	1	2,0	0,5	1	2,1	10,7	4,3	3,8	1,2
■	11,5	42,6	43,2	4,5	1,7	8,7	4,5	20,0	1,0	0,9	4,3	28,4	1,7	42,7	6,1	4,2	9,4	8,3	2,4	20,1	16,2	5,2	1,7	0,0
■	53,1	40,5	44,7	29,9	52,0	64,6	45,0	62,8	50,6	49,8	33,8	65,7	49,9	22,6	67,5	41,8	49,2	64,9	51,1	72,0	48,4	80,7	19,3	32,1
■	31,1	5,2	0,8	65,6	45,7	25,5	50,1	11,7	48,0	49,3	61,9	1,5	48,2	0,0	25,7	53,4	39,4	26,4	45,9	5,8	24,6	9,8	75,2	66,7

Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia ponían a sus alumnos deberes en la lengua de instrucción (lectura, escritura, expresión oral, literatura y otras destrezas lingüísticas).

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta. Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".



MÁS DE UN TERCIO DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS DEDICAN DOS HORAS O MÁS A LA SEMANA A LOS DEBERES DE LENGUA Y MATEMÁTICAS

Según afirman los alumnos de 15 años que participaron en el estudio PISA 2006, el promedio de horas dedicadas a hacer los deberes y a estudiar en casa varía mucho según el país. Por regla general y, en proporción, hay menos alumnos que tienen deberes en los países nórdicos que en los países de Europa central y meridional. Además, el tiempo dedicado a los deberes difiere también para las tres materias analizadas (lengua, matemáticas y ciencias).

Más de un tercio de los alumnos de 15 años pasa más de dos horas a la semana haciendo deberes de lengua o matemáticas. En Bulgaria, Polonia, Rumanía y Turquía este porcentaje representa más del 40% de alumnos y en Italia, más del 60%. Por el contrario, en Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa, los Países Bajos, Finlandia y Suecia más del 80% de los estudiantes afirma destinar menos de dos horas a la semana a los deberes relacionados con la lengua de instrucción o incluso no tener deberes.

En la mayoría de los países son más los alumnos que dedican más de dos horas semanales a los deberes de matemáticas que los que dedican este tiempo a los deberes de la lengua de instrucción. En siete países, el porcentaje de alumnos que destina cuatro horas o más a los deberes de lengua o matemáticas es casi el mismo (con una diferencia inferior al 3%), mientras que en Dinamarca, Italia, Polonia y el Reino Unido (Inglaterra) son más los estudiantes que dedican más tiempo a los deberes de lengua que a los de matemáticas.

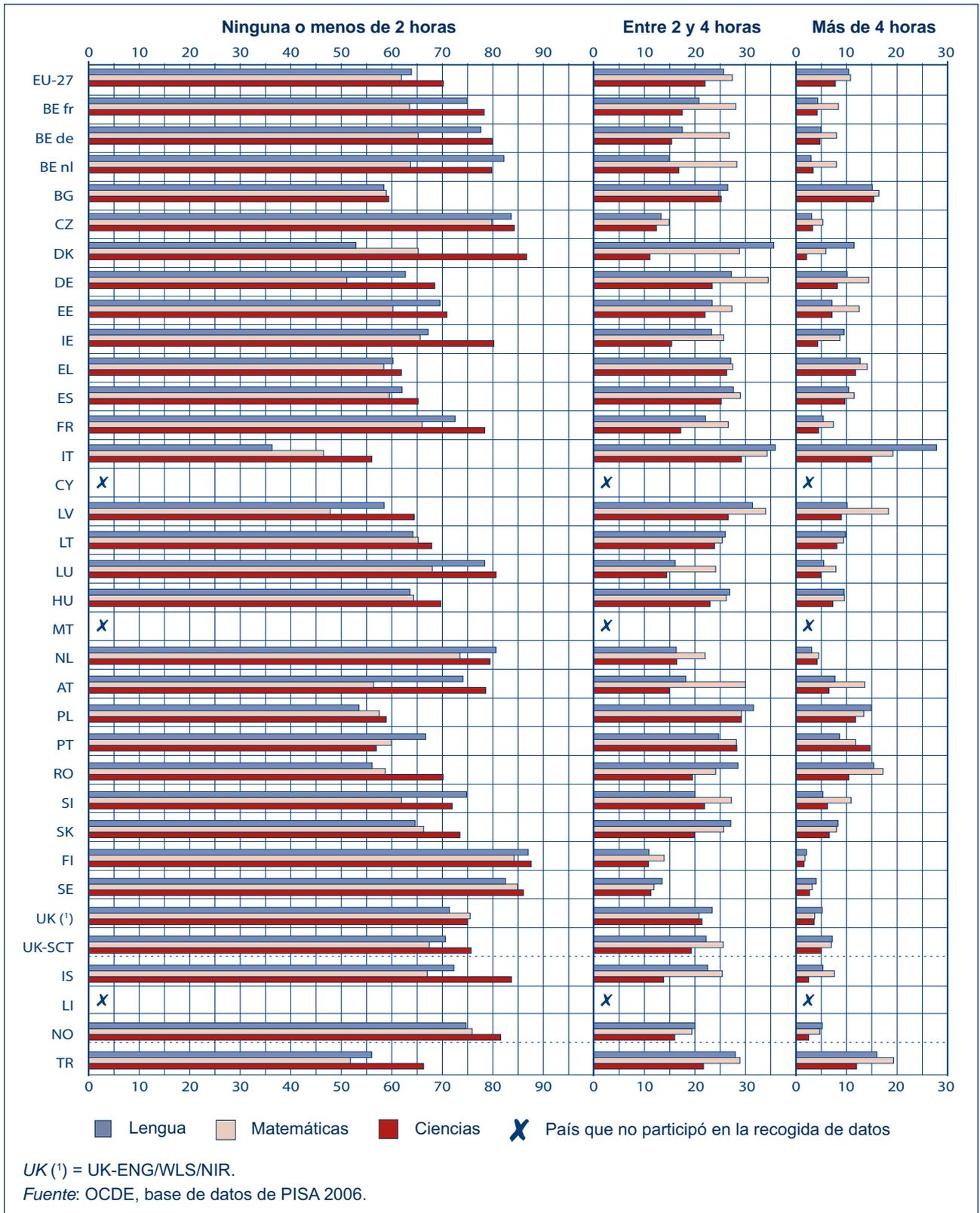
En general, el porcentaje de alumnos que dedica más de dos horas semanales a los deberes relacionados con las materias de ciencias es más bajo. No obstante, en Bulgaria, Grecia, Italia, Letonia, Polonia y Portugal más del 35% de los estudiantes dedica al menos dos horas por semana a los deberes de estas materias. Además, en Bélgica (Comunidad flamenca), los Países Bajos, Polonia y Eslovenia es superior el número de alumnos que destina más tiempo a los deberes de ciencias que a los deberes de lengua.

Notas explicativa (gráfico E7)

Se remitió un cuestionario a los alumnos y se les pidió que indicaran cuántas horas semanales dedicaban a hacer los deberes y a estudiar en casa las materias de ciencias, matemáticas y lengua. Se ofrecían cinco categorías, que en el gráfico se han agrupado en las tres siguientes: (a) Ninguna o menos de dos horas, (b) Entre dos y cuatro horas y (c) Más de cuatro horas.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos (35 estudiantes de 15 años). El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Para más información sobre el estudio PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Gráfico E7: Distribución de los alumnos de 15 años de edad según el número de horas semanales que dicen emplear en hacer los deberes y estudiar en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006





PROCESOS EDUCATIVOS

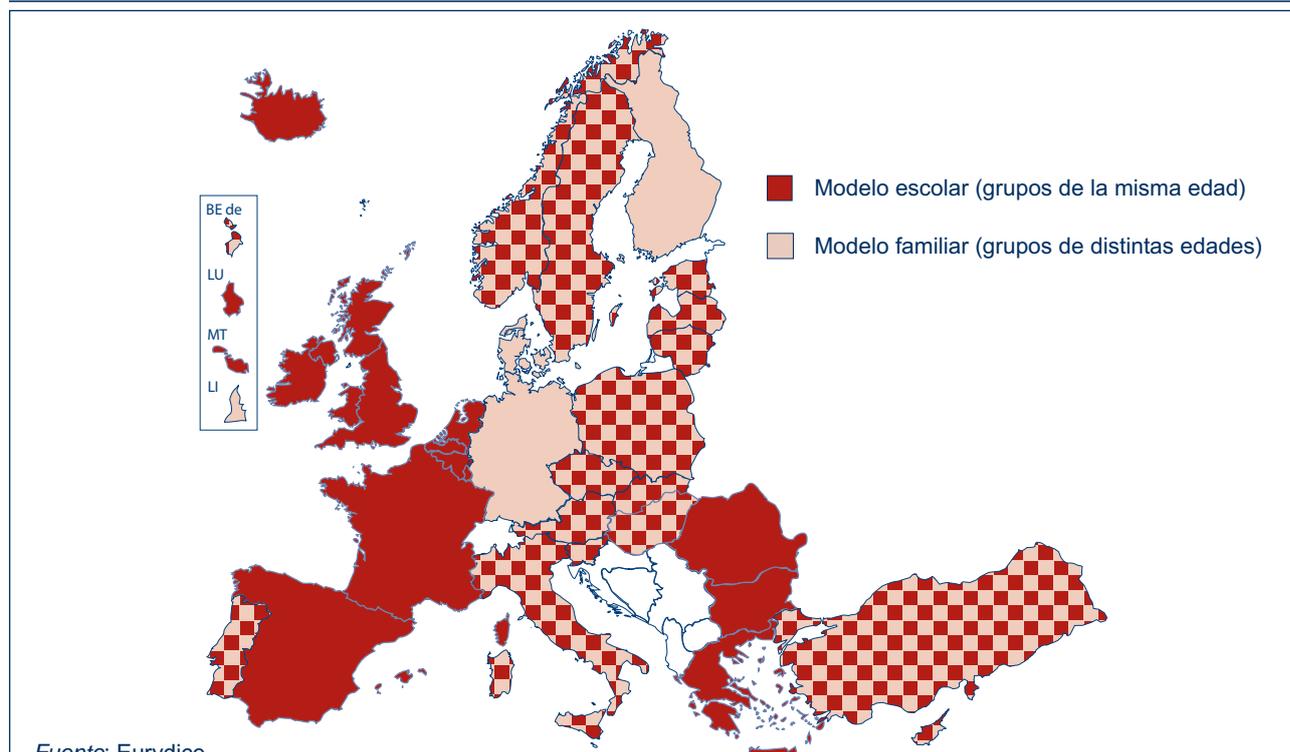
SECCIÓN II – AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS Y CLIMA ESCOLAR

EL AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS POR EDAD ES UNA PRÁCTICA HABITUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En los centros de educación infantil (CINE 0) se agrupa a los alumnos según dos grandes modalidades:

- La primera anticipa la organización que adopta la educación primaria: los niños se agrupan por edades. Es el denominado “modelo escolar”.
- La segunda recuerda la organización “familiar”: alumnos de distintas edades en un mismo grupo.

Gráfico E8: Principales modelos de agrupación de los alumnos en educación infantil (CINE 0), 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE nl), Luxemburgo e Islandia: existe el modelo familiar, pero está menos extendido.

República Checa: la ley de educación infantil promulgada en 2005 establece la organización de grupos por edad; en la *mateřská škola* se puede agrupar a niños de distintas edades en una misma clase. La decisión compete al director del centro.

Países Bajos: no existe educación infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (educación primaria) a los que asisten casi todos los niños de 4 años.

Portugal: los centros públicos tienden a organizar los grupos según el modelo familiar. En el sector privado los grupos suelen organizarse según el modelo escolar.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): aunque predomina el modelo escolar, la formación de grupos es competencia del centro, por lo que las prácticas pueden variar.



La práctica más extendida en Europa es la formación de grupos con alumnos de la misma edad, siguiendo el modelo escolar. Los centros en los que se da este tipo de agrupación suelen depender del Ministerio de Educación. Por definición, esta es también la situación que se da en las aulas de educación infantil que solo acogen a niños de una edad determinada (6 años) en Dinamarca, Finlandia y Suecia.

Por el contrario, tanto en Alemania, como en los centros con orientación educativa para niños menores de 6 años en Dinamarca, Finlandia y Suecia, los alumnos de distintas edades se agrupan, en la mayoría de los casos, de acuerdo con el modelo “familiar” (también llamado “agrupamiento vertical”). Hay que destacar que, si se exceptúa el caso de Suecia, en todos los países antes mencionados los centros que aplican este modelo dependen de ministerios distintos al de educación.

En el resto de los países coexisten ambos modelos: en Bélgica (Comunidad germanófono), la República Checa, Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega y Turquía. En algunos países, la formación de grupos mixtos en cuanto a edad únicamente ocurre en centros muy pequeños de zonas rurales. Así pues, también en estos casos es el modelo escolar el que predomina claramente.

— ENTRE 20 Y 25 NIÑOS POR ADULTO COMO MÁXIMO EN EDUCACIÓN INFANTIL —

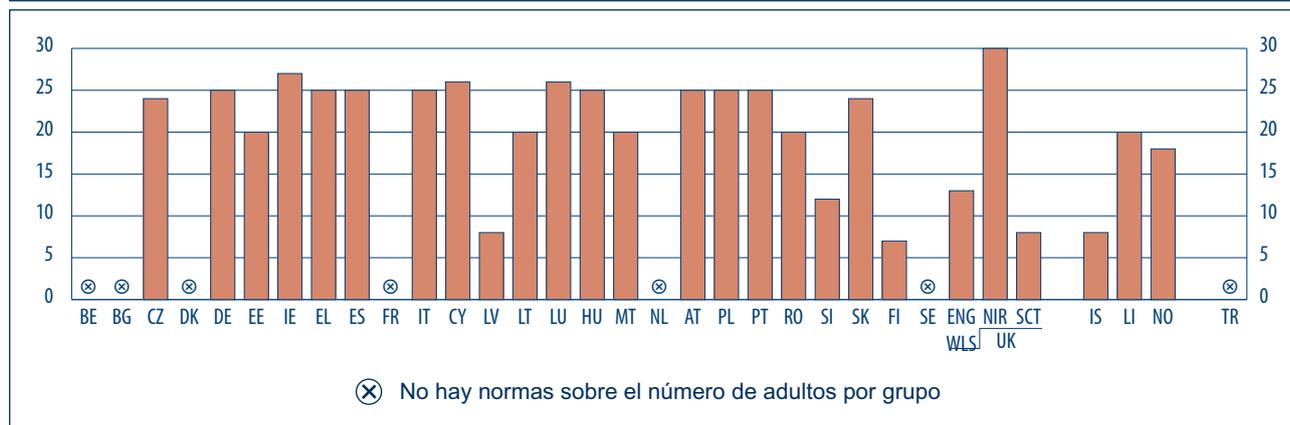
En educación infantil la mayoría de los países establece normas que especifican el número máximo de niños que pueden estar bajo la responsabilidad de un adulto. Si se sobrepasa este límite, o bien el grupo se divide en dos o bien pasa a estar a cargo de dos adultos cualificados que trabajan conjuntamente.

Para los niños de 4 años de edad, lo más habitual es que la normativa fije un máximo de 20-25 niños por cada adulto cualificado. Este límite se sitúa por debajo de 10 niños en Letonia, Finlandia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia. Sin embargo, es notablemente más alto (hasta 30 niños por adulto cualificado) en el Reino Unido (Irlanda del Norte) en el primer curso de primaria.

En ocasiones se establecen normas más restrictivas para situaciones especiales, tales como la admisión de niños menores de 3 años (Malta y Finlandia), la presencia de niños de distintas edades en el mismo grupo (Estonia y Eslovenia), la ubicación de los centros en áreas desfavorecidas (Francia y Eslovenia) o la presencia de niños con necesidades especiales en un grupo (República Checa, Irlanda, Italia y Eslovenia).

En los países que carecen de normativa que regule la ratio niño/adulto se adoptan distintas fórmulas. En Bélgica y los Países Bajos, el número total de profesores que puede tener un centro se calcula sobre la base del número de alumnos matriculados. Los propios directores de los centros establecen el modo en que se forman los grupos. No obstante, en los Países Bajos los centros tienen autonomía para decidir el número de docentes que contratan. En Francia, los inspectores de *académie* establecen cada año el número medio de niños por clase en su *département* y pueden asimismo fijar el número máximo de niños por clase en función de criterios específicos de su departamento.

Gráfico E9: Número máximo recomendado de niños de 4 años por adulto cualificado. Centros educativos u otros centros con orientación educativa. Educación infantil, 2006/07



BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
⊗	⊗	24	⊗	25	20	27	25	25	⊗	25	26	8	20	26	25	20	⊗	25	25	25	20	12	24	7	⊗	13	30	8	8	20	18	⊗

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bulgaria: no existe ninguna norma a nivel central sobre el número de alumnos por adulto pero, en general, el tamaño máximo del grupo se limita a 24 alumnos.

Estonia: la cifra corresponde a grupos de niños de la misma edad; el límite es 18 cuando los grupos están formados por niños de distintas edades.

Irlanda: el gráfico se refiere a las *infant classes* de las *primary schools*.

Francia: aunque no existe ninguna norma, la media es de 26 alumnos por cada clase supervisada por un *professeur des écoles* que cuenta con la ayuda de un *agent territorial spécialisé d'école maternelle (ATSEM)*.

Chipre: desde septiembre de 2008, el número máximo de alumnos ha pasado a ser 25.

Países Bajos: no existe educación infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (educación primaria), a los que asisten casi todos los niños de 4 años.

Eslovenia: la norma de 12 niños por adulto se aplica 4 horas al día. El resto del tiempo un solo adulto atiende al conjunto de la clase (22 niños como máximo).

Eslovaquia: desde la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación, el 1 de septiembre de 2008, el número máximo recomendado ha pasado a ser 21.

Reino Unido (ENG/WLS): la recomendación especifica un máximo de 26 niños por cada dos adultos (uno es un profesor titulado y el otro, un auxiliar de guardería titulado) para las *nursery schools* y *classes* del sector público. El máximo es 20 si el profesor también realiza tareas administrativas. Otros *pre-school groups* pueden aplicar estos límites si su personal posee la misma titulación; de otro modo, la recomendación es de un máximo de 8 niños por adulto. Muchos niños de 4 años asisten a *reception classes* (en centros de primaria), para las que el límite legal se establece en 30 niños por clase.

Reino Unido (NIR): el gráfico se refiere al primer curso de primaria. Aunque la mayoría de los niños de 4 años asisten al primer curso de primaria, los más jóvenes pueden asistir a *nursery schools* y a otros centros de preescolar, donde las recomendaciones son similares a las que se aplican en Inglaterra y Gales.

Reino Unido (SCT): la norma entró en vigor en 2002. Anteriormente la ratio era de un máximo de 10 niños por adulto.

Islandia: la norma se refiere únicamente a los profesores de educación infantil titulados.

Turquía: aunque no existe ninguna norma específica para los niños de 4 años, el tamaño de las clases que se recomienda para los centros de infantil es, en general, de 10 a 20 alumnos.

Nota explicativa

El gráfico se refiere a las recomendaciones oficiales relativas al número máximo de alumnos de 4 años de edad por cada adulto cualificado. En algunos países este adulto cualificado puede contar con el apoyo de un ayudante o auxiliar.

Notas complementarias (gráfico E10)

Bulgaria: un solo profesor, el “profesor titular”, se encarga de impartir todas las materias a los alumnos de 7 años de edad. No obstante, es reemplazado, para impartir materias concretas como música, educación física, lenguas extranjeras y artesanía, por otros profesores especialistas en los campos correspondientes. En el caso de la oferta educativa a tiempo completo, los alumnos cuentan con el apoyo y la ayuda pedagógica de un educador-orientador para la preparación de sus clases.

Lituania: en algunos centros, los profesores pueden contar con la ayuda de un especialista en determinadas materias, como música, arte, educación física o lenguas extranjeras.

Países Bajos: el profesor responsable es sustituido para las materias de música y educación física, ya que a los profesores de primaria no les está permitido impartir esas dos asignaturas.

Eslovenia: durante el primer curso de la educación obligatoria (alumnos de 6-7 años de edad), el profesor titular asume la responsabilidad de la mitad del horario lectivo y cuenta con la ayuda de un segundo profesor que suele tener el título de profesor de infantil. Cuando en el mismo grupo hay tres o más alumnos gitanos, siempre trabajan dos profesores con el grupo.

Hay dos países que tienen un perfil propio a la hora de realizar la distribución de las materias entre dos o más docentes en educación primaria. En Dinamarca, la distribución de las tareas docentes refleja las medidas específicas adoptadas por los centros, aunque, en la mayor parte de los casos, las materias se distribuyen entre dos o más profesores. No obstante, en muchas ocasiones los profesores trabajan en equipo y la enseñanza de algunas materias es interdisciplinar. En Italia se pueden encontrar diferentes modalidades. En los centros que han optado por las llamadas clases modulares (*classi a modulo*), tres o cuatro profesores se encargan de dos o tres clases respectivamente y se reparten las materias. Se turnan para dar clase a los grupos y trabajan juntos con ellos durante varias horas al día. En los centros que han optado por las clases a tiempo completo (*classi a tempo pieno*), dos profesores se encargan de una sola clase.

Son varios los países en los que las tareas docentes se reparten entre varios profesores al final de la educación primaria. En Finlandia, por ejemplo, se va incrementando gradualmente el número de profesores especialistas que imparten clase a los alumnos con el fin de prepararlos para la transición a los últimos cursos de la estructura única (*perusopetus/grundläggande utbildning*), donde esta práctica es habitual. En el segundo ciclo de *ensino básico* en Portugal cada profesor se encarga de un conjunto de materias. El estudio PIRLS 2006 reveló que esta forma de organización era la más extendida en 4º curso de primaria en Alemania y Hungría (gráfico E11).

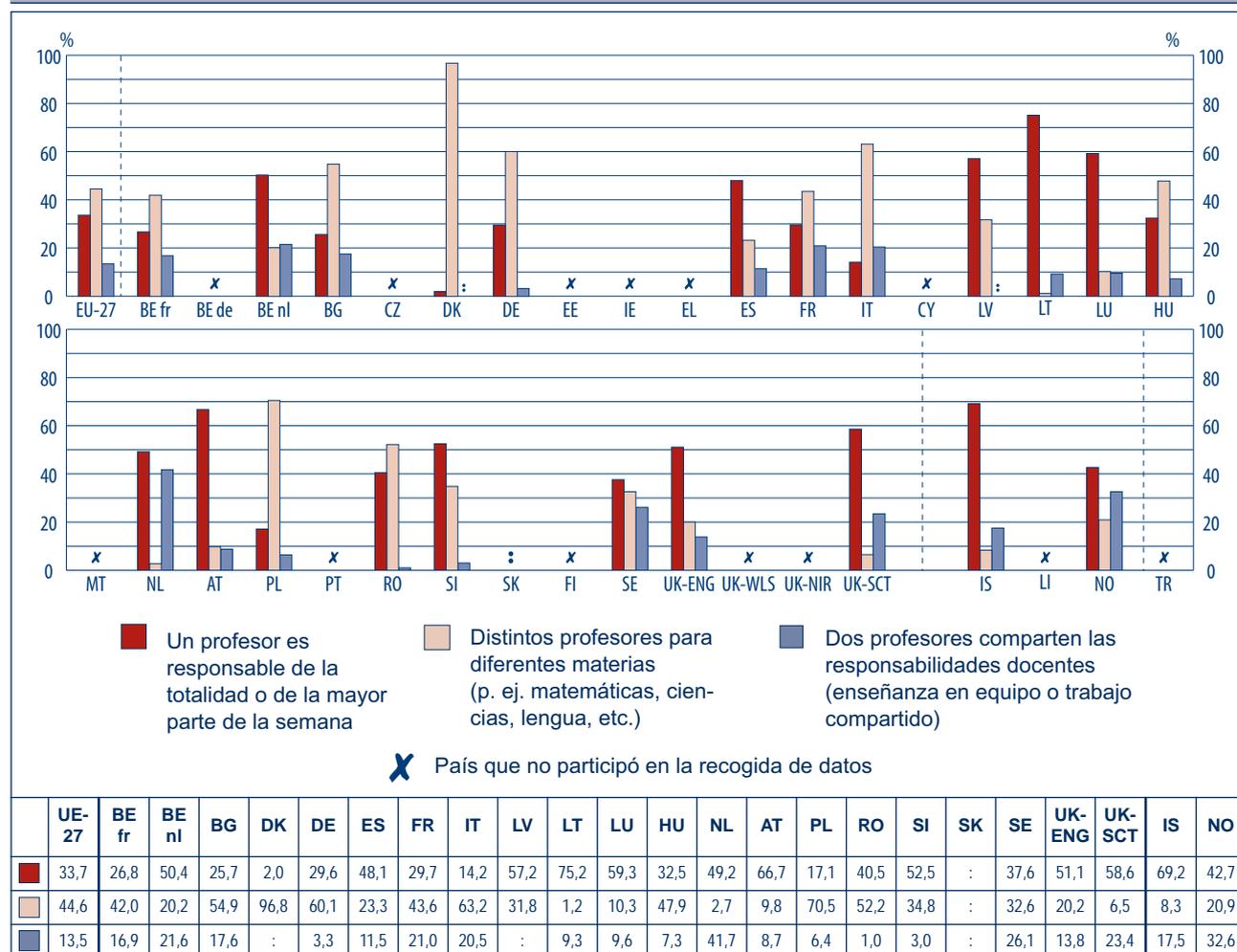
LAS MATERIAS PUEDEN DISTRIBUIRSE ENTRE LOS PROFESORES EN 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Por término medio, en Europa los alumnos de 4º de primaria tienen distintos profesores para las diferentes materias, aunque existen importantes diferencias entre países. En nueve de los países que tomaron parte en el estudio PIRLS 2006, las clases se asignan a un grupo de profesores, cada uno de los cuales se encarga de una o más materias (por ejemplo, matemáticas, ciencias y lengua). En Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Italia, Hungría, Polonia y Rumanía esta es la práctica más extendida. En Dinamarca, más del 95% de los alumnos de 4º de primaria tiene distintos profesores para las diferentes materias, una modalidad que ya está presente en el 1º curso de educación primaria (véase el gráfico E10). Sin embargo, en 13 países, la mayoría de los alumnos de 4º de primaria asiste a clases donde un profesor es responsable de (casi) todas las materias. En Bélgica (Comunidad flamenca), Letonia, Lituania, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, el Reino Unido e Islandia esto se puede aplicar a más de la mitad de los alumnos.

En los Países Bajos, Suecia, Noruega y, en menor medida, el Reino Unido (Escocia), un tercer enfoque está relativamente extendido: dos profesores comparten responsabilidades trabajando simultáneamente, lo que se denomina “enseñanza en equipo” (*team teaching*), o lo hacen por turnos, o “trabajo compartido” (*job sharing*). En Suecia, en los primeros cursos de la educación obligatoria se anima a los profesores a que trabajen en equipo, trabajo que, en función del centro, puede presentar distintos formatos (por ejemplo, trabajo simultáneo con un grupo de alumnos, bien en el mismo lugar o dividiendo la clase en dos grupos). La situación de los Países Bajos

se explica tanto por el porcentaje especialmente elevado de profesores de primaria que trabajan a tiempo parcial como por las recomendaciones del Ministerio de Educación dirigidas a fomentar el trabajo en equipo (siempre respetando la autonomía de los centros en este ámbito).

Gráfico E11: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función del reparto de las responsabilidades docentes y de las materias entre los profesores, según informan los propios docentes, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota complementaria

Eslovaquia: esta pregunta no estaba incluida en el cuestionario que se remitió a los profesores de ese país.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran si otros profesores se encargaban de sus clases durante una parte significativa de la semana y, en caso afirmativo, que diferenciaban entre la situación en que los alumnos tenían profesores diferentes para las distintas materias y la situación en que el profesor compartía las responsabilidades con otro docente.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta. Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

MUCHOS PAÍSES LIMITAN EL TAMAÑO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN PRIMARIA A UNOS 25 ALUMNOS

Cerca de un tercio de los países no hace ningún tipo de recomendación oficial relativa al número máximo de alumnos por clase, independientemente de la materia impartida, y en dos tercios no existe ninguna disposición que fije el número mínimo. En los países restantes, la administración central (o con competencias plenas en materia educativa) ha establecido el tamaño máximo y/o mínimo de las clases. Estas especificaciones oficiales no se corresponden necesariamente con el tamaño medio real de las clases que, por ejemplo, en el caso de los países que participaron en el estudio PIRLS 2006, era inferior al máximo recomendado (gráfico E14).

A pesar de que hay importantes variaciones entre países, las normas relativas al tamaño máximo de un grupo o una clase, para la mayor parte de las materias, no autorizan nunca más de 33-34 alumnos por clase, que coincide con el límite fijado en el Reino Unido (Escocia) y Eslovaquia, respectivamente. Por lo general, estos límites máximos oscilan entre los 25 y 30 alumnos por clase, observándose el límite máximo más bajo (menos de 22 alumnos) en Bulgaria. En once países también se fija un número mínimo de alumnos, aunque en la República Checa, Italia, Letonia, Austria y Rumanía este número es inferior o igual a 10 alumnos por clase.

Generalmente, suelen coincidir los países que no establecen ningún tipo de recomendación relativa al tamaño máximo de las clases en el nivel de primaria con los países que carecen de recomendaciones sobre el número máximo de niños por adulto en educación infantil (gráfico E9). En todos ellos las autoridades locales o los centros tienen autonomía para decidir cómo se reparten los alumnos en los grupos o clases.

En general, las normas relativas al tamaño de las clases no hacen distinción entre las distintas materias del currículo o entre los cursos; sin embargo, algunos países cuentan con recomendaciones especiales para determinadas circunstancias. Por ejemplo, en Chipre y Eslovaquia, se establecen grupos más reducidos para el 1^{er} curso de educación primaria, mientras que en Polonia las recomendaciones sobre el tamaño máximo de las clases solo existen para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la República Checa, España, Letonia y Lituania, el número máximo de alumnos que se recomienda para las clases de lengua extranjera es inferior hasta en un 30% al máximo recomendado para otras materias del currículo (véase la publicación *Cifras clave de la enseñanza de las lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2008*).

Gráfico E12: Recomendaciones o normas relativas al tamaño de las clases de educación primaria, 2006/07



Notas complementarias (gráfico E12)

República Checa: en circunstancias excepcionales en las clases pueden haber más de 30 alumnos.

Alemania: promedio de los límites establecidos para el tamaño de las clases en los distintos *länder*.

Irlanda: aunque no existe una norma de obligado cumplimiento a nivel central sobre el tamaño máximo de las clases, el Ministerio de Educación y Ciencia exige a los directores de los centros que el número de alumnos por clase se mantenga lo más bajo posible, recomendando una media de 28 alumnos para las clases ordinarias.

España: la única norma que existe a nivel nacional se refiere al tamaño máximo de las clases; las recomendaciones sobre la reducción del número de alumnos por grupo para las lenguas extranjeras son competencia de las comunidades autónomas.

Francia: el número medio estimado de alumnos por clase es de 23.

Chipre: en los dos primeros cursos la norma es de 30 alumnos. En los cuatro últimos, de 32.

Letonia: las normas establecen el tamaño mínimo de las clases entre 8 y 15 alumnos, en función de la ubicación del centro. Para los centros situados en las ciudades el tamaño mínimo es de 15 alumnos por clase.

Hungría: las clases de todas las materias pueden dividirse en grupos en los que el número de alumnos no supere el 50% del tamaño máximo autorizado por clase.

Austria: en agosto de 2008, la legislación federal obligó a los *länder* austriacos a reducir el tamaño máximo de las clases de 30 a 25 alumnos.

Polonia: según la legislación aprobada en 2008, se recomienda que el número máximo de alumnos por clase se limite a un máximo de 26 en el caso de los tres primeros cursos de educación primaria.

Portugal: en el 2º ciclo de *ensino básico* (CINE 1) la norma especifica un mínimo de 25 alumnos y un máximo de 28.

Eslovaquia: tras la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación, el 1 de septiembre de 2008, únicamente está regulado el tamaño máximo de las clases, que depende del curso: 1º curso, 22 alumnos; del 2º al 4º curso, 25 alumnos; y del 5º al 9º curso, 28 alumnos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el número máximo de 30 alumnos por clase se aplica únicamente a los alumnos de 5-7 (ENG/WLS) o 4-8 (NIR) años de edad.

Reino Unido (SCT): en Escocia, el tamaño máximo legalmente establecido es de 30 alumnos por clase para los tres primeros cursos de educación primaria (5-7 años de edad). El actual gobierno escocés está trabajando con los gobiernos locales para reducir el tamaño máximo de las clases a 18 alumnos en los tres primeros cursos de primaria.

Nota explicativa

No se han tenido en cuenta las normas o recomendaciones relativas al tamaño de las clases que escolarizan a niños con necesidades educativas especiales.

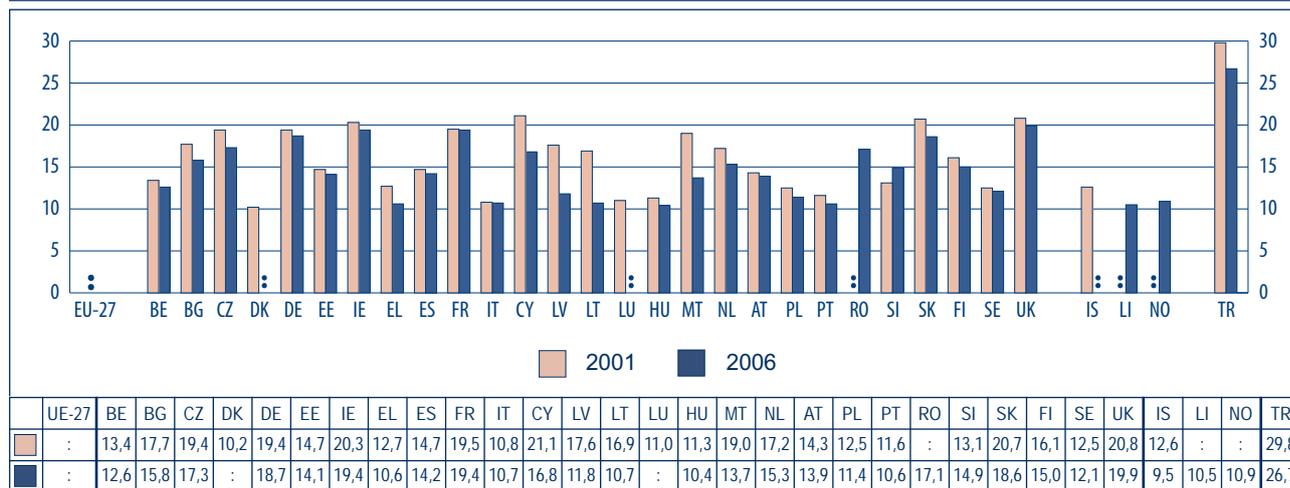
ENTRE 10 Y 15 ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En educación primaria, 19 países tienen una ratio de 10 a 15 alumnos por profesor, mientras que en casi todos los demás esta ratio es inferior a 20 alumnos por docente. Únicamente en Turquía la proporción es considerablemente mayor, con más de 25 alumnos por profesor.

En general, la ratio alumno/profesor descendió en todos los países entre 2001 y 2006, salvo en Eslovenia, donde aumentó en 1,82 puntos porcentuales. Esto puede deberse, principalmente, al relativo descenso de la población joven (gráfico A1) y a la estabilidad del número de profesores de primaria. En ocho países (la República Checa, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Eslovaquia y Turquía) la disminución de esta ratio fue superior a dos puntos porcentuales, aunque en Lituania el descenso puede atribuirse, en parte, al nuevo método empleado desde 2002 para calcular el número de profesores en equivalentes a tiempo completo.

La ratio alumno/profesor no debe confundirse con el tamaño de las clases (gráfico E12). El reparto de las responsabilidades de una clase entre varios profesores que trabajan simultáneamente o la presencia de tutores especializados encargados de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales son algunos de los factores que afectan a la ratio alumno/profesor sin afectar al tamaño de las clases.

En general, el tamaño de las clases (gráfico E14) es mayor que la ratio alumno/profesor. No obstante, si se considera a los países de forma conjunta se puede establecer una relación entre ambos indicadores, de modo que a mayor ratio alumno/profesor, mayor tamaño de la clase. Hay excepciones, sin embargo, a esta regla: Hungría y Eslovaquia tienen un tamaño de las clases relativamente similar, mientras que la ratio alumno/profesor es superior a la media en Eslovaquia e inferior en Hungría.

Gráfico E13: Evolución de la ratio alumno/profesor en educación primaria (CINE 1), 2001 y 2006

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los centros privados no concertados.

Francia: los datos de 2006 se refieren a 2005.

Chipre: los datos de 2006 incluyen al personal docente de los centros de educación especial.

Lituania: a partir de 2002 se ha mejorado el método de cálculo del número de profesores en equivalentes a tiempo completo, por lo que no es posible comparar totalmente los datos con los de años anteriores.

Luxemburgo: los datos de 2001 incluyen únicamente el sector público.

Países Bajos: los datos incluyen también el nivel CINE 0.

Portugal: los datos de 2001 incluyen a todos los profesores (recuento de individuos) en el denominador. No se dispone de datos sobre el número de profesores en equivalentes a tiempo completo.

Islandia: los datos también incluyen el nivel CINE 2. La cifra correspondiente a 2006 es una estimación nacional.

Nota explicativa

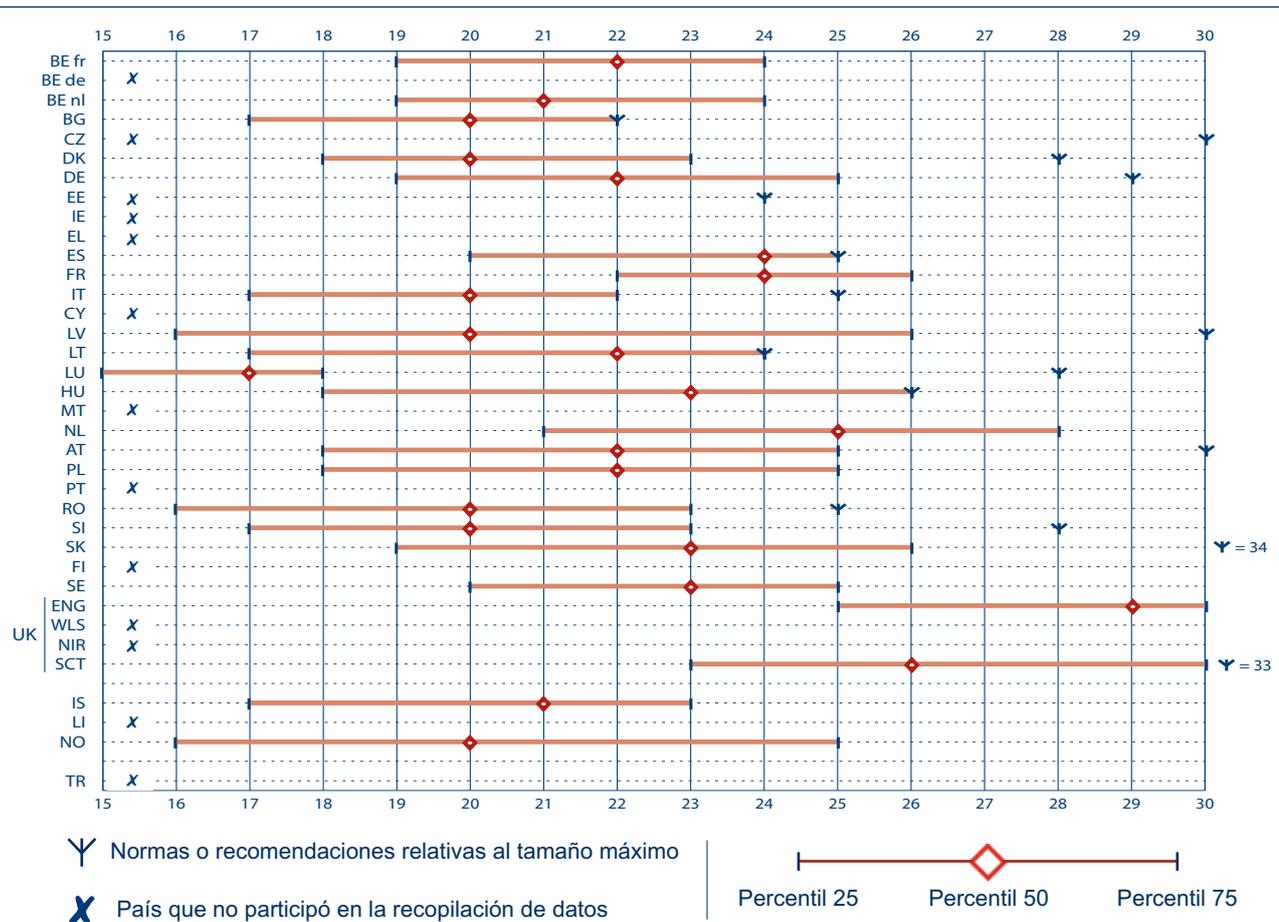
La ratio alumno/profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos de un determinado nivel educativo (expresado en equivalentes a tiempo completo) entre el número de profesores de ese mismo nivel (en equivalentes a tiempo completo). Con muy pocas excepciones, únicamente se tiene en cuenta a los profesores en activo. No se incluye al personal encargado de tareas no docentes (inspectores, directores de centros que no imparten clase, profesores en comisión de servicio, etc.) ni a los futuros profesores que realizan la fase de prácticas en un centro. Se incluye a los profesores de apoyo u otros profesores que trabajan con grupos completos en un aula, con grupos pequeños en una biblioteca o que dan clases individuales dentro o fuera de un aula convencional.

EN EUROPA HAY ALREDEDOR DE 23 ALUMNOS POR CLASE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, AUNQUE CON GRANDES DIFERENCIAS ENTRE PAÍSES

El tamaño de la clase puede influir en la interacción entre el profesor y sus alumnos. Se suele considerar que los alumnos de clases más reducidas tienen necesariamente mejores resultados, ya que permite a los profesores centrarse más en las necesidades individuales de cada alumno. No obstante, hay datos que indican que la relación entre el tamaño de la clase y el rendimiento de los alumnos no es lineal y puede depender de otros factores.

Según señalan los profesores en el estudio PIRLS 2006, el tamaño de las clases de 4º curso de educación primaria varía de un país a otro, pero también en un mismo país. Los datos de los centros suelen mostrar que el tamaño de las clases se sitúa dentro de los límites máximos oficialmente prescritos o recomendados (gráfico E12). Bulgaria, España, Lituania y Hungría son los únicos países donde el tamaño real de las clases supera, en algunas ocasiones y en centros concretos, el tamaño máximo recomendado.

Gráfico E14: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función del tamaño de su clase, según informan los profesores y en comparación con el tamaño máximo oficialmente prescrito o recomendado, 2006



(P)	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
10	16	15	16	15	15	16	17	20	15	10	12	13	15	16	15	15	12	14	15	17	21	20	15	12
25	20	19	19	17	18	19	20	22	17	16	17	15	18	21	18	18	16	17	19	20	25	23	17	16
50	23	22	21	20	20	22	24	24	20	20	22	17	23	25	22	22	20	20	23	23	29	26	21	20
75	26	24	24	22	23	25	25	26	22	26	24	18	26	28	25	25	23	23	26	25	30	30	23	25
90	29	26	26	25	25	27	27	28	24	28	26	20	28	31	26	27	26	25	30	29	32	32	26	28

(P): Percentil.

Fuentes: IEA, base de datos de PIRLS 2006 y Eurydice, 2006/07.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran el número de alumnos de la clase.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente la distribución de los profesores en función del tamaño de su clase, sino la distribución de los alumnos.

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En aras de una mayor claridad, el gráfico muestra únicamente los valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en un cuadro a continuación del gráfico.

Las normas o recomendaciones relativas al tamaño máximo de las clases se han tomado del gráfico E12.

Para los países como Bélgica, Francia, los Países Bajos, Polonia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra), Islandia o Noruega, en los que no hay ningún tipo de normativa o de recomendación sobre el tamaño máximo de las clases, el gráfico E14 ofrece una visión general de la situación. Se aprecia una relativa disparidad en el número de alumnos por clase, encontrándose valores medios de 20 alumnos en Noruega y de 29 en el Reino Unido (Inglaterra).

En Francia, Hungría, los Países Bajos, Eslovaquia y Suecia se observan tamaños de clase especialmente grandes. Además, en el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), al menos el 75% de las clases superan el valor medio europeo y, como mínimo, en el 10% de ellas hay 32 alumnos o más. En el extremo opuesto, en Letonia, Luxemburgo, Rumanía y Noruega, una cuarta parte de las clases tienen 15 ó 16 alumnos. Este tamaño reducido puede deberse, en parte, a la ubicación de los centros, que suelen estar situados en zonas rurales.

No obstante, es conveniente diferenciar entre el tamaño de la clase (número de efectivos en cada clase) y la ratio alumno/profesor (número de alumnos por cada profesor). En general, el tamaño de la clase suele ser claramente superior a la ratio alumno/profesor (gráfico E13), ya que varios profesores pueden encargarse de una misma clase. Sin embargo, hay una evidente relación entre ambos indicadores: en los países en los que las clases de 4º de primaria son relativamente pequeñas también la ratio alumno/profesor es baja en el conjunto de la educación primaria. Hay dos países, no obstante, que no se ajustan a este patrón: Suecia y Hungría, donde las clases suelen ser grandes (con un valor medio de 23 alumnos) y la ratio alumno/profesor relativamente pequeña (12,1 y 10,4 alumnos por profesor, respectivamente).

LA COMBINACIÓN DE ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ES UNA PRÁCTICA HABITUAL

Los profesores pueden recurrir a diversas estrategias de organización de la clase en función, fundamentalmente, de los conocimientos que sus alumnos posean de la materia correspondiente. En general, en 10 países predomina la enseñanza en gran grupo, con un uso limitado de otras formas de organización de los alumnos. En un segundo grupo de países (Bulgaria, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Rumanía y Eslovaquia) está muy extendida la utilización de tres métodos diferentes. Finalmente, algunos países ponen en práctica diferentes modalidades específicas.

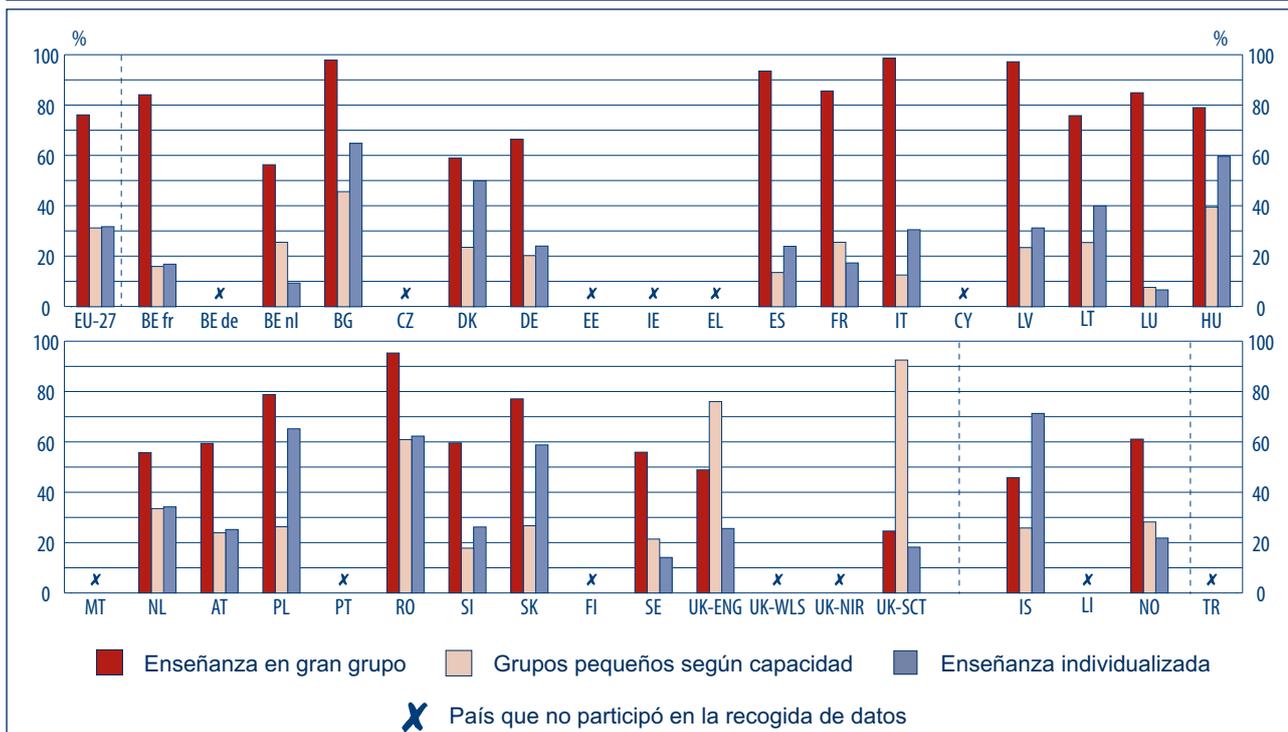
La enseñanza en gran grupo, que permite que el profesor se dirija a todos los alumnos a la vez, es la estrategia organizativa más habitual. En algunos países este método se complementa con otros como, por ejemplo, la enseñanza en pequeños grupos de alumnos por capacidades o la enseñanza individualizada.

Según las respuestas de los profesores, en Bulgaria, España, Italia, Letonia y Rumanía la enseñanza en gran grupo es el método utilizado casi de forma exclusiva. En el extremo opuesto, en Reino Unido (Escocia), este tipo de organización es mucho menos frecuente que en otros países. La misma situación se aprecia también en el Reino Unido (Inglaterra) e Islandia, donde la enseñanza de la lectura en gran grupo se lleva a cabo con menos del 50% de los alumnos.

La formación de pequeños grupos en función de la capacidad de los alumnos es la fórmula preferida en el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), mientras que en Bulgaria, Hungría y Rumanía es una forma complementaria de organización de la enseñanza que se utiliza de manera habitual.

Finalmente, la enseñanza individualizada de la lectura es la práctica más popular en Islandia (se aplica a más del 70% del alumnado) y es también una estrategia complementaria utilizada frecuentemente en Bulgaria, Hungría, Polonia, Rumanía y Eslovaquia.

Gráfico E15: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función de la estrategia organizativa utilizada para la enseñanza de la lectura, según informan sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
■ Enseñanza en gran grupo	76,2	84,2	56,4	98,0	59,1	66,5	93,6	85,7	98,7	97,3	75,9	85,0	79,1	55,7	59,4	78,8	95,3	59,6	77,1	55,9	48,9	24,6	45,8	61,1
■ Grupos pequeños según capacidad	31,3	16,0	25,6	45,7	23,6	20,3	13,6	25,6	12,6	23,5	25,5	7,7	39,6	33,5	23,9	26,3	60,9	17,8	26,7	21,4	76,0	92,5	25,8	28,2
■ Enseñanza individualizada	31,8	16,9	9,4	64,9	50,0	24,1	24,0	17,4	30,6	31,3	40,0	6,7	59,7	34,2	25,2	65,2	62,3	26,2	58,8	14,1	25,6	18,2	71,3	21,8

Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia en sus clases de lectura (Siempre o casi siempre, A menudo, A veces, Nunca) utilizaban las siguientes estrategias organizativas: gran grupo, grupos con las mismas capacidades, grupos con distintas capacidades, grupos formados según otros criterios, enseñanza individualizada. El gráfico presenta tres parámetros: Enseñanza en gran grupo, Grupos pequeños con las mismas capacidades y Enseñanza individualizada, y agrupa las posibles respuestas “Siempre o casi siempre” y “A menudo” en una sola.

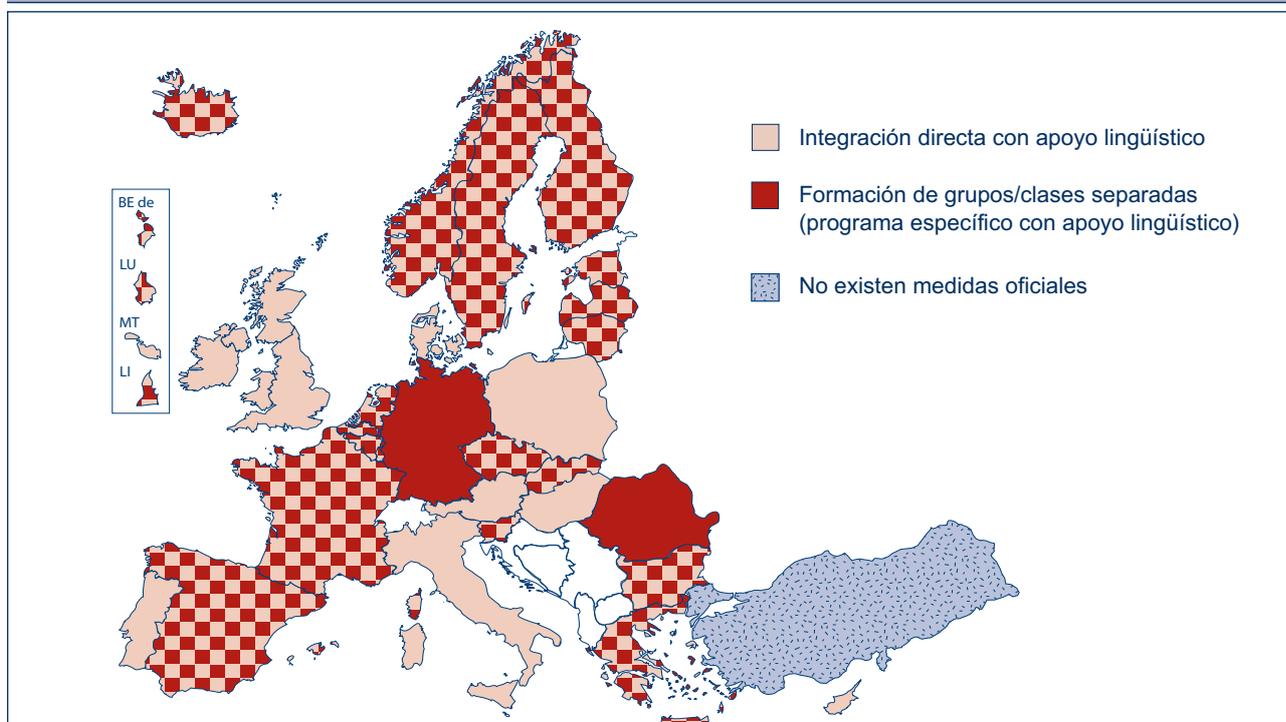
Por “Grupos pequeños según capacidad” se entiende aquí la formación de grupos dentro de una misma clase por el propio profesor para enseñar una materia determinada.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de Primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta. Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

INTEGRACIÓN DE LOS HABLANTES NO NATIVOS: APOYO EN LAS CLASES ORDINARIAS Y/O EN CLASES SEPARADAS

En casi todos los sistemas educativos el alumnado inmigrante cuya lengua materna es una lengua extranjera recibe apoyo específico para ayudarles a dominar la lengua de instrucción. Turquía es el único país en el que aún no se han introducido estas medidas. La mayoría de estas medidas de apoyo lingüístico han sido diseñadas para alumnos inmigrantes que han llegado recientemente al país de acogida. Este apoyo se ofrece siguiendo dos grandes modelos y las combinaciones a que ambos dan lugar.

Gráfico E16: Modelos de integración del alumnado inmigrante con lengua materna extranjera en los centros de educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

República Checa: los centros no están obligados a proporcionar ayuda en el aprendizaje de la lengua checa a los alumnos inmigrantes con lengua materna extranjera de países que no pertenecen a la UE y que están integrados en las clases ordinarias aunque, en la práctica, disponen de una ayuda específica. Para los alumnos de la UE las administraciones regionales organizan clases gratuitas de preparación lingüística.

Estonia: las medidas específicas afectan principalmente a los alumnos inmigrantes cuya lengua materna es el ruso.

Irlanda: para organizar clases separadas de "iniciación/inmersión" en un centro ha de haber un porcentaje de alumnado de origen inmigrante superior al 20%, situación que se da en pocos centros.

España: el gobierno central aprueba las directrices generales sobre las que las administraciones regionales establecen las medidas específicas que se pondrán en marcha en los centros según las necesidades específicas de cada alumno.

Letonia: el gráfico se refiere únicamente a los centros/clases que ofrecen programas educativos específicos (enfoque bilingüe) para los alumnos de las minorías lingüísticas rusa, polaca, ucraniana, hebrea, lituana, estonia, romaní y bielorrusa.

Austria: con carácter excepcional y con la aprobación del ministerio federal existe la posibilidad de organizar clases específicas para los alumnos recién llegados a Austria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la administración central establece directrices sobre las buenas prácticas y financia las medidas de apoyo. Estos fondos se adjudican a las autoridades locales y, en Inglaterra y Gales, a los centros, de modo que las medidas puedan adaptarse a las circunstancias locales. La integración directa con apoyo adicional es el modelo predominante, aunque no el único.



Nota explicativa (gráfico E16)

Se consideran únicamente las medidas de apoyo que se aplican en los centros ordinarios. No se tiene en cuenta a los alumnos que reciben clases en su lengua materna.

Formación de grupos/clases separadas: asistencia temporal a clases/cursos organizados específicamente para los alumnos inmigrantes con lengua materna extranjera. En estas clases los alumnos siguen un programa diseñado específicamente para atender sus necesidades, que incluye el tiempo destinado a la enseñanza de la lengua de instrucción.

Integración directa: los alumnos inmigrantes con lengua materna extranjera asisten directamente a las clases ordinarias. Estos alumnos reciben apoyo específico para el aprendizaje de la lengua de instrucción durante el horario escolar normal.

El primer modelo consiste en la integración inmediata de los alumnos en centros ordinarios, a veces matriculándolos en un curso anterior al que les corresponde por su edad, de manera que tengan más tiempo para mejorar su conocimiento de la lengua de instrucción. En estos centros siguen los mismos métodos y contenidos curriculares que los alumnos autóctonos, y las medidas de apoyo lingüístico se aplican de forma individualizada a cada alumno inmigrante durante las horas normales de clase.

El segundo modelo consiste en ofrecer ayuda a los alumnos de forma individual o en grupos separados del resto durante un periodo de tiempo limitado (que oscila entre unas cuantas semanas y uno o dos cursos escolares), de modo que puedan recibir una enseñanza específica adaptada a sus necesidades. No obstante, pueden asistir a algunas de las clases ordinarias con el resto de los alumnos.

La mayoría de los países utiliza una tercera vía que combina elementos de los dos modelos anteriores. Consiste en dar a estos alumnos una enseñanza separada centrada en sus necesidades específicas (especialmente, las de tipo lingüístico) e integrarlos gradualmente en la enseñanza ordinaria. Así, los alumnos inmigrantes asisten a una clase (denominada “clase de transición”, “clase de acogida” o “clase de inmersión”) durante un periodo que oscila entre unas cuantas semanas y varios meses, pero que no suele durar más de un curso escolar. En casos concretos en los que no se requiere un elevado dominio de la lengua de instrucción para asimilar la enseñanza, los alumnos se integran en una clase ordinaria (para las materias artísticas, actividades deportivas o lenguas extranjeras). La utilización de esta tercera vía combinada está sujeta, en ocasiones, a ciertas condiciones: porcentaje suficiente de alumnos inmigrantes en el centro, acogida de determinados grupos (por ejemplo, hijos de solicitantes de asilo o que pertenecen a un grupo lingüístico concreto).

Alemania y Rumanía son los dos únicos países donde el único dispositivo de apoyo lingüístico para los alumnos inmigrantes con lengua materna extranjera es la formación de clases separadas, con una duración máxima de cuatro años y un año respectivamente.

**ENTRE 10 Y 15 ALUMNOS POR PROFESOR
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

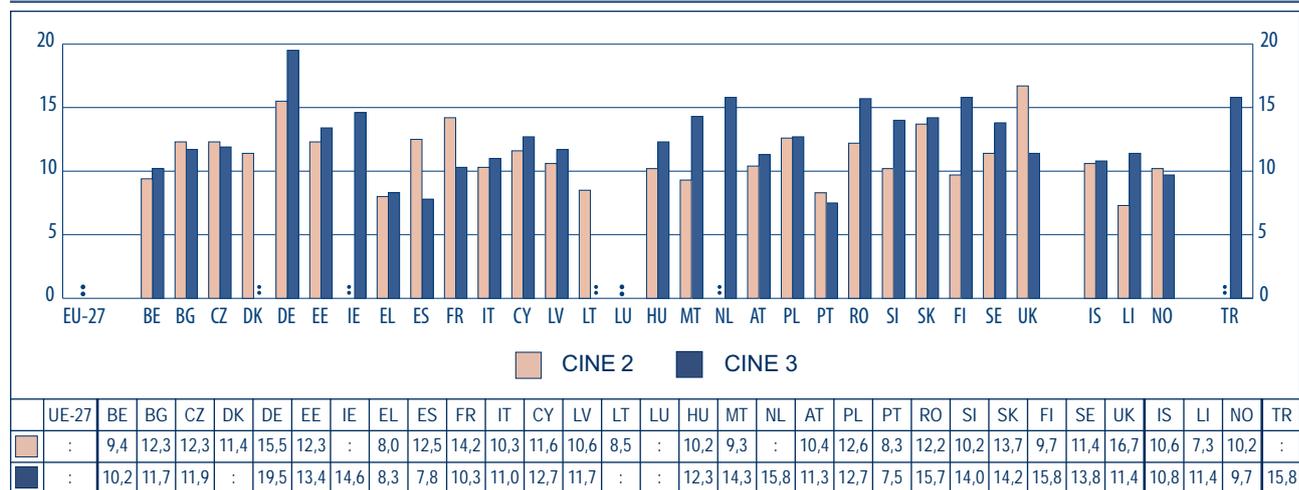
En educación secundaria la mayoría de los países presentan una ratio alumno/profesor que oscila entre 10 y 15 alumnos por docente. Esta ratio suele ser más baja que en educación primaria, salvo en Alemania y Polonia, con 18,7 y 11,4 alumnos por profesor en educación primaria respectivamente (gráfico E13).

Grecia, Lituania y Portugal registran valores inferiores a 10 alumnos por profesor en los dos niveles de la educación secundaria. Bélgica, Malta, Finlandia y Liechtenstein tienen menos de 10 alumnos por profesor en secundaria inferior, aunque esta ratio es más alta en educación secundaria superior. En el otro extremo, Alemania, los Países Bajos, Rumanía (secundaria superior), Finlandia (secundaria superior), el Reino Unido (secundaria inferior) y Turquía tienen más de 15 alumnos por profesor.

La ratio alumno/profesor no debe confundirse con el tamaño de las clases. La diferencia entre el número de horas lectivas impartidas de forma obligatoria por los docentes y el número de horas lectivas establecidas para los alumnos, así como la presencia de profesores de apoyo que no tienen carga lectiva pero que ayudan a los

alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentran entre los factores que afectan a la ratio alumno/profesor pero no al tamaño de las clases. Por regla general, el tamaño de las clases es siempre mayor que la ratio alumno/profesor.

Gráfico E17: Ratio alumno/profesor en educación secundaria (CINE 2 y 3), 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no concertados.

Bélgica, Finlandia y Reino Unido: los datos del nivel CINE 3 incluyen a la totalidad o a parte de los alumnos y del personal docente del nivel CINE 4

Dinamarca: los datos del nivel CINE 2 incluyen a la totalidad o a parte de los alumnos y del personal docente del nivel CINE 1.

Irlanda y Países Bajos: los datos del nivel CINE 3 incluyen a los alumnos y al personal docente de los niveles CINE 2 y 4.

Francia: los datos de 2006 se refieren a 2005.

Lituania: los programas generales de nivel CINE 3 están incluidos en el nivel CINE 2.

Islandia: los datos del nivel CINE 2 incluyen a la totalidad o a parte de los alumnos y del personal docente del nivel CINE 1. Los datos relativos a los profesores que trabajan en el nivel CINE 3 incluyen parcialmente a los del nivel CINE 4.

Liechtenstein: los datos se refieren a los alumnos que estudian en Liechtenstein (p. ej., utilizando la definición nacional). Muchos alumnos estudian y obtienen su titulación en el extranjero, principalmente en Suiza y Austria (niveles CINE 3 a 6 posteriores a la escolarización obligatoria).

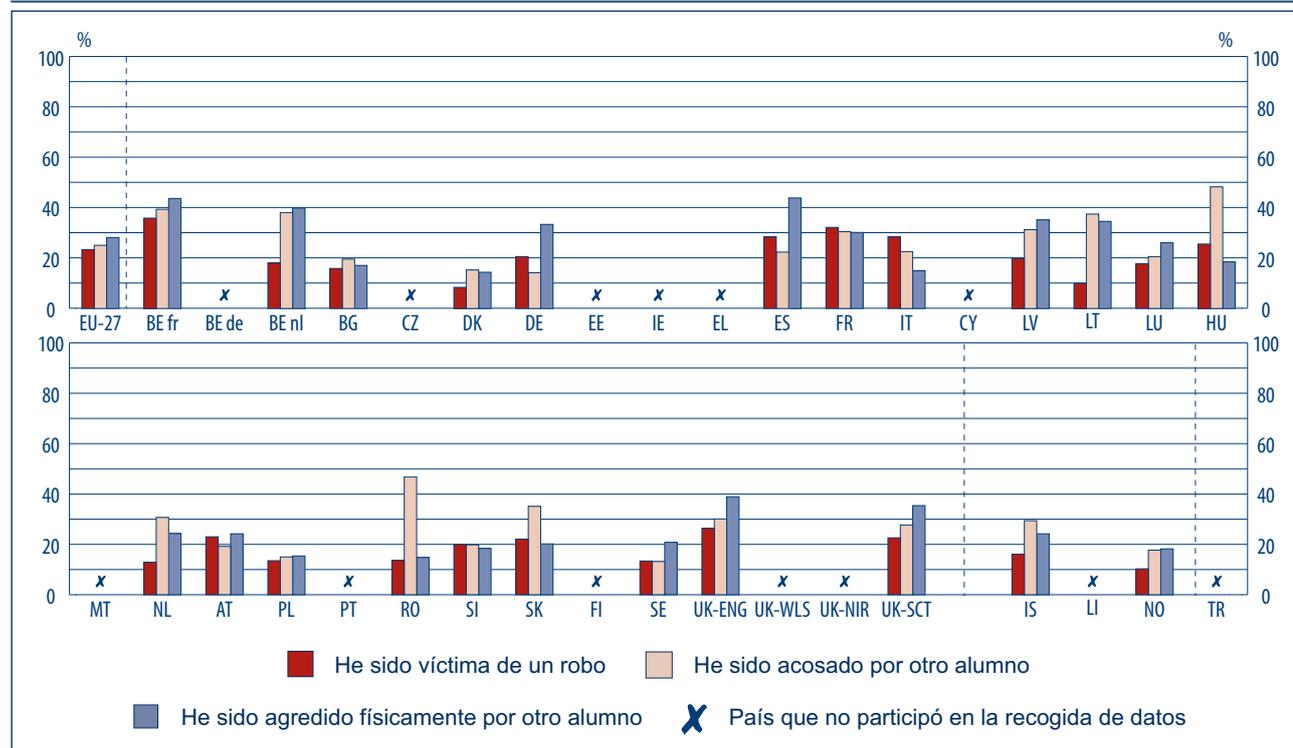
Nota explicativa

La ratio alumno/profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos de un determinado nivel educativo (expresado en equivalentes a tiempo completo) entre el número de profesores de ese mismo nivel (en equivalentes a tiempo completo). Con muy pocas excepciones, únicamente se tiene en cuenta a los profesores en activo. No se incluye al personal encargado de tareas no docentes (inspectores, directores de centros que no imparten clase, profesores en comisión de servicios, etc.) ni a los futuros profesores que realizan prácticas en un centro. Se incluye a los profesores de apoyo u otros profesores que trabajan con grupos completos en un aula, con grupos pequeños en una biblioteca o que dan clases individuales dentro o fuera de un aula convencional.

UNA QUINTA PARTE DEL ALUMNADO DE 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HA SIDO VÍCTIMA DE ALGÚN TIPO DE AGRESIÓN

El clima escolar puede afectar a muchos aspectos de las relaciones interpersonales que se establecen en los centros y tiene también importantes consecuencias para el rendimiento de los alumnos. Las relaciones interpersonales positivas y la ausencia de violencia o de agresiones entre alumnos contribuyen a crear unas condiciones óptimas para el aprendizaje y reducen los comportamientos negativos.

Gráfico E18: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria según el número de agresiones que han indicado haber sufrido en su centro, 2006



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
He sido víctima de un robo	23,4	35,9	18,1	15,9	8,4	20,6	28,5	32,2	28,5	19,9	10,0	17,8	25,6	12,9	23,0	13,5	13,6	19,9	22,1	13,4	26,3	22,6	16,1	10,3
He sido acosado por otro alumno	25,1	39,4	38,1	19,6	15,3	14,2	22,4	30,5	22,6	31,3	37,5	20,6	48,3	30,7	19,2	15,0	46,8	19,8	35,1	13,2	30,1	27,7	29,4	17,7
He sido agredido físicamente por otro alumno	28,2	43,7	39,9	17,1	14,4	33,4	43,9	30,2	15,0	35,2	34,6	26,1	18,5	24,3	24,2	15,4	14,8	18,4	20,2	20,8	38,9	35,4	24,2	18,2

Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los alumnos y se les pidió que indicaran si alguno de los siguientes incidentes había ocurrido en el centro el mes inmediatamente anterior al que se llevó a cabo el estudio: “He sido víctima de un robo”, “Alguien de mi clase ha sido víctima de un robo”, “He sido acosado por otro alumno”, “Alguien de mi clase ha sido acosado por otro alumno”, “He sido agredido físicamente por otro alumno” y “Alguien de mi clase ha sido agredido físicamente por otro alumno”. El gráfico corresponde a tres parámetros: “He sido víctima de un robo”, “He sido acosado por otro alumno” y “He sido agredido físicamente por otro alumno”, puesto que estas respuestas permiten una percepción más directa del clima escolar.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía.

Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

A los alumnos de los países participantes en el estudio PIRLS 2006 se les pidió que indicaran si habían sido víctimas de algún robo, si habían sufrido acoso escolar o si les habían agredido físicamente en el mes inmediatamente anterior al del estudio. Las respuestas a estas preguntas pueden utilizarse como indicadores para analizar el clima escolar, en la medida en que muestran la percepción de los alumnos sobre su seguridad en el centro. Dicho esto, y considerando la heterogeneidad de las tradiciones culturales y educativas, la percepción social del impacto de una agresión sobre el entorno escolar y su interpretación pueden variar mucho en los distintos países, por lo que las respuestas de los alumnos deben analizarse con cautela.

En Bulgaria, Dinamarca, Polonia, Eslovenia y Noruega menos del 20% de los alumnos encuestados indicaron haber sufrido alguna agresión en las tres categorías utilizadas como indicadores del clima escolar. Una situación similar se da en Suecia, excepto para la categoría “He sido agredido físicamente”, donde un 20,8% de los alumnos contestó afirmativamente. Por otra parte, en Bélgica (Comunidad francesa), España, Francia, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), más del 20% de los alumnos indicaron que todas las categorías de agresión habían ocurrido en sus centros.

Por último, en algunos países un elevado porcentaje de alumnos menciona solamente una de las tres categorías de agresión. Es el caso, por ejemplo, de Alemania, donde más del 30% de los alumnos indicaron haber sido agredidos físicamente por otro alumno, o de Hungría y Rumanía, donde más del 45% de los alumnos señalaron haber sufrido acoso escolar por parte de un compañero.

MENOS DEL 20% DEL ALUMNADO ASISTE A UN CENTRO EN EL QUE, SEGÚN SU DIRECTOR, EXISTEN IMPORTANTES PROBLEMAS DE DISCIPLINA

En el estudio internacional PIRLS (2006) se pidió a los directores de los centros que identificaran los principales factores de perturbación del clima escolar de sus centros a través de sus respuestas a doce preguntas sobre aspectos disciplinarios. Como indicadores de la atmósfera escolar cotidiana del centro se han elegido tres tipos de problemas: “faltas reiteradas de puntualidad”, “absentismo escolar” y “conductas disruptivas en clase”. A la hora de registrar las faltas de puntualidad reiteradas, las ausencias o las conductas disruptivas en clase, las respuestas de los directores se basan, en unos casos, en sus observaciones personales, mientras que en otros se basan en normas o reglamentos concretos utilizados para registrar los retrasos o las interrupciones en la clase. Por esa razón, los datos deben interpretarse con cautela.

En Bélgica (Comunidad flamenca), España, Francia, Polonia y Suecia, los directores que afirmaron tener problemas en estas tres cuestiones representan menos del 20% de los alumnos de 4º de primaria. En Dinamarca, Eslovenia, Islandia y Noruega el porcentaje de directores que afirman encontrar “falta de puntualidad reiterada” o “absentismo escolar” entre los alumnos no es significativo; sin embargo, las “conductas disruptivas en clase” sí que constituyen un problema “moderado” o “grave” para un tercio de los alumnos de 4º de primaria.

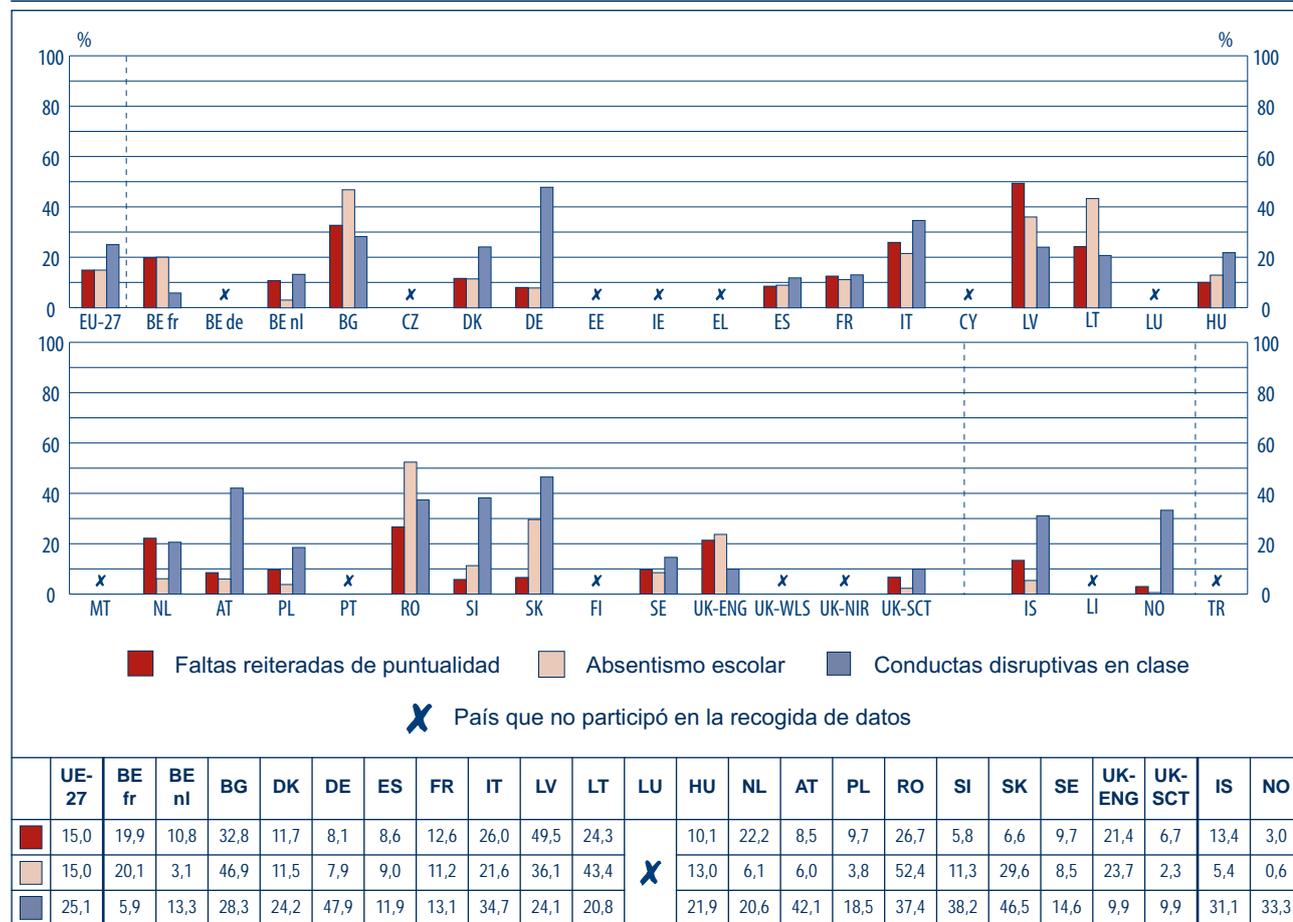
Por término medio, las conductas disruptivas en clase conforman la dimensión que con más frecuencia se menciona como problema moderado o grave: cerca del 25% del alumnado de 4º de primaria asiste a un centro en el que se dan este tipo de conductas. De todos modos, existen diferencias notables entre los países. En Alemania, Austria y Eslovaquia las conductas disruptivas en clase son, según señalan los directores, un problema moderado o grave para más del 40% de los alumnos; en estos países se trata, de largo, del problema más importante que los directores dicen encontrar. Por otra parte, en países como Bulgaria, Italia, Letonia, Lituania y Rumanía los directores que afirmaron que los tres factores constituyen un problema moderado o grave en su centro representan entre un 20% y un 40% de los alumnos. En todos estos países los centros son de tamaño relativamente grande (gráfico B5), lo que sin duda contribuiría a explicar el elevado porcentaje global de alumnos que llegan tarde y de interrupciones de las clases. En cuanto al absentismo escolar, se señala como un problema moderado o grave para más del 40% de los alumnos de esos centros en Bulgaria, Lituania y Rumanía, países en los que es el problema de disciplina más frecuentemente citado por los directores.

Bélgica (Comunidad flamenca), Polonia, el Reino Unido (Escocia) y Noruega se caracterizan por un bajo porcentaje de absentismo escolar (inferior al 5%).

En el análisis de estos tres indicadores de clima escolar conviene tener en cuenta el tamaño de las clases y del propio centro, así como los niveles educativos que se imparten en él. En algunos países los directores que

respondieron al cuestionario del estudio PIRLS están al frente de centros en los que se imparte algún tipo de educación secundaria. Es de suponer que en esos centros las tasas registradas para los tres indicadores analizados serán más altas.

Gráfico E19: Distribución del alumnado de 4º curso de primaria que asiste a un centro en el que la falta de puntualidad reiterada de los alumnos, el absentismo escolar y las conductas disruptivas en clase son, según el director del centro, un problema moderado o grave, 2006



Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS, 2006.

Nota complementaria

Luxemburgo: no existe la figura del director en los centros de primaria.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores y se les pidió que indicaran hasta qué punto constituyen un problema en su centro doce cuestiones distintas relacionadas con la disciplina. Las respuestas de los directores se agruparon en cuatro categorías. El gráfico muestra las respuestas indicando que tres de las cuestiones disciplinarias, en concreto, la "Falta de puntualidad de los alumnos", el "Absentismo escolar (es decir, las ausencias injustificadas)" y las "Conductas disruptivas en clase" constituyen un "Problema moderado" o un "Problema grave".

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos de una clase de 4º curso de primaria. El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente el porcentaje de directores que dieron una respuesta determinada en relación con el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos del centro cuyo director dio esta respuesta. Para más información sobre el estudio PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".



PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN III – EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

LA POSIBILIDAD DE REPETIR CURSO EXISTE EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS

Existen dos procedimientos fundamentales para abordar el bajo rendimiento del alumnado; en unos países se utiliza la repetición de curso, que consiste en hacer repetir al alumno el curso que acaba de terminar, y en otros, la promoción automática, que supone el paso automático al curso siguiente.

En un buen número de países los alumnos que no han asimilado adecuadamente los contenidos del currículo al final del curso escolar tienen que repetir curso. La decisión de obligar a los alumnos a repetir curso es competencia del centro. Este es el caso de Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Alemania, Estonia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia y Turquía. Conviene mencionar que, aunque en estos países existe teóricamente la posibilidad de que los alumnos repitan curso, en la práctica esto rara vez ocurre. En Finlandia, por ejemplo, los alumnos únicamente repiten curso en dos casos: cuando, tras la evaluación, han “suspendido” una o varias materias, o cuando presentan un rendimiento general mediocre, de modo que se considera conveniente que repitan. No obstante, en el primer caso, los alumnos han de haber tenido ocasión de demostrar, sin clases complementarias, que han alcanzado el nivel necesario para pasar al curso siguiente. En el segundo caso, se debe dar al padre o tutor la oportunidad de expresar su opinión antes de tomar una decisión al respecto.

En los países que contemplan la repetición de curso, el número de veces que se puede repetir es limitado (Bélgica, España, Chipre y Liechtenstein). Además, solo se puede repetir curso en determinados cursos de la escolaridad. En dos países, España y Francia, únicamente se puede repetir curso al final de cada ciclo, ciclos que tienen una duración, en estos países, de entre dos y cuatro años. En ciertos países, como Bulgaria, Alemania, Hungría, Austria, Polonia y Portugal, no se puede repetir el primer o los primeros cursos de la educación primaria.

En cambio, en Dinamarca, Irlanda, Italia, Grecia, Chipre, Hungría, Malta, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega, los alumnos pasan generalmente de forma automática al curso siguiente durante toda la educación obligatoria, y aquellos que presentan bajo rendimiento reciben apoyo complementario. No obstante, incluso en los países que han optado por la promoción automática puede ocurrir que los alumnos repitan curso en circunstancias excepcionales. En función del país, estas circunstancias pueden ir desde una ausencia prolongada durante el curso escolar (por ejemplo, por enfermedad) hasta una recomendación por parte de personal cualificado externo al centro (psicólogos, doctores, trabajadores sociales, etc.). Estas decisiones suelen contar con el visto bueno del director del centro y de los padres del alumno afectado.

Notas complementarias (gráfico E20 – continuación)

Eslovenia: la legislación que regula la educación básica estipula que los alumnos de los 6 primeros cursos no repiten. Solo se puede repetir curso en circunstancias realmente excepcionales (p. ej., por enfermedad o traslado).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la forma de agrupar a los alumnos en clase es competencia de los centros. No obstante, para ayudar a los alumnos con bajo rendimiento se considera mejor estrategia la enseñanza diferenciada y el apoyo adicional que la repetición de curso. Por tanto, los alumnos casi siempre promocionan de forma automática al curso siguiente.

Liechtenstein: si se observan importantes lagunas en el rendimiento y en el desarrollo personal de un alumno, los profesores, juntamente con los padres, pueden decidir que repita curso (una vez en el nivel de primaria).

Turquía: en las clases integradas (práctica presente en las zonas rurales menos pobladas) los alumnos pueden repetir curso solo en 3º y en 5º.

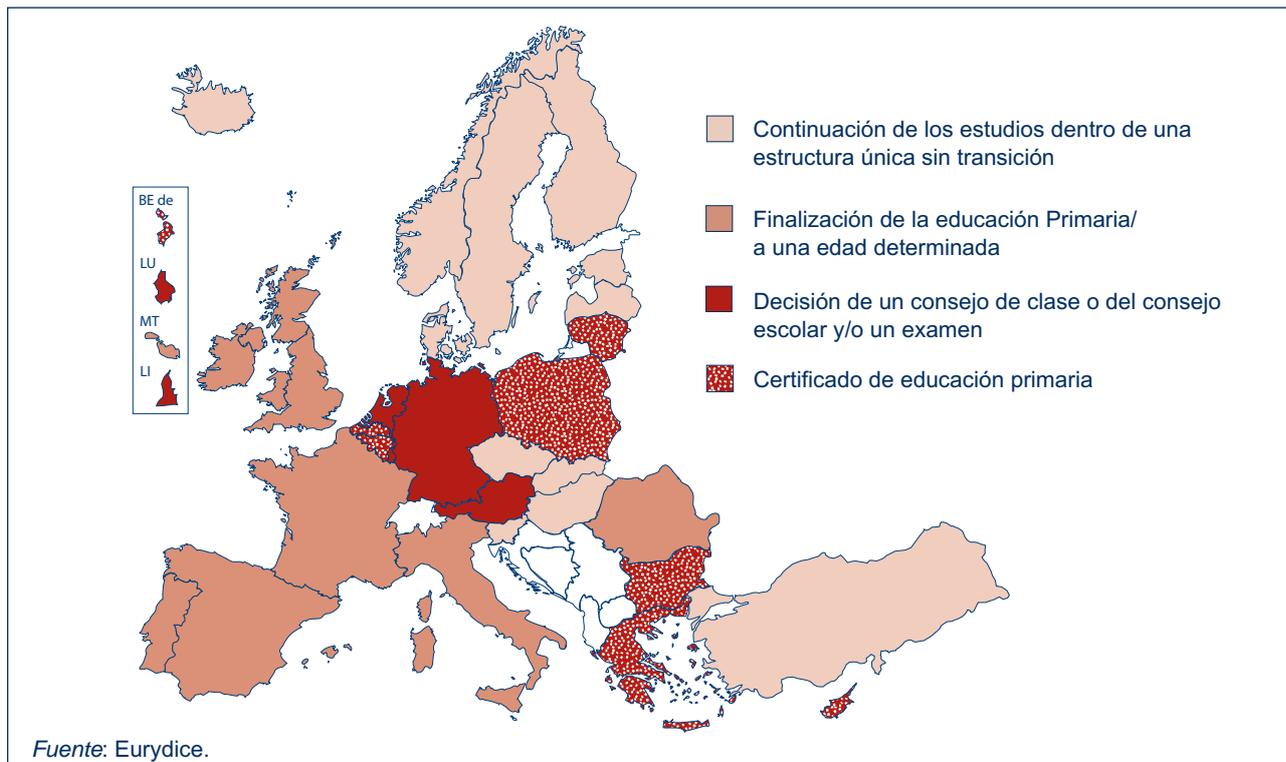
Nota explicativa

No se incluyen las decisiones derivadas de la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en clases ordinarias.

SOLO ALGUNOS PAÍSES EXIGEN UN CERTIFICADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La organización de la educación obligatoria presenta una gran variedad en Europa (gráfico B1). En un primer grupo de países los alumnos cursan toda (o casi toda) la educación obligatoria dentro de una estructura única. En un segundo grupo existen dos niveles educativos sucesivos, primaria y secundaria, y en la mayoría de ellos existe un “tronco común” al inicio de la educación secundaria que ofrece a todos los alumnos un programa básico común. No obstante, en ciertos países los alumnos han de elegir entre distintas ramas o tipos de centros al acceder a secundaria.

Gráfico E21: Requisitos de acceso a la educación secundaria inferior (CINE 2). Sectores público y privado subvencionado, 2006/07





Notas complementarias (gráfico E21 – continuación)

Bélgica: los alumnos que no han obtenido el certificado de educación primaria al término del 6º curso de primaria y/o que tienen como mínimo 12 años pueden acceder a la primera etapa de la educación secundaria inferior, donde aún pueden conseguir el certificado de educación primaria.

Bélgica (BE fr): el *certificat d'études de base* se concede en función de los resultados obtenidos en un examen externo estandarizado que se realiza al final de primaria. Desde 2008/09, este examen externo es la única forma de obtener dicho certificado.

Hungría: cuando un alumno elige un centro fuera de su zona de captación o que imparte un programa especial, el centro puede establecer los criterios de admisión.

Malta: el acceso a una serie de centros de secundaria religiosos y subvencionados por el Estado se realiza a través de un examen nacional denominado *Common Entrance Examination*. Los alumnos que desean continuar la educación secundaria en los *Junior Lyceums* deben aprobar un examen específico. No obstante, está previsto eliminar el examen de acceso al *Junior Lyceum* durante el curso escolar 2010/11.

Polonia: al término de la educación primaria los alumnos deben realizar un examen externo que tiene una función diagnóstica más que selectiva. Sin embargo, la realización de este examen, con independencia de los resultados obtenidos, es un requisito para completar la educación primaria y acceder a la educación secundaria inferior.

Reino Unido (ENG/NIR): en Irlanda del Norte y en algunas áreas de Inglaterra el acceso a ciertos centros selectivos depende de los resultados obtenidos en un examen de selección. En Irlanda del Norte se está modificando el sistema y los últimos exámenes organizados a nivel central para acceder a los centros de secundaria se realizaron en 2008 para entrar en 2009.

En función de la organización y la estructura del sistema educativo, en algunos países los resultados de los alumnos pueden influir en su transición de primaria a secundaria. Se pueden distinguir cuatro grandes grupos de países.

En el primer grupo la educación obligatoria se organiza en una estructura única y el acceso a la educación secundaria inferior es automático, sin transición (12 países). Los alumnos pasan al curso siguiente si cumplen los requisitos del curso anterior. No obstante, cuando los estudiantes de la República Checa, Hungría y Eslovaquia deciden finalizar la educación obligatoria en un centro de secundaria en lugar de continuar en la estructura única, deben superar un examen organizado por dicho centro.

Los alumnos deben haber aprobado el último curso de educación primaria para acceder a la educación secundaria inferior en el segundo grupo de países. Esto sucede en Irlanda, España, Italia, Malta, Portugal y Rumanía. En Francia y en el Reino Unido los alumnos acceden a secundaria cuando llegan a determinada edad.

En el tercer grupo de países, además de haber finalizado la educación primaria la transición a secundaria inferior depende de la decisión de un consejo de clase o del consejo escolar. En todos estos países la educación secundaria inferior se divide en distintos tipos de enseñanza. En función de sus resultados, una vez que han terminado la educación primaria se orienta a los alumnos hacia distintos tipos de centros de secundaria. En Alemania, la recomendación que formula el centro de primaria es la base sobre la que se decide la futura trayectoria escolar del alumno y le sirve como orientación o como consejo para sus padres. De hecho, la recomendación implica, en todos los casos, la consulta a los padres. Según el *land*, son los padres, el futuro centro o la administración competente quienes toman la decisión final. En Luxemburgo, se hace llegar a los padres un informe de orientación al final del 6º curso de primaria. Si los padres deciden no aceptarlo, el alumno debe aprobar un examen nacional de acceso a la educación secundaria general. En los Países Bajos, el informe escolar a la finalización de la educación primaria depende, en parte, de la evaluación del alumno e implica, en la mayoría de los casos, un examen no obligatorio organizado por la administración central durante el último curso de *basisonderwijs*. Estas pruebas ayudan a determinar el nivel del alumno y a facilitarle la elección de una educación secundaria específica. En Austria, para poder acceder a un centro de enseñanza secundaria general (*allgemein bildende höhere Schule*) el alumno debe haber finalizado el 4º curso de primaria y haber obtenido una calificación de “excelente” o “bien” en alemán y matemáticas. Los alumnos que no pasan automáticamente a la *allgemein bildende höhere Schule* pueden presentarse a un examen de acceso organizado por el centro correspondiente.

Finalmente, en un pequeño grupo de países en los que los niveles de educación primaria y de secundaria son independientes, la decisión sobre el paso los alumnos de un nivel a otro depende de que hayan obtenido el

certificado de educación primaria. Este certificado se basa en el trabajo realizado durante el curso en Bulgaria, Grecia, Chipre, Lituania y Polonia (junto con la obligación de aprobar un examen externo). En Bélgica el consejo de clase otorga normalmente el certificado al finalizar el 6º curso si se han alcanzado los objetivos del currículo básico (plan de estudios). En casi todos estos países es el centro el que expide el certificado, sin control externo.

LOS CERTIFICADOS OTORGADOS AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA SUELEN BASARSE EN EXÁMENES FINALES

En la mayoría de los países europeos se expiden uno o varios certificados al término de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo. La información que aquí se ofrece se refiere únicamente a la certificación en la rama general, que en la mayoría de los países constituye una transición hacia la educación secundaria superior. Solo los alumnos que asisten a centros *VWO* y *HAVO* de los Países Bajos, así como los alumnos de Eslovaquia, no reciben ningún certificado en esta etapa educativa.

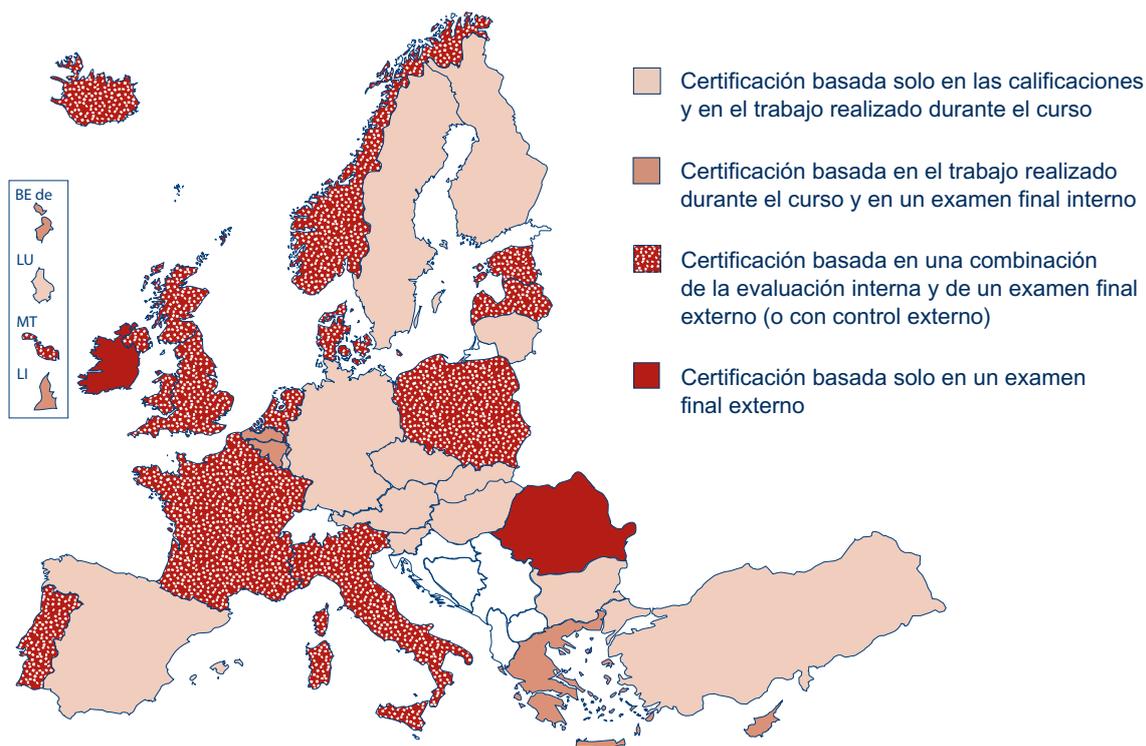
En la mayoría de los casos este certificado se expide sobre la base de los resultados que obtienen los alumnos en un examen final, al menos en parte. Puede incluso basarse totalmente en los resultados de un examen final externo, como es el caso en algunos *länder* alemanes (en la *Hauptschule* y la *Realschule*), en Irlanda y Rumanía (hasta 2007/08). No obstante, en Bulgaria, la República Checa, la mayoría de los *länder* alemanes, España, Luxemburgo, Hungría, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Turquía, para expedir el certificado se tienen en cuenta únicamente las calificaciones y el trabajo del alumno a lo largo del curso.

El examen final, en los países en los que se realiza, incluye, al menos, una parte escrita. En ocasiones, es un equipo externo al centro el que elabora las pruebas (escritas y/u orales), pero normalmente es el propio centro quien las administra. Solamente en Bélgica, Grecia, Chipre y Liechtenstein la parte escrita se prepara en el centro, que es el único responsable de la misma.

En 12 países las evaluaciones internas, p. ej., en forma de pruebas finales internas o de una evaluación de las calificaciones y del trabajo a lo largo del curso, se combinan con exámenes externos o bajo control externo. Por ejemplo, en Italia, el presidente de la comisión de evaluación, que no es un miembro del centro, da su opinión sobre las pruebas elaboradas por los profesores y supervisa su corrección y calificación. En los Países Bajos, el examen final se compone de dos pruebas: una prueba interna (*schoolexamen*), que es oral y/o escrita, y una prueba escrita elaborada por un organismo externo (*centraal examen*). Por último, en Portugal los alumnos realizan exámenes internos y externos al final de la estructura única.

Cuando la expedición del certificado se basa en las calificaciones y el trabajo del curso o en los resultados de un examen elaborado por el centro, los profesores suelen ser los responsables de la calificación que figura en el certificado. En varios países la calificación otorgada por los profesores o bien se pondera con una calificación externa (por ejemplo, los resultados obtenidos en el examen externo) o bien se basa en los criterios establecidos por un organismo externo (Estonia, Letonia, Países Bajos y Portugal). En Irlanda, Malta, Polonia, Rumanía y el Reino Unido la calificación final es otorgada por examinadores ajenos al centro.

Gráfico E22: Certificación al final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07



Fuente: Eurydice.

La expedición del certificado se basa en

un examen final	DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), IE, RO
las calificaciones y el trabajo del curso	BG, CZ, DE (la mayoría de los <i>länder</i>), ES, LT, LU, HU, AT, SI, SK, FI, SE, TR
un examen final, las calificaciones y el trabajo del curso	BE, DK, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL, PL, PT, UK, IS, LI, NO

Cuando existe un examen, éste es

escrito	BE de, EL, FR, IE (+ oral optativo), CY, NL (<i>centraal examen</i>), PL, PT, RO, LI
escrito y oral	BE fr, BE nl, DK, DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), EE, IT, LV, MT (oral para las lenguas y para la parte práctica de algunas materias como las ciencias, las disciplinas artísticas, etc.), NL (<i>schoolexamen</i>), UK (exámenes orales/prácticos solo para algunos programas), IS, NO

Cuando existe un examen escrito, es organizado por

el centro (de forma interna)	BE, EL, CY, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS, LI
el centro, con control externo	DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), IT, SI
un organismo/administración externa	DK, DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), EE, FR, IE, LV, MT, NL (<i>central examen</i>), PL, PT, RO, UK, IS, NO

Cuando existe un examen oral, es organizado por

el centro (de forma interna)	BE fr, BE nl, DK, DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), IS
el centro, con control externo	IT, NO
un organismo/administración externa	EE, IE, UK, LV, MT

La calificación final es otorgada por

los profesores del alumno solamente	BE, BG, CZ, DE (en la mayoría de los <i>länder</i>), EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, SK, FI, SE, LI, TR
los profesores, pero ponderada por una calificación externa	DK, DE (en algunos <i>länder</i> para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), FR (trabajo de 2 años + examen), IT, IS, NO
los profesores, según los criterios establecidos por un organismo externo	EE, LV, NL, PT
examinadores externos	IE, MT, PL, RO, UK

Notas complementarias (gráfico E22)

Bélgica: en la Comunidad francesa se expide un certificado al término del segundo ciclo de la educación secundaria, es decir, un año después del fin de la educación obligatoria a tiempo completo. En la Comunidad flamenca se expide un certificado al final de la educación secundaria inferior (es decir, al término del primer ciclo); en la educación secundaria superior también se expide un certificado al final de cada ciclo y un diploma al final del tercero. Actualmente, en la Comunidad germanófona se expide un certificado al término del tercer curso de la educación secundaria (correspondiente al fin de la educación obligatoria a tiempo completo) hasta que la ley establezca las competencias clave que deben alcanzar los alumnos al final del segundo ciclo de la Educación Secundaria.

República Checa: tras finalizar con éxito el 9º curso de la educación básica, el libro de escolaridad incluye un certificado de obtención del nivel educativo básico (*základní vzdělání* – CINE 2A). Este certificado se incorporó al libro de escolaridad con la entrada en vigor de la Ley de Educación en 2005.

Alemania: en algunos *länder* los alumnos deben aprobar un examen final (escrito y oral) para obtener el certificado al término de la *Hauptschule* o de la *Realschule*. Según el *land*, la *Schulaufsichtsbehörde* (autoridad responsable del centro) establece los temas de la prueba escrita de forma centralizada o simplemente da su aprobación si los establece cada centro.

Lituania: actualmente, el certificado se expide sobre la base de las calificaciones y del trabajo realizado a lo largo del curso, pero además los alumnos pueden realizar la prueba de rendimiento de educación básica (secundaria inferior). Los ejercicios, las instrucciones para llevarla a cabo y los criterios de evaluación los elabora un organismo externo, aunque la nota final la deciden los profesores del alumno.

Malta: hay una evaluación interna de 11 materias. Para la certificación final se tienen en cuenta los resultados de los trabajos prácticos de los alumnos realizados durante los tres últimos cursos de secundaria. Esta evaluación la supervisa el tribunal examinador que realiza el examen final externo.

Países Bajos: el gráfico muestra la situación de los centros *VMBO*. Para los alumnos de centros *HAVO* y *VWO* la educación obligatoria a tiempo completo finaliza durante la educación secundaria superior.

Polonia: los resultados obtenidos por los alumnos en el examen final externo realizado al término del *gimnazjum* constan en el certificado y son determinantes para acceder a secundaria superior.

Portugal: cada año los alumnos realizan una evaluación sumativa interna de todas las materias y en el 9º curso, una evaluación sumativa externa mediante exámenes nacionales de portugués y matemáticas.

Rumanía: desde 2007/08, el certificado que da acceso a la educación secundaria superior (*lyceum*) se expide sobre la base de una evaluación interna (el trabajo del alumno durante los últimos 4 años) y de una evaluación externa. Estas nuevas pruebas se organizan a escala nacional (Centro Nacional para el Currículo y la Evaluación de la Educación Pre-universitaria), se administran internamente y se califican de forma semi-externa por un profesor/examinador del centro y por un profesor/examinador externo al centro.

Eslovenia: existe un examen final (escrito) cuyo objetivo es proporcionar, sobre todo a los propios alumnos, padres y profesores, información sobre los conocimientos alcanzados por los primeros. Un organismo externo organiza el examen escrito. No se asigna una calificación final; las puntuaciones las otorgan examinadores externos. El rendimiento del alumno en el examen final se incluye por separado en el libro de escolaridad definitivo.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los certificados externos se expiden sobre la base de una sola materia. Son otorgados por organismos de certificación autónomos, pero controlados por el gobierno. Los sistemas de evaluación para estos certificados varían, pero siempre incluyen partes elaboradas y calificadas de forma externa, ya sea al final del programa o, en el caso de programas modulares, al final de cada módulo y al final del programa. Los sistemas de evaluación también pueden incluir uno o dos trabajos realizados durante los dos años del programa controlados de manera externa.

Islandia: los alumnos ya no realizan un examen externo al final de la educación obligatoria (10º curso).

Nota explicativa

En la categoría “Certificación basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con control externo)”, la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna o en una evaluación de las calificaciones y del trabajo realizado durante el curso.

AL FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EL EXAMEN DE CERTIFICACIÓN SUELE SER EXTERNO

En todos los países se expiden uno o varios certificados para los alumnos que han terminado la educación secundaria superior general y cumplen los requisitos establecidos. Estar en posesión de un certificado de estas características suele ser un requisito mínimo indispensable para el acceso a la educación superior.

Solo en tres países, España, Suecia y Turquía, el certificado se basa únicamente en la evaluación continua realizada durante el último curso o los últimos cursos de la educación secundaria general. En el resto, la



obtención del certificado está subordinada a la superación de algún tipo de examen final. En Irlanda, Francia, Malta, Rumanía y Eslovenia se basa exclusivamente en un examen final externo.

En algunos países, el certificado se expide en función tanto del trabajo de los estudiantes durante el último o los últimos cursos como sobre sus resultados en un examen final interno.

En la República Checa, Estonia, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Finlandia se pueden conceder dos certificados al término de la educación secundaria superior general. En la mayoría de estos países el primer certificado se basa solamente en las calificaciones obtenidas por el trabajo realizado durante el último curso, mientras que el segundo se basa en un examen final. La situación es ligeramente diferente en Estonia, donde el primer certificado se basa en el trabajo realizado durante los últimos cursos y los resultados de los exámenes finales internos, y el segundo certificado se basa en los resultados obtenidos en los exámenes externos. En todos estos países, salvo Finlandia (en el caso de los estudios politécnicos), el primer certificado no permite por sí solo el acceso a la educación superior.

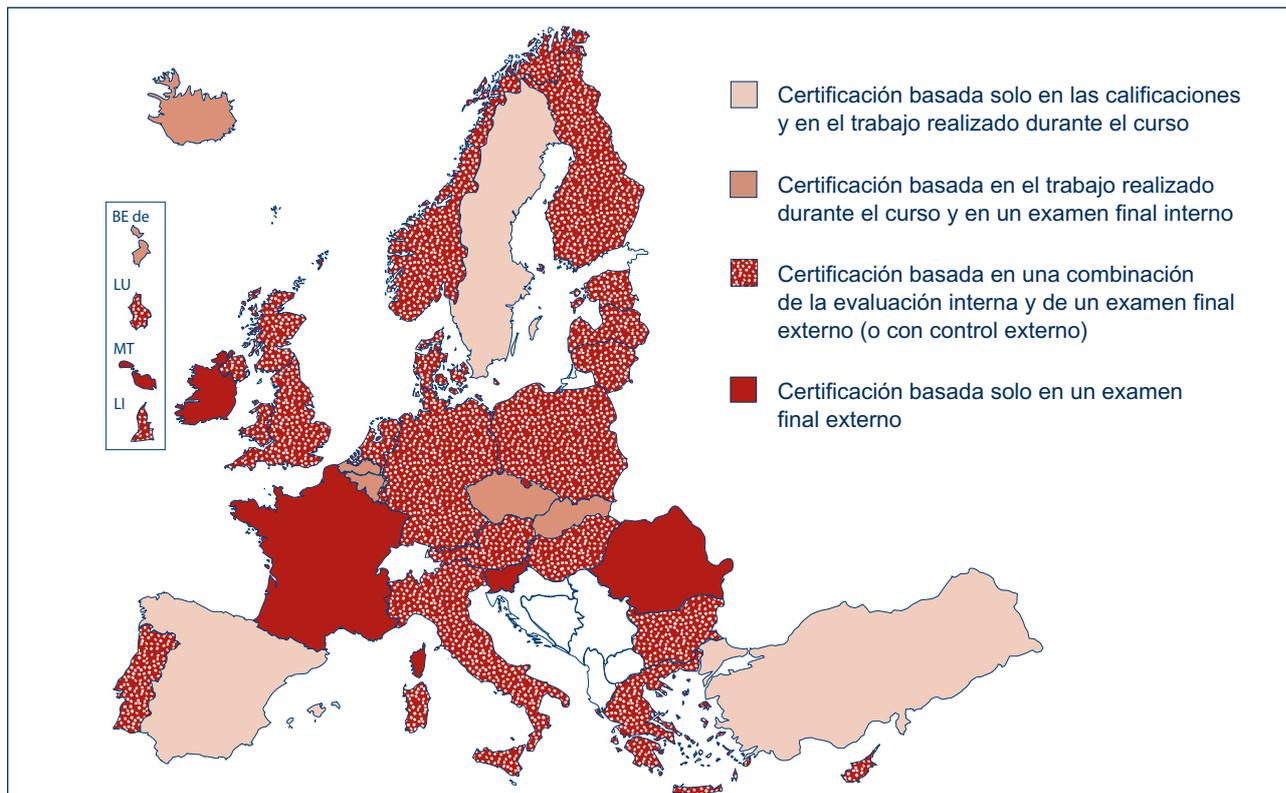
En la mayoría de los países el examen final consta de dos partes: una escrita y otra oral. En Bulgaria, Grecia, Chipre, Lituania, Portugal y Finlandia es exclusivamente escrito. En este nivel educativo el examen escrito suele ser elaborado por un organismo ajeno al centro, aunque a veces lo administra el centro bajo control externo.

Sin embargo, en Bélgica, la República Checa, Eslovaquia e Islandia, el examen final escrito lo confecciona un profesor o un equipo de profesores del centro. En Grecia los alumnos se presentan a dos exámenes escritos: uno interno y otro externo. En Portugal, el examen final externo únicamente está programado para las materias estudiadas hasta el término de la educación secundaria superior. En Austria, para la parte escrita del examen, el inspector responsable dentro de la autoridad educativa es quien selecciona las preguntas de entre las propuestas por el centro. En cuanto a la parte oral, es el presidente del tribunal examinador quien selecciona las preguntas de entre las propuestas por los examinadores.

En la mayoría de los países en los que el examen final consta de dos partes (escrita y oral), ambas se organizan de la misma forma: bien dentro del propio centro, bien por un organismo externo. En los Países Bajos el examen final consiste en dos pruebas: una prueba interna (*schoolexamen*), oral y/o escrita, elaborada y corregida por el profesor; y una prueba externa escrita (*centraal examen*) elaborada por un organismo externo y corregida por los profesores según los criterios establecidos por dicho organismo.

En la mayoría de los países son los profesores del centro quienes otorgan la calificación final, quienes deciden las notas que deben recibir los alumnos. Son los propios profesores los que deciden sobre la concesión del certificado, pero también pueden otorgarlo sobre la base de criterios definidos externamente o ponderando las notas del alumno por una calificación externa. En Finlandia, para obtener el certificado basado en el examen externo escrito (*matriculation examination*), la evaluación corresponde, inicialmente, a los profesores y, posteriormente, a un organismo externo (*Matriculation Examination Board*). En varios países la calificación final la otorga un tribunal examinador o personas ajenas al centro. En Estonia, solo los exámenes externos son corregidos por examinadores externos. Del mismo modo, en Letonia y Lituania los examinadores externos ponen las calificaciones de las materias evaluadas en exámenes elaborados de forma centralizada, mientras que, para el resto de las materias, son los profesores quienes corrigen las pruebas según los criterios establecidos por un organismo externo. En los Países Bajos la calificación final es el promedio de los resultados obtenidos en los dos exámenes (interno y externo).

Gráfico E23: Certificación al final de la educación secundaria superior general, 2006/07



Fuente: Eurydice.

La expedición del certificado se basa en

un examen final	CZ (<i>maturitní zkouška</i>), EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), FR, IE, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT, AT, SI, SK (<i>maturitná skúška</i>), FI (<i>Matriculation Examination</i>), RO
las calificaciones y el trabajo del curso	CZ (<i>vysvědčení</i>), ES (evaluación continua), HU (<i>Érvégi Bizonyítvány</i>), PL (<i>świadectwo ukończenia liceum</i>), SK (<i>vysvedčenie</i>), FI (<i>leaving certificate</i>), SE (calificaciones de los tres últimos cursos), TR
un examen final, las calificaciones y el trabajo del curso	BG, BE, CZ, DK, DE, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, IT, CY, LV, LT, LU, NL, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), PT, UK, IS, LI, NO

Cuando existe un examen, este es

escrito	BG, EL, CY, LT, NL (<i>central examen</i>), PT, FI (<i>Matriculation Examination</i>)
escrito y oral	BE, CZ, DK, DE, EE (<i>riigeksamitunnistus</i> and <i>gümnaasiumi lõputunnistus</i> , oral sólo para la segunda lengua y las lenguas extranjeras), FR, IE, IT, LV, LU, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT (oral para las lenguas y para la parte práctica de ciertas materias como las ciencias, las disciplinas artísticas, etc.), NL (<i>schoolexamen</i>), AT, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), RO, SI, SK (<i>maturitná skúška</i>), UK (exámenes orales/prácticos solo para algunos programas), IS, LI, NO

Cuando existe un examen escrito, es organizado por

el centro (de forma interna)	BE, CZ (<i>maturitní zkouška</i>), EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), EL, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS
el centro, con control externo	DE (en algunos <i>länder</i>), IT, AT, LI
un organismo/administración externa	BG, DK, DE (en algunos <i>länder</i>), EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), EL, FR, IE, IT, CY, LV, LT, LU, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), MT, NL (<i>central examen</i>), PL (<i>świadectwo maturalne</i>), PT, RO, SI, SK, FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK, NO

Cuando existe un examen oral, es organizado por

el centro (de forma interna)	BE, CZ (<i>maturitní zkouška</i>), DK, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), PL (<i>świadectwo maturalne</i>), SK (<i>maturitná skúška</i>), IS
el centro, con control externo	DE, IT, HU (<i>Érettségi Bizonyítvány</i>), AT, LI, NO
un organismo/administración externa	EE (<i>riigeksamitunnistus</i>), FR, IE, IT, LV (para los exámenes centralizados), LU, MT, RO, SI, UK

La calificación final es otorgada por

los profesores del alumno solamente	BE, CZ, EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), ES, HU (<i>Érvégi Bizonyítvány</i>), PL (<i>świadectwo ukończenia liceum</i>), SK (<i>vysvedčenie</i> y <i>maturitne vysvedčenie</i> – parte interna), FI (<i>leaving certificate</i>), SE, IS, TR
-------------------------------------	--



La calificación final es otorgada por	
los profesores, pero ponderada por una calificación externa	BG (calificaciones de los 3 últimos cursos + del examen), DK (oral), DE (resultados del <i>Abitur</i>), EL, CY (calificaciones del curso + examen final), AT, LI, NO (calificaciones de los trabajos del curso + del examen)
los profesores, según los criterios establecidos por un organismo externo	IT, LV, LT, HU (<i>Középszintű Érettségi Vizsga</i>), NL, PT
examinadores externos	DK (escrito), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR (<i>jury</i>), IE, IT, LV (para exámenes centralizados), LT (para exámenes centralizados), LU, HU (<i>Emelt Szintű Érettségi Vizsga</i>), MT, PL (<i>świadectwo maturalne</i>), RO, SI, SK (<i>maturitné vysvedčenie</i> - parte externa), FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK

Notas complementarias (gráfico E23)

República Checa: los alumnos obtienen dos certificados: uno con las calificaciones del último curso (*vysvědčení*) y el otro después de aprobar el examen final interno (*maturitní zkouška*). Solo el segundo certificado permite el acceso a la educación superior.

Dinamarca: el gráfico se refiere al certificado que se obtiene al término del *Gymnasium*. El certificado también indica las calificaciones del trabajo realizado durante el curso. No se expide el certificado si no se aprueba el examen final.

Alemania: en siete *länder*, la *Schulaufsichtsbehörde* (autoridad responsable del centro) establece los temas de la prueba escrita.

Estonia: los alumnos obtienen dos certificados: uno basado en el trabajo del último o últimos cursos y en los resultados de los exámenes finales internos (*gümnaasiumi lõputunnistus*), y otro basado en los resultados obtenidos en los exámenes nacionales externos (*riigieksamitunnistus*). Se necesitan ambos certificados para proseguir los estudios.

Italia: según la Ley n.º 1 (11 de enero de 2007), a partir de 2006/07 una mitad del tribunal examinador estará formado por profesores del centro y la otra por profesores ajenos al centro con un presidente externo.

Hungría: en Hungría existen dos tipos de certificado. El certificado correspondiente al examen nacional de finalización de estudios de secundaria (*Gimnáziumi Érettségi Bizonyítvány*) se concede sobre la base de un examen final: el *középszintű érettségi vizsga* (examen nacional estándar de finalización de estudios de Secundaria) o el *emelt szintű érettségi vizsga* (examen nacional avanzado de finalización de estudios de secundaria). Se trata de exámenes escritos (organizados por un organismo externo) y orales (organizados por el centro con control externo en el caso del examen estándar, y por un organismo externo en el caso del examen avanzado). La calificación final la otorgan los profesores del centro basándose en los criterios definidos por una autoridad externa (examen estándar) o examinadores externos (examen avanzado). En el caso del certificado concedido sobre la base de las calificaciones y el trabajo a lo largo de los cursos de secundaria superior (*Gimnáziumi Bizonyítvány*), la calificación final la otorgan, exclusivamente, los profesores del alumno.

Malta: en algunas materias (disciplinas artísticas, informática, geografía, tecnología de la información y sistemas de conocimiento) la calificación final incluye las calificaciones obtenidas por el trabajo durante el curso.

Austria: está previsto que a partir de 2014 la parte escrita del examen realizado al final de la educación secundaria superior general para obtener el correspondiente certificado sea un examen externo para todos aquellos que se presenten.

Polonia: el certificado *świadectwo maturalne*, que permite el acceso a la educación superior, se expide sobre la base de un examen externo (*matura*) implantado en 2005 y de las calificaciones obtenidas en el último curso. La parte escrita del examen *matura* es organizada por la Comisión Central de Evaluación y examinadores externos se encargan de la evaluación y de la calificación. Los alumnos que no desean presentarse al examen *matura* reciben el certificado *świadectwo ukónczenia liceum*, que se basa solamente en las calificaciones y el trabajo del curso y no da acceso a la educación superior.

Portugal: la evaluación externa por medio de exámenes nacionales solo está establecida para las ramas científico-humanísticas en 4 materias, siendo el portugués obligatorio en todas ellas. En otras ramas de secundaria superior, como la tecnológica, artística y profesional, solo se realizan exámenes externos si los alumnos desean acceder a la educación superior.

Eslovaquia: después de obtener el certificado *vysvedčenie*, que se basa en las calificaciones del trabajo realizado durante el último curso, los alumnos deben aprobar un examen final para recibir el certificado de finalización de estudios. Las calificaciones finales correspondientes a la parte interna del examen de finalización de estudios las otorgan sus profesores, mientras que los examinadores externos asignan los porcentajes y percentiles de la parte externa.

Finlandia: todos los alumnos reciben un certificado cuyas calificaciones finales se basan en el trabajo realizado en la educación secundaria superior. Los alumnos que aprueban el examen externo (*matriculation examination*) reciben el certificado correspondiente (*matriculation certificate*). Cualquiera de los dos certificados permite el acceso a los estudios politécnicos, pero para acceder a la universidad se necesita el *matriculation certificate*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los certificados externos se expiden sobre la base de una sola materia. Son otorgados por organismos de certificación autónomos, pero controlados por el gobierno. Los sistemas de evaluación para estos certificados varían, pero siempre incluyen partes elaboradas y calificadas de forma externa, ya sea al final del programa o, en el caso de programas modulares, al final de cada módulo y al final del programa. Los sistemas de evaluación también pueden incluir uno o dos trabajos realizados durante los dos años del programa controlados de manera externa.

Nota explicativa

El mapa muestra las modalidades de certificación al término de la educación secundaria superior general que permiten el acceso a la educación superior. Cuando en un país se expiden dos certificados se han tenido en cuenta los dos a la hora de determinar la categoría en la que se incluye dicho país, incluso aunque uno de esos certificados, por sí solo, no dé acceso a la educación superior. En la categoría "Certificación basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con control externo)", la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna o en una evaluación de las calificaciones y del trabajo realizado durante el curso o durante varios años.

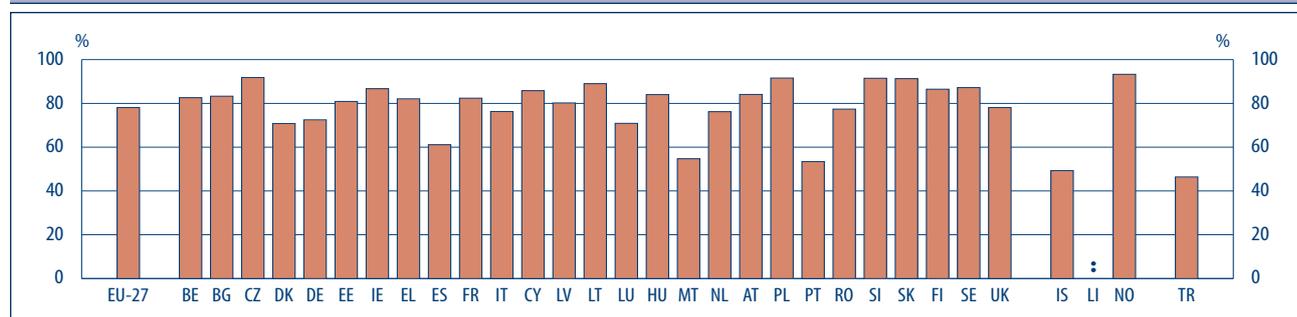


TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

LA MAYORÍA DE LOS JÓVENES EUROPEOS POSEE, AL MENOS, UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Más del 78% de los jóvenes europeos de 20-24 años de edad han acabado la educación secundaria superior. En la República Checa, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia este porcentaje asciende a más del 90%. Solo Malta, Portugal, Islandia y Turquía han registrado una tasa de titulados inferior al 60%.

Gráfico F1: Porcentaje de población de 20-24 años de edad que han acabado, como mínimo, la educación secundaria superior (CINE 3), 2007



EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
78,1	82,6	83,3	91,8	70,8	72,5	80,9	86,7	82,1	61,1	82,4	76,3	85,8	80,2	89,0	70,9	84,0	54,7	76,2	84,1	91,6	53,4	77,4	91,5	91,3	86,5	87,2	78,1	49,3	:	93,3	46,4

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Chipre: los alumnos de educación superior que estudian en el extranjero aún no han sido incluidos en la encuesta.

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications (NVQ)* nivel 1 y las *Foundation General National Vocational Qualifications (GNVQ)* no se consideran titulaciones de nivel CINE 3.

Islandia y Noruega: datos de la Encuesta de Población Activa de 2006.

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Las personas que han obtenido un título de educación secundaria superior son aquellas cuya titulación más alta es un título de los niveles CINE 3, 4, 5 ó 6.

Las cifras se basan en una muestra extraída de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

La educación secundaria superior incluye tanto programas generales como de formación profesional (gráfico B1) encaminados a la obtención de un título que permite el acceso al mercado laboral o a la educación superior. Entre 2002 y 2007 se produjo un claro aumento del número de jóvenes con un título de secundaria superior. Esta tendencia positiva es significativa en el caso de Malta y Portugal, donde el porcentaje de jóvenes que obtuvo un título de educación secundaria superior aumentó un 15,7% y un 9% respectivamente. Solo en tres países (Dinamarca, Eslovaquia y España) el porcentaje de jóvenes de 20-24 años con un título de secundaria superior disminuyó en más de dos puntos porcentuales con respecto a 2002.

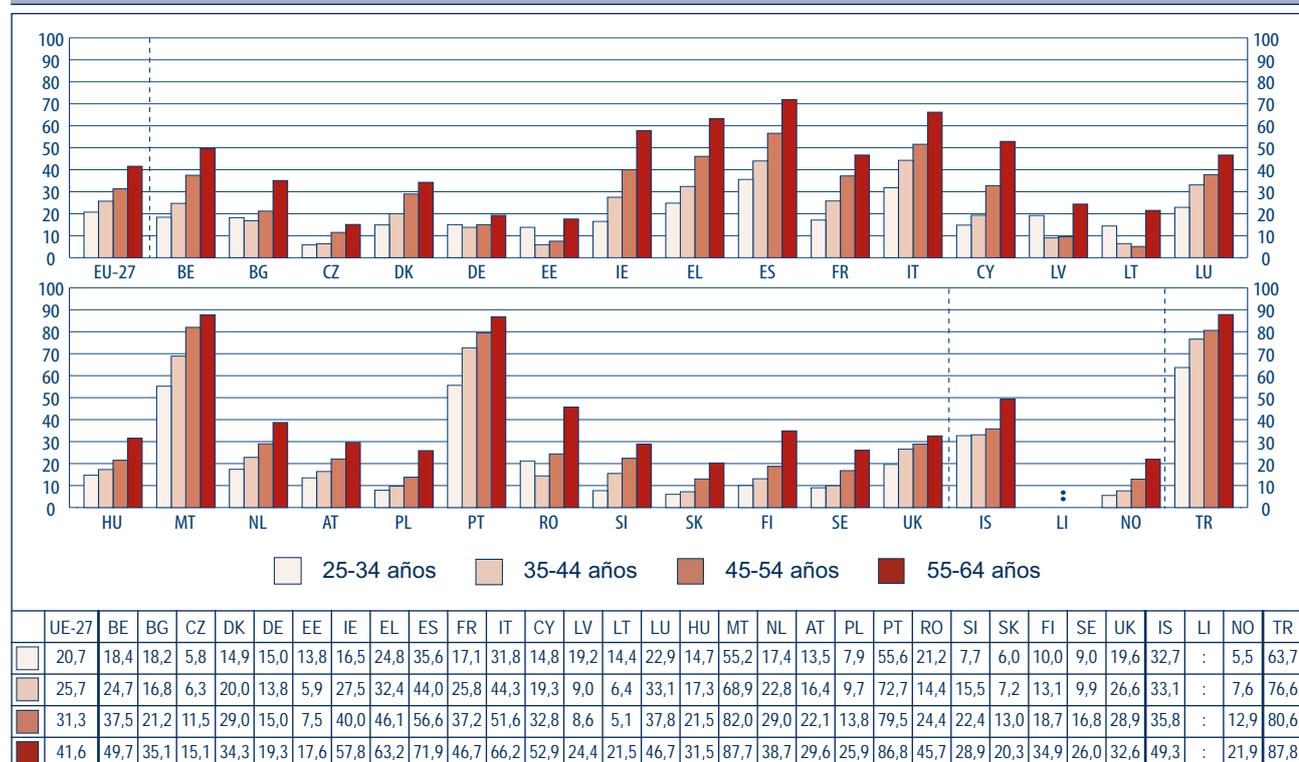
Este hecho también explica, en parte, por qué el porcentaje de jóvenes que participan en la educación superior (gráfico C15) no guarda una relación directa con el porcentaje de titulados de nivel CINE 3, ya que quienes tienen un título de nivel CINE 3C, que permite el acceso directo al mercado laboral o la continuación de los estudios en el nivel CINE 4, no pueden, en principio, acceder directamente a la educación superior. A pesar de la mejoría general que se observa en el nivel educativo alcanzado por las generaciones más jóvenes, siguen existiendo grandes diferencias entre los países cuando se analiza el conjunto de la población. No

obstante, solo en dos países europeos (Malta y Portugal) menos de la mitad de las personas de 25-64 años de edad poseen un título de educación secundaria superior.

LA PROBABILIDAD DE HABER FINALIZADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR ES MAYOR ENTRE LOS MÁS JÓVENES

Por término medio, las personas pertenecientes a los grupos de edad más jóvenes (entre 25-34 años) parecen estar mejor cualificadas que las de más edad. En la mayoría de los países la proporción de personas que carecen, al menos, de un título de educación secundaria superior aumenta en los grupos de más edad.

Gráfico F2: Porcentaje de la población que no posee, al menos, un título de educación secundaria superior (CINE 3), por grupo de edad, 2007



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications (NVQ)* nivel 1 y las *Foundation General National Vocational Qualifications (GNVQ)* no se consideran titulaciones de nivel CINE 3.

Islandia y Noruega: datos de la Encuesta de Población Activa de 2006.

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen aquí de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Las personas que no han obtenido un título de educación secundaria superior se corresponden con las que, en el mejor de los casos, han finalizado estudios de nivel CINE 0-2. Para casi todos los países los datos recopilados se refieren al segundo trimestre del año. Las excepciones son Alemania, Irlanda y el Reino Unido, que presentan datos correspondientes a distintos trimestres o promedios.

Las cifras se basan en una muestra extraída de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

En Malta, Portugal y Turquía, y para todos los grupos de edad tomados en conjunto, el porcentaje de personas sin un título de educación secundaria superior duplicaba la media de la UE-27.

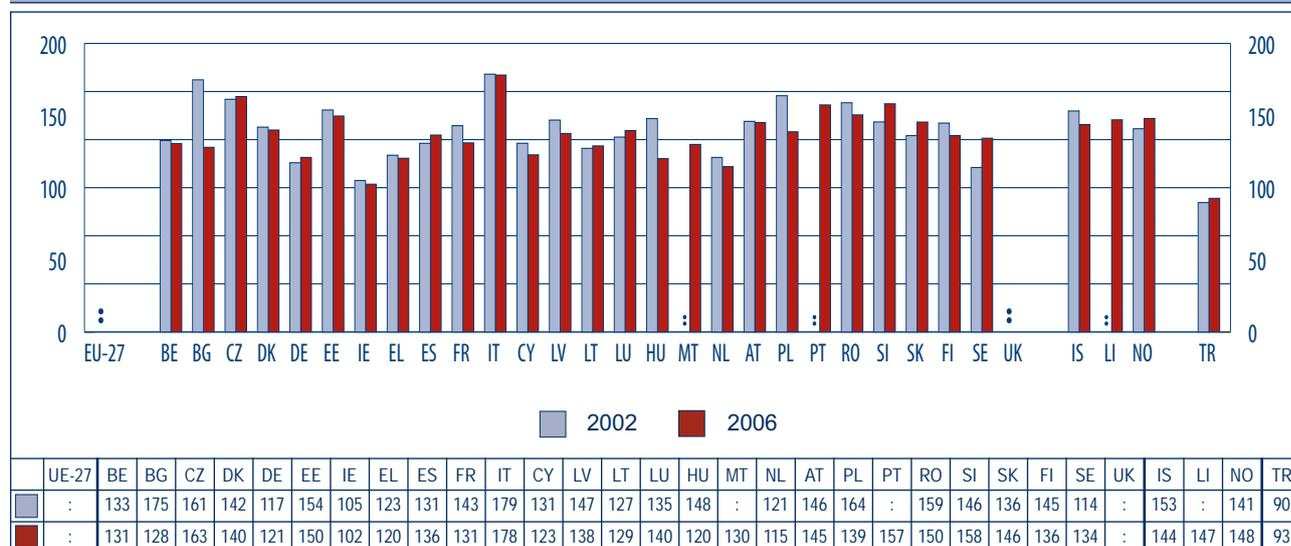
En 2007, en la Unión Europea alrededor del 20% de los jóvenes de 25-34 años no había obtenido un título de secundaria superior, en comparación con el 41,6% de las personas del tramo de edad 55-64 años. El porcentaje de jóvenes que no había finalizado la educación secundaria inferior era considerablemente más bajo que la media de la UE (20,7%) en muchos Estados miembros de Europa central y oriental, en concreto en la República Checa (5,8%) y Eslovaquia (6%). El nivel de cualificación de los jóvenes ha mejorado especialmente entre 2002 y 2007 en Bélgica, Irlanda, España, Italia, Luxemburgo y el Reino Unido. En los últimos cinco años Malta presenta la reducción más significativa del número de jóvenes que poseen únicamente un título de educación secundaria inferior, con una disminución cercana a los 15 puntos porcentuales para el grupo de edad de 25-34 años. La mejoría es mucho menos sorprendente en los países que ya presentaban unos niveles relativamente altos. En contraste, en el mismo periodo el número de jóvenes en posesión únicamente de un título de educación secundaria inferior ha aumentado en seis países de la UE: Alemania, Estonia, Letonia, Lituania, Rumanía y Suecia (para más información véase *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*).

En Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Rumanía y, en menor medida, Alemania, el porcentaje de personas que carecen de un título de educación secundaria superior en el grupo de edad de 25-34 años era mayor que en el de 35-44. En algunos países este fenómeno puede atribuirse, en parte, a los cambios experimentados como consecuencia de la transición a una economía de mercado, que ha provocado que algunos alumnos tengan que interrumpir su formación una vez finalizada la enseñanza obligatoria.

MÁS MUJERES QUE VARONES OBTIENEN EL TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL

En 2006, el número de mujeres que tienen un título de educación secundaria superior general era mayor que el de varones en todos los países europeos, salvo en Turquía.

Gráfico F3: Número de mujeres por cada 100 varones que han obtenido un título de educación secundaria superior general (CINE 3), 2002-2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Nota complementaria

Dinamarca, Francia y Austria: datos correspondientes a 2001 y 2006.

Nota explicativa (gráfico F3)

La ratio de mujeres tituladas por cada 100 varones se calcula dividiendo el número de mujeres que han terminado la educación secundaria superior entre el número de varones que también poseen este título. El resultado se multiplica por 100. Las condiciones para la finalización con éxito de la educación secundaria superior (CINE 3) se definen según los criterios de cada país.

Entre 2002 y 2006 apenas se aprecian cambios en esta situación en la mayoría de los países, de manera que la ratio media se mantuvo más o menos igual. Sin embargo, este panorama general es resultado, más que de una estabilidad general, de tendencias de signo opuesto en el seno de la UE. De hecho, esta ratio disminuyó en la mitad de los Estados miembros de los que existen datos disponibles, mientras que aumento en la otra mitad. Bulgaria, Hungría y Polonia experimentaron durante este periodo un rápido descenso del número de mujeres con un título de secundaria superior. A pesar de ello, en estos países el número de mujeres con esta titulación sigue superando al de varones.

La proporción de número de mujeres tituladas es especialmente elevada en la República Checa, Estonia, Italia, Portugal, Rumanía y Eslovenia donde, al menos, tres mujeres por cada dos varones poseen un título de educación secundaria superior general.

EL NÚMERO DE TITULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS GENERACIONES MÁS JÓVENES DUPLICA AL DE LOS GRUPOS DE MÁS EDAD

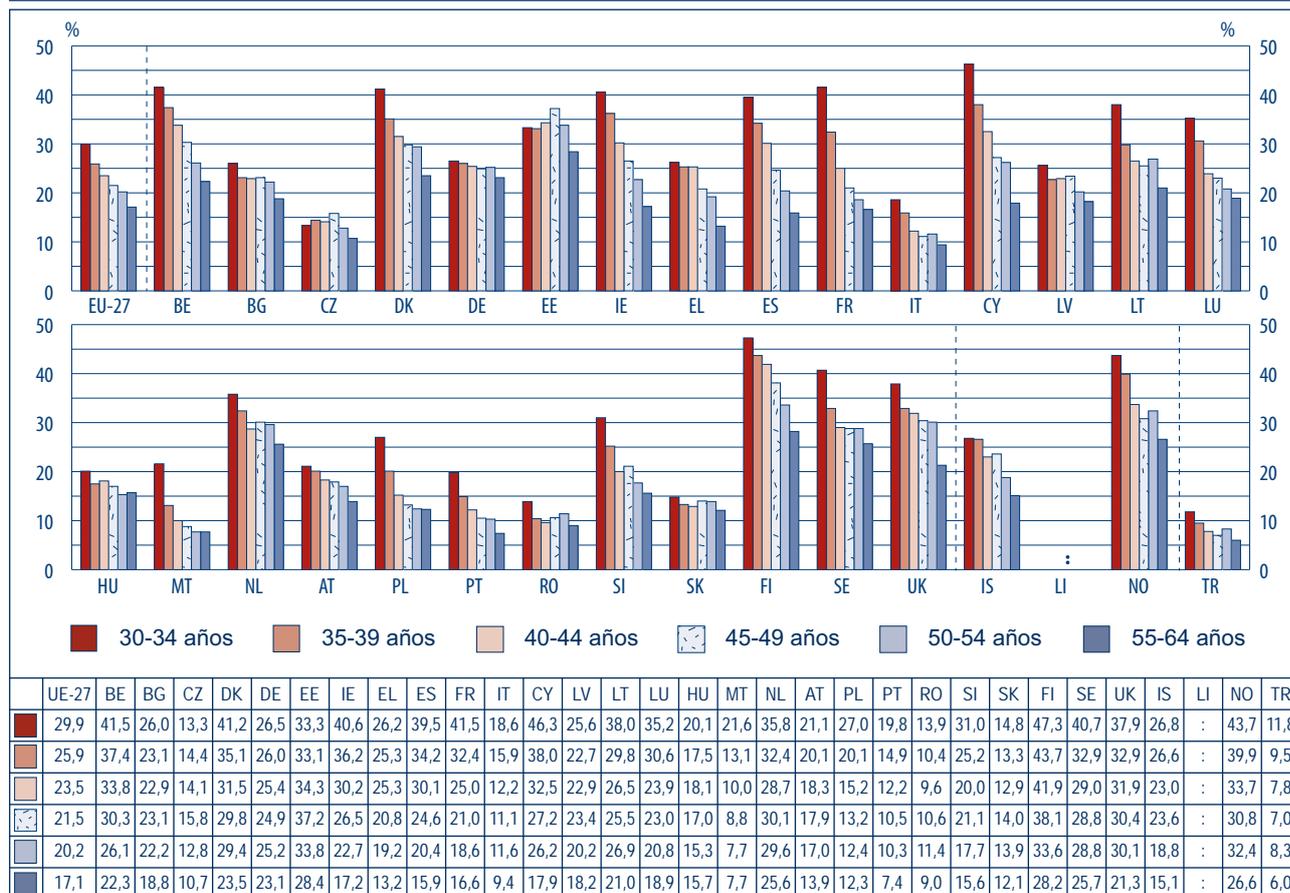
Hay cerca del doble de titulados superiores en las generaciones más jóvenes que en las de mayor edad. En 2007, en la Unión Europea casi el 30% del grupo de edad 30-34 años poseía un título de grado o postgrado, en comparación con un porcentaje cercano al 17% en el grupo de 55-64 años.

En algunos países se ha producido un considerable incremento del porcentaje de titulados entre generaciones. En Francia, Chipre, Malta y Portugal el porcentaje del grupo de 30-34 años supera en más de un 60% al del grupo de 60-64 años. En el resto de los países europeos la diferencia entre los grupos de mayor y menor edad es similar a la media de la UE-27. Únicamente en cuatro países (República Checa, Alemania, Rumanía y Eslovaquia) los porcentajes de titulados superiores son bastante similares entre las distintas generaciones, pero incluso en esos países el grupo de edad más joven (30-34 años) presenta un mayor porcentaje de titulados superiores.

A pesar del aumento del porcentaje de jóvenes con un título de educación superior se siguen observando importantes diferencias entre los países. En algunos Estados miembros (Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Francia, Chipre, Finlandia y Suecia) y también en Noruega, más de un 40% de las personas de 30-34 años posee un título superior, mientras que este porcentaje no supera el 20% en la República Checa, Italia, Portugal, Rumanía y Eslovaquia.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F4: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) sobre la población de 30-64 años, por grupo de edad, 2007



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Islandia: los datos relativos a los titulados corresponden a 2006.

Nota explicativa

Las cifras se basan en una muestra extraída sobre la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

EL 60% DE LOS TITULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR SON MUJERES

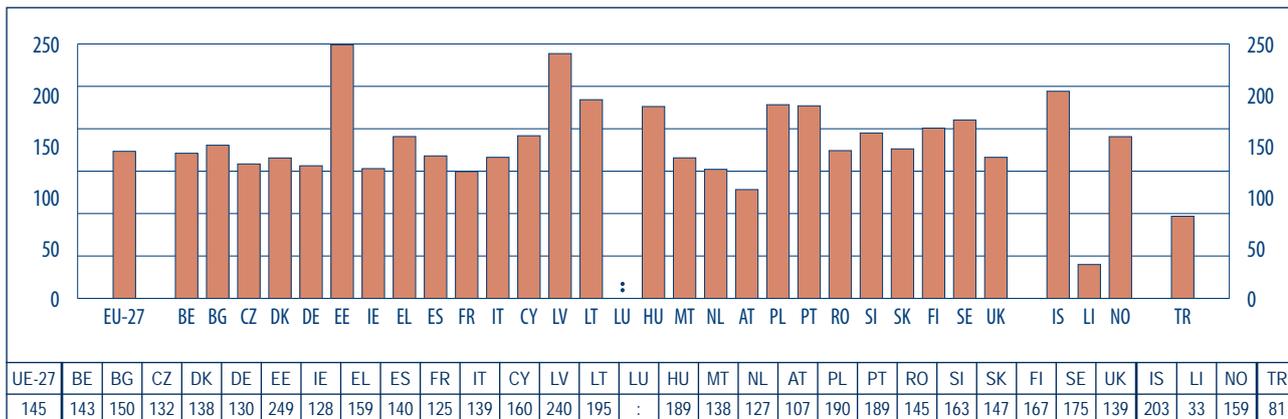
En 2006, el número de mujeres con un título de educación superior superaba al de varones en todos los países de la UE-27. En Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Portugal era aproximadamente el doble.

El número de mujeres con titulación superior es 1,5 veces mayor que el de varones en varios países: Bulgaria, Grecia, Chipre, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega. Únicamente en Turquía el porcentaje de mujeres con un título de educación superior es inferior al de los hombres.

Durante el periodo 2002-2006 había casi tres mujeres con titulación superior por cada dos varones, proporción que se ha mantenido relativamente estable.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F5: Número de mujeres por cada 100 varones con titulación en educación superior (CINE 5 y 6), 2006



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de educación superior no universitaria.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Italia: no se incluyen los segundos títulos ni otros posteriores de nivel CINE 5A y tampoco el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero, por lo que no se les ha tenido en cuenta.

Malta y Portugal: datos provisionales.

Austria: los datos del nivel CINE 5B corresponden a 2001.

Rumanía: no se incluyen los segundos títulos ni los programas de investigación avanzada (CINE 6).

Nota explicativa

La ratio de mujeres tituladas por cada 100 varones se calcula dividiendo el número total de mujeres que han terminado la educación superior entre el número de varones que también poseen un título de este nivel. El resultado se multiplica por 100. Se suele incluir a todos los titulados de los niveles CINE 5A, 5B y 6.

Los titulados de educación superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el periodo de referencia de la recogida de datos. En la mayoría de los países el periodo de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones para la obtención de un título de educación superior se definen según los criterios de cada país. El porcentaje de titulados de nivel CINE 6 es muy inferior al de los niveles 5A y 5B, y la proporción global hombres/mujeres en la educación superior puede ocultar ciertas diferencias significativas relativas a las tasas de titulados en los distintos niveles.

MÁS MUJERES QUE VARONES OBTIENEN UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA TENDENCIA ESTABLE EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

En 1998 era ya evidente (*Las cifras clave de la educación en Europa 2005*) que el número de mujeres que obtenían un título de educación superior superaba al de hombres (excepto en Alemania y Austria). Esta tendencia continuó hasta 2002 en la mayoría de los países, con un incremento de más de 10 puntos porcentuales en el número de mujeres con titulación superior en relación con el de varones.

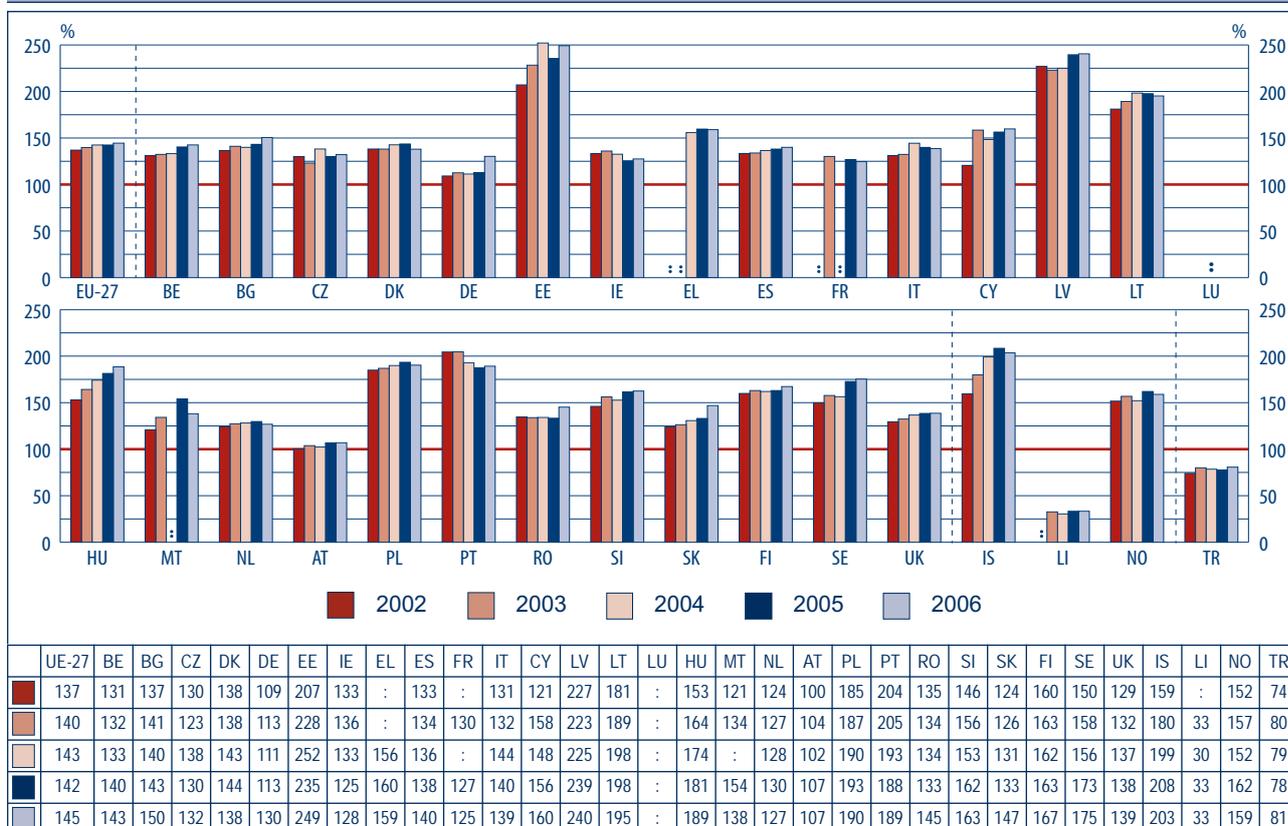
Entre 2002 y 2006 la proporción de mujeres tituladas se ha mantenido bastante estable, con aproximadamente tres mujeres con titulación superior por cada dos varones. En algunos países (Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Italia, los Países Bajos, Austria, Finlandia o Noruega) el número de mujeres con titulación por cada 100 varones apenas se modificó durante este periodo. Sin embargo, en Hungría, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia e Islandia, el porcentaje de mujeres con un título de educación superior continuó creciendo a un ritmo cercano al 5% anual.

En 2006, en todos los países de los que existen datos disponibles el número de mujeres que obtuvieron un título de educación superior superaba al de varones. La mayor diferencia se observa en Estonia, Letonia, Polonia y Portugal, con una proporción de dos mujeres tituladas por cada varón.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Irlanda y Portugal son los dos únicos países en los que el porcentaje de mujeres con titulación superior en 2006 es inferior al de 2002, aunque Portugal sigue siendo uno de los países de la UE-27 con una mayor proporción de mujeres con titulación superior. Por otro lado, Bulgaria y Chipre, que eran los dos únicos países donde la ratio de mujeres tituladas por cada 100 varones había disminuido en el periodo 1998-2002, invertían esta tendencia en el periodo posterior a 2002. De hecho, en 2006 ambos países habían alcanzado ratios superiores a la media de la UE-27 (150 para Bulgaria y 160 para Chipre).

Gráfico F6: Evolución del número de mujeres por cada 100 varones con titulación en educación superior (CINE 5 y 6), 2002-2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de educación superior no universitaria.

Estonia: en 2002 no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Italia: en 2006 no se incluyen los segundos títulos ni otros posteriores de nivel CINE 5A y tampoco el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero, por lo que no se les ha tenido en cuenta.

Malta y Portugal: datos provisionales.

Austria: los datos del nivel CINE 5B corresponden al año anterior.

Rumanía: no se incluyen los segundos títulos ni los programas de investigación avanzada (CINE 6).

Reino Unido: un cambio de metodología en 2001 limita la posibilidad de comparar las cifras de 2001 y 2002 con las del año 2000 y anteriores. Este cambio no afecta a la distribución por sexo de los titulados, sino al número total de titulados.

Nota explicativa

La ratio de mujeres tituladas por cada 100 varones se calcula dividiendo el número total de mujeres que han terminado la educación superior entre el número de varones que también poseen un título de este nivel. El resultado se multiplica por 100. Se suele incluir a todos los titulados de los niveles CINE 5A, 5B y 6.

Nota explicativa (gráfico F6 – continuación)

Los titulados de educación superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el periodo de referencia de la recogida de datos. En la mayoría de los países el periodo de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones para la obtención de un título de educación superior se definen según los criterios de cada país. Se ha evitado, en la medida de lo posible, contabilizar dos veces los datos de un país. Cuando un estudiante obtiene varios títulos del mismo nivel (educación superior = primer ciclo de CINE 5A, segundo ciclo de CINE 5A, primer ciclo de CINE 5B, segundo ciclo de CINE 5B o CINE 6), se contabiliza una única vez. La media europea se calcula a partir de los datos disponibles para cada año.

LOS TITULADOS SUPERIORES EN CIENCIAS SOCIALES, EMPRESARIALES Y DERECHO REPRESENTAN MÁS DE UN TERCIO DE TODOS LOS TITULADOS

En 2006, los titulados en “Ciencias sociales, empresariales y derecho” representaban más del 35% de todos los titulados en Europa, seguidos por los titulados en “Salud y bienestar social”, con un 14,4%, y los titulados en “Ingeniería” y “Humanidades”, con algo más del 12%. En algunos países (Letonia, Rumanía, Eslovenia y Liechtenstein), los titulados en “Ciencias sociales” suponen casi la mitad de todos los titulados. En el resto de países, con las únicas excepciones de Alemania, Finlandia y Suecia, al menos el 25% de los titulados en educación superior pertenecen a estas áreas.

En 2006, los titulados en “Salud y bienestar social” eran más del 20% en cinco Estados (Dinamarca, Alemania, Portugal, Suecia y Noruega). Los titulados en “Ingeniería, producción industrial y construcción” representaban más del 15% en diez países, con el porcentaje más alto en Austria (19,7%) y Liechtenstein (34,9%).

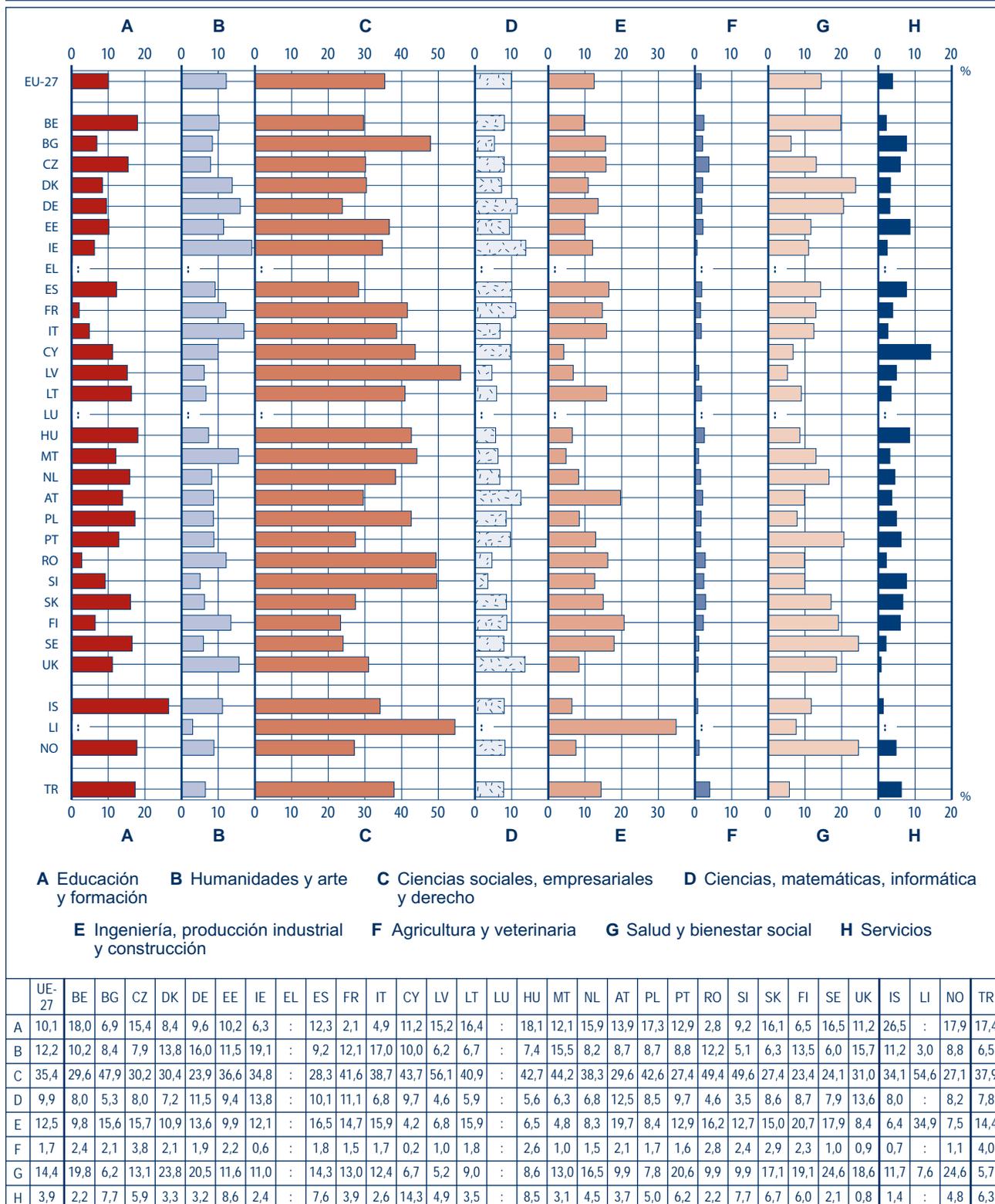
El porcentaje de titulados en el área de “Ciencias, matemáticas e informática”, a pesar de haber aumentado en torno a un 4,5% anual, no supera el 10% de todos los titulados superiores en la gran mayoría de países. Asimismo, se observan importantes diferencias entre los países. En Letonia, Rumanía y Eslovenia los titulados en este campo suponían menos del 5% del total, mientras que Irlanda, Austria y el Reino Unido registraban más del 12%.

La comparación del porcentaje de titulados en las distintas disciplinas entre 2002 y 2006 (*Las cifras clave de la educación en Europa 2005*) muestra un ligero aumento (entre 4 y 8 puntos durante esos cinco años) del porcentaje de titulados en el área de “Ciencias sociales, empresariales y derecho” en Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Letonia, Lituania, los Países Bajos, Eslovenia y el Reino Unido. En ese mismo periodo hay otro grupo de países (la República Checa, Alemania, Estonia, Hungría, Malta, Austria, Polonia y Portugal) en los que tiende a incrementarse el número de titulados en “Ciencias, matemáticas e informática” e “Ingeniería, producción industrial y construcción”, aunque las tasas de crecimiento fueron modestas: el aumento del número de titulados en estas áreas no superó el 4% en comparación con 2002.

Dado el aumento del número de alumnos matriculados en educación superior hasta el año 2006 (véase el gráfico C13), se prevé que también el número de titulados se incrementará en los próximos años. No obstante, es importante tener en cuenta la distribución de esos alumnos entre las distintas disciplinas (véase el gráfico C17) para ajustar las previsiones de titulados superiores en las diferentes áreas.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F7: Titulados superiores (CINE 5 y 6) por áreas de estudio y formación, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico F7)

UE-27: la media de la UE-27 es una estimación de Eurostat.

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de educación superior no universitaria.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Italia: no se incluyen los segundos títulos ni otros posteriores de nivel CINE 5A y tampoco el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero, por lo que no se les ha tenido en cuenta.

Rumanía: no se incluyen los segundos títulos ni los programas de investigación avanzada (CINE 6).

Nota explicativa

Este indicador se calcula dividiendo el número de titulados en un área de estudio determinada entre el número total de titulados de educación superior. El resultado se multiplica por 100. Se excluye el número de titulados de “áreas de estudio desconocidas” del denominador.

Los titulados de educación superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el periodo de referencia de la recogida de datos. En la mayoría de los países el periodo de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones para la obtención de un título de educación superior se definen según los criterios de cada país. Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6.

LA MAYOR PARTE DE LOS TITULADOS EN CIENCIAS SOCIALES SON MUJERES, MIENTRAS QUE HAY MÁS TITULADOS VARONES EN CIENCIAS NATURALES Y APLICADAS

En las áreas de “Educación”, “Humanidades y arte”, “Ciencias sociales, empresariales y derecho” y “Salud y bienestar social” el número de mujeres tituladas supera ampliamente al de varones en todos los países.

Al menos el 70% de los titulados en el área de “Educación” eran mujeres, excepto en Malta y Turquía, con un 69% y un 54% respectivamente. En Estonia, Italia y Letonia el porcentaje de mujeres supera el 90%. También en el área de “Salud y bienestar social” se observa un número más elevado de mujeres, donde representan más del 75% de los titulados en la gran mayoría de los países europeos. En Estonia, Letonia e Islandia el porcentaje de mujeres que se gradúa en esta área alcanza el 90%.

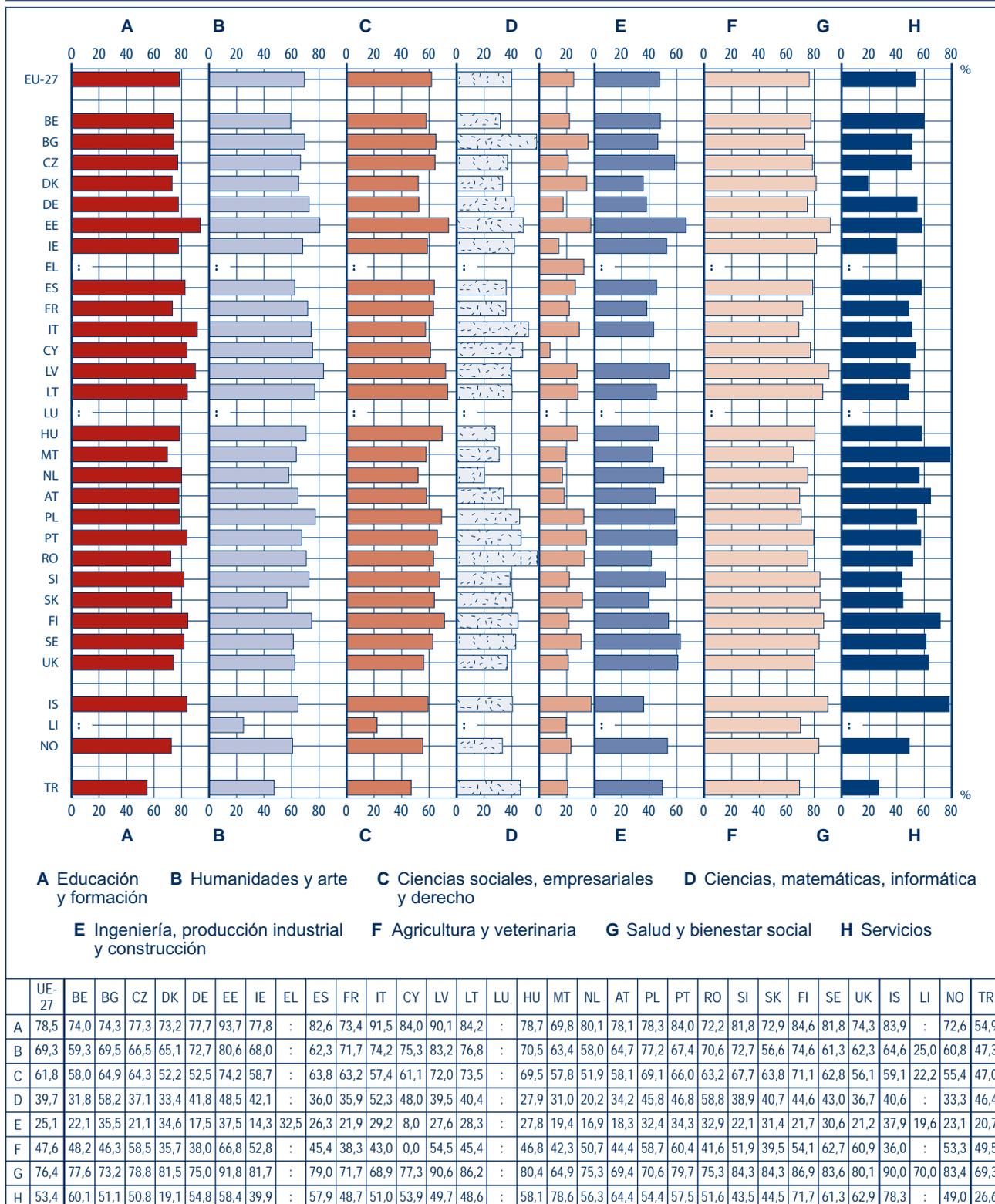
Las áreas de “Humanidades y arte” y “Ciencias sociales, empresariales y derecho” muestran características similares en 2006, en la medida en que la media de la UE-27 indica que en ambas más del 60% de los titulados eran mujeres, aunque se observan ciertas diferencias significativas a escala nacional, especialmente en el área de “Ciencias sociales, empresariales y derecho”. En Estonia, Letonia, Lituania y Finlandia más del 70% de los graduados en “Ciencias sociales” son mujeres, mientras que en Dinamarca, Alemania y los Países Bajos la situación está relativamente equilibrada entre hombres y mujeres.

El hecho de que en casi todos los países haya más hombres que mujeres estudiando “Ingeniería, producción industrial y construcción” y “Ciencias, matemáticas e informática” (gráfico C18) se refleja también en las estadísticas de titulados en estas áreas. La media de la UE-27 indica que más del 75% de los graduados en estas áreas eran varones. No obstante, en Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Portugal, Rumanía y, en menor medida, en Grecia, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia, más del 30% de los titulados en “Ingeniería” eran mujeres. La otra área que se caracteriza por una fuerte presencia masculina es la de “Ciencias, matemáticas e informática”. El porcentaje de varones graduados en esta área nunca sobrepasa el 75%, excepto en los Países Bajos, donde se sitúa en el 80%. Los países donde la distribución hombres/mujeres en esta área es más equilibrada son Bulgaria, Italia y Rumanía.

Por último, el área de “Servicios”, donde el promedio de mujeres tituladas en los países de la UE-27 se sitúa en torno al 55%, presenta una interesante evolución. Entre 2002 y 2006 en Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta y Austria se observa un aumento significativo del número de mujeres tituladas en este campo, a un ritmo de crecimiento superior al 5% anual en alguno de ellos.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F8: Porcentaje de mujeres con un título de educación superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio y formación, 2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias (gráfico F8)

UE-27: la media de la UE-27 es una estimación de Eurostat.

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de educación superior no universitaria.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Italia: no se incluyen los segundos títulos ni otros posteriores de nivel CINE 5A y tampoco el nivel CINE 6.

Chipre: no se ha tenido en cuenta a los estudiantes que obtuvieron el título en el extranjero.

Rumanía: no se incluyen los segundos títulos ni los programas de nivel CINE 6.

Nota explicativa

Este indicador se obtiene dividiendo el número de mujeres tituladas en un área de estudio determinada entre el número total de titulados en la misma área. El resultado se multiplica por 100.

Los titulados de educación superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el periodo de referencia de la recogida de datos. En la mayoría de los países el periodo de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones para la obtención de un título de educación superior se definen según los criterios de cada país.

Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6.

DISMINUYEN LAS DIFERENCIAS ENTRE PAÍSES EN EL PORCENTAJE DE TITULADOS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

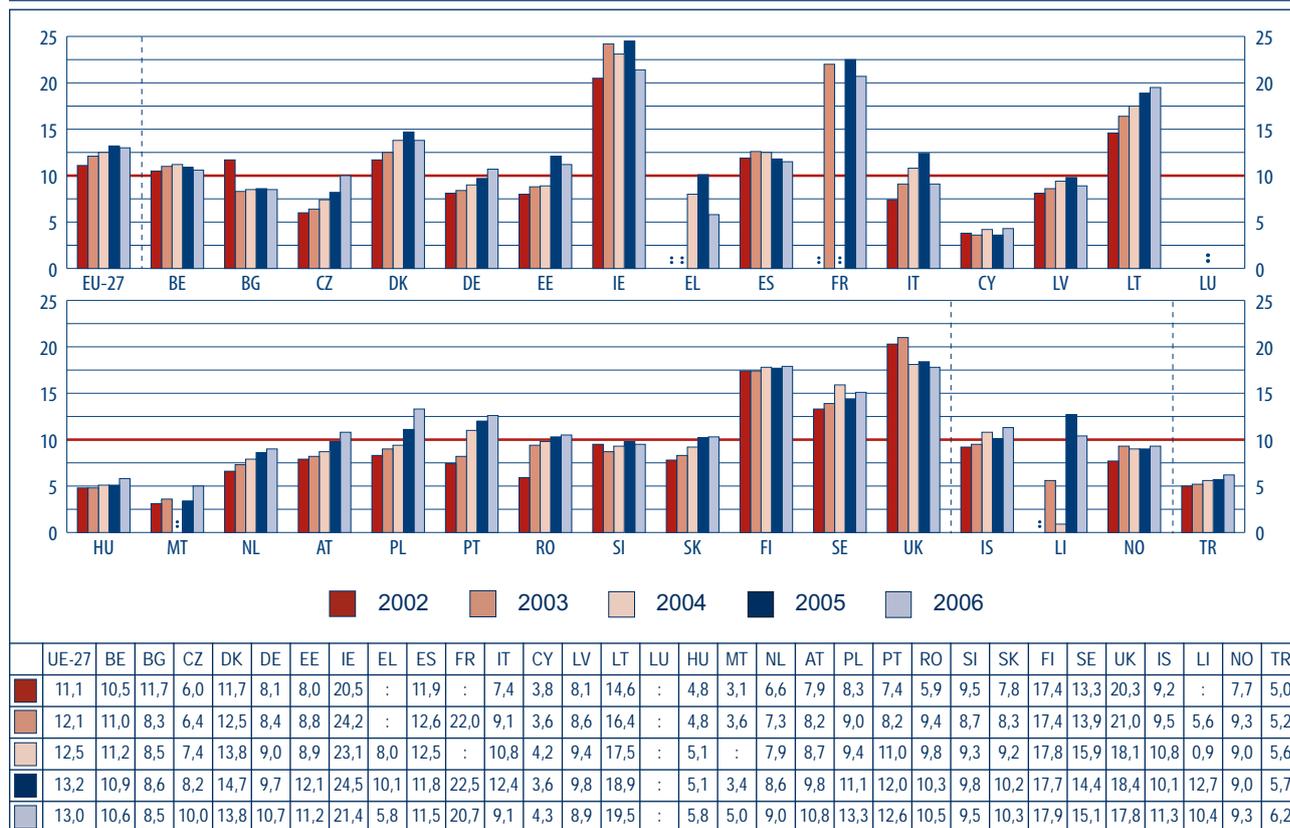
El número de titulados en educación superior en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes de 20-29 años aumentó en la mayoría de los países entre 2002 y 2006. En la UE este número paso de 11 en 2002 a 13 en 2006.

En 2006 el número de titulados en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes de 20-29 años oscilaba entre 10 y 15 en la mayoría de países de los que se dispone de datos. Sin embargo, los países situados en los extremos del espectro reflejan situaciones dispares. Por un lado, Francia, Irlanda, Lituania, Finlandia, Suecia y el Reino Unido tenían más de 15 titulados en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes de edades comprendidas entre los 20 y los 29 años, mientras que, en el otro extremo, Grecia, Chipre, Hungría y Malta presentaban los porcentajes más bajos de titulados en esta área, con solo 6 titulados por cada 1.000 habitantes de 20-29 años. En Malta y Chipre estos resultados se deben, en parte, a la limitada oferta de estudios universitarios en estas áreas.

A pesar de la evolución positiva observada en el periodo, el porcentaje de titulados en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes en 2006 sufrió un descenso de más del 5% en Dinamarca, Estonia, Irlanda, Francia, Italia y Letonia. No obstante, todos estos países (salvo Italia) se mantienen por encima de la media de la UE-27. En el periodo 2002-06 solo cuatro países (Bulgaria, España, Eslovenia y el Reino Unido) experimentaron un descenso del porcentaje de titulados en “Ciencia y tecnología”.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F9: Evolución del número de titulados superiores (CINE 5 y 6) en “Ciencia y tecnología” por cada 1.000 habitantes de 20-29 años, 2002-2006



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008).

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de educación superior no universitaria.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Italia: no se incluyen los segundos títulos ni otros posteriores de nivel CINE 5A y tampoco el nivel CINE 6.

Chipre y Liechtenstein: los alumnos que obtuvieron un título en “Ciencia y tecnología” en el extranjero no han sido incluidos en el número de titulados, pero se contabilizan en la población total, de modo que la ratio está subestimada.

Rumanía: no se incluyen los segundos títulos ni los programas de nivel CINE 6.

Nota explicativa

Este indicador se obtiene dividiendo el número de titulados (de todas las edades) en “Ciencias, matemáticas e informática” y en “Ingeniería, producción industrial y construcción” entre la población total de 20-29 años. El resultado se multiplica por 1.000. Los titulados de educación superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el periodo de referencia de la recogida de datos. En la mayoría de los países el periodo de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones para la expedición de un título de educación superior se definen según los criterios de cada país.

Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6. En el denominador figura la población a 1 de enero.

GLOSARIO E INSTRUMENTOS ESTADÍSTICOS

I. Clasificaciones

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adaptado a la recopilación de estadísticas internacionales relativas a la educación. Comprende dos variables de clasificación cruzada: niveles educativos y áreas de estudio, con las dimensiones complementarias de orientación general/ profesional/ preprofesional y la transición educación/mercado laboral. La versión actual, CINE 97 ⁽¹⁾, distingue siete niveles educativos. En la práctica, la CINE supone la existencia de distintos criterios para clasificar un programa educativo concreto en un nivel educativo determinado. Dependiendo del nivel y del tipo de educación, es necesario definir un sistema de ordenación jerárquica que clasifique dichos criterios en principales y secundarios (títulos exigidos para el acceso, requisitos mínimos de acceso, edad mínima, titulación del personal, etc.).

➤ CINE 0: educación infantil

La educación infantil se define como la etapa inicial de la instrucción organizada en un centro escolar o de otro tipo y se destina a niños mayores de 3 años.

➤ CINE 1: educación primaria

Este nivel comienza entre los 5 y 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre cuatro y seis años.

➤ CINE 2: educación secundaria inferior

Este nivel completa la enseñanza básica que comenzó en primaria, aunque la enseñanza se orienta más hacia las materias que se imparten. Generalmente, el final de este nivel coincide con el término de la educación obligatoria a tiempo completo.

➤ CINE 3: educación secundaria superior

Este nivel suele comenzar al término de la educación obligatoria. Normalmente la edad de acceso es de 15 ó 16 años. Para acceder a este nivel generalmente se exige estar en posesión de un título (de finalización de la educación obligatoria) y cumplir otros requisitos mínimos. A menudo la enseñanza está más orientada hacia las materias que en el nivel CINE 2. La duración típica del nivel CINE 3 oscila entre dos y cinco años.

➤ CINE 4: educación postsecundaria no superior

Este nivel agrupa los programas que se sitúan entre la educación secundaria superior y la educación superior. Permiten ampliar los conocimientos de los titulados de nivel CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas que permiten a los alumnos acceder a los estudios de nivel CINE 5 o que los preparan para su acceso directo al mercado laboral.

➤ CINE 5: educación superior (primer y segundo ciclo)

El acceso a estos programas normalmente exige completar con éxito los niveles CINE 3 ó 4. Este nivel incluye programas con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que los del tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral.

➤ CINE 6: educación superior (tercer ciclo)

Este nivel se reserva para los estudios de educación superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

(1) http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS)

Véase el servidor de Clasificaciones de Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 1988 (CIUO-88)

Véase el servidor de Clasificaciones de Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

II. Definiciones

Ayuda económica a los estudiantes: según la definición del cuestionario de la UOE, ayuda que incluye, por un lado, becas y otras ayudas y, por otro, préstamos a estudiantes. La primera categoría comprende, teóricamente, becas (en sentido estricto), becas (en un sentido amplio: dotaciones, premios, etc.), el valor de cualquier ayuda especial en metálico o en especie destinada a los estudiantes (transporte gratuito o reducción del precio del transporte público), así como ayudas familiares y las ayudas por hijos dependientes que estudian. No se incluyen las desgravaciones fiscales. La segunda categoría incluye los préstamos, cuyo importe bruto (es decir, sin deducir los pagos por amortización realizados por los prestatarios en años anteriores) es el que se tiene en cuenta aquí.

Centro educativo: entidad representada por el director del centro o por un órgano de gestión del mismo. El órgano de gestión del centro únicamente se tiene en cuenta si el nivel administrativo al que pertenece es el propio centro. No obstante, puede incluir a personas ajenas al centro, como los representantes de la autoridad local.

Centros de educación infantil con orientación educativa: centros que dependen del Ministerio de Educación o de otro ministerio y cuyo personal (responsable de un grupo de niños) debe estar en posesión de un título en educación.

Centros privados: centros gestionados directa o indirectamente por un organismo no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo). Según la definición del cuestionario de la UOE, los centros privados son concertados si más del 50% de su financiación proviene de las administraciones públicas; son centros no concertados cuando menos del 50% de su financiación proviene del sector público.

Centros públicos: centros que son directa o indirectamente gestionados por una administración educativa pública.

Contratado (por el sector público): profesor empleado por una administración pública, generalmente la autoridad local o un centro educativo, sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general.

Desempleados: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), personas entre 15 y 74 años que durante la semana de referencia: a) no trabajaban, es decir, ni tenían un empleo ni habían realizado trabajo remunerado (al menos durante una hora) ni como asalariados ni como trabajadores autónomos; b) se encontraban disponibles para trabajar como asalariados o trabajadores autónomos antes del final de las dos semanas siguientes a la semana de referencia; y c) buscaron activamente un empleo durante las cuatro semanas anteriores a la semana de referencia. También se consideran desempleadas las personas que encontraron un empleo al que se incorporarían posteriormente (en un periodo máximo de tres meses).

Director de un centro: persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo (consejo escolar/órgano de gobierno del centro), es responsable de su gestión/administración. Dependiendo de las circunstancias, puede asumir también responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes, pero también la responsabilidad del funcionamiento general del centro – horarios, aplicación del currículo, decisiones sobre los contenidos de la enseñanza y los materiales y métodos didácticos, evaluación del profesorado y de los resultados, etc.) y/o financiero (que suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro).

Empleador: autoridad administrativa directamente responsable del nombramiento de los profesores, que especifica sus condiciones laborales (en colaboración con otras partes, si procede) y que garantiza que se respeten. Esto incluye el pago del sueldo a los profesores, aunque los fondos destinados a este fin no provengan directamente del presupuesto de la autoridad implicada.

Empleados: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), personas que tenían un empleo o realizaron un trabajo remunerado durante la semana de referencia (al menos durante una hora), o las que no estaban en activo pero tenían un empleo del que estaban ausentes temporalmente. Se incluye a los empleados domésticos.

Empleados temporales: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), un empleo se considera temporal si tanto el empleador como el empleado están de acuerdo en que finalice según criterios objetivos, como una fecha concreta, la realización de una tarea determinada, o la reincorporación de otro trabajador que había sido sustituido temporalmente. En los contratos de trabajo de duración limitada generalmente se especifican las cláusulas de finalización.

Esperanza de vida escolar: estimación del número de años durante los que un niño de 5 años permanecerá en el sistema educativo si se mantienen las actuales pautas de participación por edades. La estimación de la esperanza de vida escolar (expresada en años) se obtiene sumando las tasas netas de participación calculadas para cada edad. La suma de las tasas de participación de todas las edades nos permite calcular el número de años que una persona permanecerá en el sistema educativo durante su vida. Este tipo de estimación es fiable si no cambia la actual tendencia de participación. Las estimaciones se basan en un recuento de individuos, es decir, que no se diferencia entre los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial.

Estándar de Poder Adquisitivo (EPA): unidad monetaria artificial común de referencia utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de los totales agregados económicos y permitir comparaciones internacionales eliminando las diferencias entre los niveles de precios de los distintos países. Los totales agregados de volumen económico en EPA se obtienen dividiendo su valor inicial en unidades monetarias internacionales entre su respectiva Paridad de Poder Adquisitivo (véase más adelante). Por tanto, el EPA permitiría adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que, cuando los datos se expresan en unidades monetarias nacionales, se necesitan cantidades distintas en cada país para adquirir un mismo volumen de bienes y servicios, en función del nivel de precios.

Estructura única: organización continua de la educación obligatoria, sin transición entre la educación primaria y la educación secundaria inferior, que ofrece un programa de formación general común para todos los alumnos.

Evaluación de los centros como entidades: evaluación de las actividades realizadas por el personal del centro sin tener en cuenta la responsabilidad individual de uno o varios de sus miembros. Este tipo de evaluación tiene como objetivo controlar o mejorar el rendimiento de los centros y sus resultados se presentan en un informe general donde no se hacen referencias individuales. Cuando es el director del centro el que es objeto de una evaluación de las actividades escolares en su conjunto (incluidas las que no realiza él mismo) y los resultados se utilizan para mejorar la calidad del centro en cuestión, se considera que se trata de una evaluación del centro como entidad. Cuando, por el contrario, el director es evaluado por el consejo escolar o de gobierno únicamente por las actividades de gestión del personal o de los recursos propias de su cargo, no se considera evaluación del centro como entidad.

Evaluación individual de los profesores: juicio emitido sobre el trabajo de un docente a nivel individual con el fin de orientarle o de ayudarlo a mejorarlo. El profesor evaluado recibe un informe verbal o por escrito de su evaluación.

Evaluación interna de los centros: evaluación realizada por los propios miembros de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo y los alumnos) o a los que estas actividades les afectan de forma directa (padres o miembros de la comunidad local).

Fase final de cualificación en el lugar de trabajo o de iniciación a la vida laboral: periodo obligatorio de transición entre la formación inicial del profesorado y su vida profesional como profesores de pleno derecho. Se considera la última fase de la formación inicial del profesorado. Esta etapa tiene una importante dimensión de apoyo y de supervisión, así como de evaluación formal de la competencia profesional del profesor. Durante este periodo los profesores todavía no lo son de pleno derecho y se les considera como “candidatos” o “futuros profesores en prácticas”. Pasan buena parte del tiempo en un entorno laboral real (un centro educativo) en el

que pueden desempeñar la totalidad o parte de las tareas que realizan los profesores de pleno derecho y son remunerados por ello.

Finalización con éxito de un nivel educativo: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), se trata de una expresión asociada a la obtención de un certificado o diploma, en caso de que el nivel educativo tenga carácter certificador. Si el nivel educativo no tiene carácter certificador, debe entenderse en el sentido de la asistencia regular a todos los cursos del nivel en cuestión. Para determinar el nivel más alto completado con éxito deben tenerse en cuenta tanto la educación general como la formación profesional.

Formación general del profesorado: hace referencia a programas generales y específicos para el dominio de la(s) materia(s) que impartirán los futuros profesores una vez titulados. La finalidad de estos programas, por tanto, es la de dotar a los futuros profesores de unos conocimientos profundos en una o varias materias así como un buen nivel de conocimientos generales.

Formación profesional específica del profesorado: formación que aporta a los futuros profesores unos conocimientos tanto teóricos como prácticos de su futura profesión. Además de cursos de psicología, metodología y didáctica, incluye prácticas (generalmente no remuneradas) en un centro educativo supervisadas por el profesor encargado de la clase correspondiente y evaluadas periódicamente por los profesores del centro de formación.

Funcionario: profesor empleado por las administraciones públicas (de nivel central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado. En algunos sistemas, basados en una carrera profesional estructurada, los profesores reciben un nombramiento vitalicio como **funcionarios de carrera** por parte de la administración central o regional con competencias plenas en materia educativa.

Gasto público total en educación: la totalidad de los gastos públicos relacionados con la educación, que incluye la financiación pública directa de los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas. En general, el sector público financia el gasto en educación asumiendo la responsabilidad directa de los gastos corrientes y de capital de los centros educativos (financiación pública directa de los centros educativos) u ofreciendo ayuda económica a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público), así como subvencionando las actividades educativas o de formación del sector empresarial privado o de las organizaciones sin ánimo de lucro (transferencias a las familias y a las empresas). La financiación pública directa de la educación superior puede incluir los gastos en investigación y desarrollo en países donde los centros de educación superior son financiados mediante presupuestos globales que incluyen tanto los fondos destinados a la enseñanza como los destinados a actividades de investigación y desarrollo.

Gastos corrientes: bienes y servicios utilizados durante el año en curso y que tienen que renovarse anualmente. Incluyen los gastos de personal y los gastos de funcionamiento.

Gastos de capital: activos que duran más de un año. Hacen referencia a la construcción, renovación o reparaciones importantes en edificios (bienes inmuebles), así como al equipamiento, el mobiliario y los ordenadores (bienes muebles). Los gastos menores inferiores a una cantidad determinada se incluyen en los gastos de funcionamiento.

Horario flexible: significa bien que el currículo indica únicamente las materias obligatorias que se van a impartir pero no el número de horas lectivas a asignar a cada una, o bien que, como complemento de las horas lectivas que se dedica a cada una de las materias obligatorias, el currículo prevé un cierto número de horas que los alumnos o el centro pueden dedicar a las materias de su elección.

Modelo consecutivo: programa de formación inicial del profesorado que comprende dos etapas. En primer lugar, los estudiantes reciben una formación general con el fin de obtener un título en una materia o modalidad determinada. Tras finalizar este periodo formativo (o hacia su final) se matriculan en un programa de formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor.

Modelo simultáneo: programa de formación inicial del profesorado que combina desde su inicio una formación general en una o varias materias con una formación profesional específica tanto teórica como práctica.

Número de horas lectivas de los alumnos: es la carga lectiva mínima (teórica) de los alumnos según las recomendaciones de cada país. Para cada curso de primaria o de secundaria general obligatoria a tiempo completo la carga lectiva se calcula multiplicando el promedio de la carga lectiva mínima diaria por el número de días lectivos anuales. Se excluyen de este cálculo los descansos (recreo o cualquier otro tipo) y el tiempo dedicado a las clases optativas. Se suman las horas lectivas (número total mínimo) de cada curso para obtener la carga lectiva mínima total (en horas) de primaria y de secundaria general obligatoria a tiempo completo. Estos valores se dividen entre el número de años de duración de cada uno de estos niveles educativos.

Número de horas lectivas de los profesores: número de horas que pasan los profesores con grupos de alumnos (se excluyen los descansos, cuando están definidos claramente).

Número de horas de permanencia en el centro de los profesores: número de horas que los profesores han de permanecer en el centro para la realización de tareas en el propio centro o en el lugar que determine el director del mismo. En algunos casos, este tiempo se define como un número de horas complementarias a las horas de clase, y en otros, como un número de horas presenciales que incluye las horas de clase (cuando estas no han sido establecidas por la administración central).

Número global de horas de trabajo (del profesor): incluye el número total de horas de clase, el número de horas de permanencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección, tareas estas últimas que pueden realizarse fuera del centro. Este número global de horas de trabajo semanales se corresponde normalmente con el tiempo de trabajo negociado en los convenios colectivos (40 horas semanales).

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA): tasa de conversión monetaria que convierte los indicadores económicos expresados en una moneda nacional en una moneda artificial común que equipara el poder adquisitivo de las distintas monedas nacionales. En otras palabras, la PPA elimina las diferencias en el nivel de precios de los distintos países mediante un proceso de conversión en una moneda artificial común denominada Estándar de Poder Adquisitivo (EPA).

Población activa (población económicamente activa/mano de obra): según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), total de personas empleadas y desempleadas.

Población inactiva: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), total de personas que no se clasifican como empleadas ni como desempleadas.

Producto interior bruto (PIB): resultado final de la actividad productiva de las distintas unidades productivas residentes.

Renta nacional bruta (RNB): renta calculada añadiendo al PIB la diferencia entre los ingresos procedentes de las unidades no residentes, menos los ingresos que reciben las unidades residentes del resto del mundo. La diferencia entre el PIB y la RNB es cada vez más importante en las pequeñas economías abiertas a causa de la magnitud y del incremento de la repatriación de beneficios realizada por las compañías extranjeras que han instalado sus plantas de producción en el territorio de estos países.

Seguimiento del sistema educativo: proceso cuyos objetivos son, entre otros, controlar el sistema, informar sobre su calidad y permitir ajustes para mejorar los resultados. Supone la existencia de una definición clara de las normas y objetivos que deben alcanzarse, así como de mecanismos reguladores que permiten realizar ajustes en el sistema si fuera necesario. El proceso de seguimiento puede tener lugar en el centro, o a nivel local, regional o nacional. Pueden utilizarse distintos criterios de referencia según el nivel administrativo que organice el seguimiento o el país del que se trate. Estos criterios pueden ser: el proyecto educativo del centro (o sus planes de actuación), los resultados de la autoevaluación del centro, los exámenes externos, la elaboración de indicadores de rendimiento, la definición de los umbrales de competencia o de los objetivos finales, las evaluaciones nacionales o internacionales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.), o la participación de expertos o de un organismo de la administración educativa (por ejemplo, una comisión especial encargada del seguimiento de una reforma).

Sistema Estadístico Europeo (SEE): está formado por Eurostat y los institutos de estadística, ministerios, organismos y bancos centrales que recopilan las estadísticas oficiales de los Estados miembros de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza.

Sueldo base bruto anual: cantidad desembolsada por el empleador durante un año, incluidas todas las primas, aumentos y complementos, como los relacionados con el coste de vida, la paga extraordinaria (si procede), la paga de vacaciones, etc., menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ninguna retención fiscal, ni otros complementos salariales ni bonificaciones económicas (por ejemplo, las relacionadas con la posesión de otros títulos, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades complementarias, situación geográfica, la obligación de impartir clase a grupos heterogéneos o conflictivos, el alojamiento, la asistencia sanitaria o los gastos de desplazamiento).

Tasa de paro: porcentaje de desempleados sobre la población activa.

Tasas de matrícula: esta expresión abarca conceptos diferentes según el país. En algunos se refiere únicamente a las cantidades abonadas por los estudiantes. En otros, a los costes de la educación que recaen sobre los centros de educación superior y que pueden ser abonados por todos o por la mayoría de los estudiantes, pero que son asumidos por una administración pública. En el presente documento se considera que la segunda situación equivale a la gratuidad.

Tasas de registro: tasas que pagan los estudiantes en concepto de inscripción y/o certificación.

Trabajo a tiempo parcial: según la definición del cuestionario de la UOE, carga laboral inferior al 90% de la carga laboral a tiempo completo. Se tienen en cuenta todas las fórmulas de trabajo a tiempo parcial.

III. Bases de datos

Base de datos UOE

La recopilación de datos de UOE (UNESCO/OCDE/Eurostat) es un instrumento mediante el cual estos tres organismos, de forma conjunta y con carácter anual, recogen datos estadísticos que permiten la comparación internacional sobre aspectos clave de los sistemas educativos basándose en fuentes de la administración. Los datos, recopilados según la clasificación CINE 97, hacen referencia a: alumnos matriculados, alumnos nuevos, titulados, personal docente y gastos en educación. Estos datos se desglosan por nivel educativo, sexo, edad, tipo de currículo (general o profesional), modalidad (a tiempo completo/parcial), tipo de centro (público/privado), área de estudio y nacionalidad. La metodología y los cuestionarios utilizados para la recogida de datos UOE 2006/07, de donde proceden los datos del presente documento, se encuentran disponibles en el sitio de internet de Eurostat: estadísticas de educación, formación y cultura ⁽²⁾.

Base de datos “Demografía”

Eurostat recopila los datos demográficos a través de un cuestionario que se envía anualmente a los institutos nacionales de estadística. Las estimaciones anuales de la población de cada país se basan en el censo más reciente o en datos obtenidos de los registros civiles. El año de referencia de los datos demográficos que aparecen en el presente documento es 2006/07.

Encuesta Comunitaria de Población Activa (EPA)

La Encuesta Comunitaria de Población Activa, que se realiza con carácter anual desde 1983, constituye la principal fuente de las estadísticas sobre empleo y paro en la Unión Europea. Se trata de un encuesta muestral dirigida a los individuos y a las unidades familiares. Las preguntas se centran principalmente sobre las características del empleo y la búsqueda del mismo. También incluye preguntas sobre la participación en actividades educativas o de formación durante las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta, así como información sobre el nivel educativo alcanzado según la clasificación CINE 97. Los conceptos y las definiciones de la EPA se basan en los que figuran en las Recomendaciones de la 13ª Conferencia de Estadísticos del Trabajo convocada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1982.

⁽²⁾ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

El Reglamento de la Comisión (CE) N.º 1897/2000 ofrece una definición precisa del paro para mejorar la comparación de los datos estadísticos dentro de la Unión Europea. Esta definición concuerda con las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo. Todas las definiciones que aparecen a continuación se aplican a los individuos de, al menos, 15 años de edad que viven en unidades familiares privadas. Por tanto, las definiciones son comunes a todos los países.

Con el fin de unificar el periodo de referencia en los distintos países y garantizar la coherencia de los datos de la colección *Cifras clave*, esta edición presenta las cifras del segundo trimestre (de abril a junio) del año de referencia. Los resultados del Reino Unido e Irlanda son los de la primavera del año de referencia y los de Francia y Austria corresponden al primer trimestre. El periodo de referencia para las estadísticas que provienen de la Encuesta de Población Activa es la primavera de 2007.

Como todas las encuestas, la EPA se basa en una muestra de la población. Por tanto, sus resultados pueden verse afectados por las condiciones del muestreo y los errores asociados a ellas. Los datos nacionales recogidos en la presente edición alcanzan los más altos niveles de fiabilidad, como recomienda Eurostat. Los datos que no alcanzan un nivel de fiabilidad suficiente se consideran no disponibles y se representan con el signo (:).

Base de datos “Cuentas Nacionales”

El Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales (“SEC 1995” o simplemente “SEC”; a veces, también “el sistema”) es un marco contable que se aplica al ámbito internacional y que permite la descripción sistemática y detallada de lo que se denomina “economía total” (es decir, una región, un país o un grupo de países), de sus componentes y de su relación con otras “economías totales”.

El año de referencia de los datos que aparecen en el presente documento es 2006.

Base de datos de la OCDE (PISA 2006) y de la IEA (PIRLS 2006)

Además de medir el rendimiento, los estudios PISA y PIRLS incluyen cuestionarios para identificar variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz sobre los resultados. En el caso del estudio PISA, se enviaron los cuestionarios a los directores de los centros y a los alumnos, y a los profesores y a los padres de los alumnos en el caso del estudio PIRLS. Los 30 indicadores incluidos en el presente documento se elaboraron a partir de las respuestas a estos cuestionarios complementarios.

- El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos (35 alumnos de 15 años o una clase de 4º curso de educación primaria). El objetivo era que cada alumno tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, independientemente del tamaño o ubicación del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros antes del muestreo, de modo que la probabilidad de que fuesen seleccionados era inversamente proporcional a su tamaño ⁽³⁾. Las consecuencias de este procedimiento que afectan a la interpretación de los gráficos se detallan en las notas explicativas.
- Para la generalización de los datos al conjunto de la población de los países es fundamental respetar ciertos límites, como el análisis de errores estándar (medida de errores asociados al muestreo), que pueden llevar a considerar una diferencia entre dos cifras como no significativa desde el punto de vista estadístico. Para la definición de error estándar, véase la sección IV (Términos estadísticos).
- También se ha tenido en cuenta la tasa de respuesta al cuestionario. Si es demasiado baja para considerar que las cifras son representativas, estas no se incluyen en los gráficos, sino en una nota complementaria a continuación del gráfico. Cuando la tasa de respuesta de un país respecto de una pregunta concreta es demasiado baja, se considera que se carece de datos de ese país.

⁽³⁾ En el estudio PISA, los centros de pequeño tamaño (menos de 35 alumnos de 15 años, pero cuyos alumnos tenían, de entrada, la misma probabilidad de ser seleccionados que todos los demás) ha sido objeto de un muestreo separado en aquellos países donde eran suficientemente representativos (más del 5% de los centros entraban en esta categoría).

IV. Términos estadísticos

Coefficiente de correlación: índice de asociación entre dos variables que puede tomar un valor entre -1 y $+1$. Los valores negativos del coeficiente de correlación reflejan una relación inversa entre las dos variables: cuando los valores de una variable aumentan, disminuyen los de la otra. Por ejemplo, el coeficiente de variación entre la edad de un individuo y su esperanza de vida restante tiende hacia -1 . Cuando los valores de dos variables aumentan o disminuyen más o menos simultáneamente, el coeficiente de correlación es positivo. Por ejemplo, existe una correlación positiva entre el tamaño de un individuo y el tamaño de sus pies. Cuanto más se acerque la correlación a -1 o a $+1$, más fuerte es la relación entre las dos variables. Un coeficiente de correlación con valor 0 refleja la ausencia de relación entre las dos variables.

Decil: divide el conjunto de las cifras en diez grupos de idéntica importancia.

Desviación típica/estándar: mide la dispersión de una distribución en torno a la media.

Error típico/estándar: la desviación estándar de una muestra aleatoria obtenida sobre una población. Es una medida del grado de incertidumbre asociada a la estimación de un parámetro poblacional a partir de una muestra. En efecto, debido al carácter aleatorio del procedimiento de muestreo, se podría haber obtenido una muestra distinta de la que se habrían inferido resultados más o menos diferentes. Supongamos que, sobre una muestra dada, la media estimada de la población fuera de 10 y el error estándar asociado a esta estimación fuera igual a 2 . Se podría afirmar con un 95% de certeza que la media de la población se sitúa entre ± 2 errores estándar, es decir, entre 6 y 14 .

Mediana: el valor medio en una distribución. El número de valores por encima de la mediana es igual que el número de valores por debajo de ella.

Percentil: es un valor en una escala de 100 que indica el porcentaje de una distribución que es igual o inferior a este valor. El percentil 50 es la mediana de la distribución. Por ejemplo, la menor nota de un examen que es superior al 90% de las notas que obtuvieron los que realizaron el examen, corresponde al percentil 90 . Es decir, los percentiles son los 99 valores que dividen un conjunto de datos estadísticas o una distribución de frecuencias en 100 subdivisiones que contienen cada una de ellas el mismo número de individuos (o aproximadamente el mismo número).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

(1) Educación infantil (2) Educación primaria y secundaria (3) Educación superior

(1)	(2)	(3)	Gráficos		Fuentes	P.
A – CONTEXTO						
x	x	x	Gráfico A1:	Evolución de la población en los grupos de 0-9, 10-19 y 20-29 años en la UE-27 (1985-2007)	Eurostat, estadísticas demográficas	27
x	x	x	Gráfico A2:	Porcentaje de jóvenes del grupo de edad 0-29 por regiones NUTS, 2006	Eurostat, estadísticas demográficas	28
x	x	x	Gráfico A3:	Porcentaje de población de 0-9, 10-19 y 20-29 años, 2007	Eurostat, estadísticas demográficas	29
x	x		Gráfico A4a:	Proyección de la evolución de la población de 5-9 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2020	Eurostat, estadísticas demográficas	31
	x		Gráfico A4b:	Proyección de la evolución de la población de 10-14 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2020	Eurostat, estadísticas demográficas	31
	x		Gráfico A5:	Porcentaje de extranjeros sobre la población total y sobre la población menor de 15 años, 2007	Eurostat, estadísticas demográficas	32
	x	x	Gráfico A6:	Porcentaje de personas empleadas por grupo de edad y en función del nivel educativo más alto alcanzado, 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	34
		x	Gráfico A7:	Titulados de educación superior con empleo, por categoría laboral y por sexo (CINE 5 y 6), 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	36
	x	x	Gráfico A8:	Tasas de desempleo en el grupo de edad de 25-64 años, por nivel de titulación y por sexo, 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	38
	x	x	Gráfico A9:	Tasas de desempleo en el grupo de edad de 15-24 años, 2002-2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	40
B – ORGANIZACIÓN						
Sección I – Estructuras						
x	x	x	Gráfico B1:	Descripción de las estructuras de los sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior (CINE 0 - 5), 2006/07	Eurydice	42
x			Gráfico B2:	Administraciones educativas responsables de los centros de infantil con orientación educativa (CINE 0), 2006/07	Eurydice	53
	x		Gráfico B3:	Distribución del alumnado (CINE 1, 2 y 3) según el tipo de centro al que asisten (público o privado), 2006	Eurostat, UOE	54
	x		Gráfico B4:	Grado de libertad de los padres para elegir un centro público de educación obligatoria, 2006/07	Eurydice	56
	x		Gráfico B5:	Distribución del alumnado de 4º de primaria (mediana y percentiles) por tamaño de centro, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	57
			Gráfico B6:	Porcentaje del alumnado de 4º curso de primaria que asiste a un centro que ofrece servicio de guardería en sus instalaciones antes o después del horario lectivo, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	59
	x		Gráfico B7:	Estructura y duración de la educación secundaria inferior comparada con la edad de los alumnos al final de la educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07	Eurydice	60
		x	Gráfico B8:	Niveles administrativos implicados en la limitación de plazas o en la selección de estudiantes en el primer ciclo de la educación superior (CINE 5A y 5B), 2006/07	Eurydice	63

B – ORGANIZACIÓN						
Sección II – Objetivos y evaluación						
x			Gráfico B9:	Aspectos mencionados en las directrices oficiales para los centros de educación infantil con orientación educativa, 2006/07	Eurydice	65
	x		Gráfico B10:	Elementos del sistema educativo objeto de evaluación. Educación general obligatoria, 2006/07	Eurydice	67
	x		Gráfico B11:	Utilización de criterios estandarizados para la evaluación externa de los centros de educación general obligatoria, 2006/07	Eurydice	69
	x		Gráfico B12:	Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros. Educación general obligatoria, 2006/07	Eurydice	71
	x		Gráfico B13:	Seguimiento de los sistemas educativos a escala nacional – utilización de los resultados de las evaluaciones externas de alumnos y centros, niveles CINE 1- 3, 2006/07	Eurydice	74
	x		Gráfico B14:	Frecuencia y organización de las pruebas no certificatorias externas utilizadas para el seguimiento del sistema educativo. Niveles CINE 1 y 2, 2006/07	Eurydice	76
B – ORGANIZACIÓN						
Sección III – Procesos y ámbitos de decisión						
	x		Gráfico B15:	Autonomía de los centros públicos en relación con los recursos humanos y financieros, y con el contenido y los procesos de enseñanza. CINE 1 y 2, 2006/07	Eurydice	79
	x		Gráfico B16:	Poder ejercido en ocho áreas por los consejos escolares/órganos de gestión de los centros en los que están representados los padres de los alumnos. Educación obligatoria, 2006/07	Eurydice	83
	x		Gráfico B17:	Participación de los padres en los órganos consultivos de ámbito nacional o central. Educación obligatoria, 2006/07	Eurydice	84
	x		Gráfico B18:	Nivel administrativo competente en la contratación del profesorado de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior, 2006/07	Eurydice	86
	x		Gráfico B19:	Niveles administrativos que establecen la cuantía global del gasto público destinado a los centros de enseñanza obligatoria. Sector público o equivalente, 2006/07	Eurydice	88
C – PARTICIPACIÓN						
	x	x	Gráfico C1:	Porcentaje de alumnos de educación primaria a educación superior (CINE 1-6) sobre la población total, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	91
			Gráfico C2:	Porcentaje de alumnos en los grupos de 3-19 y 3-29 años, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	92
			Gráfico C3:	Porcentaje de jóvenes de 15-24 años que participan en programas de educación y formación, por sexo, 2006	Eurostat, Encuesta de Población Activa	93
	x		Gráfico C4:	Porcentaje de alumnos de origen inmigrante sobre la población total de alumnos de 15 años, 2006	OCDE, base de datos de PISA 2006	94
x	x		Gráfico C5:	Evolución de la tasas de participación de los niños de 4 años de edad en educación infantil y primaria (CINE 0-1), desde 1979/80 hasta 2005/06	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	96
x	x		Gráfico C6:	Tasas de participación en educación infantil y primaria (CINE 0 y 1), por edad, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	98
	x	x	Gráfico C7:	Tasas de participación por edad, desde la educación secundaria inferior hasta la educación superior (CINE 2 - 6), 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	100
	x		Gráfico C8:	Porcentaje de alumnos de educación secundaria superior general (CINE 3), por regiones NUTS, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	101
	x		Gráfico C9:	Distribución del alumnado de educación secundaria superior (CINE 3) según el tipo de programa (general o profesional), globalmente y por sexo, 2006	Eurostat, UOE	103
	x		Gráfico C10:	Tasas de participación, global y por sexo, una vez finalizada la educación obligatoria, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	105
x	x	x	Gráfico C11:	Duración prevista de la educación para los niños de 5 años de edad (CINE 0-6), 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	106
		x	Gráfico C12:	Porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6) sobre el total de alumnado, 2006	Eurostat, UOE	107

		x	Gráfico C13:	Evolución de las tasas de matrícula de educación superior (CINE 5 y 6) comparadas con las de 1998, 2002-2006	Eurostat, UOE	109
		x	Gráfico C14:	Ratio entre el porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6) y el porcentaje de población de la región, por regiones NUTS, 2006	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	111
		x	Gráfico C15:	Tasas de participación en educación superior (CINE 5 y 6) por edad y por sexo, 2006	Eurostat, UOE	113
		x	Gráfico C16:	Evolución del número de mujeres matriculadas en educación superior por cada 100 varones (CINE 5 y 6), 2002-2006	Eurostat, UOE	115
		x	Gráfico C17:	Distribución por edad de los estudiantes de educación superior a tiempo completo (CINE 5 y 6), 2006	Eurostat, UOE	116
		x	Gráfico C18:	Porcentaje de alumnas matriculadas en distintas áreas de estudio de educación superior (CINE 5 y 6), 2006	Eurostat, UOE	118
		x	Gráfico C19:	Porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6) que estudian en otro Estado miembro de la UE, en un país candidato o en un país de la AELC/EEE, 2002-2006	Eurostat, UOE	119
D – RECURSOS						
Sección I – Inversión y equipamiento						
x	x	x	Gráfico D1:	Gasto público total en educación (CINE 0-6) como porcentaje del PIB, 2006	Eurostat, UOE y Cuentas nacionales	121
x	x	x	Gráfico D2:	Gasto público en educación (CINE 0-6) como porcentaje del gasto público total, 2006	Eurostat, UOE y Cuentas nacionales	123
	x	x	Gráfico D3:	Gasto público total en educación por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6) y como porcentaje del PIB, 2006	Eurostat, UOE y Cuentas nacionales	124
x	x	x	Gráfico D4:	Gasto anual por alumno en centros del sector público (CINE 0-6), en EUR EPA (en miles), 2006	Eurostat, UOE y Cuentas nacionales	126
	x	x	Gráfico D5:	Gasto anual por alumno en centros del sector público, por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6), en EUR EPA (en miles), 2006.	Eurostat, UOE y Cuentas nacionales	127
x	x	x	Gráfico D6:	Porcentaje del gasto en educación (CINE 0-6) procedente de fuentes públicas y privadas, 2006	Eurostat, UOE	128
x			Gráfico D7:	Gratuidad o pago de tasas en la oferta de educación infantil en centros con orientación educativa, 2006/07	Eurydice	130
	x		Gráfico D8:	Financiación pública de los centros concertados de educación primaria y secundaria inferior, comparada con la de los centros públicos (en cuanto a su cuantía y a los métodos de cálculo utilizados), 2006/07	Eurydice	131
x	x	x	Gráfico D9:	Fuentes de financiación pública de la educación, por nivel administrativo, antes y después de las transferencias (CINE 0-6), 2006	Eurostat, UOE	133
x	x	x	Gráfico D10:	Distribución del gasto anual total de los centros públicos (CINE 0-6) entre las principales categorías de gastos, 2006	Eurostat, UOE	135
	x		Gráfico D11:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria que, según su profesor y director, tienen acceso a una biblioteca en el centro y a una biblioteca o rincón de lectura en el aula, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	136
x	x	x	Gráfico D12:	Ayuda pública directa (becas y préstamos) a los estudiantes como porcentaje del gasto público total en educación por niveles educativos, en conjunto (CINE 0-6), en el escolar (CINE 1, 2, 3 y 4) y en el superior (CINE 5 y 6), 2006	Eurostat, UOE	138
	x		Gráfico D13:	Tipos de ayuda económica para los padres cuyos hijos cursan educación primaria y secundaria inferior, 2006/07	Eurydice	139
		x	Gráfico D14:	Beneficiarios y finalidad de la ayuda financiera pública para estudiar a tiempo completo en la educación superior y obtener una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado subvencionado, 2006/07	Eurydice	141
		x	Gráfico D15:	Tipos de aportaciones privadas anuales pagadas por los estudiantes a tiempo completo que cursan programas diurnos para la obtención de una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado concertado, 2006/07	Eurydice	143
		x	Gráfico D16:	Cuantía de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los estudiantes matriculados a tiempo completo en programas diurnos conducentes a una primera titulación (CINE 5). Sector público y/o privado subvencionado, 2006/07	Eurydice	146

D – RECURSOS						
Sección II – Profesorado						
x	x		Gráfico D17:	Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (CINE 0, 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	152
x	x		Gráfico D18:	Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación infantil (CINE 0) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07	Eurydice	154
	x		Gráfico D19:	Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación primaria (CINE 1) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07	Eurydice	155
	x		Gráfico D20:	Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07	Eurydice	157
	x		Gráfico D21:	Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de educación secundaria superior general (CINE 3) y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2006/07	Eurydice	159
	x		Gráfico D22:	Fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" para los profesores de educación infantil, primaria y secundaria general (CINE 0, 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	161
	x		Gráfico D23:	Normas y/o recomendaciones relativas a los tipos de ayudas para los profesores noveles. Educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	163
	x		Gráfico D24:	Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	164
	x		Gráfico D25:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman haber participado en actividades de formación permanente para la enseñanza de la lectura en los últimos dos años, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	165
	x		Gráfico D26:	Tipos de categoría laboral del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	166
	x		Gráfico D27:	Normas y/o recomendaciones sobre determinados tipos de ayuda para el profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	168
	x		Gráfico D28:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman que pueden recurrir a especialistas o a otros adultos para atender a los alumnos con dificultades de lectura, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	170
	x		Gráfico D29:	Definiciones oficiales de la jornada laboral de los profesores. Educación primaria y secundaria (inferior y superior) general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	171
	x		Gráfico D30:	Distribución del número de horas de trabajo semanales de los profesores a tiempo completo. Educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), 006/07	Eurydice	174
	x		Gráfico D31:	Edad de jubilación del profesorado de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	178
	x		Gráfico D32:	Salario base bruto anual (mínimo y máximo) de los profesores como porcentaje del PIB per cápita (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurostat y Eurydice	180
	x		Gráfico D33:	Porcentaje de profesores de educación primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2) con respecto al total de la población total activa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	Eurostat, UOE y Encuesta de Población Activa	183
	x	x	Gráfico D34:	Porcentaje de profesoras de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) y de educación superior (CINE 5 y 6), en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	Eurostat, UOE	184
	x		Gráfico D35:	Distribución del profesorado de educación primaria (CINE 1) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	Eurostat, UOE	185
	x		Gráfico D36:	Distribución del profesorado de educación secundaria (CINE 2 y 3) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	Eurostat, UOE	187
	x		Gráfico D37:	Porcentaje de profesores de los grupos de edad próximos a la edad de jubilación. Educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	Eurostat, UOE; Eurydice: 2006/07	189

D – RECURSOS						
Sección III – Directores de centros						
	x		Gráfico D38:	Formación y experiencia profesional que se exige oficialmente para ser director de un centro de primaria y de secundaria inferior y superior general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	192
	x		Gráfico D39:	Número mínimo de años de experiencia docente exigida para ser director de un centro de primaria y de secundaria inferior y superior general (CINE 1, 2 y 3), 2006/07	Eurydice	194
	x		Gráfico D40:	Sueldo base bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de nivel CINE 1, 2 y 3, respecto al PIB per cápita, 2006/07	Eurostat y Eurydice	196
	x		Gráfico D41:	Porcentaje de tiempo que los directores de los centros a los que asisten alumnos de 4º curso de primaria dedican a distintas actividades, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	199
E – PROCESOS EDUCATIVOS						
Sección I – Horario lectivo						
	x		Gráfico E1:	Número mínimo de horas lectivas anuales recomendadas durante los 9 primeros cursos de educación primaria y secundaria, 2006/07	Eurydice	202
	x		Gráfico E2:	Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias o áreas generales, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la educación primaria, 2006/07	Eurydice	204
	x		Gráfico E3:	Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias o áreas generales, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2006/07	Eurydice	206
	x		Gráfico E4:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria según el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua de instrucción, comparado con el número mínimo de horas lectivas oficialmente recomendado, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006 y Eurydice, 2006/07	208
	x		Gráfico E5:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman utilizar libros de texto, literatura infantil, programas informáticos educativos o materiales de internet para la enseñanza de la lectura, al menos una vez a la semana, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, Base de datos de PIRLS 2006	210
	x		Gráfico E6:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de primaria cuyos profesores afirman ponerles deberes en la lengua de instrucción, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	211
	x		Gráfico E7:	Distribución de los alumnos de 15 años de edad según el número de horas semanales que dicen emplear en hacer los deberes y estudiar en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	OCDE, base de datos de PISA 2006	213
E – PROCESOS EDUCATIVOS						
Sección II – Agrupamiento de alumnos y clima escolar						
x			Gráfico E8:	Principales modelos de agrupación de los alumnos en educación infantil (CINE 0), 2006/07	Eurydice	215
x			Gráfico E9:	Número máximo recomendado de niños de 4 años por adulto cualificado. Centros escolares u otros centros con orientación educativa. Educación infantil, 2006/07	Eurydice	217
	x		Gráfico E10:	Principales modelos de distribución de la docencia y de las materias entre los profesores de los alumnos de 7 años, 2006/07	Eurydice	218
	x		Gráfico E11:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función del reparto de las responsabilidades docentes y de las materias entre los profesores, según informan los propios docentes, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	220
	x		Gráfico E12:	Recomendaciones o normas relativas al tamaño de las clases de educación primaria, 2006/07	Eurydice	221
	x		Gráfico E13:	Evolución de la ratio alumno/profesor en educación primaria (CINE 1), 2001 y 2006	Eurostat, UOE	223

Cifras clave de la educación en Europa 2009

x	Gráfico E14:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función del tamaño de su clase, según informan los profesores y en comparación con el tamaño máximo oficialmente prescrito o recomendado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006 y Eurydice 2006/07	224
x	Gráfico E15:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función de la estrategia organizativa utilizada para la enseñanza de la lectura, según informan sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	226
x	Gráfico E16:	Modelos de integración del alumnado inmigrante con lengua materna extranjera en los centros de educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07	Eurydice	227
x	Gráfico E17:	Ratio alumno/profesor en educación secundaria (CINE 2 y 3), 2006	Eurostat, UOE	229
x	Gráfico E18:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria en función del número de agresiones que han indicado haber sufrido en su centro, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	230
x	Gráfico E19:	Distribución del alumnado de 4º curso de primaria que asiste a un centro en el que la falta de puntualidad reiterada de los alumnos, el absentismo escolar y las conductas disruptivas en clase son, según el director del centro, problemas moderados o graves, 2006	IEA, base de datos de PIRLS 2006	232
E – PROCESOS EDUCATIVOS				
Sección III – Evaluación de los alumnos				
x	Gráfico E20:	Principales recomendaciones oficiales sobre la promoción al curso siguiente en la educación primaria (CINE 1), 2006/07	Eurydice	234
x	Gráfico E21:	Requisitos de acceso a la educación secundaria inferior (CINE 2). Sectores público y privado subvencionado, 2006/07	Eurydice	235
x	Gráfico E22:	Certificación al final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo, 2006/07	Eurydice	238
x	Gráfico E23:	Certificación al final de la educación secundaria superior general, 2006/07	Eurydice	241
F – TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN				
x	Gráfico F1:	Porcentaje de población de 20-24 años de edad que han acabado, como mínimo, la educación secundaria superior (CINE 3), 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	243
x	Gráfico F2:	Porcentaje de la población que no posee, al menos, un título de educación secundaria superior (CINE 3), por grupo de edad, 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	244
x	Gráfico F3:	Número de mujeres por cada 100 varones que han obtenido un título de educación secundaria superior general (CINE 3), 2002-2006	Eurostat, UOE	245
x	Gráfico F4:	Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) sobre la población de 30-64 años, por grupo de edad, 2007	Eurostat, Encuesta de Población Activa	247
x	Gráfico F5:	Número de mujeres por cada 100 varones con titulación en educación superior (CINE 5 y 6), 2006	Eurostat, UOE	248
x	Gráfico F6:	Evolución del número de mujeres por cada 100 varones con titulación en educación superior (CINE 5 y 6), 2002-2006	Eurostat, UOE	249
x	Gráfico F7:	Titulados superiores (CINE 5 y 6) por áreas de estudio y formación, 2006	Eurostat, UOE	251
x	Gráfico F8:	Porcentaje de mujeres con un título de educación superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio y formación, 2006	Eurostat, UOE	253
x	Gráfico F9:	Evolución del número de titulados superiores (CINE 5 y 6) en "Ciencia y tecnología" por cada 1.000 habitantes de 20-29 años, 2002-2006	Eurostat, UOE	255

N.B.: Eurostat, Encuesta de Población Activa: datos extraídos en julio de 2008.

Eurostat, UOE: datos extraídos en julio de 2008 y junio de 2009.

Eurostat, estadísticas demográficas: datos extraídos en julio de 2008.

Eurostat, cuentas nacionales: datos extraídos en junio de 2009.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruselas
(<http://www.eurydice.org>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Stanislav Rangelov (Coordinación)

Isabelle de Coster, Bernadette Forsthuber, Sogol Noorani, Philippe Ruffio

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

EXPERTOS EXTERNOS Y COAUTORES

Arnaud Desurmont, Christian Monseur, Stephanie Oberheidt

EUROSTAT (EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA)

Proveedor de los indicadores de las bases de datos de Eurostat

Lene Mejer, Marta Beck-Domzalska, Eric Gere, Reigo Hirmo,
Georgeta Istrate, Fernando Reis, Paolo Turchetti, Tomas Uhlar

UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Ministerio de Educación

C/ General Oráa, 55

28006 Madrid

Correo electrónico: eurydice@educacion.es

Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

Dirección de la Unidad

Flora Gil Traver

Autores

Flora Gil Traver

Alberto Alcalá Lapidó

Traducción

Ana María Sánchez Carreño

Revisión de la traducción

Ángel Ariza Cobos

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË / BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Elke Ghijssels (Educación Secundaria y de Adultos); Veronique Adriaens (Educación Artística Elemental y a Tiempo Parcial); Ann Van Driessche (Personal de Sección); Isabelle Erauw (Departamento de Apoyo a las Políticas Estratégicas); Bieke Vander Elst (Departamento de Inspección); Sabine Meuwis (Departamento para la Política sobre Condiciones Laborales)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Leonhard Schiffers, Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

ESKÁ REPUBLIKA / REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

DANMARK / DINAMARCA

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

DEUTSCHLAND / ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR

Carnotstr. 5
10587 Berlin
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI / ESTONIA

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: Kersti Kalmda (coordinación) y
responsabilidad colectiva con funcionarios del Ministerio y
expertos del Centro de Exámenes y Cualificaciones

ÉIRE / IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

ELLÁDA / GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Athina Plessa-Papadaki (directora
de la Dirección de Asuntos de la Unión Europea); Dr. Anastasia
Kostakis (Unidad de Eurydice)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
Ministerio de Educación
c/General Oráa 55
E – 28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver;
experto: Alberto Alcalá Lapido

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Nadine Dalsheimer;
experto: Pierre Fallourd

ÍSLAND / ISLANDIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgrötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Margrét Harðardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Via Magliabechi 1
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Alessandra Mochi, Antonella Turchi;
experto: Dino Cristanini (*dirigente tecnico, Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

KYPROS / CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;
experto: Gregory Makrides (presidente, Fundación Thales)

LATVIJA / LETONIA

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Rīga
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamnt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Marion Steffens-Fisler, Eva-Maria
Schädler

LIETUVA / LITUANIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva con
funcionarios del Ministerio y expertos del Centro para el
Desarrollo Educativo

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribución de la Unidad: Mike Engel

MAGYARORSZÁG / HUNGRÍA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Katalin Zoltán, István Orbán, Sára
Kun-Hatony, Dóra Demeter

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

NEDERLAND / PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.130
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

NORGE / NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH / AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

POLSKA / POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Anna Smoczynska en
colaboración con expertos del Ministerio de Educación
Nacional

PORTUGAL

Eurydice Portuguese Unit
Ministry of Education
Office for Education Statistics and Planning
Av. 24 de Julho, 134 – 4º
1399-054 Lisboa
Contribución de la Unidad: Guadalupe Magalhães, Rosa
Fernandes; expertos: Carlos Ruela, Elsa Estêvão, Helder
Guerreiro, João Matos

ROMÂNIA / RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribución de la Unidad: Veronica - Gabriela Chirea;
expertas: Maria Dornean (directora, Ministerio de Educación,
Investigación e Innovación); Violeta Gogu (Agencia Rumana
para la Evaluación de la Calidad de la Educación
Preuniversitaria – ARACIP); Anca Denisa Petrache (Ministerio
de Educación, Investigación e Innovación)

SLOVENIJA / ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Tatjana Plevnik, Barbara Kresal-
Sterniša

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA /
EPÚBLICA ESLOVACA**

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución de la Unidad: Tatjana Plevnik, Barbara Kresal-
Sterniša

SUOMI / FINLANDIA

Eurydice Finlandia
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380

00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

SVERIGE / SUECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

TÜRKIYE / TURQUÍA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Uğur, Bilal Aday,
Dilek Güleçyüz

REINO UNIDO

Eurydice Unit for Inglaterra, Gales and Irlanda del Norte
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: personal de la unidad nacional en
colaboración con compañeros del gobierno escocés

PUNTOS DE CONTACTO DE EUROSTAT

Comisión Europea – Eurostat
Unidad F4: Estadísticas de educación
Dirección administrativa: Bech Buidling B3/434, 5 rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxemburgo
Puntos de contacto nacionales que han participado en la elaboración de este documento

BELGIQUE / BELGIË / BÉLGICA

Ministère de la Communauté française
Direction des Relations Internationales
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles
Contribución: Nathalie Jauniaux
Department of Education and Training – Flemish Community
(Bélgica)
Departmental Staff
Koning Albert II-iaan 15
1210 Brussels
Contribución: Ann Van Driessche

BULGARIA

Statistics of Social Activities Division
NSI of Bulgaria
2, P. Volov street
1038 Sofia
Contribución: Stoyan Baev and Svilen Kateliev

ESKÁ REPUBLIKA / REPÚBLICA CHECA

Czech Statistical Office
Institute for information on Education
Senovazne nam. 26
P.O.Box 1, 110 06 Prague 1
Contribución: Vladimír Hulík

DANMARK / DINAMARCA

Ministry of Education
Frekeriksholms Kanal 25
1220 København K
Contribución: Julie Grunnet Hansen
Statistics Dinamarca
Sejrøgade 11
2100 København Ø
Contribución: Leo Jensen

DEUTSCHLAND / ALEMANIA

Statistisches Bundesamt
Gustav-Stresemann-Ring 11
65189 Wiesbaden
Contribución: Christiane Krueger-Hemmer

EESTI / ESTONIA

Statistical Office of Estonia
Endla 15. 15174 Tallinn
Contribución: Tiit-Liisa Rummo-Laes

ÉIRE / IRLANDA

Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución: Gillian Golden y Nicola Tickner

ELLÁDA / GRECIA

Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of Planning and Operational Research
Andrea Papandreou 37
15180 Maroussi (Athens)
Contribución: Angelos Karagiannis y Chrysa Drydaki

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Ciencia
Plaza del Rey 6. 28004 Madrid
Contribución: Jesus Ibáñez Milla

FRANCIA

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche
61 rue Dutot. 75732 Paris Cedex 15
Contribución: Cedric Afsa

ÍSLAND / ISLANDIA

Statistics Islandia
Education and Culture Statistics
Borgartuni 21a
150 Reykjavik
Contribución: Asta M. Urbancic

ITALIA

Ministry of Education
Statistical Office
Via Michele Carcani 61
00153 Roma
Contribución: Paola Di Girolamo y Maria Teresa Morana

KYPROS / CHIPRE

Statistics of Education
Michalakis Karaolis Street
1444 Nicosia
Contribución: Demetra Costa

LATVIJA / LETONIA

Central Statistical Bureau of Letonia
Lacpleša St. 1. 1301 Riga
Contribución: Anita Svarckopfa

LIECHTENSTEIN

Office of Economic Affairs
Contribución: Harry Winkler

LIETUVA / LITUANIA

Education and Culture Statistics Division,
Statistics Lithuania
Gedimino av.29,
01500 Vilnius
Contribución: Daiva Marcinkeviciene y Gaile Dapsiene

LUXEMBURGO

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxemburgo
Contribución: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG / HUNGRÍA

Hungarian Central Statistical Office
Keleti Károly u. 5-7
1024 Budapest
Contribución: Katalin JanakMALTA
National Statistics Office
Lascaris
Valletta
Contribución: Joslyn Magro Cuschieri

NEDERLAND / PAÍSES BAJOS

Statistics Países Bajos
Education Statistics
P.O Box 4000
2270 JM Voorburg
Contribución: Dick Takkenberg

NORGE / NORUEGA

Statistics Noruega – SSB
Division for Population and Education Statistic
Oterveien 23
2225 Kongsvinger
Contribución: Terje Risberg

ÖSTERREICH / AUSTRIA

Statistik Austria
Guglgasse 13
1110 Wien
Contribución: Wolfgang Pauli

POLSKA / POLONIA

Central Statistical Office Polonia
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warsaw
Contribución: Chojnicka Malgorzata

PORTUGAL

Ministry of Education
Office for Education Statistics and Planning
Av. 24 de Julho 134 – 2°
1399-054 Lisboa
Contribución: Nuno Rodrigues y Mario Baptista

ROMÂNIA / RUMANÍA

National Institute of Statistics
General Direction of Social Statistics
16 Libertatii Boulevard
70 542 Bucharest, Sector 5
Contribución: Nicoleta Adamescu

SLOVENIJA / ESLOVENIA

Statistical Office of Eslovenia
Vošarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contribución: Tatjana Skrbec

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA /
REPÚBLICA ESLOVACA**

Statistical Office of the Slovak Republic
Stare grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución: Pavol Baxa y Alzbeta Ferencicova

SUOMI / FINLANDIA

Statistics Finlandia
P.O. Box 4B
00022 Finlandia
Contribución: Mika Tuononen

SVERIGE / SUECIA

Statistiska centralbyran
Statistics Sweeden
701 89 Örebro
Contribución: Kenny Petersson

TÜRKIYE / TURQUÍA

Turkish Statistical Institute
Education Statistics Team
MEB Strateji Gelistirme Baskanligi
Bakanliklar Ankara
Contribución: Nilgün Duran y Fatima Tarpis

REINO UNIDO

dcsf
International
Department for children, schools and families
Room W606
Moorfoot
Sheffield
Inglaterra S1 4PQ
Contribución: Tony Clarke y Steve Hewitt

EACEA; Eurydice; Eurostat

Cifras clave de la educación en Europa

Edición 2009

Bruselas: Eurydice

2009 – 279 p.

(Cifras clave)

ISBN 978-92-9201-038-6

doi 10.2797/22122

ES



Eurydice es una red institucional compuesta por 35 Unidades establecidas en los 31 países que participan en el programa de acción en el campo de la educación y la formación a lo largo de la vida y por la Unidad Europea ubicada en Bruselas, en el seno de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, que coordina la red. Creada en 1980 a iniciativa de la Comunidad Europea, la red contribuye a la cooperación en materia de educación, proporcionando información fiable y comparable sobre las políticas y los sistemas educativos de los correspondientes países y elaborando estudios comparativos en aspectos comunes a todos los sistemas educativos de Europa.

Eurydice se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto a escala nacional, regional y local como en las instituciones europeas. Se centra, sobre todo, en el modo en que se estructura y organiza la Educación en Europa en todos los niveles educativos. Sus publicaciones consisten principalmente en descripciones nacionales de los sistemas educativos, estudios comparativos sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Están disponibles gratuitamente en la página Web de Eurydice, o bien, a petición, en formato impreso.

EURYDICE en Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.educacion.es/cide/eurydice>



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-9201-038-6



9 789292 010386