

Cifras clave de la educación en Europa 2012





Cifras clave de la educación en Europa 2012

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

Disponible en inglés (*Key Data on Education in Europe 2012*), francés (*Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*) y alemán (*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2012*).

ISBN 978-92-9201-289-2

doi: 10.2797/86046

Este documento también se encuentra disponible en internet:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Texto terminado en febrero de 2012.

© Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012.

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://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: mecd.gob.es
Catálogo de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2012
NIPO: 030-12-448-5
Depósito Legal: M-42267-2012
Imprime: Solana e hijos, A. G., S. A.

Impreso en España

PRÓLOGO



La Unión Europea se enfrenta hoy en día a numerosos desafíos interconectados y de gran complejidad. Las consecuencias sociales de la crisis económica y financiera global se están dejando sentir en todos los Estados Miembros. En este contexto, los sistemas educativos y de formación han de ajustar sus prioridades de modo que puedan garantizar a todos los ciudadanos europeos la adquisición de los conocimientos, las destrezas y las competencias necesarias que les permitan hacer frente a los retos y demandas tanto del mercado de trabajo como de la vida moderna.

En 2010, los Estados Miembros y la Comisión Europea acordaron incluir el ámbito de la educación y la formación como un elemento clave en 'Europa 2020', la estrategia de la UE para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo durante la próxima década. Esta estrategia se apoya, a su vez, en el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación ("ET 2020") y sus cuatro objetivos estratégicos a largo plazo. El Marco Europeo se configura como la base para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, de forma que se convierte en una contribución de primer orden para alcanzar los objetivos más amplios establecidos en la estrategia "Europa 2020". Para llevar a cabo el seguimiento de los avances hacia la consecución de dichos objetivos es fundamental disponer de una serie de indicadores eficaces y armonizados.

La publicación del informe *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012* supone una valiosa contribución al debate sobre política educativa tanto a nivel Europeo como de los respectivos países, y facilita el seguimiento de los avances que se están produciendo en el marco estratégico. A partir de datos recopilados por la red Eurydice, y procedentes de Eurostat y del estudio internacional PISA, este informe proporciona un conjunto de indicadores estandarizados y fácilmente comparables, tanto cuantitativos como cualitativos, que ofrecen un panorama de amplio alcance sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos europeos. Ciertas áreas de particular importancia para la cooperación europea reciben una atención especial –por ejemplo, la participación en la educación obligatoria, el rendimiento en la educación superior y la transición al mercado laboral, la inversión en educación y la garantía de calidad– y, de este modo, se esboza una panorámica sobre cómo están respondiendo los países a los retos comunes en el ámbito de la educación.

Ahora que Europa se embarca en su estrategia 2020 con el propósito de reflotar su economía y crear crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, es un buen momento para recopilar lo conseguido hasta el momento. Así, esta octava edición de *Cifras Clave de la Educación en Europa* presenta, además de una información fiable y actualizada, datos sobre evolución en el ámbito de la educación y la formación desde el año 2000 –momento de inicio de la Estrategia de Lisboa con vistas a promover el crecimiento en Europa. Este tipo de revisión ofrece la oportunidad de analizar la evolución de un amplio rango de cuestiones, políticas y enfoques educativos a lo largo de la última década y valorar los desafíos que apuntan en el horizonte.

Esperamos que este conjunto de datos e información se convierta en un valioso recurso para los responsables políticos del campo de la educación y les ayude en la revisión y reforma de sus instituciones y políticas educativas, de modo que puedan garantizar a todos los ciudadanos el acceso a una educación de alta calidad y reforzar los fundamentos de una estabilidad y un crecimiento socioeconómico duraderos.



Androulla Vassiliou

Comisaria responsable de Educación,
Cultura, Multilingüismo y Juventud



Algirdas Šemeta

Comisario responsable de Fiscalidad y
Unión Aduanera, Lucha contra el Fraude,
Auditoría y Estadística

ÍNDICE

Prólogo	3
Introducción	7
Cuestiones principales	11
Códigos, abreviaturas y siglas	17
<hr/>	
A – Contexto	19
B – Organización	27
Sección I – Estructuras	27
Sección II – Garantía de calidad	39
Sección III – Procesos y ámbitos de decisión	51
C – Participación	69
D – Financiación	89
E – Profesorado y personal de gestión	111
F – Procesos educativos	141
Sección I – Horario lectivo	141
Sección II – Agrupamiento y tamaño de las clases	153
Sección III – Evaluación	163
G – Niveles de cualificación y transición al empleo	173
<hr/>	
Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía	189
Índice de gráficos	199
Agradecimientos	203

INTRODUCCIÓN

La Red Eurydice lleva más de 15 años publicando el informe *Cifras Clave de la Educación*. Inicialmente solo se publicaba un informe general con indicadores sobre educación, pero actualmente se publican de forma adicional tres informes temáticos con formato *Cifras clave*: Enseñanza de Lenguas, Innovación y TIC, y Educación Superior. Además, a partir de 2012/13 se elaborarán dos nuevos informes temáticos tipo *Cifras Clave* sobre educación en la primera infancia, y sobre profesorado y directores de centros educativos.

El informe general *Cifras clave de la educación*, publicado conjuntamente con Eurostat, es una publicación única y un producto emblemático de la Red Eurydice, en tanto que ofrece una combinación de datos estadísticos e información cualitativa con el propósito de describir la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos de Europa.

En la presente edición del *Cifras Clave de la Educación* se ha redefinido la estructura y se ha reducido el número total de indicadores. No obstante, los indicadores estadísticos y de contexto incorporan series de datos de mayor amplitud cronológica que permiten dar cuenta del desarrollo de los sistemas educativos europeos a lo largo de la última década. En este sentido, este informe constituye un instrumento adicional de gran utilidad como complemento a la publicación del Informe Conjunto sobre el marco estratégico Educación y Formación 2020. Esta perspectiva integral que incluye todos los niveles educativos y recoge las tendencias más importantes en la educación europea puede servir para contextualizar las principales cuestiones que se abordan en el Informe Conjunto.

Estructura y contenido del informe

El diseño de la estructura y la selección de los indicadores de esta octava edición se han realizado en función de su importancia para el Marco Estratégico Europeo para la Educación y la Formación (“ET 2020”) y para la estrategia de la UE para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo para la próxima década (Europa 2020). Se ha consultado a la Red Eurydice y a Eurostat sobre la lista definitiva de indicadores. El informe contiene información sobre los niveles educativos de educación infantil (CINE 0), primaria (CINE 1), educación secundaria general inferior y superior (CINE 2-3) y educación superior (CINE 5-6). La mayor parte de los indicadores hacen referencia fundamentalmente a las instituciones educativas del sector público (excepto en los casos de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde se ha integrado la información relativa a centros privados concertados, puesto que, en estos países, este tipo de centros acoge a una parte considerable del alumnado matriculado). Para algunos indicadores se ofrece información de todos los países tanto sobre instituciones públicas como también de titularidad privada (concertadas o no).

El informe se divide en siete capítulos organizados por temas: Contexto, Organización, Participación, Financiación, Profesorado y personal directivo, Procesos educativos, y Niveles de cualificación y transición al empleo. Al inicio del informe se ofrece un resumen que sirve para que el lector se familiarice con los asuntos principales que contiene, a la vez que resume las principales tendencias actuales.

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.

Este volumen de Cifras clave de la educación en Europa 2012 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 (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 G). Además, muchos de los indicadores aportados por Eurydice ofrecen también información sobre la evolución de la organización y las estructuras educativas en la última década.

El carácter complementario de la información cuantitativa y cualitativa también ha mejorado gracias a las aportaciones de los cuestionarios de contexto pertenecientes al estudio internacional PISA 2009 realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 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 en áreas como la autonomía escolar (capítulo B), el horario lectivo de los alumnos o las formas de agrupamiento del alumnado (capítulo F). 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.

Ámbito geográfico

Esta edición de Cifras clave de la educación en Europa incluye 33 países europeos (37 sistemas educativos), 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 y de la OCDE-PISA, 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 el estudio PISA 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 se desglosan por región administrativa (especialmente en el caso de Bélgica y el Reino Unido) siempre que es posible.

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 del estudio internacional PISA 2009.

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 Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la Comisión Europea analiza y compara esta información, que posteriormente es verificada por las unidades nacionales de Eurydice. 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 hacen referencia a los diferentes niveles educativos según lo establecido en los distintos sistemas educativos. 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 el apartado “Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía” 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 en julio de 2011, siendo 2009/2010 los años de referencia, excepto para los datos sobre financiación, cuyo año de referencia es 2008.

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

Todos estos datos estadísticos están disponibles en:

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

LA BASE DE DATOS UOE

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

LA BASE DE DATOS DE ESTADÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

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 COMUNITARIA DE POBLACIÓN ACTIVA (EPA)

Esta encuesta se realiza anualmente desde 1983. Constituye la principal fuente de estadísticas sobre el empleo y el 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.

LA BASE DE DATOS SOBRE CUENTAS NACIONALES

El Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales 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».

La base de datos del estudio internacional PISA 2009

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) 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. El estudio se lleva a cabo sobre muestras representativas de alumnos de 15 años que, dependiendo de la estructura del sistema educativo, pueden estar cursando secundaria inferior o superior. Además de medir el rendimiento, el estudio internacional PISA 2009 incluye una serie de cuestionarios sobre variables del centro y del contexto familiar que pueden arrojar luz sobre sus principales

hallazgos. En el estudio PISA estos cuestionarios se enviaron a los directores de los centros. Los indicadores incluidos en la presente publicación se elaboraron utilizando réplicas de estos cuestionarios de contexto. Todos los indicadores incluyen centros públicos y privados, concertados o no. Más detalles sobre los aspectos estadísticos pueden consultarse en el apartado “Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía”.

Colaboraciones y metodología

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. En términos estadísticos, la unidad de Eurydice de la EACEA llevó a cabo también la explotación de los resultados de los cuestionarios de contexto del estudio PISA 2009.

Eurostat (Unidad F4 «Educación, Ciencia y Cultura») ha asumido la preparación y producción de los indicadores estadísticos.

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

La unidad de Eurydice adscrita a la EACEA se responsabiliza de la versión final y de la maquetación del documento, así como del trabajo inherente a la preparación de mapas, diagramas y demás material gráfico. 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 de la importancia que tiene 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, este documento 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. Cada gráfico se acompaña de una nota explicativa y de notas complementarias al pie del mismo. 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 específicas ofrecen información acerca de aspectos importantes de la situación de algunos países concretos que debe tenerse en cuenta.

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 del *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 un índice de gráficos al final del documento. Contiene los gráficos de cada capítulo e indica la fuente de cada gráfico.

Versión electrónica

También se puede acceder de forma gratuita a una versión electrónica de *Cifras clave de la educación en Europa 2012* en el sitio web de Eurydice

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php.

CUESTIONES PRINCIPALES

En esta edición de *Cifras Clave de la Educación* se analiza la evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo de la última década. Los distintos capítulos en que se estructura esta publicación cubren la mayor parte de las áreas prioritarias definidas en el marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020), así como en la más amplia estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo para la próxima década (EU 2020).

Este informe sobre *Cifras Clave* evidencia que el propósito fundamental de las reformas llevadas a cabo sobre la estructura y la organización de los sistemas educativos ha sido **la reducción de las tasas de abandono escolar temprano** y, en algunos casos, garantizar a **todos los alumnos la obtención del certificado de educación básica**. En este sentido, la reforma más importante realizada en algunos países tiene que ver con la **extensión de la escolarización obligatoria**. Otra tendencia de carácter más organizativo que se desprende del estudio está relacionada, globalmente, con el **elevado nivel de autonomía de los centros y de la administración local** para gestionar los recursos económicos y humanos –también en la educación superior se observa una tendencia análoga en lo que respecta a la gestión del personal académico.

El **desarrollo de sistemas de garantía de la calidad** supone un impulso importante para alcanzar el objetivo estratégico relacionado con la mejora de la calidad y la eficiencia educativa y, de acuerdo con esto, en toda Europa hay una tendencia creciente hacia la **evaluación de la calidad de la educación**. El foco de estos procesos de evaluación pueden ponerse en distintos elementos: el sistema educativo en su conjunto, el centro educativo o el profesorado a nivel individual. Además, los países europeos han puesto en marcha variadas y diferenciadas políticas de **rendición de cuentas en educación** que toman como base el rendimiento de los alumnos.

En la mayoría de los países la **inversión en educación** ha permanecido prácticamente inalterada durante la última década, hasta justo antes de la recesión económica de 2008. En respuesta a la crisis algunos gobiernos han puesto en marcha iniciativas concretas para tratar de asegurar que los niveles previos de inversión no sufran modificaciones, a fin de **garantizar el funcionamiento del sistema** y salvaguardar las reformas puestas en marcha en la última década.

La formación permanente de los docentes y de los directores de centros es un factor clave para garantizar que los alumnos obtengan buenos resultados. Este informe pone de manifiesto que son muchos los países comprometidos con la **mejora de la educación y la formación del profesorado** y que tratan de brindarles todo el apoyo que puedan necesitar en su tarea docente. Sin embargo, resulta también evidente que se **deben aumentar los esfuerzos para atraer a las personas más cualificadas** a la profesión y combatir la escasez de docentes a la que, en el futuro, pueden tener que enfrentarse muchos países europeos.

Finalmente, la proporción de jóvenes entre 20-24 años y entre 30-34 que han terminado la educación superior ha seguido aumentando; para este último grupo, la proporción ha ido creciendo constantemente desde 2000. No obstante, **el acceso de los jóvenes al mercado laboral es motivo de preocupación en muchos países**, puesto que se ha visto negativamente afectado por la crisis económica.

Los resultados muestran que un **número creciente de jóvenes parece estar sobrecualificado** para el tipo de empleo que encuentra. En base a esto, parece necesario realizar **una previsión más eficiente de las necesidades del mercado de trabajo tanto a corto como a largo plazo**, con vistas a proporcionar a los alumnos una orientación educativa y profesional fiable que permita mejorar el balance entre la cualificación de los jóvenes y las oportunidades reales de empleo.

En los párrafos siguientes se resumen los principales hallazgos del informe agrupados en seis áreas principales:

ESTRUCTURAS Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: TENDENCIA A PROLONGAR LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

- Desde 1980 se viene observando en casi todos los sistemas educativos una tendencia general a extender el periodo de escolaridad obligatoria con vistas a garantizar la adquisición de las competencias básicas. En diez países, el inicio de la educación obligatoria se ha adelantado un año (o incluso dos, en el caso de Letonia). En el otro extremo de la escala, trece países extendieron la duración de la educación obligatoria a tiempo completo uno o dos años, tres en el caso de Portugal tras las recientes reformas (véase gráfico B2).
- Los niños empiezan la educación formal a una edad cada vez más temprana. Durante el período 2000–2009, como media en la UE-27, las tasas de participación en educación infantil o primaria de los niños de 3, 4 y 5 años de edad aumentaron 15'3, 6'3 y 7 puntos porcentuales respectivamente, alcanzando un porcentaje cercano al 77%, 90% y 94% en 2009. En ese año, la participación en educación infantil a los 3 años fue casi completa en Bélgica, Dinamarca, España, Francia e Islandia, situándose por encima del 95% (véase gráfico C2).
- En secundaria superior se aprecia una distribución uniforme de los alumnos entre la educación general y los programas de formación profesional. En la UE-27, entre 2000 y 2009, la proporción de alumnos que cursaban educación general como porcentaje del total de alumnos en secundaria superior se incrementó en 5'5 puntos porcentuales, situándose en un 50'4% en 2009. Este hecho puede deberse en parte a que uno de los requisitos para continuar en estudios universitarios suele ser estar en posesión de un certificado de educación secundaria general superior, en lugar de un certificado de formación profesional superior. La participación de los hombres en la formación profesional es mayoritaria prácticamente en la totalidad de los países europeos (véase gráfico C5).
- La mayor parte de los alumnos europeos de 15 años asisten a centros grandes en cuanto a número de alumnos. En comparación con 2003, en la mitad de los países analizados el tamaño medio de los centros aumentó entre 50-100 alumnos. Sin embargo, en Bélgica (Comunidad germanófona), Austria y Polonia se observa un descenso de más de 70 alumnos por centro. Como tendencia general, entre 2003 y 2009 la cifra de alumnos en el grupo de centros de gran tamaño descendió ligeramente (véase gráfico B6).
- En 2009, en toda Europa, la ratio alumno/profesor en primaria era de 14:1, y de 12:1 en secundaria. Desde 2000, en dos tercios de los países la ratio ha disminuido en una media cercana a los dos alumnos por profesor en educación primaria, y de un alumno en educación secundaria. En dicho periodo la normativa que establece los límites superiores del tamaño de las clases no se ha modificado de forma importante (véanse gráficos F8, F9 y F10).
- En 2009, casi el 90% de los jóvenes europeos de 17 años todavía estaba formándose, y los índices de participación en la educación post-obligatoria han mejorado o permanecido estables durante los últimos diez años. Bulgaria, Malta y Rumanía, los tres países que en el año 2000 presentaban las tasas más bajas de participación medidas uno y dos años después de la escolaridad obligatoria, se encuentran entre los países que han experimentado una mejora más importante en la última década. No obstante, en 2009, el índice de participación un año después de la escolaridad obligatoria todavía era inferior al 80% en estos países (véanse gráficos C6 y C7).
- En el periodo 2000-2009, la población que cursa educación superior en la UE-27 se incrementó de media alrededor de un 22% (esto supone una tasa de crecimiento anual del 2'7%), alcanzando casi los 19'5 millones de personas en 2009. De media, en la Unión Europea hay 124 mujeres cursando educación superior por cada 100 hombres. Desde el año 2000, el número de mujeres estudiantes ha ido aumentando en una tasa anual constante hasta casi un 10% (véanse gráficos C9 y C11).

LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR GOZAN DE UN ALTO GRADO DE AUTONOMÍA

- Pese a la tendencia general hacia el aumento de la autonomía en Europa, todavía se mantienen importantes diferencias entre países. Mientras que cerca de un tercio de países otorgan un alto grado de autonomía a los centros en la gestión de los recursos económicos y humanos, en un reducido grupo de países –Alemania, Grecia, Francia (educación primaria), Chipre, Luxemburgo (educación primaria), Malta y Turquía– la autonomía de los centros en esas áreas es nula o está muy limitada (véase gráfico B13).
- El grado de autonomía que tienen los centros depende mucho del área en cuestión. Así, los centros suelen tener un mayor nivel de autonomía para gestionar su gasto operativo que para hacer lo propio con el gasto de capital, y las decisiones sobre la gestión del personal docente suelen tomarse a nivel de centro, en tanto que las relativas al puesto de director se toman con mucha frecuencia en niveles más altos de la administración educativa (véase el gráfico B13).
- El proceso de admisión a los centros educativos se está flexibilizando. Mientras que se suele adjudicar a los alumnos a un centro concreto, en el caso de los centros públicos, en un creciente número de países los padres pueden solicitar un centro alternativo bien al inicio del proceso de admisión o en el momento que el centro que se les ha propuesto alcanza su tope en cuanto a capacidad de matrícula (véase el gráfico B5).
- En todos los países el currículo básico obligatorio se define a nivel central, ya sea en términos de contenidos básicos o de objetivos a alcanzar. Sin embargo, en el desarrollo de las actividades del día a día los centros tienen un margen de autonomía mucho mayor, por ejemplo, en la elección de métodos didácticos y libros de texto, el agrupamiento del alumnado para las actividades de aprendizaje o el diseño de la evaluación interna (véase gráfico B13). Dentro del propio centro, los profesores suelen implicarse más en las decisiones que tienen que ver con los métodos didácticos, con el establecimiento de los criterios para la evaluación interna y con la elección de libros de textos, y en menor medida en las decisiones sobre el agrupamiento del alumnado (véase gráfico B14).
- Los centros tienen cada vez más autonomía a la hora distribuir el horario lectivo anual entre las diferentes materias. En muchos países, las recomendaciones oficiales sobre horario lectivo establecen un menor número de periodos lectivos al inicio de la educación primaria (los dos primeros cursos generalmente) para después ir incrementando paulatinamente el número de horas durante el resto de la educación obligatoria, con un importante aumento en las últimas etapas de la educación secundaria (véanse gráficos F1, F2 y F3).
- En educación superior también se observa un aumento de la autonomía institucional, si bien, en este caso, en la gestión del personal académico. No obstante, en la gran mayoría de los países la administración central sigue siendo la responsable de definir las categorías de personal y sus cualificaciones relacionadas, así como los niveles básicos de remuneración. En una docena de países o regiones, la definición de estos elementos se realiza de forma conjunta entre la administración central y las instituciones. Las propias instituciones son casi completamente responsables en lo que a evaluación y promoción del personal académico se refiere (véase gráfico E18).
- El establecimiento del número de alumnos en la educación superior es responsabilidad compartida entre las administraciones centrales o regionales y las instituciones de educación superior, y en muchos países las instituciones de educación superior organizan sus propios procedimientos para la selección de los alumnos (véanse gráficos E19 y E20).

EN TODOS LOS PAÍSES EXISTEN O SE ESTÁN DESARROLLANDO SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD

- En los últimos años se ha venido prestando mayor atención a la evaluación tanto de los centros como del profesorado. En la gran mayoría de los países se lleva a cabo una evaluación externa de los centros, que suele recaer en los servicios de inspección, y una evaluación interna, asumida por el personal del centro y, en ocasiones, por otros miembros de la comunidad educativa. Recientemente en varios países se ha introducido o reforzado la evaluación individual del profesorado (Bélgica –Comunidad flamenca–, Portugal, Eslovenia y Liechtenstein), en ocasiones integrada en el marco de un sistema para la evaluación general del rendimiento de todos los organismos públicos (véase gráfico B7).
- La mayoría de los países utilizan los resultados que obtienen los alumnos en pruebas externas junto con la información obtenida en los procesos de evaluación escolar con vistas a hacer un seguimiento del rendimiento de sus sistemas educativos (véase gráfico B12). En más de la mitad de los países europeos los alumnos realizan pruebas nacionales de evaluación cuyo objetivo principal es llevar a cabo un seguimiento del rendimiento tanto de los centros como del sistema educativo (véase gráfico F16).
- La publicación sistemática de los resultados obtenidos por los centros en las pruebas nacionales de evaluación no es práctica habitual en Europa, si bien una minoría de países sí lo hace, mientras que algunos otros dejan esta decisión a discreción de los propios centros. En Bélgica (Comunidad francesa), España y Eslovenia los documentos oficiales prohíben expresamente realizar ningún tipo de clasificación de los centros en base a sus resultados en las pruebas nacionales de evaluación (véase gráfico B9).

LOS ESFUERZOS PARA ATRAER A MÁS GENTE A LA PROFESIÓN DOCENTE DEBEN REDOBLARSE

- Las reformas de la educación superior provocadas por Bolonia han supuesto la modificación tanto de la duración del periodo formativo necesario para acceder a la profesión docente como de la titulación mínima exigida. Así, actualmente la mayoría de los países exigen un título de Grado como requisito mínimo para poder ejercer la docencia en educación infantil o etapa equivalente. En el caso de los futuros docentes de primaria, se han endurecido los criterios sobre titulación mínima, de forma que en nueve países es necesario estar en posesión del título de Máster, para cuya obtención suelen ser necesarios cinco años de formación (véase gráfico E2).
- Se han generalizado las medidas de apoyo para los docentes noveles. Mientras que en 2002/03 tan solo 14 países incluían en su normativa o en sus recomendaciones a nivel central una oferta de asistencia formal, en 2010/11, fueron 21 los países que dijeron contar con directrices a nivel central relativas a medidas de apoyo para el profesorado de nueva incorporación. Entre estas medidas se incluyen, en concreto, debates sistemáticos sobre los progresos y los problemas encontrados así como asistencia para la programación de las lecciones y la evaluación de los alumnos. En varios países los centros educativos gozan de total autonomía para decidir el tipo de apoyo que van a poner a disposición de los docentes (véase gráfico E4).
- De acuerdo a los últimos resultados de PISA, en Europa muchos alumnos están asistiendo a centros educativos en los que la enseñanza se está viendo obstaculizada por la falta de profesorado cualificado en las materias básicas (lengua de instrucción, matemáticas y ciencias). En Alemania, los Países Bajos y Turquía estos porcentajes son altos no solo en las materias básicas, sino también en otras materias escolares (véase gráfico E3).

- En muchos países europeos la mayoría de los docentes que están actualmente en activo se sitúan en los grupos de edad más altos (40-49 y más de 50). En Alemania, Italia y Suecia casi la mitad de los profesores de primaria tienen más de 50 años; en secundaria este mismo grupo de edad es el más representado en casi todos los países (véanse gráficos E10 y E11). Este panorama puede agudizar la escasez de docentes, de modo que se necesitan más profesores cualificados.
- Aunque la edad oficial de jubilación y/o la edad mínima para jubilarse con derecho a la pensión máxima se ha incrementado desde 2001/02 en alrededor de un tercio de todos los países europeos, la mayoría de los docentes se jubilan tan pronto como tienen la posibilidad de hacerlo. Sin embargo, en Dinamarca, Alemania, Italia, Chipre, Polonia, Finlandia, Suecia y Noruega; en la República Checa, Estonia, Letonia y Eslovenia, un porcentaje superior al 5% de los docentes siguen ejerciendo incluso después de haber alcanzado la edad de jubilación (véase gráfico E12).
- En educación superior se ha producido una importante caída en el porcentaje de titulados del área de educación y formación. Algunos países se han visto especialmente afectados: Portugal (-6'7%), Islandia (-6%), Hungría (-5'2%) y Bélgica (-4'5%). Estos descensos supondrán con seguridad un reto añadido respecto a la disponibilidad futura de profesores cualificados (gráfico G3).
- En todos los países europeos se ha incrementado en la última década el salario absoluto de los profesores, aumento que no siempre ha sido suficiente para mantener su poder adquisitivo. En algunos casos los incrementos salariales en la última década ha sido superiores al 40%. No obstante, el incremento absoluto de los salarios no siempre se traduce en un aumento real si el coste de la vida crece a un ritmo superior (véanse gráficos E13 y E14).
- Aunque el número total de horas de trabajo de los profesores no se ha modificado en los últimos años, el número medio de horas que deben dedicar a actividades de enseñanza se ha incrementado, pasando de entre 18-20 horas a la semana en 2006/07 a entre 19-23 horas por semana en 2010/11 (véase gráfico E8).
- La formación continua ha ganado en importancia en los últimos años. Mientras que en 2002/03 la participación de los profesores en actividades de formación continua era opcional en cerca de la mitad de los países europeos, ahora se considera una obligación profesional en 26 países o regiones. En España, Francia, Lituania, Rumanía y Eslovenia la participación en actividades de formación continua es un requisito imprescindible para el desarrollo profesional y el incremento salarial (gráfico E7).

LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN: EL PRINCIPAL RETO EN TIEMPOS DE CRISIS ECONÓMICA

- Hasta 2008 la Unión Europea sigue destinando cerca del 5% de su PIB a la educación. Es más, aunque entre 2001 y 2008 el gasto público total en educación como porcentaje del PIB se ha mantenido estable en el ámbito de la UE-27, el gasto por estudiante se ha incrementado (véanse gráficos D1 y D2).
- El gasto por alumno se incrementa también según se sube de nivel educativo. En la UE, el coste medio anual por cada alumno en secundaria es más alto (CINE 2 a 4 - 6.129 € EPA) que el de un alumno de primaria (CINE 1- 5.316 € EPA). El coste medio por estudiante en educación superior en la UE casi duplicaba al de un alumno de primaria (9.424 € EPA).
- La financiación privada de la educación sigue siendo residual. Puesto que la mayoría de los alumnos asiste a centros públicos (véase el gráfico B4), en la mayoría de los países la proporción de financiación privada viene determinada en gran medida por las políticas para la financiación de la escolarización en la educación infantil (véase el gráfico D6) y en la educación superior (véase el gráfico D11), es decir, por la cuantía de las tasas (cuando las hay) que pagan los alumnos.

- Se está extendiendo cada vez más la gratuidad en la etapa no obligatoria de la educación infantil. Ciertamente esto facilita el acceso a la educación infantil a todos los niños y niñas, en especial a los que proceden de familias con bajo nivel de ingresos. Además, es práctica habitual en los países ajustar la cuantía de las tasas para la educación infantil no obligatoria en función de los ingresos familiares y otros criterios. Todas estas medidas contribuyen a explicar la creciente participación en este nivel educativo (véanse gráficos D6 y D7).
- De media, los países de la Unión Europea dedican el 6'4% de su gasto público total a apoyo directo del sector público al alumnado en todos los niveles educativos. A esto hay que unir las prestaciones familiares y las exenciones fiscales ampliamente utilizadas para ayudar a las familias con niños en edad escolar (véanse gráficos D9 y D10).
- En la última década un número cada vez mayor de países ha introducido tasas en la educación superior a cargo de los alumnos. Al mismo tiempo, los efectos del régimen universal de pago de tasas administrativas y/o de matrícula se veían mitigados por la oferta de ayudas económicas selectivas destinadas a determinados colectivos de estudiantes. Las becas y los préstamos para estudiantes de educación superior son una partida muy importante del gasto público en educación que puede elevarse a más del 16'7% (véanse gráficos D11 y D12).

A MAYOR NIVEL DE FORMACIÓN, MÁS OPORTUNIDADES DE EMPLEO, SI BIEN ACTUALMENTE MUCHOS TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTÁN SOBRECUALIFICADOS PARA EL PUESTO QUE DESEMPEÑAN

- En Europa, en 2010 el setenta y cinco por ciento de los jóvenes de entre 20 y 24 años había completado con éxito la educación secundaria superior (CINE 3), lo que viene a confirmar la tendencia ascendente que se venía dando en Europa desde 2000 (gráfico G1). En la UE, desde el año 2000 se ha incrementado el porcentaje medio de personas que poseen un título de educación superior en todos los grupos de edad (véase gráfico G2).
- A pesar del aumento general de titulados en educación superior, una creciente proporción parece estar sobrecualificada para el tipo de empleo que encuentra. Más de uno de cada cinco titulados superiores están sobrecualificados para el trabajo que desempeñan, y esta proporción ha ido aumentando desde 2000 (véase gráfico G7).
- Además, en educación superior siguen registrándose, incrementándose incluso, en algunos casos, desequilibrios en la participación de los estudiantes en las diferentes disciplinas académicas. Desde el año 2000 la variación más destacable en la distribución de los titulados superiores por disciplina ha sido la reducción entre un 12% y un 9% en la proporción de titulados en ciencias, matemáticas e informática. También se ha registrado un importante descenso en el porcentaje de titulados en el campo de la educación desde 2006 (véase gráfico G3).
- Los titulados superiores acceden al mercado laboral el doble de rápido que los graduados en secundaria inferior. En la Unión Europea, el tiempo medio de transición al primer empleo significativo fue tan solo de 5 meses para los titulados superiores, cercano a 7'4 meses para graduados en secundaria superior y superior a 9'8 meses para quienes tienen un nivel educativo inferior (véase gráfico G6).
- Finalmente, todavía persiste una significativa brecha de género en las tasas de empleo de los titulados superiores desfavorable para las mujeres, aunque se ha estrechado desde el año 2000. A pesar de que las mujeres superan en número a los hombres en casi todos los campos académicos, de media siguen teniendo todavía más probabilidades de desempleo que los hombres (véase gráfico G8).

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Códigos de país

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	El 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		
FR	Francia	Países de la AELC	Asociación Europea de Libre Comercio
IT	Italia		
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo	CH	Suiza
HU	Hungría		
MT	Malta	Países candidatos	
NL	Los Países Bajos	HR	Croacia
AT	Austria	TR	Turquía

Datos no disponibles

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

Abreviaturas y siglas

Convenciones internacionales

CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
Eurostat	Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas
EPA	Estándar de Poder Adquisitivo
UE-27	La media UE-27 solo incluye datos de los 27 Estados Miembros de la Unión Europea con posterioridad al 1 de enero de 2007
PIB	Producto Interior Bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE)
PPA	Paridad de Poder Adquisitivo
SEE	Sistema Estadístico Europeo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

CONTEXTO

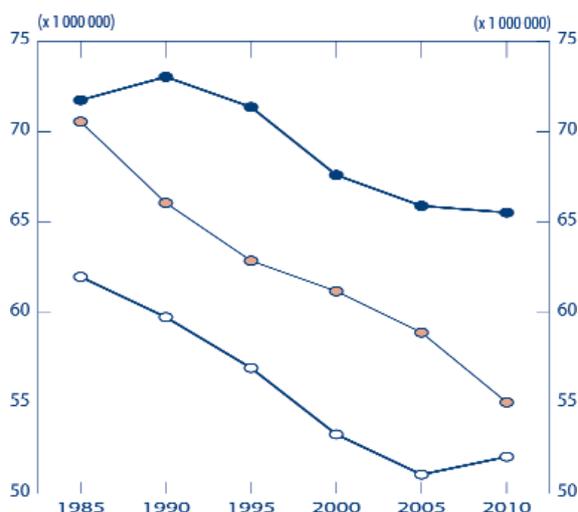
EL CONTINUO DESCENSO DE LA POBLACIÓN JOVEN DE LA UE AFECTA SOBRE TODO AL GRUPO DE EDAD 10-19

La tendencia demográfica de la población de menos de 30 años refleja una caída en las tasas de natalidad en la mayoría de los países de la Unión Europea (UE-27). En los últimos 25 años, en la UE-27 la cifra total de jóvenes de menos de 30 años disminuyó alrededor de un 15'5%, pasando de 204'3 millones de personas en 1985 a 172'6 millones en 2010.

Todos los grupos de edad analizados aquí muestran un descenso general en este periodo, siendo el más importante el del grupo 10-19 (22%), seguido del grupo 0-9 (16%), mientras que el grupo de edad 20-29 muestra la tasa de descenso más baja (8.7%).

Entre 1985 y 1990, en la población de la UE-27 del grupo de edad 20-29 se produjo un ligero aumento, al que siguió un largo periodo de descenso que se ha prolongado hasta 2010. El grupo 10-19 muestra una disminución sostenida a lo largo de todo el periodo de referencia. En el grupo 0-9 se observa un descenso entre 1985 y 2005, seguido por un suave aumento del 1'9% en los últimos cinco años del periodo de referencia.

- Gráfico A1: Evolución de la población de los grupos de edad 0-9, 10-19 y 20-29 en la UE-27 (1985-2010)**



	0-9	10-19	20-29
	○	●	●
1985	61 981 774	70 560 146	71 747 526
1990	59 755 140	66 069 001	73 035 161
1995	56 945 603	62 870 813	71 366 222
2000	53 277 500	61 186 120	67 608 395
2005	51 056 067	58 902 949	65 903 421
2010	52 038 210	55 045 826	65 533 037

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa

La población es la existente a 1 de enero del año de referencia. Se basa en las cifras del censo más reciente, corregidas por los cambios producidos en la población desde el último censo, o en los registros civiles.

Esta evolución general oculta situaciones dispares en determinados países (para más detalles, consúltese la base de datos de Eurostat). En el grupo de edad 0-9, en la UE-27 se produjo un ligero aumento a razón de un 0'4% anual en el periodo 2005-2010. En 15 países europeos la tasa de crecimiento fue superior a la media de la UE-27, y entre ellos, España e Irlanda presentan los incrementos más importantes: un 2'9% y 2'8 % anual respectivamente. En este mismo periodo y para el mismo grupo de edad, en el resto de los países europeos, con la excepción de Finlandia, la población ha disminuido, produciéndose descensos superiores al 1'3% anual en Alemania, Lituania, Malta y Croacia.

En la UE-27, la población del grupo de edad 10-19 disminuyó a un ritmo cercano al 1'3% anual entre 2005 y 2010. Los descensos más significativos, superiores a un 4% anual, se registraron en Bulgaria, Estonia, Letonia y Rumanía. Sin embargo, en algunos países de Europa occidental se produjeron leves incrementos en el grupo de edad 10-19.

En la UE-27 la media del grupo de edad 20-29 fue la más estable entre 2005 y 2010, con un descenso de solo un 0'1%. La población de este grupo disminuyó a un ritmo superior al 2% anual en países como Grecia, España, Hungría y Portugal, mientras que, en el polo opuesto, en Chipre, Luxemburgo, el Reino Unido e Islandia se produjo un aumento superior al 2% anual.

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

Los jóvenes menores de 30 años representaban el 34'4% de la población total de la UE en 2010. Esto supone una reducción de un 0'9% en comparación con 2007 (Eurydice, 2009a). En ese mismo periodo, el porcentaje medio del grupo de edad más numeroso (jóvenes entre 20 y 29 años) descendió del 13'3% al 13'1%. En 2010, el grupo de edad 10-19 representaba el 11% de la población total, es decir, un 0'6% menos que en 2007. Únicamente la proporción del grupo de edad 0-9 es levemente superior en 2010 (10'4%) a la de 2007 (10'3%).

En 2010, en general, no hay diferencias importantes entre los países europeos en cuanto al porcentaje de jóvenes menores de 30 años. Apenas hay países que difieran de la media de la UE de forma significativa. Turquía era el país que presentaba el porcentaje más alto de jóvenes de menos de 30 años en relación con su población total, con un 52'2%. Sin embargo, en 2010 este porcentaje es un 3'1% inferior al de 2007. En Irlanda, Chipre e Islandia la proporción de jóvenes también era superior al 40%. En el otro extremo, en 2010 Italia tenía el porcentaje más bajo de población joven menor de 30 años 2010 (29'9%), seguida por Alemania (30'9%) y Grecia (31'9%).

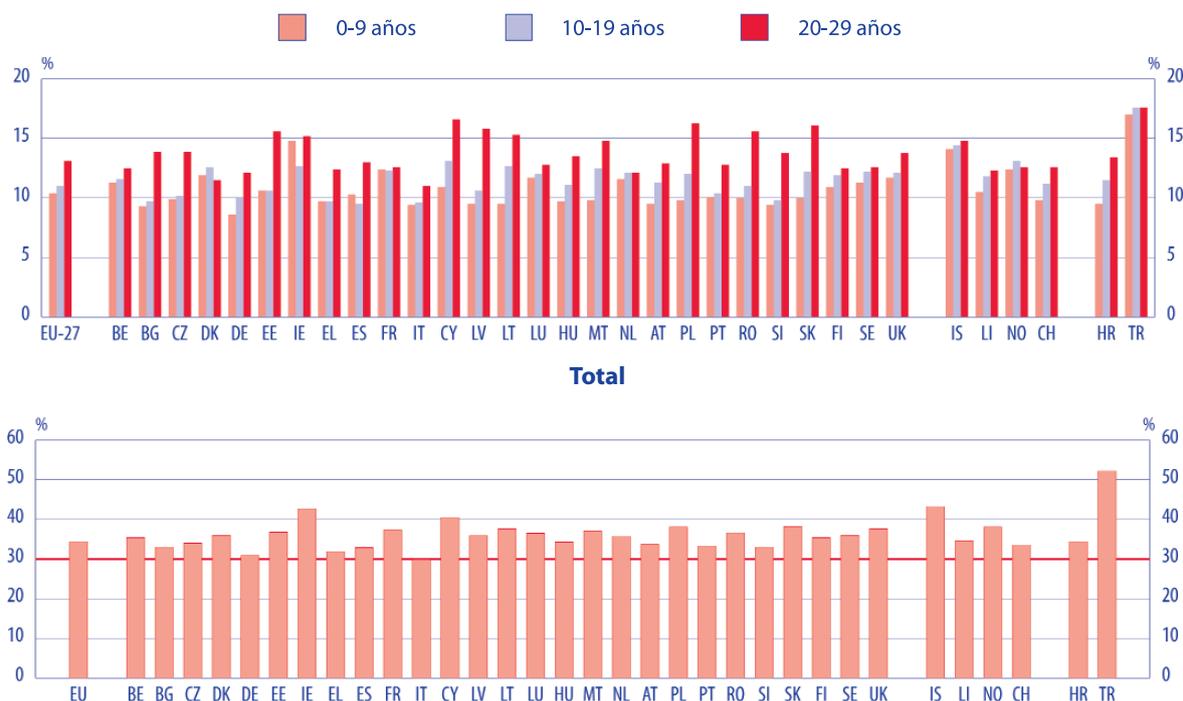
Además de Turquía, Eslovaquia también experimentó una clara reducción de la proporción de jóvenes entre 2007 y 2010 (2'2%), seguida por Polonia y Rumanía (1'8%), mientras que en Suecia este porcentaje se incrementó en un 0'3%.

En 2010 el porcentaje más alto correspondiente al grupo de edad más joven (0-9 años) se observa en Turquía, Irlanda e Islandia, países en los que la población de este grupo alcanza más del 14% de la población total. En el lado opuesto, el porcentaje más bajo se da en Alemania, con tan solo un 8'6%.

En el mismo año, los mayores porcentajes de jóvenes entre 10-19 años se encuentran en Chipre, Islandia, Noruega y Turquía, donde se sitúan por encima del 13% de la población total. En Bulgaria, Grecia, España, Italia y Eslovenia este grupo de edad representaba menos del 10% de la población total.

La proporción más alta de jóvenes con una edad comprendida entre los 20 y los 29 años se observa en Chipre, Polonia, Eslovaquia y Turquía, con un 16% de la población total, mientras que la proporción equivalente en Dinamarca e Italia se situaba en menos del 12% de la población total.

• **Gráfico A2: Porcentaje de la población de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad, 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Grupo 0-9 años	10.4	11.3	9.3	9.9	11.9	8.6	10.6	14.8	9.7	10.3	12.4	9.4	10.9	9.5	9.5	11.7	9.7
Grupo 10-19 años	11.0	11.6	9.7	10.2	12.6	10.1	10.6	12.7	9.7	9.5	12.3	9.6	13.1	10.6	12.7	12.0	11.1
Grupo 20-29 años	13.1	12.5	13.9	13.9	11.5	12.1	15.6	15.2	12.4	13.0	12.6	11.0	16.6	15.8	15.3	12.8	13.5
Grupo 0-29 años	34.4	35.4	33.0	34.0	36.0	30.9	36.8	42.7	31.9	32.9	37.3	29.9	40.5	35.9	37.6	36.5	34.3
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Grupo 0-9 años	9.8	11.6	9.5	9.8	10.1	10.0	9.4	10.0	10.9	11.3	11.7	14.1	10.5	12.4	9.8	9.5	17.0
Grupo 10-19 años	12.5	12.1	11.3	12.0	10.4	11.0	9.8	12.2	11.9	12.2	12.1	14.4	11.8	13.1	11.2	11.5	17.6
Grupo 20-29 años	14.8	12.1	12.9	16.3	12.8	15.6	13.8	16.1	12.5	12.6	13.8	14.8	12.3	12.6	12.6	13.4	17.6
Grupo 0-29 años	37.1	35.8	33.7	38.1	33.3	36.6	33.0	38.2	35.4	36.0	37.6	43.3	34.6	38.1	33.6	34.4	52.2

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa

La población se basa en estimaciones realizadas a a 1 de enero del año de referencia.

Nota específica de los países

Chipre: Los datos se refieren al territorio bajo control del gobierno.

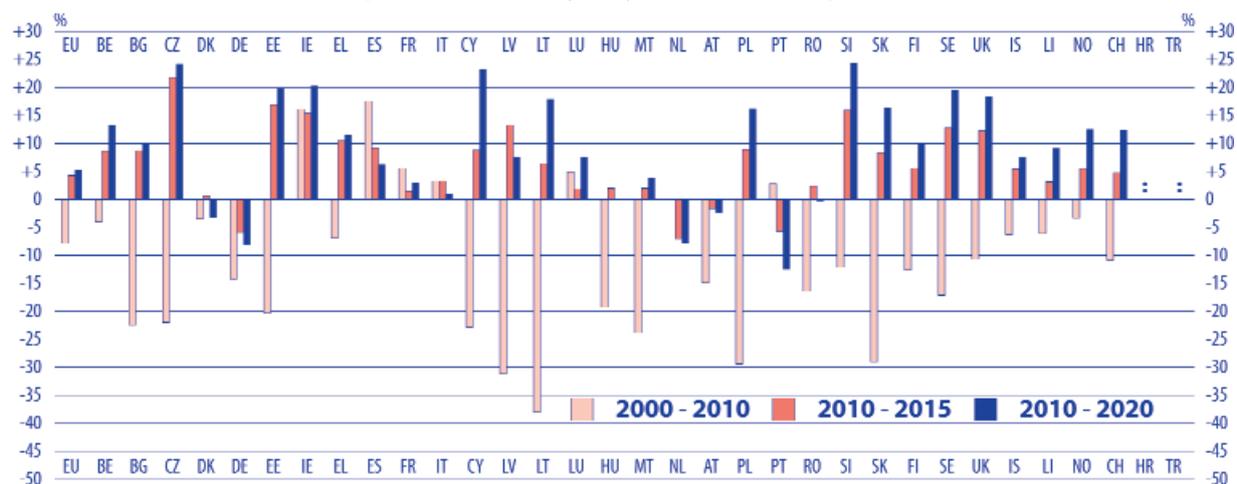
LA POBLACIÓN EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA MUESTRA INDICIOS DE RECUPERACIÓN, TRAS UN FUERTE DESCENSO ENTRE 2000 Y 2010

Una gestión efectiva de los recursos humanos y materiales destinados a la educación depende de las proyecciones demográficas, que proporcionan una estimación fiable de la futura población escolar de Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria inferior (CINE 2). Las predicciones demográficas para los grupos de edad de 5-9 y de 10-14 años, respectivamente, son especialmente útiles, teniendo en cuenta el carácter obligatorio de la educación en los países europeos para esos grupos de edad (véase gráfico B2).

Para el grupo de edad 5-9, las proyecciones realizadas a partir de las tendencias básicas de variación de la población muestran un aumento cercano al 4'3% en la UE-27 para el año 2015, tras el descenso del 7'9% en el periodo 2000-2010. Se espera que esta tendencia se prolongue hasta 2020, momento en que la

población entre 5 y 9 años será superior a la que había en 2010 en un 5'2%, pero sin alcanzar aún los valores del año 2000. Así, entre 2010 y 2020, un buen número de países europeos experimentará un crecimiento relativamente alto de este grupo de edad, que se situará en tasas superiores al 11%. Sin embargo, para el mismo periodo y grupo de edad, se espera un descenso en Dinamarca, Alemania, los Países Bajos, Austria y Portugal, país este último para el que se espera el descenso más importante (12'5%). En este grupo de edad las cifras permanecerán estables en Italia, Hungría y Rumanía.

• **Gráfico A3: Cambios demográficos recientes y proyecciones para el grupo de edad 5-9, 2000-2020**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2010	-7.9	-4.0	-22.5	-22.0	-3.5	-14.2	-20.3	16.1	-6.9	17.6	5.6	3.2	-22.8	-31.2	-38.0	4.9	-19.2
2010-2015	4.3	8.6	8.7	21.8	0.6	-5.9	16.9	15.4	10.5	9.2	1.5	3.3	8.8	13.2	6.4	1.9	2.0
2010-2020	5.2	13.3	9.9	24.2	-3.3	-8.1	19.8	20.3	11.5	6.3	3.0	1.0	23.2	7.6	17.9	7.6	-0.2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000-2010	-23.8	0.2	-14.9	-29.4	2.8	-16.4	-12.2	-29.0	-12.6	-17.1	-10.7	-6.2	-6.1	-3.4	-10.8	:	:
2010-2015	2.0	-7.1	-1.7	8.9	-5.7	2.4	15.9	8.3	5.6	12.8	12.2	5.4	3.1	5.5	4.8	:	:
2010-2020	3.8	-7.8	-2.4	16.2	-12.5	-0.3	24.3	16.5	10.0	19.6	18.3	7.6	9.1	12.5	12.5	:	:

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa (Gráficos A3 y A4)

Los datos relativos a 2000 y 2010 proceden de la recopilación de datos sobre estadística demográfica de Eurostat. Los datos relativos a 2015 y 2020 son proyecciones demográficas realizadas por Eurostat bajo el supuesto de que las diferencias socioeconómicas entre los países miembros de la Unión Europea y los países de la Asociación Europea de Libre Comercio irán difuminándose a largo plazo; los valores de los principales indicadores demográficos dependerán pues, de la convergencia entre países. 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, la esperanza de vida 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. Los datos presentados son simples proyecciones; ofrecen un panorama demográfico futuro que podría cumplirse si ciertas condiciones (según se expresan en los supuestos sobre los indicadores demográficos principales) se siguen manteniendo.

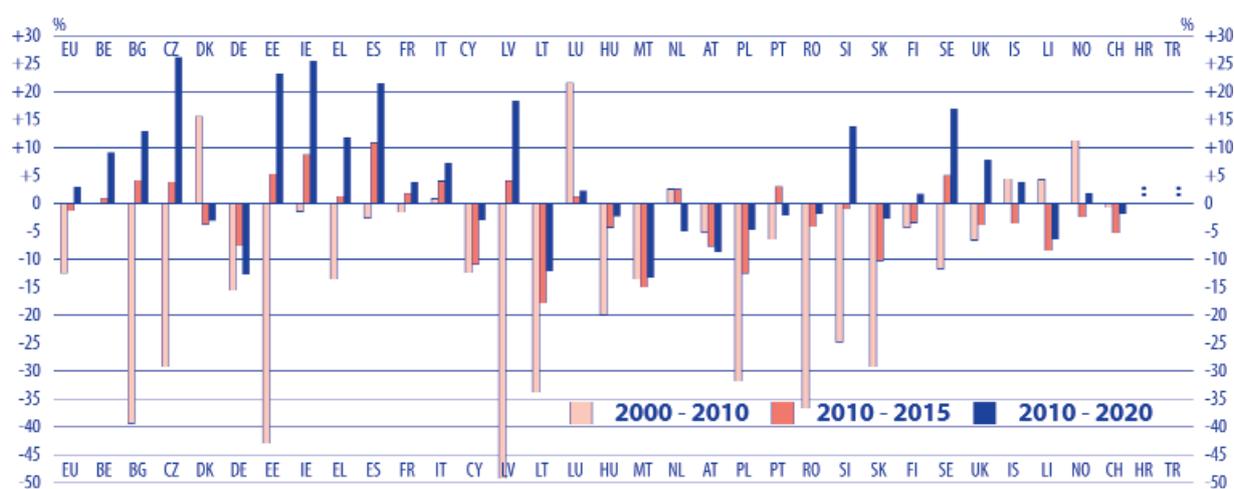
Es importante tener en cuenta los cambios experimentados en este grupo de edad durante los últimos diez años a la hora de ofrecer una explicación coherente a las elevadas tasas de crecimiento que arrojan las predicciones. En este periodo muchos países de Europa central y del este experimentaron fuertes descensos en el grupo de población de 5-9 años, con reducciones superiores al 20% en países como Bulgaria, la República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y Eslovaquia. En muchos de estos países la población prevista para 2020 corregirá el descenso de la década anterior, y en la República Checa y Chipre habrá más jóvenes en este grupo de edad de los que había en 2000. En Finlandia, Suecia y el Reino Unido puede observarse una tendencia análoga, pero sin fluctuaciones tan extremas: la población del grupo de edad 5-9 sufrió un descenso entre 2000 y 2010, pero en 2020 probablemente habrá recuperado el nivel que tenía en 2000; en el Reino Unido se prevé que supere dicho nivel en más

de un 5%. En Irlanda y España, entre 2000 y 2010 la población del grupo de edad entre 5 y 9 años se incrementó sustancialmente (más de un 16%) y se prevé que esta tendencia se mantenga hasta 2020 o incluso que aumente su crecimiento anual en Islandia, manteniéndose relativamente estable en España.

Si se comparan las proyecciones para 2015 y 2020 en Italia, Letonia, Hungría y Rumanía, tras un periodo de crecimiento en 2010-2015 se prevé una reducción de la población entre 5-9 años.

A largo plazo, las estimaciones para la UE-27 indican que en 2020 el número de alumnos en el nivel CINE 1 habrá descendido ligeramente en comparación con el año 2000 (-3%). Esta tendencia es más pronunciada en Alemania, Letonia, Lituania y Malta, países en los que se espera una reducción superior al 20% entre 2000 y 2020, así como, en menor grado, en Hungría, Austria, Polonia, Rumanía y Eslovaquia, donde se prevé un descenso en el número de alumnos algo superior al 15%.

• **Gráfico A4: Cambios demográficos recientes y proyecciones para el grupo de edad 10-14, 2000- 2020**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2010	-12.5	0.1	-39.3	-29.2	15.6	-15.6	-42.9	-1.4	-13.5	-2.6	-1.6	0.9	-12.4	-49.2	-33.8	21.6	-19.9
2010-2015	-1.3	0.9	4.1	3.8	-3.7	-7.6	5.3	8.8	1.3	10.9	1.8	4.0	-10.9	4.0	-17.9	1.2	-4.3
2010-2020	3.1	9.1	12.9	26.2	-3.1	-12.8	23.3	25.6	11.8	21.4	3.8	7.3	-3.0	18.3	-12.1	2.3	-2.3
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000-2010	-13.6	2.5	-5.1	-31.8	-6.4	-36.7	-24.8	-29.2	-4.3	-11.7	-6.6	4.4	4.3	11.2	-0.7	:	:
2010-2015	-14.9	2.5	-7.7	-12.5	3.0	-4.1	-1.0	-10.2	-3.4	5.0	-3.8	-3.5	-8.4	-2.5	-5.3	:	:
2010-2020	-13.2	-5.0	-8.8	-4.6	-2.2	-1.8	13.9	-2.8	1.7	16.9	7.9	3.9	-6.4	1.9	-1.8	:	:

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa

Véase gráfico A3.

Las proyecciones de Eurostat identifican también un incremento cercano al 3% en los jóvenes de entre 10-14 años en la UE-27 para 2020, pero el número de jóvenes seguirá por debajo de la cifra del año 2000 en torno a un 10%.

El mayor descenso en el número de jóvenes del grupo de edad 10-14 durante el periodo 2010-2020 se espera en Alemania, Lituania y Malta, con tasas superiores al 12%, seguidos por Austria (8'8%), Liechtenstein (6%), los Países Bajos y Polonia (cerca de un 5%).

En el polo opuesto, en la República Checa, Estonia, España e Irlanda se espera un incremento superior al 20%, en tanto que Bulgaria, Grecia, Letonia, Eslovenia y Suecia experimentarán un aumento superior al 10%. En todos estos países este incremento en la población juvenil se produce tras una década de fuertes caídas, con Letonia (-49%) y Bulgaria (-39%) a la cabeza.

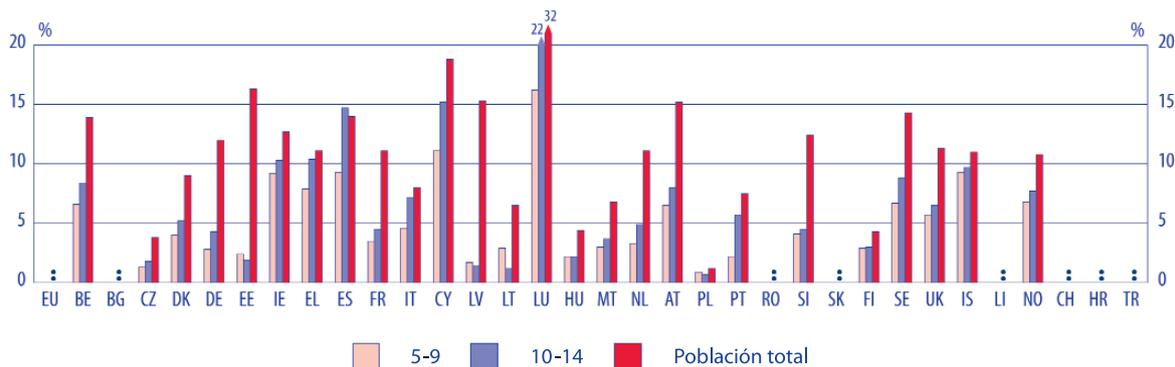
En Dinamarca, Irlanda, España, Luxemburgo y Noruega, entre 2000 y 2020 el grupo de población con una edad entre 10-14 años crecerá por encima del 10%. No obstante, en Dinamarca, Luxemburgo y Noruega este incremento se concentrará principalmente en el periodo 2000-2010; en España e Irlanda se producirá como consecuencia directa del importante aumento previo de la población del grupo 5-9 años en la década anterior.

EL PORCENTAJE DE JÓVENES NACIDOS EN EL EXTRANJERO ES MENOR EN LOS GRUPOS DE EDAD 5-9 Y 10-14 QUE EN LA POBLACIÓN TOTAL

En 2010, en la mayoría de los países europeos el porcentaje de la población que había nacido en el extranjero se situaba entre el 10% y el 20%. El porcentaje más elevado, cercano al 32%, se registraba en Luxemburgo, seguido de Estonia, Chipre, Letonia y Austria, con porcentajes que oscilaban entre un 15% y un 19%. No obstante, en un tercio de los países de la UE este porcentaje no superaba el 10%. Polonia presenta las cifras más bajas de nacidos en el extranjero, con un porcentaje del 1,2%.

En ese mismo año, en casi todos los países de los que se dispone de datos el porcentaje de jóvenes del grupo de edad 5-9 que había nacido en el extranjero era inferior al 10% de la población total de esa misma edad. La República Checa, Letonia y Polonia registraban los porcentajes más bajos, inferiores al 2%. Chipre y Luxemburgo representaban las excepciones, con porcentajes cercanos al 11% y al 16% respectivamente.

- **Gráfico A5: Porcentaje de nacidos en el extranjero en los grupos de edad 5-9 y 10-14 y en el total de la población, 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
5-9 años	:	6.6	:	1.3	4.0	2.8	2.4	9.2	7.9	9.3	3.5	4.6	11.1	1.7	2.9	16.2	2.2
10-14 años	:	8.4	:	1.8	5.2	4.3	1.9	10.3	10.4	14.7	4.5	7.2	15.2	1.4	1.2	22.4	2.2
Total	:	13.9	:	3.8	9.0	12.0	16.3	12.7	11.1	14.0	11.1	8.0	18.8	15.3	6.5	32.5	4.4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
5-9 años	3.0	3.3	6.5	0.9	2.2	:	4.1	:	2.9	6.7	5.7	9.3	:	6.8	:	:	:
10-14 años	3.7	4.9	8.0	0.7	5.7	:	4.5	:	3.0	8.8	6.5	9.7	:	7.7	:	:	:
Total	6.8	11.1	15.2	1.2	7.5	:	12.4	:	4.3	14.3	11.3	11.0	:	10.8	:	:	:

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa

Las fuentes de datos son registros administrativos o encuestas nacionales. Algunos conjuntos de datos han sido tratados mediante métodos de estimación estadística basados fundamentalmente en datos censales, de migración y de estadísticas vitales. 'País de nacimiento' hace referencia al país de residencia de la madre en el momento del nacimiento (en sus fronteras actuales, si se dispone de esa información) o, por defecto, al país donde se produjo el nacimiento (en sus fronteras actuales, si se dispone de esa información). El porcentaje de nacidos en el extranjero sobre el total de la población se calculó dividiendo la población total de nacidos en el extranjero entre la población total a 1 de enero y multiplicando el resultado por 100.

El porcentaje de menores de 15 años nacidos en el extranjero se obtuvo dividiendo la población de nacidos en el extranjero en los grupos de edad 0-9 y 10-14 entre la población total de los grupos de edad 0-9 y 10-14 y multiplicando el resultado por 100.

En general, el porcentaje de jóvenes nacidos en el extranjero es ligeramente superior en el grupo de edad 10-14 respecto al grupo 5-9. En Irlanda y Grecia se registraron cifras levemente por encima del 10%, en tanto que en España y en Chipre esta cifra se acercaba al 15%, situándose alrededor del 22% en Luxemburgo.

En casi todos los países el porcentaje de jóvenes nacidos en el extranjero es menor en los grupos 5-9 y 10-14 que en el total de la población. Esto puede ser consecuencia de la reciente caída en los flujos migratorios. La diferencia más alta se encuentra en Letonia y Estonia, donde las cifras de nacidos en el extranjero eran entre seis y once veces menores en los grupos 5-9 y 10-14 que las de nacidos en el extranjero entre la población total. España es la única excepción, puesto que allí el porcentaje de nacidos en el extranjero en el grupo de edad 10-14 era ligeramente superior (0.7 puntos porcentuales) al de la población total.

EN MUCHOS PAÍSES LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR SE HA INCREMENTADO LIGERAMENTE EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

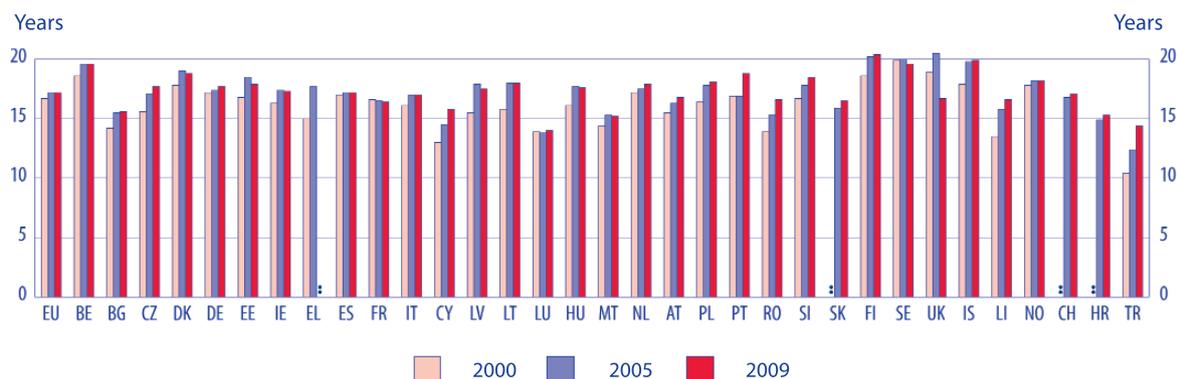
Una de las condiciones básicas para que la población goce de un nivel educativo adecuado tiene que ver con el aumento de la duración de la educación. La esperanza de vida escolar es una estimación del número de años que un niño de 5 años de edad va a permanecer en el sistema educativo si se mantienen 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 (Eurydice 2009a, p. 106)

Aunque entre 2005 y 2009 la duración media de la educación en la UE-27 (17'2 años) no ha cambiado, la esperanza de vida escolar sí ha aumentado levemente. Este aumento fue de cerca de dos años en Portugal y Turquía, y superior a un año en Chipre y Rumanía. El descenso más importante en la duración esperada de la educación se produjo en el Reino Unido (casi cuatro años), si bien esto se debió en parte a una modificación metodológica en los datos ofrecidos a partir de 2006, según la cual en educación secundaria superior y educación postsecundaria (CINE 3 y 4) pasaron a computarse únicamente aquellos estudios con una duración mínima de seis meses o superior.

En 2009, los países donde la esperanza de vida escolar era más alta eran Bélgica, Finlandia, Suecia e Islandia, donde los estudiantes permanecían cerca de 20 años en la educación. En el polo opuesto, Luxemburgo y Turquía eran los países con una esperanza de vida escolar más corta, de 14 años, si bien muchos de los estudiantes luxemburgueses continúan su formación en el extranjero, de modo que no están registrados en el gráfico.

Estos datos deberían interpretarse en relación con un conjunto de elementos como pueden ser la duración de la educación obligatoria (véase gráfico B2), la tendencia a permanecer en la educación (véase gráfico C6), la medida en que ciertos estudiantes retoman determinados cursos escolares, la proporción de estudiantes a tiempo parcial y la oferta de determinados programas de educación de adultos.

• **Gráfico A6: Esperanza de vida escolar los 5 años (CINE 0-6), 2000 - 2009**



Año	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	16.7	18.6	14.2	15.6	17.8	17.2	16.8	16.3	15.0	17.0	16.6	16.1	13.0	15.5	15.8	13.9	16.1
2005	17.2	19.6	15.5	17.1	19.0	17.4	18.5	17.4	17.7	17.2	16.5	17.0	14.5	17.9	18.0	13.8	17.7
2009	17.2	19.6	15.6	17.7	18.8	17.7	17.9	17.3	:	17.2	16.4	17.0	15.8	17.5	18.0	14.0	17.6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000	14.4	17.2	15.5	16.4	16.9	13.9	16.7	:	18.6	19.9	18.9	17.9	13.5	17.8	:	:	10.4
2005	15.3	17.5	16.3	17.8	16.9	15.3	17.8	15.9	20.2	20.0	20.5	19.8	15.8	18.2	16.8	14.9	12.4
2009	15.2	17.9	16.8	18.1	18.8	16.6	18.5	16.5	20.4	19.6	16.7	19.9	16.6	18.2	17.1	15.3	14.4

Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas (datos extraídos en Julio de 2011).

Nota explicativa

La esperanza de vida escolar 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.

La suma de las tasas netas de participación de todas las edades permite calcular el número esperado de años que una persona permanecerá en el sistema educativo durante su vida. Este tipo de estimación es fiable si se mantienen los actuales patrones de participación. Las estimaciones se basan en un recuento por individuos, lo que significa que no se hace ninguna distinción entre los estudiantes a tiempo parcial y completo.

Las tasas netas de participación se calculan dividiendo el número de alumnos de una determinada edad o grupo de edad (CINE 0-6) entre el número de personas de la misma edad o grupo de edad que hay en la población. En el caso de los alumnos cuya edad se "desconoce", la tasa neta de participación se ha calculado dividiendo el número de estos alumnos entre la población total de 5-64 años de edad y multiplicando el resultado por 60 (años).

Notas específicas de los países

Bélgica: Faltan los datos de 2005. La cifra que se ofrece es de 2006. Los datos no incluyen los centros privados no subvencionados ni los datos de la Comunidad germanófona.

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

Grecia: datos de 2008.

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: hay una ruptura en las series cronológicas debido al cambio de metodología en 2006 –solo los alumnos que cursan estudios de una duración igual o superior a seis meses están incluidos en los niveles CINE 3 y 4.

SE OBSERVA UNA EDUCACIÓN BÁSICA COMÚN HASTA EL FINAL DE LA SECUNDARIA INFERIOR

En Europa se pueden distinguir tres modelos organizativos diferentes de la educación obligatoria, que pueden clasificarse como estructura única (en la que se combinan la educación primaria y la secundaria inferior); educación primaria (CINE 1) seguida de una educación secundaria integrada (CINE 2) con un “tronco común”; y educación primaria seguida de una educación secundaria diferenciada en la que hay distintos itinerarios educativos.

En diez países la educación general obligatoria se organiza mediante una estructura única en la que no necesariamente hay transición entre el nivel de primaria y del de secundaria inferior. En estos casos, el final de la estructura única coincide con el de la educación obligatoria, excepto en Bulgaria y Eslovaquia, países en los que la educación obligatoria finaliza un año después.

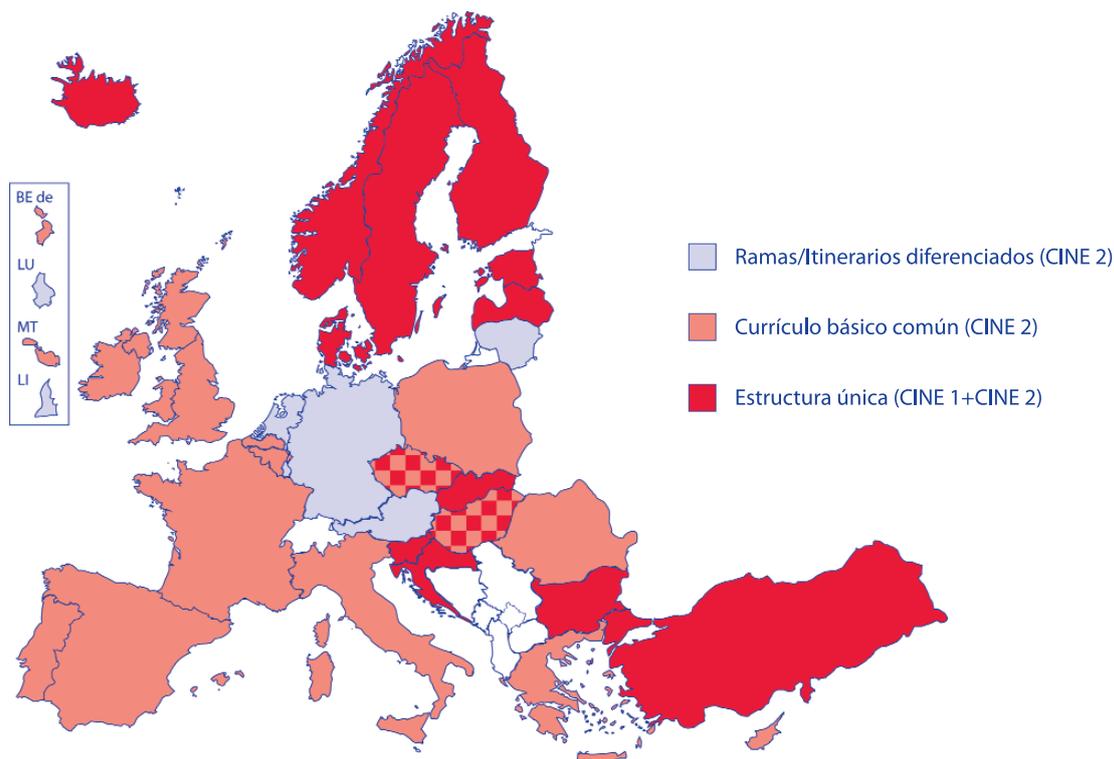
En casi la mitad de los países europeos los alumnos, una vez finalizada la etapa de primaria, continúan hasta los 15 o 16 años en la educación secundaria inferior siguiendo un currículo básico común. En ocho de estos países o regiones el final de la secundaria inferior coincide con el de la educación obligatoria a tiempo completo. En Malta, Polonia y el Reino Unido los alumnos estudian el currículo común hasta los 16 años. Sin embargo, en Bélgica la educación secundaria inferior finaliza a los 14 años, pero la educación a tiempo completo sigue siendo obligatoria hasta los 15.

En la República Checa, Hungría y Eslovaquia la educación obligatoria se organiza en una estructura única hasta los 14 o 15 años, pero a los 10 u 11 los alumnos de estos países pueden, en determinado momento de su trayectoria escolar, matricularse en centros diferenciados que ofrecen las dos etapas de la educación secundaria, inferior y superior.

En otros países, sin embargo, ya sea al principio o en algún momento durante la educación secundaria inferior, los padres tienen que elegir (o los centros decidir) un itinerario educativo o un tipo de centro determinado para sus hijos/alumnos. Esto sucede en la mayoría de los *Länder* alemanes y en Austria a los 10 años, a los 11 en Liechtenstein, y a los 12 en Luxemburgo y los Países Bajos.

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 educación secundaria en el itinerario VMBO, y durante los tres primeros en el caso de los itinerarios HAVO y VWO. El currículo básico común especifica las competencias mínimas que deben adquirir todos los alumnos, aunque el nivel de los estudios puede diferir dependiendo del tipo de centro. Los tres tipos de centros de educación secundaria inferior de Liechtenstein ofrecen el mismo currículo básico común, que en la *Realschule* o el *Gymnasium* se complementa con elementos adicionales.

• **Gráfico B1: Principales modelos de educación primaria y secundaria inferior en Europa (CINE 1-2), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Este gráfico resume la información publicada anualmente por Eurydice en *Estructuras de los sistemas educativos europeos*, pero se excluyen los programas de educación especial para adultos. Se puede consultar la versión más reciente en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf

Notas específicas de los países

Bulgaria: el primer año de los programas *Profilirana Gimnazia* y *Professionalna Gimnazia/Technikum* se inicia en paralelo al último año del programa principal de la estructura única.

República Checa, España y Eslovaquia: no se incluyen en el gráfico las enseñanzas especiales de música y artísticas, que pueden cursarse en paralelo a los programas de educación secundaria inferior.

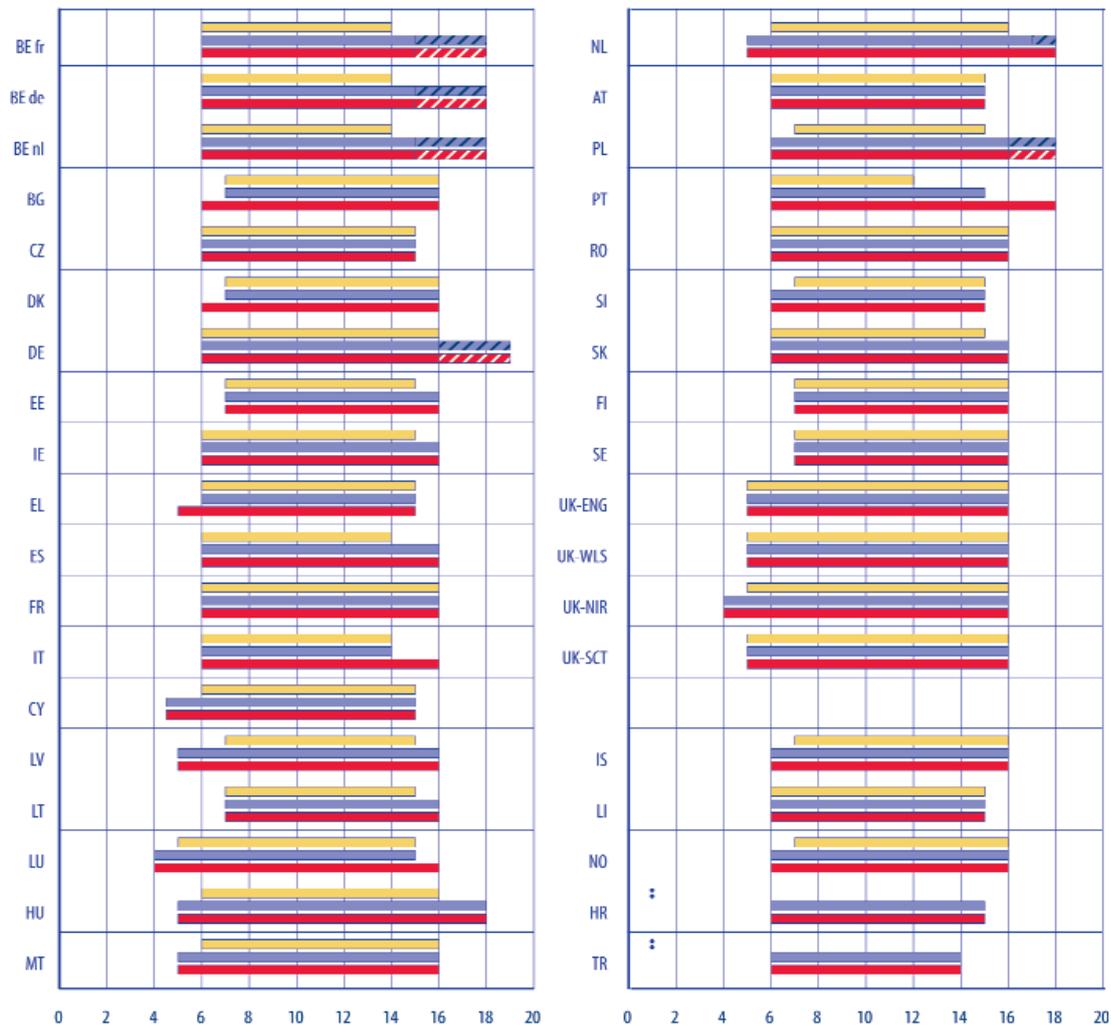
Letonia: el alumnado de 15 años que no tiene el certificado de educación básica (primaria y secundaria inferior integradas) puede continuar este tipo de educación en el programa de formación profesional básica en *Profesionalas izglitibas iestade* hasta los 18 años.

SE OBSERVA UNA TENDENCIA GENERAL A INCREMENTAR LOS AÑOS DE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO

En Europa la educación obligatoria a tiempo completo tiene una duración mínima de 8 años, si bien en la gran mayoría de los países dura entre nueve y diez años. En varios países su duración es aún mayor: 11 años en Letonia, Luxemburgo, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), 12 años en Portugal y el Reino Unido (Irlanda del Norte), y 13 años en Hungría y los Países Bajos.

En muchos países la educación obligatoria se inicia en el nivel de primaria (habitualmente entre 5-6 años). En Bulgaria, Grecia, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría y Polonia la educación obligatoria se extiende al nivel de infantil, de forma que los niños de 4/5 años tienen que asistir a programas de educación infantil cuyo principal objetivo es familiarizar a los niños de corta edad con el entorno escolar. En los Países Bajos, Malta y el Reino Unido la educación obligatoria empieza también a los cuatro o cinco años, pero, en este caso, los niños acceden directamente a programas de educación primaria (para más información sobre tasas de participación por edad, véase el gráfico C2).

• **Gráfico B2: Duración de la educación obligatoria en Europa, 1980/81-2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

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

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

Liechtenstein: los niños procedentes de entornos lingüísticos diferentes tienen que cursar un año obligatorio de educación infantil.

Normalmente el final de la educación obligatoria a tiempo completo suele coincidir con el momento de transición entre la secundaria inferior y la superior o con el fin de la escolaridad en la estructura única (véase gráfico B1). 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 –en el caso del *Gymnasium*–) la transición de la secundaria inferior a la superior se produce uno o dos años antes del final de la educación obligatoria a tiempo completo. En Hungría, los Países Bajos y Portugal la escolaridad obligatoria incluye la totalidad del nivel de secundaria superior. También en Bélgica, Alemania y Polonia la totalidad de la secundaria superior se incluye en la escolaridad obligatoria, si bien en estos países los jóvenes mayores de 15 ó 16 años están obligados a cursar al menos un periodo de formación a tiempo parcial durante dos o tres cursos.

Desde 1980 se viene observando en casi todos los sistemas educativos una tendencia general hacia la prolongación de la escolaridad obligatoria como forma de garantizar la adquisición de las competencias básicas. Las distintas reformas llevadas a cabo incluyen la extensión de la escolaridad obligatoria con el



propósito de reducir las tasas de abandono escolar temprano y, en algunos casos, asegurar que todos los alumnos obtienen un certificado de educación básica. En diez países se ha adelantado un año (incluso dos, en Letonia) el inicio de la educación obligatoria. En el otro extremo, en trece países la duración de la educación obligatoria a tiempo completo se ha prolongado uno o dos años, incluso tres en Portugal, tras las recientes reformas. También se ha generalizado el concepto de educación obligatoria a tiempo parcial. Así, en Bélgica, Alemania y Polonia la duración de la educación obligatoria es actualmente tres o cuatro años superior a la que tenía en los ochenta. En los Países Bajos, la educación obligatoria a tiempo parcial que había en la última década ha pasado a convertirse a día de hoy en una educación obligatoria a tiempo completo que termina al final del curso en que el estudiante cumple los 18 años, o una vez que ha conseguido una cualificación básica. Se puede ampliar la información sobre Índices de participación en educación infantil, primaria y secundaria consultando los gráficos C2 y C3.

LA OFERTA DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA SUELE ORGANIZARSE DE FORMA DIFERENCIADA EN FUNCIÓN DE LOS DISTINTOS GRUPOS DE EDAD

En todos los países europeos existe alguna forma acreditada de educación y atención a la primera infancia (EAPI) sostenida con fondos públicos y dirigida a niños con edades por debajo de la de acceso a la educación obligatoria. Los servicios de EAPI siguen dos modelos organizativos principales en Europa: el modelo de etapa única y el de dos etapas. No obstante, en algunos países se da una combinación de ambos.

En el primer modelo, la oferta para los niños pequeños se organiza en establecimientos unitarios y en una única etapa para todos los niños en edad inferior a la de acceso a la educación primaria. Cada establecimiento cuenta con un único equipo directivo responsable de todos los niños cualquiera que sea su edad, y el personal a cargo de la educación de los niños suele tener titulaciones y niveles salariales similares independientemente de la edad de los niños con los que trabajan.

Eslovenia, Islandia y Noruega han adoptado el modelo de una única etapa como forma de organizar todos los servicios de EAPI hasta el nivel de primaria. En el resto de los países nórdicos, así como en Grecia, Chipre, Letonia y Lituania, existen también, además de los establecimientos unitarios, programas preparatorios para el acceso a primaria (habitualmente para niños de 5 o 6 años y con una duración de un curso), que son diferentes de los que se ofrecen a los niños de menor edad. Estos programas preparatorios pueden impartirse en el mismo establecimiento donde se educa a los niños más pequeños, en establecimientos distintos o en centros de primaria.

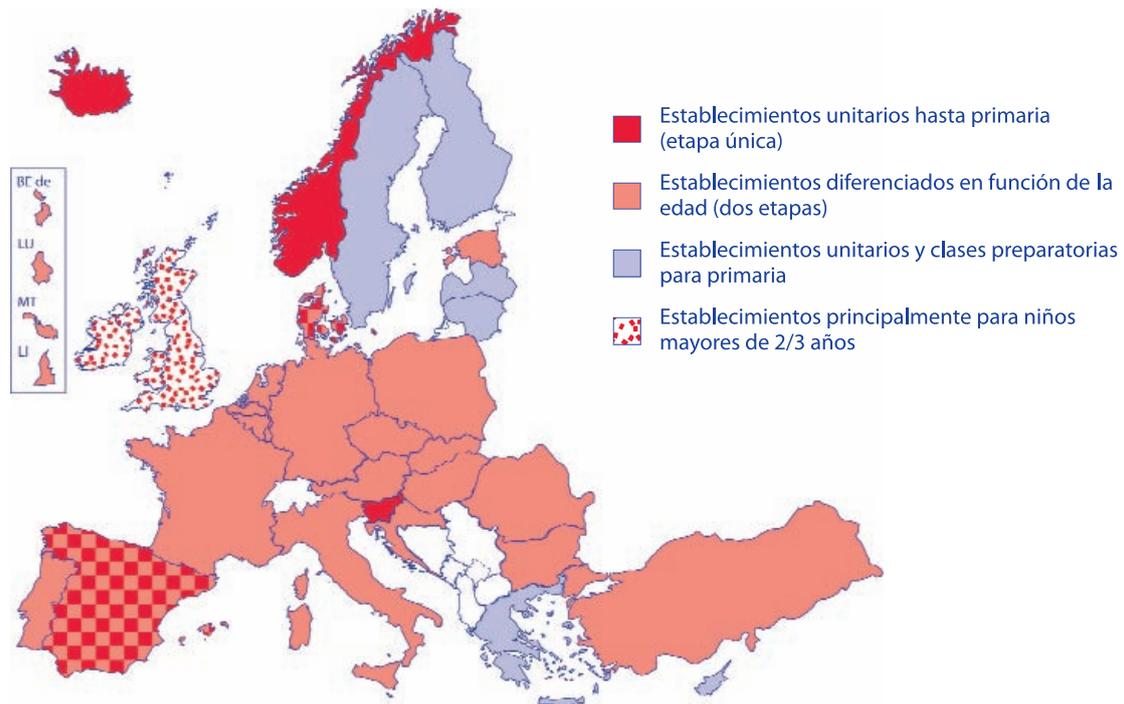
En Dinamarca y España, los centros unitarios (que acogen a todos los niños hasta los 6 años) coexisten con centros que siguen el modelo de dos etapas. Estos últimos acogen a niños hasta los 3 años (España) o de entre tres y seis años. En Dinamarca, una reforma reciente obliga a las autoridades locales a ofrecer cuidados de día garantizados para todos los niños desde las 26 semanas hasta la edad escolar. En España, la educación infantil constituye el primer nivel del sistema educativo español que se extiende desde los primeros meses de vida del bebé hasta los 6 años, edad de inicio de la escolaridad obligatoria. Hay escuelas infantiles que atienden únicamente a niños entre 0-3 años (primer ciclo de la educación infantil). Estos niños pasan luego a centros donde se imparte tanto el segundo ciclo de educación infantil como la educación primaria. Gran parte de la oferta es pública o privada concertada y las Comunidades Autónomas tienen la obligación de garantizar que las familias puedan acceder a la oferta de su elección.

Sin embargo, la mayor parte de los países europeos siguen el segundo modelo, el de dos etapas, en el que la educación y atención a la primera infancia acreditada y sostenida con fondos públicos se divide en función de la edad de los niños. El organismo responsable de formular políticas e implementar la oferta suele ser diferente para cada una de las dos etapas. Los niños entre tres y seis años de edad suelen integrarse en estructuras que pertenecen al sistema educativo nacional (CINE 0). Tanto en Bélgica como en Francia los niños suelen incorporarse al sistema educativo ordinario a partir de los dos años y medio (en Francia, en ocasiones, a los dos años). En Luxemburgo, donde la escolaridad obligatoria comienza a

los cuatro años, desde septiembre de 2009 las autoridades locales tienen la obligación legal de ofrecer una plaza en educación infantil para los niños de 3 años.

Sea cual sea el modelo de EAPI adoptado, en muchos países la oferta para los niños más pequeños (hasta los 3 años) puede sufrir variaciones a nivel local. Con frecuencia las autoridades locales tienen total competencia sobre el modo de organización de los servicios subvencionados. Esto sucede en Grecia, Italia, Austria, Liechtenstein y en la mayor parte de los países de Europa central y del este. Información más detallada sobre el acceso y las tasas abonadas en EAPI puede consultarse en el gráfico D6, y sobre las medidas de apoyo económico a los padres, en el gráfico D7.

- **Gráfico B3: Principales modelos en la oferta de Educación y Atención a la Primera Infancia acreditada y/o subvencionada, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Se incluye cualquier tipo de educación y atención institucional reconocida y acreditada tanto del sector público como del privado concertado, incluso aunque su utilización no esté muy extendida. No obstante, el cuidado de los niños en el hogar no se ha incluido. Los ‘establecimientos unitarios’ suelen acoger a niños entre 0/1 y 5/6 años y se estructuran en una única fase para todos los niños de infantil. Los establecimientos diferenciados implican una oferta distinta en función de los distintos grupos de edad, y, aunque puede haber variaciones entre países, normalmente cubren a niños entre 0/1 y 2/3 años, por un lado, y de 3/4 años a los 5/6 por otro. ‘Clases preparatorias para primaria’ incluye un curso en centros de primaria previo al acceso al nivel CINE 1.

Información detallada sobre las estructuras organizativas por país y por edad puede encontrarse en el gráfico 3.1 del informe “Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales”, Eurydice (2009).

Notas específicas de los países

Grecia: los establecimientos unitarios se refieren a *Vrefonipiaki Stathmi* y las clases preparatorias para primaria, a *Nipiagogeia*.

Austria: se pueden establecer otros modelos organizativos si surgen necesidades específicas a nivel local.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): todos los niños mayores de tres años y algunos niños desfavorecidos a partir de los dos años disponen de plazas totalmente subvencionadas (gratuitas). En Irlanda del Norte puede también haber disponibilidad de plazas para otros niños de dos años. Las plazas gratuitas se ofrecen en una amplia variedad de establecimientos públicos, privados y de voluntariado, entre los que se incluyen: establecimientos únicamente para el nivel CINE 0; escuelas primarias (CINE 0 y CINE 1); y establecimientos que acogen también a los niños más pequeños (establecimientos unitarios). Aunque no existe el derecho general a una educación y atención a la primera infancia para niños menores de tres años, los padres pueden elegir servicios de pago para el cuidado de los niños más pequeños en una guardería privada, por ejemplo, y después optar a una plaza a tiempo parcial subvencionada en ese mismo establecimiento una vez que el niño cumpla los tres años.



Croacia: Además del modelo de dos etapas en la educación infantil, al que asiste más del 60% de la población preescolar, existen también programas preparatorios para primaria destinados a niños que no acuden regularmente a programas de educación infantil. La duración de estos programas es de un curso (previo al inicio de la educación primaria) y se llevan a cabo tanto en establecimientos de infantil como en centros de primaria.

LA INMENSA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS EUROPEOS ASISTEN A CENTROS PÚBLICOS

En casi todos los países de Europa la gran mayoría de los alumnos (82%) asisten a centros públicos, pero en Irlanda, Letonia, Lituania, Rumanía y Croacia este porcentaje supera el 98% de todos los alumnos.

De media, desde educación primaria hasta secundaria superior, un 14% de los alumnos reciben su formación en establecimientos privados (concertados –dependientes del gobierno– o independientes). El porcentaje más alto de alumnos en centros privados se observa en Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), donde el 47'2% y el 62'7% de los alumnos asisten a centros privados concertados (dependientes del gobierno). La asistencia a centros concertados (dependientes del gobierno) también es habitual en España, Francia, Malta (entre un 21% y un 26%) y el Reino Unido (15'8%).

Las instituciones educativas privadas independientes, es decir, que reciben menos del 50% de su financiación del sector público, reciben, de media, tan solo el 2'9% de las matrículas. No obstante, puesto que no se dispone de datos fiables sobre la distribución de los alumnos entre centros concertados (dependientes del gobierno) y centros privados independientes para todos los países, estas cifras podrían estar infraestimadas. Portugal presenta el porcentaje más alto de alumnos en instituciones privadas (13'4%), seguida de Chipre (12'5%), Luxemburgo (8'3%), Malta (7%) y Grecia (6'1 %).

Entre 2000 y 2009 en los países de Europa central y del Este se incrementó el porcentaje de alumnos en instituciones privadas entre una y dos veces, pero hay que tener en cuenta que la cifra de partida era muy baja. Sin embargo, el aumento más importante de alumnos en centros privados se registró en Suecia (donde la cifra casi se triplicó) e Islandia (donde se dobló). Desde 2006 el porcentaje de alumnos en centros privados ha venido manteniéndose casi constante, con solo un leve aumento de 1'1 puntos porcentuales a nivel europeo. Este incremento se debió en su mayor parte al constante crecimiento del número de alumnos en el sector privado que se produjo en Chipre, Hungría, Portugal, Suecia e Islandia.

Nota explicativa (Gráfico B4)

Una institución se clasifica como pública si está bajo control directo de las administraciones públicas. Las instituciones privadas pueden ser concertadas (dependientes del gobierno) o independientes, de forma que dependen de su propia financiación básica. Son concertadas (dependientes del gobierno) si reciben más del 50% de su financiación de la administración pública. Las instituciones privadas independientes reciben menos del 50% de su financiación del sector público.

Notas específicas de los países

UE: la media se ha calculado sobre los países de los que se dispone de datos.

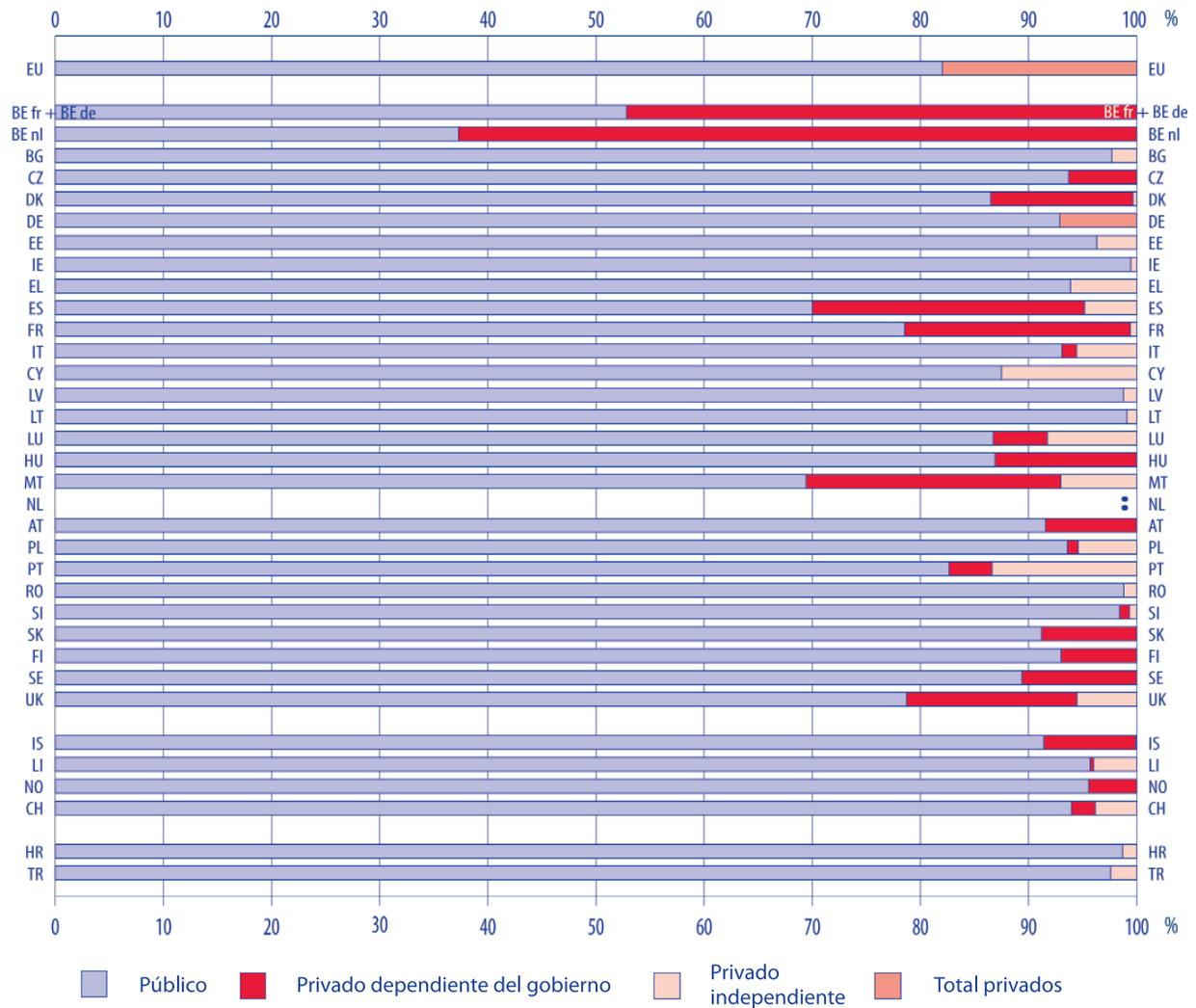
Bélgica (BE fr, BE nl): los datos no incluyen a las instituciones privadas independientes.

Grecia: datos de 2008.

Reino Unido: aunque los centros educativos del sector público acogen a la gran mayoría de los alumnos hasta los 16 años, los datos también reflejan la oferta CINE 3 para adultos, que se ofrece fundamentalmente en *further education colleges*, es decir, instituciones privadas dependientes del gobierno. Los datos se ven también afectados por un cambio en la metodología para la realización de informes diseñado para lograr una mayor convergencia con las directrices internacionales sobre la realización de informes.

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

- Gráfico B4: Distribución de los alumnos en centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) públicos, concertados (dependientes del gobierno) y privados independientes (CINE 1-3), 2009



	UE	BE fr/ BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
Instituciones públicas	82.0	52.8	37.3	97.7	93.7	86.5	92.9	96.3	99.4	93.9	70.0	78.5	93.1	87.5	98.8	99.1	86.7	
Instituciones privadas, dependientes del gobierno	10.2	47.2	62.7	:	6.3	13.1	:	:	:	:	25.2	20.9	1.3	:	:	:	5.0	
Instituciones privadas independientes	2.9	:	:	2.3	:	0.4	:	3.7	0.6	6.1	4.8	0.6	5.6	12.5	1.2	0.9	8.3	
Todas las instituciones privadas TOTAL	14.1	47.2	62.7	2.3	6.3	13.5	7.1	3.7	0.6	6.1	30.0	21.5	6.9	12.5	1.2	0.9	13.3	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Instituciones públicas	86.9	69.4	:	91.6	93.6	82.6	98.8	98.4	91.2	93.0	89.4	78.7	91.4	95.7	95.6	94.0	98.7	97.6
Instituciones privadas, dependientes del gobierno	13.1	23.6	:	8.4	1.0	4.0	:	0.9	8.8	7.0	10.6	15.8	8.5	0.3	4.4	2.2	:	:
Instituciones privadas independientes	:	7.0	:	:	5.4	13.4	1.2	0.7	:	:	5.5	0.1	4.0	:	3.8	1.3	2.4	
Todas las instituciones privadas TOTAL	13.1	30.6	:	8.4	6.4	17.4	1.2	1.6	8.8	7.0	10.6	21.3	8.6	4.3	4.4	6.0	1.3	2.4

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).



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

Las administraciones educativas son las encargadas de asignar a los alumnos a centros concretos, tanto si son públicos como, en muchas ocasiones, también si son privados concertados (dependientes del gobierno), utilizando diferentes procedimientos. No obstante, en ocasiones los padres pueden indicar el centro que prefieren para su hijo o solicitar un centro diferente al que se les asignó inicialmente. Cuando un centro alcanza su máxima capacidad de admisión, las administraciones educativas derivan a los alumnos a otros centros atendiendo a diferentes criterios.

En la mayoría de los países europeos, tanto los padres como las administraciones pueden ejercer cierta influencia sobre las decisiones relativas a la adscripción de los alumnos a los distintos centros públicos y privados concertados, si bien 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 la admisión a los alumnos de su zona ni dar prioridad sobre ellos a los que provienen de otra zona.

En Rumanía y Estonia, en primaria todos los alumnos tienen garantizada una plaza en un centro local, si bien los padres pueden escoger otro centro, siempre que disponga de plazas. En secundaria superior, en ambos países los alumnos/padres pueden elegir centro y ser admitidos en el mismo siempre que se cumplan determinadas condiciones, algunas de las cuales (las de carácter más general) se establecen a nivel central, mientras que otros términos y condiciones de admisión más específicos, como la evaluación del estudiante, pueden fijarse a nivel central, o bien los establece (o autoriza) el titular o el propio director del centro.

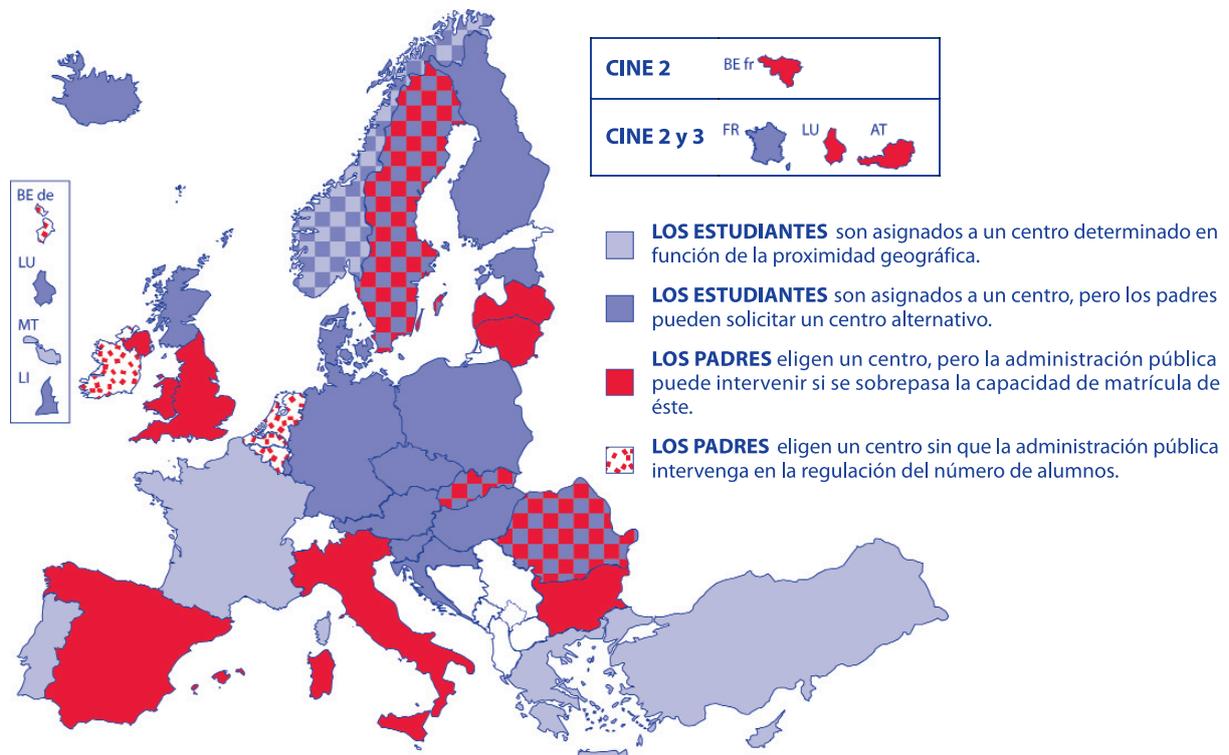
En Islandia se da una situación particular, puesto que en secundaria superior la responsabilidad sobre la admisión de los alumnos recae en los centros en función del acuerdo que tengan con el ministerio. Los centros de secundaria superior pueden establecer requisitos específicos de admisión para determinadas ramas de estudio. De todas formas, desde 2010 los centros tienen la obligación de admitir al menos al 40% de los alumnos que tienen su residencia legal en su zona de influencia.

En otra tercera parte de los países, los padres pueden elegir el centro, pero las administraciones públicas pueden intervenir cuando se sobrepasa la capacidad de matrícula, limitando el número de alumnos mediante la aplicación de distintos criterios de admisión (sorteo, lugar de trabajo de los padres, preferencia por hermanos en el centro, etc.).

En Suecia, un alumno debería tener plaza en el centro elegido por sus padres. En caso de conflicto entre diferentes solicitudes legítimas de plaza para el mismo centro, el municipio puede dar plaza al alumno en otro centro, normalmente el más cercano a su domicilio. Si tienen plazas disponibles, tanto los centros municipales (públicos) como los privados subvencionados independientes tienen la obligación de admitir a los alumnos. Cualquier alumno puede solicitar la admisión tanto en centros privados subvencionados independientes como en centros municipales, y en caso de que el número de solicitantes exceda al de plazas disponibles, solo se pueden aplicar criterios de selección objetivos, por ejemplo, el orden de solicitud o la asistencia de hermanos al centro.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los padres tienen derecho a expresar sus preferencias por un determinado centro. Los centros han de hacer públicos sus criterios de admisión y, siempre que se cumplan dichos criterios, los centros deben atender las preferencias de los padres y admitir a los niños hasta completar el número de plazas de admisión con que cuentan, que previamente habían hecho público y que se basa en la capacidad física del centro. Si las solicitudes de admisión superan el número de plazas disponibles, las plazas se adjudican en función de los criterios previamente publicados por el centro. Las solicitudes que no consiguen plaza pasan a considerarse en el siguiente centro según el orden de preferencia expresado en ellas.

- **Gráfico B5: Grado de libertad de los padres/alumnos para elegir centro en la educación obligatoria en el sector público, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE nl): en una nueva legislación reciente (decreto sobre derecho de admisión) las administraciones públicas, además de “intervenir si se sobrepasa la capacidad de matrícula del centro”, establecen una serie de criterios y normas de admisión (por ejemplo, prioridad para hermanos y hermanas, necesidad de mantener un adecuado equilibrio entre alumnos privilegiados y desfavorecidos, normas específicas a seguir cuando existe un verdadero problema de capacidad, etc.).

En Bélgica, Irlanda, los Países Bajos y Luxemburgo (en el nivel de secundaria), los padres siguen manteniendo el derecho a escoger centro para sus hijos sin que intervenga la administración pública, si bien en algunos de estos países se han introducido determinadas disposiciones recientemente. En Irlanda, las administraciones públicas no intervienen en ningún sentido en la selección de centro de los alumnos, pero sí tratan de garantizar que las políticas de admisión de cada centro cumplan con la legislación educativa y de igualdad. En los Países Bajos, los padres todavía pueden elegir centro, pero en caso de gran demanda de plazas, los centros pueden utilizar un sistema de sorteo, que puede hacer que los padres no consigan el centro elegido en primera opción. Además, los municipios (o *boroughs*) a veces utilizan el código postal como criterio de adscripción de los alumnos a los centros (en Amsterdam, por ejemplo, esto dio lugar a que los padres crearan una fundación para la libre elección de centro). Los padres tienen derecho a acudir a la justicia para recurrir estas decisiones. Fue la Asociación de Municipios Holandeses la que sacó a la palestra la cuestión de la libre elección de centro, puesto que el transporte de los alumnos, que es responsabilidad de los municipios, podría resultarles muy costoso.

En Bélgica (Comunidad francesa), la admisión a la educación secundaria se rige, tras la legislación aprobada en 2010, por una nueva normativa. El nuevo decreto pretende que los centros que tienen una excesiva demanda de plazas puedan adjudicarlas de la manera más objetiva y transparente posible y que cualquier demanda a este respecto se dirija a la *Commission Interréseaux des Inscriptions (CIRI)*, que procederá a la adjudicación a otro centro. Este novedoso y transparente proceso de admisión se ha diseñado con el objetivo de controlar la excesiva demanda de plazas en determinados centros y de garantizar a todas las familias la igualdad en el acceso a cualquier centro y un mismo tratamiento en el proceso de admisión.

Por el contrario, hay otros países (Grecia, Francia, Chipre, Luxemburgo –en primaria–, Malta, Portugal y Turquía) donde los padres normalmente intervienen en la decisión sobre el centro al que irán sus hijos (a no ser en caso de alguna dispensa especial). No obstante, a la hora de adjudicar las plazas las administraciones públicas pueden tener en cuenta factores como el lugar de residencia o de trabajo de los padres, o si el alumno tiene hermanos que hayan asistido al centro. Sin embargo, en el curso escolar 2008/09, Francia modificó esta norma general para la secundaria inferior, en el sentido de ofrecer a los padres la oportunidad de solicitar un centro alternativo. Esta modificación se produjo en el marco de la reforma conocida como “flexibilización del mapa escolar” (*assouplissement de la carte scolaire*), cuyo objetivo era fomentar la igualdad de oportunidades y la diversidad social en los centros educativos. La solicitud de los padres se tiene en cuenta únicamente si existen plazas suficientes en el centro solicitado; además, los alumnos discapacitados y los beneficiarios de becas de estudio tienen prioridad.

En Luxemburgo, en primaria los alumnos normalmente deben asistir a un centro de su propio municipio. Si los padres quieren solicitar un centro en otro municipio han de cursar una solicitud específica al municipio correspondiente; si la solicitud es aceptada, el municipio de origen tiene que hacerse cargo de todos los gastos que se produzcan.

EN EUROPA LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS ASISTE A CENTROS DE GRAN TAMAÑO EN CUANTO A NÚMERO DE ALUMNOS

En 2009, según los datos del estudio internacional PISA, en Europa la mayoría de los alumnos de 15 años asistía a un centro cuyo número de alumnos oscilaba entre 400 y 1.000, si bien al menos la mitad de ellos estudian en centros con menos de 650 alumnos. En nueve países o regiones lo más habitual es que los alumnos asistan a centros de gran tamaño, y la mayoría de los alumnos van a centros que superan la media europea de 633 alumnos por centro. Los valores medios más altos se registran en Luxemburgo (1.310 alumnos), los Países Bajos (984 alumnos), Rumanía (920) y el Reino Unido (Inglaterra, 1.062 alumnos y Escocia, 938 alumnos). En el extremo opuesto de la escala se encuentran Grecia, Polonia y Liechtenstein, donde la mayoría de los alumnos asisten a centros con menos de 200-300 alumnos.

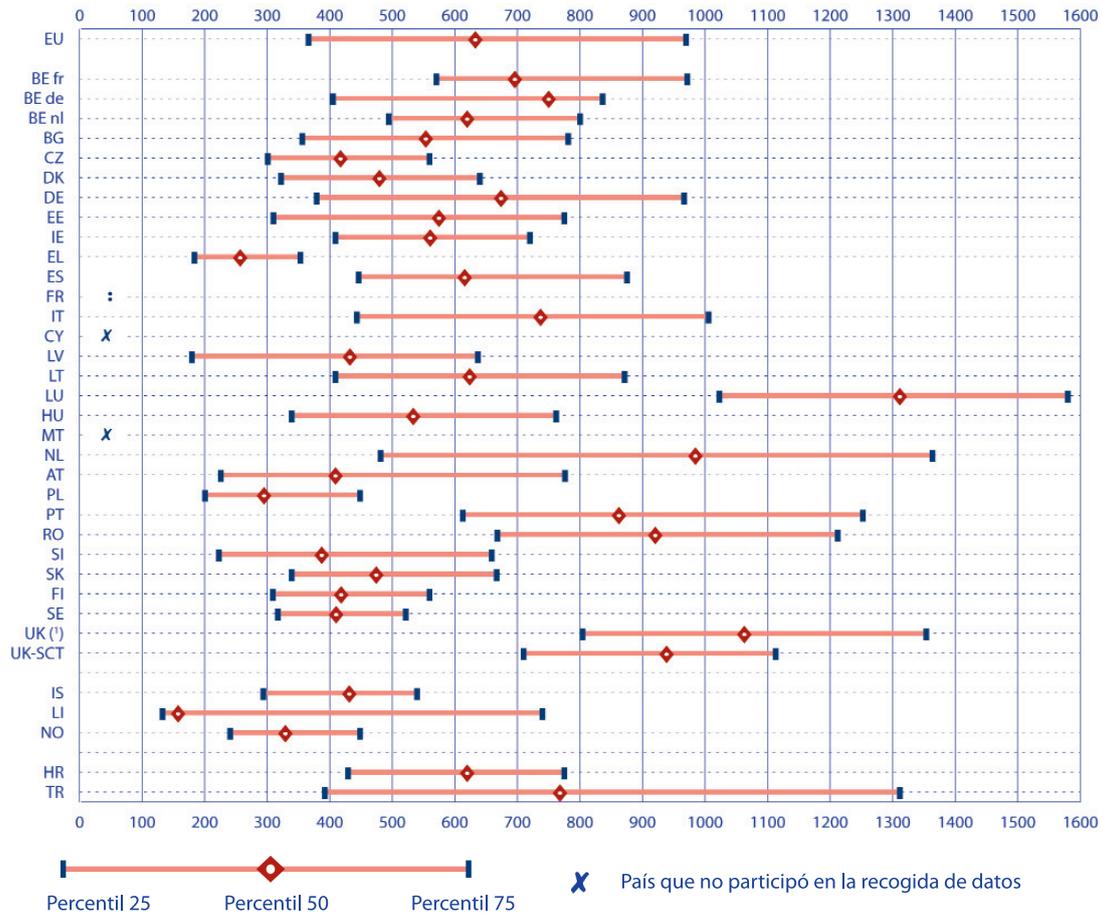
Además de las diferencias en el tamaño medio de los centros, es importante prestar atención también, dada su relevancia, a la distribución por tamaño del centro en cada país. En Alemania, Italia, Letonia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovaquia y Turquía se observan diferencias importantes en el tamaño de los centros. En estos países, hay alumnos que asisten a centros con menos de 100 alumnos en total, mientras que otros van a centros con un número de alumnos que supera los 1.000. Esta considerable diferencia en el número de alumnos se debe en gran medida a particularidades geográficas y a diferencias entre zonas rurales y urbanas. Así es en Turquía, donde se dan las diferencias más grandes de Europa en cuanto a tamaño de los centros debido fundamentalmente a las diferencias entre áreas rurales y urbanas. Aquí, la diferencia entre los centros más grandes (percentil 75) y los más pequeños (percentil 25) es de 1.000 alumnos (véase el gráfico B6).

En el otro extremo, las diferencias más pequeñas entre centros en número de alumnos se encuentran en la República Checa, Grecia, Polonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega, donde el tamaño de los centros presenta una variación no superior a 250 alumnos entre los percentiles 25 y 75. En muchos de estos países los valores medios están entre los más bajos de Europa.

En comparación con PISA 2003 (véase *Cifras clave de la educación en Europa 2005*, gráfico B11), en la mitad de los países objeto de estudio el tamaño medio de los centros se ha incrementado entre 50 y 100 alumnos, en tanto que en Bélgica (Comunidad germanófono), Austria y Polonia se ha producido un descenso de más de 70 alumnos por centro. Mayor incluso es el descenso registrado en Letonia, donde el tamaño medio de los centros se redujo cerca de un 30% (205 alumnos). Entre 2003 y 2009 se observa una tendencia general hacia una leve reducción del número de alumnos en los centros de mayor tamaño.

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

- Gráfico B6: Distribución de los alumnos de 15 años (mediana y percentiles) por tamaño del centro al que asisten, 2009



(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
p10	198	413	318	284	191	199	128	186	99	301	135	297	:	219	x	95	159	608
p25	367	571	406	495	357	302	323	380	311	410	185	447	:	444	x	181	410	1022
p50	633	696	750	620	554	418	480	674	575	561	258	616	:	737	x	433	624	1310
p75	969	971	836	800	781	560	640	966	775	720	354	875	:	1005	x	637	871	1578
p90	1298	1130	1189	1086	1097	686	749	1253	919	831	438	1199	:	1237	x	858	988	2034
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	HR	TR
p10	217	x	278	100	140	412	410	143	205	220	188	618	483	128	110	167	329	250
p25	340	x	482	227	202	613	668	224	340	310	318	804	710	295	134	242	430	393
p50	534	x	984	410	296	862	920	388	475	419	411	1062	938	432	159	330	620	768
p75	762	x	1362	776	449	1251	1211	659	667	560	522	1352	1112	540	740	449	775	1310
p90	1005	x	1633	1154	573	1578	1390	872	821	660	643	1551	1361	663	740	543	999	1786

(p) = percentil

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2009.



ORGANIZACIÓN

Nota explicativa

Se pidió a los directores de los centros educativos que indicasen el número de alumnos que asistían a sus centros en febrero de 2009.

El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y una posterior selección de alumnos de 15 años. Se buscaba que cada estudiante 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 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 exagerada de los centros grandes. Una muestra simple de los centros daría como resultado unos valores ligeramente inferiores.

Para más información sobre el estudio internacional PISA y la definición de percentil, véase la sección «Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía».

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 el cuadro situado a continuación del gráfico.

Notas específicas de los países

UE: la media se ha calculado a partir de los países que disponen de datos.

Francia: el país tomó parte en PISA 2009 pero no administró el cuestionario para los centros. En Francia, los alumnos de 15 años se distribuyen entre dos tipos diferentes de centro y, por tanto, un análisis a nivel de centro podría no ser coherente.

LA EVALUACIÓN TANTO DE CENTROS COMO DEL PROFESORADO ESTÁ ADQUIRIENDO UNA CRECIENTE IMPORTANCIA

La evaluación de la calidad de la educación requiere llevar a cabo un proceso sistemático para analizar de forma crítica el rendimiento del profesorado, de los centros educativos o de las administraciones locales. Dicho proceso ha de llevar a una valoración del nivel de educación proporcionado y/o a recomendaciones para la mejora de la calidad. El proceso de evaluación puede asimismo ampliarse hasta incluir al sistema educativo en su totalidad (véase gráfico B12).

La evaluación de los centros educativos se lleva a cabo en la inmensa mayoría de los países, ya sea interna o externa, y en muchos casos se complementa también con planes de evaluación del profesorado a nivel individual. 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 muy recomendada en todos los países, a excepción de Bélgica (Comunidad francesa) e Irlanda (hasta 2012). En Estonia, en 2006 la evaluación interna pasó a ser obligatoria. En Italia y Croacia solo se realiza evaluación interna.

La evaluación externa se enfoca hacia una amplia gama de actividades del centro, entre ellas la enseñanza y el aprendizaje y/o todos los aspectos relativos a la gestión del centro. Allí donde se realiza la evaluación externa de los centros el responsable de llevarla a cabo suele ser un departamento de la administración educativa central o de la de más alto nivel. En Bélgica (Comunidad Flamenca), Letonia, los Países Bajos, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), la organización encargada de la evaluación externa de los centros es independiente de la administración educativa de más alto nivel. En Estonia, Francia, Austria, Polonia y Rumanía, los organismos encargados de la evaluación externa de los centros tienen que responder ante las autoridades regionales o provinciales.

En la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Suecia, el Reino Unido e Islandia (en primaria y secundaria inferior) los centros también son evaluados por la administración local o el responsable de los servicios educativos correspondiente. En el Reino Unido la principal función de la administración local en el proceso de evaluación es realizar un seguimiento de aquellos centros que tienen un rendimiento por debajo del esperado. 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. En Dinamarca (en primaria y secundaria inferior), y también en Noruega, son los municipios quienes se encargan principalmente (o en exclusiva) de la evaluación externa de los centros (véase abajo). En Dinamarca, Rumanía, Suecia, el Reino Unido y Noruega el gobierno central evalúa a las propias administraciones locales.

En los 21 países en que, además de la evaluación del centro, se lleva a cabo la evaluación de los docentes a nivel individual, la responsabilidad de la misma suele recaer en el director del centro y/o en otros cargos directivos del centro que desarrollan funciones de gestión. En Liechtenstein, además, también la inspección evalúa regularmente a los profesores, en tanto que en Francia y Turquía la inspección es la única responsable. En Portugal, una comisión evalúa al profesorado en el marco del sistema para la evaluación del rendimiento de la administración pública que se introdujo en 2007. En Bélgica (Comunidad francesa), entre 2007 y 2009 se introdujo la evaluación sistemática del profesorado por parte del director del centro. Esta forma de evaluación se ha reforzado recientemente (desde 2009) en Eslovenia aumentando la frecuencia con que el director informa sobre el profesorado, mientras que en Liechtenstein (a partir de 2008) se han estandarizado los criterios de evaluación para potenciar este sistema.



ORGANIZACIÓN

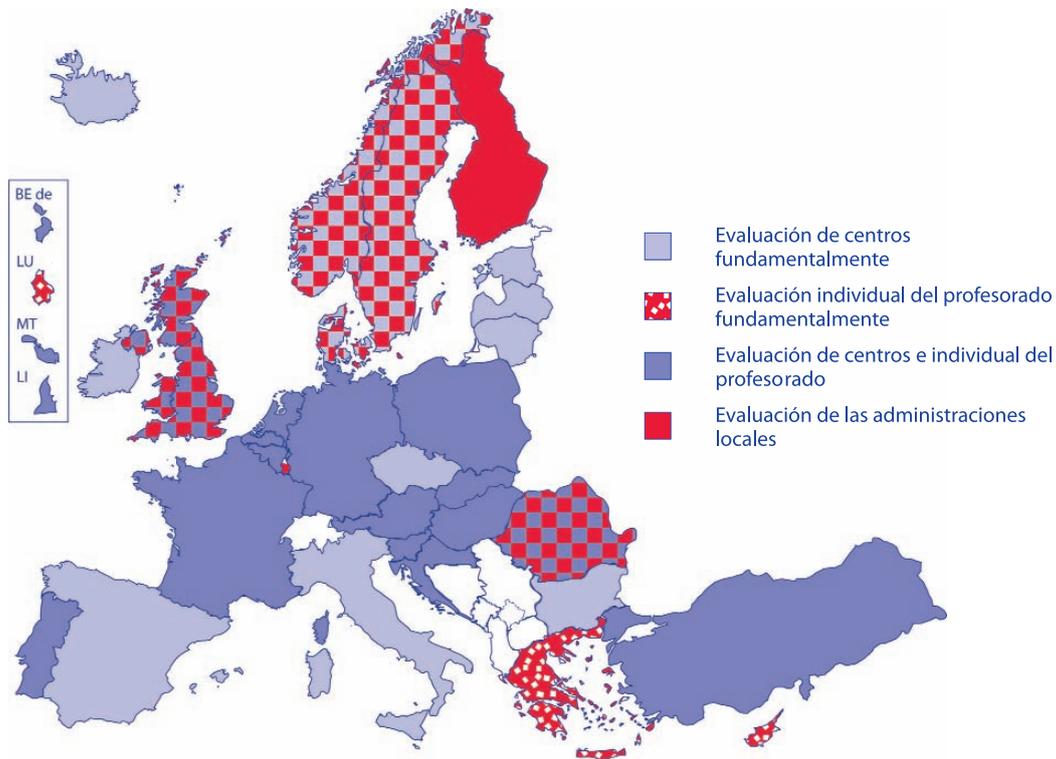
En 12 de los países o regiones que llevan a cabo la evaluación externa de los centros no se evalúa a los profesores de forma individual como norma. No obstante, en varios de estos países sí se evalúa a los profesores individualmente en determinadas circunstancias. En Estonia, Irlanda y España se evalúa a los profesores que optan a promoción o al inicio de su carrera. En Irlanda, a petición del consejo escolar del centro, la inspección también evalúa a los profesores.

En Grecia, Chipre y Luxemburgo, el proceso de evaluación no tiene por objeto los centros educativos. La evaluación externa que llevan a cabo la inspección o los asesores escolares se centra fundamentalmente en los profesores. Aunque en estos países se practica un cierto nivel de evaluación externa de los centros, su alcance es bastante limitado, reduciéndose a aspectos como la contabilidad, la salud, la seguridad, los archivos, etc. También la evaluación interna de los centros es bastante limitada en estos países. Actualmente Grecia y Luxemburgo están desarrollando proyectos piloto para la evaluación interna de los centros en el marco de planes para la mejora de la calidad de la educación a varios años vista. Las Comunidades francesa y germanófona de Bélgica han ampliado recientemente el alcance de sus sistemas de evaluación (a partir de 2006/07 y 2008/09 respectivamente), que se centraban previamente en la evaluación individual del profesorado. En Francia, desde 2006 se observa una evolución en el mismo sentido (CINE 1).

En los países nórdicos no se evalúa a los docentes individualmente, o, como sucede en Dinamarca, no están sujetos a evaluación externa a nivel individual. La evaluación interna (autoevaluación) es la práctica que, en mayor o menor grado, se lleva a cabo en todas partes, aunque no siempre es obligatoria. Con la excepción de Islandia, los sistemas de evaluación de los centros educativos se centran fundamentalmente en las administraciones locales, que son responsables de la evaluación de su propia oferta educativa y son evaluadas, a su vez, por las administraciones o agencias educativas centrales. Sin embargo, mientras que en Finlandia las administraciones locales tienen plena autonomía para organizar la evaluación de su propia oferta educativa, en Dinamarca, Suecia y Noruega se ha introducido en los últimos años un enfoque diferente. De hecho, en estos tres países, las administraciones locales tienen la obligación de evaluar cada centro educativo por separado.

Por ejemplo, desde 2006 en Dinamarca los municipios tienen la obligación de elaborar un informe anual de calidad en el que han de recoger los resultados de las evaluaciones externas de todos los centros de primaria y secundaria inferior bajo su jurisdicción. Además, el Instituto Danés de Evaluación (EVA) es el responsable de evaluar todos los centros dependientes del Ministerio de Infancia y Educación. Con este propósito, el Instituto evalúa una muestra de centros y puede emitir valoraciones acerca de los centros que componen dicha muestra. En Suecia, los centros educativos son también evaluados por la Inspección Nacional de Educación, además de la evaluación de las autoridades locales.

• **Gráfico B7: Elementos del sistema educativo que son objeto de evaluación (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La **evaluación de centros** pone el acento en las actividades realizadas por el personal del centro, sin buscar responsabilidades individuales entre sus miembros. El objetivo de este tipo de evaluación es la supervisión o mejora del rendimiento del centro y de los resultados de los alumnos, y las conclusiones se presentan en un informe global que no incluye información sobre evaluaciones individuales de los docentes. Cuando la evaluación del trabajo del director forma parte de la evaluación general de todas las actividades del centro (incluidas las que no son responsabilidad directa del propio director) y las conclusiones se utilizan para mejorar la calidad del propio centro, la evaluación es considerada como una evaluación del centro. Por otro lado, la evaluación que lleva a cabo el consejo escolar/órgano de gobierno sobre determinados aspectos concretos de la labor del director, como la gestión de los recursos humanos o financieros, no se considera una evaluación del centro.

La **evaluación individual del profesorado** implica la formación de un juicio sobre el trabajo de los profesores y la entrega de un informe personal verbal o por escrito con el fin de orientarles y ayudarles a mejorar su docencia. Esta evaluación puede llevarse a cabo durante el proceso de evaluación del centro (lo que normalmente da lugar a un informe verbal) o realizarse por separado (lo que suele llevar a una valoración formal del profesor evaluado).

La **evaluación de la administración local** puede realizarla la administración educativa central (o de nivel superior), la inspección o una agencia nacional de educación. Se examina la labor que realizan las administraciones locales en relación con la gestión de los centros situados en el área geográfica bajo su jurisdicción.

Nota específicas de los países

Grecia: en junio de 2010 se introdujo un proyecto piloto sobre autoevaluación de los centros basado en planes de acción de tres años que contemplan objetivos educativos. Este proyecto finaliza en 2012.

Luxemburgo: para 2013 está prevista la implantación completa de la evaluación interna de los centros basada en planes cuatrienales de mejora de la calidad de la enseñanza.

Rumanía: la evaluación de las administraciones locales, que se introdujo en 2007, se lleva a cabo cuando se realiza una inspección completa de un centro.

Finlandia: los responsables de los servicios educativos (municipios en su mayor parte) son los encargados de evaluar la efectividad de su oferta y tienen total autonomía para organizarla.

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

En todos los países europeos los procedimientos utilizados en la evaluación externa de los centros están más o menos estandarizados.



ORGANIZACIÓN

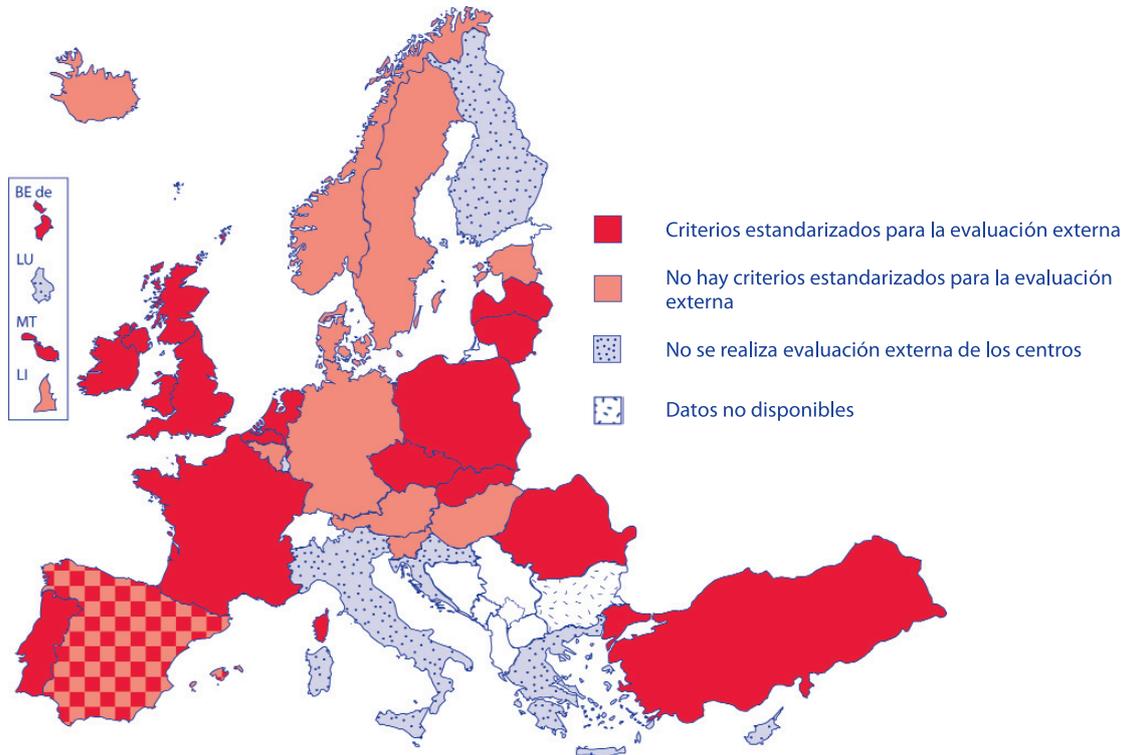
En 2010/11, en 14 países europeos representantes de la administración central (o de los responsables directos de este nivel de la administración) realizaban la evaluación de los centros sobre la base de criterios estandarizados. Este proceso de estandarización, que se puso en marcha, en general, en la década de los 90 (Eurydice, 2004), se prolongó en algunos países hasta el nuevo milenio. Así, en Irlanda se han venido utilizando criterios estandarizados desde 2004/05, desde 2008 en Bélgica (Comunidad germanófona) y desde 2010 en Malta.

Los criterios de evaluación se basan en dos componentes: el parámetro (o dimensión medible de un área de evaluación), y el nivel exigido (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. No obstante, existe mucha variabilidad en los criterios estandarizados que se utilizan para evaluar los distintos ámbitos de trabajo de un centro, tanto en lo referente a su formato como en el margen de libertad que dejan a los evaluadores externos a la hora de emitir sus valoraciones. Es más, el uso de criterios estandarizados no implica necesariamente que siempre se utilice el mismo marco para evaluar a todos los centros. Por ejemplo, los criterios estandarizados pueden aplicarse en la fase inicial de la evaluación, pero una vez identificados los centros en riesgo, se puede dar paso a una segunda fase específicamente adaptada a las circunstancias concretas de cada centro. Este es el caso, por ejemplo, de los Países Bajos.

No todos los países han elaborado listas predeterminadas de criterios estandarizados para la evaluación de centros educativos. Por lo tanto, los evaluadores de la administración central determinan sus criterios de evaluación basándose en la legislación nacional y en los objetivos educativos, o bien en listas de áreas a evaluar que se han establecido a nivel central. Algunos enfoques de la evaluación externa de centros se centran únicamente en aspectos muy concretos, como el grado de cumplimiento de la normativa o el proyecto educativo de centro. No obstante, 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. En la mayoría de los casos, estas listas abarcan una amplia gama de las actividades del centro, que incluyen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, los resultados de aprendizaje de los alumnos, diferentes áreas de la gestión del centro así como el grado de cumplimiento de la normativa.

Son varios los países en los que la evaluación de los centros la llevan a cabo evaluadores de la administración local o regional (véase gráfico B7) que, en la mayor parte de los casos, no tienen obligación de utilizar los criterios estandarizados establecidos por la administración central. En general, los evaluadores locales o regionales toman como referencia la legislación nacional y los objetivos educativos establecidos por la administración local a la hora de establecer sus criterios de evaluación. No obstante, la administración central puede fijar cierto grado de estandarización en la evaluación de los centros que llevan a cabo las administraciones locales. Por ejemplo, desde 2006, los municipios de Dinamarca tienen la obligación de centrarse sobre un conjunto de indicadores establecidos a nivel central, mientras que en Polonia, desde 2009 los evaluadores de la administración regional tienen que utilizar una lista única de criterios estandarizados. Por otra parte, en Hungría, aunque no existen criterios estandarizados, sí que hay un procedimiento estándar que los centros que no alcanzan el umbral mínimo establecido en la evaluación nacional del alumnado tienen que seguir.

- **Gráfico B8: Utilización de criterios estandarizados para la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice

Notas específicas de los países

República Checa, Lituania, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): las referencias a la evaluación central se aplican a la evaluación desarrollada a nivel central.

Alemania: los Inspectores fijan sus criterios de evaluación en base a la legislación educativa y las directrices emitidas por el Ministerio de Educación del *Land*.

España: la evaluación de centros es competencia de las Comunidades Autónomas, algunas de las cuales han establecido una lista estándar de criterios: Andalucía, Asturias (fase piloto), Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña o La Rioja.

Finlandia: véase la nota al gráfico B7.

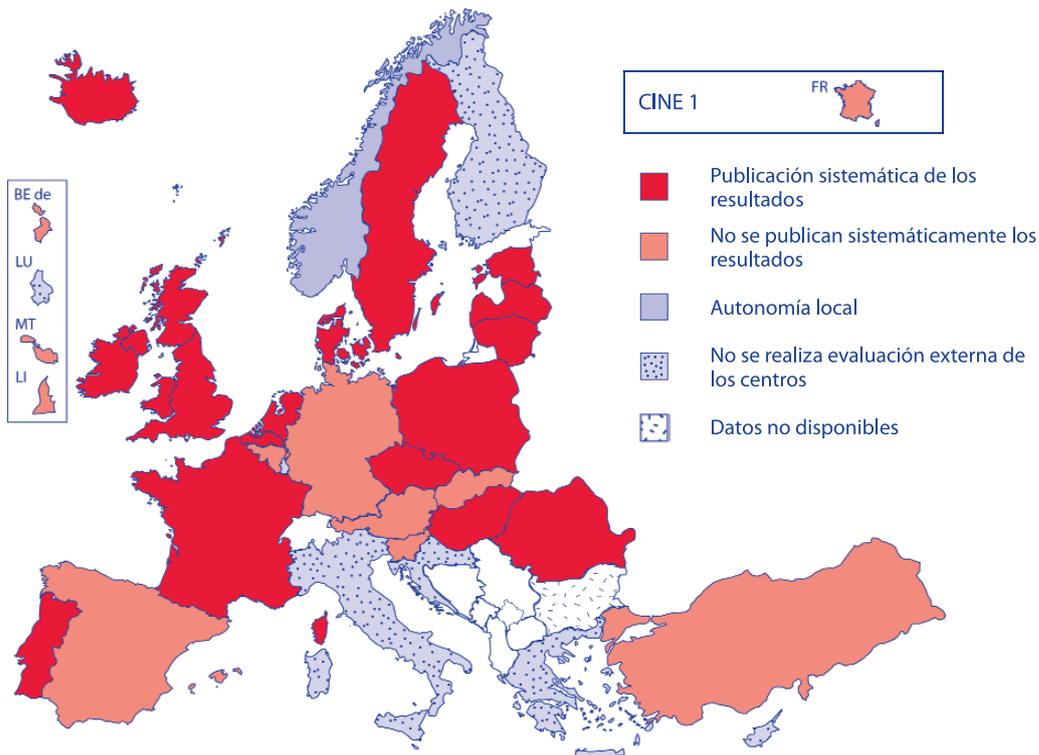
CADA VEZ MÁS PAÍSES EUROPEOS PUBLICAN SISTEMÁTICAMENTE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS

Casi todos los países realizan algún tipo de evaluación externa de los centros (gráfico B7) y la publicación sistemática de los resultados de esta evaluación en forma de informes es una práctica cada vez más extendida en Europa. Aunque dicha práctica se estableció inicialmente en el Reino Unido (Inglaterra) en los 80, a finales de los 90 comenzó en el resto de Europa y en la última década del nuevo milenio ha experimentado un fuerte impulso, extendiéndose a países como Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Irlanda, Hungría y Rumanía, y muy recientemente, a Letonia, Lituania y Polonia.

En 16 países o regiones las conclusiones de la evaluación externa de los centros educativos 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 del organismo responsable de la evaluación externa o en el del Ministerio de Educación. En Dinamarca (desde 2006), Hungría, Suecia e Islandia los resultados de la evaluación realizada por las administraciones locales se publican (también) sistemáticamente en internet. En Polonia, desde 2009 los evaluadores de la administración regional tienen que publicar las conclusiones.

Allí donde las conclusiones de la evaluación externa no se publican sistemáticamente, las administraciones educativas están facultadas, no obstante, para disponer la información de forma que sea accesible a los padres o al público en general. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad germanófona) los padres y los alumnos tienen derecho a solicitar el informe de evaluación externa de su centro; en Malta se informa a los padres sobre los principales puntos fuertes y áreas necesitadas de mejora de los centros de primaria y secundaria inferior.

- **Gráfico B9: Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La definición de lo que se entiende por “evaluación externa de los centros” puede consultarse en la nota explicativa del gráfico B7.

La **publicación de los resultados de la evaluación externa para cada centro por separado** 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 los 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 se entiende la publicación por norma, contemplada en la normativa oficial, de esos 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.

Nota específica de los países

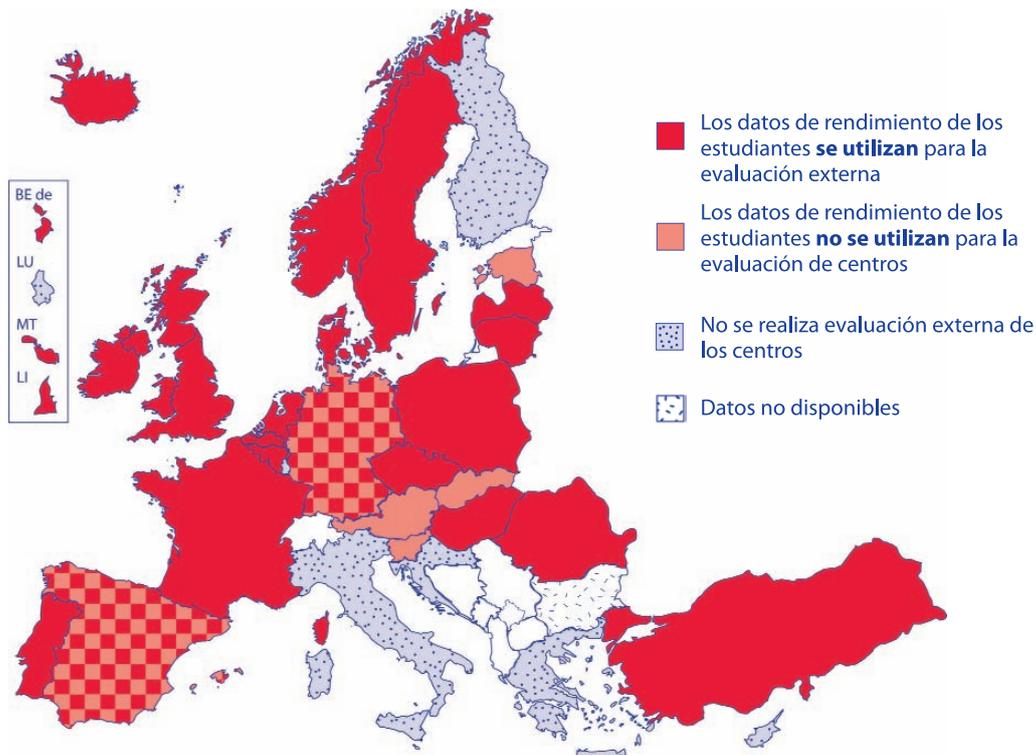
República Checa, Estonia, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): el gráfico se refiere únicamente a la evaluación externa realizada por la administración central. La publicación de los resultados de las evaluaciones realizadas por las administraciones locales no está regulada. Por tanto, se pueden dar distintas situaciones.

Finlandia: véase la nota del gráfico B7.

LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS SUELE BASARSE EN DATOS SOBRE RENDIMIENTO DEL ALUMNADO, PERO NO SUELE VINCULARSE A OBJETIVOS DE REFERENCIA DEFINIDOS A NIVEL CENTRAL

La evaluación de centros puede cubrir diferentes elementos, entre los que se incluyen la calidad de los procesos educativos o administrativos desarrollados por el centro en el marco de su autonomía educativa, el cumplimiento de los estándares y de la normativa o los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la mayoría de los países en que se lleva a cabo la evaluación de centros, los evaluadores tienen en cuenta los datos sobre rendimiento de los alumnos a la hora de realizar la valoración del nivel de calidad del centro. Excepción a esto son Estonia, Austria, Eslovenia y Eslovaquia, países en los que la evaluación externa se centra fundamentalmente en los procesos del centro y/o en el cumplimiento de la normativa. No obstante, en Austria, en el nuevo marco para la inspección educativa que se pondrá en marcha a partir de 2012/13 se tendrán también en cuenta los resultados de las actividades del centro.

- **Gráfico B10: Utilización de los datos sobre rendimiento de los alumnos para la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

República Checa: el gráfico hace referencia únicamente a la evaluación externa realizada por la Inspección Educativa nacional.

Alemania: los inspectores de educación utilizan datos sobre rendimiento de los alumnos en 5 de los 16 *Länder*.

España: la utilización de datos de rendimiento de los alumnos por parte de los inspectores varía en las distintas Comunidades Autónomas; es práctica habitual, por ejemplo, en Andalucía, Asturias (piloto), Islas Baleares, Cantabria o Cataluña.

Finlandia: véase la nota del gráfico B7.

Los datos sobre rendimiento que suelen tenerse en consideración en el proceso de evaluación son los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes establecidos a nivel central y en las pruebas nacionales de evaluación. Otros posibles indicadores de resultados de los alumnos pueden ser: los



resultados de la evaluación que realiza el profesorado; datos sobre progreso escolar; los resultados que obtienen en estudios internacionales; resultados relacionados con el mercado laboral y la satisfacción de los padres o de los propios alumnos, si bien estos últimos son menos frecuentes.

Los inspectores u otros evaluadores externos que utilizan la información sobre rendimiento de los alumnos para la evaluación externa de los centros no tienen la obligación, a la hora de interpretar los datos, de relacionarla con valores de referencia establecidos a nivel central. Sin embargo, Hungría, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra) han definido umbrales mínimos para los resultados de los alumnos que, en caso de no alcanzarse, pueden conducir a diversas formas de intervención en los centros. En Hungría, si un centro muestra un rendimiento bajo en las evaluaciones nacionales durante varios años tiene que diseñar un plan de acción para su desarrollo. En Portugal, cuando un centro presenta un pobre rendimiento en áreas como los resultados de sus alumnos en las pruebas estandarizadas o bajos índices de transición de los alumnos, está obligado a definir un marco cronológico para la implantación de una serie de medidas correctivas entre las que se ha de incluir un apoyo adicional para los niños con bajo rendimiento. En el Reino Unido (Inglaterra) en los exámenes y pruebas estandarizadas se establecen unos niveles mínimos en cuanto al porcentaje de alumnos que ha de alcanzar un determinado umbral o una determinada medida de progreso. Los centros que no llegan a estos niveles reciben apoyo y seguimiento adicionales y, si no consiguen mejorar, pueden resultar intervenidos formalmente.

LOS PAÍSES EUROPEOS QUE PUBLICAN LOS RESULTADOS QUE OBTIENEN LOS CENTROS EN LAS PRUEBAS NACIONALES SON MINORÍA

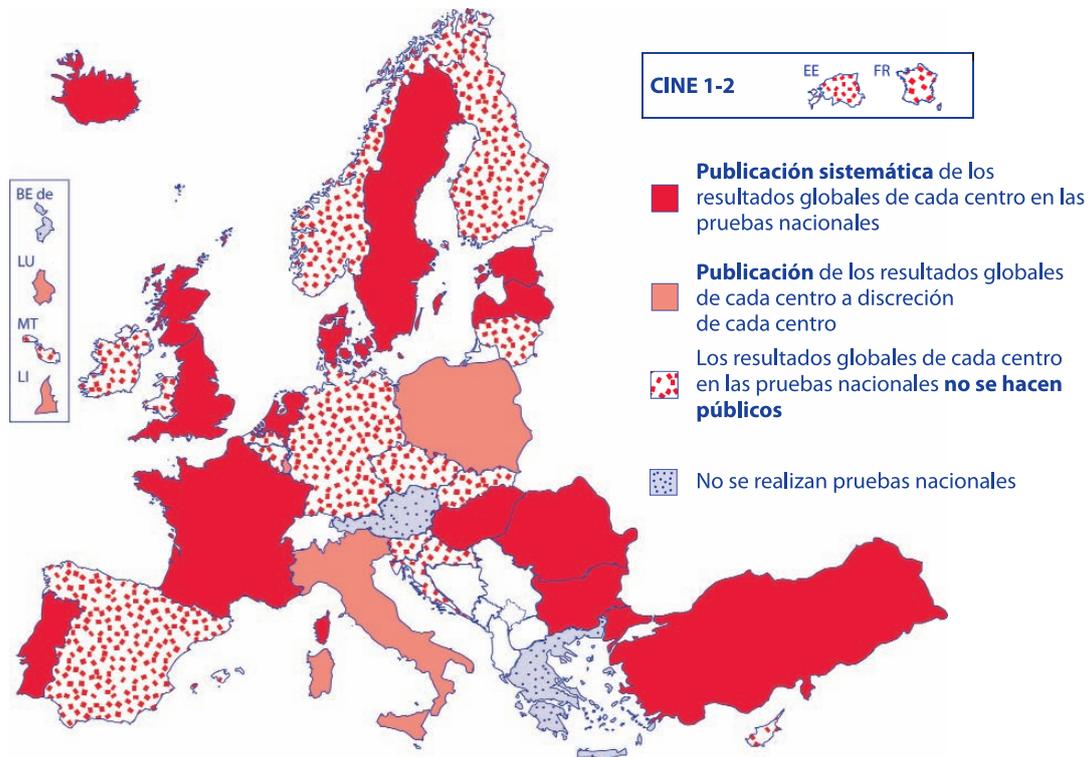
La publicación de los resultado que han obtenido los alumnos en las pruebas nacionales de evaluación agregados por centro educativo se considera una forma de fortalecer la rendición de cuentas de los centros, al tiempo que puede relacionarse con un incremento de la competitividad entre ellos (véase gráfico F18 para más información sobre los distintos tipos de pruebas nacionales que desarrolla cada país). En este ámbito los países europeos llevan a cabo políticas muy diferentes y de distinto signo que van desde la publicación sistemática hasta la prohibición oficial de cualquier tipo de clasificación de centros elaborada en función de sus resultados en las pruebas nacionales.

En un tercio de los países los gobiernos centrales han acordado hacer públicos los resultados que obtienen los centros en las pruebas nacionales de evaluación. En Hungría, Rumanía y el Reino Unido se exige también a los centros que incluyan los resultados agregados que han obtenido en las pruebas nacionales en los documentos que distribuyen a los padres o que publiquen esa información en sus páginas web.

La administración central tiene varias opciones a la hora de hacer públicos los resultados de cada centro por separado: puede hacerlo como datos en bruto, como en el caso de Suecia, o con indicadores ponderados sobre la base de las características de la población estudiantil o del valor añadido del centro, como en Islandia. Ambos tipos de información pueden aparecer de forma combinada, como en el Reino Unido (Inglaterra). La mayoría de los países que publican los resultados de los centros en las pruebas nacionales de evaluación lo hacen para todas las pruebas nacionales que se realizan a lo largo de la educación primaria y secundaria, tengan o no efectos para los alumnos en términos de su progresión. En Dinamarca, Estonia y Francia, sin embargo, únicamente se hacen públicos los resultados de los exámenes finales de final de CINE 2 (Dinamarca) o 3, pero no los resultados del resto de pruebas que se llevan a cabo en primaria y secundaria.

En Italia, Luxemburgo, Polonia y Liechtenstein los centros suelen gozar de autonomía para decidir sobre la publicación de sus resultados en las pruebas de evaluación. En 17 sistemas educativos los resultados de los centros en las pruebas nacionales no se hacen públicos. Por el contrario, en Bélgica (Comunidad francesa), España y Eslovenia los documentos oficiales prohíben clasificar a los centros sobre la base de sus resultados en las pruebas nacionales. No obstante, en España las Comunidades Autónomas pueden decidir hacer públicos los resultados de las pruebas.

- **Gráfico B11: Publicación de los resultados de cada centro de primaria y secundaria (inferior y superior) en las pruebas nacionales de evaluación (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Para cualquier información sobre los distintos tipos de pruebas nacionales que hay en cada país véase el gráfico F18.

Nota específica de los países

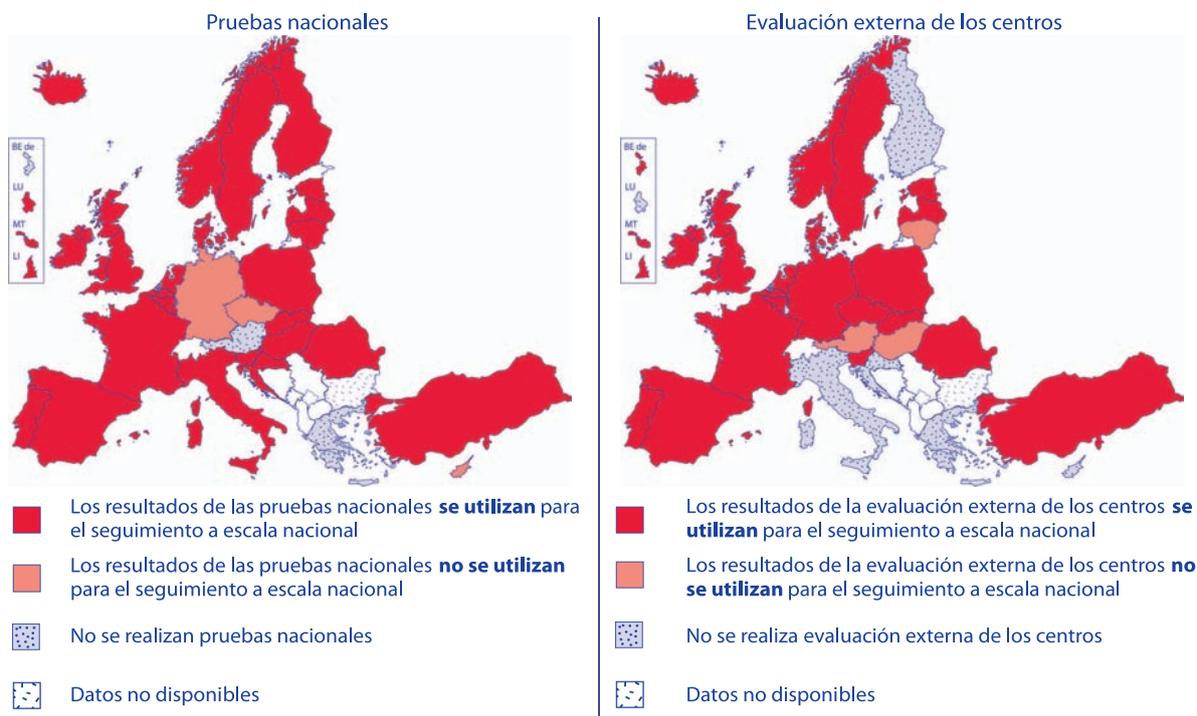
Portugal: en lo que a los exámenes nacionales se refiere, el Ministerio publica en internet los resultados de cada estudiante individual, por centro. Esta práctica permite que la prensa agregue los datos por centro y los publique, al tiempo que el anonimato de los alumnos queda garantizado.

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 los estándares establecidos, así como que preserve la capacidad de realizar los ajustes necesarios en el sistema. Se utiliza un amplio abanico de datos, entre los que se encuentran, por ejemplo, los resultados de la autoevaluación de los centros, los exámenes externos u otro tipo de evaluaciones nacionales, la elaboración específica de indicadores de resultados, o los resultados de las evaluaciones internacionales (PIRLS, TIMSS, PISA, etc.). Algunos países cuentan con la participación de expertos o de un organismo de la administración educativa como puede ser una comisión especial creada para el seguimiento de una reforma.

La mayoría de los países llevan a cabo algún tipo de seguimiento de su sistema educativo, 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 las pruebas nacionales (véase gráfico F18) y los resultados de las evaluaciones de los centros (véase gráfico B7). Los países que utilizan ambas fuentes de datos son mayoría; Austria es el único país que no lo hace (lo que está previsto que cambie en 2012/13).

- **Gráfico B12: Seguimiento de los sistemas educativos a escala nacional – utilización de los resultados de las evaluaciones externas de alumnos y centros, (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Los **resultados de las pruebas nacionales se utilizan para el seguimiento a escala nacional** hace 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. Además de para el seguimiento del sistema, los resultados de dicha evaluación pueden utilizarse para conceder un certificado o un título a los alumnos al final de un curso, para agruparlos según sus capacidades en el siguiente nivel educativo, evaluar el rendimiento del centro o identificar necesidades educativas de los alumnos. Para cualquier información sobre los distintos tipos de pruebas nacionales que hay en cada país véase el gráfico F18

Los **resultados de la evaluación externa de los centros se utilizan para el seguimiento a escala nacional** hace referencia al empleo de datos nacionales que recopilan los resultados obtenidos por cada centro. Para una definición de "evaluación de centros" véase la nota explicativa del gráfico B7.

No se han considerado aquí las pruebas realizadas a propósito de los estudios internacionales.

Nota específica de los países

República Checa: en 2010/11 los alumnos se sometieron por primera vez a un examen nacional de final de secundaria superior. En 2014 está prevista la implantación de otras pruebas nacionales para los niveles CINE 1 y 2. Se espera utilizar los resultados de las pruebas nacionales para el seguimiento a escala nacional.

Dinamarca: las pruebas nacionales para identificar las necesidades educativas individuales del alumnado que se llevan a cabo a lo largo de la educación obligatoria no se utilizan para el seguimiento a escala nacional; únicamente se utilizan para ese propósito los exámenes finales de final de la secundaria superior.

Austria: a partir de 2012/13 se habrán implementado en su totalidad las pruebas nacionales, momento en que sus resultados se utilizarán para el seguimiento del sistema educativo.

Hoy en día el seguimiento del sistema educativo a escala nacional en base a los resultados de las pruebas de evaluación de los alumnos es una práctica muy extendida en Europa. En la mayoría de los países que llevan a cabo pruebas estandarizadas de evaluación del alumnado (a excepción de la República Checa, por el momento, Alemania y Chipre) se agregan los resultados de dichas pruebas para ofrecer una panorámica general sobre el rendimiento del sistema educativo nacional o central. Con el objeto de obtener información para este proceso la mayoría de los países, a excepción de Dinamarca, utiliza los resultados de todas las pruebas nacionales de que disponen.

En cerca de la mitad de los países analizados los resultados de los exámenes externos cuyo objetivo inicial es la evaluación de los alumnos con fines de certificación se utilizan también para examinar el estado del sistema educativo. En general, son los exámenes que se celebran al final tanto de la educación obligatoria como de la secundaria superior los que se utilizan. Evidentemente, tanto la organización de la evaluación certificadora en la educación secundaria como los cursos en que tiene lugar varían de un país a otro (véanse gráficos F13-F16).

La gran mayoría de los países Europeos (véase gráfico F18) realiza pruebas nacionales cuyo propósito principal es evaluar el sistema educativo y el rendimiento de los centros (es decir, no se utilizan para tomar decisiones sobre la progresión individual de cada estudiante). Este tipo de pruebas permiten medir, en diferentes momentos, el nivel de competencias y/o conocimientos de los alumnos en función de determinadas escalas nacionales de evaluación. Estas pruebas suelen tener lugar en los niveles de primaria y secundaria inferior, siendo mucho menos frecuentes en secundaria superior. En Bélgica (Comunidad francesa), Francia, Hungría, Suecia, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) y Noruega, los resultados de las pruebas diseñadas principalmente con el objetivo de identificar necesidades educativas individuales son (también) utilizadas para valorar el estado del sistema educativo.

Los resultados del proceso de evaluación externa de los centros se suelen utilizar con frecuencia para hacer el seguimiento del sistema educativo en su conjunto en aquellos países que realizan este tipo de evaluación regularmente (véase gráfico B7). Excepciones a esta regla son Lituania, Hungría y Austria. A efectos de seguimiento a escala nacional, en los casos en que los evaluadores dependen de la administración central lo que suelen hacer es elaborar un informe global. En Liechtenstein no se elabora un informe nacional, pero la administración central basa sus conclusiones en los informes de evaluación que elabora cada centro. Cuando los evaluadores dependen de la administración local o regional se pueden encontrar diferentes dispositivos en cuanto a la forma en que las administraciones educativas centrales utilizan los resultados de la evaluación. Por ejemplo, en Polonia las administraciones educativas regionales elaboran una serie de informes sobre el estado de la educación en sus respectivas regiones. En Dinamarca las administraciones educativas centrales utilizan los informes sobre la calidad de los centros educativos que elaboran los municipios. En Suecia hay una agencia nacional de educación especializada que procesa los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por los municipios y los pone después a disposición de las administraciones educativas centrales para su utilización.

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESTÁ MUY EXTENDIDA EN EUROPA

Aunque, en la actualidad, la autonomía de los centros parece estar muy extendida 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 de arriba abajo (*top-down*) guiado por una lógica vertical (para más detalles, véase Eurydice 2007b y 2008).

En este análisis de la autonomía de los centros se contemplan distintas áreas de actividad del centro, desde las meramente relativas al gobierno y a la gestión de los centros docentes (por ejemplo, la financiación del centro y la gestión de los recursos humanos) hasta el área relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluye los importantes ámbitos del currículo, la evaluación y los métodos didácticos.

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 (Eurydice, 2007b). Por tanto, no resulta sorprendente que, en 2011, las áreas en las que los centros gozaban de autonomía mostrasen también considerables diferencias.

El análisis pormenorizado de la información sobre la autonomía concedida a los centros para la **gestión de los recursos económicos 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.

Once países conceden un alto grado de autonomía a los centros en las dos áreas analizadas (Bélgica, la República Checa, los países bálticos, Irlanda, Italia –especialmente en la gestión económica–, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia –excepto para fondos privados– 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 Dinamarca, los Países Bajos y Finlandia la situación es más variable, ya que son las administraciones competentes las que 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 sólo en algunas (Dinamarca y Finlandia).

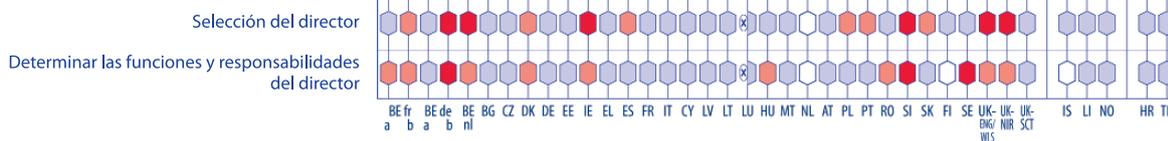
En cambio, en una minoría de países la autonomía que se concede a los centros en el área de los recursos económicos y humanos es escasa. Esto ocurre sobre todo en Alemania, Grecia (aunque la legislación aprobada en 2010 ha otorgado total autonomía a los centros en lo que a gastos operativos se refiere), Francia (CINE 1), Luxemburgo (CINE 1) y Malta. En Chipre y Turquía no se concede ninguna autonomía en estas áreas.

El área de gestión de los recursos humanos presenta rasgos contradictorios. Las decisiones relativas al puesto de director suelen estar bajo el control de una autoridad superior, mientras que las decisiones sobre la gestión del personal docente se suelen tomar a nivel de centro (por ejemplo, la selección de docentes para plazas vacantes y de sustitutos para profesores ausentes así como la definición de los deberes y responsabilidades del profesorado). En Rumanía, a partir de 2011/12 los centros tienen más autonomía sobre la selección de sus profesores. En Bélgica (Comunidad flamenca y, en el caso de centros concertados, germanófona), Irlanda, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los centros tienen total autonomía para elegir al director. Es habitual que los centros que tienen un alto nivel de autonomía sobre asuntos relativos al personal docente sean, a la vez, quienes contratan oficialmente a los profesores.

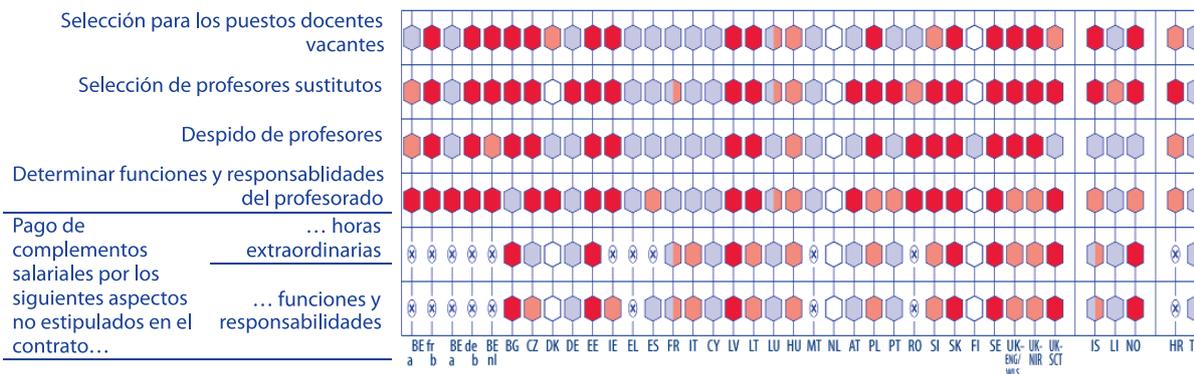
- Gráfico B13: Nivel de autonomía de los centros en la gestión de los recursos y en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**

RECURSOS HUMANOS

Con relación al director del centro

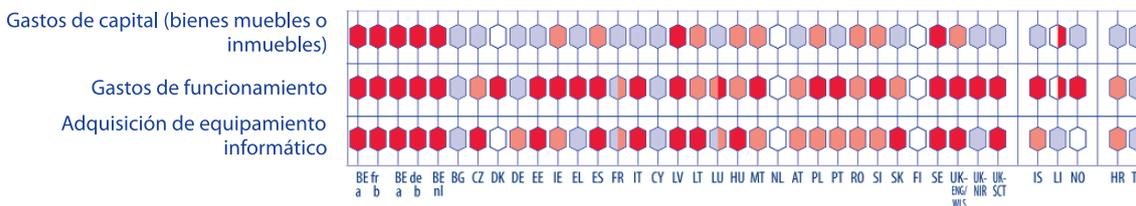


Con relación al personal docente

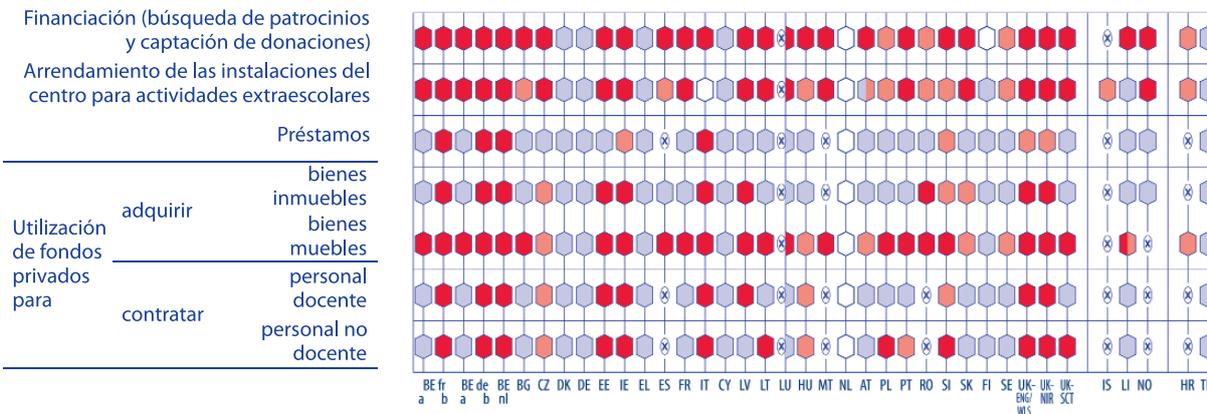


RECURSOS ECONÓMICOS

Utilización de los fondos públicos



Captación de fondos y utilización de fondos privados



Izquierda
CINE 1

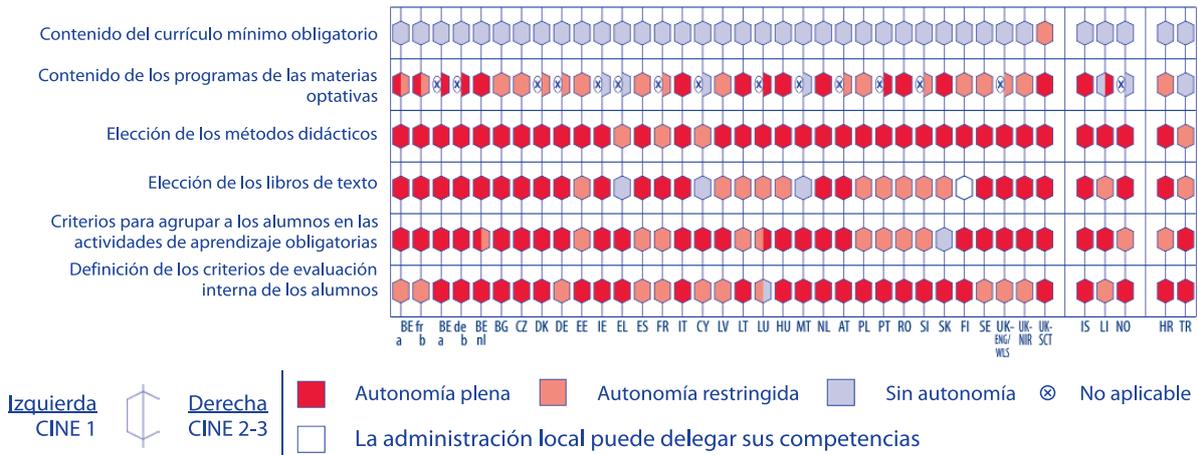


Derecha
CINE 2-3

- Autonomía plena
 ■ Autonomía restringida
 ■ Sin autonomía
 ⊗ No aplicable
- La administración local puede delegar sus competencias

Fuente: Eurydice.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Este indicador muestra el grado de autonomía que tienen los centros respecto de las administraciones educativas locales, regionales y centrales. Para más información sobre el reparto de las competencias en la toma de decisiones dentro de los centros, véase el gráfico B14.

“**No tienen autonomía**” indica que las decisiones las toma únicamente la administración 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. No obstante, las administraciones educativas puede formular directrices que no limitan la autonomía del centro.

La “**autonomía restringida**” incluye cuatro situaciones diferentes:

- el centro toma decisiones junto con la administración 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 administración educativa;
- el centro tiene cierto grado de autonomía en el área analizada, pero para los restantes ámbitos de decisión debe remitirse a la administración –o no es autónomo–;
- el centro, en principio, goza de autonomía, pero se le insta a seguir las recomendaciones oficiales.

En los anexos se recoge más información sobre aquellas situaciones en que los centros tienen autonomía restringida.

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

“**No aplicable**” indica que el elemento en cuestión no existe en un sistema educativo dado y, por lo tanto, no se toma ningún tipo de decisión al respecto ni por parte del centro, ni por la administración educativa, ni a ningún otro nivel.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): los centros concertados tienen un menor grado de autonomía a la hora de seleccionar al director desde que, en 2007, se definieron de forma más específica en un decreto las modalidades para la selección y el nombramiento de directores.

Bélgica (BE fr, BE de): (a) se refiere a los centros que dependen directamente de la Comunidad y competen a un ministro; y b) se refiere a los centros públicos y privados concertados. En el sector de la enseñanza concertada, el órgano de gobierno de los centros tiene la consideración de autoridad competente.

Bélgica (BE de): los centros pueden tomar decisiones relativas a los gastos de capital dentro de un determinado nivel de gasto. Por encima de dicho nivel, las decisiones las toma el Ministerio.

Bulgaria: los centros gozan de autonomía para ciertos gastos de funcionamiento.

República Checa: desde 2007 los centros han perdido autonomía sobre los recursos humanos, cuando se aprobó la obligación legal para los centros de remunerar los complementos sobre las funciones y responsabilidades no recogidas en contrato en base a un marco salarial establecido a nivel central.

España: los centros tienen libertad para decidir sobre la adquisición de equipamiento informático, pero son las Comunidades Autónomas quienes suelen diseñar las instalaciones generales de la red y proporcionar la mayor parte del equipamiento.

Francia: únicamente los centros que tienen aulas de tecnología o una rama general/profesional modificada (SEGPA) pueden recibir fondos de empresas privadas.

Chipre: en el nivel CINE 1, la elección de los libros de texto o bien se delega o no hay autonomía.

Luxemburgo: en CINE 1 no existe el puesto de director.

Malta: los centros de nivel CINE 3 (*Junior College*), presentan una situación diferente a la que se muestra en la información del gráfico en cuanto a las siguientes áreas: recursos humanos (a excepción de la selección para los puestos docentes vacantes y el pago de complementos): autonomía restringida; utilización de fondos públicos: autonomía plena. Los centros tienen autonomía restringida para alquilar sus instalaciones para actividades deportivas. En el nivel CINE 3, los alumnos tienen que adquirir sus propios libros de entre una lista de libros de texto. Las condiciones laborales de los centros que dependen de la Dirección de educación son establecidas a nivel central, si bien los directores de los centros pueden asignar a los profesores determinadas funciones como la asignación de las clases y otras tareas docentes.



ORGANIZACIÓN

Países Bajos: cada centro cuenta con un organismo competente (*bevoegd gezag*) que puede delegar sus facultades sobre la toma de decisión en el consejo de gestión o en el director del centro.

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 sólo pueden seleccionar al personal 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.

Rumanía: a partir de la entrada en vigor en 2010 de la nueva ley sobre salarios unitarios, los centros no tienen autonomía para adjudicar complementos salariales a los docentes. A partir de 2011/12 los centros gozarán de plena autonomía en lo que se refiere a la selección de profesores para puestos vacantes.

Eslovenia: los centros de secundaria superior tienen plena autonomía para usar fondos privados para contratar personal docente.

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 superior.

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. En cuanto al grado en que los centros pueden decidir sobre cuestiones como la captación de donaciones, el arrendamiento de las instalaciones del centro y la utilización de fondos para la adquisición de bienes muebles, hay mucha variación entre municipios, en función del nivel de delegación.

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. En Gales los centros no tienen autonomía sobre los gastos de capital o las adquisiciones.

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: únicamente los centros que imparten CINE 3 tienen autonomía restringida en cuanto a los complementos salariales no estipulados en el contrato relativos a las horas extra y otras funciones/responsabilidades

Noruega: en lo que a fondos privados se refiere, los centros sólo pueden recibir donaciones.

Es mucho más habitual que los centros, a la hora de gestionar los recursos económicos del erario público, gocen de autonomía en relación con los gastos de funcionamiento y con la adquisición de equipamiento informático que en relación con los gastos de capital. Sin embargo, en Irlanda los recientes planes nacionales de apoyo a los centros para la adquisición de equipamiento informático han reducido la autonomía de los centros en este ámbito.

En una mayoría de países los centros gozan de plena autonomía para incrementar sus ingresos privados a través de donaciones, búsqueda de patrocinadores o arrendamiento de las instalaciones del centro. En cambio, su autonomía está mucho más limitada en cuanto a su capacidad de suscribir préstamos. Tan solo Bélgica (centros concertados), Italia y los Países Bajos (si se ha delegado esa facultad) tienen autonomía plena en esta área. Generalmente se autoriza a los centros a invertir sus fondos privados en la adquisición de bienes muebles (en mayor medida que bienes inmuebles), o en la contratación de personal.

Si se analizan las responsabilidades sobre la toma de decisiones en materias relativas al ámbito de la **enseñanza y el aprendizaje**, se observa que los sistemas educativos se rigen por objetivos interrelacionados establecidos a nivel central, regional o local, y que se otorga un alto grado de flexibilidad a las organizaciones e instituciones educativas a la hora de concretar los medios para alcanzar estos objetivos.

Los centros tienen muy poca autonomía en aquellas áreas que recogen los principales objetivos del sistema educativo. La mayoría de los países intenta garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad, de modo que en casi todos ellos las administraciones centrales definen un currículo mínimo obligatorio (ya sea orientado hacia los contenidos que hay que enseñar o hacia los objetivos que hay que alcanzar) que han de seguir todos los profesores.

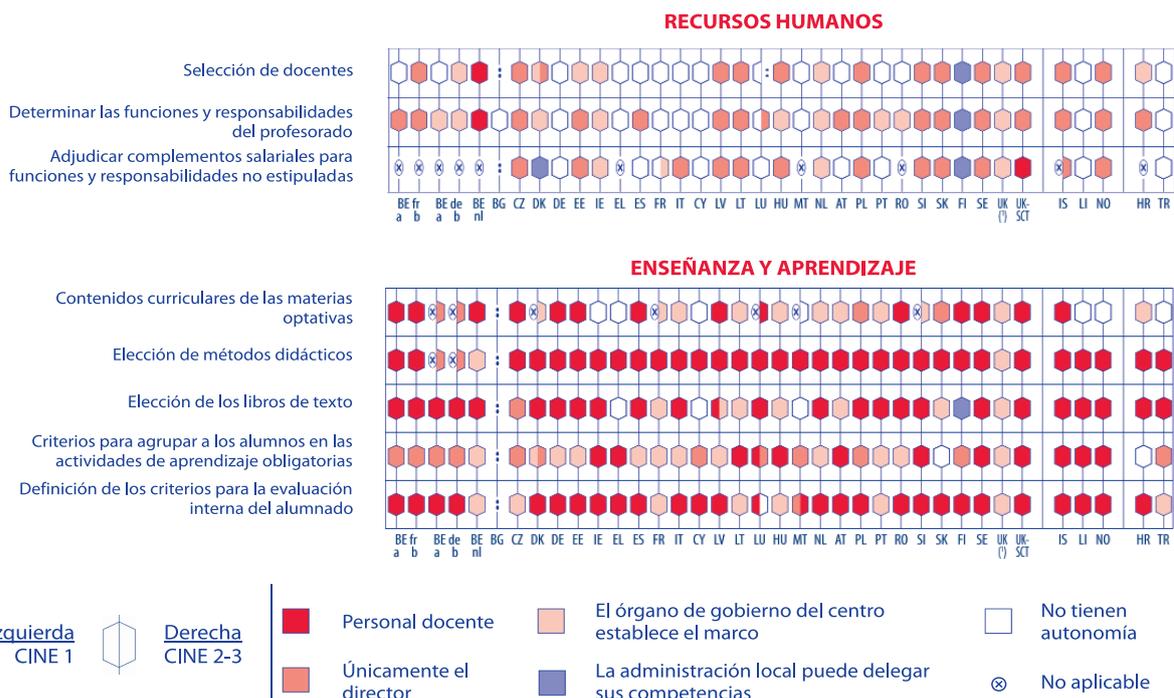
No obstante, en el Reino Unido (Escocia) los objetivos del currículo central se expresan en términos del desarrollo típico de los alumnos en las diferentes etapas de su educación, por lo que no tienen carácter prescriptivo. En contraste con lo que ocurre en el currículo obligatorio, los centros suelen tener un mayor grado de autonomía para establecer el currículo de las materias optativas. Esto no es aplicable, sin embargo, en un par de países, Noruega entre ellos. En este país, en el marco del programa para la promoción del conocimiento de 2006, los centros tienen ahora el mismo grado de autonomía en el diseño del currículo de las materias, ya sean obligatorias u optativas.

Profesores y centros gozan de más autonomía en las áreas que tienen relación con las actividades educativas del día a día. La mayoría de los países dan libertad a los centros para decidir los métodos didácticos que van a utilizar, incluso aunque se puedan establecer mecanismos de control, como por ejemplo, las inspecciones. En Grecia, Francia, Chipre y Turquía las administraciones centrales han publicado directrices sobre métodos didácticos destinadas a los centros. En casi todos los países son los centros también quienes eligen sus propios libros de texto, excepto en Grecia, Chipre y Malta. Todos los países a excepción de Eslovaquia (desde 2008) conceden al menos cierto grado de libertad a los centros a la hora de establecer los criterios de agrupación de los alumnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En Letonia se derogó en 2009 la normativa sobre agrupamiento del alumnado. Los docentes gozan de amplia autonomía para tomar decisiones en otra área importante de su actividad: el establecimiento de los criterios para la evaluación de los alumnos. Sólo muy recientemente (en 2010) Grecia se ha sumado a esta práctica.

EL ÓRGANO DE GOBIERNO DE LOS CENTROS NO SUELE PARTICIPAR EN LAS DECISIONES SOBRE MÉTODOS DIDÁCTICOS

En todos los países los centros están facultados para decidir sobre las cuestiones relativas al área de la enseñanza y el aprendizaje, así como también, en la gran mayoría de ellos, sobre ciertos aspectos de la gestión de los recursos humanos (véase el gráfico B13). A nivel de persona individual, la capacidad para tomar decisiones en un centro varía en función de la naturaleza de la actividad. En la mayoría de los países, fuera de su papel como miembros del órgano de gobierno del centro, los docentes no participan en la toma de decisiones sobre recursos humanos, pero sí que suelen tener un mayor o menor grado de implicación en las decisiones concernientes a la enseñanza y el aprendizaje. En los países donde los centros disponen de competencia para decidir sobre los recursos humanos (por ejemplo, en la selección de nuevos docentes o en la definición de las funciones y responsabilidades que conllevan complementos salariales), dichas competencias suelen corresponder únicamente al director del centro. No obstante, en cerca de 10 países el órgano de gobierno del centro está también implicado en la gestión del personal. En Estonia, Hungría, el Reino Unido (Escocia) y Croacia, la responsabilidad puede ser únicamente del director o puede intervenir también el órgano de gobierno del centro, en función del tema concreto de que se trate. Por último, en Bélgica (Comunidad flamenca) y en el Reino Unido (Escocia) los profesores tienen voz a la hora de definir sus condiciones laborales.

- **Gráfico B14: Ámbitos de decisión en educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.



Nota explicativa

El gráfico describe los diferentes ámbitos de decisión dentro del centro educativo sin tener en cuenta si el centro tiene autonomía plena o restringida en el área en cuestión (para más información sobre el grado de autonomía de los centros véase el gráfico B13).

“Personal docente” implica o bien que son los docentes (de forma individual y/o colectivamente) los únicos implicados en la toma de decisión, o bien que el director toma parte también en el proceso. El órgano de gobierno del centro no participa.

“Únicamente el director” quiere decir que el único implicado en la toma de decisión en el área en cuestión es el director del centro.

“El órgano de gobierno del centro establece el marco” quiere decir que el órgano de gobierno del centro establece un marco para la toma de decisiones, aunque los docentes y/o el director también pueden contribuir al proceso.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE nl): los ámbitos de decisión varían de un centro a otro en aspectos relativos a la elección de métodos didácticos y libros de texto, los criterios para agrupar al alumnado en las actividades de aprendizaje obligatorias y la definición de los criterios para la evaluación interna del alumnado.

Dinamarca: en los centros de primaria y secundaria y para las cuestiones relativas a la selección de profesores y la definición de los criterios para la evaluación interna de los alumnos, la instancia que toma las decisiones es el consejo del centro.

Países Bajos: la información hace referencia a prácticas comunes en los centros, pero no existe normativa ni recomendación alguna sobre ámbitos de decisión en los centros.

Malta: no hay ninguna norma establecida en cuanto a criterios de evaluación interna en CINE 1 y CINE 2, de modo que en su definición pueden estar implicados el director y/o los profesores de forma individual o colectiva.

Islandia: la información sobre ámbitos de decisión relativa a los complementos salariales no estipulados en el contrato por horas extras y responsabilidades adicionales se aplica solo a los centros de nivel CINE 3.

Turquía: los directores pueden delegar en el órgano del gobierno del centro las decisiones relativas al agrupamiento del alumnado.

Las áreas de enseñanza y aprendizaje en las que los profesores suelen verse más implicados en la toma de decisiones, ya sean únicamente ellos o junto con el director del centro, son, por orden de frecuencia: métodos didácticos, decisión sobre criterios de evaluación interna y elección de libros de texto. Por el contrario, en la mayoría de los países las decisiones sobre el contenido curricular de las materias optativas y el agrupamiento del alumnado para las actividades de aprendizaje obligatorias las toma el director, bien solo o bien con la participación del órgano de gobierno del centro. Son varios los países que se alejan de estos patrones generales, en el sentido de que los acuerdos sobre toma de decisiones son los mismos para todas las áreas de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en Irlanda, Grecia, Suecia, el Reino Unido (Escocia), Islandia, Liechtenstein y Noruega, en todos los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje en que los centros tienen cierta autonomía son los propios profesores, solos o conjuntamente con el director, los que toman las decisiones. En el Reino Unido, (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), también el órgano de gobierno del centro participa en todas estas áreas de decisión.

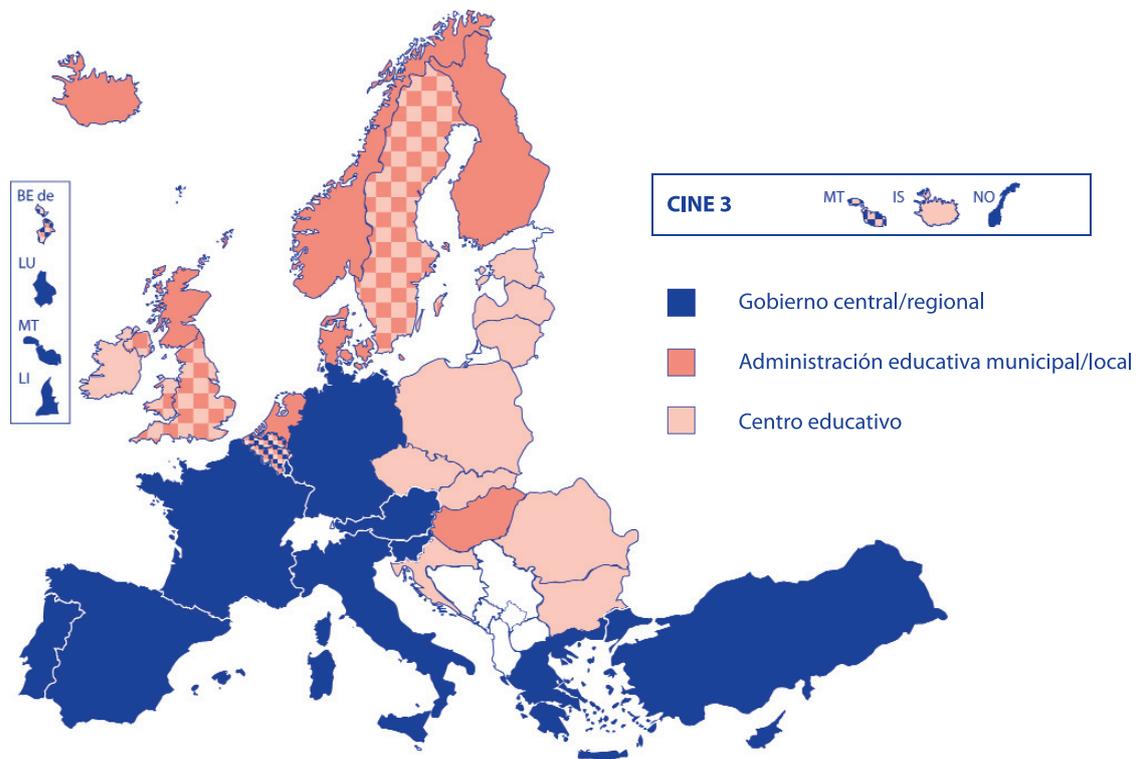
ES IGUALMENTE FRECUENTE QUE LA CONTRATACIÓN DE LOS PROFESORES LA HAGA LA ADMINISTRACIÓN LOCAL O LOS PROPIOS CENTROS A QUE LA HAGA EL GOBIERNO CENTRAL

El nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado está íntimamente relacionado con su categoría laboral (gráfico E5). Los profesores con categoría de funcionarios de carrera son contratados por la administración central o regional, cuando esta es la administración educativa de mayor nivel (como es el caso de los gobiernos de las Comunidades Autónomas en España), con las excepciones de Irlanda, los Países Bajos y Polonia. Este es el caso en cerca de un tercio de los países europeos. Los gobiernos centrales también pueden contratar a profesores con categoría de funcionarios (Eslovenia, Liechtenstein y Turquía) o contratados (Italia). Cuando quien emplea a los profesores es el centro o la administración local en la gran mayoría de los casos se trata de profesores con categoría de contratados. 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 los responsables de la contratación del profesorado en Bulgaria, la República Checa, los países bálticos, Irlanda, Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Croacia. 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.

Se entiende por empleador la administración responsable del nombramiento de los profesores. No obstante, los centros de los Países Bajos, Eslovenia, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) pueden tener plena autonomía para contratar a su profesorado (véase gráfico B13). 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. Además, en Liechtenstein las administraciones municipales, pese a no ser el empleador formal, pueden hacer recomendaciones al gobierno sobre el nombramiento del personal docente.

- **Gráfico B15: Nivel administrativo competente en la contratación del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El término “administración contratante” 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.

El gráfico no recoge las competencias relativas a la contratación y remuneración de profesores sustitutos.

En la mayoría de los países, el gobierno central es la administración educativa de mayor rango. No obstante, en tres casos las decisiones son competencia del nivel regional de gobierno: los gobiernos de las Comunidades lingüísticas en Bélgica, los *Länder* en Alemania y los gobiernos de las Comunidades Autónomas en España.



Notas específicas de los países

Bélgica: los profesores que trabajan en centros del sector público pueden ser contratados por sus respectivas Comunidades (que son la administración educativa de mayor rango) o por los municipios o provincias. Los profesores que trabajan en el sector privado concertado son contratados por la autoridad competente.

Alemania: la minoría de docentes que no son funcionarios de carrera puede estar contratados por el *Land* o por el municipio.

Irlanda: en los centros profesionales, los comités locales para la formación profesional mantienen Buena parte de las competencias para contratar, incluido el nombramiento y otras cuestiones de personal.

Malta: En secundaria superior general, la administración central es la responsable de la contratación de los docentes de los centros que dependen de las Direcciones de Educación. Las plantillas de los *Junior College* son contratadas a través de la Universidad de Malta.

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 que trabajan en primaria en las *Hauptschulen* son contratados por los *Länder*. Los profesores que trabajan en las *allgemein bildende höhere Schulen* son contratados por el *Bund* (gobierno central).

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.

EL GASTO CORRESPONDIENTE AL PERSONAL DOCENTE SUELE ESTABLECERSE A NIVEL CENTRAL; OTROS TIPOS DE GASTO SE DETERMINAN DE FORMA CONJUNTA CON LAS ADMINISTRACIONES LOCALES

Las decisiones sobre el volumen global del gasto público destinado a los centros son competencia de la administración central y/o local, así como el montante de gasto para determinados tipos de recursos. Sin embargo, en algunos países, los centros reciben un presupuesto general y las decisiones relativas a determinadas categorías de recursos se toman a nivel de centro. El volumen de financiación general, o el que se dedica a un recurso 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.

A partir de la información disponible puede identificarse 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**, mientras que las decisiones sobre la financiación de los recursos de funcionamiento (en sentido amplio) se toman de forma conjunta con las administraciones locales

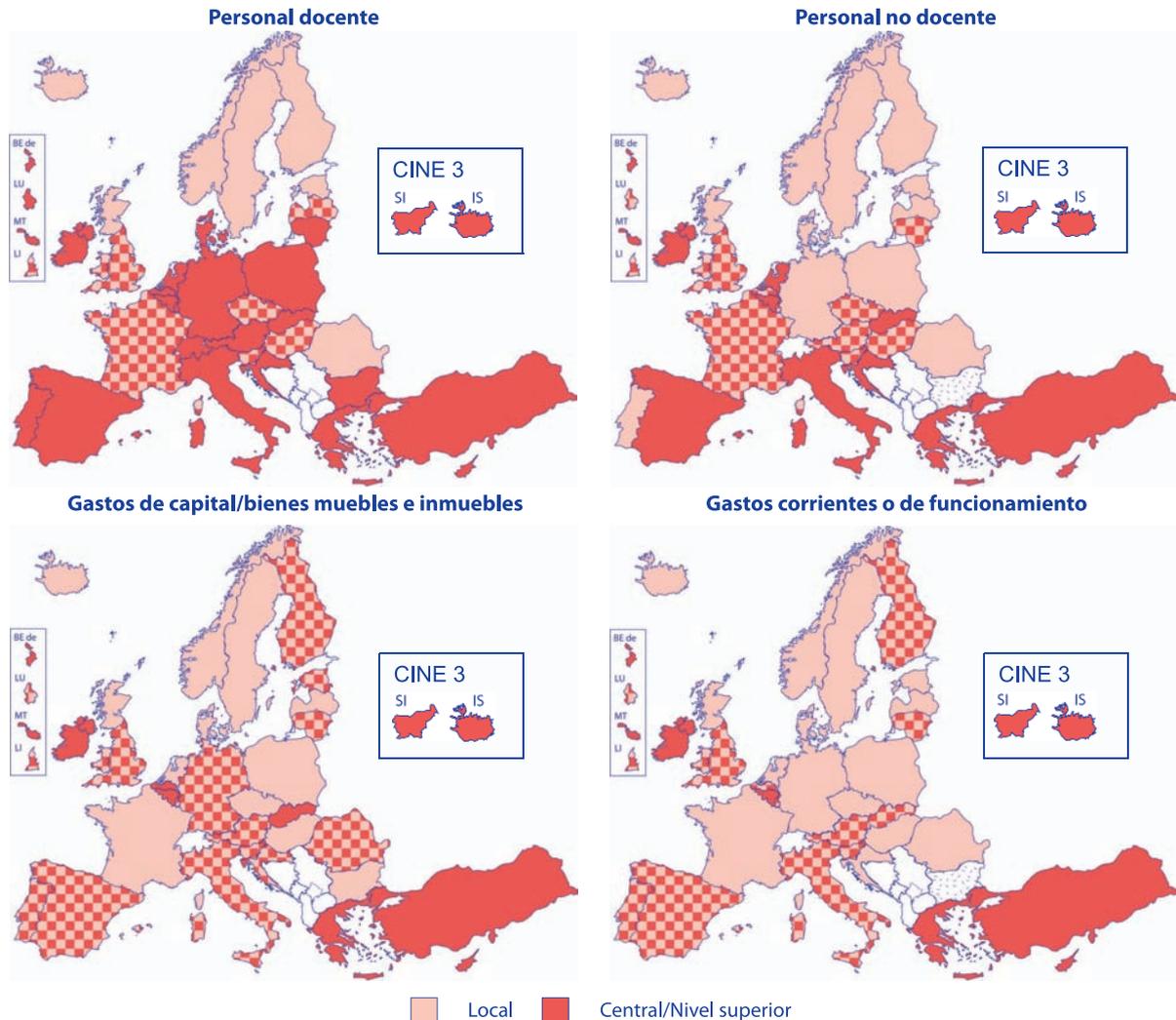
En algunos países la toma de decisiones sobre el gasto total en **personal docente**, o sobre el gasto público total para los centros educativos (en caso de que los centros tengan capacidad para decidir sobre el gasto en determinados aspectos) es compartida entre la administración educativa central/de mayor rango y la administración local. Esto sucede en la República Checa, Francia, Letonia, Hungría, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Liechtenstein. En Estonia, Rumanía, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Escocia) la responsabilidad sobre este tema se ejerce exclusivamente a nivel local.

Las decisiones que tienen que ver con el gasto destinado al **personal no docente** siguen tomándose a nivel central en 13 países o regiones. En cuanto al montante global de los gastos de funcionamiento, tan solo en Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), Irlanda, Malta, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Turquía son competencia exclusiva de la administración central.

Por último, en la mayoría de los países, la responsabilidad de determinar la cuantía global del gasto público en **activos de capital fijo** (bienes inmuebles) y en **bienes muebles** se reparte entre la administración central y la local. Únicamente en Bélgica, Irlanda, Chipre, Malta, Eslovaquia, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Turquía las decisiones sobre las inversiones en bienes muebles e 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 predeterminados. No obstante, los municipios

pueden utilizar esta cantidad según estimen conveniente y fusionarla con otras partidas. En consecuencia, los municipios determinan de hecho 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 recursos.

- **Gráfico B16: Niveles administrativos responsables de fijar la cuantía global del gasto público que se dedica a determinados recursos de los centros de educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Los gastos corrientes incluyen los bienes y servicios adquiridos y utilizados a lo largo del curso. 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 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.

Se considera que la facultad sobre toma de decisiones recae en el nivel central cuando la administración central transfiere los fondos específicamente destinados a una de las cuatro categorías contempladas a la administración local, y ésta última los distribuye después a los centros sin modificar su cuantía total.

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.



Nota específica de los países

Bélgica: en el caso de los centros administrados por los municipios y provincias, éstos pueden decidir si destinan un presupuesto específico a recursos de funcionamiento y bienes muebles, añadido a las subvenciones concedidas por las Comunidades. Esto también se aplica a la Comunidad francesa para bienes inmuebles.

Bulgaria, 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: el Ministerio de Educación adjudica a las administraciones regionales una cantidad global para la enseñanza y otros costes de la educación, así como para servicios escolares (formación en el puesto de trabajo del personal docente, actividades de especial interés y de ocio para el alumnado, orientación, comedor y alojamiento, así como otras actividades relacionadas con el desarrollo del centro). Posteriormente las administraciones regionales distribuyen los recursos entre los centros en función de su número de alumnos y de su cuantía per cápita regional.

Alemania: los *Länder* (autoridad de mayor rango con competencias plenas en materia de educación) establecen un plan de desarrollo del centro sobre el que las administraciones locales basan la asignación de fondos para 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: las *Académies* (academias, administraciones regionales en materia de educación) tienen la responsabilidad de definir, en colaboración con la administración 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. En cuanto a gastos de capital, a la administración local le compete la habitabilidad de los edificios escolares, su mantenimiento y la adquisición de diferentes tipos de bienes inmuebles, incluidos los equipos informáticos.

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 destinadas a ciertos tipos de gasto, complementándolas con fondos de su propio presupuesto.

Lituania: los fondos para el personal docente y administrativo, los pedagogos sociales y los bibliotecarios, para los libros de texto y otros recursos didácticos son adjudicados por el gobierno central en base a un modelo per cápita. Las otras categorías de recursos (otro personal no docente, recursos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles) siguen siendo responsabilidad de los municipios.

Luxemburgo: en el nivel de Primaria, la administración local es responsable de los recursos que no sean personal docente, mientras que la administración central se responsabiliza de la Educación Secundaria

Hungría: los gobiernos locales tienen amplias 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, así como de los recursos de funcionamiento y los gastos de capital; en el caso de las *Allgemein bildende höhere Schulen*, la responsabilidad recae en la administración central.

Polonia: a la hora de fijar la cuantía de los fondos destinados al personal docente, las administraciones locales pueden complementar la cantidad asignada por las administraciones centrales con sus propios ingresos.

Portugal: la administración local es responsable de los recursos de funcionamiento, los bienes muebles y los recursos 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: para los centros de primaria y secundaria, además del presupuesto nacional los municipios pueden correr con los gastos de personal docente y no docente adicional (por ejemplo, un segundo profesor en algunas clases; un profesor de lengua extranjera desde el primer curso, etc.) y aportar fondos para algunos gastos de funcionamiento (costes de mantenimiento de los edificios escolares). El nivel local proporciona recursos para los bienes inmuebles con cierta ayuda por parte 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 de acuerdo al presupuesto. Los criterios de financiación (costes por unidad) para los gastos de funcionamiento son elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura, pero su adjudicación detallada se hace a nivel local.

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 estas categorías de gastos. En Inglaterra y Gales esta financiación es asignada por las autoridades locales (ALs), que, a su vez, reciben la mayor parte de sus fondos del gobierno central.

Liechtenstein: en Primaria, la administración local es responsable de los gastos de funcionamiento y de personal no docente, mientras que la responsabilidad en materia de personal docente y de recursos de capital es compartida por la administración local y central. En Educación Secundaria la responsabilidad recae en la administración central en exclusiva.

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

MAYOR GRADO DE AUTONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES PARA LA GESTIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En los últimos años muchos países han otorgado cada vez mayor autonomía a las instituciones de educación superior (IES) para la gestión de su personal académico. No obstante, en la gran mayoría de los países la definición de las categorías del personal y sus titulaciones asociadas, así como de otros criterios de elegibilidad necesarios siguen siendo responsabilidad de la administración educativa central. En una docena de países la definición de estos aspectos se lleva a cabo entre la administración central y las instituciones de forma conjunta. En Hungría y Rumanía, además de las propias instituciones y de los responsables de la toma de decisiones, en ese proceso participa también una agencia independiente.

En seis países (la República Checa, Estonia, Grecia, Luxemburgo, los Países Bajos y el Reino Unido) las instituciones gozan de un alto grado de autonomía en cuanto a la contratación de personal. En la República Checa las instituciones académicas de educación superior son autónomas a la hora de fijar los criterios de contratación y definir las categorías de personal así como su distribución. En los Países Bajos y el Reino Unido las instituciones son, en el marco de la legislación laboral, las responsables de todo el procedimiento para la contratación del personal académico, así como de los procesos para su desarrollo y retención. En estos dos países las IES son también competentes para decidir sobre las necesidades de personal académico así como sobre las titulaciones requeridas y los criterios de elegibilidad para todos los puestos.

En cambio, las decisiones relativas al número de plazas disponibles y a la distribución del personal en los distintos departamentos y facultades son responsabilidad de las instituciones en la mayor parte de los países. Las administraciones centrales son responsables exclusivas de dos o más de estos aspectos únicamente en Bélgica (Comunidad francesa), Chipre, Croacia y Turquía.

En todos los países la contratación de personal académico se lleva a cabo mediante anuncio público (por ejemplo, en el boletín oficial nacional, en la prensa nacional o internacional, en páginas web, etc.). Son las propias instituciones las que diseñan este tipo de anuncios, si bien han de cumplir con determinados criterios establecidos a nivel central. Menos de la mitad de los países que contratan al personal académico mediante anuncio convocan también oposiciones. Los procedimientos para convocar estas oposiciones suelen regirse por criterios establecidos a nivel central, en tanto que son las instituciones quienes los organizan y nombran a los candidatos para las plazas vacantes. En Italia, Chipre, Letonia y Turquía se siguen procedimientos de gestión más centralizados.

En la mayoría de los países analizados las administraciones educativas centrales son las responsables de establecer las escalas de salarios básicos y, en muchos casos, las asignaciones salariales individuales. Los acuerdos sobre progresión del personal en la escala salarial suelen basarse en la legislación y están recogidos en documentos oficiales promulgados por la administración central. No obstante, en aquellos países donde no existen escalas salariales o regulación a nivel central, cada dos o tres años se celebran negociaciones colectivas para redefinir los niveles salariales de todas las categorías de personal.

En los países en que el personal académico tiene la consideración de funcionario o un estatus laboral similar, es la administración central quien fija su salario. En cerca de la mitad de los países analizados las IES fijan el salario bruto anual de su plantilla y, en algunos casos, las decisiones se toman de forma conjunta entre el estado y las instituciones.

En muchos países el personal académico puede recibir bonificaciones (generalmente en función de su tiempo de servicio y/o su rendimiento). La información disponible sobre los agentes/órganos responsables de definir los criterios que permiten acceder a bonificaciones revela que, en general, son los mismos que tienen la responsabilidad de fijar los salarios. En consecuencia, cuando las condiciones salariales se negocian entre el estado y las instituciones o los sindicatos, las condiciones para el acceso a las bonificaciones suelen acordarse también en ese proceso; en los casos en que los acuerdos salariales se



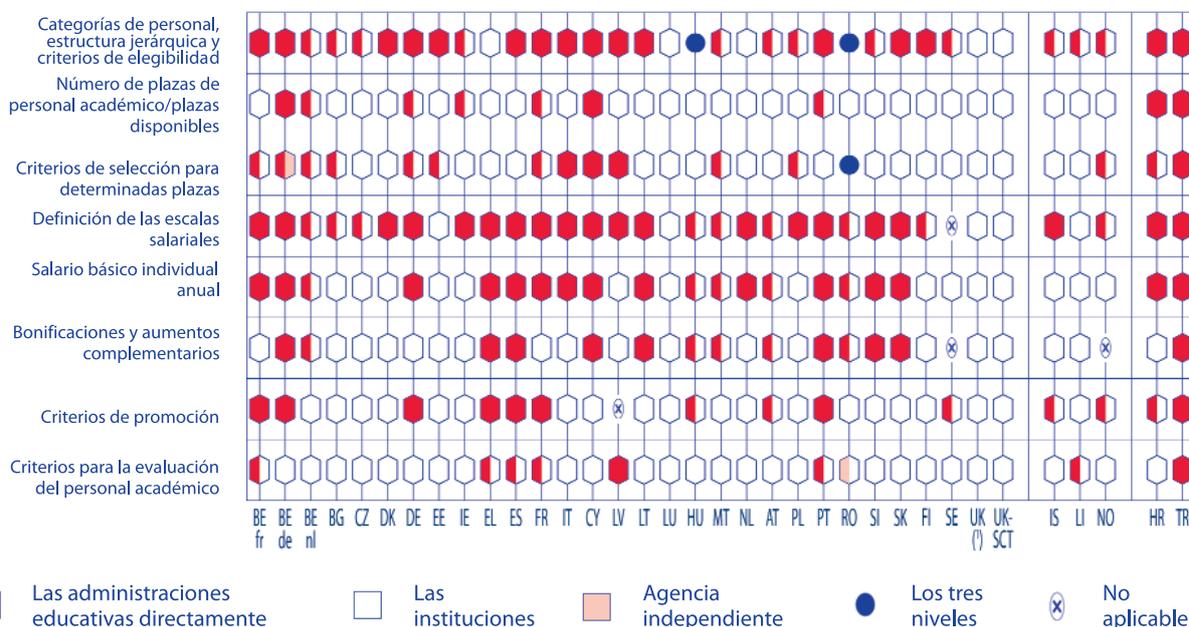
ORGANIZACIÓN

basan en la legislación y la normativa oficial, las bonificaciones también se establecen mediante el mismo proceso. En Bélgica (Comunidad francesa), Alemania, Italia, los Países Bajos y Croacia las bonificaciones o complementos salariales son establecidos a nivel institucional, mientras que los salarios básicos se fijan a nivel central.

En una mayoría de países la competencia para definir los criterios de promoción se delega en las instituciones de educación superior. Sin embargo, en los países donde el personal académico tiene categoría de funcionario se da una situación mixta, puesto que en la mitad de los países analizados este tipo de decisión se toma a nivel central, mientras que en la otra mitad la responsabilidad recae en las instituciones.

En la mayor parte de los países la evaluación individual del personal académico es una parte fundamental de los procedimientos de garantía de calidad que ponen en marcha las instituciones. Con frecuencia las administraciones centrales establecen la obligatoriedad de llevar a cabo un proceso de garantía en las instituciones, pero son estas últimas quienes suelen decidir la forma de implementar dicho proceso. En muchos países hay agencias de garantía de calidad independientes que prestan asistencia a las instituciones para el desarrollo de sus procedimientos de autoevaluación, o que pueden realizar evaluaciones institucionales externas. En la mayoría de los países son las instituciones las que establecen los criterios para la gestión del desempeño del personal académico. En ocasiones, no obstante, la administración central proporciona una orientación general sobre los aspectos que han de contemplarse. En algunos países la revisión sistemática del desempeño es una de las condiciones principales para acceder a bonificaciones por rendimiento o para la progresión en la escala salarial.

• **Gráfico B17: Distribución de las competencias sobre gestión del personal académico entre los diferentes agentes en educación superior, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

“Personal académico” se refiere tanto a personal cualificado con implicación directa en el proceso educativo (como puede ser el personal docente y los investigadores con obligaciones docentes) como a personal que tiene responsabilidades de gestión para el personal académico u otro tipo de personal. Por tanto, no está incluido el personal administrativo (secretaría, contabilidad, administración financiera, etc.) ni el personal investigador con dedicación exclusiva a la investigación. En la mayoría de los países, las principales categorías de gestión del personal incluyen, por ejemplo, el director/rector/presidente; y el director adjunto/vicepresidente/vicerrector; decano; y jefe de departamento. Las categorías más comunes en cuanto a personal docente son, por ejemplo, catedrático, profesor titular y profesor ayudante.

Notas específicas de los países

República Checa: las administraciones centrales establecen el marco para las escalas de salarios básicos únicamente en las Escuelas Profesionales Superiores (*Tertiary Professional Schools*) (*vyšší odborné školy* – CINE 5B). Las instituciones de educación superior (*vysoké školy* – CINE 5A y 6) tienen autonomía para fijar en su normativa interna sus propias escalas salariales teniendo en cuenta el salario mínimo nacional.

Letonia: no hay criterios de promoción, puesto que el personal académico tiene que ser re-elegido cada 6 años. Si hubiera otro candidato más idóneo para la plaza, puede ser nombrado en su lugar.

Austria: la Federación de Universidades, una organización de la que forman parte todas las universidades, tiene facultades para negociar contratos colectivos con las administraciones educativas.

Rumanía: el Consejo Nacional para la Certificación de los Grados de Docencia e Investigación (*National Council for the Attestation of Teaching and Research Degrees*) es la agencia independiente responsable de definir las categorías de personal académico así como de la revisión de su rendimiento.

Suecia y Noruega: en la educación superior los salarios del personal académico se fijan mediante un proceso de negociación entre las instituciones de educación superior y las organizaciones laborales, razón por la que no se otorgan bonificaciones específicas ni aumentos complementarios.

Reino Unido: existe un acuerdo marco a nivel central por el que se establecen las escalas salariales para todo el Reino Unido. Pese a que no es obligatorio, casi todas las IES lo han suscrito.

LA DECISIÓN SOBRE EL NÚMERO DE PLAZAS DISPONIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES COMPARTIDA ENTRE LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL O REGIONAL Y LAS IES

La limitación del número de plazas (*numerus clausus*) en los programas de educación superior puede establecerse a nivel central/regional o a nivel institucional. En algunos casos puede darse un acceso sin restricciones. En algunos países a veces se utilizan distintas combinaciones de estas tres categorías. Los criterios de admisión pueden aplicarse en todas las áreas o programas de estudio o sólo en algunos.

Cuando **existen procedimientos de limitación** a nivel nacional o regional, las administraciones educativas limitan el número de plazas disponibles y, en muchos casos, controlan directamente el proceso de selección de los estudiantes. Un *numerus clausus* de este tipo puede aplicarse únicamente a las plazas que se van a financiar con cargo al presupuesto público, o puede extenderse a la totalidad de las plazas. Además, la restricción del número de plazas puede afectar a todos los programas ofertados por los centros de educación superior, o sólo a programas de determinadas áreas (por ejemplo, medicina y salud).

En la República Checa, Grecia (solo primer ciclo), España, Chipre, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) y Turquía, el número de plazas de la educación superior para todas las áreas de estudio universitarias se establece a nivel nacional o regional, pero, en muchos casos, tras una consulta previa a las instituciones de educación superior.

En la República Checa, el Ministerio de Educación (tras un proceso de negociación con las IES públicas) establece un número límite de estudiantes que van a recibir financiación con cargo al presupuesto del estado. Las instituciones de educación superior públicas pueden admitir más estudiantes, pero tienen que hacer frente a los gastos que esto supone con sus propios recursos, ya que no les está permitido cobrar tasas a los estudiantes por acceder a un programa de grado impartido en checo, a no ser que la duración de dicho programa sobrepase la duración estándar en más de un año. En la República Checa, las escuelas profesionales superiores que imparten programas del nivel CINE 5B pueden admitir a un número fijo de estudiantes, que se basa en los límites establecidos por la administración regional competente, que ejerce el gobierno de la educación superior profesional en una determinada región.

En Alemania, si el número de candidatos supera al de plazas disponibles en determinadas materias, la adjudicación de plazas se lleva a cabo mediante procedimientos de selección establecidos bien a nivel regional/nacional, o bien por la institución de educación superior competente. A nivel nacional, los procedimientos se basan en un sistema ponderado de puntuación. Los solicitantes reciben un 20% por la nota media obtenida en el *Abitur* (examen de fin de la escolaridad que cualifica para acceder a la educación superior), otro 20% por el periodo de tiempo que han esperado entre la superación del *Abitur* y la solicitud de acceso a la universidad, y un 60% por los resultados obtenidos en el procedimiento de selección de la institución de educación superior. En algunas instituciones de educación superior hay un creciente número de



restricciones locales para la admisión en cursos que no se rigen por el procedimiento de admisión nacional. En estos casos, la responsabilidad de la admisión recae únicamente en la institución de educación superior.

En España, las Comunidades Autónomas tienen que planificar la oferta educativa de las universidades públicas de acuerdo con las instituciones de educación superior. La oferta prevista de plazas se comunica al Consejo de Coordinación Universitaria, a nivel nacional, para su revisión a la luz de la disponibilidad general de cursos y plazas. Los resultados se publican en el Boletín Oficial del Estado. El gobierno central, de acuerdo con la Conferencia General de Política Universitaria, puede fijar un número máximo en la admisión de estudiantes para determinados programas. Estas restricciones afectan a todas las universidades, públicas y privadas.

En Chipre existen procedimientos de selección o limitación a nivel 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 las autoridades gubernamentales competentes (a saber, el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Finanzas y la Oficina de Planificación).

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se establecen controles globales sobre el número de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo. En Inglaterra, el Consejo para la Financiación de la Educación Superior en Inglaterra (*Higher Education Funding Council for England*) es el encargado, desde 2008, de controlar el crecimiento del número de estudiantes de acuerdo a unos fondos públicos determinados. En Irlanda del Norte también se controla el número de plazas. En Gales no existían controles en el año de referencia, pero a partir de 2011/12 se ha establecido un número máximo.

En nueve países las **propias instituciones de educación superior** pueden decidir limitar el número de plazas atendiendo a unos requisitos claramente definidos, que van desde su capacidad a cualquier otro criterio de restricción de plazas establecido a nivel central. Estos límites se pueden fijar para la totalidad de los programas de estudios o sólo para algunos.

Por ejemplo, en Irlanda es la institución la que establece el número de plazas y los requisitos de admisión, mientras que los estudiantes presentan sus solicitudes para casi todos los cursos a tiempo completo previos al grado a través de una Oficina Central de Solicitudes. En Noruega las instituciones son las responsables de fijar el número de plazas que van a ofertar; sin embargo, en determinados momentos, como durante los procedimientos presupuestarios, el Gobierno podría financiar plazas adicionales.

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. En aquellos estudios universitarios en que hay más solicitudes que plazas disponibles, las plazas se asignan por sorteo. Si el número de estudiantes inscritos excede al número de plazas disponibles a escala nacional, se establece un *numerus clausus/numerus fixus*. Se puede establecer un límite respecto a los programas (*opleidingsfixus*, número máximo de programas) o respecto a las instituciones (*instellingsfixus*, número máximo institucional).

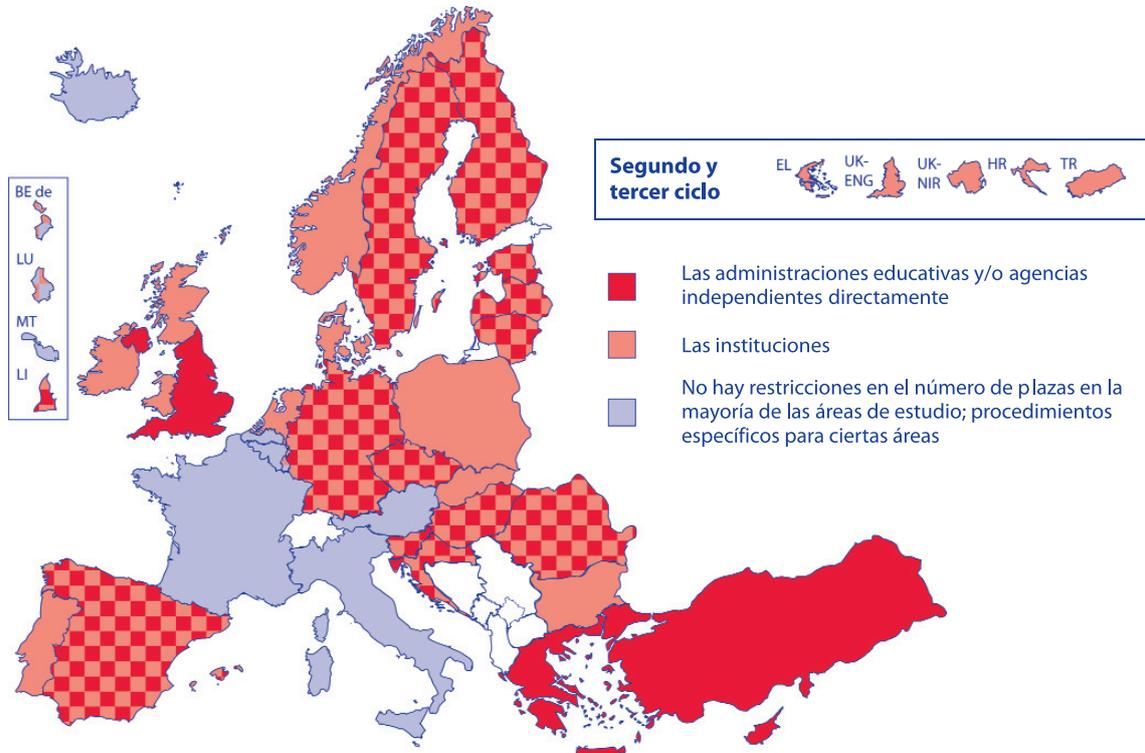
En un creciente número de países se utiliza también una **combinación** de ambos procedimientos. Por ejemplo, en Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y Croacia las instituciones proponen un número máximo de plazas para cada área de estudio y las administraciones educativas aprueban el número definitivo que recibirá fondos del presupuesto para educación. En Suecia, las instituciones de educación superior son las responsables de fijar el número de plazas de estudio para los diferentes programas en el marco de la cuantía máxima que cada institución recibe del Estado.

En Liechtenstein, el gobierno tiene la facultad de limitar el número de plazas de estudio disponibles en todas las áreas a través de los acuerdos económicos o los beneficiarios de subvenciones existentes. En la Universidad de Liechtenstein solo un número limitado de plazas de estudio se financia mediante los acuerdos económicos existentes, dado que esta institución recibe una determinada cantidad por estudiante.

En Croacia las propias instituciones deciden el número total de estudiantes que pueden matricularse en un determinado curso. Utilizan para ello criterios como el número de personal académico a tiempo

completo, el número y la capacidad de los espacios docentes y de las aulas, etc. Sin embargo, el número de plazas financiadas con fondos públicos se define a nivel central.

- **Gráfico B18: Niveles administrativos responsables de determinar el número de plazas disponibles en el primer, segundo y tercer ciclo de la educación superior, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE de): no hay restricciones de acceso en el área de Enfermería y en los programas de formación del profesorado existen restricciones a nivel institucional.

Alemania: existen diferentes restricciones establecidas a nivel local para la admisión a ciertos cursos que no están incluidas en el procedimiento de acceso nacional. En estos casos, la responsabilidad sobre la admisión de los solicitantes recae sobre la institución de educación superior en exclusiva.

República Checa: las instituciones de educación superior públicas puede admitir a más estudiantes de los establecidos a nivel central, pero esas plazas deben financiarse con cargo a los recursos de la institución.

Polonia: las plazas del área de Medicina se establecen a nivel central.

Francia: los Ministerios de Educación Superior y Sanidad determinan cada año el número de plazas para Medicina, Odontología, Farmacia y Obstetricia.

Letonia, Lituania y Eslovenia: las administraciones educativas definen el número de plazas gratuitas (subvencionadas por el Estado) en base a una propuesta presentada por las instituciones de educación superior. Cada una de las instituciones de educación superior (incluidas las privadas) determinan el número de plazas de pago disponibles.

Austria: en las universidades de ciencias aplicadas (que ofertan estudios de primer y segundo ciclo) el número de plazas lo decide el Consejo para las Universidades de Ciencias Aplicadas (*Fachhochschulrat – FHR*), un organización independiente para la garantía de calidad en estas instituciones. El Ministerio Federal Austríaco de Ciencia e Investigación decide únicamente cuáles y, en su caso, cuántas de estas plazas recibirán ayuda.

Finlandia: las administraciones educativas deciden, en su plan de desarrollo educativo, el número total de plazas para cada área educativa. La decisión sobre el número concreto de plazas en las facultades o en las distintas sub-áreas corresponde a las instituciones.

Liechtenstein: solo se ofrecen plazas en Empresariales y Arquitectura.

Noruega: una agencia nacional, *Samordna Opptak*, es la responsable del acceso al primer ciclo y a los programas integrados de máster.

El **acceso libre o sin restricciones** a la educación superior existe cuando el único criterio para la admisión se basa en el certificado otorgado tras finalizar con éxito la educación secundaria superior o su equivalente. Este tipo de acceso se aplica a todas o a casi todas las áreas de estudio sólo en unos pocos países, en concreto, Bélgica, Francia, Italia, Malta, Austria e Islandia. En la Comunidad francesa de Bélgica,



los estudiantes tienen que realizar un examen de acceso para el programa de grado en ingeniería civil y un examen de admisión para todos los programas de grado ofertados en las escuelas de arte. En la Comunidad flamenca de Bélgica los estudiantes tienen que realizar un examen de acceso en algunas áreas artísticas y para Medicina y Odontología.

En la mayoría de los países se aplican las mismas condiciones de acceso para todas las áreas de estudio. No obstante, Medicina y Odontología están sujetas, en ocasiones, a acuerdos específicos. En Francia e Italia el acceso a los estudios superiores es generalmente libre, pero el Ministerio de Educación y el de Sanidad establecen a nivel central las plazas para las áreas de Medicina, Odontología, Farmacia y Enfermería. En Austria no hay restricciones en el acceso a la universidad, a excepción de los campos de Medicina, Odontología, Ciencias de la Salud, Veterinaria y Psicología, en los que el número de plazas se establece por ley. Además, el Gobierno Federal, en virtud de los criterios recogidos en la Ley de Universidades, tiene facultad para decidir sobre el número de estudiantes admitidos a los estudios de Periodismo y Comunicación.

EN MUCHOS PAÍSES LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ORGANIZAN SUS PROPIOS PROCEDIMIENTOS DE SELECCIÓN DE ESTUDIANTES

En todos los países europeos el requisito mínimo para poder acceder a la educación superior es un certificado de secundaria superior o equivalente. En la mayoría de ellos existen otros procedimientos de admisión además de éste como, por ejemplo, pruebas de acceso para los candidatos, la presentación del expediente académico personal o la realización de una entrevista.

Con este tipo de procedimientos se pretende restringir la admisión, fundamentalmente debido a que el número de candidatos sobrepasa la capacidad de las instituciones (véase gráfico B18), aunque en algunos casos el objetivo es garantizar que los candidatos poseen los requisitos exigidos en unos determinados estudios (por ejemplo, en las áreas artísticas, técnicas o médicas). También las condiciones del mercado laboral pueden subyacer a los intentos de controlar el número de plazas disponibles, en especial si el número de jóvenes graduados en determinadas áreas es excesivo (o, por el contrario, demasiado escaso) en relación con el número de empleos en esos sectores.

En un grupo de países el examen de fin de la escolaridad constituye, a la vez, el de acceso a la educación superior. Por ejemplo, en Hungría, una precondition para acceder a una institución de educación superior es haber superado el examen nacional de fin de la secundaria superior (*érettségi vizsga*), que sirve, a su vez, como examen de acceso a los estudios superiores (Grado). El examen puede realizarse en dos niveles (normal y avanzado).

La segunda opción que utilizan algunos países consiste en establecer una prueba nacional de acceso para todas las universidades públicas con criterios de evaluación comunes. Este es el caso de España, donde la prueba de acceso a la universidad es un requisito imprescindible para la admisión a cualquier programa de Grado. Tan solo bajo determinadas circunstancias se puede acceder a la universidad sin cumplir dicho requisito: poseer un título universitario previo; estudiantes extranjeros que cumplan los requisitos de admisión de su país con el que España tenga un acuerdo; estudiantes con un título de Técnico Superior (de Formación Profesional de grado superior) en áreas relacionadas. La prueba de acceso a la universidad se organiza y diseña de forma conjunta entre las universidades y la administración de la Comunidad Autónoma correspondiente. Cada universidad decide sobre la ubicación y la fecha de realización de las pruebas, dentro de los plazos establecidos anualmente a nivel nacional para cada sesión y para la matriculación de los estudiantes.

En Grecia y Chipre el Ministerio de Educación y Cultura organiza pruebas competitivas similares para acceder a las instituciones estatales de educación superior.

En Bulgaria, la República Checa, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia son las propias instituciones las que organizan sus propios procedimientos de selección respetando las normas nacionales que limitan el número de matrículas. En la República Checa y Eslovaquia son las facultades quienes organizan

directamente las pruebas de acceso de forma que únicamente resulten admitidos los candidatos con las destrezas y competencias necesarias. En caso de reclamaciones sobre el proceso de admisión, es el decano de la facultad quien decide al respecto, mientras que el rector de la institución de educación superior tiene la última palabra sobre la admisión del estudiante en estos casos.

En la República Checa y Eslovenia las instituciones organizan sus propios procedimientos de admisión y puede haber algunos programas para los que tengan requisitos específicos. Por ejemplo, los estudiantes que pretendan acceder a las áreas artísticas, arquitectura y deportes deben superar una prueba de talento o de habilidad. Las academias de arte pueden decidir otorgar una plaza a alumnos que no cumplan todos los criterios para la admisión general si están especialmente capacitados.

En Irlanda, el proceso de selección de estudiantes para la mayoría de los programas de primer ciclo corre a cargo de la Oficina Central de Solicitudes (*Central Applications Office –CAO*) en nombre de las instituciones de educación superior sostenidas con fondos públicos. Además, se reserva un 5% de las plazas del sector universitario, que se otorgan, bajo iniciativas específicas, para estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos (HEAR) y para estudiantes discapacitados (DARE).

Finalmente, en los países donde normalmente no existen restricciones de acceso a la mayor parte de las áreas de la educación superior sí puede haber diferentes acuerdos sobre pruebas de acceso para algunas áreas de estudio (por ejemplo, ingenierías, medicina, artes, etc.). En Bélgica (Comunidad francesa), por ejemplo, se organiza a nivel institucional una prueba específica para el acceso a los estudios de ingeniería y de arte. En Francia, para acceder a los estudios de medicina es necesario superar una prueba al efecto, en tanto que los aspirantes a los estudios de ingeniería, comercio o arquitectura deben superar una prueba de acceso organizada por cada una de las instituciones. En Italia, el acceso a determinadas áreas de enseñanza, como medicina y ciencias de la salud, cuyo número de plazas es fijado por las administraciones centrales mediante decreto ministerial, está sujeto a la superación de una prueba de acceso. Las propias administraciones centrales definen el procedimiento y contenido de dicha prueba.

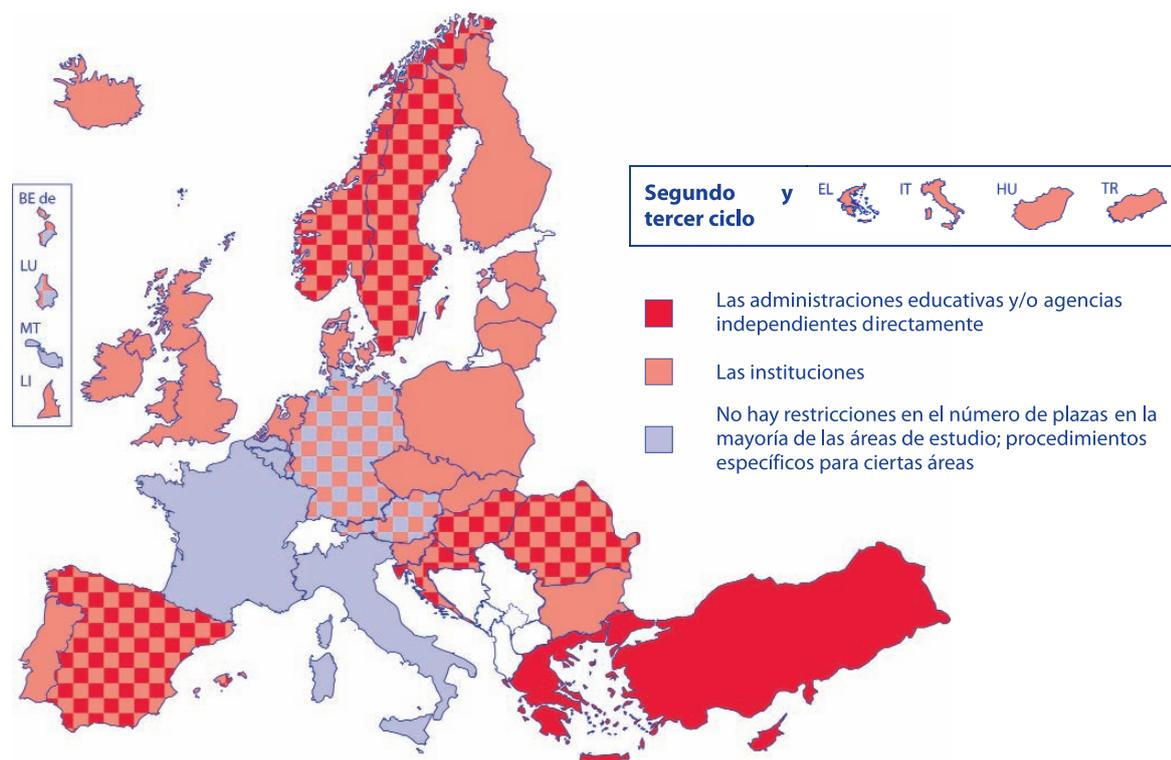
En Islandia, la Ley de Instituciones de Educación Superior permite a las instituciones de educación superior establecer requisitos específicos de admisión para los estudiantes, como pueden ser la superación de una prueba de acceso o someterse a un proceso de evaluación. En Islandia hay disposiciones específicas relativas al acceso o a la continuidad en los estudios de determinadas áreas. Por ejemplo, la facultad de medicina de la Universidad de Islandia lleva a cabo pruebas selectivas para los estudiantes de medicina y fisioterapia en el momento de su acceso. En las facultades de odontología y enfermería se realizan pruebas competitivas al final del primer semestre, y el número de estudiantes que pueden continuar sus estudios tras esta prueba es limitado (*numerus clausus*). Para ser admitidos a la facultad de farmacia o a la de ciencias se exige que los estudiantes hayan cursando un programa de matemáticas, física o ciencias naturales en un centro de secundaria superior. En Islandia, el departamento de drama de la Academia de Artes también lleva a cabo una prueba de acceso.

En Noruega, tras el registro en el servicio de admisiones universitario (*Samordna opptak*), la institución de educación superior elegida en primera opción por el estudiante (entre 15) gestiona la solicitud en nombre del resto de instituciones que figuran entre las preferidas por el aspirante. El sistema de solicitudes de Suecia es similar.

En Croacia, el acceso al primer ciclo de la educación superior se desarrolla en un proceso de dos fases. La primera, a nivel central, es responsabilidad del Centro Nacional para la Evaluación Externa de la Educación (CNEEE), mientras que la segunda corresponde a las propias instituciones de educación superior. El CNEEE administra, al final de la educación secundaria superior, la prueba nacional estatal *Matura*. Los resultados de esta prueba, además de utilizarse para el seguimiento de la calidad general del sistema educativo, sirven como criterio de acceso para todas las instituciones de educación superior de Croacia. No obstante, cierto número de instituciones de educación superior organizan también sus propias pruebas de acceso adicionales, cuyos resultados se combinan con los de la estatal *Matura* para adjudicar las plazas.

En el caso del segundo y tercer ciclo de los estudios superiores, normalmente son las instituciones las responsables de los procedimientos de selección mediante pruebas específicas o estableciendo criterios selectivos. En España, por ejemplo, en los estudios de tercer ciclo hay una comisión académica universitaria que es la responsable tanto de la selección de los estudiantes como del diseño y coordinación de los programas de doctorado, incluyendo la organización de cualquier actividad docente e investigadora.

- **Gráfico B19: Niveles administrativos implicados en los procedimientos de selección para el primer, segundo y tercer ciclo de la educación superior, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Alemania: en general, todos los aspirantes que cumplen los requisitos de acceso son admitidos a los estudios de su elección. En algunos casos, las universidades y *Fachhochschulen* llevan a cabo procedimientos de admisión especiales con el objetivo de identificar aptitudes necesarias para ciertos cursos.

Irlanda: la selección de los estudiantes para la mayoría de los programas de primer ciclo es gestionada por la Oficina Central de Solicitudes (*Central Applications Office – CAO*) en nombre de las instituciones de educación superior sostenidas con fondos públicos.

Italia: en determinadas condiciones establecidas por ley las instituciones universitarias pueden limitar el número de plazas y establecer procedimientos selectivos que les permitan escoger a los estudiantes en función de los conocimientos adquiridos en etapas previas de la educación.

Austria: en las universidades públicas los procedimientos de selección a nivel institucional son establecidos principalmente por las universidades de ciencias aplicadas para los campos de medicina, odontología, ciencias de la salud, veterinaria y psicología; y en otras universidades, para los estudios de periodismo y comunicación, música y artes, y deportes.

PARTICIPACIÓN

ELEVADAS TASAS DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN PESE AL DESCENSO DEL NÚMERO TOTAL DE JÓVENES

En la UE-27 el porcentaje medio de estudiantes en relación con la población total ha pasado de un 22'7% en 2000 a un 21'5% en 2009, lo que supone un descenso de 1'2 puntos porcentuales o, lo que es lo mismo, 1'9 millones de estudiantes menos. No obstante, en el mismo periodo, el porcentaje de jóvenes de 0-29 años con respecto al total de la población ha sufrido también un descenso de 3 puntos porcentuales, lo que hace que el descenso en la tasa de participación en la educación sea menor (véase el gráfico A1).

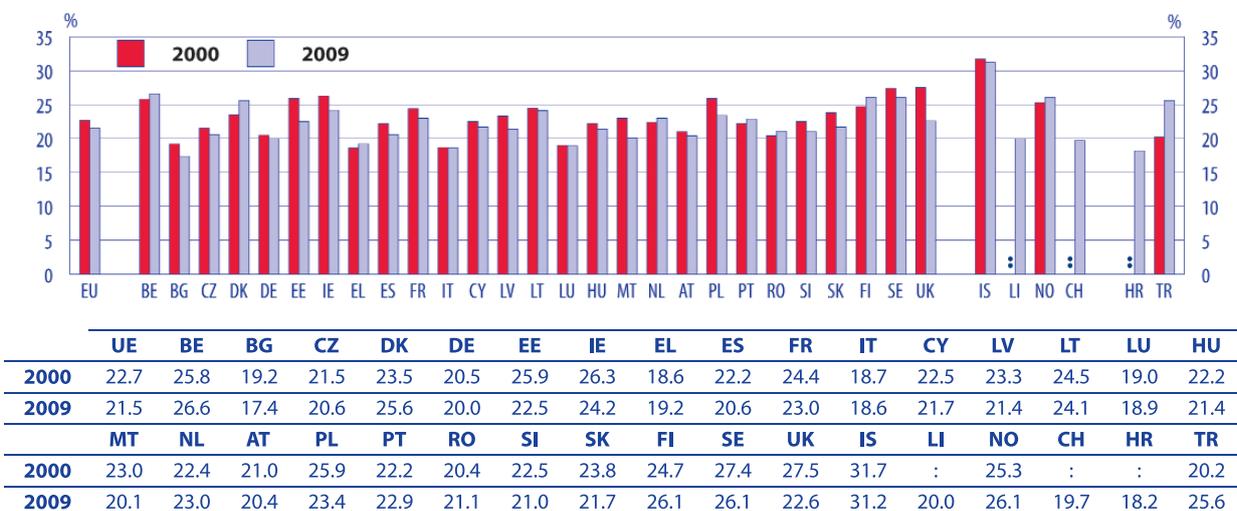
El país que presenta la tasa más alta de participación en educación formal (con cerca de un 31%) es Islandia, puesto que este país presentaba la proporción más alta de jóvenes entre 0-29 años de todos los países europeos, a excepción de Turquía.

Entre 2000 y 2009, la caída más pronunciada (casi 5 puntos porcentuales) en la proporción de estudiantes se produjo en el Reino Unido, pese a que la disminución en el grupo de edad 0-29 fue tan solo de cerca de 0'7 puntos porcentuales durante el mismo periodo. Esta caída puede ser debida a la ruptura en las series temporales que se produjo tras el cambio metodológico de 2006 (a partir de ese año sólo se incluyen en los niveles CINE 3 y 4 los estudiantes que asisten a cursos con una duración mínima de un semestre). Estonia y Suecia fueron los otros dos países donde se redujo en mayor medida el número relativo de jóvenes del grupo de edad 0-29.

Turquía es el país en el que se observa un mayor aumento del porcentaje de estudiantes sobre el total de la población entre 2000 y 2009, tanto en términos absolutos como relativos. En este período, el porcentaje de alumnos en la población total se incrementó en 5'4 puntos porcentuales. Este fenómeno se explica fundamentalmente por la creciente generalización de la educación formal en el país.

Bélgica, Dinamarca, Grecia, los Países Bajos, Portugal, Rumanía, Finlandia y Noruega también registraron un aumento relativo del número de estudiantes, pese a la reducción del porcentaje de jóvenes del grupo de edad 0-29 sobre la población total.

- **Gráfico C1: Porcentaje de estudiantes de educación infantil a educación superior (Niveles 0-6) sobre la población total, 2000 y 2009**



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en Julio de 2011).



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 dichos programas o conducen a titulaciones similares a las de los programas de educación reglada. Se incluye la totalidad de la Educación Especial, independientemente de la naturaleza de las necesidades educativas de los alumnos y de los centros educativos. 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. Se incluye tanto el alumnado a tiempo parcial como a tiempo completo.

Cada alumno matriculado durante el curso escolar se contabiliza una sola vez, aunque esté matriculado en varios programas.

Notas específicas de los países

Grecia: datos de 2008.

Reino Unido: hay una ruptura en las series temporales a partir del cambio metodológico introducido en 2006 –sólo se incluyen en los niveles CINE 3 y 4 a los estudiantes que asisten a cursos con una duración mínima de un semestre.

LOS NIÑOS EMPIEZAN LA EDUCACIÓN FORMAL A UNA EDAD CADA VEZ MÁS TEMPRANA

En el periodo 2000-2009, en la UE-27, la tasa de participación en la educación infantil de los niños de 3, 4 y 5 años se incrementó, de media, cerca de 15'3, 7 y 6'3 puntos porcentuales respectivamente, situándose en valores cercanos al 77%, 90% y 94% en 2009. La tasa de participación de los niños de 6 años se redujo en cerca de 1'5 puntos porcentuales, y se situó en el 98'5% en 2009.

En 2009, en la mayoría de los países europeos la mayor parte de los niños comienzan la educación infantil no obligatoria a los 3 años. No obstante, en Grecia, los Países Bajos y Liechtenstein, la mayor parte de los niños comienzan a los 4 años, y en Suiza y Turquía, a los 5. En Polonia y Finlandia alrededor de un tercio de los niños empezaron la educación infantil a los 6 años.

En Bélgica, Dinamarca, España, Francia e Islandia casi la totalidad de los niños de 3 años participaban en 2009 en la educación infantil, con tasas superiores al 95%. Los mayores incrementos en la participación de este grupo de edad (más de 20 puntos porcentuales) se registraron en Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido y Noruega. En Irlanda, Italia, Malta y los Países Bajos se observa un leve descenso inferior a 3,5 puntos porcentuales.

Entre 2000 y 2009 en la mayoría de los países se produjo un incremento de la tasa de participación de los niños de 4 años. En Dinamarca, los tres Estados Bálticos, Chipre, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega, el incremento porcentual fue superior a 11 puntos.

La tasa de participación a los 5 años se incrementó en más de 15 puntos porcentuales entre 2000 y 2009 en Chipre, Lituania, Letonia, Polonia, Eslovenia, Suecia y Turquía. Por el contrario, en Dinamarca e Italia, esta cifra se redujo en más de 10 puntos porcentuales.

En la mayoría de países europeos, la edad de inicio de la educación primaria obligatoria (CINE 1) son los seis años (Eurydice, 2011b). En consecuencia, en 2009, en la UE una media cercana al 57% de los niños de 6 años había pasado a un centro educativo de nivel CINE 1. En Bélgica, Grecia, España, Francia, Chipre, los Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Islandia y Noruega esta tasa fue mucho más alta, situándose por encima del 90%. Sin embargo, algunos de los países donde la educación primaria obligatoria comienza a los seis años presentan una tasa de participación relativamente baja. Así, en Dinamarca se situaba cerca del 2%, mientras que en Hungría, Rumanía y Croacia llegaba al 22%. En Dinamarca y Hungría esto puede deberse al hecho de que, en estos dos países, para que un niño o niña sea admitido en el primer curso de educación primaria no solo tiene que tener la edad requerida, sin que también ha de haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo. Por otra parte, en Hungría los padres tienen derecho a retrasar la admisión de sus hijos aunque, tras una evaluación, se les considere preparados para ello. En Rumanía, aunque el único criterio para ser admitido es haber alcanzado la edad escolar oficial, los padres también pueden solicitar que se retrase la admisión de su hijo o hija.

• **Gráfico C2: Tasas de participación en educación infantil y primaria (CINE 0 y 1), por edad, 2009**



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

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 participación en los niveles CINE 0 y 1, para un único año, desde los 3 hasta los 7 años, y muestra el perfil de participación en la educación de los más jóvenes. 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 2009.

Notas específicas de los países

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados ni los datos de la Comunidad germanófona.
Irlanda: no existe oferta educativa pública en el nivel CINE 0. No obstante, muchos niños reciben algún tipo de educación en este nivel, pero la oferta es privada. En enero de 2010 se introdujo la oferta de educación infantil para todos los niños con una edad comprendida entre los 3 años y dos meses, y los 4 años y 7 meses.

Grecia: datos de 2008.

Entre 2000 y 2009, la tasa de participación en la educación primaria a los 6 años de edad aumentó en 6,3 puntos porcentuales en la UE-27. Durante este período, el aumento más significativo se produjo en Eslovenia, seguida de Alemania, mientras el descenso más fuerte, cercano a los 15 puntos porcentuales, se registró en Hungría. Algunos países fijan como edad de inicio de la educación primaria obligatoria los siete años (los tres Estados bálticos, Polonia, Finlandia y Suecia). Así pues, en 2009 estos países registraron una tasa superior al 80% en cuanto a los niños de 7 años que acceden al nivel CINE 1.

A los siete años de edad, las tasas de participación superan el 95% en la mayoría de los países europeos. En Bulgaria, la República Checa, Letonia, Lituania, Hungría, Malta y Rumanía, el porcentaje oscila entre el 88% y el 94%. La tasa más baja de participación de este grupo de edad, cercana al 83%, se registra en Dinamarca. Durante el período 2000-2009, la tasa de participación se ha mantenido más o menos estable en toda Europa. Se han producido descensos significativos en Malta (casi 11 puntos porcentuales), y en Bulgaria y Dinamarca (casi 6 puntos porcentuales), mientras que en Turquía la tasa creció más de 6 puntos porcentuales.

En Irlanda y el Reino Unido, el porcentaje de niños matriculados en enseñanza primaria a los cuatro años fue del 44% y del 31% respectivamente, porcentaje que en ambos países se eleva por encima del 98% en el caso de los niños de 5 años. En Malta, cerca del 68% de los niños comienza a asistir a CINE 1 a los 5 años.

En Dinamarca y Estonia, más del 15% de los niños de 7 años permanece en la educación infantil. De forma similar, valores análogos cercanos al 8% se dan en la República Checa y Letonia, al 6% en Rumanía y al 4% en Hungría. Puede haber distintas razones para que estos niños permanezcan en educación infantil. En Estonia, por ejemplo, puede ser debido a que no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria, ya que los niños tienen que empezar la educación formal si cumplen 7 años el 1 de octubre del año en curso. Otra razón puede ser que no hayan alcanzado el nivel adecuado de desarrollo, ya que en la República Checa este aspecto es un requisito para la admisión al primer año de educación primaria. Además, en Estonia, Letonia y Rumanía, se puede aplazar la admisión de un niño a la educación primaria a petición de los padres (Eurydice, 2011a).

En Bulgaria y Malta cerca del 10% de los niños de 7 años no estaban matriculados ni en CINE 0 ni en CINE 1. En Letonia, Luxemburgo y Liechtenstein este porcentaje se sitúa alrededor del 4%.

CASI EL 90% DE LOS JÓVENES EUROPEOS DE 17 AÑOS PERMANECE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En 2009, casi la mitad de los jóvenes europeos de 15 años están matriculados en educación secundaria inferior (CINE 2), y cerca de la mitad están matriculados en secundaria superior (CINE 3). A nivel de la UE, a los 17 años la participación en la educación secundaria superior se incrementa hasta casi el 80%. Más de la mitad de los jóvenes de 18 años y alrededor de un cuarto de los de 19 siguen todavía cursando secundaria superior, pero la tasa de participación cae después hasta situarse por debajo del 12% a los 20 años. En muchos países europeos más de la mitad de los jóvenes pasan al nivel CINE 3 a los 15 años. En el Reino Unido todos los jóvenes de esta edad están matriculados en el nivel CINE 3, puesto que la edad de inicio de esta etapa se sitúa en los 14 años. En Bélgica, Irlanda, Chipre y Eslovenia, a los 16 años casi todos los jóvenes han completado la transición.



PARTICIPACIÓN

En algunos países la transición del nivel CINE 2 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 Dinamarca, los tres Estados Bálticos, España, Malta, Polonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega. En Dinamarca, Alemania, España, Lituania, Malta, Países Bajos y Portugal entre un 10% y un 22% de los alumnos siguen todavía en CINE 2 a los 17 años. Esta transición tardía se debe a la duración de la Educación Secundaria inferior en algunos países, que se extiende hasta los 16 años, o a los 17 años, como en Dinamarca. En el caso de los Países Bajos, el nivel VMBO en su totalidad tiene la consideración de nivel CINE 2. Otro factor que hace algunos alumnos realicen la transición a CINE 3 más tarde tiene que ver con que en algunos de estos países los alumnos tienen que repetir curso si no alcanzan los niveles de rendimiento exigidos (Eurydice 2009a, p. 231).

En todos los países europeos, a excepción de Dinamarca e Islandia, a los 19 años menos de la mitad de los jóvenes siguen en el CINE 3, aunque en 11 países este porcentaje fue superior a un tercio. En Irlanda, Chipre y Croacia, el porcentaje llega tan solo al 3%.

En algunos países, un número significativo de jóvenes de 15 y 16 años no están matriculados ni en CINE 2 ni en CINE 3, pese a que la educación sigue siendo obligatoria a estas edades. El límite superior de edad en la educación obligatoria es de 15 años en Austria y Liechtenstein, y de 16 en Bulgaria y Luxemburgo, pero en estos países, entre un 5'5% y un 10'5% de los jóvenes de 15 años no estaban matriculados en ninguno de estos dos niveles. En el caso de los menores de 16 años, este porcentaje se acerca al 15% en Bulgaria, Luxemburgo y Rumanía, mientras que en el caso más extremo, el de Malta, llega casi al 50%. La educación formal también es obligatoria hasta la edad de 16 años tanto en Malta como en Rumanía.

Puesto que tanto la edad de inicio como la duración de la enseñanza secundaria en Europa difieren de un país a otro, la transición a la educación superior no se produce a la misma edad en todos los países.

En la UE, en 2009 accedieron a la educación superior cerca del 15% de los jóvenes de 18 años. En ese mismo año, la participación en este nivel educativo entre los jóvenes de 19 años era superior al 31%, y se situaba por encima del 36% a los 20. La participación en la educación postsecundaria no terciaria (CINE 4) rondaba el 4% en cada uno de los grupos de edad mencionados.

Grecia y Bélgica informaron de que alrededor del 41% y del 36%, respectivamente, de los jóvenes de 18 años estaban matriculados en el CINE 5. En Irlanda, España, Francia, Chipre, Países Bajos, Portugal, el Reino Unido y Turquía se registraron también porcentajes superiores al 20%. Puesto que en estos países la educación secundaria suele finalizarse a los 18 años, no resulta extraña esta tasa relativamente alta de participación. Países como Grecia y Eslovenia registraron un índice de participación de poco más del 50% a los 19 años. En estos dos países, y también en Lituania, más de la mitad de los jóvenes de 20 años estaban cursando educación superior. En contraste, en Dinamarca, Islandia y Suiza, había un porcentaje relativamente bajo de jóvenes de 20 años matriculados en este nivel (menos del 20%).

Notas específicas de los países (Gráfico C3)

UE: los datos son estimaciones de Eurostat.

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados ni los datos de la Comunidad germanófona.

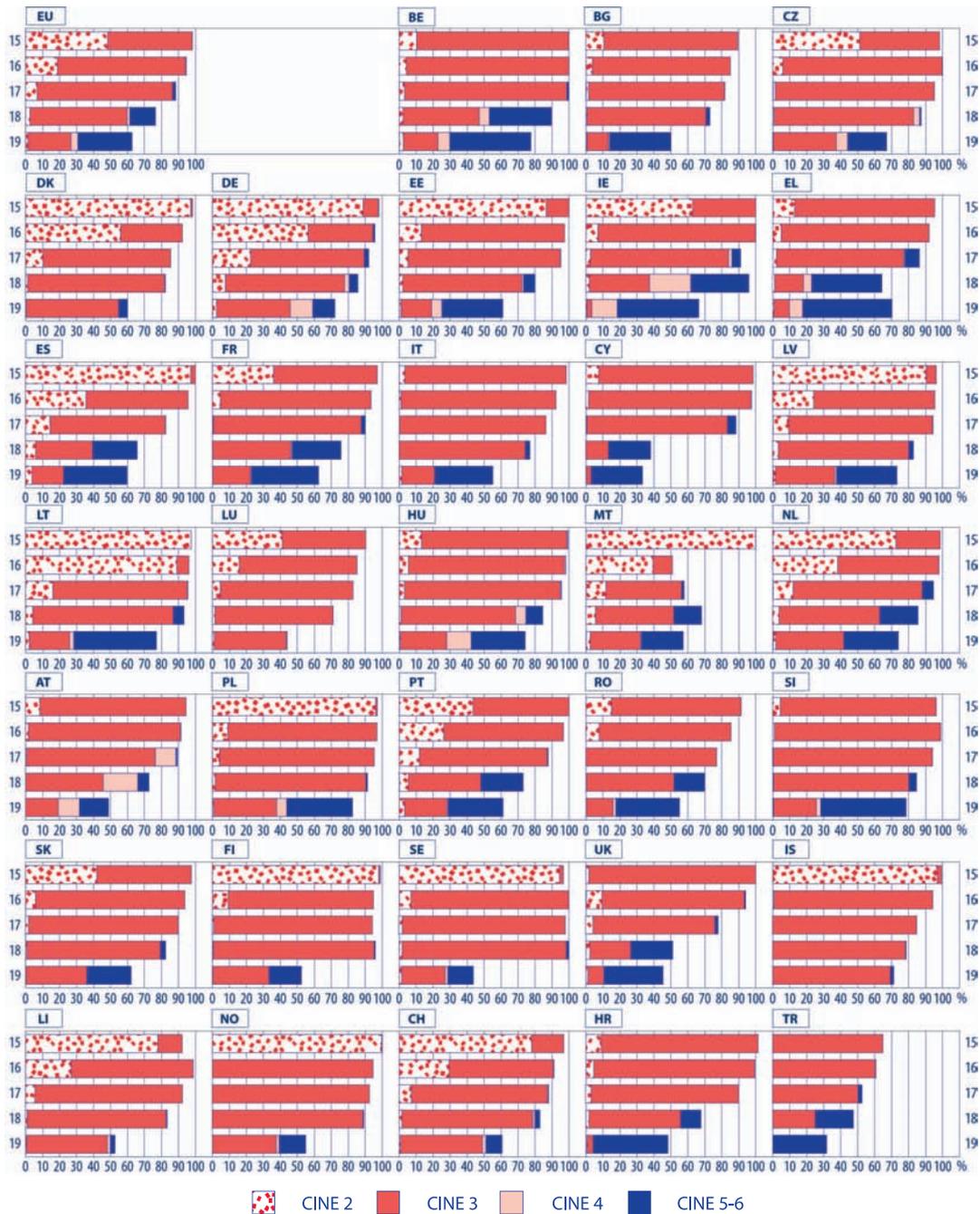
Grecia: datos de 2008.

Liechtenstein: no se incluyen los estudiantes matriculados en el extranjero (fuera de las fronteras), lo que supone el 100% de los estudiantes de centros profesionales para los niveles CINE 3, 4 y 5, y el 90% de los estudiantes de los niveles CINE 5 y 6.



PARTICIPACIÓN

- Gráfico C3: Tasas de participación de los alumnos de 15 a 19 años entre educación secundaria inferior y educación superior (CINE 2 a 6), 2009



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

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 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.

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 2009.



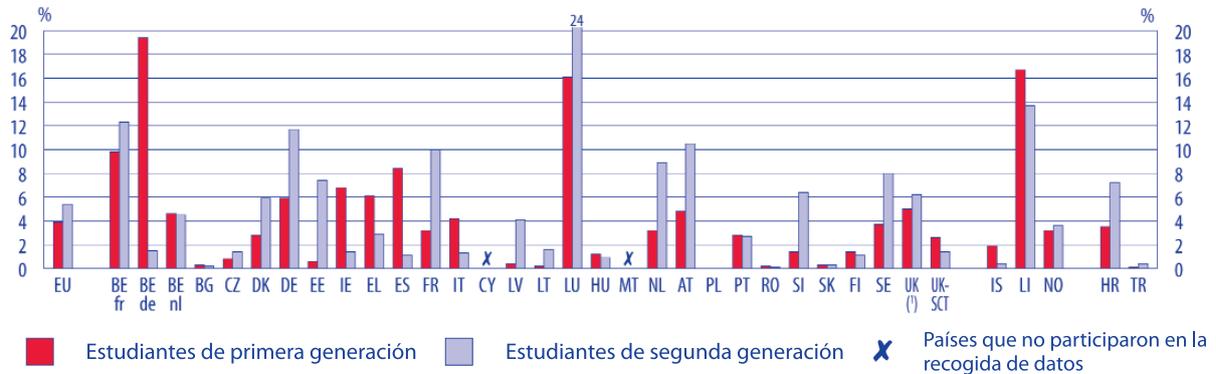
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, MENOS DEL 10% DE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS SON DE ORIGEN INMIGRANTE

Según el estudio PISA 2009, en la UE el porcentaje de estudiantes de 15 años de origen inmigrante (tanto de primera como de segunda generación) se situaba cerca del 9%. Esta tendencia general, que oculta situaciones muy diferentes en determinados países, debería interpretarse conjuntamente con el porcentaje de nacidos en el extranjero sobre la población total, así como con el porcentaje de nacidos en el extranjero en los grupos de edad 5-9 y 10-14 (véase el gráfico A5).

En la mayoría de los países el porcentaje de jóvenes de 15 años de origen inmigrante es inferior al 10%. En Bulgaria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Turquía se registra un porcentaje muy bajo inferior al 1%. En cambio, Luxemburgo es el país con el porcentaje más alto, en torno al 40%, seguido por Liechtenstein, con cerca del 30%. En Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), Alemania y Austria, el porcentaje de estudiantes de 15 años de origen inmigrante oscila entre el 15% y el 22% de la población escolar a esta edad.

En 2009, en Bélgica (Comunidad germanófona) y en España el porcentaje de estudiantes inmigrantes de primera generación era casi 13 y 8 veces superior, respectivamente, al de alumnos inmigrantes de segunda generación. En ambos casos, esto puede explicarse en parte por los recientes flujos migratorios en la última década. En el otro extremo, en los tres países bálticos la proporción de estudiantes inmigrantes de primera generación era 10 veces menor que la de alumnos de segunda generación. Estos porcentajes son consistentes con los de población total nacida en el extranjero y población nacida en el extranjero de los de los grupos de edad 5-9 y 10-14 que se observan en los países correspondientes (véase el gráfico A5). Hay que mencionar también que en Lituania el porcentaje de estudiantes de segunda generación era bastante bajo y se mantenía por debajo del 2%.

• **Gráfico C4: Porcentaje de alumnos de 15 años de origen inmigrante, 2009**



	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Estudiantes de 1ª generación	3.9	9.8	19.4	4.6	0.3	0.8	2.8	5.9	0.6	6.8	6.1	8.4	3.2	4.2	x	0.4	0.2	16.1
Estudiantes de 2ª generación	5.4	12.3	1.5	4.5	0.2	1.4	5.9	11.7	7.4	1.4	2.9	1.1	10.0	1.3	x	4.1	1.6	24.0
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	HR	TR
Estudiantes de 1ª generación	1.2	x	3.2	4.8	0.03	2.8	0.2	1.4	0.3	1.4	3.7	5.0	2.6	1.9	16.7	3.2	3.5	0.1
Estudiantes de 2ª generación	0.9	x	8.9	10.5	0.0	2.7	0.1	6.4	0.3	1.1	8.0	6.2	1.4	0.4	13.7	3.6	7.2	0.4

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

El índice de origen inmigrante utilizado en PISA tiene las siguientes categorías: (1) estudiantes nativos (aquellos estudiantes nacidos en el país donde se lleva a cabo la evaluación o que al menos uno de sus padres ha nacido en ese país; los estudiantes nacidos en el extranjero pero que al menos uno de sus padres ha nacido en el país donde se lleva a cabo la evaluación también son considerados estudiantes "nativos"); (2) estudiantes de segunda generación (los nacidos en el país donde se desarrolla la evaluación pero cuyos padres nacieron en otro país); y (3) estudiantes de primera generación (aquellos que han nacido fuera del país donde se lleva a cabo la evaluación y cuyos padres también han nacido en otro país). En los casos en que los estudiantes no respondían a la pregunta bien sobre ellos o sobre sus padres, o a ninguna de las tres preguntas, se han considerado como valores perdidos para esta variable.



DE MEDIA, LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA SUPERIOR ENTRE PROGRAMAS GENERALES Y PROFESIONALES ES EQUILIBRADA

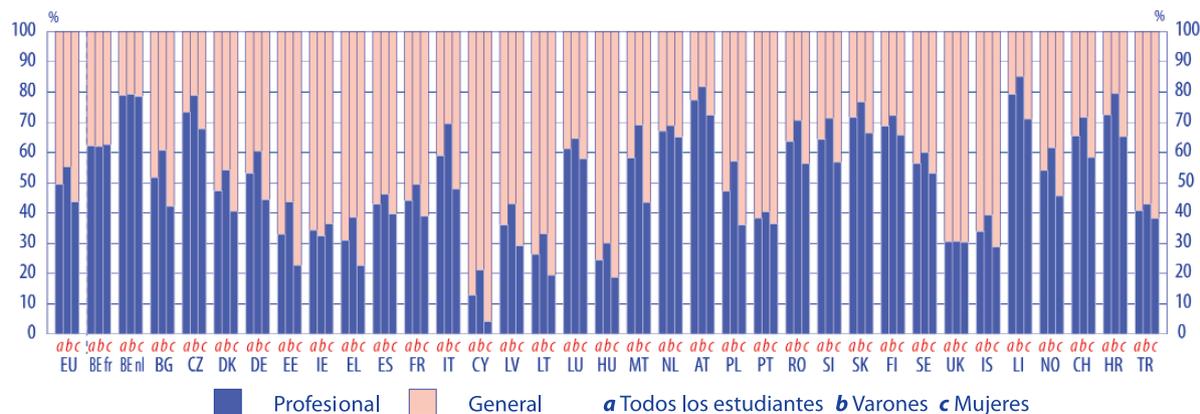
En el ámbito de la UE-27, entre 2000 y 2009, el porcentaje de estudiantes matriculados en la rama general sobre el total de los estudiantes en CINE 3 se ha incrementado en 5,5 puntos porcentuales, situándose en 2009 en el 50,4%.

En 2009, en Chipre, Lituania y Hungría la proporción de estudiantes en la rama general de la secundaria superior se situó por encima del 70%, y en Estonia, Irlanda, Grecia, Letonia, Portugal, Reino Unido e Islandia, el porcentaje osciló entre el 60% y el 70%. Por el contrario, en doce países se registraron altas tasas de participación (superiores al 60%) en la rama profesional de la secundaria superior.

Durante el período 2000-2009, el mayor aumento en la proporción de estudiantes que cursan la rama general se produjo en el Reino Unido, con un incremento de casi 37 puntos porcentuales, seguido de Polonia (alrededor de 17 puntos porcentuales), Francia y Lituania (alrededor de 13 puntos porcentuales) y Alemania (10 puntos porcentuales). La República Checa, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia y Turquía, también registraron un aumento en el número relativo de estudiantes matriculados en la rama general de más de 6 puntos porcentuales.

Por otro lado, en varios países el porcentaje de estudiantes de formación profesional sobre la totalidad de los estudiantes del nivel CINE 3 creció significativamente. En Irlanda, Italia, Malta y Portugal, este porcentaje supera el 30%. En Hungría y Finlandia, la tasa fue superior al 13%. En Bélgica, Estonia, España, Austria, Rumanía, Suecia e Islandia se registró un aumento inferior al 10%.

- **Gráfico C5: Distribución del alumnado de secundaria superior (CINE 3) según el tipo de programa (general o profesional), global y por sexo, 2009**



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
Varones Prof.	55.2	62.0	79.3	60.7	78.8	54.2	60.5	43.6	32.4	38.5	46.2	49.4	69.6	21.1	43.1	33.1	64.6	
Mujeres Prof.	43.8	62.7	78.5	42.3	67.8	40.6	44.5	22.8	36.4	22.7	39.8	39.0	47.9	4.1	29.2	19.5	58.0	
Todos Prof.	49.6	62.3	78.9	51.8	73.3	47.3	53.2	33.0	34.4	30.9	42.9	44.2	59.0	12.8	36.1	26.4	61.3	
Varones Gen.	44.8	38.0	20.7	39.3	21.2	45.8	39.5	56.4	67.6	61.5	53.8	50.6	30.4	78.9	56.9	66.9	35.4	
Mujeres Gen.	56.2	37.3	21.5	57.7	32.2	59.4	55.5	77.2	63.6	77.3	60.2	61.0	52.1	95.9	70.8	80.5	42.0	
Todos Gen.	50.4	37.7	21.1	48.2	26.7	52.7	46.8	67.0	65.6	69.1	57.1	55.8	41.0	87.2	63.9	73.6	38.7	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Varones Prof.	30.1	69.0	68.9	81.7	57.1	40.5	70.7	71.4	76.8	72.2	60.0	30.7	39.4	85.2	61.6	71.7	79.5	43.0
Mujeres Prof.	18.8	43.5	65.1	72.3	36.1	36.5	56.3	56.9	66.4	65.7	53.2	30.4	28.9	71.1	45.7	58.4	65.3	38.2
Todos Prof.	24.5	58.1	67.1	77.3	47.2	38.4	63.7	64.3	71.6	68.8	56.4	30.5	33.9	79.2	54.1	65.5	72.5	40.8
Varones Gen.	69.9	31.0	31.1	18.3	42.9	59.5	29.3	28.6	23.2	27.8	40.0	69.3	60.6	14.8	38.4	28.3	20.5	57.0
Mujeres Gen.	81.2	56.5	34.9	27.7	63.9	63.5	43.7	43.1	33.6	34.3	46.8	69.6	71.1	28.9	54.3	41.6	34.7	61.8
Todos Gen.	75.5	41.9	32.9	22.7	52.8	61.6	36.3	35.7	28.4	31.2	43.6	69.5	66.1	20.8	45.9	34.5	27.5	59.2

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).



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 (excepto en Austria).

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.

Notas específicas de los países

Grecia: datos de 2008.

Austria: los estudiantes que cursan programas preprofesionales y profesionales se presentan agregados.

Cuando las tasas de participación se desglosan por sexo, se aprecia que en 2000, de media, la tasa de participación en formación profesional de los chicos superaba a la de las chicas en cerca de seis puntos porcentuales, en tanto que en 2009 esta diferencia se sitúa por encima de los 11 puntos. Las tasas de participación de los varones en las ramas profesionales son más altas que las de las mujeres en casi todos los países. En Estonia, Italia, Malta y Polonia se observa una diferencia especialmente alta, superior a los 20 puntos porcentuales. En Bulgaria, Alemania, Grecia, Chipre y Noruega se registraba una diferencia de más de 15 puntos porcentuales. Las únicas excepciones son Bélgica y el Reino Unido, que muestran una distribución relativamente equilibrada por sexo, e Irlanda, donde la participación de las mujeres en la formación profesional en CINE 3 supera en 4 puntos porcentuales a la de los chicos.

LA PARTICIPACIÓN DESCIEDE UNA VEZ FINALIZADA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El gráfico C6 muestra las tasas de participación totales y desglosadas por sexo en cuatro momentos diferentes: un año antes del final de la enseñanza obligatoria, al finalizar la educación obligatoria, y uno y dos años después. Cualquier análisis de estas cifras debe tener en cuenta la edad límite de la educación obligatoria, así como la edad en que se produce el paso a la educación superior, ya que ambas varían de un país a otro.

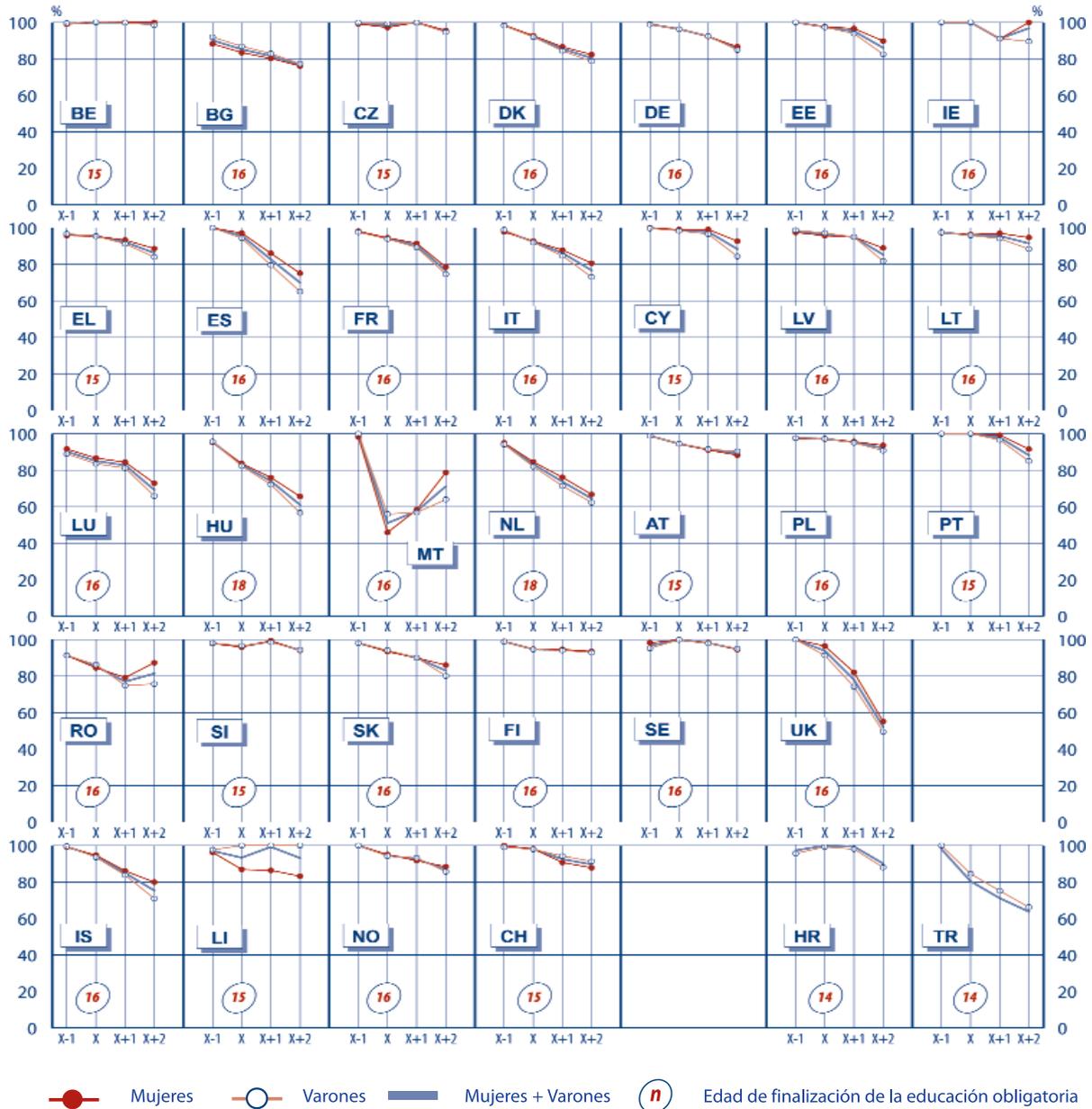
En 2009, en Bélgica, la República Checa, Irlanda, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Croacia se observa un leve descenso en la participación en los años posteriores al fin de la educación obligatoria. En estos países, la tasa de participación sigue siendo superior al 90% en el segundo año después del final de la enseñanza obligatoria. El hecho de que Bélgica y Polonia tengan las tasas más altas de participación puede deberse al periodo de educación obligatoria a tiempo parcial (hasta los 18 años) que sigue a la educación obligatoria a tiempo completo. En Croacia, la razón de la alta tasa de participación en el segundo año después del final de la enseñanza obligatoria podría estar en la temprana edad a la que termina la educación obligatoria (14).

Por el contrario, en Hungría, los Países Bajos y Turquía, menos el 65% de los jóvenes permanecían en la educación dos años después del final de la enseñanza obligatoria. En el Reino Unido, este porcentaje se situaba alrededor del 52%. En el caso de Hungría y los Países Bajos, la edad relativamente elevada a la que finaliza la educación obligatoria (18) y el hecho de que este momento coincide con la transición a la educación superior explican el marcado descenso que se produce tras la educación obligatoria. En Malta aparece un perfil sorprendente, ya que la tasa de participación, que se sitúa en el 51% al final de la educación obligatoria, aumenta hasta alcanzar cerca del 71 % dos años después del fin de la educación obligatoria.



PARTICIPACIÓN

- Gráfico C6: Tasas de participación, global y por sexo, hasta dos años después de la finalización de la educación obligatoria a tiempo completo, 2009



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

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 a tiempo completo. 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.

Notas específicas de los países

Bélgica: los datos no incluyen los centros privados no subvencionados ni los datos de la Comunidad germanófona.

Grecia: datos de 2008.

Portugal: a partir del curso 2009/10, Portugal ha extendido la duración de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años.

Liechtenstein: no se incluyen los estudiantes matriculados en el extranjero (fuera de las fronteras), lo que supone el 100% de los estudiantes de centros profesionales para los niveles CINE 3, 4 y 5, y el 90% de los estudiantes de los niveles CINE 5 y 6.



En el segundo año después del final de la enseñanza obligatoria, en la mayoría de los países el número de mujeres que participan en la educación superaba al de varones. Esta tendencia es especialmente marcada en Irlanda y Malta, donde la tasa de participación de las mujeres sobrepasa casi en 15 puntos porcentuales a la de los varones, y en Rumanía, donde la diferencia supera los 11 puntos.

En cambio, en Bulgaria, Austria, Eslovenia, Suecia y Suiza, las tasas de participación masculina fueron ligeramente superiores a las de las mujeres; en Turquía, esta diferencia se acercaba a los cinco puntos porcentuales.

Si se comparan los datos del primer y segundo año tras la educación obligatoria la diferencia entre sexos es aún más pronunciada. En Chipre, Letonia, Hungría, Rumania, Eslovaquia, Islandia y Liechtenstein, en el segundo año después del final de la enseñanza obligatoria la brecha entre los sexos en cuanto a participación se incrementó en más de cinco puntos porcentuales en comparación con el primero. En Irlanda y Malta, esta diferencia supera 13 puntos porcentuales.

DURANTE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA HAN AUMENTADO O SE HAN MANTENIDO

En la última década, en la mayoría de los países europeos las tasas de participación en la educación postobligatoria han mejorado o se han mantenido. Al comparar las tasas de participación en el año 2000 y en 2009, se puede observar que el descenso especialmente lento que se observa en Bélgica, la República Checa, Lituania, Eslovenia y Suecia en el año 2000 se mantiene en 2009. Además, países como Alemania, Finlandia y Noruega también mantienen su tasa de participación uno o dos años después del final de la escolaridad obligatoria por encima del 90%. Por otra parte, Estonia, Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Polonia y Portugal (a partir de 2009 la edad obligatoria se incrementó hasta los 18 años) muestran un progreso considerable y hoy en día tienen una participación superior al 90% un año después del final de la obligatoria la educación.

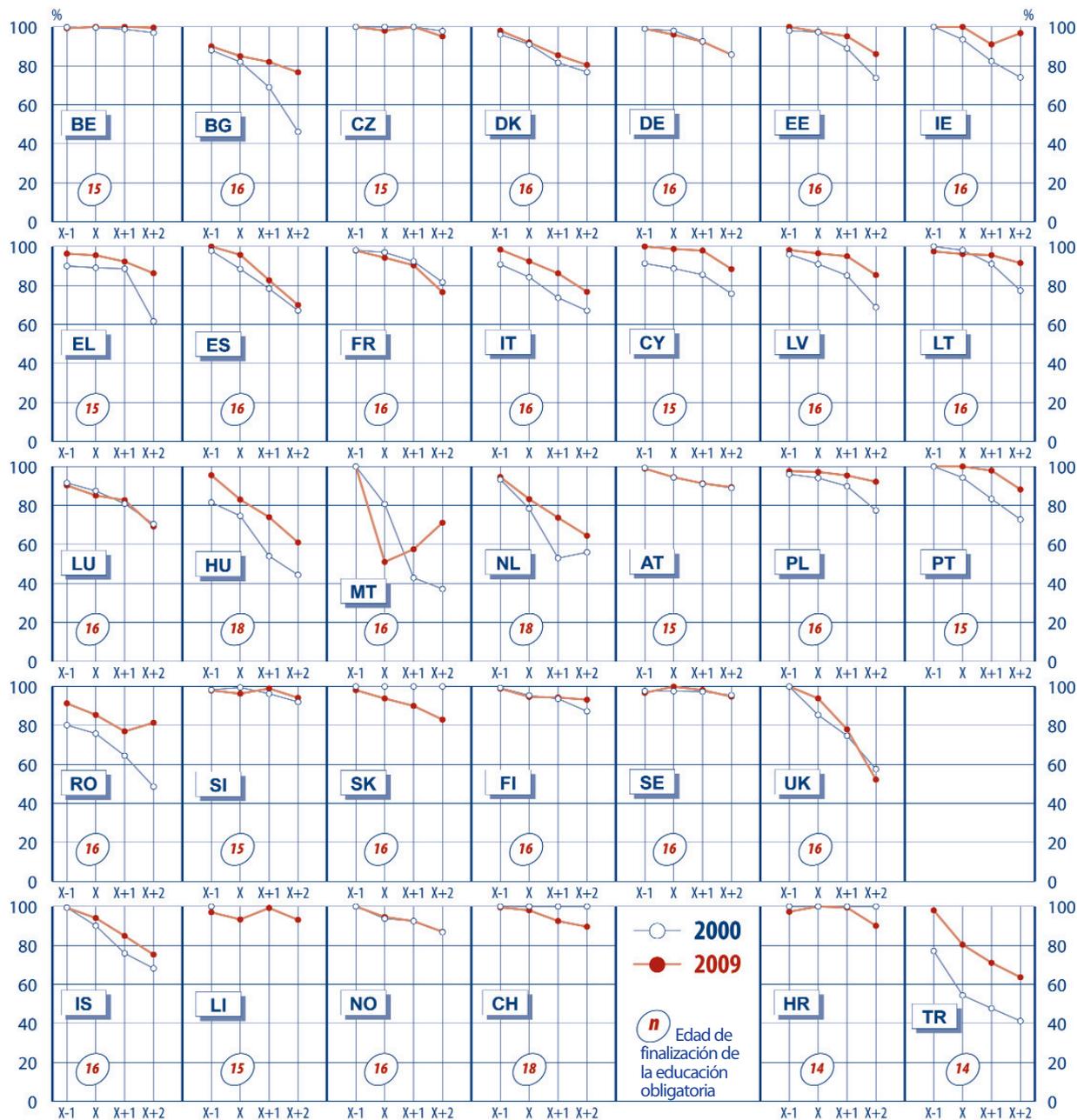
Por último, Bulgaria, Malta y Rumanía, los tres países con menor tasa de participación uno y dos años después de la escolarización obligatoria en el año 2000, se encuentran entre los países que más han mejorado durante la última década, pese a que en 2009 la participación un año después de la educación obligatoria sigue siendo inferior al 80%. Hungría representa un caso particular a este respecto, puesto que en este país la educación obligatoria finaliza a los 18 años y la única transición posible es a los programas de educación superior.

En España, Francia, Luxemburgo, Reino Unido e Islandia la participación se mantuvo sin cambios durante la última década y no se observa ninguna mejora destacable. En todos estos países, la tasa de participación dos años después de la escolaridad obligatoria sufre una caída que la sitúa entre el 60% y el 80%, reducción que es más importante en el Reino Unido, donde la participación es sólo del 52%.



PARTICIPACIÓN

- Gráfico C7: Evolución de las tasas de participación después de la educación obligatoria a tiempo completo, 2000-2009



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

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 a tiempo completo. 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.

Notas específicas de los países

Grecia: datos de 2008.

Portugal: a partir del curso 2009/10, Portugal ha extendido la duración de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años.



UNA TERCERA PARTE DE LOS JÓVENES DE 20-22 AÑOS CURSAN EDUCACIÓN SUPERIOR, Y LAS MUJERES SUPERAN EN NÚMERO A LOS VARONES EN CASI TODOS LOS PAÍSES

La tasa de participación en educación superior depende mucho del grupo de edad de la población que se analiza y de la edad teórica a la que se obtiene el certificado de educación secundaria que permite continuar los estudios. En 2009, en el ámbito de la UE, cerca del 13% de los varones y del 19% de las mujeres de 18 años cursaban educación superior. Los picos en las tasas de participación se alcanzan a los 20 años en ambas poblaciones, masculina y femenina, situándose alrededor del 30% y el 42% respectivamente. A partir de los 24 años, las tasas de participación descienden a un ritmo aproximado del 5% anual, hasta alcanzar valores, para el grupo de edad 35-39, de sólo el 2% de los varones y del 2'5% de las mujeres.

Las diferencias nacionales entre los sistemas educativos y, en especial, la edad a la que se produce la transición de la secundaria superior a la educación superior así como la duración del primer ciclo de estudios de este último nivel provocan importantes fluctuaciones en las tasas de participación. Así, en Bélgica, Irlanda, Grecia, España, Francia, Portugal y el Reino Unido, más del 20% de los varones y más del 30% de las mujeres de 18 años cursaban educación superior. En Turquía, las tasas de hombres y mujeres estaban equilibradas y se situaban alrededor del 23%. El único país donde se alcanzó un pico de participación entre las mujeres de 18 años es Chipre, con una tasa del 44%.

En el polo opuesto, en Austria y los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) a los 28 años la tasa de participación en la educación superior sigue siendo superior al 10% de la población masculina y femenina. En Irlanda, Grecia y los países nórdicos, más de un 5% de la población de 30-34 años sigue participando en la educación superior.

En países como Bélgica, Irlanda, Francia, Portugal, el Reino Unido, Croacia o Turquía, la tasa de participación cae abruptamente después de los 20 años y a los 24 años se sitúa por debajo del 20%. En Finlandia, a los 24 años más del 30% de toda la población cursa educación superior, y en Dinamarca, Eslovenia, Suecia, Islandia y Noruega el mismo porcentaje de mujeres de 24 años cursa estudios superiores. En comparación con otros países, en los países nórdicos esta tasa se mantiene relativamente elevada entre la población de 24 y más años. Grecia, Francia y Polonia son los únicos países donde las tasas de participación vuelven a crecer tras haber alcanzado su punto más bajo entre los de 28 y 30 años.

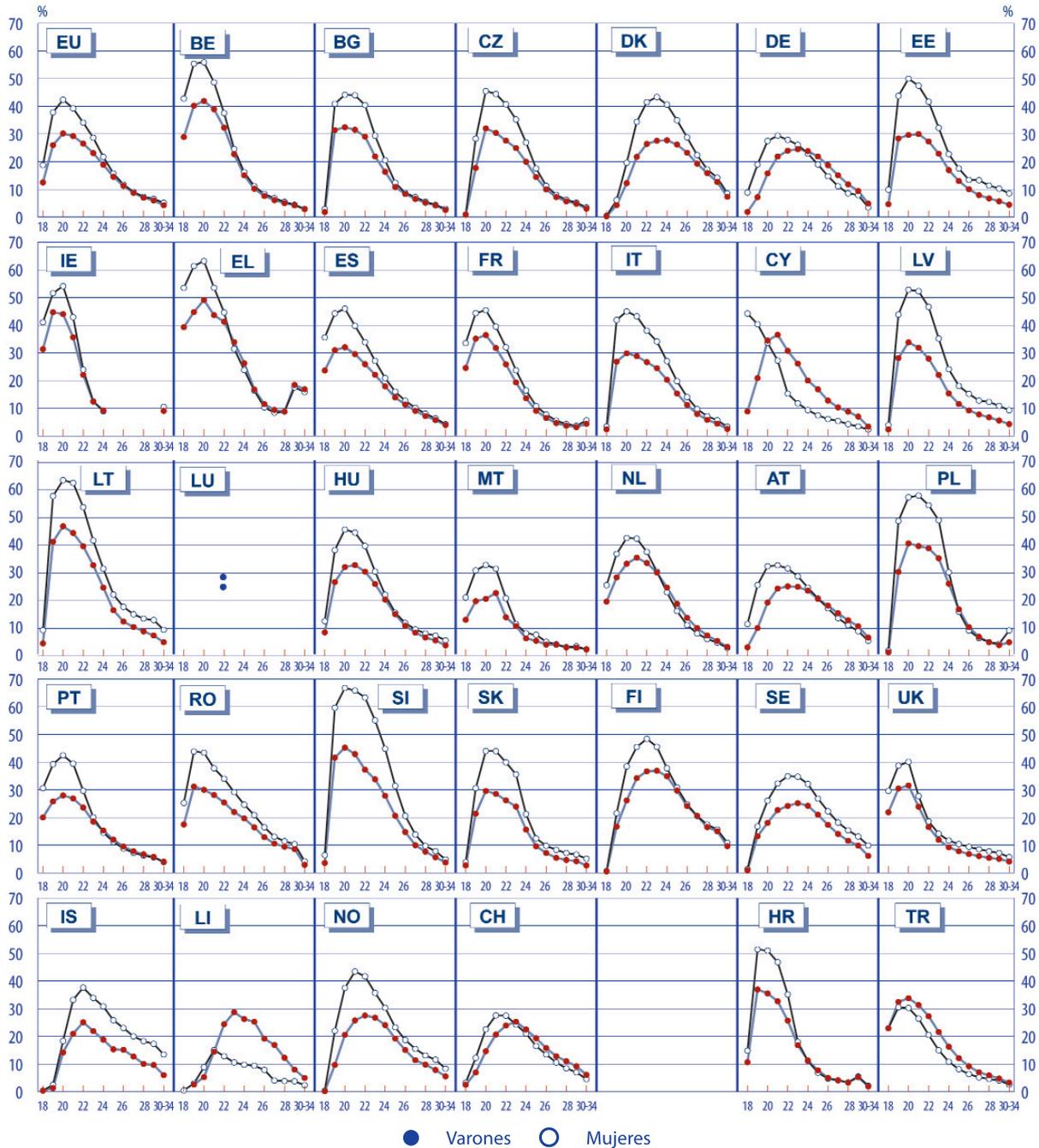
La evolución por edad de las tasas de participación de hombres y mujeres en la educación superior sigue un patrón similar en la mayoría de los países. En casi todos ellos, a excepción de Alemania, los Países Bajos, Austria, Liechtenstein y Suiza, los índices de participación de varones y mujeres alcanzan 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 los Países Bajos y Liechtenstein, donde no existe ninguno de los dos).

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, Polonia, Eslovenia y Croacia, mientras que en Alemania, Francia, los Países Bajos, Austria, el Reino Unido, Suiza y Turquía apenas existe. Las diferencias en las tasas de participación entre hombres y mujeres se van reduciendo con la edad hasta prácticamente desaparecer.



PARTICIPACIÓN

Gráfico C8: Tasas de participación en educación superior (CINE 5 y 6), por edad y por sexo, 2009



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

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

Notas específicas de los países

Grecia: datos de 2008.

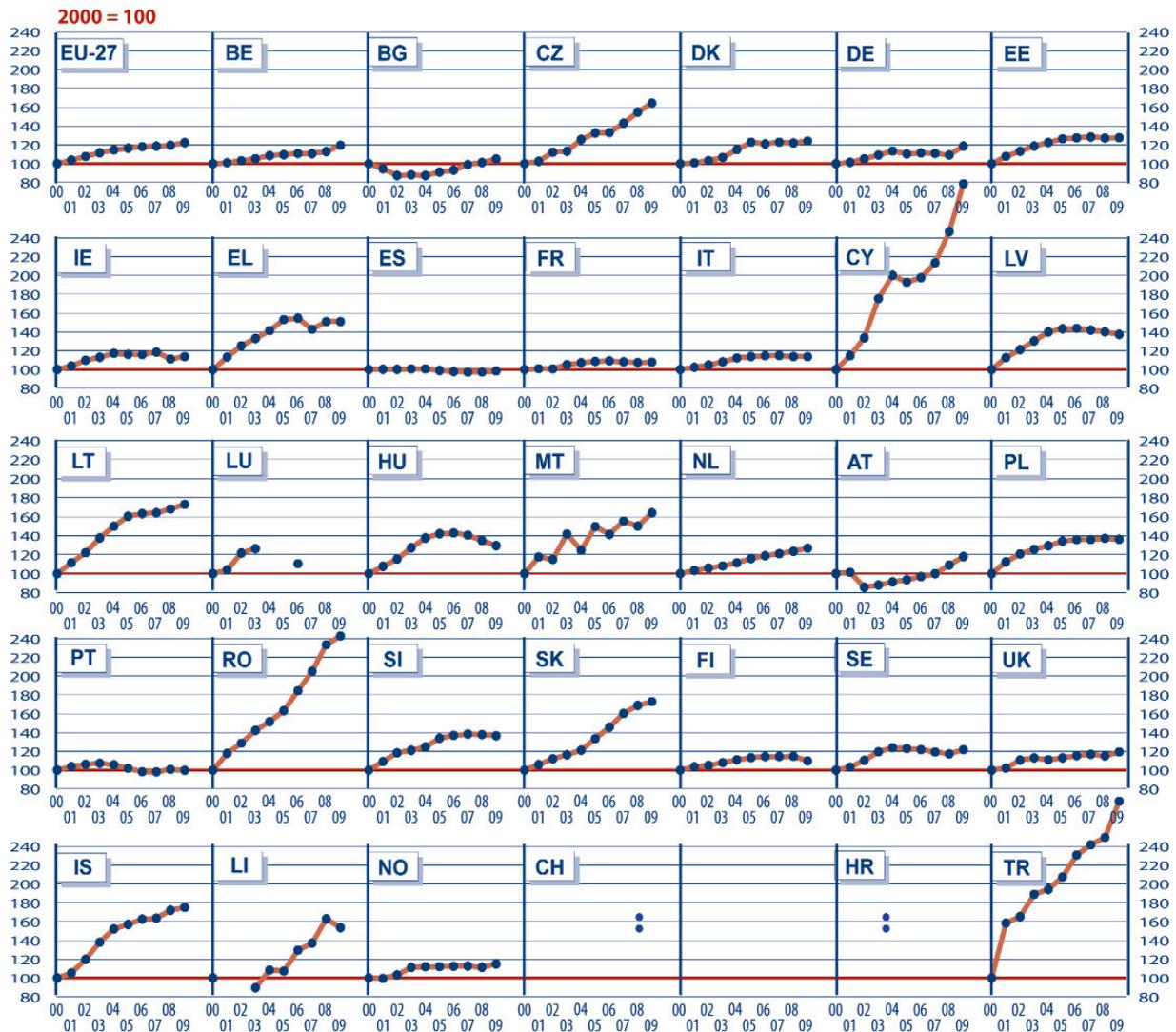
Alemania, Rumanía y Eslovenia: no se incluyen datos del nivel CINE 6.



EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR HA AUMENTADO ENTRE 2000 Y 2009

Durante el período 2000-2009, en la UE-27, la población estudiantil en la educación superior se incrementó de media cerca de un 22% (tasa de crecimiento anual del 2,7%), llegando a casi 19,5 millones de personas en 2009.

• **Gráfico C9: Evolución del número de estudiantes en educación superior (CINE 5 y 6), 2000-2009**



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

La tasa de crecimiento anual se calcula dividiendo el número de estudiantes del año correspondiente entre el número de alumnos del año 2000 y multiplicando el resultado por 100. Se incluyen todos los estudiantes (a tiempo completo y a tiempo parcial) de los niveles CINE 5 y 6. 2000 = 100, salvo en el caso de Liechtenstein (2002).

Nota específica de los países

Alemania: no se incluyen los datos del nivel CINE 6.

Grecia: datos de 2008. Cambio en la cobertura a partir de 2005.

España: cambio en la cobertura a partir de 2005.

Eslovenia: los datos de 2000-2004 no incluyen el nivel CINE 6.

Rumanía: los datos de 2000-2002 no incluyen el nivel CINE 6.

Liechtenstein: no se incluyen los estudiantes matriculados en el extranjero (fuera de las fronteras), lo que supone el 100% de los estudiantes de centros profesionales para los niveles CINE 3, 4 y 5, y el 90% de los estudiantes de los niveles CINE 5 y 6.



En todos los países de Europa, a excepción de España y Portugal, se observa un aumento en el número de estudiantes. Estos dos países registraron un ligero descenso del 1'5% y 0'2% respectivamente. El número de estudiantes casi se multiplicó por tres en Chipre y Turquía, mientras que se duplicó en Rumanía. Para hacerse una idea más clara de este indicador, es importante interpretarlo conjuntamente con los datos de inicio de la serie en cuanto a participación en educación superior. Así, en 2000, además de Grecia y Finlandia, España era el país con el mayor porcentaje de estudiantes de educación superior (CINE 5 y 6), mientras que en Portugal la participación se situaba dos puntos porcentuales por encima de la media de la UE. Por el contrario, en el mismo año Chipre y Rumanía registraban una participación entre 8 y 5 puntos porcentuales respectivamente por debajo de la media de la UE-15. Una situación similar se daba en 2003 en Turquía, con una participación 4'6 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE-27.

Entre 2000 y 2009, la tasa de crecimiento del número de estudiantes en educación superior (CINE 5 y 6) estaba por encima de la media también en la República Checa, Dinamarca, los tres países bálticos, Grecia, Hungría, Malta, los Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Islandia y Liechtenstein. Por otro lado, en Bélgica, Alemania, Francia, Luxemburgo, Suecia y el Reino Unido, tanto la participación en el momento inicial como la tasa de crecimiento del número de estudiantes se situaban por debajo de la media correspondiente respectivamente a la UE-15 y la UE-27.

En la mayoría de los países europeos la tasa más alta de crecimiento anual se produjo entre 2000 y 2005. No obstante, en Bulgaria, Rumanía, Eslovaquia y Liechtenstein fue entre 2005 y 2007 cuando se dio una tasa más alta de crecimiento, mientras que en la República Checa, Alemania, Chipre y Austria, el mayor incremento anual en el número de estudiantes se observa entre 2007 y 2009.

En varios países, el aumento en el número de alumnos entre 2000 y 2009 no fue constante. Así, en los primeros cinco años del período de referencia se registró una importante disminución en Bulgaria (casi del 9%) y en Austria (en torno al 6%); entre 2005 y 2007, el descenso se produjo en Grecia (10%) y Suecia (cercana al 4%); y en los dos últimos años del período de referencia se observa un fenómeno análogo en Irlanda, Letonia y Finlandia (más del 4'5%) y Hungría (alrededor del 11%).

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TIEMPO COMPLETO DISMINUYE CON LA EDAD

La distribución de los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial en la educación superior varía tanto entre países como entre grupos de edad. En 2009, en Europa casi el 88% de los estudiantes del grupo de edad 18-23 lo eran a tiempo completo; en el grupo de edad 24-29, este porcentaje era del 73%, y de tan solo el 59% y 51% en los grupos de edad 30-34 y 35-39, respectivamente.

En el mismo año, en la mayoría de países europeos se observa un descenso de la participación en los programas de educación superior a tiempo completo con la edad de los estudiantes. Como excepciones se puede citar a Estonia, donde la participación en programas a tiempo completo del grupo de edad 35-39 fue mayor en 2'7 puntos porcentuales que la del grupo de edad 30-34, mientras que en Malta, Finlandia y Suiza estas diferencias se situaron por debajo de un punto porcentual. Además, en países como la República Checa, Grecia, Francia, Italia y Portugal todos los estudiantes de todas las edades aquí analizadas cursaban estudios a tiempo completo.

En Bélgica, España, Letonia, Lituania y Malta se observa un incremento de 30 puntos porcentuales en la participación en estudios a tiempo parcial en el paso del grupo de edad 18-23 al de 24-29. En Bulgaria, Hungría, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, el Reino Unido y Croacia, además de la transición del grupo de edad 18-23 al de 24-29, se registró un importante aumento de más de 25 puntos porcentuales también en el paso del grupo de edad 24-29 al 30-34.



PARTICIPACIÓN

• Gráfico C10: Estudiantes a tiempo parcial en educación superior por edad (CINE 5 y 6), 2009



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
18-23 años	12.4	16.2	19.2	0.0	2.5	3.0	7.5	4.3	0.0	9.1	0.0	0.0	4.9	23.2	28.7	:	11.4
24-29 años	27.3	47.9	49.9	0.0	5.9	5.5	19.8	:	0.0	38.7	0.0	0.0	13.1	55.5	69.3	:	52.4
30-34 años	41.4	59.8	75.4	0.0	16.6	14.2	21.8	60.6	0.0	51.4	0.0	0.0	21.9	71.4	86.8	:	89.8
35-39 años	48.5	66.6	82.2	0.0	30.2	23.7	19.1	:	:	53.0	:	0.0	37.2	74.2	89.6	:	93.2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
18-23 años	3.4	2.1	0.0	40.3	0.0	26.8	12.7	13.6	25.2	31.1	9.0	5.9	10.0	14.8	11.1	16.2	:
24-29 años	56.0	16.3	0.0	69.2	0.0	41.6	43.6	55.3	42.2	45.7	45.1	18.6	26.8	27.6	24.2	57.6	:
30-34 años	74.7	59.4	0.0	97.2	0.0	59.6	85.2	89.1	70.4	63.1	65.9	34.1	54.1	41.6	43.8	87.6	:
35-39 años	74.6	77.3	:	:	0.0	60.8	89.4	92.0	69.5	68.7	74.4	42.2	73.2	49.5	42.8	89.0	:

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

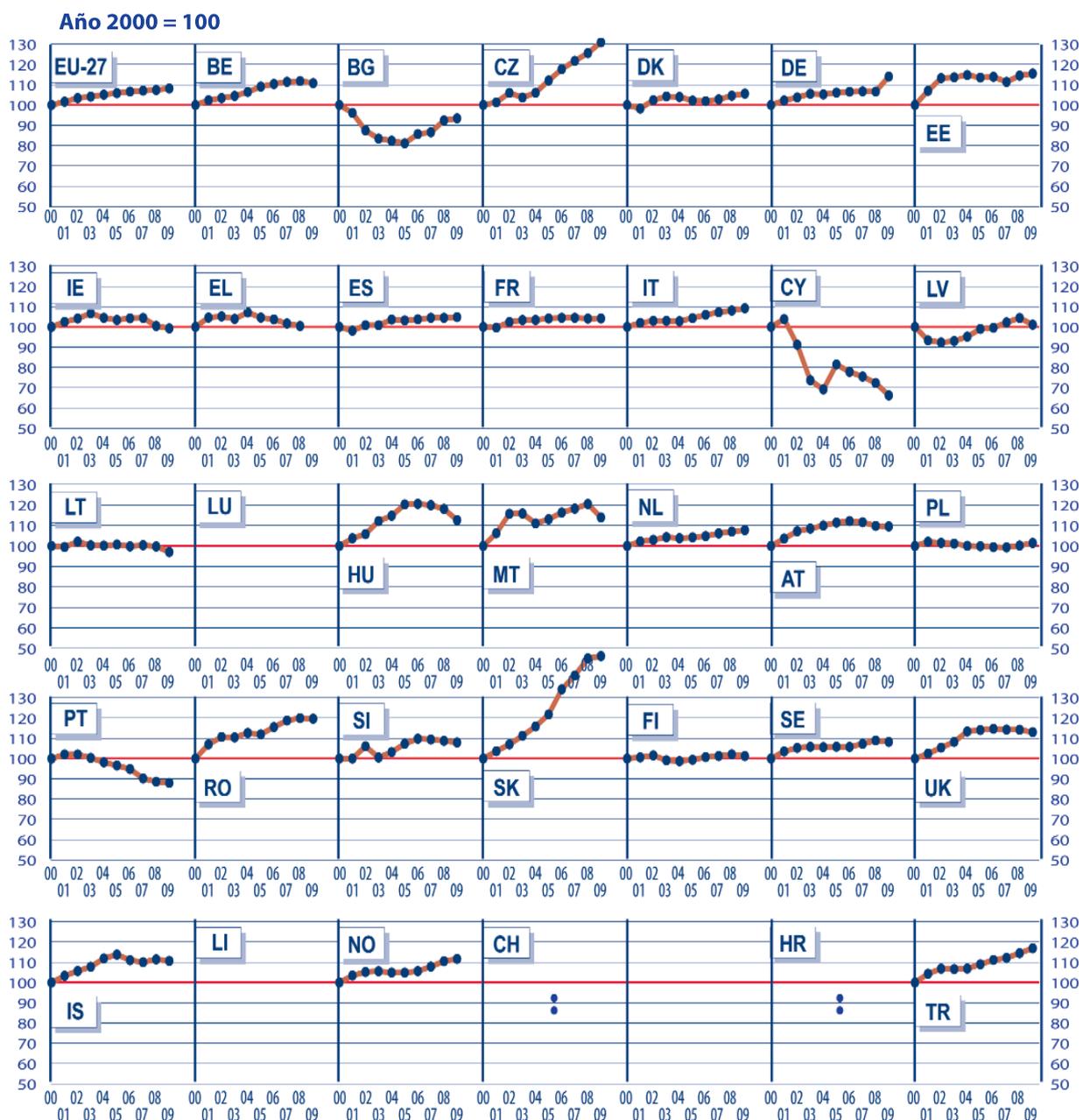
Puede haber muchas diferencias entre países a la hora de proporcionar cifras sobre estudiantes a tiempo parcial. Así pues, no siempre se trata de datos comparables.



AUMENTA EL NÚMERO DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

En 2009, en la Unión Europea, había de media 124 mujeres matriculadas en educación superior por cada 100 varones. Desde el año 2000, el número de mujeres estudiantes viene creciendo a un ritmo constante cercano al 10% anual.

- **Gráfico C11: Evolución del índice de mujeres matriculadas en educación superior en comparación con el de varones (CINE 5 y 6), 2000-2009**



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

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. Se ha tomado el año 2000 como un índice inicial con valor 100.



PARTICIPACIÓN

En Alemania, Grecia (datos de 2008), los Países Bajos y Suiza la distribución de hombres y mujeres está bastante equilibrada. En todos los demás países había más de 115 mujeres por cada 100 hombres matriculados en educación superior. En Estonia, Letonia, Eslovaquia, Suecia, Islandia y Noruega se constata esta mayor participación de la mujer, con más de 150 mujeres inscritas por cada 100 hombres.

Por otro lado, en Chipre y Liechtenstein, la proporción de mujeres entre los estudiantes de educación superior es relativamente baja, debido principalmente al hecho de que la mayoría de los estudiantes estudian en el extranjero y la oferta en el país es bastante limitada. Por último, en Turquía, hay 77 mujeres matriculadas en educación superior por cada 100 hombres, la tasa más baja de todos los países analizados. Sin embargo, en el período 2000-2009 este país presenta uno de los aumentos más importantes en la participación de las mujeres, con un 17%.

En la mayoría de los países desde el año 2000 se identifica una clara tendencia hacia un aumento de la participación de las mujeres en la educación superior. El aumento más importante en esta participación se experimenta en la República Checa (de 99 a 130), Rumanía (de 107 a 128) y Eslovaquia (101 a 153). En Alemania, Estonia, Hungría, Malta y el Reino Unido se ha registrado un aumento de la participación de las mujeres de entre el 13% y el 15%.

Aparte de Chipre, Bulgaria (-7%) y Portugal (-12%) son los otros dos países en lo que el número de mujeres matriculadas en educación superior es menor hoy que en 2000.

La representación mayoritaria de las mujeres en la educación superior tiene un claro impacto sobre el número de mujeres tituladas por cada 100 hombres (véase el gráfico G-4).

FINANCIACIÓN

LA UE-27 CONTINÚA INVIRTIENDO ALREDEDOR DEL 5% DE SU PIB EN EDUCACIÓN

En 2008, en la mayor parte de los países europeos el porcentaje del gasto público total que se destinaba a educación fue superior al 5% del PIB. Dinamarca, Chipre e Islandia, con un 7%, presentaron los valores más altos, mientras que en otros países nórdicos, así como en Bélgica y Malta, el porcentaje se sitúa por encima del 6%. En contraste, en Eslovaquia y Liechtenstein, el gasto público representaba menos del 4% del PIB.

En el período 2001-2008, el porcentaje total del PIB dedicado a educación en la UE-27 se mantuvo alrededor del 5%. Esta estabilidad en la media europea oculta diferencias entre los países, algunos de los cuales experimentaron cambios significativos durante este período. En Bulgaria, Chipre e Islandia, el porcentaje del PIB destinado a educación aumentó en más del 20% entre 2001 y 2008, y en más del 30% en Malta e Irlanda en el mismo período. También en el Reino Unido se produjo un significativo incremento –de más del 10%–. Por otra parte, aunque el gasto público total en educación como porcentaje del PIB se ha mantenido estable en el ámbito de la UE-27, el coste unitario por alumno ha aumentado, lo que también sugiere que la inversión por alumno en educación también ha crecido (véase gráfico D2).

La estabilidad en las cifras globales en el periodo 2001-2008 también enmascara las disparidades en el gasto por nivel educativo. Durante el período 2001-2008 el porcentaje de gasto sobre el PIB que se destina a educación infantil y superior se incrementó en más de un 5%. En contraste, el gasto en educación secundaria disminuyó ligeramente.

El gasto público en educación por nivel educativo varía en los distintos países en parte debido a que se ve afectado por las diferencias estructurales de los sistemas educativos, entre las que cabe mencionar la duración de los niveles educativos, la duración total de la educación obligatoria (gráfico B2) y las tasas de participación en la educación postobligatoria (gráficos C6 y C7). Otros factores de influencia pueden ser los cambios demográficos, que van afectando a cada nivel educativo a partir de educación infantil según se dejan sentir en la población escolar (véase gráficos A1-A4). Además, hay que tener cierta cautela al interpretar los datos de muchos de los países, ya que no siempre es posible desglosar el gasto total por nivel educativo.

En casi todos los países europeos, el porcentaje de gasto público sobre el PIB que se asigna a la educación secundaria es superior al que se adjudica al resto de niveles educativos, situándose su valor más alto entre todos los países en el 3'2% (en Chipre y Malta). En España, Polonia, Eslovaquia, Liechtenstein y Croacia es inferior al 2% del PIB. El gasto público total en educación primaria es, en general, inferior al 2% del PIB, con la excepción de Chipre e Islandia, donde alcanza su máximo valor al situarse en el 2'5%.

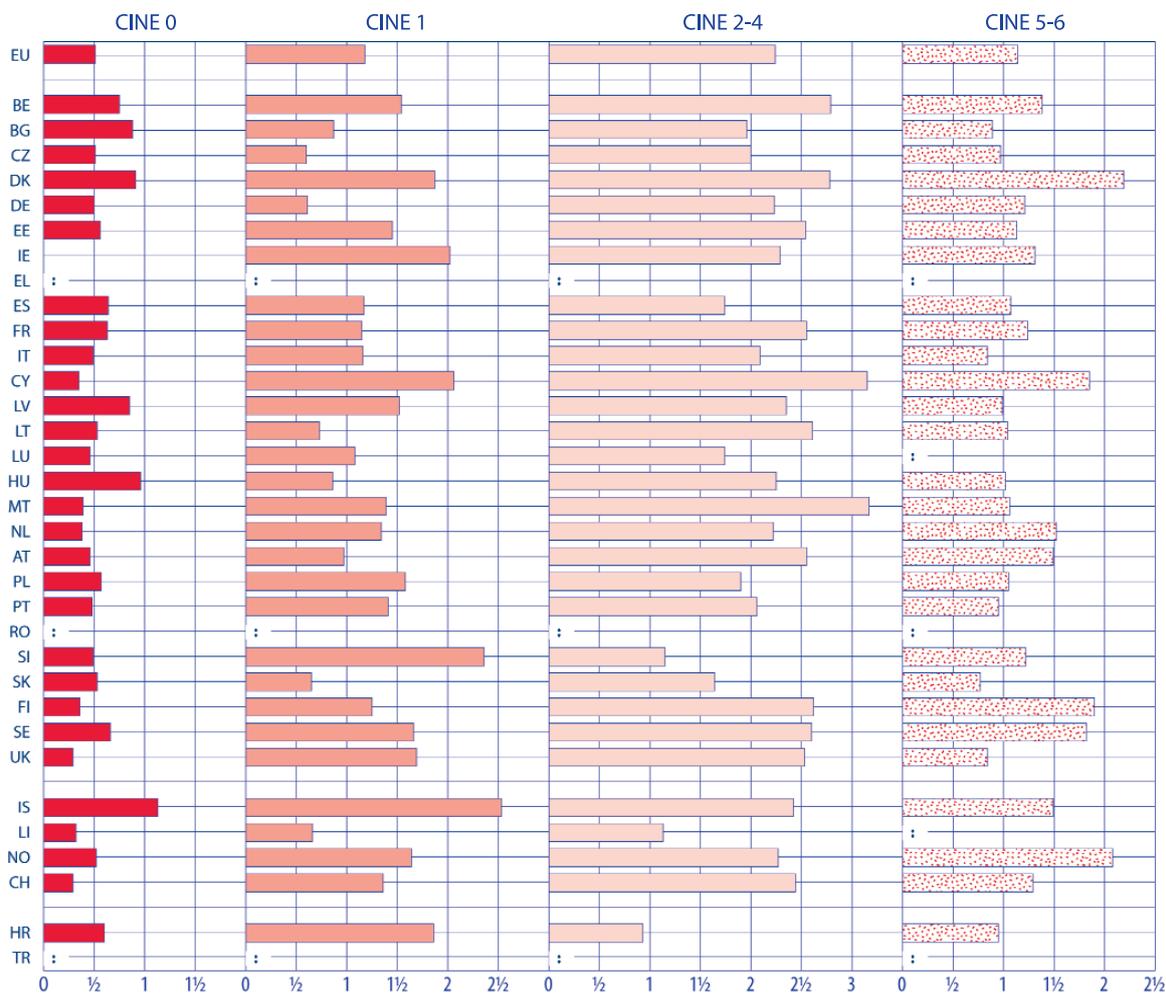
A nivel europeo (UE-27), el gasto que se dedica a educación primaria y a educación superior como porcentaje del PIB es casi el mismo (1'1% y 1'2% respectivamente). Sin embargo, el costo unitario por estudiante es mucho mayor en la enseñanza superior que en primaria (véase el gráfico D3).

La proporción del PIB dedicada a la educación superior varía enormemente entre países, con valores que van desde el 0'8% al 2'2%. Sólo Dinamarca y Noruega superan el 2%.



FINANCIACIÓN

- Gráfico D1: Gasto público total en educación como porcentaje del PIB, por nivel educativo (CINE 0 a 6), 2008



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 0-6	5.1	6.5	4.6	4.1	7.8	4.6	5.7	5.6	:	4.6	5.6	4.6	7.4	5.7	4.9	:	5.1
CINE 0	0.5	0.8	0.9	0.5	0.9	0.5	0.6	0.0	:	0.6	0.6	0.5	0.4	0.9	0.5	0.5	1.0
CINE 1	1.2	1.5	0.9	0.6	1.9	0.6	1.5	2.0	:	1.2	1.2	1.2	2.1	1.5	0.7	1.1	0.9
CINE 2-4	2.2	2.8	2.0	2.0	2.8	2.2	2.5	2.3	:	1.7	2.6	2.1	3.2	2.4	2.6	1.7	2.3
CINE 5-6	1.1	1.4	0.9	1.0	2.2	1.2	1.1	1.3	:	1.1	1.2	0.8	1.9	1.0	1.0	:	1.0
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
CINE 0-6	6.0	5.5	5.5	5.1	4.9	:	5.2	3.6	6.1	6.7	5.4	7.6	2.1	6.5	5.4	4.3	:
CINE 0	0.4	0.4	0.5	0.6	0.5	:	0.5	0.5	0.4	0.7	0.3	1.1	0.3	0.5	0.3	0.6	:
CINE 1	1.4	1.3	1.0	1.6	1.4	:	2.4	0.7	1.3	1.7	1.7	2.5	0.7	1.6	1.4	1.9	:
CINE 2-4	3.2	2.2	2.6	1.9	2.1	:	1.2	1.6	2.6	2.6	2.5	2.4	1.1	2.3	2.4	0.9	:
CINE 5-6	1.1	1.5	1.5	1.1	1.0	:	1.2	0.8	1.9	1.8	0.8	1.5	:	2.1	1.3	1.0	:

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas de las cuentas nacionales (datos extraídos en junio de 2011).

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 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.



Notas específicas de los países

UE: cifras estimadas.

Bélgica: no se incluyen las transferencias a los gobiernos locales.

Dinamarca: no se incluyen en el gasto las instituciones privadas independientes. El gasto del nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el gasto de los niveles CINE 5-6. En el nivel CINE 5-6 no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo.

Irlanda: en CINE 1 las instituciones públicas no reciben financiación del nivel local.

Irlanda, España y Portugal: en los niveles CINE 5-6 no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares.

Chipre: se incluye la ayuda económica a los estudiantes en el extranjero.

Luxemburgo: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares para los niveles CINE 1 o CINE 2-4. No se dispone del gasto en el nivel CINE 4.

Hungría: en los niveles CINE 5-6 no se dispone de información sobre los préstamos públicos a estudiantes.

Malta: no se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados en los niveles CINE 1-6.

Polonia: se incluye el gasto correspondiente a los servicios de guardería en el nivel de Infantil.

Portugal: no se dispone de información sobre los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación; tampoco de las transferencias intergubernamentales destinadas a la educación. No se dispone de información sobre los préstamos públicos a estudiantes. En el nivel CINE 0 no se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados. En los niveles 0-4 no se dispone de información sobre el gasto a nivel local. En los niveles 1-4 no se dispone de información sobre transferencias públicas a organismos privados que no sean las familias. CINE 0, 5-6: no se dispone de información sobre el gasto correspondiente a los servicios auxiliares

Portugal y Noruega: en el nivel CINE 0 no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares.

Eslovenia: el gasto en CINE 2 se incluye en CINE 1.

Eslovaquia: no se incluyen las becas ni otras subvenciones en el nivel 0-1. En los niveles CINE 2-4 no se incluyen las transferencias a las familias realizadas a nivel de la administración local en secundaria inferior. El gasto que corresponde al nivel CINE 5B se incluye en el del nivel CINE 3.

Reino Unido: ajuste del PIB al año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo.

Islandia: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares. En los niveles CINE 5-6 no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo.

Liechtenstein: no se dispone de información sobre los préstamos públicos a estudiantes en los niveles CINE 2-4.

Noruega: si se considera únicamente el PIB de Noruega continental (excluyendo el petróleo marítimo y el transporte marítimo internacional), el gasto en educación como porcentaje PIB aumenta hasta el 7'3.

Croacia: no se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados. En los niveles CINE 1-4 no se dispone de información sobre el gasto directo que la administración local destina a instituciones privadas independientes. El gasto en CINE 2 se incluye en CINE 1. No se dispone de información sobre el gasto directo para instituciones privadas independientes en los niveles CINE 5-6.

ENTRE 2000 Y 2008 EL COSTE UNITARIO ANUAL TOTAL POR ESTUDIANTE HA AUMENTADO EN CASI TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS

En términos nominales, el coste unitario de un estudiante aumentó en todos los países europeos. En la UE-27, en el año 2000 el coste unitario anual total medio por estudiante en las instituciones públicas fue de 4.689 EUR EPA (estándar de poder adquisitivo), mientras que en 2008 fue de 6.288 EUR en precios de 2008 (5.430 EUR EPA, en precios constantes). Esto representa un aumento entre 2000 y 2008 en el coste unitario anual por estudiante del 34% en términos nominales. Sin embargo, si se tiene en cuenta la evolución de los precios en el periodo 2000-2008, el incremento en el gasto por estudiante fue tan sólo del 16% en precios constantes. En todos los países el costo unitario real por estudiante creció: en la República Checa, Irlanda, Malta y Eslovaquia, aumentó en un factor de 1'5, y de 1'7 en Chipre (entre 2002 y 2008).



FINANCIACIÓN

- Gráfico D2: Evolución del gasto anual por estudiante en los centros educativos públicos (CINE 0 a 6), en miles de EUROS EPA, 2000 y 2008 (precios constantes)



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
<i>Año de referencia</i>							2001		2000-2005						2005-2008	2001-2007	
2000	4689	5877	1244	2627	7108	4879	1796	4297	3033	4830	5899	5982	4508	1654	2227	9411	2495
2008 (d)	5430	7518	2419	4007	7564	5578	3638	6857	4084	6973	6358	6043	8609	3594	3141	11292	3632
2008	6288	8705	2801	4641	8759	6459	4213	7941	:	8074	7363	6997	9969	4162	3637	:	4206
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
<i>Año de referencia</i>				2003-2008		2000-2007	2003-2008						2002		2001-2008	2002-2008	2000-2004
2000	3642	5502	:	2573	4118	808	5441	1716	5010	6272	4163	5758	7849	7788	7302	2282	982
2008 (d)	5900	6521	:	3527	4493	2220	5652	3061	6016	7017	5805	7330	7755	8893	8218	3680	1188
2008	6832	7552	:	4085	5203	:	6545	3545	6966	8126	6722	8488	8980	10298	9517	4261	:

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas de las cuentas nacionales (datos extraídos en junio de 2011).

Nota explicativa (gráficos D2 y D3)

El gasto anual por estudiante en las instituciones 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 estudiante. 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 estudiantes en equivalentes a tiempo completo. Las cifras de gasto anual se han convertido a estándar de poder adquisitivo basado en el euro (EURO EPA) para eliminar las diferencias de precios entre los países. Las cifras en EPA de 2008 se han corregido para adaptarlas al nivel de precios de 2000 con el objetivo de eliminar el efecto de la inflación. Para más información, véase la sección "Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía".



Notas específicas de los países

UE-27: cifras estimadas.

Bélgica: en 2008, en los niveles CINE 1-4 no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas del sector público. 2000 – la Comunidad germanófona no está incluida en el gasto y en la Comunidad Flamenca no se dispone de información sobre los pagos de entidades privadas que no sean las familias a las instituciones educativas del sector público para los niveles CINE 1 y CINE 2-3.

Dinamarca: no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo entre 2005-2008. No se dispone de información sobre el gasto del nivel CINE 4 entre 2000-2002.

Estonia: los años de referencia son 2001 y 2008. En 2008 no se dispone de información sobre los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras, ni los de las familias y otros organismos privados a las instituciones educativas del sector público. En 2001 el gasto privado solo se incluye parcialmente.

Irlanda: en 2008 no se dispone de información sobre los pagos de organismos privados que no sean las familias a las instituciones educativas del sector público, excepto para el nivel CINE 5-6, y en el nivel CINE 1 no se dispone de información sobre el gasto directo de la administración local.

Grecia: los años de referencia son 2000 y 2005. No se dispone de información sobre los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación en 2000.

España: en 2008 no se dispone de información sobre los pagos de organismos privados que no sean las familias a las instituciones educativas del sector público, excepto para el nivel CINE 5-6. No se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo en los niveles CINE 5-6.

Lituania: CINE 1 y CINE 2-3 (programas generales): no se dispone de información sobre los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público, ni sobre los pagos de organismos privados a instituciones educativas del sector público en 2008.

Luxemburgo: los años de referencia son 2001 y 2007. En 2007 no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares, ni sobre el gasto en CINE 4 y CINE 5-6, ni sobre los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público, ni sobre los pagos de las familias a las instituciones educativas del sector público. No se dispone de información sobre los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación en el nivel CINE 5-6.

Malta: 2000 – el equivalente a la matrícula a tiempo completo se estima asumiendo que corresponde a la matrícula a tiempo completo y la mitad de la matrícula a tiempo parcial. A partir de 2005 las estimaciones sobre el gasto gubernamental en educación se complementan con datos administrativos procedentes del Sistema de Contabilidad del Presupuesto del Gobierno Central y de las cuentas anuales de las instituciones educativas no financiadas por el gobierno.

Países Bajos: en 2008 no se dispone de información sobre los pagos de organismos privados que no sean las familias ni de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público para los niveles CINE 1-4.

Polonia: los años de referencia son 2003 y 2008. No se dispone de información sobre los pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público, ni sobre los pagos de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas del sector público.

Portugal: no se dispone de información sobre los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación ni sobre el gasto a nivel local (excepto para los niveles CINE 5-6 en 2008). En 2008 no se dispone de información sobre los pagos de otros organismos privados que no sean las familias, ni de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público, excepto para los niveles CINE 5-6. En 2000, el equivalente a la matrícula a tiempo completo se estima asumiendo que corresponde a la matrícula a tiempo completo y la mitad de la matrícula a tiempo parcial. No se dispone de datos de matrícula del nivel CINE 0.

Rumanía: los años de referencia son 2000 y 2007. En 2000 el equivalente a la matrícula a tiempo completo se estima asumiendo que corresponde a la matrícula a tiempo completo y la mitad de la matrícula a tiempo parcial. Los datos de 2007 son muy poco fiables.

Eslovenia: los años de referencia en el gráfico son 2003 y 2008.

Reino Unido: ajuste del gasto educativo desde el año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo, al año natural.

Islandia: en 2008 no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo, ni sobre el gasto en servicios auxiliares, ni sobre pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas del sector público. En 2000 no se dispone de información sobre el gasto en el nivel CINE 0.

Liechtenstein: los años de referencia son 2002. En 2008 no se dispone de información sobre el gasto en educación superior ni sobre el pago de las familias y otros organismos privados a las instituciones educativas del sector público. El equivalente a la matrícula a tiempo completo se estima asumiendo que corresponde a la matrícula a tiempo completo y la mitad de la matrícula a tiempo parcial para 2002.

Noruega: en 2008 no se dispone de información sobre el pago de los organismos privados a las instituciones educativas del sector público, excepto el gasto de las familias en el nivel CINE 0.

Suiza: los años de referencia son 2001 y 2008. El gasto público hace referencia a las instituciones educativas del sector público en 2001. No se dispone de información sobre los pagos de las familias y otros organismos privados a las instituciones educativas del sector público en 2008.

Croacia: los años de referencia son 2002 y 2008. El gasto privado se incluye solo parcialmente y el equivalente a la matrícula a tiempo completo se estima asumiendo que corresponde a la matrícula a tiempo completo y la mitad de la matrícula a tiempo parcial para 2002. En 2008 no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a las instituciones educativas del sector público.

EL GASTO POR ALUMNO AUMENTA CON EL NIVEL EDUCATIVO

En la Unión Europea el gasto anual medio por cada alumno de secundaria (CINE 2-4) es superior (6.129 EUR EPA) al de un alumno de primaria (CINE 1, 5.316 EUR EPA). En la UE el coste medio por estudiante en la



FINANCIACIÓN

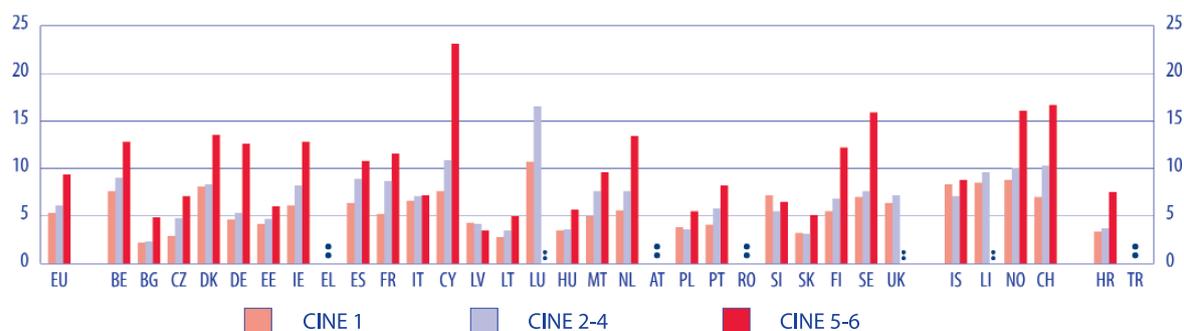
educación superior es casi el doble que en primaria (9.424 EUR EPA). En Alemania y Chipre, no obstante, la diferencia en coste unitario entre primaria y superior es significativamente mayor; el coste por estudiante en las instituciones públicas de educación superior es cerca de tres veces superior que el de un alumno de primaria.

Sin embargo, en algunos países las diferencias entre niveles educativos son relativamente pequeñas. Esto es particularmente cierto en Italia, Letonia, Eslovenia e Islandia, donde el coste unitario en la educación superior es comparable a la de la educación primaria.

Las disparidades entre países tienden a agudizarse con el nivel educativo. El coste de un alumno en educación primaria en las instituciones del sector público oscila entre los 2.232 EUR EPA de Bulgaria y los 10.746 EUR EPA de Luxemburgo, mientras que el coste de un estudiante en las instituciones de educación superior del sector público se sitúa entre los 3.474 EUR EPA de Letonia y los 23.103 EUR EPA de Chipre. Las cifras de Dinamarca, Luxemburgo, Eslovenia, Eslovaquia y Croacia han interpretarse con cautela, puesto que el gasto anual de las instituciones del sector público no siempre se puede descomponer en su totalidad por nivel educativo.

- **Gráfico D3: Gasto anual por estudiante en centros educativos públicos, por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6), en EUROS EPA (miles), 2008**

(PPS EUR x 1000)



EUR EPA x 1000	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	5.3	7.6	2.2	2.9	8.1	4.6	4.2	6.1	:	6.4	5.2	6.6	7.6	4.3	2.8	10.7	3.5
CINE 2-4	6.1	9.0	2.3	4.8	8.3	5.3	4.7	8.2	:	8.9	8.7	7.1	10.9	4.2	3.5	16.5	3.6
CINE 5-6	9.4	12.8	4.9	7.1	13.5	12.6	6.0	12.8	:	10.8	11.6	7.2	23.1	3.5	5.0	:	5.7
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
CINE 1	5.0	5.6	:	3.8	4.1	:	7.2	3.2	5.5	7.0	6.4	8.3	8.5	8.8	7.0	3.4	:
CINE 2-4	7.6	7.6	:	3.6	5.8	:	5.5	3.1	6.8	7.6	7.2	7.1	9.6	10.1	10.3	3.7	:
CINE 5-6	9.6	13.4	:	5.5	8.2	:	6.5	5.1	12.2	15.9	:	8.8	:	16.1	16.7	7.5	:

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas de las cuentas nacionales (datos extraídos en junio de 2011).

Nota explicativa

Véase gráfico D2.

Notas específicas de los países (véase también gráfico D2)

Dinamarca: CINE 2-4, CINE 5-6 – el gasto en el nivel CINE 4 se incluye parcialmente en CINE 2-4 y CINE 5-6.

Irlanda y Portugal: CINE 5-6 – no se dispone de información sobre gastos en servicios auxiliares.

Italia: CINE 2-4 – no se dispone de información sobre gasto en CINE 4 ni sobre pagos por parte de agencias internacionales u otras fuentes extranjeras a instituciones educativas del sector público.

Luxemburgo: CINE 1 y CINE 2-4 – no se dispone de información sobre gastos en servicios auxiliares. CINE 2-4 – no se dispone de información sobre el gasto en CINE 4.

Portugal: CINE 1 y CINE 2-4 – no se dispone de información sobre el gasto a nivel de la administración local. CINE 2-4 y CINE 5-6 – el gasto en CINE 4 se incluye parcialmente en CINE 3 y CINE 5-6.

Eslovenia: el gasto en CINE 2 se incluye en CINE 1.

Eslovaquia: el gasto en CINE 5B se incluye en CINE 3.

Suecia: en CINE 1 y CINE 2-4 no se dispone de información sobre pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a instituciones educativas del sector público.

Reino Unido: CINE 1 y CINE 2-4 – ajuste del gasto educativo desde el año fiscal, que comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo, al año natural.

Noruega: CINE 5-6 – no se dispone de información sobre pagos de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a instituciones educativas del sector público.

Croacia: CINE 1 y CINE 2-4 – el gasto en CINE 2 se incluyen en CINE 1.



FINANCIACIÓN

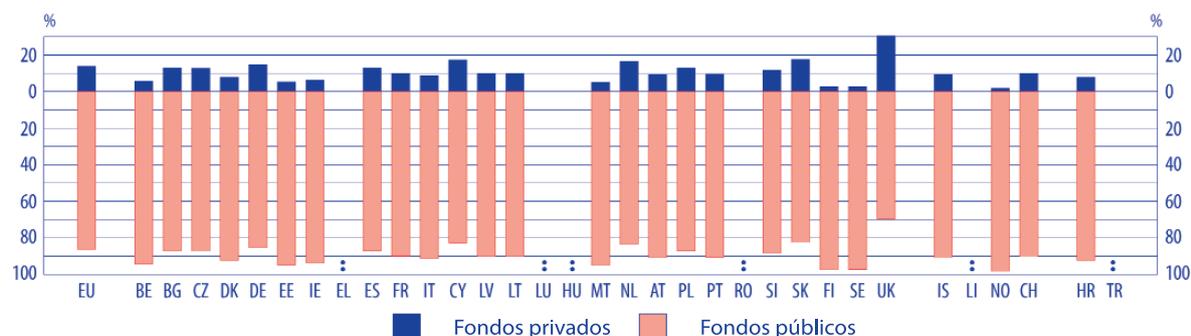
LA FINANCIACIÓN PRIVADA DE LA EDUCACIÓN SIGUE SIENDO RESIDUAL

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 los hogares (los alumnos y sus familias), el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro.

Teniendo en cuenta que la educación obligatoria es, en su gran mayoría, gratuita para los alumnos, el porcentaje de financiación privada viene determinado, en la mayoría de los países, por las políticas de financiación de la educación infantil (véase gráfico D6) y la educación superior (véase gráfico D11), es decir, por las tasas que pagan los alumnos (cuando lo hacen) y por su cuantía.

El porcentaje de financiación (pública y privada) de la educación también está relacionado con el grado de autonomía de los centros a la hora de captar fondos privados y de decidir a lo que van a destinar estos fondos (véase gráfico B13). Además, la cuantía y el modelo de financiación de los centros concertados (véase gráfico D8) puede afectar también al equilibrio entre el gasto público y privado en educación.

• **Gráfico D4: Porcentaje del gasto en educación procedente de fuentes públicas y privadas (CINE 0-6), 2008**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Fondos públicos	86.2	94.3	87.2	87.3	92.2	85.4	94.7	93.8	:	87.1	90	91.4	82.7	90.1	90.1	:	:
Fondos privados	13.8	5.7	12.8	12.7	7.8	14.6	5.3	6.2	:	12.9	10	8.6	17.3	9.9	9.9	:	:
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Fondos públicos	95	83.6	90.8	87.1	90.5	:	88.4	82.5	97.4	97.3	69.5	90.9	:	98.2	90.3	92.2	:
Fondos privados	5	16.4	9.2	12.9	9.5	:	11.6	17.5	2.6	2.7	30.5	9.1	:	1.8	9.7	7.8	:

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en junio de 2011).

Nota explicativa

El indicador ofrece el porcentaje de gasto público y privado destinado a las instituciones educativas (públicas y privadas). 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 total 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 total incluye las tasas de matrícula y todos los demás pagos efectuados a las instituciones educativas. En la mayoría de los países no se dispone de información sobre los pagos a las instituciones educativas de "Otros organismos privados".

Notas específicas de los países

UE: cifras estimadas.

Bélgica: no se incluyen los gastos de las instituciones privadas ni los datos de la Comunidad germanófona. En los niveles CINE 1-4 no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas del sector público.

Dinamarca: no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo. No se incluye el gasto directo para instituciones privadas independientes.

Estonia: la información sobre pagos de organismos privados a instituciones educativas públicas está parcialmente disponible.

Irlanda: no se dispone de información sobre el gasto en educación primaria a nivel de la administración local.

Irlanda, España y Portugal: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas, excepto para los pagos a las instituciones públicas en CINE 5-6.

Lituania: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados a instituciones educativas en CINE 1, ni de los programas generales en CINE 2 y 3.



Países Bajos: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones del sector público en CINE 0 a CINE 4.

Polonia: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas. La financiación pública incluye el gasto en guarderías en el nivel de infantil.

Portugal: no se dispone de información sobre el gasto de la administración local excepto para las instituciones de educación superior. No se dispone de información sobre el gasto de las familias en instituciones privadas, excepto en el nivel de educación superior. No se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados.

Eslovaquia: no se dispone de información sobre el gasto para instituciones educativas privadas independientes.

Islandia: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares.

Noruega: el gasto de las familias no incluye los niveles CINE 1-3. No se dispone de información sobre pagos de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas.

Suiza: no se incluye el gasto privado excepto para las instituciones privadas independientes en programas preprofesionales y profesionales del nivel CINE 3.

Croacia: no se dispone de información sobre los pagos de organismos privados a instituciones privadas independientes.

El gasto en educación se financia mayoritariamente con fondos públicos. De hecho, en todos los países la financiación pública cubre, al menos, el 69% del gasto en educación referido al conjunto de todos los niveles educativos.

El porcentaje de financiación privada puede variar significativamente de un país a otro, pero en algunos países esta proporción puede haberse subestimado, ya que no se dispone de todos los datos. Este valor oscila entre menos del 5% en Suecia, Finlandia y Noruega al 30% que se observa en el Reino Unido, con una media en la UE-27 del 13'8%. En Alemania, Chipre, los Países Bajos y Eslovaquia el porcentaje del gasto en educación procedente de fuentes privadas se sitúa entre el 14'6% y el 17'5%. En este grupo de países, Alemania, Chipre y los Países Bajos destinan un porcentaje relativamente alto del gasto público total en educación a ayudas económicas para los alumnos (entre el 10% y 14%), mientras que el peso del apoyo económico a los alumnos es relativamente bajo (alrededor del 6%) en Eslovaquia y el Reino Unido (véase el gráfico D9).

A nivel de la UE-27, la financiación pública representaba el 88'5% del gasto en educación en 2000, pero sólo el 86'2% en 2008, lo que indica que no se ha producido un crecimiento significativo de la financiación privada en el período 2000-2008. A nivel nacional, además de grandes diferencias en cuanto al porcentaje de financiación privada, se observan también tendencias opuestas. De hecho, entre 2000 y 2008, el porcentaje de fondos privados se duplicó en el Reino Unido, se multiplicó por cinco en Eslovaquia (del 3'6% al 17'5%) y por siete en Portugal (del 1'4% al 9'5%). En el otro extremo, se vio reducido a la mitad en Chipre (del 35% en 2000 al 17% en 2008) y Malta (del 11% en 2000 al 5% en 2005).

LOS GASTOS DE PERSONAL SUPONEN MÁS DEL 70% DEL GASTO TOTAL ANUAL EN EDUCACIÓN

El gasto de las instituciones educativas públicas 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 (costes del día a día). Los gastos de capital hacen referencia a gastos en bienes que duran más de un año (incluyendo los gastos en la construcción, renovación y reparaciones mayores de los edificios, así como los gastos en equipamientos nuevos o de segunda mano).

Los gastos corrientes representan más del 84% del gasto total de las instituciones del sector público en todos los países, y dentro de ellos, los costes de personal eclipsan a los del resto de las categorías de gasto. Los factores que afectan al nivel de gasto en personal incluyen la estructura de los salarios brutos anuales de los profesores (véase el gráfico E13), y la estructura de edad del personal docente en los diferentes niveles de la educación (veáanse gráficos E11 y E12).

En todos los países, los costes de personal representan una media del 70% del gasto anual en educación en la UE-27. Este porcentaje se acerca mucho al 85% en Bélgica y Portugal, mientras que en la República



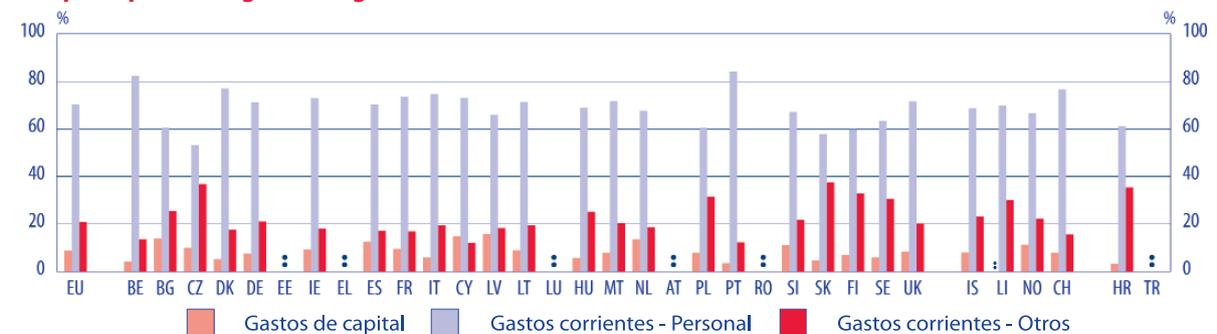
FINANCIACIÓN

Checa, Eslovaquia y Finlandia los costes de personal representan menos del 60%. En este último grupo, más de un tercio del gasto anual se dedica a otros gastos corrientes.

Existen diferencias significativas entre los países con respecto a los gastos de capital. Algunos países, como Bélgica, Eslovaquia, Portugal y Croacia, destinan casi todos sus recursos a gasto corriente, recortando por lo tanto el gasto de capital hasta menos de un 5%. En 2008, los gastos de capital no superaban el 16% del gasto anual total en las instituciones del sector público; los valores más altos se encuentran en Bulgaria (14%), Chipre (14'9%) y Letonia (15'8%).

En el ámbito de la UE, el porcentaje del gasto de capital se mantuvo estable entre 2000 y 2008, situándose entre un 8'3% y un 8'9% respectivamente. No obstante, en este periodo algunos países han experimentado cambios significativos. El porcentaje del gasto de capital aumentó entre 2000 y 2008 en Bulgaria (+12 puntos porcentuales), Chipre (+7 puntos porcentuales) y Letonia (+7 puntos porcentuales). En contraste, se produjo una disminución de dicho porcentaje en Hungría (-4 puntos porcentuales), Malta (-4 puntos porcentuales) e Islandia (-5 puntos porcentuales).

• **Gráfico D5: Distribución del gasto anual total en centros educativos públicos (CINE 0 a 6) entre las principales categorías de gasto, 2008**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Capital	8.9	4.1	14.0	10.0	5.3	7.6	:	9.2	:	12.5	9.5	5.9	14.9	15.8	9.0	:	5.8
Corrientes- Personal	70.2	82.3	60.6	53.2	77.0	71.3	:	72.9	:	70.4	73.6	74.7	73.0	65.9	71.4	:	69.0
Corrientes- Otros	20.8	13.6	25.5	36.8	17.7	21.1	:	18.0	:	17.1	16.9	19.4	12.0	18.3	19.6	:	25.2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Capital	8.0	13.6	:	8.0	3.5	:	11.1	4.7	7.1	5.9	8.3	8.1	:	11.3	7.8	3.4	:
Corrientes- Personal	71.6	67.7	:	60.5	84.2	:	67.2	57.7	59.9	63.5	71.5	68.7	69.8	66.6	76.6	61.2	:
Corrientes- Otros	20.4	18.7	:	31.5	12.3	:	21.7	37.6	33.0	30.5	20.2	23.3	30.2	22.1	15.6	35.4	:

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en junio de 2011).

Nota explicativa

El gasto total realizado en las instituciones educativas 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 auxiliares (por ejemplo, comedor, régimen de internado) que complementen la enseñanza.

Todos los porcentajes de cada categoría de gasto se calculan como porcentajes del gasto anual total.

Notas específicas de los países

UE: cifras estimadas.

Bélgica: no se incluyen los gastos de las instituciones privadas ni los datos de la Comunidad germanófona. En los niveles CINE 1, CINE 2-3 y CINE-4 no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas del sector público.

Dinamarca: no se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo.

Polonia: no se dispone de información sobre el pago de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras ni sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas públicas.

Portugal: no se dispone de información sobre el gasto de la administración local excepto para educación superior. No se dispone de información sobre los gastos correspondientes a las pensiones de jubilación. La información sobre el pago de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras y de organismos privados que no sean las familias a instituciones educativas públicas solo está disponible para educación superior.



FINANCIACIÓN

Islandia: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares. No se dispone de información sobre el pago de organismos internacionales y otras fuentes extranjeras a instituciones educativas públicas. No se dispone de información sobre el gasto en investigación/desarrollo.

Noruega: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados a instituciones educativas públicas, excepto para el gasto de las familias en el nivel de infantil.

Suiza: no se dispone de información sobre el pago de las familias y otros organismos privados a las instituciones educativas públicas.

Croacia: no se dispone de información sobre el pago de organismos privados que no sean las familias a las instituciones educativas públicas.

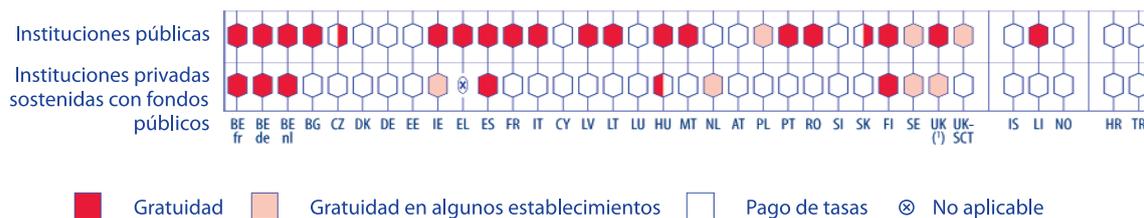
AUMENTA LA OFERTA GRATUITA DE EDUCACIÓN INFANTIL NO OBLIGATORIA

En la mitad de los países analizados, la educación infantil con orientación educativa que se ofrece en centros públicos (CINE 0) es gratuita. Evidentemente, esto facilita el acceso de todos los niños a este tipo de educación, y en especial de los que proceden de familias con bajos ingresos. Además, los países también suelen ajustar el precio que supone estar escolarizado en educación infantil en función de los ingresos familiares y de otros criterios (véase el gráfico D7).

En diversos países, la matrícula en los centros que ofrecen educación infantil con orientación educativa (ya sean públicos o privados sostenidos con fondos públicos) es gratuita. En algunos de estos países, no obstante, los centros pueden exigir el pago de tasas durante algunos años, especialmente para los niños menores de cierta edad (por lo general, los tres años, que es la edad a la que normalmente se considera que comienza el nivel CINE 0). Por ejemplo, en Irlanda y España, los padres pagan durante los primeros años, o durante el primer ciclo de educación infantil, pero no después. En la República Checa, en los centros públicos, el último año de educación infantil es gratuito. En Suecia, los centros (o las aulas) de educación infantil son gratuitos para las familias con hijos de cuatro y cinco años.

En Francia, Italia, Letonia, Portugal y Rumanía, la oferta es gratuita en el sector público, mientras que en el sector privado se pagan tasas de matrícula. En Irlanda, Polonia y el Reino Unido, todos los niños de tres y cuatro años disponen de plazas gratuitas a tiempo parcial (lo que se corresponde con el nivel CINE 0) y los centros pueden ofrecer horas adicionales de pago. Aunque los centros del sector público no cobran tasas de matrícula a los padres, en ocasiones sí cobran ciertas cantidades por servicios auxiliares. Por ejemplo, en Francia, Italia y algunos otros países, los servicios de comedor y transporte entran en esta categoría.

• Gráfico D6: Oferta educativa gratuita y de pago en instituciones de educación infantil con orientación educativa (CINE 0), 2010/11



Fuente: Eurydice.

UK ⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

El gráfico sólo recoge las instituciones de educación infantil "con fines educativos", es decir, instituciones que deben contratar a personal especializado en educación. No se incluyen las guarderías, ni los centros de día, ni las ludotecas (cuyo personal no necesita una titulación en educación).

La admisión a las instituciones de educación infantil mediante pago de tasas hace referencia a las tasas de matrícula que se solicitan a los padres para que sus hijos puedan tomar parte en este tipo de programas, pero no se refiere a otros pagos por servicios de comedor o por otras ofertas extracurriculares opcionales (ya sean específicas o complementarias).

Notas específicas de los países

República Checa y Eslovaquia: tan solo el último curso de educación infantil ofertado en instituciones públicas es gratuito. En la República Checa, los padres que reciben prestaciones sociales y/o prestaciones por hijo en acogida están exentos de pagar tasas.



Grecia: en el nivel CINE 0 no hay instituciones privadas sostenidas con fondos públicos.

España: en los centros públicos y en los privados sostenidos con fondos públicos la oferta es gratuita para el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años). En el primer ciclo de educación infantil (0-3 años) hay que hacer frente al pago de tasas.

Francia: casi todos los centros privados son sostenidos con fondos públicos y la cuantía de las tasas es muy baja.

Hungría: según establece la Ley de Gobierno Local, la oferta de educación infantil es obligatoria para los municipios. No obstante, si, en base a un contrato entre un municipio y una institución privada, es esta última quien se hace cargo de la oferta de educación infantil, dicha oferta ha de ser gratuita para la población infantil.

Lituania: en determinadas circunstancias se puede otorgar la exención de tasas, pero esto no se ha reflejado en el gráfico.

Austria: en los últimos años algunos de los nueve *Länder* austríacos han eliminado las tasas para la admisión al *kindergarten*, lo que afecta a la población infantil de todas las edades.

Polonia: la educación y atención en instituciones públicas es gratuita durante cinco horas diarias.

Rumanía: los datos relativos a instituciones privadas corresponden al curso escolar 2006/07.

Suecia: los centros de educación infantil públicos y privados para niños de cuatro y cinco años son gratuitos, así como las aulas de infantil.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los establecimientos privados y de voluntariado (instituciones privadas sostenidas con fondos públicos) reciben fondos del gobierno para ofertar plazas gratuitas a tiempo parcial; también pueden ofrecer horas adicionales de pago.

Reino Unido (SCT): hay plazas gratuitas disponibles para todos los niños y niñas de tres y cuatro años en horario a tiempo parcial. Los padres pueden incrementar este horario mediante horas adicionales de pago. Todos los niños y niñas de cinco años cursan educación obligatoria a tiempo completo gratuita para los padres, aunque se pueden cobrar tasas en concepto de guardería después de la jornada lectiva. La decisión de financiar el cuidado de la población infantil de menos de tres años es competencia de las autoridades locales, decisión para la que no tienen ninguna obligación a nivel central.

Croacia: la financiación de la educación infantil es competencia de las administraciones locales. La mayoría de ellas solicitan a los padres algún tipo de contribución a los costes de la educación infantil. Algunas administraciones locales (ciertamente pocas) se hacen cargo del coste total de los programas de educación infantil (siempre que tengan disponibilidad de fondos), de forma que no solicitan ninguna contribución a los padres.

EXISTEN DISTINTOS MECANISMOS DE APOYO PARA HACER MÁS ASEQUIBLE EL ACCESO A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Además de las políticas generales destinadas a combatir la exclusión social, todos los países en los que la educación infantil no obligatoria (CINE 0) supone el abono de tasas cuentan con algún tipo de mecanismo para ajustar las contribuciones de los padres en función de sus recursos. Para ello se utilizan tres criterios principales: los ingresos familiares, el número de hijos y el tipo de familia (por ejemplo, familias monoparentales).

En la gran mayoría de los países los mecanismos de apoyo operan a nivel central y el factor determinante son los ingresos familiares. La República Checa, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Turquía son las únicas excepciones. En la República Checa, el director de la institución establece cada año las tasas básicas, que son iguales para todos los niños. Sin embargo, los padres que reciben prestaciones sociales o los que se hacen cargo del cuidado de un niño y reciben alguna prestación por hijo a cargo están exentos del pago. En Polonia, son las administraciones locales las únicas que tienen en cuenta el nivel de renta familiar y pueden eximir a una familia de su contribución si se encuentra en dificultades económicas. En Eslovaquia, las guarderías no cobran cuota a los niños en el año previo a la escolaridad obligatoria si el cuidador legal está recibiendo algún "subsidio por pobreza material". En Turquía, es el gobernador de cada provincia quien determina las tasas y todos los alumnos de un mismo distrito pagan la misma cuantía.

En la mayoría de los países se utiliza una combinación de los ingresos familiares y el número de niños que viven en el hogar para establecer la base para la reducción o exención de las tasas. En el Reino Unido existen créditos fiscales para las familias cuyo nivel de ingresos se sitúa por debajo de un determinado umbral, en caso de que su hijo/a asista a las horas adicionales de pago.

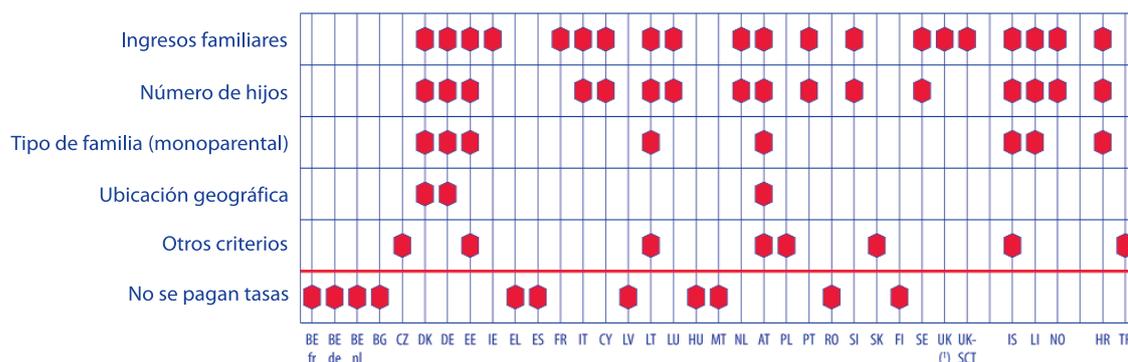
En Luxemburgo, a partir de 2009 se ha puesto en marcha un sistema de "cheques para el servicio de guardería". Este sistema exime parcialmente de los pagos y disminuye las contribuciones económicas a cargo de los padres con el fin de animar a las familias a que aprovechen los servicios educativos profesionales. Los cheques, que se conceden con independencia del nivel de ingresos de los padres, dan derecho a un mínimo de tres horas semanales gratuitas de atención a los niños. Se puede disponer de horas adicionales a un precio por hora variable en función de los ingresos familiares y del orden que ocupa el niño en la familia (por ejemplo, primer o segundo hijo).



FINANCIACIÓN

A nivel local en ocasiones se aplican criterios diferentes a los utilizados por las administraciones centrales para hacer más asequible la educación infantil para los más desfavorecidos. Por ejemplo, en Estonia, a nivel central únicamente se tienen en cuenta los ingresos familiares, pero los gobiernos locales pueden considerar también otros factores (por ejemplo, el número de hijos o el tipo de familia). En Islandia, muchos municipios aplican criterios adicionales como el estado civil de los padres o su situación laboral, o si se trata de educación a tiempo completo o a tiempo parcial. Dinamarca, Alemania y Austria aplican tarifas más bajas en determinadas áreas geográficas.

- **Gráfico D7: Factores que se tienen en cuenta para la reducción o exención de tasas en los centros públicos o privados sostenidos con fondos públicos que ofrecen educación infantil con orientación educativa (CINE 0), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

El gráfico analiza los criterios que se utilizan para adaptar las tasas que han de pagar los padres por la atención a sus hijos en los programas que ofrecen los centros de educación infantil con orientación educativa, tanto públicos como privados sostenidos con fondos públicos.

Notas específicas de los países

Irlanda: desde enero de 2010, se oferta a todos los niños de edades comprendidas entre los 3'3 y los 4 años un curso completo de educación infantil (generalmente desde por la mañana a primera hora de la tarde) exento de tasas. En los casos en que los padres quieran que sus hijos reciban atención durante el día completo, se les ofrece la posibilidad de obtener financiación en función de una escala variable dependiendo de medios e ingresos, con cargo a un Sistema de Subvenciones para Guarderías (*Childcare Subvention Scheme – CCSS*). Cuando uno de los padres está inscrito en un curso de formación de un comité de formación profesional o del organismo nacional de formación *Fás*, también puede acceder a subvenciones para guardería con cargo, en este caso, a un Sistema para el Cuidado de niños, la Educación y la Formación (*Childcare, Education and Training Scheme – CETS*).

España: en los centros públicos y en los privados sostenidos con fondos públicos la oferta es gratuita para el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años). En el primer ciclo de educación infantil (0-3 años) hay que hacer frente al pago de tasas. En el primer ciclo y en las escuelas privadas no subvencionadas, también en el segundo, los niños en situación de riesgo tienen derecho a una ayuda económica en función de la "renta familiar" y del "número de niños" en la familia.

Francia: casi todos los centros privados son sostenidos con fondos públicos y la cuantía de las tasas es muy baja. Las contribuciones privadas por el servicio de comedor se ajustan en función de los ingresos familiares.

Italia: criterios para niños matriculados en la educación infantil municipal.

Austria: las contribuciones privadas se pueden ajustar en caso de que haya hermanos y hermanas que asistan a la misma institución de educación infantil.

Reino Unido: los padres con un nivel de ingresos medio o bajo reciben créditos fiscales a través del *Working Tax Credit Child Care Element* para pagar hasta un 70% del importe máximo si trabajan al menos 16 horas a la semana.

LOS MÉTODOS QUE SE UTILIZAN PARA ADJUDICAR RECURSOS DESTINADOS AL PERSONAL DOCENTE SON LOS MISMOS PARA LOS CENTROS PÚBLICOS QUE PARA LOS CONCERTADOS

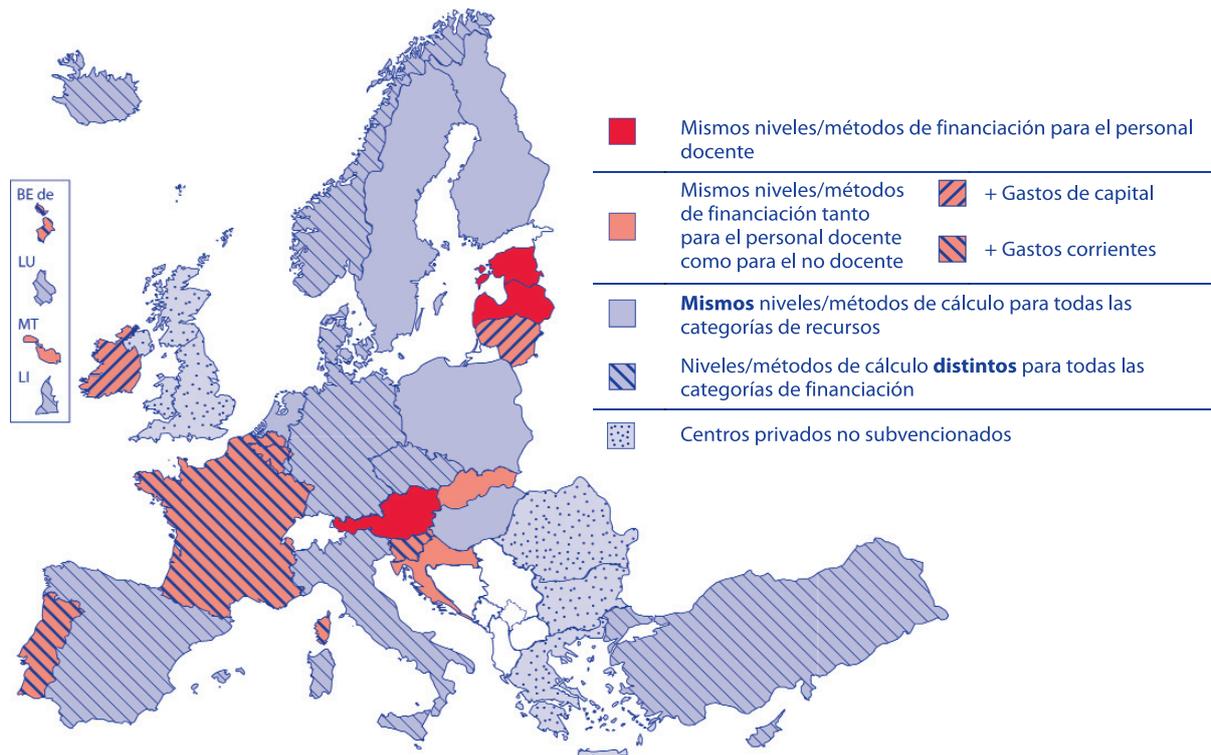
En Hungría, los Países Bajos, Polonia, Finlandia y Suecia no hay ninguna diferencia entre la financiación pública destinada a los centros públicos y a los colegios privados concertados. En Suecia, la cantidad que el municipio abona a los centros privados concertados por cada alumno matriculado se corresponde con el coste que hubiera supuesto para el municipio la asistencia de ese alumno a un centro público municipal. La cantidad se calcula con el mismo método con que el municipio calcula el coste de sus propios centros, en base al presupuesto para el siguiente año fiscal. El municipio también ha de hacerse

cargo de la asignación complementaria destinada a aquellos alumnos cuyo nivel de discapacidad requiera medidas de apoyo extraordinarias diferenciadas de la enseñanza ordinaria.

En el extremo opuesto, y en casi la mitad de los países europeos analizados, los centros privados o bien no reciben fondos públicos –Bulgaria, Grecia, Rumanía y el Reino Unido (a excepción de las academias en Inglaterra)– o los fondos que reciben para hacer frente a todos los tipos de gasto se calculan de forma diferente o a distintos niveles que en el caso de los centros públicos

En otros países, la asignación de financiación pública para profesorado se realiza del mismo modo en los centros privados sostenidos con fondos públicos que en los centros públicos (aún cuando otros tipos de gastos se financien de diferente forma). En Estonia, Letonia y Austria, los gastos de personal docente son el único tipo de gasto en que las administraciones públicas financian del mismo modo a los centros públicos y a los privados concertados. En Malta, Eslovaquia y Croacia, tanto el personal docente como el no docente se financian de acuerdo con el mismo método, independientemente del tipo de institución a la que pertenezcan. Por último, en Bélgica, Francia (mediante el *contrat d'asociación*), Portugal y Eslovenia (para los centros con concesión), las administraciones públicas aplican el mismo método de financiación para los centros privados sostenidos con fondos públicos y para las del sector público, y esto ocurre para todas las categorías de gasto, excepto los gastos de capital.

- **Figure D8: Niveles y/o principios de financiación pública de los centros concertados de primaria y secundaria inferior, en comparación con la de los centros públicos, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Una institución es considerada **pública** si es controlada y gestionada: 1) directamente por una administración u organismo público de educación o, 2) directamente por un organismo gubernamental o por un órgano de gobierno (Consejo, Comité, etc.) la mayoría de cuyos miembros son o bien nombrados por una administración pública, o bien elegidos por sufragio público.

Una institución es considerada **privada** si es controlada y gestionada por una organización que no pertenece al gobierno (por ejemplo, la Iglesia, un sindicato o una empresa) o si su Junta de Gobierno está formada mayoritariamente por miembros no elegidos por un organismo público.

Una **institución privada concertada (dependiente del gobierno)** es aquella en la que más del 50% de su financiación básica procede de organismos gubernamentales o son dichos organismos quienes pagan a su personal docente –ya sea directamente o a través del gobierno.



Una **institución privada independiente** es aquella que recibe menos del 50% de su financiación básica de organismos gubernamentales y en la que dichos organismos no son los que pagan a su personal docente.

Notas específicas de los países

Bélgica: las instituciones privadas concertadas pueden utilizar la subvención para gastos de funcionamiento o para remunerar al personal no docente; esto también es aplicable a los centros dependientes de las provincias o los municipios. Por el contrario, los centros administrados por la Comunidad reciben más recursos para personal no docente.

República Checa: los gastos de capital no están cubiertos por las subvenciones públicas y corren a cargo del propietario fundador.

Estonia: algunos gastos corrientes, como pueden ser los libros de texto y el comedor escolar, son financiados con cargo al presupuesto central del gobierno sobre la misma base que para los centros privados, estatales y municipales.

Francia: el gráfico representa la situación de la mayoría de las instituciones privadas concertadas que tienen el *contrat d'association*. En los centros privados, bajo el *contrat simple*, tan solo la financiación del personal docente es similar en las instituciones privadas y públicas, y otras categorías de gasto no se financian con cargo a la administración central pública.

Eslovenia: los centros privados reciben el 85% de los fondos que reciben los centros públicos para salarios y costes materiales; los centros privados con concesión reciben el 100% de los fondos que reciben los centros públicos para salarios y costes de material. El gráfico muestra los centros privados sin concesión.

Reino Unido (ENG): los centros privados concertados representados en el gráfico son las academias, que pueden no cobrar tasas. Existen también centros privados de pago que, como en el resto del Reino Unido, no reciben fondos públicos.

Reino Unido (SCT): muy pocos centros privados subvencionados reciben fondos de las administraciones públicas.

UNA PARTE IMPORTANTE DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SE DEDICA A BECAS Y PRÉSTAMOS PARA LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los países de la Unión Europea destinan de media el 6´4% de su gasto público a ayudas públicas directas a los estudiantes. Sin embargo, se observan claras diferencias entre los países en cuanto al nivel total de financiación directa que proporcionan, así como en la cuantía que se asigna a los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Bulgaria, Dinamarca, Chipre y los Países Bajos doblan la media de la Unión Europea en cuanto al importe adjudicado a las ayudas. En el extremo opuesto, en casi la mitad de los Estados miembros el gasto se sitúa por debajo de media de la UE-27. Las cifras que aquí se analizan se refieren únicamente a las ayudas directas a los estudiantes, indicador que, aislado, no sirve para medir el nivel de apoyo real de que pueden disponer las familias. Por ejemplo, no se tienen en cuenta aquí las desgravaciones fiscales y/o las subvenciones a las que pueden optar las familias desde primaria a secundaria superior (véanse los gráficos D10 y D13).

En todos los países, la educación primaria y secundaria es gratuita, mientras que la educación superior no lo es. Esto explica en parte por qué, por término medio, los países de la Unión Europea invierten un 16´7% de su gasto público total en ayudas públicas directas para los estudiantes de educación superior, mientras que el importe de las ayudas públicas directas que dedican a los alumnos de primaria, secundaria y postsecundaria no superior (CINE 1-4) equivale sólo a un 3´7% del gasto público total en educación. Este patrón se observa en todos los países, excepto en Bulgaria, único país donde el nivel escolar recibe un porcentaje de ayuda sensiblemente mayor que la educación superior, y en la República Checa y Polonia, donde hay poca diferencia entre el porcentaje de ayuda directa al nivel escolar y a la educación superior (CINE 1-4 y CINE 5-6).

La ayuda directa a los alumnos en primaria y secundaria es inferior al 5% en más de la mitad de los países analizados. Bulgaria (16%), Dinamarca (10%) y Alemania (8%) registran los porcentajes más altos, mientras que Italia, Austria y también Suiza dedican menos del 1% del gasto público total en educación a ayudas públicas directas en estos niveles.

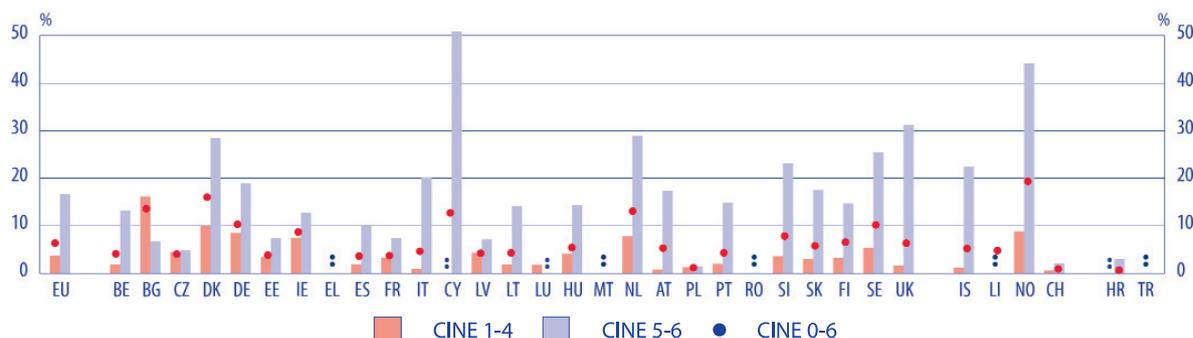
En muchos países, los estudiantes o sus padres tienen que abonar tasas de inscripción y/o de matrícula. Además, en los casos en que estudian fuera del hogar, los estudiantes de educación superior tienen también que hacer frente al coste de la vida (por ejemplo, alojamiento, etc.). Las ayudas públicas directas constituyen una herramienta mediante la que los poderes públicos intentan generalizar el acceso a la educación superior.



FINANCIACIÓN

En este nivel, en más de la mitad de los países europeos analizados las ayudas directas representan más del 12% del gasto público total. Polonia, así como Suiza y Croacia, registran los porcentajes más bajos, con un 1'5%, 2'1% y 3'1% respectivamente. Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido y Noruega dedican una cuarta parte o más de su gasto público en educación superior a ayudas económicas directas para los estudiantes. En Chipre, el elevado porcentaje (50'9%) es debido al elevado coste financiero que supone la ayuda al enorme número de estudiantes que estudian en el extranjero.

- **Gráfico D9: Ayuda pública directa a los estudiantes (becas y préstamos) como porcentaje del gasto público total en educación por niveles educativos: CINE 1-4, educación superior (CINE 5-6) y global (CINE 0 a 6), 2008**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1-4	3.7	1.9	16.1	4.5	10.0	8.5	3.4	7.5	:	1.9	3.2	1.0	:	4.3	1.9	1.8	4.1
CINE 5-6	16.7	13.2	6.7	4.9	28.4	18.9	7.4	12.7	:	9.9	7.4	20.2	50.9	7.1	14.1	:	14.3
CINE 0-6	6.4	4.1	13.6	4.1	16.0	10.3	3.8	8.7	:	3.6	3.7	4.6	12.7	4.2	4.3	:	5.4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
CINE 1-4	:	7.8	0.8	1.3	2.0	:	3.6	3.0	3.2	5.3	1.7	1.2	:	8.8	0.6	:	:
CINE 5-6	:	28.9	17.4	1.5	14.9	:	23.2	17.5	14.7	25.4	31.2	22.5	:	44.1	2.1	3.1	:
CINE 0-6	:	13.1	5.3	1.2	4.3	:	7.8	5.8	6.6	10.2	6.3	5.2	4.8	19.4	1.0	0.7	:

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en junio de 2011).

Nota explicativa

La ayuda económica a los alumnos corresponde a las transferencias de fondos del sector público en forma de becas de estudio, préstamos y ayudas familiares. Este indicador no refleja toda la ayuda que se ofrece a los alumnos, pues éstos en ocasiones también perciben ayudas económicas en forma de préstamos de bancos privados, se benefician de determinados servicios sociales (ayudas para gastos de comedor, de transporte, de sanidad y de alojamiento) o disfrutan de desgravaciones fiscales. La ayuda económica a los alumnos varía de un país a otro debido a las diferencias entre los distintos sistemas educativos.

Notas específicas de los países

UE: cifras estimadas.

Bulgaria, República Checa y Austria: no hay préstamos con fondos públicos para los estudiantes.

Dinamarca: el gasto del nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el del nivel CINE 5-6.

Estonia y Hungría: la disponibilidad de préstamos con fondos públicos para estudiantes es sólo parcial.

España, Irlanda y Portugal: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares en CINE 5-6.

Chipre: se incluye la ayuda económica para los estudiantes en el extranjero en CINE 0-6 y CINE 5-6.

Luxemburgo: no se dispone del gasto en CINE 4. En CINE 1-4 no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares ni sobre transferencias públicas a organismos privados que no sean las familias.

Portugal: no hay préstamos con fondos públicos para los estudiantes. El gasto en CINE 4 está parcialmente incluido en CINE 5-6. En CINE 1-4 no se dispone de información sobre el gasto de las administraciones locales ni de las transferencias públicas a organismos privados que no sean las familias. El gasto en pensiones de jubilación se incluye en el gasto total.

Eslovaquia: no se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados a nivel local para CINE 0, CINE 1 y CINE 2. El gasto en CINE 5B se incluye en CINE 3.

Islandia: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares.

Noruega: no se dispone de información sobre el gasto en servicios auxiliares para CINE 1-4.

Croacia: no se dispone de información sobre la ayuda económica a estudiantes de los niveles CINE 0 a 4. No se dispone de información sobre las transferencias públicas a organismos privados que no sean las familias, ni sobre becas y otras subvenciones para CINE 5-6.



LAS SUBVENCIONES A LAS FAMILIAS Y LAS DESGRAVACIONES FISCALES ESTÁN MUY EXTENDIDAS COMO MÉTODOS DE AYUDA A LAS FAMILIAS CON HIJOS EN EDAD ESCOLAR

En todos los países europeos sin excepción existen subvenciones para las familias. En general, se otorgan en el momento del nacimiento del niño y se abonan al menos hasta el final de la educación obligatoria (véase el gráfico D10 para más información sobre las ayudas a estudiantes de educación superior). El límite superior de edad puede ampliarse cuando los jóvenes continúan sus estudios en la educación postobligatoria. En algunos países no se corresponde el límite de edad con el final de ningún nivel educativo concreto.

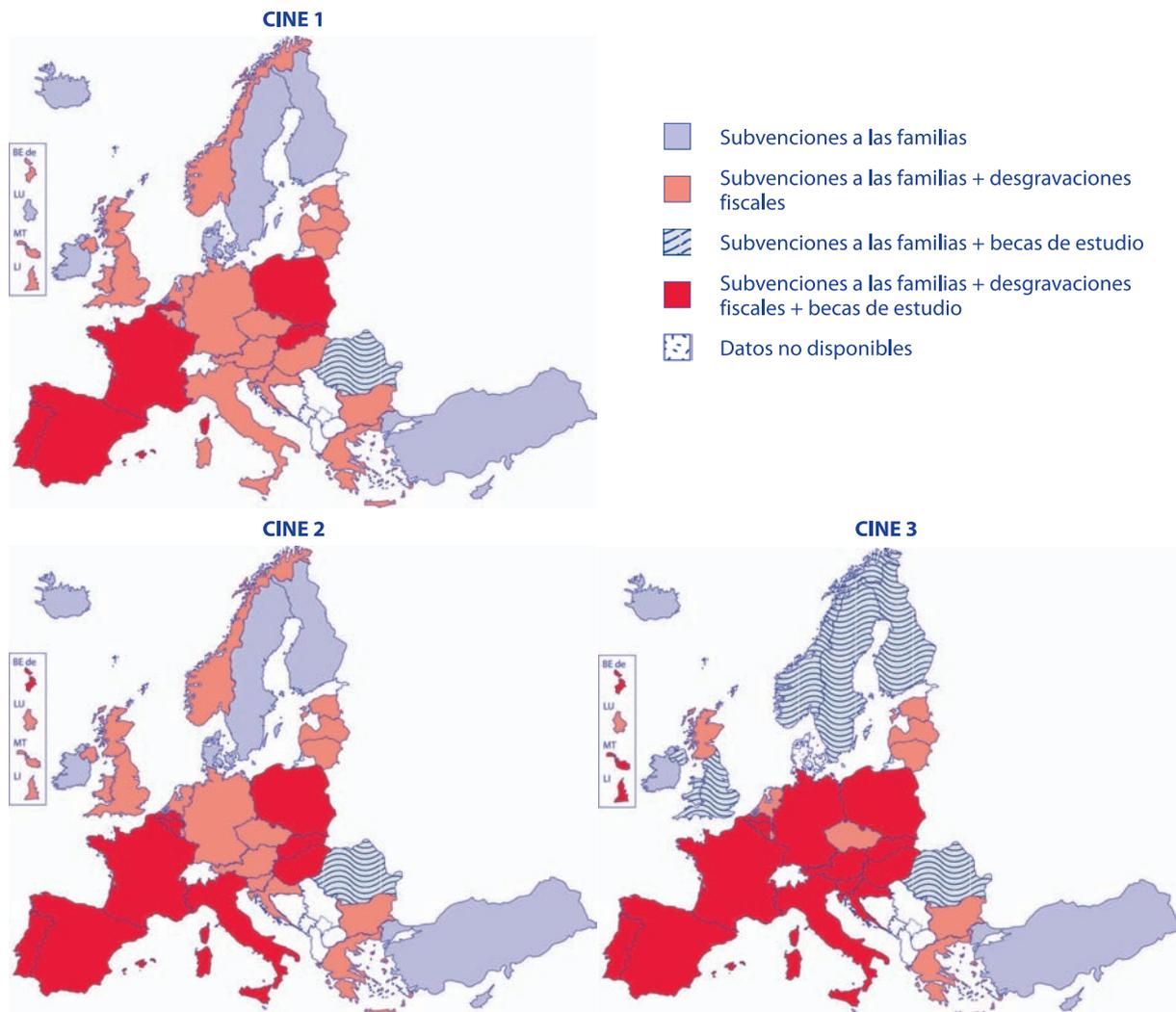
Irlanda, Chipre, Islandia y Turquía sólo otorgan subvenciones para las familias para tres niveles educativos, y Dinamarca, Suecia y Finlandia para los niveles de primaria y secundaria inferior. Todos los demás países combinan estas ayudas con otras formas de apoyo económico, tales como desgravaciones y créditos fiscales, y/o becas de estudio. En Dinamarca y Noruega, el límite de edad para las subvenciones familiares es de 18 años, edad que no se corresponde con el final de la educación secundaria superior (véase el gráfico B2).

Los sistemas de desgravación fiscal están muy extendidos en los países europeos y suelen complementar a las subvenciones familiares a la hora de ofrecer ayuda económica a los padres con hijos en edad escolar.

Generalmente los padres son los beneficiarios de este tipo de sistemas independientemente del nivel educativo que cursen sus hijos, es decir, desde infantil hasta educación secundaria superior. Son pocos los países que no se ajustan a este patrón. En Italia y Portugal, los padres con hijos en educación infantil no disponen de desgravación fiscal, mientras que en Noruega, la atención infantil es el único nivel en el que se puede acceder a desgravaciones fiscales. En el Reino Unido existe un sistema de prestaciones por hijo así como un sistema de verificación de los créditos fiscales por hijo. Se accede a ellos desde el nacimiento, de modo que no están vinculados a ningún tipo de educación en términos del inicio de la escolaridad. Para el grupo de mayor edad, sí hay una relación con la educación, de forma que, tras la finalización de la enseñanza obligatoria, está vinculado a la participación continua en la educación hasta los 19 años. En Noruega, las familias que justifiquen documentalmente los gastos en que incurren por el cuidado de los niños pueden beneficiarse de una desgravación fiscal anual.

En general, son muy pocos los países que complementan las subvenciones familiares con sistemas de desgravación fiscal y becas de estudio simultáneamente. Bélgica (Comunidad flamenca) y España son los únicos países que disponen de becas de estudio para los alumnos desde educación infantil a educación secundaria. Generalmente las becas de estudio se suelen otorgar a alumnos de secundaria superior, pero en algunos países la posibilidad de beneficiarse de una beca se puede extender a los alumnos de secundaria inferior (Bélgica –Comunidades francesa y germanófono–, Italia y Hungría) o incluso a alumnos de primaria (Francia, Polonia, Portugal y Eslovaquia). Rumanía es el único país que combina las subvenciones familiares con las becas de estudio: los programas *200 euros* y *Dinero para el instituto* ayudan a las familias con bajos ingresos durante el año escolar.

- **Gráfico D10: Tipos de ayudas económicas disponibles para las familias con hijos en educación primaria y secundaria, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Una **beca de estudio** es una beca educativa o una ayuda al alumno al objeto de financiar un curso de educación. El indicador no incluye el apoyo a estudiantes en el extranjero o determinadas subvenciones para transporte escolar, comedor, libros de texto, materiales o costes de internado.

Las **subvenciones a las familias** consisten en pagos sistemáticos a los padres con hijos de determinadas edades o bajo ciertas condiciones.

Notas específicas de los países

España: las subvenciones a las familias se adjudican a familias con bajo nivel de ingresos o de niños con discapacidad.

Malta: las becas de estudio para secundaria superior se otorgan a los estudiantes y no a los padres. Las familias que matriculan a sus hijos en centros privados independientes también disfrutan de desgravaciones fiscales. Los gastos en que incurrir los padres al utilizar los servicios de asistente de apoyo al aprendizaje en centros independientes son reembolsados por el gobierno. Las familias tienen derecho a desgravaciones fiscales únicamente por las tasas que abonan a los centros privados.

Polonia: además de las ayudas por beneficios sociales, también se puede optar a ayudas por aspectos relacionados con la motivación (por ejemplo, becas por resultados escolares, becas por rendimiento deportivo, etc.).

Portugal: El Apoyo Social Escolar, *Acção Social Escolar*, tiene como objetivo ayudar a los niños que asisten a escuelas infantiles, a primaria y a secundaria ofreciéndoles ayuda económica y ayuda para alimentos y alojamiento, así como para el acceso a los recursos pedagógicos. Los alumnos de educación secundaria también puede solicitar becas de excelencia.

Rumanía: el programa "Leche y colines" (*Milk and Breadstick*) para alumnos de los cursos 1-8, y el programa "Fruta" para alumnos de los cursos 1-8 se financian con cargo a las administraciones locales. Los niños huérfanos tienen gratuidad en los libros de texto.

Reino Unido: los padres reciben prestaciones (universales) por hijo y créditos fiscales por hijo (sujetos a verificación) para todos los niños desde su nacimiento hasta los 16 años, o 19 si continúan en la educación (pero no en la superior).



Reino Unido (ENG/WLS/NIR): se conceden becas de estudio (prestación educativa para mantenimiento o *educational maintenance allowance – EMA*) a jóvenes de edad superior a la de la educación obligatoria y por debajo de los 19 años. Se trata de becas sometidas a verificación y los beneficiarios deben cumplir determinadas normas de comportamiento, de esfuerzo y de asistencia. Las becas EMA no tienen continuidad desde septiembre de 2011. En su lugar se pondrá en marcha un programa de becas para los jóvenes entre 16 y 19 años más vulnerables.

Noruega: las familias que pueden justificar documentalmente los gastos por el cuidado de sus hijos menores de 12 años pueden tener derecho a una desgravación fiscal anual de hasta 25.000 coronas noruegas por un niño y de hasta 15.000 por cada niño adicional. La edad límite para las subvenciones familiares son los 18 años. Todas las familias con niños hasta 18 años obtienen estas subvenciones.

Turquía: las familias reciben una pequeña suma de dinero por cada niño que asiste a un centro educativo.

SON ESCASOS LOS PAÍSES EUROPEOS EN QUE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES TOTALMENTE GRATUITA

En todos los países las administraciones públicas contribuyen al gasto en educación superior. Con frecuencia, las cuantías asignadas a las instituciones de educación superior únicamente cubren una parte del coste de la enseñanza. Asimismo, en la mayoría de los países una parte importante de los ingresos de las instituciones de educación superior dependen de las aportaciones privadas de los alumnos y sus familias. En estos países, los alumnos matriculados a tiempo completo para obtener una primera titulación (Grado) deben contribuir económicamente a sufragar el coste de sus estudios.

En educación superior los dos principales tipos de gasto son las tasas administrativas y las tasas de matrícula. Las tasas administrativas incluyen las tasas de admisión que normalmente se pagan una única vez, en el momento en que los estudiantes se matriculan en una institución por primera vez; las tasas de inscripción, de pago anual; y las tasas de certificación, destinadas a cubrir el coste de la organización de exámenes y la expedición de los documentos administrativos relacionados con la titulación final. Las tasas de matrícula están destinadas a sufragar el coste de la enseñanza y su cuantía suele ser superior a la de las tasas administrativas. En algunos países, se pueden aplicar condiciones especiales a los estudiantes que repiten un curso o que superan un determinado período de tiempo para completar sus estudios.

En cinco países –Dinamarca, Grecia, Malta, Suecia y el Reino Unido (Escocia)– sólo los estudiantes extranjeros (de países no pertenecientes a la UE o al AEE) tienen que pagar tasas para estudiar en los programas de grado. En el Reino Unido (Escocia), una agencia gubernamental se hace cargo de las tasas de inscripción fijadas oficialmente, independientemente de los medios económicos de los estudiantes, previa solicitud del interesado y siempre que no repita.

En Bulgaria y Francia, todos los estudiantes abonan únicamente las tasas administrativas anuales, mientras que en Polonia los estudiantes pagan también tasas de certificación. En estos tres países los estudiantes no pagan ningún tipo de tasa de matrícula.

La mayoría de los países cobran tasas de matrícula y cerca de la mitad cobran también algún tipo de tasa administrativa. No obstante, en más de la mitad de los países que cobran tasas de matrícula hay colectivos de estudiantes exentos de ellas. Por el contrario, las tasas administrativas han de abonarlas todos los estudiantes.

En Bulgaria, Francia y Polonia no se aplican tasas de matrícula, pero todos los estudiantes deben pagar tasas administrativas anuales, y en Polonia los estudiantes también pagan tasas de graduación.

En Bélgica (Comunidad germanófona), España, Luxemburgo, los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Liechtenstein y Turquía todos los estudiantes pagan tasas de matrícula (únicamente o en combinación con tasas administrativas o con contribuciones a asociaciones de estudiantes –véase más abajo– que pueden no ser obligatorias para todos).

Además, puede existir un sistema de pagos obligatorios a las organizaciones estudiantiles con carácter independiente o adicional al pago de tasas de matrícula y administrativas. Se trata de contribuciones para sufragar el coste o los servicios asociados a la vida estudiantil, tales como las derivadas de actividades

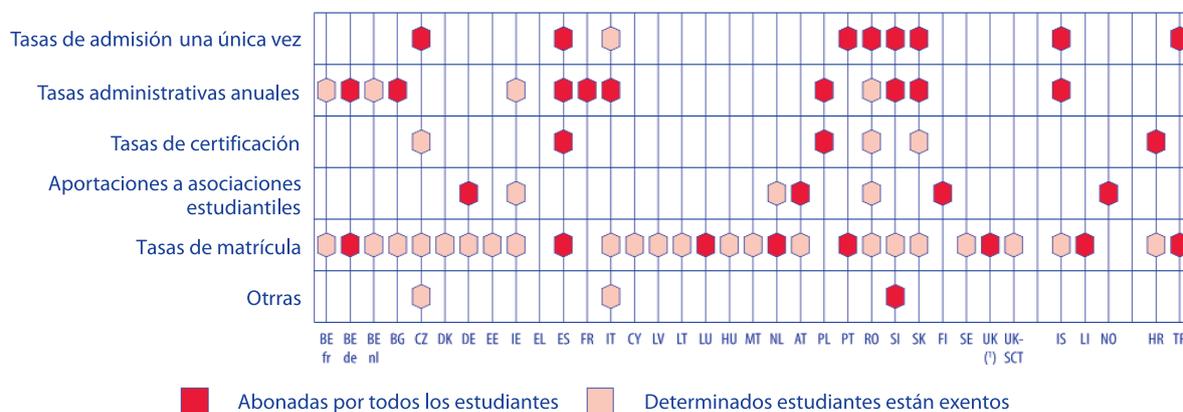
culturales o determinados tipos de seguro. Donde estas aportaciones son obligatorias, su cuantía suele ser mucho menor que la de otras tasas. En 2010 Suecia derogó la obligatoriedad de pertenecer a asociaciones de estudiantes y de abonar la cuota, y desde abril de 2008, los estudiantes ya no tendrán que pagar el "Fondo de Graduados", en reconocimiento del apoyo que han recibido durante sus estudios. En Finlandia y Noruega, los estudiantes pagan únicamente una contribución a su organización estudiantil, sin ningún otro cargo.

La oferta de ayudas económicas para determinados colectivos suaviza el impacto de los sistemas universales de cobro de tasas administrativas y/o de matrícula. Por ejemplo, en Italia y España determinados estudiantes (identificados con arreglo a sus circunstancias familiares, nivel de ingresos, grado de discapacidad, etc.) se benefician de becas al estudio y están exentos de algunas tasas.

En la República Checa, todos los estudiantes de los programas de nivel CINE 5A tienen que pagar tasas de admisión, así como por determinados servicios y, en algunos casos, también tasas administrativas. En determinadas situaciones tienen también que abonar las tasas de matrícula que establecen las instituciones: si sobrepasan la duración estándar de los estudios en más de un año; si estudian en una lengua extranjera; y si ya poseen una titulación y han estudiado para una segunda o más en el mismo nivel. Los estudiantes de las escuelas profesionales superiores (CINE 5B) abonar tasas de matrícula de poca cuantía establecidas mediante decreto del gobierno.

En Bulgaria, Estonia, Letonia, Eslovenia y Croacia, las administraciones educativas deciden el número de estudiantes cuyas tasas de matrícula quedarán completamente cubiertas con cargo a fondos públicos y el número de plazas para las que los estudiantes tienen que pagar tasas de matrícula. En Croacia, en los últimos años las tasas de matrícula de todos los estudiantes de nuevo ingreso se financian íntegramente con cargo a fondos públicos, pero la financiación de los cursos posteriores está condicionada a los resultados académicos de los estudiantes y se basa en un modelo de financiación que varía de una institución a otra.

• **Gráfico D11: Tipo de aportaciones privadas abonadas por los estudiantes a tiempo completo para la obtención de una primera titulación (CINE 5) en los sectores público y/o privado concertado, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Las tasas/aportaciones privadas se definen aquí como cualquier cantidad de dinero abonada por el estudiante o por sus padres con la que contribuyen a los costes de su educación de manera formal y obligatoria. Pueden tener diversos formatos: tasa de admisión, tasa de matrícula, etc.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): la cuantía anual que se exige a los estudiantes cubre las tasas de admisión y de matrícula. Tras la entrada en vigor, en julio de 2010, de la Ley para la Democratización y el Libre Acceso a la Educación Superior, los estudiantes becados están exentos de tasas. Los estudiantes con medios modestos que no tengan derecho a beca abonarán las tasas con una reducción de hasta el 50%.

Dinamarca, Malta y Suecia: únicamente abonar tasas de matrícula los estudiantes extranjeros (procedentes de países no pertenecientes a la UE o al AEE).

Alemania: desde 2006/07, los Länder son autónomos para establecer las contribuciones que han de abonarse como tasas de matrícula. Para más información: http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/tuition_fees.php

Estonia: los estudiantes que no tienen plaza subvencionada tienen que pagar tasas de matrícula.



FINANCIACIÓN

Irlanda: todos los estudiantes paga una contribución anual o “tasa administrativa”; no obstante, el estado se hace cargo de esta tasa en nombre de determinados estudiantes (sujeto a verificación).

Grecia: la oferta es gratuita en el nivel de Grado excepto para la *Hellenic Open University*.

Francia: la información se refiere únicamente a las instituciones de educación superior bajo responsabilidad del Ministerio de Educación Superior e Investigación. Además de las tasas administrativas anuales, establecidas a nivel central, las instituciones de educación superior pueden recaudar determinadas tasas para financiar actividades deportivas, servicios médicos prestados por el *Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS)* o actividades de orientación desarrolladas por el *Service Universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO)*.

Italia: la categoría “Otras” se refiere a los impuestos regionales para el bienestar del estudiante.

Letonia: el gráfico se refiere a los estudiantes cuya plaza no está subvencionada por el Estado (alrededor del 75% de todos los estudiantes). Los estudiantes con plaza subvencionada no tienen que abonar tasas. Los estudiantes abonan una cantidad relativamente pequeña para el tratamiento (tapa dura) de los documentos de graduación.

Lituania: no se cobran tasas de admisión desde 2011.

Austria: los estudiantes de los países de la Unión Europea o con acuerdos que les otorgan los mismos derechos no pagan tasas de matrícula actualmente. Solo cuando superan el periodo de estudios mínimo más dos semestres han de abonar 363'36 EUR por semestre. Las universidades de ciencias aplicadas pueden no aplicar tasas de matrícula, pero a los estudiantes que han solicitado ayudas sociales se les reembolsan las tasas de matrícula.

Polonia: de acuerdo a la Ley de 18 de marzo de 2011, que modificaba la Ley de Educación Superior y que entraba en vigor el 1 de octubre de 2011, los estudiantes a tiempo completo en las instituciones públicas de educación superior pagan tasas de matrícula si cursan un segundo/subsiguiente programa de estudios a tiempo completo.

Eslovenia: otras tasas que abonan los estudiantes a tiempo completo en las instituciones públicas de educación superior en plazas financiadas por el Estado incluyen los costes vinculados a la implementación del programa de estudios, el trabajo de campo y los viajes profesionales, los costes de presentarse por cuarta vez (o más) a un examen en la misma asignatura y los costes del tribunal de exámenes.

Suecia: en 2010 se derogó la obligatoriedad de pertenecer a asociaciones de estudiantes y de abonar la cuota. Desde abril de 2008, los estudiantes ya no tienen que pagar obligatoriamente en reconocimiento del apoyo que han recibido una vez que se han graduado (“Fondo de Graduados”).

Reino Unido (SCT): los estudiantes de origen escocés y los de otros países de la Unión Europea no pagan tasas, pero sí hay tasas para los estudiantes de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, así como para los estudiantes extranjeros.

Noruega: en algunas instituciones pertenecientes al sector privado concertado los estudiantes también tienen que pagar tasas administrativas de admisión, tasas anuales de admisión y un contribución a los costes de la enseñanza.

TODOS LOS PAÍSES OFRECEN PROGRAMAS PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A HACER FRENTE AL COSTE DE LA VIDA

Los estudiantes de educación superior y/o sus padres pueden beneficiarse de sistema de ayudas económicas que se basan en principios sociales como la igualdad de oportunidades educativas para todos y, más concretamente, la generalización del acceso a la educación superior. También el principio de la independencia económica de los estudiantes respecto a sus familias puede tener peso en algunos países. 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 subvenciones familiares y/o desgravaciones fiscales.

Sólo siete países ofrecen los tres tipos de ayudas mencionados (Alemania, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Austria y Eslovaquia). No obstante, todos los países proporcionan ayuda económica a los *estudiantes* para cubrir el coste de la vida, pero en muchos de ellos estas ayudas no se ofrecen a los *padres* de los estudiantes matriculados en programas de nivel CINE 5 conducentes a una primera titulación. Esto parece sugerir un modelo basado en el principio de independencia económica de los estudiantes. Hay un grupo de países (Dinamarca, Malta, Finlandia, Suecia y Noruega) en los que la admisión a la educación superior es gratuita o casi gratuita (los alumnos pagan únicamente una cuota a las organizaciones estudiantiles), donde la ayuda económica se concede únicamente para hacer frente al coste de la vida de los estudiantes. Por el contrario, en Luxemburgo, Hungría, Rumanía y Croacia, este tipo de ayuda para sufragar el coste de la vida es la única a la que pueden acceder los estudiantes, pese a que muchos de ellos tienen que abonar tasas de matrícula o administrativas. En los Países Bajos, el Reino Unido



(Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Liechtenstein y Turquía, los estudiantes pueden recibir también, además de ayudas para hacer frente al coste de la vida, una subvención para costear las tasas administrativas o de matrícula, en función del país.

El segundo modelo se basa en la continuidad de la dependencia económica de los estudiantes con respecto a sus padres. El apoyo, bajo el formato de ayudas económicas para las familias y/o desgravaciones fiscales, se adjudica a los padres de los estudiantes matriculados en CINE 5 en estudios conducentes a una primera titulación. Se complementa de este modo la ayuda directa a los estudiantes para sufragar los costes de la vida.

Algunos países o regiones no otorgan ayudas para fines concretos, sino que hacen una adjudicación general contemplando los objetivos en su conjunto y otorgan las ayudas a cualquier estudiante que cumpla con los criterios de adjudicación (Bélgica –Comunidades francesa y germanófono–, Bulgaria, Grecia, Irlanda, España y Portugal). De éstos, Bélgica (Comunidad germanófono), Bulgaria e Irlanda no tienen en cuenta el estatus de residencia de los estudiantes.

Por último, varios países ofrecen distintos tipos de apoyo en función de las necesidades específicas de los estudiantes. En España, por ejemplo, hay ayudas específicas para que los estudiantes hagan frente al pago de tasas administrativas y de los costes de matrícula; hay también becas de movilidad para los estudiantes que cursan estudios en una Comunidad Autónoma distinta a la de residencia, que cubren la residencia y otros gastos. Por último, también existen las llamadas “becas generales” para estudiantes que realizan sus estudios en la misma Comunidad Autónoma en la que viven. Estas becas incluyen gastos de residencia, de materiales, de desplazamientos al centro educativo, así como una compensación por la incompatibilidad entre estudios y trabajo.

En Europa existen distintas formas de fomentar la movilidad de los estudiantes, entre las que se incluye la oferta de ayudas económicas para quienes quieren estudiar en el extranjero, así como la garantía de que los estudiantes puedan beneficiarse de las becas y préstamos concedidos por su país de origen cuando viajen fuera. Otra forma consiste en que los países de acogida otorguen ayudas sin tener en cuenta el estatus de residencia de los estudiantes.

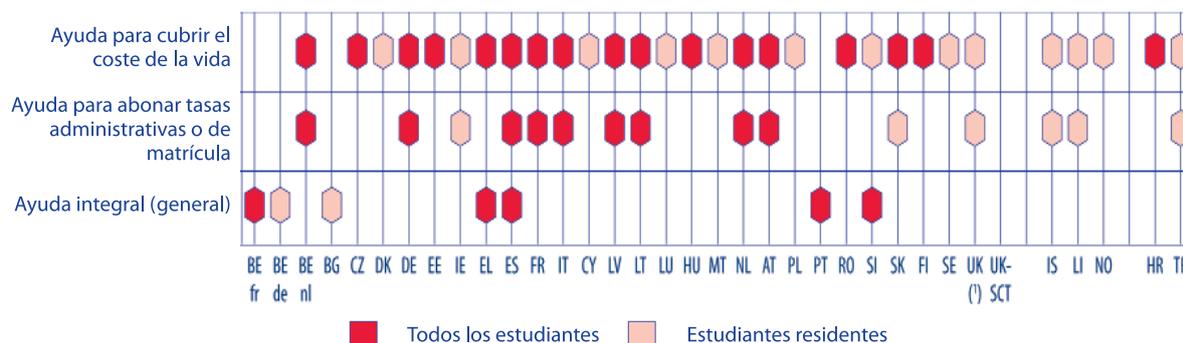
La mitad de los países analizados no incluyen la residencia entre los criterios para la concesión de las ayudas económicas a los estudiantes. Sin embargo, aun siendo no residentes, los estudiantes pueden recibir ayudas del país anfitrión, dado que entre los criterios para solicitarlas puede estar la nacionalidad (Bélgica –Comunidad francesa–, Alemania, Irlanda, Grecia y Letonia), aunque las condiciones que se aplican suelen ser diferentes en función de si se trata de ciudadanos de la UE o no.

En Alemania, todos los estudiantes nacionales y extranjeros pueden optar a una reducción de tasas o a participar en los programas de préstamos, en función de la normativa aplicable en el *Land* en el que esté ubicada la institución (ayuda al pago de tasas). Los estudiantes extranjeros también tienen derecho a la *BAföG* bajo ciertas condiciones. Los ciudadanos de la UE y la AEE pueden acceder si son residentes permanentes en Alemania o disfrutan del derecho de libre circulación como trabajador o hijo de un trabajador o de su cónyuge. A partir de la reforma de 2008 (Ley nº 22 de modificación de la *BAföG*), también otros estudiantes extranjeros pueden optar, si ya están viviendo legalmente en Alemania y tienen intención de quedarse por un periodo largo, independientemente de que sus padres cumplan los requisitos sobre el periodo laboral anterior mínimo.



FINANCIACIÓN

- **Gráfico D12: Finalidad de la ayuda económica pública para los estudiantes a tiempo completo de un programa conducente a una primera titulación (CINE 5) en instituciones públicas o privadas concertadas, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El gráfico incluyen a los estudiantes a tiempo completo matriculados en una plaza subvencionada por el Estado para una primera titulación (CINE 5). La ayuda o la concesión integral (general) no distingue entre ayuda para cubrir el coste de vida de los estudiantes y ayuda para el pago de tasas administrativas y/o contribuciones al coste de la enseñanza).

Consulte el Glosario para ver las definiciones de ayuda.

Notas específicas de los países

Bélgica: los padres de los estudiantes que participan en educación o formación siguen recibiendo la subvención por hijo hasta los 26 años en forma de ayuda integral (global). Si el estudiante no vive con su familia, la subvención se le otorga a él directamente.

República Checa: los criterios que un estudiante tiene que cumplir no son los mismos para todas las instituciones. Por lo general, incluyen la distancia entre la institución y su lugar de residencia, si él/ella sobrepasa la duración estándar de los estudios en más de un año, si él/ella paga sus estudios en su totalidad. Los estudiantes extranjeros también se benefician de algún tipo de ayuda para afrontar el coste de la vida. El comedor recibe subvenciones públicas en función del número de estudiantes (independientemente de su nacionalidad). En el nivel CINE 5B, las ayudas a los estudiantes para cubrir el coste de la vida no tienen en cuenta la nacionalidad de éstos. Además, existen también otro tipo de ayudas (seguro de salud hasta la edad de 26 años, subvenciones para comedor, transporte y actividades culturales).

Alemania: además de las ayudas a los estudiantes en la modalidad *BAföG*, existen diferentes programas de crédito a nivel federal ofrecidos el Banco KfW (que es un banco público) en condiciones favorables (bajos tipos de interés). Por otra parte, en 2010 se introdujo una modalidad de ayuda en función de los méritos (*Deutschlandstipendium*). La mitad de la ayuda para sufragar el coste de la vida (*BAföG*) no ha de devolverse y la otra mitad sí (sin intereses).

Estonia: la ayuda económica para alumnos en situación de pobreza real sólo se otorga a estudiantes residentes.

Irlanda: el Estado abona las tasas de matrícula en estudios conducentes a una primera titulación a los estudiantes de origen suizo, de la UE y del AEE a tiempo completo que estudien en instituciones acreditadas de educación superior y que cumplan los criterios del programa de gratuidad de tasas.

Grecia: existen ayudas al transporte a las que pueden acceder todos los estudiantes, así como reducciones para todos los eventos financiados con fondos públicos, museos, etc. Por último, en algunas universidades regionales el transporte es también gratuito para todos los estudiantes.

España: existen desgravaciones fiscales para las familias con hijos en educación superior en función de la composición de la familia y del lugar de residencia y estudio del alumno.

Francia: existen ayudas de estudio anuales y ocasionales para ayudar a los estudiantes que tienen especiales dificultades durante el curso (como una ruptura familiar, la comprobada independencia de su familia, o que retoman sus estudios después de los 26 años).

Letonia: el apoyo que se asigna a los padres puede también adjudicarse a los propios estudiantes. Los estudiantes tienen la opción de recuperar parte de las cantidades anuales que invierten en educación, seguro de salud, etc.

Hungría: para estudiantes con plazas subvencionadas por el Estado.

Austria: según lo establecido en la Ley de Apoyo al Estudiante, los estudiantes extranjeros pueden optar a ayudas económicas bajo determinadas condiciones.

Eslovenia: existe un sistema integral de ayudas: los fondos no se adjudican a los estudiantes directamente, sino a los proveedores de los servicios de alojamiento y transporte (estudiantes residentes), y de comedor (todos los estudiantes).

Suecia: en paralelo a la introducción de tasas de matrícula para los estudiantes extranjeros se han introducido dos nuevos programas de becas dirigidas a los estudiantes que tienen que abonar tasas.

Noruega: el gráfico se refiere únicamente a los estudiantes de las instituciones públicas. Los estudiantes de instituciones pertenecientes al sector privado concertado tienen que pagar tasas de matrícula, y para ellos existen modalidades especiales de apoyo económico. En las instituciones públicas ningún estudiante, ni nacional ni extranjero, tiene que abonar tasas de matrícula de ningún tipo.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA POR LO GENERAL RESPONDE AL MODELO SIMULTÁNEO

En todos los países europeos los candidatos a convertirse en profesores titulados deben cursar estudios de carácter académico entre los que se incluye un componente específico en educación que les proporcione las destrezas teóricas y prácticas (incluidas las prácticas en el centro) que van a necesitar para acceder a la profesión docente.

Se pueden distinguir dos grandes modelos en la formación inicial del profesorado. En el **modelo simultáneo** el componente profesional se ofrece desde el inicio de la formación de manera simultánea a la formación general y/o al estudio de la(s) materia(s) que el futuro docente pretende impartir. En el **modelo consecutivo**, los estudiantes cursan primero sus estudios académicos/de materia para, una vez finalizado su título académico, realizar el componente profesional en educación. Se han producido gran cantidad de cambios en la formación inicial de profesorado a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia, por lo que hay que ser muy cauteloso a la hora de hacer comparaciones históricas. Teniendo esto en mente, cabe señalar que se ha incrementado desde 2002/03 (Eurydice, 2005) el número de países que ofrecen el modelo consecutivo, además del simultáneo, para la formación del profesorado de todos los niveles de la educación.

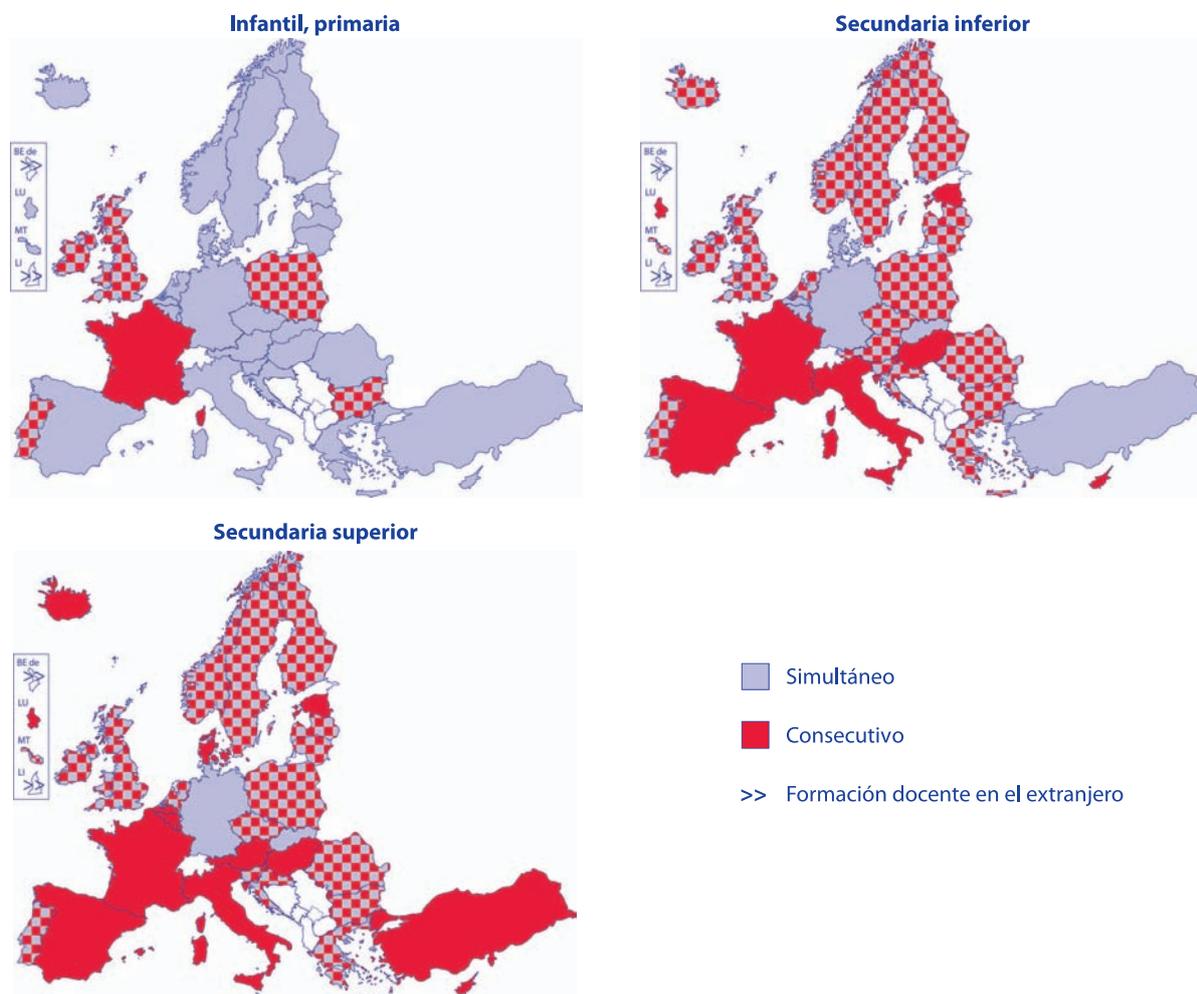
En casi todos los países europeos la formación del profesorado de educación infantil y primaria sigue el modelo simultáneo. En Bulgaria, Irlanda, Polonia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se puede optar por cualquiera de las dos modalidades. Sin embargo, mientras que Irlanda y Polonia informan de que es más común el modelo simultáneo para los profesores de Infantil y Primaria, en el Reino Unido (Inglaterra) es más habitual el modelo consecutivo.

En el caso de la formación del profesorado de educación secundaria inferior, la situación es más variada. El modelo simultáneo es la única opción posible en Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia y Turquía. Sin embargo, en Estonia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo y Hungría, el modelo consecutivo es el único modelo de formación disponible. En la mayoría de los otros países que cuentan con los dos modelos, el simultáneo es la vía más generalizada para este nivel de educación.

Muchos países ofrecen ambas vías de formación para los profesores de enseñanza secundaria superior general, pero el modelo consecutivo es más común, particularmente en Grecia, Eslovenia y Noruega. Del mismo modo, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) tanto en secundaria inferior como superior los profesores son especialistas en la materia y predomina el modelo consecutivo. Sólo en un limitado número de especialidades se pueden seguir programas simultáneos.

En Alemania y Eslovaquia, el modelo simultáneo es la única vía posible para el acceso a la docencia en todos los niveles de educación. En Francia, sólo existe el modelo consecutivo.

- **Gráfico E1: Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2010/11**



Nota explicativa

El **modelo simultáneo** implica una formación genérica y el dominio de una(s) materia(s) concreta(s) que el estudiante impartirá una vez que obtenga la titulación; los estudiantes aprenden los aspectos profesionales de la docencia desde el inicio de sus estudios superiores. En el **modelo consecutivo**, los estudiantes obtienen una titulación académica (grado o grado + máster) antes de acceder a la fase de formación profesional.

Nota específica de los países

Bélgica (BE de): la formación inicial del profesorado de secundaria se ofrece fuera de la Comunidad germanófona. La mayoría de los profesores reciben su formación en la Comunidad francesa de Bélgica.

Luxemburgo: para el profesorado de secundaria general, los profesores suelen obtener el título de máster en el extranjero y posteriormente asisten a la fase de formación profesional dentro del país.

Liechtenstein: la formación inicial del profesorado se realiza en el extranjero. Los futuros docentes se forman principalmente en Suiza y Austria.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO SUELE TENER EL NIVEL DE GRADO O DE MÁSTER, Y EN 13 PAÍSES VA SEGUIDA DE UN PERIODO DE INDUCCIÓN

Existen diferencias entre países respecto a la titulación que los docentes han de alcanzar para convertirse en profesores plenamente cualificados. En educación infantil el requisito mínimo para ser maestro es un título de educación superior para cuya obtención es necesario cursar estudios con una duración de tres o cuatro años. La mayoría de los países exigen que los docentes de infantil estén en posesión de un título de grado o equivalente. Sin embargo, en la República Checa, Alemania, Irlanda, Malta, Austria y

Eslovaquia, la titulación mínima requerida es de nivel de secundaria superior (CINE 3) o de postsecundaria no superior (CINE 4). Por el contrario, en Francia, Portugal e Islandia se exige un título de máster. En general, se puede decir que, en comparación con 2006/07, en Europa se ha elevado el nivel mínimo de titulación requerido para ser profesor de educación infantil (Eurydice, 2009).

Del mismo modo, en la gran mayoría de los países los futuros **profesores de primaria** tienen que estar en posesión de un título de Grado o equivalente de una duración de tres o cuatro años. En diez países no se cumple esta regla: la República Checa, Alemania, Estonia, Francia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia y Croacia. En estos diez países la formación inicial requerida para ser docente de primaria es de máster, generalmente con una duración de cinco años. En comparación con 2006/07 (Eurydice, 2009), en 2010/11 se observa en muchos países un incremento en la duración mínima de la formación inicial del profesorado.

Para quienes tengan la intención de trabajar en secundaria inferior, en cerca de la mitad de los países estudiados la formación inicial del profesorado se realiza a nivel de Grado (tres - cuatro años de duración), mientras que en la otra mitad es necesario un nivel de máster (generalmente alrededor de cinco años). Para los futuros profesores de secundaria superior, la titulación mínima requerida en la mayoría de los países europeos es un título de máster, excepto en 11 países o regiones, donde se exige una titulación mínima de grado que es aplicable para los docentes en cualquier nivel educativo.

Por último, en 13 países o regiones los profesores también deben realizar un período de inducción adicional a su cualificación académica y profesional, en general, inmediatamente después de obtener su titulación. Este periodo de inducción suele consistir en un programa estructurado de apoyo a los futuros docentes. En algunos países, se aplica a los profesores en todos los niveles educativos en la educación general, mientras que en otros se contempla como requisito para la docencia sólo en los niveles de secundaria o primaria, pero no en infantil. Durante el periodo de inducción, los profesores recién titulados llevan a cabo todas o la mayoría de las tareas que suelen realizar los docentes experimentados, y reciben una remuneración por su trabajo. En la mayoría de los países esta fase de inducción es adicional al componente profesional obligatorio que los docentes tienen que cursar en su formación previa para la obtención de la titulación que les habilitará para la docencia.

Nota explicativa (Gráfico E2)

La **formación inicial** de los futuros docentes puede seguir el modelo simultáneo o el modelo consecutivo, en función del nivel educativo y del país correspondiente (véase la nota al gráfico E1). En el modelo consecutivo, la duración de la formación incluye el tiempo necesario para la obtención del título académico requerido previamente a la realización del curso de formación inicial como docente.

La **fase de inducción** consiste en un periodo estructurado de apoyo para los docentes recién titulados cuando se incorporan a su primer puesto docente. Durante el periodo de inducción, estos docentes llevan a cabo todas o la mayoría de las tareas que corresponden a los profesores experimentados, y reciben una remuneración por su trabajo. Normalmente, esta fase también incluye elementos teóricos. Se trata de un requisito adicional al componente profesional obligatorio cursando previamente la obtención de la titulación que habilita para la docencia. La fase de inducción no es un simple periodo administrativo de prueba. Suele durar varios meses, como mínimo.

Notas específicas de los países

Irlanda: actualmente, la incorporación de los profesores en prueba a un programa formal de inducción es todavía voluntaria, pero será obligatoria en 2012.

Chipre: la duración de la fase de inducción para los futuros docentes es de 39 días en todos los niveles.

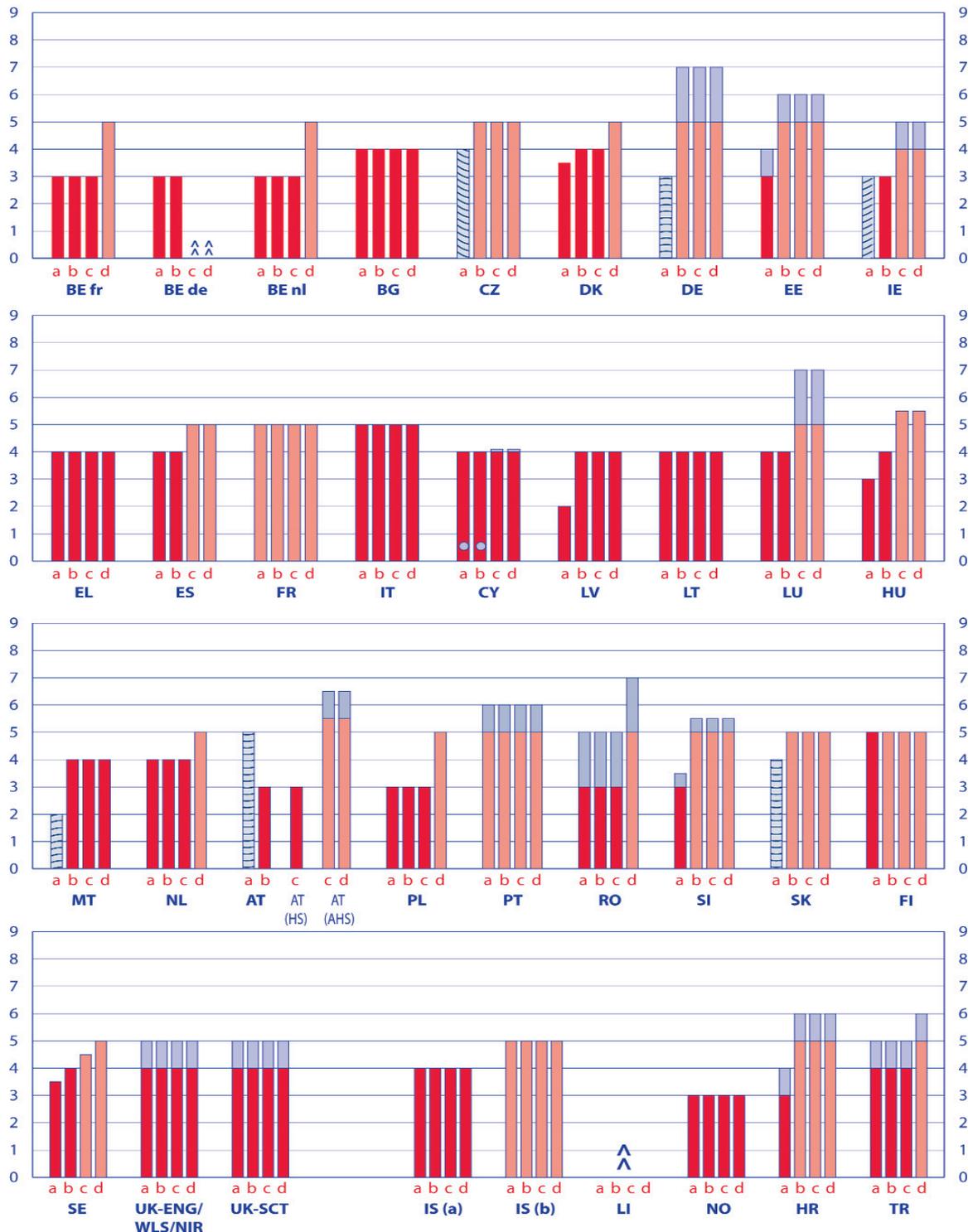
Suecia: a partir del otoño de 2011 los futuros docentes tendrán que realizar, como parte de su formación inicial, un último año de inducción en un centro educativo tutelados por un profesor experimentado.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el certificado de postgraduado en educación (PGCE, es decir, un programa de formación de carácter profesional que sigue el modelo consecutivo) no es un programa máster pero puede incluir ciertos estudios de nivel de máster que pueden contribuir al título de máster.

Islandia: la Ley 87/2008, de formación y empleo del profesorado establece que la formación del profesorado para obtener el estatus de profesor titulado deberá realizarse a nivel de máster, pero esto no será plenamente efectivo hasta 2013. Hay un periodo de transición durante el cual las instituciones de formación del profesorado desarrollan dos programas (a y b).

Noruega: hay otros itinerarios para obtener la titulación que habilita para la docencia, además del programa de 3 años de duración, incluyendo un programa de formación del profesorado de 5 años de duración con nivel de máster que sigue el modelo simultáneo.

- Gráfico E2: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado para docentes desde infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), y duración del periodo de inducción, 2010/11



Para ser docente en el nivel de:

a Infantil b Primaria c Secundaria inferior d Secundaria superior

Titulación requerida:



CINE 3/4



Grado



Máster

Formación en el extranjero

Inducción {



Después de la FIP



Durante la FIP

Fuente: Eurydice.

ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS AFRONTAN UNA GRAVE ESCASEZ DE PROFESORES CUALIFICADOS EN MATERIAS BÁSICAS

Los profesores juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que para los centros resulta fundamental reclutar, formar y retener a personal docente altamente cualificado. Alrededor de la mitad de los países europeos estudiados no tiene mayores problemas a este respecto, pero para algunos países la dotación de docentes preparados sí puede convertirse en un problema, según se desprende de un análisis actual del cuerpo de docentes.

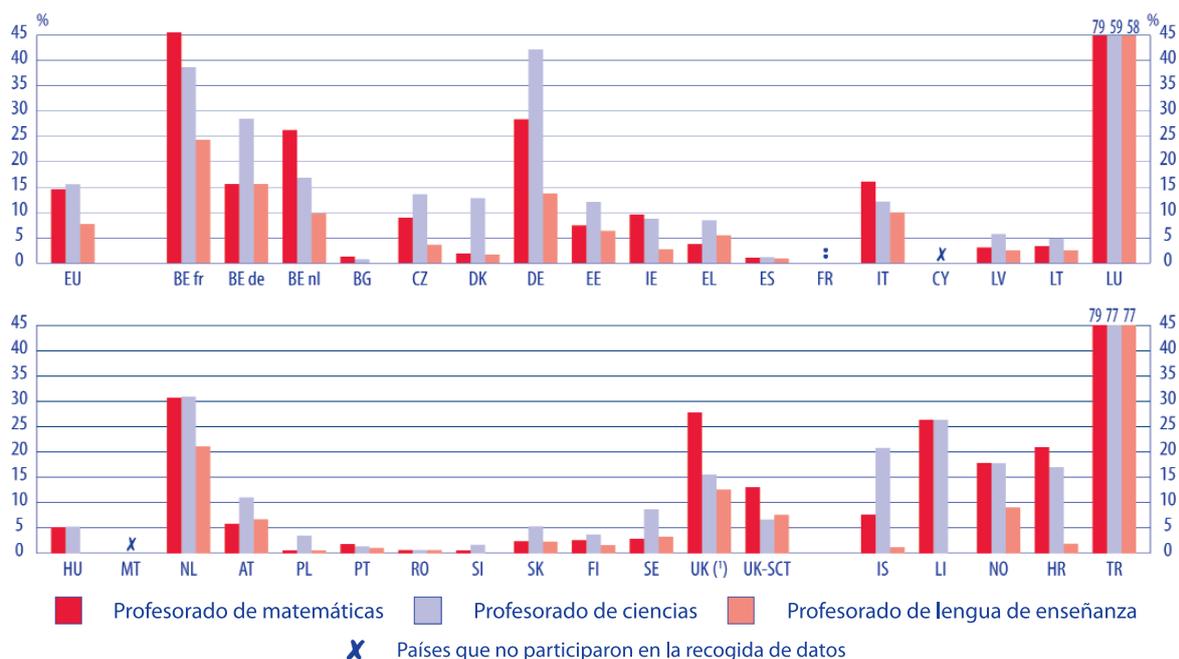
Los datos del estudio PISA más reciente (2009) indican que, en los países europeos participantes, una media cercana al 15% de todos los alumnos de 15 años de edad asistían a centros cuyo director afirmaba que la falta de docentes cualificados en las áreas de ciencia y de matemáticas suponía, al menos en cierta medida, un obstáculo para la enseñanza. En el caso de la lengua de enseñanza, la media de la UE es menor, con un 7,7% de los alumnos recibiendo enseñanza en centros con escasez de maestros en esta área.

Bélgica (Comunidad francesa), Alemania, Luxemburgo y Turquía eran los países más afectados por la escasez de personal docente, puesto que en estos países más del 40% de los jóvenes de 15 años asistían a centros cuyos directores informaron sobre este problema. Los porcentajes alcanzaron casi el 80% en el caso de los profesores de matemáticas en Luxemburgo y los profesores de las tres materias en Turquía.

A estos países les seguía Bélgica (Comunidades germanófono y flamenco), los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia y Liechtenstein, donde entre el 20 y el 40% de los alumnos tienen directores que informaron sobre una falta de profesores cualificados en las áreas de ciencia, matemáticas o la lengua de enseñanza.

Si se compara la escasez de docentes en las materias básicas con los de otras materias (ver la tabla de datos del gráfico E3), se evidencia, por los elevados porcentajes en todas las materias, que en algunos países, como Alemania, Holanda o Turquía, hay una escasez general de personal docente. Mientras, en otros países, como Bélgica (Comunidades francesa y germanófono), Irlanda y Eslovaquia, la falta de docentes en las materias básicas no es tan grave como en otros países.

- **Gráfico E3: Porcentaje de alumnos de 15 años que asisten a centros en los que la enseñanza se ve afectada por la falta de profesores cualificados para las materias básicas, 2009**



Fuente: OECD, PISA 2009.

PROFESORADO Y PERSONAL DE GESTIÓN

Datos

	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Profesorado de matemáticas	14.6	45.6	15.6	26.3	1.2	9.0	1.9	28.4	7.4	9.6	3.8	1.1	:	16.1	x	3.1	3.4	79.3
Profesorado de ciencias	15.5	38.7	28.5	16.9	0.7	13.6	12.8	42.2	12.1	8.7	8.4	1.2	:	12.2	x	5.7	4.8	58.5
Profesorado de lengua de enseñanza	7.7	24.4	15.6	9.8	0.1	3.6	1.7	13.8	6.4	2.7	5.5	0.9	:	10.0	x	2.6	2.5	58.2
Otras materias	22.4	73.1	80.4	30.7	10.5	31.4	22.1	50.7	19.0	34.8	4.8	6.3	:	22.4	x	5.4	10.9	35.7
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	HR	TR
Profesorado de matemáticas	5.2	x	30.8	5.8	0.6	1.8	0.6	0.6	2.4	2.6	2.9	27.8	13.0	7.6	26.3	17.8	20.9	79.4
Profesorado de ciencias	5.2	x	30.9	11.0	3.4	1.3	0.6	1.7	5.3	3.6	8.6	15.6	6.7	20.8	26.3	17.7	17.0	76.9
Profesorado de lengua de enseñanza	0.0	x	21.1	6.7	0.6	1.1	0.6	0.0	2.3	1.6	3.3	12.5	7.6	1.2	0.0	9.0	1.9	76.6
Otras materias	6.2	x	42.5	21.2	5.3	4.7	5.9	4.5	28.1	13.4	14.7	14.8	20.5	12.7	19.3	29.8	21.1	81.3

Fuente: OECD, PISA 2009.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR**Nota explicativa**

El gráfico resume las respuestas de los directores a la opción “escasez de profesores de matemáticas cualificados” como parte de la pregunta “La capacidad docente del centro se ve mermada por alguna de las siguientes situaciones:”. El gráfico muestra dos de las cuatro posibles categorías de respuesta agregadas: “**hasta cierto punto**”, y “**seriamente perjudicada**”. Se han omitido las respuestas “en absoluto” y “muy poco”.

Notas específicas de los países

Francia: el país participó en PISA 2009, pero no administró el cuestionario para los centros. En Francia, los alumnos de 15 años de edad se distribuyen en dos tipos de centros distintos, por lo que un análisis a nivel de centro podría no ser consistente.

Luxemburgo: los datos de Luxemburgo pueden no ser fiables debido al escaso número de centros participantes.

Austria: las tendencias no son estrictamente comparables, dado que algunas escuelas austríacas boicotearon el estudio PISA 2009 (véase OCDE 2010). No obstante, los resultados de Austria se han incluido en la media de la UE-27.

LA NORMATIVA O RECOMENDACIONES SOBRE MEDIDAS DE APOYO A LOS DOCENTES RECIÉN TITULADOS SE ESTÁN GENERALIZANDO

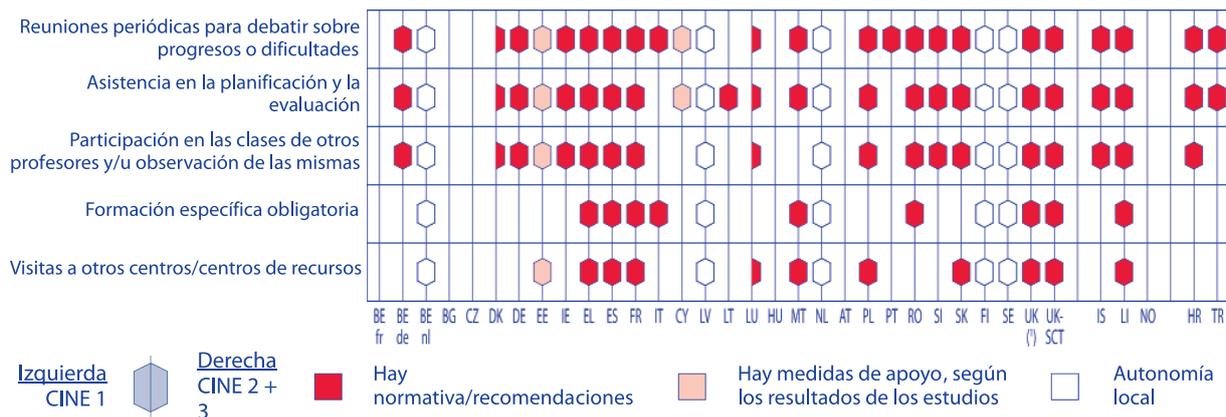
En los primeros años de su carrera docente los profesores han de hacer frente a una gran cantidad de desafíos. Aunque sólo 13 países o regiones ofrecen programas de inducción integrales para todo el sistema de formación docente (véase el gráfico E2), muchos ponen en marcha diferentes iniciativas de apoyo aisladas que pueden ayudar a los profesores a superar las dificultades que conlleva su reciente ingreso en la profesión y reducir así la probabilidad de un abandono precoz de la profesión. Además, es habitual designar un tutor (que puede ser el director o un profesor con experiencia y varios años de servicio) que se encarga de asumir la responsabilidad de los profesores recién titulados.

Las medidas de apoyo a los nuevos docentes se han ido generalizando cada vez más en Europa. Mientras que en 2002/03 sólo 14 países ofrecían asistencia formal conforme a la normativa o a recomendaciones a nivel central (Eurydice, 2005), en 2006/07 esta cifra aumentó a 20 (Eurydice, 2009). En 2010/11, fueron 21 los países que dijeron contar con orientaciones a nivel central relativas a medidas de apoyo para docentes noveles. Estas medidas incluyen, en particular, debates sistemáticos sobre los progresos y las dificultades así como asistencia para la planificación de las unidades didácticas y de la evaluación de los alumnos.

En Grecia, España, Francia, el Reino Unido y Liechtenstein, la normativa o las recomendaciones a nivel central aseguran la prestación de todo tipo de medidas de apoyo para los docentes de nuevo acceso. En cambio, en Bélgica (Comunidad flamenca), Letonia, los Países Bajos, Finlandia y Suecia, los centros tienen libertad para decidir el tipo de medidas de apoyo que van a proporcionar.

En Estonia y Chipre, aunque no existe normativa a nivel central en este ámbito, según el estudio sí se oferta a los docentes noveles algunas de las medidas de apoyo recogidas en el gráfico. Otros países también señalan que no tienen normativa o recomendaciones para el apoyo a los nuevos profesores, aunque en la práctica en algunos centros educativos puede haber tales medidas.

- Gráfico E4: Tipos de apoyo de que disponen los profesores de reciente acceso a la profesión docente en educación primaria y secundaria (inferior y superior), según la normativa, las recomendaciones o los resultados de los estudios, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

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 profesor.

Notas específicas de los países

Dinamarca: la normativa sobre medidas de apoyo para profesores noveles se aplica únicamente a los docentes en CINE 3.

Estonia: todas las medidas de apoyo, a excepción de las que tienen que ver con el periodo de inducción, se aplican a los profesores noveles de CINE 2.

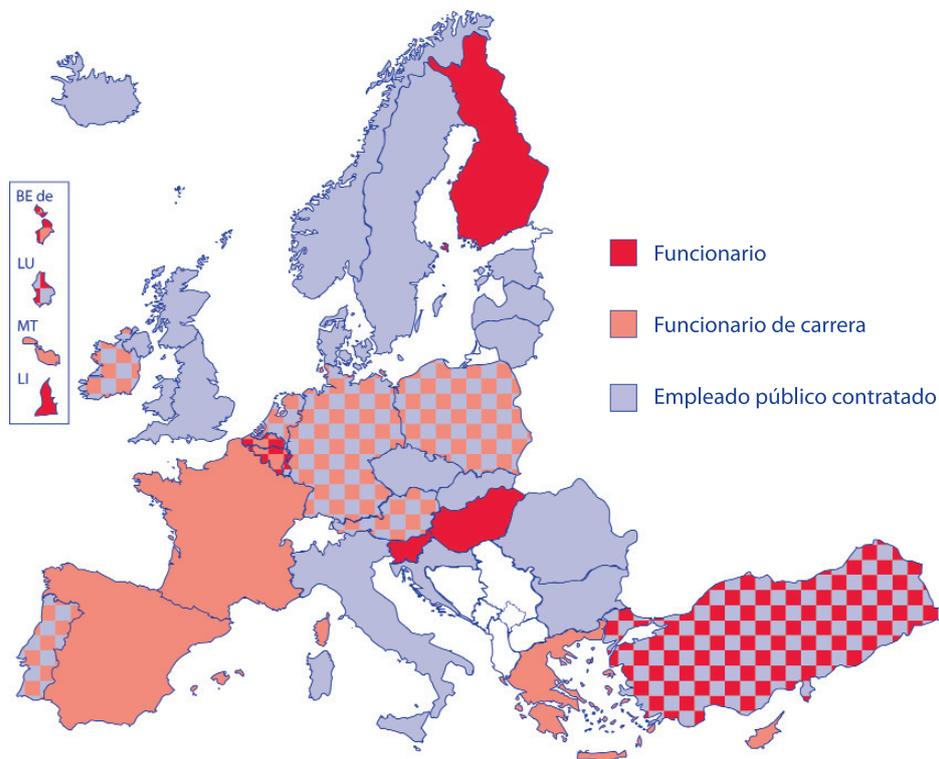
Malta: la formación especial obligatoria hace referencia a un curso de tres medias jornadas de duración para todos los docentes recién titulados que se realiza justo antes del inicio del curso escolar.

EN MUCHOS PAÍSES EUROPEOS LA RELACIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES ES DE CARÁCTER CONTRACTUAL

En más de la mitad de los países estudiados la relación laboral de los profesores generalmente se establece mediante un contrato indefinido sujeto a la legislación laboral general. Como empleados del sector público, los docentes son contratados por la administración local o por los centros, aunque suelen estar empleados directamente por el centro en el que desarrollan su labor. En otros países los profesores tienen la condición de funcionarios públicos, y en muchos de ellos son nombrados funcionarios de carrera de por vida. En Alemania, Irlanda, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal y Turquía coexisten las dos categorías, y los docentes pueden ser bien funcionarios públicos, bien empleados públicos contratados.

Los docentes que son funcionarios públicos son empleados por las administraciones públicas a nivel central, regional o local. El marco normativo por el que se rigen es distinto de la legislación laboral que regula las relaciones contractuales en los sectores público o privado. En algunos casos, como en Irlanda, los profesores recién titulados que no han alcanzado un estatus definitivo pueden, tras un cierto número de años en un centro, acceder a una contratación indefinida. El concepto de nombramiento definitivo y vitalicio es muy importante, ya que únicamente en circunstancias muy excepcionales los profesores pierden su empleo.

- **Gráfico E5: Categoría laboral de los profesores de primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

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 básica proviene de las arcas públicas).

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.

La categoría **funcionario de carrera** hace referencia a los docentes nombrados de por vida por la administración central o regional correspondiente, allí donde ésta es la administración educativa de mayor rango.

La categoría de **empleado público contratado** se refiere 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.

Notas específicas de los países

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 *Länder* los profesores son contratados de forma permanente por el gobierno. En términos generales, su situación es comparable a la de los funcionarios.

Malta: en CINE 3, funcionario de carrera se aplica a los centros bajo la responsabilidad de las Direcciones de Educación, mientras que los empleados públicos contratados en el *Junior college* tienen la categoría de contratados puesto que el *Junior college* cae bajo la responsabilidad de la Universidad de Malta.

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 concertados 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 concertados).

Polonia: los profesores de la primera y segunda categoría de la escala de promoción (profesores en prácticas y profesores contratados) tienen la categoría de contratados, y los pertenecientes a la tercera y cuarta categoría (profesores nombrados y colegiados) tienen un estatus equivalente al de funcionarios de carrera.

Eslovenia: los profesores que trabajan en centros públicos son funcionarios, de acuerdo a lo establecido en la Ley de Funcionariado, pero firman un contrato de empleo con el director, puesto que los centros públicos se constituyen como entidades legales independientes.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL PERSONAL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TIENE LA CATEGORÍA DE EMPLEADO CONTRATADO

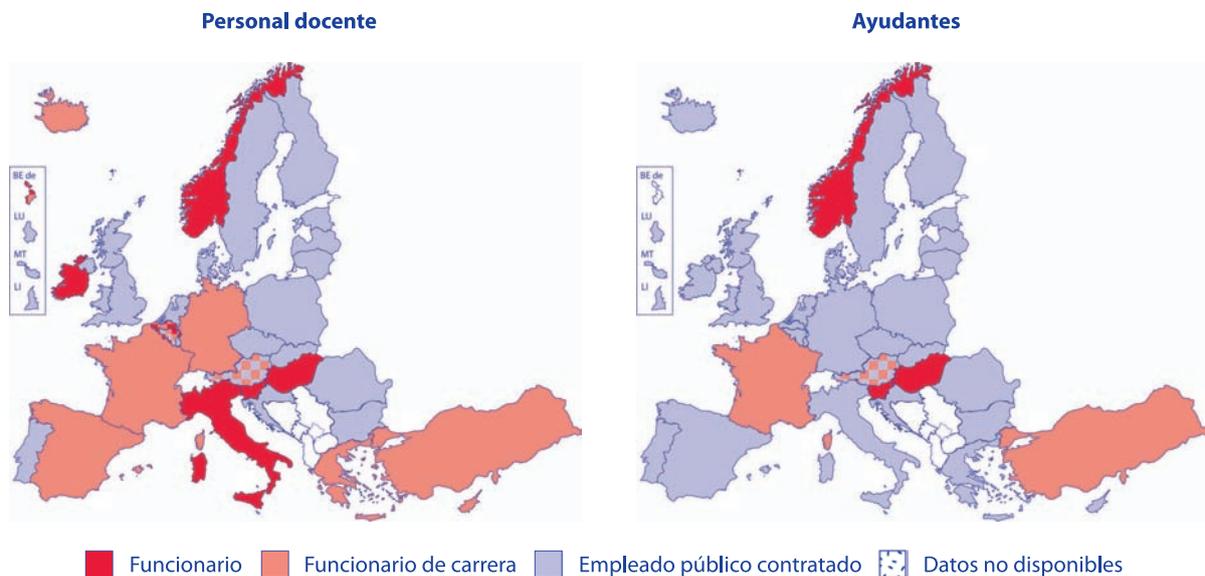
A pesar de que los procedimientos de contratación de personal académico están generalmente definidos en la normativa oficial, las instituciones de educación superior (HEIs, por sus siglas en inglés) son, en gran medida, autónomas a la hora de contratar y negociar sus propios contratos.

En la mayoría de los países europeos, el personal docente de las instituciones de educación superior públicas o privadas dependientes del gobierno son empleados contratados cuyos contratos (que pueden o no ser permanentes) se rigen por la legislación laboral general. Parece haber una tendencia general a que esta situación laboral vaya sustituyendo a la condición de funcionario público. Sin embargo, en catorce países o regiones, todavía la mayoría de los docentes siguen siendo funcionarios de carrera o funcionarios públicos, como en Alemania, Grecia, España, Francia, Chipre, Islandia y Turquía.

En Bélgica (Comunidad francesa) y en Austria hay un marco legal mixto (el personal docente puede ser funcionario o contratado). En Austria, todos los docentes de las universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*) son empleados contratados.

En la gran mayoría de los países europeos los otros tipos de personal académico, como los profesores ayudantes, son empleados públicos contratados. Las excepciones son Hungría, Eslovenia y Noruega, donde los ayudantes ostentan la condición de funcionarios públicos, y Francia y Turquía, donde los asistentes pueden tener la condición de funcionarios de carrera.

- **Gráfico E6: Categoría laboral del personal académico en educación superior (CINE 5 y 6), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La categoría "personal docente" hace referencia a personal académico que se dedica fundamentalmente a la docencia y la investigación. La categoría "ayudantes" hace referencia a personas que ayudan al personal docente en el desarrollo de sus tareas de enseñanza.

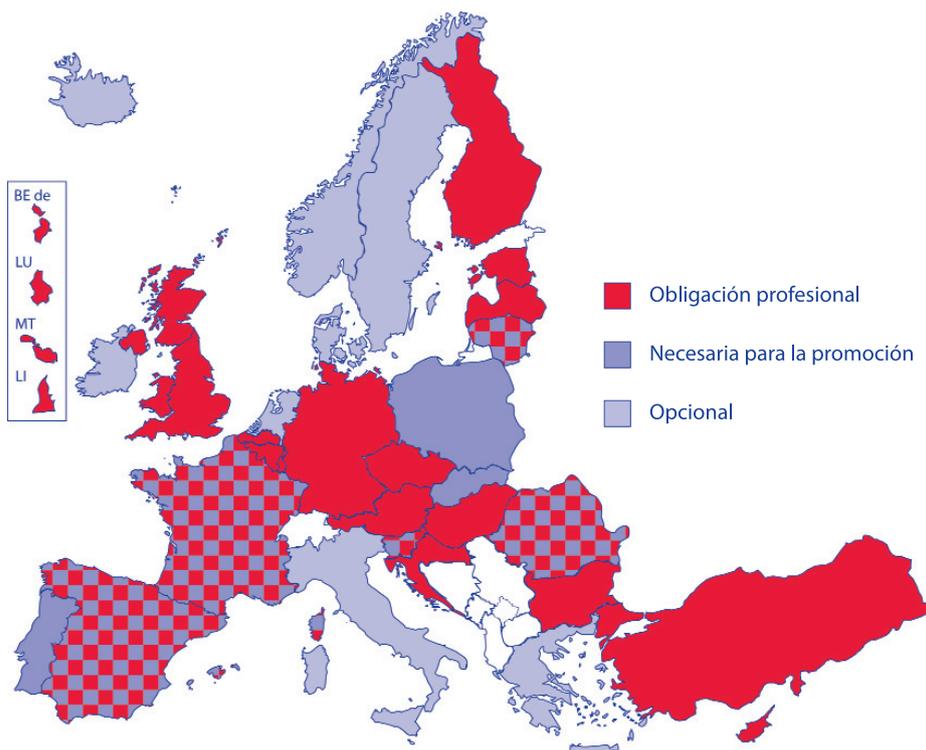
LA FORMACIÓN CONTINUA CONSTITUYE UNA DE LAS OBLIGACIONES DEL PROFESORADO EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS

La formación permanente del profesorado (FPP) ha adquirido una importancia considerable en los últimos años. Mientras que en 2002/03 participar en las actividades de FPP era opcional para el profesorado en aproximadamente la mitad de los países de Europa (Eurydice, 2005), actualmente se considera una obligación profesional en 24 países o regiones. En España, Francia, Lituania, Rumanía y Eslovenia, la participación en actividades de FPP es, además, un requisito previo para la promoción profesional y el acceso a aumentos salariales.

En algunos países, los docentes no tienen la obligación explícita de participar en la FPP. No obstante, en Polonia, Portugal y Eslovaquia la FPP se vincula claramente a la promoción profesional. En Portugal, el hecho de no participar en actividades FPP pueden incluso ser objeto de sanción o acarrear una consideración negativa en la evaluación de los docentes.

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 en todos los países.

- **Gráfico E7: Estatus de la formación permanente del profesorado en la educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Formación permanente: hace referencia a actividades de formación, formales o no formales, que pueden incluir, por ejemplo, formación centrada en determinadas materias o formación pedagógica. En ciertos casos, estas actividades pueden conducir a titulaciones complementarias.

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.

Notas específicas de los países

Malta: en los centros públicos, la FPP no es necesaria para la promoción, pero las titulaciones adicionales son un activo a tener en cuenta para la promoción. No obstante, en CINE 3, en los centros que no son responsabilidad de las Direcciones Educativas, la FPP sí es un requisito para la promoción. Esto es aplicable al *Junior College*, donde se exige al personal académico la realización de actividades de FPP para ascender desde profesor ayudante a profesor, y posteriormente, a catedrático.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EN LOS CONTRATOS DE LOS PROFESORES SE ESTABLECEN TAREAS AÑADIDAS A LAS HORAS LECTIVAS SEMANALES

En la mayoría de los países el número de horas lectivas está especificado en los contratos de trabajo de los docentes. En 2010/11, los profesores europeos debían impartir, como término medio, entre 19 y 23 horas lectivas a la semana –cantidad ligeramente superior a la de 2006/07, cuando la media se situaba entre 18 y 20 horas semanales (Eurydice, 2009). Esta cifra no incluye los descansos habituales ni el tiempo con los alumnos fuera de las horas lectivas. No obstante, existen notables diferencias entre países.

En general, la carga lectiva semanal del profesorado de secundaria inferior y/o superior es menor que la del profesorado de primaria. Únicamente en Bulgaria, Dinamarca y Croacia se observa un incremento para los profesores de secundaria. En cerca de una docena de países los docentes han de impartir el mismo número de horas lectivas en primaria y secundaria.

No obstante, son muy pocos los países que definen en los contratos con los docentes únicamente el número de horas lectivas. En la mayoría de los países europeos también se establece un número global de horas de trabajo semanales que se basa en las horas de trabajo estipuladas en otros sectores laborales. Este número oscila entre las 35 y las 40 horas semanales en la gran mayoría de estos países, según se especifica en los convenios colectivos o en otros tipos de acuerdos.

Diecisiete países o regiones especifican el número exacto de horas semanales a disposición del centro que han de cumplir los docentes. En general, este valor no supera las 30 horas semanales, salvo en Portugal, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), y en Islandia y Noruega únicamente en primaria y secundaria inferior. El número total de horas de trabajo y la cantidad de tiempo que los docentes deben estar disponibles en el centro son muy similares en un cierto número de países en los distintos niveles de educación.

Notas específicas de los países (Gráfico E8)

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). Sólo se muestran las horas lectivas.

Bélgica (BE nl): los datos hacen referencia a la carga lectiva semanal máxima.

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 total representan la media de todos los *Länder*.

Letonia: las horas a disposición del centro incluyen dos horas semanales remuneradas que todos los docentes han de dedicar a proporcionar apoyo a los alumnos.

Malta: en CINE 1, 2 y 3, el número de horas se refiere a días completos. En el caso de los docentes en el *Junior College*, el número de horas a disposición del centro en CINE 3 es de 40 horas, y el número de horas lectivas es de 19.

Países Bajos: sólo se especifica el número anual de días lectivos (200) y el número global de horas al año (1.659).

Polonia: además de las horas lectivas y del tiempo total de trabajo, los profesores están obligados, de acuerdo a la legislación, a permanecer a disposición del centro 2 horas extra en primaria y secundaria inferior, y una hora extra en los centros de secundaria superior.

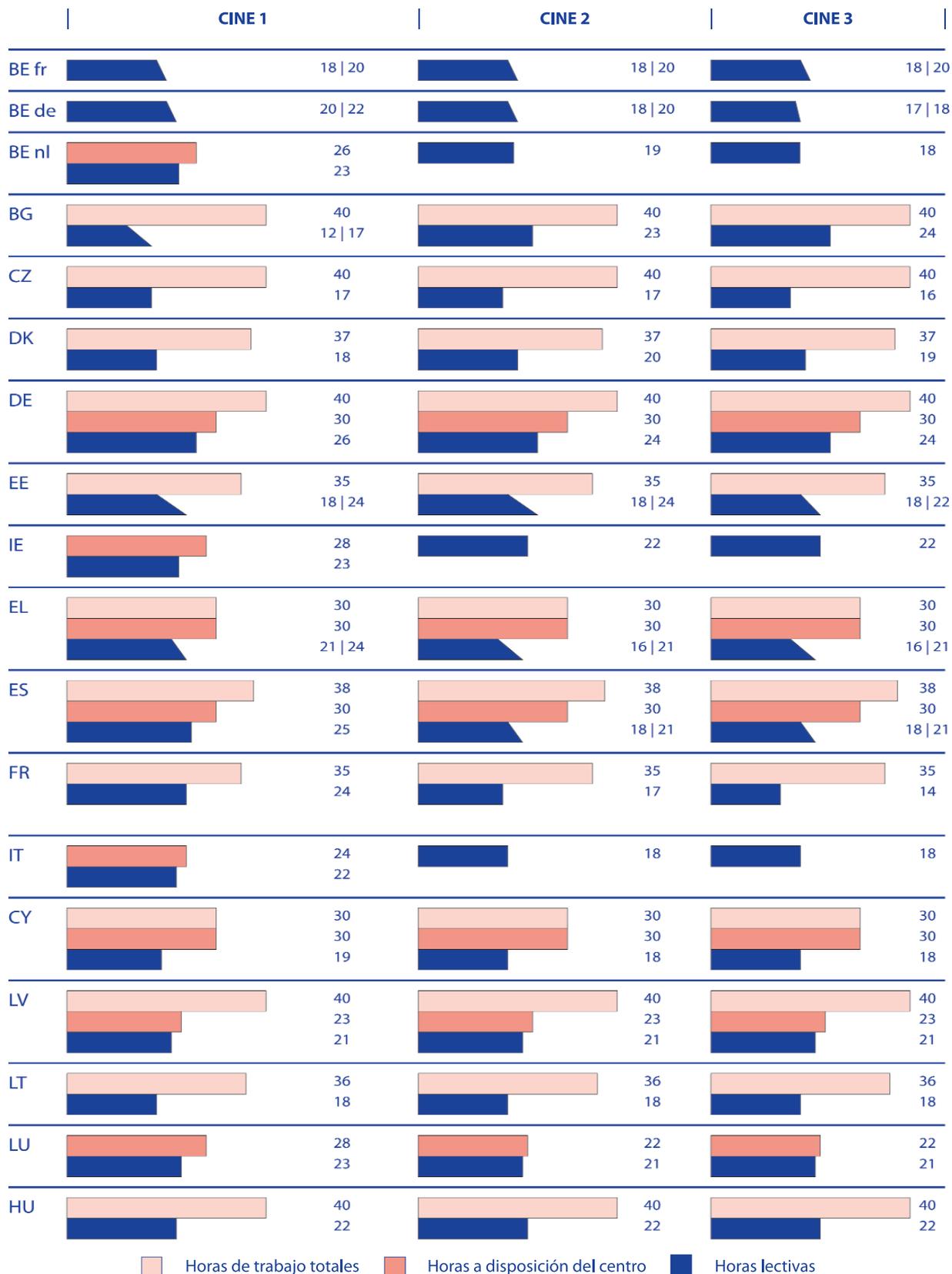
Portugal: el componente lectivo en el trabajo de los profesores de primer ciclo es de 25 horas a la semana; en segundo y tercer ciclo del *ensino básico*, es de 22 horas; y en secundaria superior, de 20 horas semanales, siempre que todas las horas lectivas se hagan en este nivel educativo.

Islandia: el contrato sindical docente obligatorio establece la carga de trabajo semanal de los profesores en base a 37 semanas anuales.



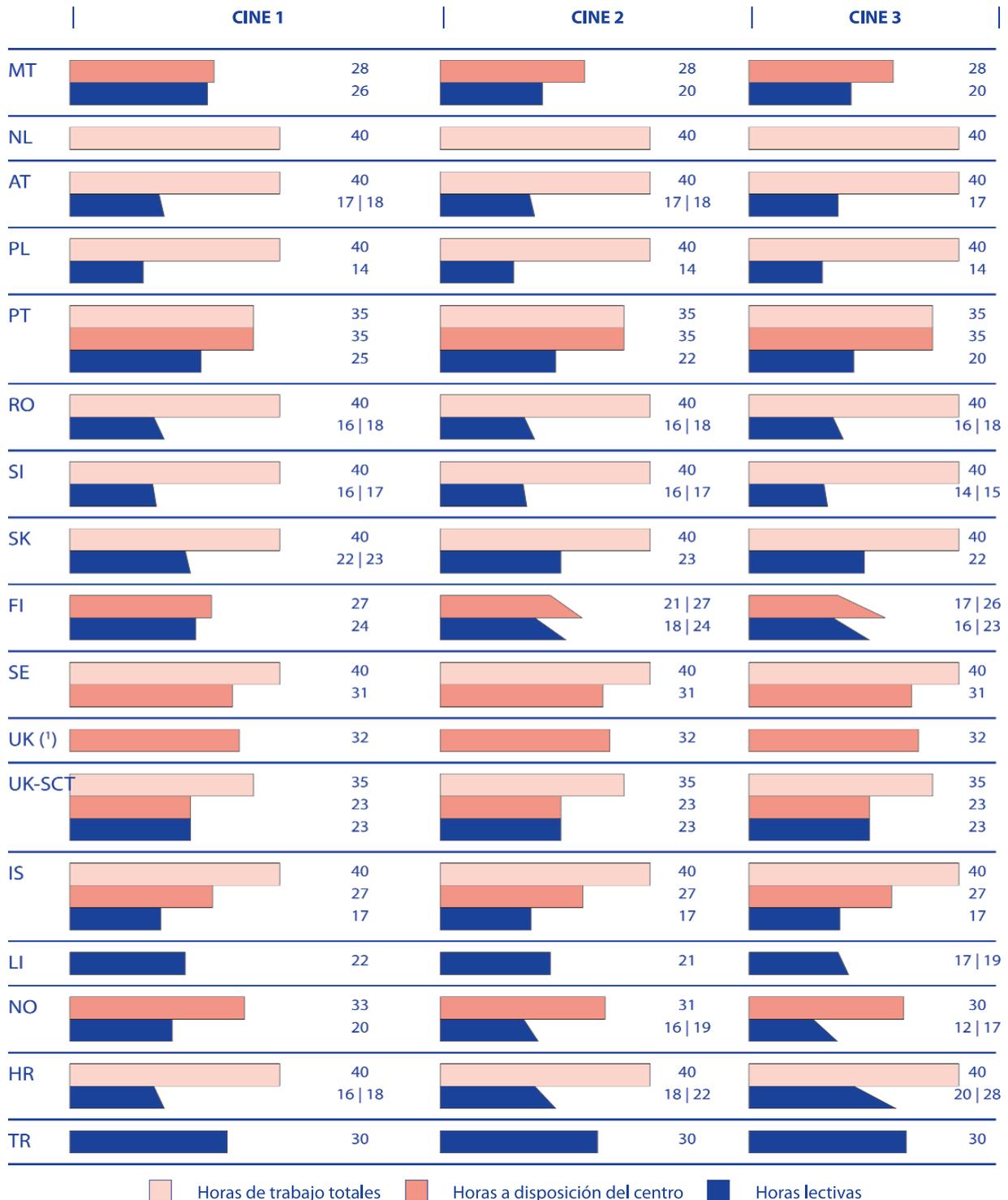
PROFESORADO Y PERSONAL DE GESTIÓN

• **Gráfico E8: Distribución por horas de la carga de trabajo semanal de los docentes de primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

- **Gráfico E8 (continuación): Distribución por horas de la carga de trabajo semanal de los docentes de primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

El gráfico muestra la situación de un profesor que trabaja a tiempo completo y que no desempeña otras funciones, como las de gestión. 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.

El **número de horas lectivas semanales** 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 de horas semanales a disposición del 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 total 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.

EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA HAY MÁS PROFESORAS QUE PROFESORES, PERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR SU REPRESENTACIÓN ES MENOR

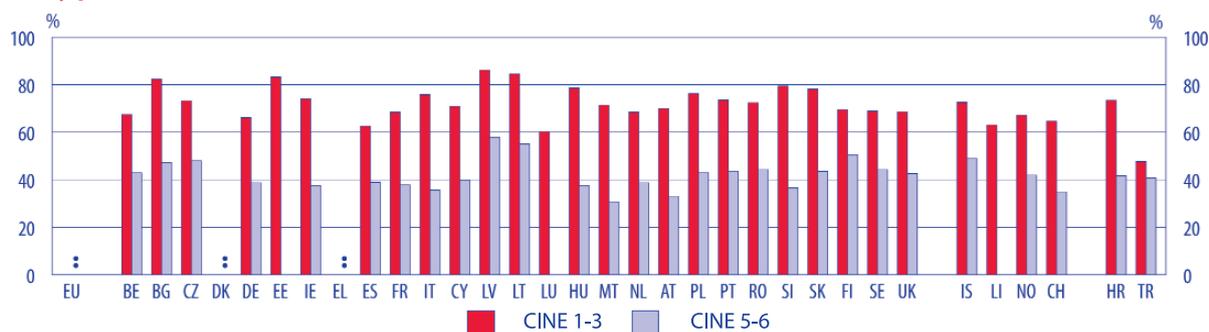
La mayoría del profesorado de educación primaria y secundaria son mujeres. El porcentaje de mujeres de estos niveles educativos ha experimentado un leve incremento desde 2002/2003. Sin embargo, su representación disminuye considerablemente a medida que aumenta el nivel educativo.

En 2009, en todos los países europeos de los que se dispone de datos más del 60% de los docentes de primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) eran mujeres, porcentaje que alcanzaba 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, Lituania y Finlandia. En Finlandia el porcentaje de mujeres docentes en educación superior se han incrementado desde un 47'7% en 2006 a un 50'5% en 2009.

En una docena de países las mujeres suponen menos del 40% de los docentes de educación superior. La caída en la representación femenina en educación superior en comparación con los niveles CINE 1-3 es muy acusada en Hungría, Malta y Eslovenia.

- **Gráfico E9: Porcentaje de profesoras en primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), en comparación con educación superior (CINE 5 y 6), en el conjunto de los sectores público y privado, 2009**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1-3	:	67.4	82.4	73.3	:	66.1	83.2	74.1	:	62.6	68.5	75.8	70.9	86.2	84.5	60.3	78.6
CINE 5-6	:	42.9	47.3	48.0	:	38.7	0.0	37.6	:	38.9	37.8	35.6	39.9	57.9	55.1	0.0	37.6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
CINE 1-3	71.4	68.4	70.0	76.2	73.5	72.4	79.4	78.2	69.5	68.9	68.6	72.6	63.1	67.2	64.6	73.4	47.7
CINE 5-6	30.7	38.7	33.1	42.9	43.4	44.2	36.6	43.5	50.5	44.2	42.6	48.9	0.0	41.9	34.9	41.6	40.7

Fuente: Eurostat, UOE y encuesta de población activa.

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 profesores en fase de prácticas.

Notas específicas de los países

Bélgica: no se incluye el profesorado de la Comunidad germanófona ni el de instituciones privadas independientes. CINE 3 incluye CINE 4.

Irlanda, Finlandia y Reino Unido: CINE 3 incluye CINE 4.

Luxemburgo: el gráfico hace referencia únicamente al sector público.

Países Bajos: CINE 1 incluye CINE 0.

Finlandia: en los niveles CINE 5-6 los datos sobre personal académico incluyen únicamente el personal docente. El personal investigador no está incluido. Anteriormente el personal investigador también se incluía en los datos de personal académico de los niveles 5-6.

Suecia: los alumnos de postgrado que desarrollan actividades docentes se incluyen en el personal académico.

Islandia: CINE 3 incluye parcialmente CINE 4.

EN MUCHOS PAÍSES EUROPEOS UN ALTO PORCENTAJE DE DOCENTES DE PRIMARIA SE ENCUADRA EN LOS GRUPOS DE MAYOR EDAD

La Unión Europea se enfrenta a cambios demográficos que se caracterizan, entre otras cosas, por el envejecimiento de la población. Esto se deja sentir, obviamente, en muchas profesiones, incluyendo la profesión docente, y puede ser una de las razones de la falta de profesores cualificados en algunos países (véase gráfico E3). En las próximas décadas esta situación puede empeorar.

- **Gráfico E10: Distribución del profesorado de educación primaria (CINE 1) por grupo de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2009**



Fuente: Eurostat, UOE.

Datos

	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	:	23.3	2.8	9.7	9.3	6.6	10.0	25.2	:	13.8	14.3	0.9	30.5	10.0	5.5	24.7	9.4
30-39	:	29.3	24.6	23.6	30.0	22.1	24.5	27.3	:	27.1	35.2	17.1	55.7	27.7	27.4	31.5	26.2
40-49	:	26.6	46.6	39.8	23.1	22.0	33.2	20.3	:	27.4	28.9	37.2	10.8	31.2	35.5	20.6	38.9
≥ 50	:	20.8	26.0	26.9	37.6	49.3	32.4	27.3	:	31.7	21.6	44.8	3.1	31.1	31.6	23.2	25.5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
< 30	30.5	20.4	8.9	15.3	11.3	17.5	9.5	14.0	11.1	5.0	25.3	12.2	12.5	12.1	17.9	:	:
30-39	28.9	22.1	21.0	31.3	33.5	30.6	32.1	33.2	30.2	23.1	27.7	28.5	23.8	29.9	23.2	:	:
40-49	17.8	22.8	33.9	40.0	27.8	20.0	40.1	27.3	30.9	23.8	21.4	27.9	35.1	22.2	25.3	:	:
≥ 50	22.8	34.7	36.2	13.4	27.4	31.9	18.2	25.5	27.7	48.1	25.6	31.4	28.7	35.7	33.7	:	:

Fuente: Eurostat, UOE.

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.

Notas específicas de los países

Bélgica: no se incluye el profesorado de la Comunidad germanófona ni el de instituciones privadas independientes.

Luxemburgo: el gráfico hace referencia únicamente al sector público.

Países Bajos: se incluye el profesorado del nivel CINE 0.

En Alemania, Italia y Suecia casi la mitad de todos los docentes de educación primaria se encuentran en la categoría 50+; en otras palabras: un alto porcentaje de los profesores se está acercando a la edad de jubilación.

A estos países les siguen otra decena (Bulgaria, República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Finlandia y Liechtenstein) donde el grupo de edad 40-49 era el más poblado. En este grupo de edad se encuadra un 40% o más del total de los docentes de Bulgaria, Polonia y Eslovenia.

En Bélgica, Irlanda, Chipre, Luxemburgo, Malta y el Reino Unido los profesores de primaria son relativamente jóvenes, con más del 20% de ellos en el grupo de menores de 30 años o en la categoría de 30 a 39 años.

Bélgica y el Reino Unido presentan la distribución más equilibrada por grupo de edad entre sus docentes. Cada grupo de edad representa cerca de una cuarta parte del total del profesorado

LOS DOCENTES DE SECUNDARIA SON MAYORES QUE LOS DE PRIMARIA

En la mayoría de los países los profesores de educación secundaria son mayores que los de primaria (véase el gráfico E10). El grupo de edad con mayor representación entre los profesores de este nivel educativo es el de mayores de 50 años.

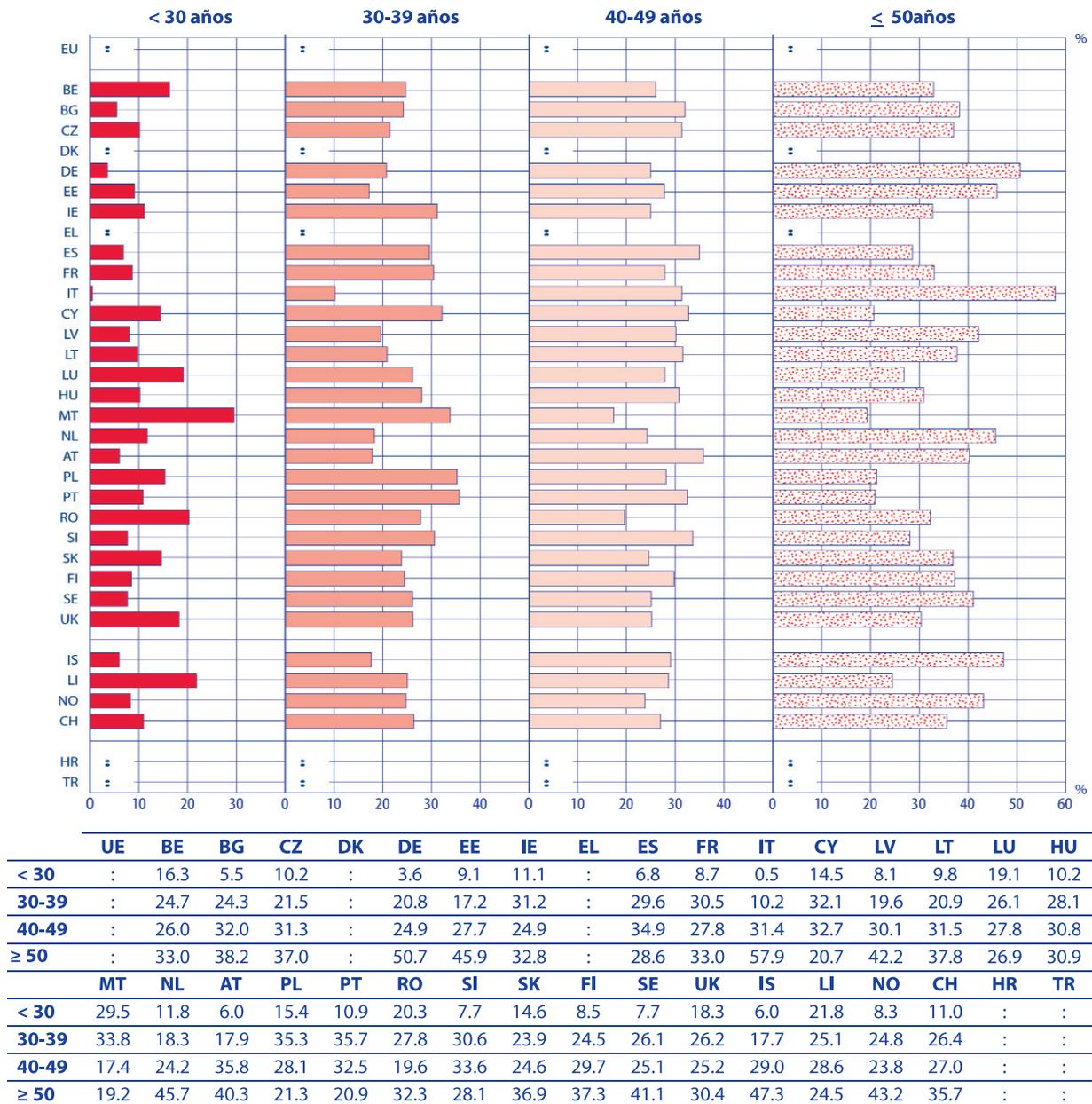
En Alemania e Italia, los profesores de 50 años o mayores representan más del 50% de todo el profesorado. En cambio, en ambos países, así como en Bulgaria, España, Austria e Islandia, son pocos los profesores encuadrados en el grupo de menores de 30 años.

Los profesores de secundaria más jóvenes se encuentran en Malta, Polonia y Portugal. En estos dos últimos países, el grupo de 30-39 años es el que cuenta con mayor representación, mientras que en Malta la mitad de los profesores de secundaria se distribuyen entre los grupos de menores de 30 y de 30-39 años.



PROFESORADO Y PERSONAL DE GESTIÓN

- **Gráfico E11: Distribución del profesorado de secundaria general (inferior y superior) (CINE 2 y 3) por grupo de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2009**



Fuente: Eurostat, UOE.

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.

Notas específicas de los países

Bélgica: no se incluye el profesorado de la Comunidad germanófona ni el de instituciones privadas independientes.

Dinamarca: se incluye el profesorado de nivel CINE 1.

Irlanda, Finlandia y Reino Unido: se incluye el profesorado del nivel CINE 4.

Luxemburgo: el gráfico hace referencia únicamente al sector público.

Islandia: el profesorado del nivel CINE 4 está parcialmente incluido.

UNA MAYORÍA DE LOS PROFESORES SE JUBILA LO ANTES POSIBLE

En los países europeos los docentes (ya sean de primaria o de secundaria) se jubilan en cuanto tienen 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.

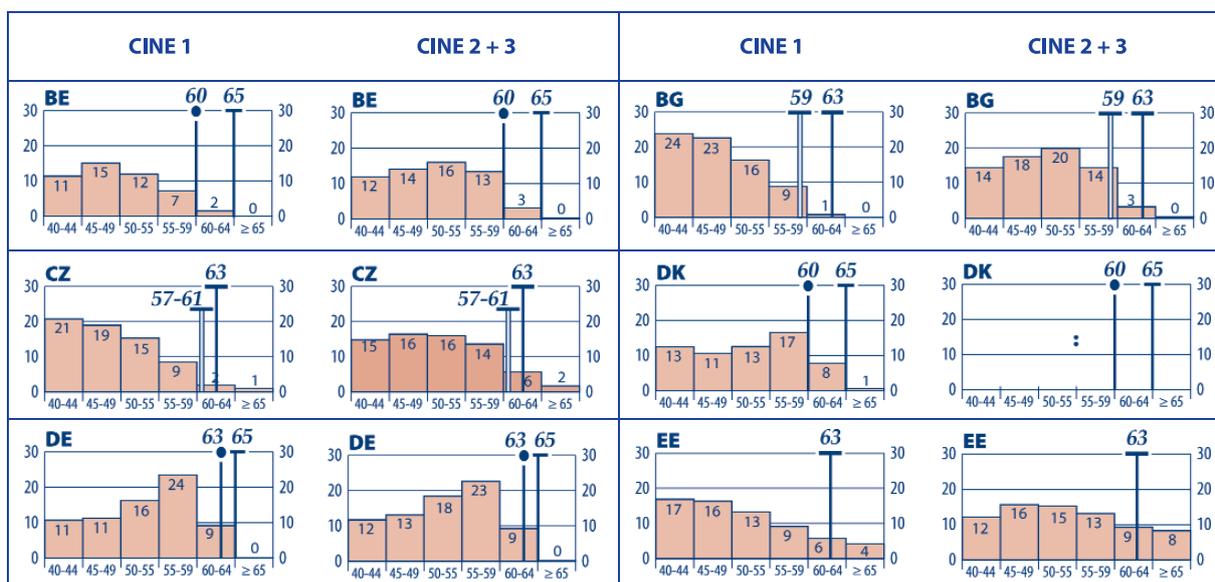
No obstante, en Dinamarca, en primaria, un porcentaje no desdeñable del profesorado (superior al 5%) continúa ejerciendo su profesión después de alcanzar la edad mínima de jubilación; en Italia, Chipre, Polonia y Finlandia sucede algo análogo, pero, en este caso, en secundaria; y en Alemania, Suecia y Noruega, ocurre en ambos niveles. En la República Checa, Estonia, Letonia y Eslovenia más de un 5% de los docentes sigue trabajando incluso después de la edad oficial de jubilación.

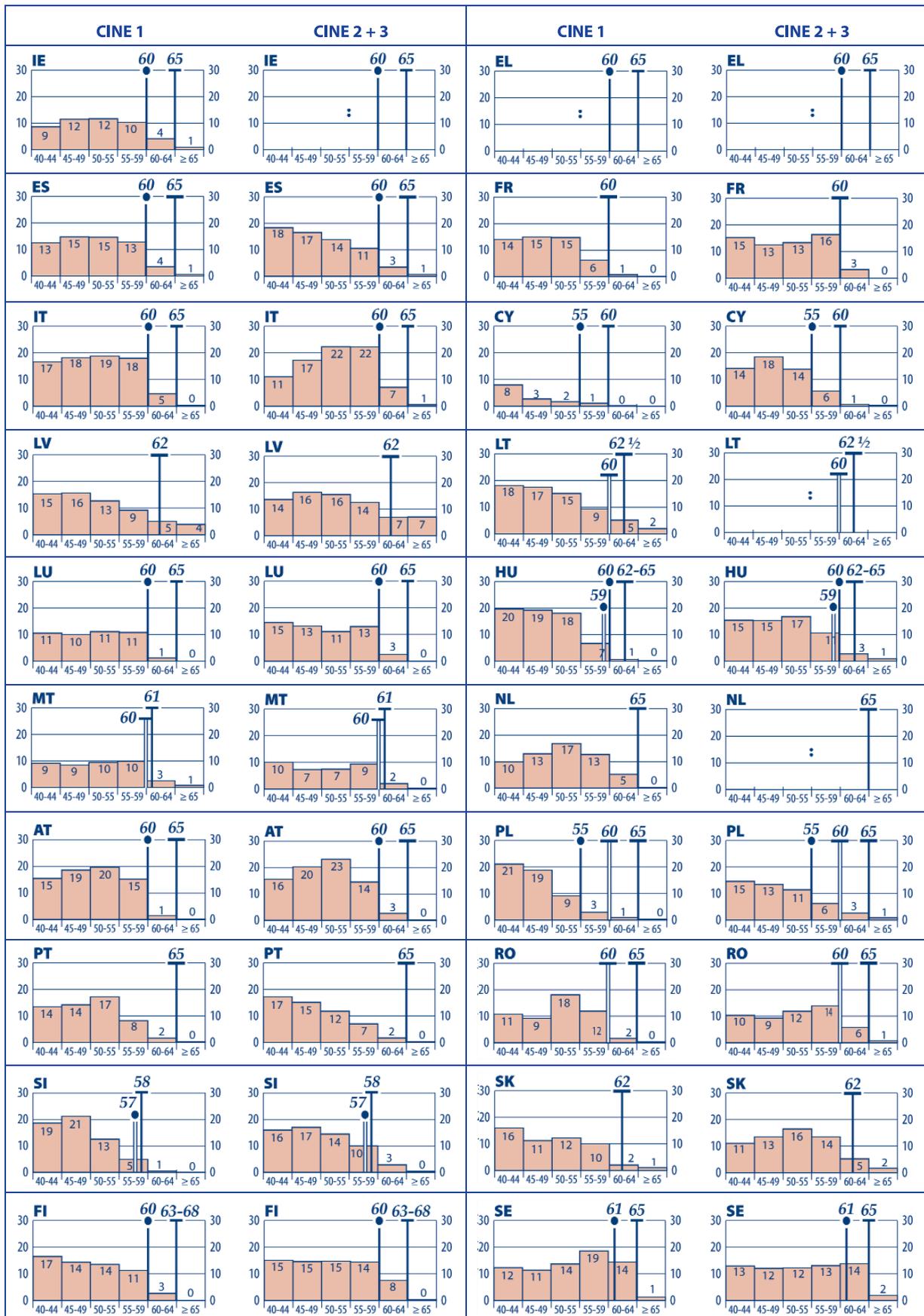
Cabe señalar que, desde 2001/02 (Eurydice, 2005), la edad mínima oficial de jubilación y/o la edad mínima de jubilación percibiendo la pensión completa se ha incrementado en cerca de una tercera parte de los países europeos.

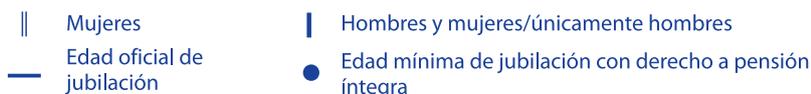
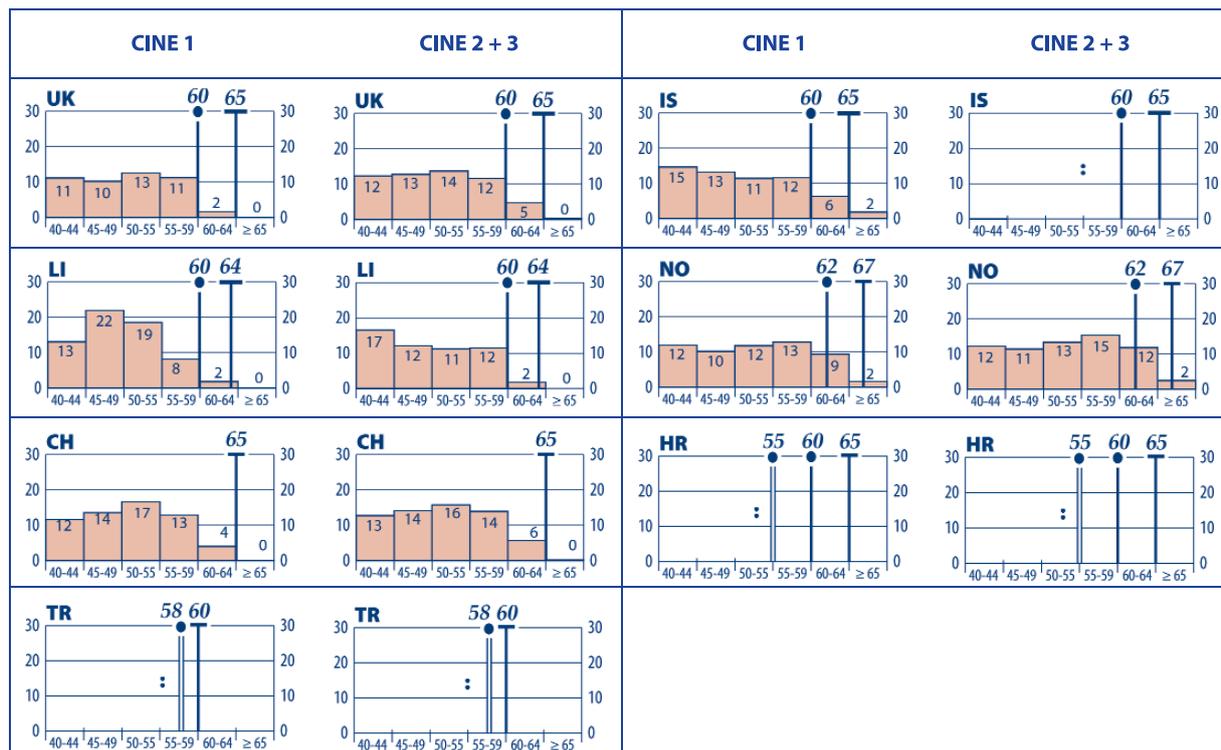
Estos mismos datos también pueden utilizarse para predecir qué países corren riesgo de tener escasez de profesorado en años venideros, siempre que la situación se mantenga y no haya cambios en los restantes aspectos. Los países donde los porcentajes de profesores en grupos de edad sucesivos de más de 40 años alcanzan un nivel alto y luego descienden, como ocurre en Alemania, Italia o Austria, 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 cambio, hay países donde los porcentajes de los grupos de más edad tienden a disminuir: Bélgica, Bulgaria, Lituania, Hungría e Islandia (primaria); España y Portugal (secundaria); y la República Checa, Estonia, Letonia Polonia y Finlandia en ambos niveles. En estos países las jubilaciones se producirán de forma más escalonada.

Irlanda, 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.

- **Gráfico E12: Porcentaje de profesores en los grupos de edad cercanos a la jubilación en educación primaria (CINE 1) y secundaria general (inferior y superior) (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2009**







Fuente: Eurostat, UOE y Eurydice.

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 sobre la representación de los docentes por grupo de edad en los gráficos E10 y E11.

Edad oficial de jubilación: fija el límite en el que los profesores dejan de trabajar. En ciertos países y bajo especiales circunstancias, pueden continuar trabajando después de esta edad.

Edad mínima de jubilación con derecho a pensión íntegra: ofrece a los docentes la posibilidad de jubilarse antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. El derecho a la pensión íntegra está condicionado al cumplimiento del número exigido de años de cotización. Esta edad mínima de jubilación con derecho a la pensión íntegra no existe en todos los países.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE nl): aunque la edad mínima de jubilación está establecida a los 60 años, en la Comunidad flamenca los profesores que desarrollan su trabajo en CINE 1-3 pueden, en la actualidad, decidir jubilarse a los 58 años.

República Checa: las edades se refieren al año 2011. La edad oficial de jubilación para las mujeres depende del número de hijos criados. Las que hayan tenido 5 o más hijos pueden jubilarse a los 57 años, mientras que la edad para las mujeres sin hijos es de 61 años (mujeres con un hijo: 60 años; mujeres con dos hijos: 59 años; mujeres con 3 o 4 hijos: 58 años). De acuerdo con los recientes ajustes de la reforma de las pensiones, se ha establecido la prolongación de la edad oficial de jubilación y no se ha definido una edad máxima de jubilación.

Hungría: la Ley LXXXI/1997, de seguridad social y pensiones de jubilación, fue modificada en 2009. Desde entonces se está implantando gradualmente un nuevo sistema: la edad oficial de jubilación se elevará gradualmente de 62 a 65 años (por ejemplo, los 62 años se aplicarán a las personas nacidas antes de 1952, pero para las personas nacidas en 1957 o después, será de 65). Además, de acuerdo con las modificaciones de la Ley de 2010, a partir del 1 de enero de 2011 las mujeres con 40 años cotizados pueden jubilarse, independientemente de su edad.

Malta: a raíz de las modificaciones del sistema de pensiones, el año de nacimiento es el factor decisivo para saber la edad a la que los empleados pueden cobrar sus pensiones del Estado. El intervalo va desde los 60 años para las mujeres y 61 para los hombres (nacidos en o después de 1951) a los 65 años para todos los nacidos en 1962 o después.

Polonia: los datos se refieren al periodo 2009-2014. En base a lo establecido en la Ley de 22 de Mayo de 2009 sobre medidas compensatorias para el profesorado, los docentes tienen que cumplir el requisito de alcanzar la edad mínima de jubilación para tener derecho a la pensión íntegra. A partir de 2015 esta edad se irá incrementando cada dos años hasta alcanzar, en 2031, el máximo de 59 años para las mujeres y 64 para los hombres.



LOS AJUSTES SALARIALES DE LA ÚLTIMA DÉCADA NO SIEMPRE HAN PERMITIDO MANTENER EL PODER ADQUISITIVO DE LOS PROFESORES

La evolución positiva de los salarios oficiales de los docentes en términos reales es uno de los principales factores que determinan el atractivo de la profesión docente así como el poder adquisitivo del colectivo docente. El aumento de los salarios establecido por ley viene determinado principalmente por tres factores: las reformas de los salarios en el sector de la educación; su aumento para ajustarlos al coste de la vida para los docentes y el ajuste general de los salarios del sector público.

En la última década, en todos los países europeos las administraciones educativas se ha incrementado el salario absoluto oficial de los docentes. En algunos casos, este aumento en los últimos diez años ha sido superior al 40%. Sin embargo, si el coste de la vida se incrementa más rápidamente, el aumento absoluto de los salarios no siempre va de la mano de un aumento real. El objetivo de este indicador es comparar la evolución de los salarios oficiales de los docentes en términos reales en el período 2000-2009 expresados en euros EPA (lo que posibilita la comparación entre países) y ponderados al nivel de precios del año 2000. Este indicador actual no compara el valor monetario de los salarios de los docentes, entre los que existen importantes variaciones entre países ⁽¹⁾. Además, el relativamente elevado aumento de los salarios mínimos oficiales en algunos países puede deberse a que en el año de referencia 2000 su nivel era muy bajo, de modo que este indicador debe interpretarse con cautela.

En todos los países, salvo Grecia y Francia, los salarios oficiales a precios constantes se incrementaron durante la última década, tanto para los docentes de primaria como para los de secundaria. En doce países se registraron aumentos absolutos considerables que superaban el 20% de los salarios tanto de los docentes de primaria como de secundaria. Un incremento similar en importancia se observa también en Islandia (sólo para los profesores de primaria) y en España para los de secundaria.

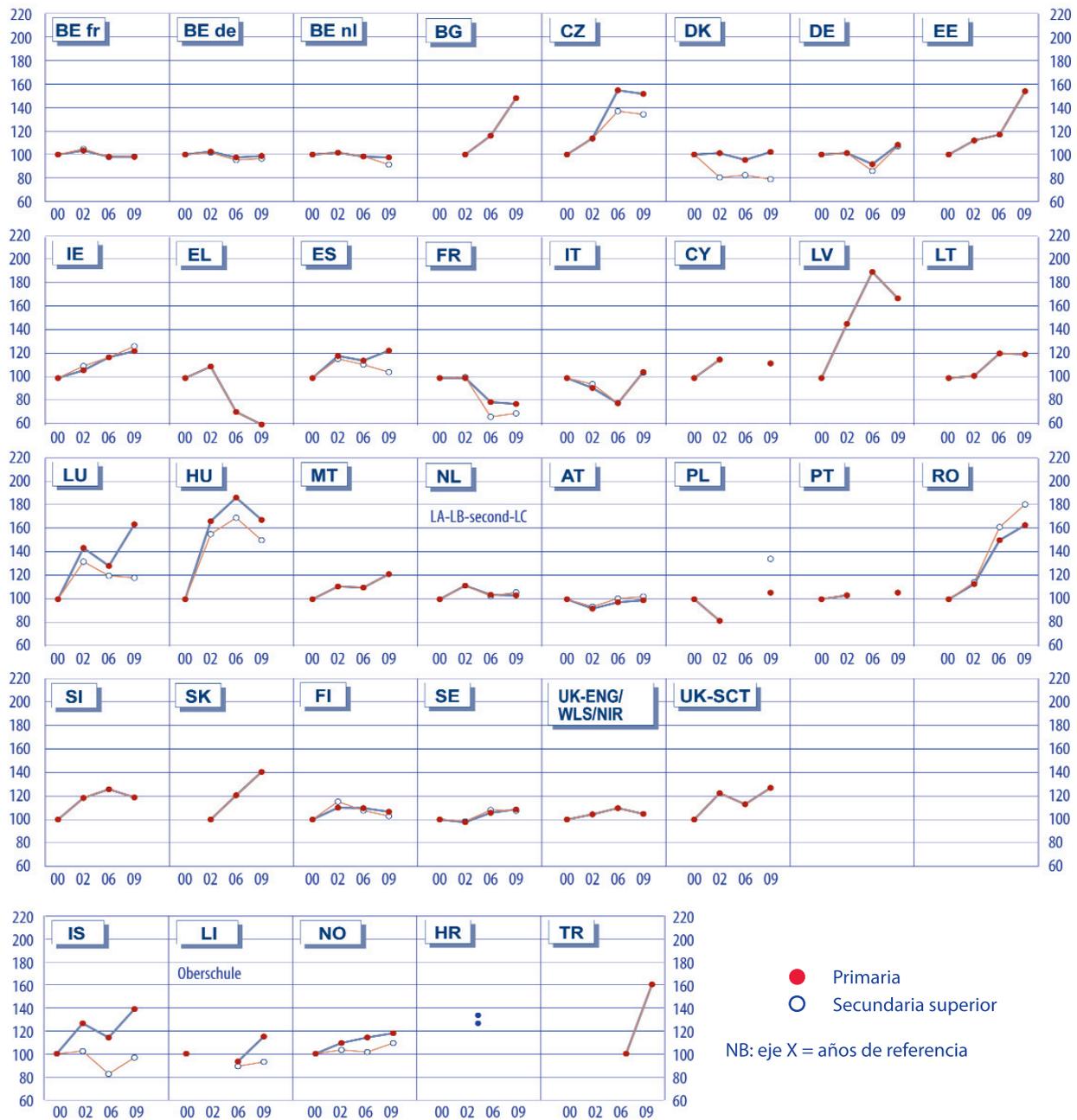
En Dinamarca (primaria), Alemania, Italia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los sueldos de los docentes mantienen su poder adquisitivo a un nivel similar al de 2000.

La reciente crisis financiera y económica (2010-2011) tiene un importante impacto sobre las finanzas públicas. En el curso 2009/10 y sobre todo después de enero de 2010, el efecto de la crisis económica y la presión sobre las finanzas públicas se dejó sentir de forma mucho más pronunciada y muchos países se vieron obligados a realizar recortes salariales a los empleados públicos. Este es el caso de España, donde el incremento salarial del 0'3% respecto a 2009 inicialmente previsto, que fue aprobado y estuvo en vigor hasta mayo de 2010, dio paso a una reducción general de cerca del 5% de los sueldos de todos los funcionarios públicos desde el 1 de junio de 2010. Irlanda, Grecia y Rumanía también redujeron los niveles salariales absolutos de los docentes y de otros empleados públicos. El impacto de este recorte fue especialmente alto en Rumanía, donde desde julio de 2010 entró en vigor una importante reducción del 25% con el fin de restablecer el equilibrio presupuestario.

En Letonia, en septiembre de 2009 se produjo una reducción del presupuesto público para educación de casi el 40%, que afectó al salario de los docentes. Sin embargo, en enero de 2010, la financiación total destinada a salarios volvió a aumentar un 37% y se introdujo la posibilidad de beneficiarse de aumentos salariales mediante indexación salarial y a través de compensaciones por responsabilidades adicionales. En Estonia, los salarios de los docentes se mantuvieron sin cambios en 2008/09 y 2009/10, con independencia de la reducción salarial aplicada a otros empleados del sector público.

(1) Para más información sobre los salarios de los profesores y directores, véase la publicación de Eurydice 'Salarios y complementos salariales de los profesores y los directores en Europa', 2009/10.

- Gráfico E13: Evolución del salario base bruto anual mínimo establecido oficialmente de los docentes de primaria y secundaria superior (CINE 1 y CINE 3), en EUROS EPA (en precios de 2000), 2000-2009



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Los datos utilizados para el cálculo de la evolución del salario mínimo oficial del profesorado se han extraído de los datos recopilados en los Cifras Clave de la Educación de 2009, 2005 y 2002, así como del informe específico sobre salarios de los profesores publicado en 2011 (datos recogidos en 2010). En algunos países, los datos representados en el índice pueden ser inconsistentes a causa de un cambio en la metodología utilizada en los informes.

El salario base anual establecido oficialmente se ha convertido en estándar de poder adquisitivo basado en el Euro (EPA – véase el apartado “Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía”) para eliminar las diferencias de precios entre los países, y se ha corregido el efecto de la inflación ponderándolo sobre la base del índice de precios según el PIB de la UE-27 (año base 2000).

El índice de crecimiento anual se ha calculado dividiendo el salario oficial del año correspondiente (convertido en EUROS EPA y corregida la inflación al índice de precios de la UE 27 en 2000) entre el salario oficial en el año 2000 convertido en EUROS EPA y multiplicando el resultado por 100.

2000 = 100, salvo en el caso de Bulgaria y Eslovaquia, en que es 2002, y Turquía, en que los datos base son de 2006.

Notas específicas de los países

Suecia: no hay escalas salariales ni salarios oficiales. El mínimo salarial que se indica corresponde al decil más bajo de los salarios docentes actuales.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la caída en los salarios mínimos se explica en parte por el cambio en la metodología utilizada en los informes. Los datos de años anteriores incluyen una ponderación interna para el caso de Londres.

Liechtenstein: se utilizan los datos de Suiza como tasa para la conversión a EPA y como índice de precios.

En bastantes países se ha hecho un considerable esfuerzo para mantener los salarios de los profesores al menos en su nivel de 2009, sin aplicar ni reducciones salariales ni tampoco los programas de aumento salarial que ya estaban vigentes. Este es el caso en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), que desde 2008 pone en práctica las recomendaciones del *Shool Teachers Review Body* aplicando un aumento del 2'3% a los salarios docentes en 2009/10 y 2010/11, pese a las congelaciones salariales que han afectado a otros trabajadores del sector público. Los profesores de Reino Unido (Escocia) tuvieron en 2009 un aumento salarial del 2'5% y en 2010, del 2'4%; en abril de 2011 entró en vigor una congelación salarial de dos años.

Las reformas que los Países Bajos y Polonia pusieron en marcha en 2009 y que siguen su proceso de implantación en 2010 han supuesto un aumento en la remuneración de los docentes. En la República Checa también se da una situación similar: a pesar de que en 2011 los recursos públicos destinados a los salarios de los empleados públicos en general han sufrido un recorte de un 10%, los fondos destinados a los salarios oficiales de los profesores, por el contrario, se han incrementado. Tres países que no ajustaron los salarios de los maestros en 2009, a saber, Bulgaria, Italia e Islandia, pero también Eslovaquia, han llevado a cabo en 2010 distintas reformas en los salarios docentes.

Bulgaria incrementó los salarios legales de los "profesores senior" y de los *chief teachers* entre un 7% y un 13%. Islandia también ha aplicado un incremento ordenado para los profesores de secundaria superior con los salarios más bajos y que se vieron afectados por el acuerdo salarial anterior. En Italia, en el último Acuerdo Nacional se habían previsto aumentos salariales, pero su aplicación podría verse afectada por las últimas decisiones sobre restricciones presupuestarias generales. Por último, en Eslovaquia, desde noviembre de 2009 los salarios docentes se han reformado de acuerdo con la nueva Ley sobre empleados pedagógicos, que ha introducido cambios en la financiación e innovaciones en el sistema de evaluación y remuneración de los docentes.

EL AUMENTO RELATIVO DEL SALARIO DE LOS DOCENTES CORRELACIONA CON EL NÚMERO DE AÑOS NECESARIO PARA ACCEDER AL SALARIO MÁXIMO

La relación entre el sueldo base anual máximo y mínimo indica las perspectivas razonables 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. Este indicador analiza la diferencia entre el salario oficial máximo y el número de años necesarios para alcanzar ese salario máximo. Por lo tanto, no se comparan los valores absolutos de los salarios docentes.

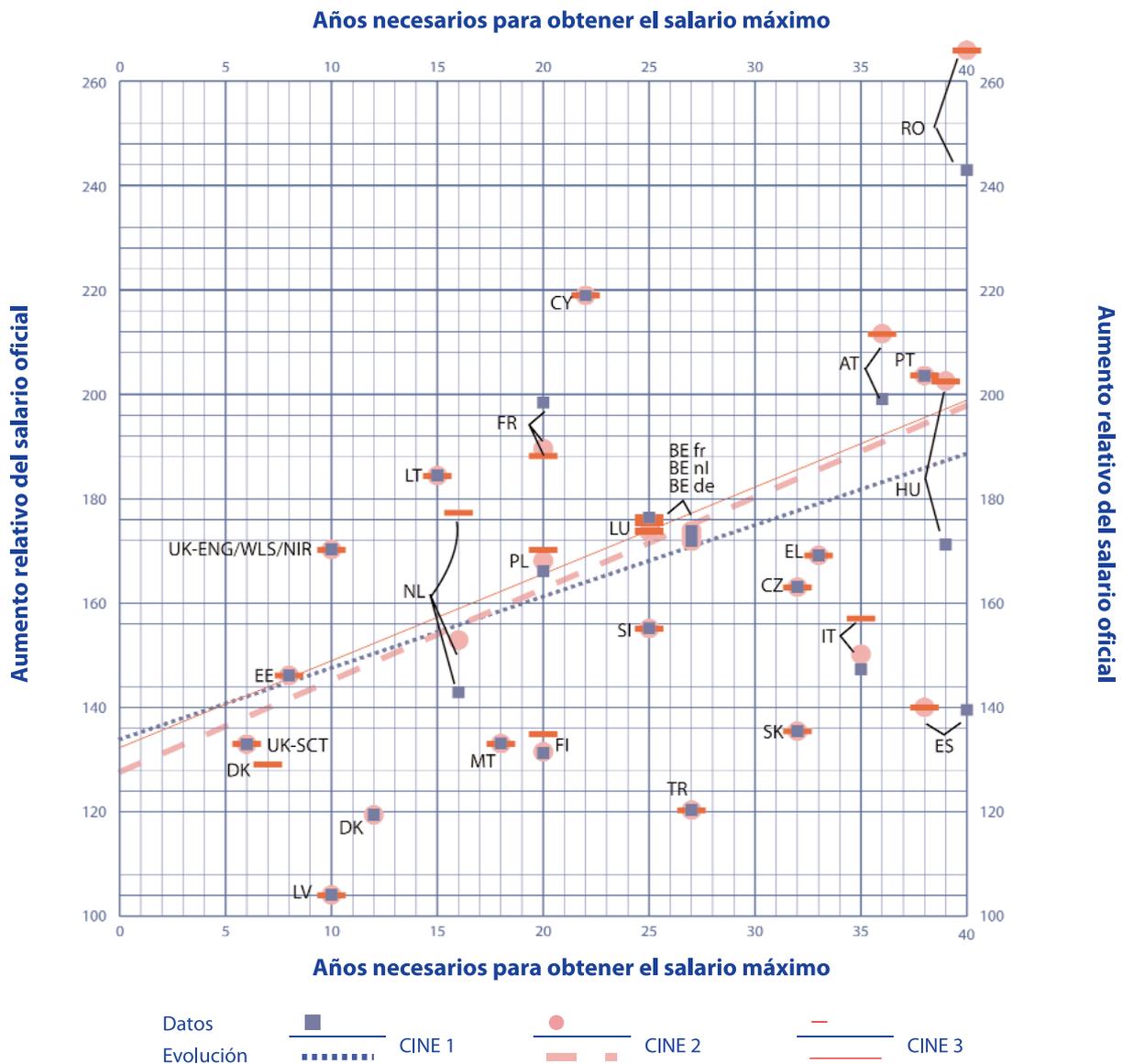
Sobre esta base, los niveles máximos suelen suponer una cantidad que no llega al doble de los niveles mínimos, expresados en euros EPA. Así, en Dinamarca, Letonia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega el aumento salarial que pueden esperar los profesores de primaria durante su carrera profesional no supera el 30 por ciento. Sin embargo, en Chipre, Hungría, los Países Bajos, Austria, Portugal y Rumanía los salarios oficiales máximos de los docentes de secundaria superior son casi el doble del salario que tienen al iniciar su carrera profesional. 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.

En la mayoría de los países europeos el número medio de años que un profesor debe realizar para acceder al salario máximo oficialmente establecido se sitúa entre los 15 y los 25 años. Sin embargo, en la República

Checa, Grecia, España, Hungría, Italia, Austria Rumanía y Eslovaquia hacen falta más de 30 años para alcanzar el salario máximo legalmente establecido. En cambio, en Dinamarca, Estonia y el Reino Unido un profesor con 10 años de experiencia profesional ya ha alcanzado el máximo de la escala salarial.

En los tres niveles educativos se puede observar una correlación positiva entre el nivel de incremento entre los salarios oficiales mínimo y máximo y el número de años necesarios para acceder a dicho sueldo. En Hungría, Austria, Portugal y Rumanía existe una fuerte correlación, ya que se trata de los cuatro países donde se da la mayor diferencia entre el salario máximo y el mínimo y, a su vez, es donde se necesita un mayor número de años para obtener el salario máximo. Una correlación análoga se da también en Dinamarca, Estonia, Letonia y Reino Unido (Escocia), donde en menos de 13 años de experiencia docente se puede acceder al salario legal máximo, que se sitúa tan sólo cerca de un 30% por encima del mínimo.

- **Gráfico E14: Relación entre el incremento relativo del salario oficial en la educación general y los años necesarios para acceder al salario máximo (CINE 1, 2 y 3), 2009/10**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Bulgaria: los estatutos docentes determinan únicamente el salario oficial mínimo, pero no el máximo. Los valores indicados son aplicables a los profesores *junior* que no tienen experiencia docente.

Dinamarca: en CINE 3, docentes de educación secundaria superior general.

Alemania: la definición de los salarios básicos oficiales es competencia de los distintos *Länder*. Dada la complejidad y la amplia variedad de circunstancias, los valores de los salarios oficiales son una media ponderada de los datos disponibles a nivel de los *Länder* para los funcionarios, e incluyen prestaciones.

España: las cuantías totales corresponden a promedios salariales en la educación pública, calculados como media ponderada de los salarios en las diferentes Comunidades Autónomas. Solo se ofrecen datos de profesores de la rama general.

Francia: en el nivel CINE 2, los salarios hacen referencia a los *professeurs certifiés*. En CINE 3, los salarios hacen referencia a los *professeurs agrégés*.

Italia: datos de los profesores que han obtenido el *Laurea*/título de Máster.

Países Bajos: en CINE 1, docentes de la categoría LA; en CINE 2, docentes de la categoría LB. En CINE 3, docentes de la categoría LC.

Austria: en el nivel CINE 2, los datos se refieren a los salarios de los docentes de la *Hauptschule*.

Finlandia: la cuantía del salario máximo puede presentar importantes variaciones en función de los años de servicio de los profesores y de aumentos a nivel individual. La información mostrada es una estimación del salario básico máximo anual en términos brutos.

Suecia: No existe una escala salarial. El salario de cada profesor individualmente se obtiene en función de acuerdos individuales entre los docentes y los empleadores y no está vinculado específicamente al número de años de profesión.

Liechtenstein: no hay información sobre el número medio de años para pasar del salario mínimo al máximo.

Noruega: no hay información sobre el número medio de años necesarios para pasar del salario mínimo al máximo.

Sin embargo, algunos países no se ajustan a esta tendencia. Por ejemplo, en Lituania, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el salario máximo legal se sitúa entre el 70% y el 90% por encima del mínimo y los profesores pueden acceder a este salario máximo tras únicamente 10-15 años de experiencia. Por el contrario, en España, Italia, Eslovaquia y Turquía, el salario máximo es sólo un 40% superior al de un profesor novel, pero sólo se alcanza tras 25-35 años de experiencia. Por último, en Francia y Chipre los salarios máximos de los docentes son casi el doble (o más) de los que tienen los profesores al inicio de su carrera, pero se tarda alrededor de 20 años en alcanzarlos.

Como tendencia general, en muchos de los países para los que hay datos disponibles los salarios reales de los docentes se encuentran cerca del salario máximo establecido por ley. Esto se puede explicar en parte por el envejecimiento del colectivo docente. En Dinamarca, Grecia, Finlandia y el Reino Unido los salarios reales de los profesores superan incluso a los mínimos oficiales, debido principalmente a la gama de prestaciones adicionales que pueden recibir los profesores. Por otro lado, en Italia, Luxemburgo y Portugal los sueldos reales de los docentes se sitúan casi en el punto medio de la escala legal. La posible explicación de este hecho puede estar en parte en el periodo de experiencia profesional relativamente largo (entre 25 y 38 años) que se exige para acceder al máximo en la escala salarial y, en el caso de Luxemburgo y Portugal, por el hecho de que casi el 50% de los docentes son menores de 40 años. No es este el caso en Italia, donde la mayoría de los profesores son mayores de 50 años.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, PARA ACCEDER A LA DIRECCIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO SE EXIGE EXPERIENCIA DOCENTE Y UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA ADICIONAL

Hoy en día los directores de centro han de asumir una amplia variedad de tareas relacionadas con la gestión del personal docente, la financiación y el contenido curricular. Es fundamental seleccionar a los profesionales más adecuados, motivo por el que se han establecido una serie de criterios de selección que deben cumplirse para poder ser nombrado director de un centro educativo. En todos los países europeos existe normativa que establece los requisitos oficiales que deben cumplir los aspirantes. La experiencia docente es una condición que se exige casi de forma generalizada, pero hay diferencias en lo que respecta al número de años de experiencia necesarios (véase gráfico E16); además, en la mayoría de los países se exige una o más condiciones adicionales.

En Grecia, Lituania y Turquía, los aspirantes a director de centro deben tener tanto experiencia docente como experiencia administrativa. En Lituania, además, se exige explícitamente competencias para el liderazgo y la gestión.

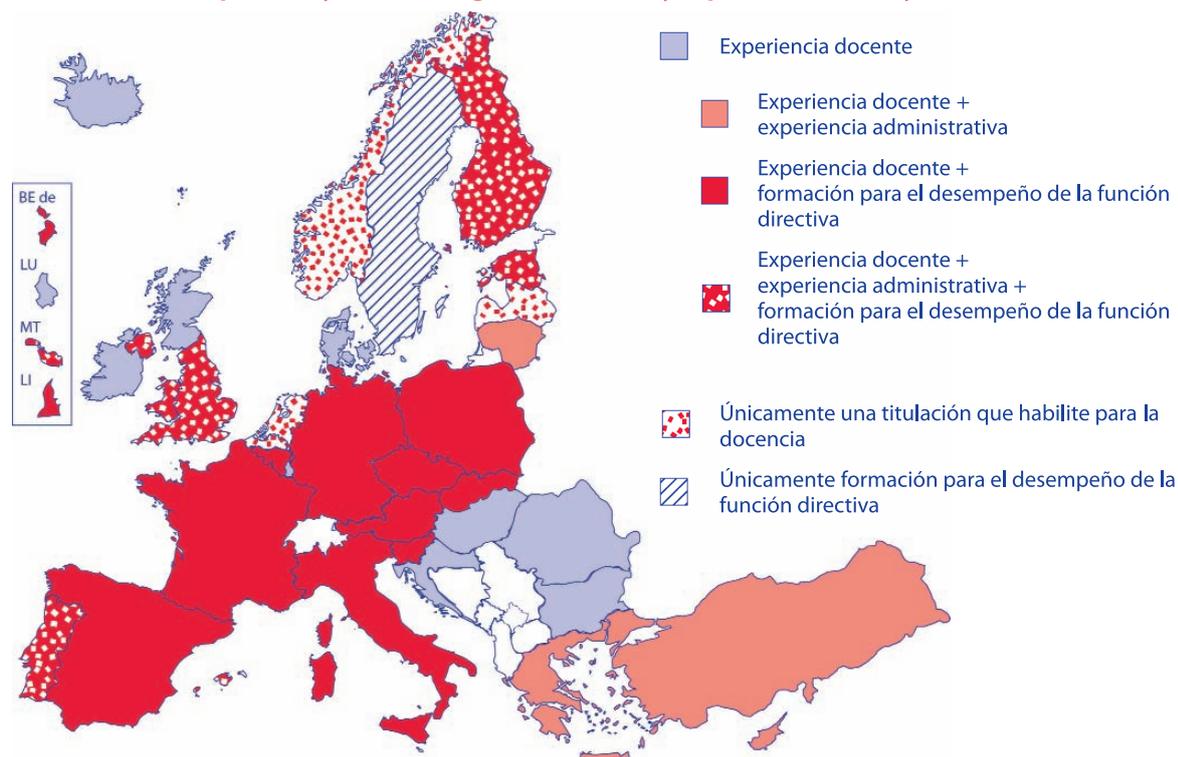
En Bélgica (Comunidades francesa y germanófono), la República Checa, España, Francia, Italia, Austria, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Liechtenstein, los aspirantes al puesto de director deben tener experiencia docente y haber recibido una formación específica para el desempeño de la función directiva. En Eslovenia, los directores de centro han de estar también en posesión de una cualificación como consejeros u orientadores, o haber ejercido bajo la categoría de “mentores” durante al menos 5 años.

En cinco países –Estonia, Malta, Portugal, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) – los candidatos a director de centro deben poseer los tres requisitos: experiencia profesional docente, experiencia administrativa y formación en competencias para el liderazgo.

En cuatro países –Bélgica (Comunidad flamenca), Letonia, los Países Bajos y Noruega– la única condición establecida oficialmente para poder acceder al puesto de director es la posesión de un título que habilite para la docencia. En la práctica, no obstante, quienes acceden a la dirección de los centros también cuentan con experiencia profesional docente.

En Suecia, la única condición para acceder a la dirección de un centro (para aquellos que hayan sido contratados con posterioridad a Marzo de 2010) consiste en superar un curso de formación específico organizado por la Agencia Nacional Sueca para la Educación (NAE, por sus siglas en inglés). Anteriormente este curso no era obligatorio.

- **Gráfico E15: Experiencia profesional y formación oficialmente exigida para ser director de un centro en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

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 los 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.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE de): para acceder a un puesto de director de centro de manera permanente en un establecimiento administrado por la Comunidad es necesario estar en posesión de un certificado en gestión.

República Checa: la experiencia docente puede ser sustituida por experiencia en actividades que requieran el mismo tipo de conocimiento o similar, en un puesto de alta dirección, o en actividades de investigación y desarrollo. Esto también se aplica a los directores de centro del sector privado concertado en su totalidad. La formación es obligatoria únicamente para los directores de centros públicos, incluidos los establecidos por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte.

Alemania: la formación para el desempeño de la función directiva solo se exige en los CINE 2 y 3.

Luxemburgo: en CINE 1 no hay directores de centro.

Hungría e Islandia: para acceder al puesto de director se requiere una capacitación adicional en gestión. En el caso de Hungría, esto se aplica únicamente al segundo mandato de los directores.

Malta: los candidatos a director de centro han de tener, además de 10 años de experiencia docente, un mínimo de cuatro años de experiencia en el puesto de director adjunto (esto sólo se aplica a los centros bajo responsabilidad de las Direcciones de educación).

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.

Eslovenia: la experiencia docente puede ser sustituida por experiencia en orientación educativa. El programa específico de formación finaliza con una prueba final de dirección. Excepcionalmente, el director puede realizar esta prueba dentro del primer año tras el nombramiento en el puesto.

United Kingdom (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 Irlanda del Norte existe un programa equivalente que no es obligatorio: el *Professional Qualification for Headship*.

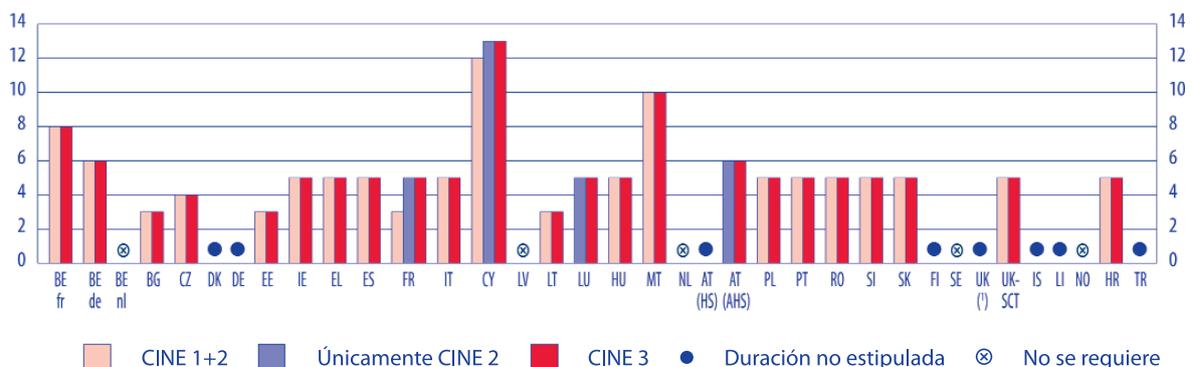
EN GENERAL, SE EXIGE UN MÍNIMO DE CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE PARA ACCEDER AL PUESTO DE DIRECTOR DE CENTRO

Entre los requisitos para ser director de un centro (véase gráfico E15), el más común es el periodo mínimo de experiencia docente, que puede ir desde los tres años de Bulgaria, Estonia, Francia (para los directores de nivel CINE 1) y Lituania hasta los 12 y 13 años exigidos para primaria y secundaria general (inferior y superior) en Chipre, pasando por los 10 años que se exigen en Malta.

En la mayoría de los países la duración mínima exigida se sitúa entre los tres y los cinco años. En Dinamarca, Alemania, Austria (educación primaria y *Hauptschule*), Finlandia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Liechtenstein y Turquía se exige un periodo de experiencia docente, pero no se precisa su duración.

Por último, en Bélgica (Comunidad flamenca), Letonia, los Países Bajos, Suecia y Noruega no es necesario tener experiencia profesional docente para acceder a la dirección de un centro.

- **Gráfico E16: Número mínimo de años de experiencia docente exigidos para ser director de un centro de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Estonia: se requiere como mínimo tres años de experiencia docente para quienes hayan cursado educación superior en el ámbito de la pedagogía; para quienes hayan cursado otro tipo de educación superior se exige un mínimo de cinco años de experiencia docente.

Chipre: un mínimo de cinco años del mínimo indicado han de ser de docencia en centros educativos; además, para primaria al menos dos años como director adjunto, y para secundaria un mínimo de dos años como director adjunto más un mínimo de un año como director adjunto en el nivel A.

Grecia: según lo establecido en la ley 3848/2010, los prerequisites para que un docente pueda tener derecho a ser director de centro son los siguientes: haber alcanzado el nivel A (en función de los años de servicio) con un mínimo de 8 años de servicio profesional; y tener cinco años de experiencia profesional docente, tres de los cuales han de ser en un nivel de relevancia.

Lituania: a quienes tienen un título de máster y una titulación que les habilita para la docencia se les exige un mínimo de dos años de experiencia profesional docente, y un mínimo de tres años a quienes tienen únicamente una titulación que habilita para la docencia.

Luxemburgo: en CINE 1 no hay directores de centro.

Austria: para primaria y *Hauptschule* (HS) se exige experiencia docente pero no se estipula su duración. Para la *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS) se requieren 6 años de experiencia profesional docente.

Eslovenia: la experiencia docente puede ser sustituida por experiencia en orientación educativa.

EL TAMAÑO DEL CENTRO DETERMINA A MENUDO EL SUELDO OFICIAL DE LOS DIRECTORES DE CENTRO

Los directores de centro son los responsables de la gestión de un centro o de un grupo de ellos bien en solitario o bien dentro órgano administrativo de tipo junta o consejo. En función de las circunstancias, el director también puede tener responsabilidades educativas (que pueden incluir tareas docentes), pero también puede ser el responsable del funcionamiento general de la institución en áreas tales como el horario, la implementación del currículo, las decisiones sobre el contenido docente y sobre materiales y métodos didácticos, la gestión de personal y/o responsabilidades de carácter económico.

En 11 países o regiones el tamaño de los centros influye directamente en el sueldo 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 (salvo para los establecimientos de infantil) que dirigen no suele ser una variable de importancia. En diez países el sueldo base de los directores es exactamente el mismo en los tres niveles educativos. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se da una situación especial, ya que 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. En los países donde la enseñanza se organiza en una estructura única y no hay ruptura entre los niveles educativos de primaria y secundaria general inferior, la escala salarial básica indicada para ambos niveles corresponde al mismo puesto de dirección.

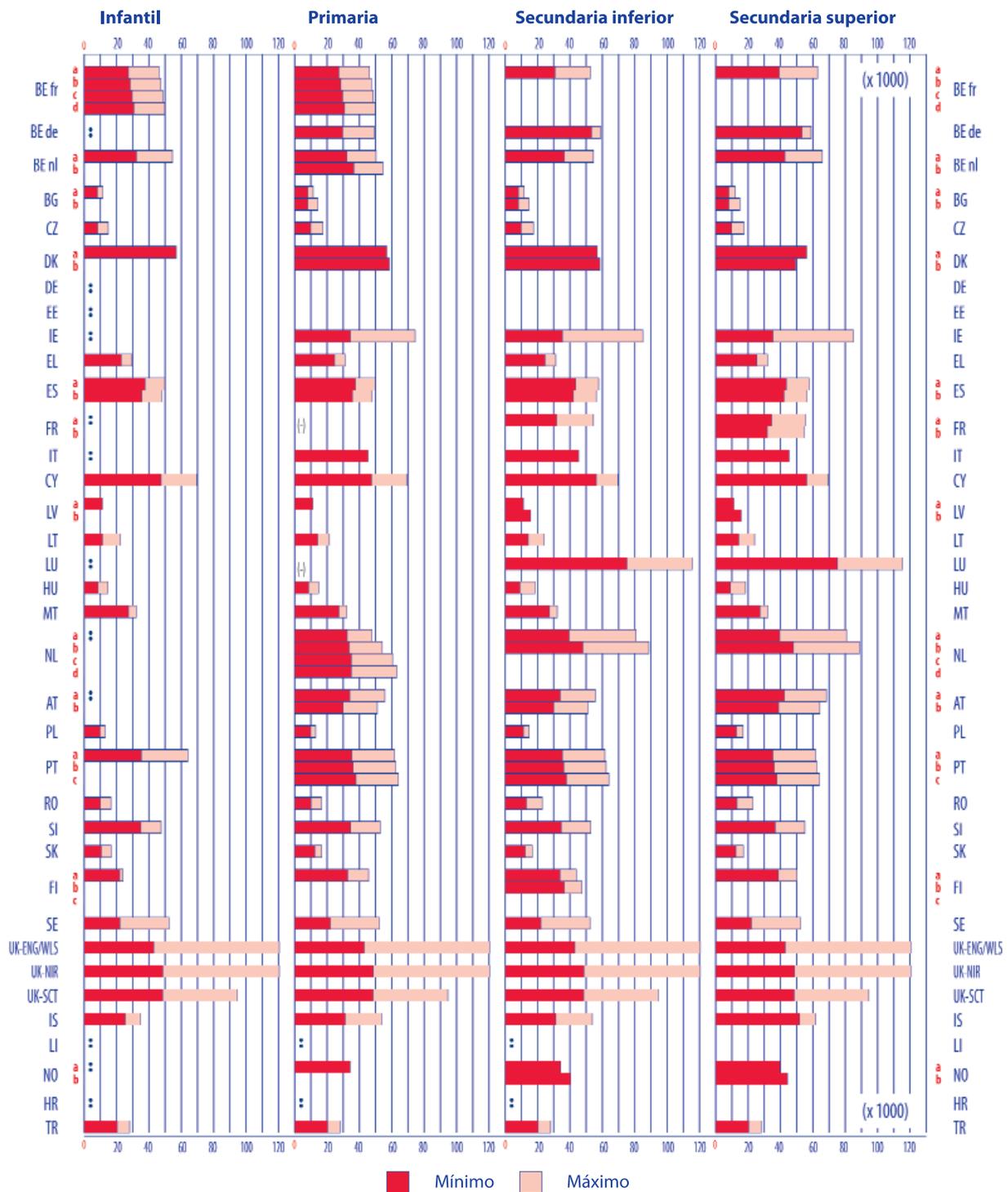
Para el resto de los países, en general, el salario básico oficial de los directores de centros de primaria es inferior en comparación con los de centros de secundaria, especialmente si se trata de secundaria superior. La misma tendencia se observa también en la distribución de los salarios docentes. Además, en todos los países, el sueldo base oficial de un director es superior al de los docentes que trabajan en el mismo nivel educativo. Esto puede atribuirse a que en la mayoría de los países se requiere cierto número de años de experiencia para llegar a ser director de centro (véase el gráfico E16). También pueden tener su importancia otros requisitos, como, en algunos países, la obligación de cursar una formación específica para el puesto (véase el gráfico E15).

La comparación entre países de los salarios de los directores de centro arroja una gran variabilidad. En primaria, el salario mínimo oscila entre los menos de 9.000 euros EPA de Bulgaria y Hungría y los más de 100.100 euros EPA del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En secundaria, además de en el Reino Unido, el salario oficial más elevado se encuentra en Luxemburgo (115.508 euros EPA), Irlanda (84.979) y los Países Bajos (80.803 euros EPA).

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. Aunque los aumentos de sueldo de los directores a lo largo de su carrera no son muy grandes, los sueldos máximos siguen siendo superiores a los de los profesores, puesto que los sueldos de partida de los directores son también más altos.

Sobre esta base, los niveles máximos suelen suponer una cantidad que no llega al doble de los niveles mínimos, expresados en euros EPA. En Grecia, España, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y Turquía el aumento salarial a que pueden aspirar los directores de centro durante su carrera profesional no superará el 30%. Sin embargo, en Irlanda y el Reino Unido, en educación secundaria superior el salario máximo oficial puede llegar a duplicar la remuneración percibida al inicio de la carrera profesional.

- **Gráfico E17: Salario base bruto anual establecido oficialmente (mínimo y máximo) de los directores de centros educativos, en euros EPA (CINE 1, 2 y 3), 2009/10**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El sueldo base bruto anual establecido oficialmente 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). El salario mínimo indicado es el salario base bruto que perciben los directores al inicio de su carrera en las circunstancias descritas en el párrafo anterior. El salario máximo es el salario base bruto que perciben los directores en el momento de su jubilación o tras un cierto número de años de servicio en las circunstancias descritas al inicio del párrafo. El salario máximo incluye únicamente los incrementos relativos al tiempo de servicio y/o a la edad.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): **a)** centros con menos de 71 alumnos, **b)** centros entre 72-140 alumnos, **c)** centros entre 141-209 alumnos, **d)** centros con más de 210 alumnos.

Bélgica (BE nl): **a)** centros con menos de 180 alumnos (menos de 100 en Bruselas), **b)** centros con más de 350 alumnos. En los centros de secundaria inferior y superior hay distintas escalas en función de si el director tiene obligaciones docentes o no.

Bulgaria: **a)** oferta general, **b)** centros de gran tamaño.

Dinamarca: Primaria y secundaria inferior: **a)** centros con menos de 9 empleados a tiempo completo, **b)** centros con más de 9 empleados a tiempo completo. Secundaria superior: **a)** centros con menos de 700 alumnos a tiempo completo, **b)** centros con más de 700 alumnos a tiempo completo.

España: **a)** centros de gran tamaño, **b)** centros de pequeño/muy pequeño tamaño.

Francia: **a)** directores de *Lycées*, **b)** directores de *Lycées professionnels*.

Letonia: **a)** centros con menos de 100 alumnos, **b)** centros con más de 1.201 alumnos.

Lituania: el salario de los directores depende del número de grupos en las instituciones de educación infantil y del tamaño del centro en los centros de educación secundaria, así como también de la categoría de la titulación del director y de los años de práctica pedagógica (en todos los niveles).

Países Bajos: Primaria: **a)** centros con menos de 200 alumnos, **b)** centros entre 200-399 alumnos, **c)** centros entre 400-899 alumnos, **d)** centros con más de 900 alumnos. Secundaria: **a)** Directores de centro, **b)** Presidente del consejo central.

Austria: Primaria y secundaria inferior (*Hauptschulen*): **a)** centros con más de 4 clases, **b)** centros con una única clase. Secundaria superior: **a)** centros con más de 12 clases **b)** centros entre 1-3 clases.

Portugal: **a)** centros con menos de 800 alumnos, **b)** centros entre 801 y 1200 alumnos, **c)** centros con más de 1.200 alumnos.

Finlandia: **a)** centros con 7-14 grupos de 32 alumnos, **b)** centros con 15-19 grupos de 32 alumnos, **c)** centros con más de 20 grupos de 32 alumnos.

Noruega: **a)** centros con menos de 10 empleados a tiempo completo al año, **b)** centros con más de 10 empleados a tiempo parcial al año.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL HORARIO LECTIVO AUMENTA A MEDIDA QUE LOS NIÑOS AVANZAN EN SU ESCOLARIZACIÓN

El horario lectivo se define como la cantidad de tiempo durante el que los jóvenes reciben enseñanza en un centro educativo (para una definición completa, consúltese el apartado de “Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía”). Hay varios factores que pueden influir en el horario lectivo total, entre ellos la duración del curso, la duración de la semana escolar y el número y la duración de cada una de las clases que componen una jornada lectiva. No obstante, en casi todos los países hay recomendaciones o normativa a nivel central sobre el horario lectivo mínimo que han de ofrecer los centros.

En Europa el curso escolar en la educación obligatoria tiene una duración media de 185 días. Dinamarca, Italia, los Países Bajos y Liechtenstein, con 200 días, son los países en que es más largo. En Bulgaria, Letonia y Lituania la duración del año escolar aumenta con la edad de los alumnos; así, en Bulgaria es de sólo 155 días al inicio, y va aumentando progresivamente hasta alcanzar, en Lituania, los 195 días ⁽¹⁾.

En Europa el horario lectivo suele distribuirse en cinco días por semana, salvo en Francia, donde son únicamente cuatro, y en Italia, donde, en la práctica, muchos centros tienen clase seis días a la semana. En algunos *Länder* alemanes también tienen semanas escolares de seis días, con dos sábados de clase al mes.

La duración de las clases también varía en función del país. En la mayoría de los casos cada periodo de clase dura entre 40 y 55 minutos. Esta duración es variable, en función del curso o del año en que esté el grupo, siendo más breves las clases durante los primeros años de primaria, como ocurre en Bulgaria, Chipre, Lituania (primer curso), Malta y Turquía. En otros países, la duración de las lecciones queda a criterio del centro o del profesor, de modo que puede haber diferencias en función de la asignatura o de actividades específicas.

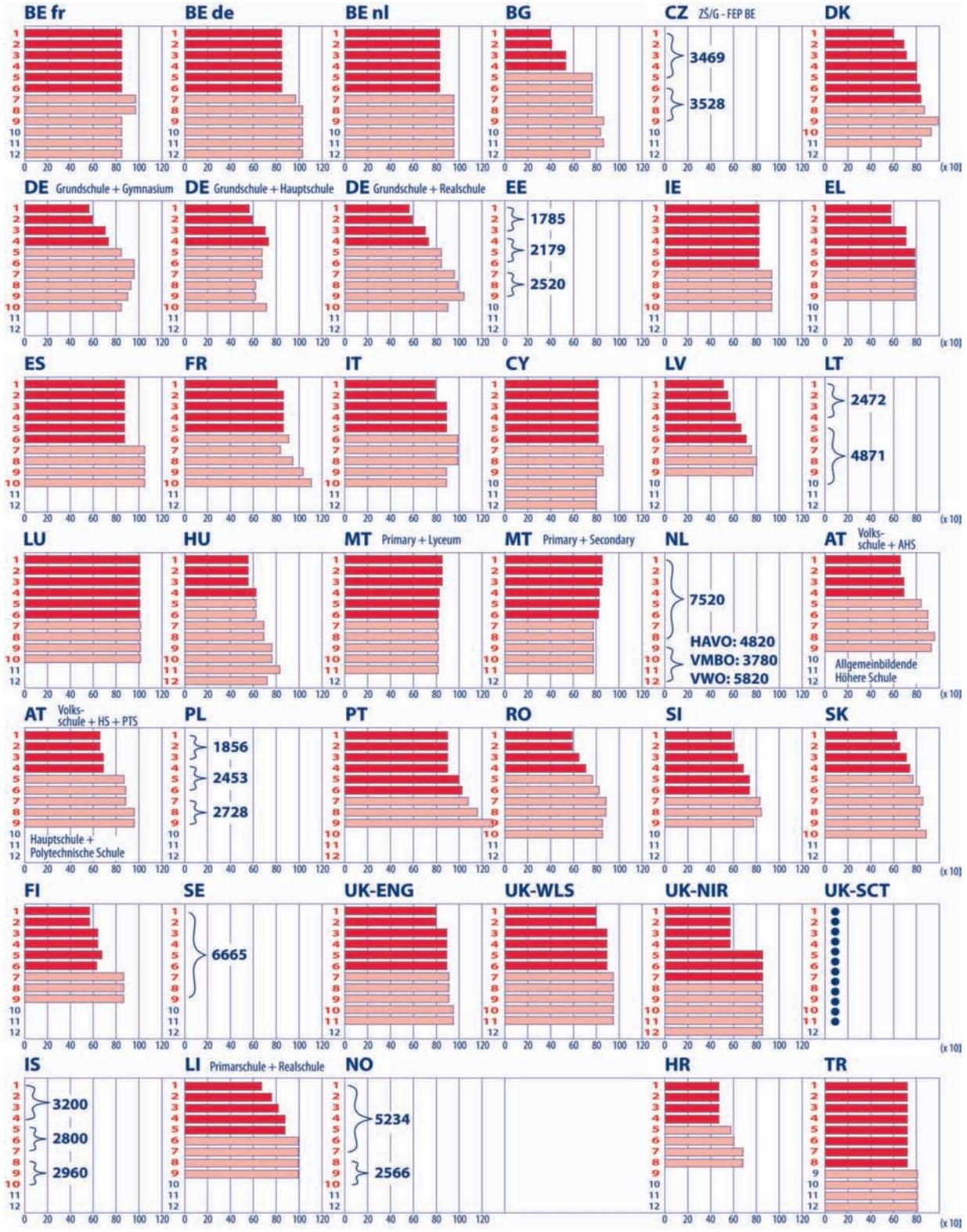
Debido a las variaciones mencionadas que pueden afectar a la duración del curso, de la semana escolar y de la duración de las clases, el análisis se basa en las recomendaciones sobre el horario lectivo **mínimo** anual por curso expresado en horas.

En muchos países las recomendaciones oficiales sobre el horario lectivo mínimo prevén periodos intensivos de aprendizaje más cortos al inicio de la educación primaria (por lo general, durante los dos primeros años), momento a partir del cual el número de horas se incrementa de manera constante durante el período de enseñanza obligatoria, con un importante aumento en las últimas etapas de secundaria.

Otros países tienen el mismo tiempo anual en todos los cursos de cada nivel educativo. En Bélgica, Irlanda, España, Italia, Chipre y Turquía, el tiempo lectivo anual se mantiene invariable a lo largo de primaria y secundaria inferior, si bien la carga lectiva sí se incrementa entre ambos niveles. En Bélgica (Comunidad francesa), por ejemplo, este incremento supone pasar de cerca de 850 horas anuales en primaria a 971 en secundaria. En España, se pasa de 875 a 1.050 horas anuales.

⁽¹⁾ Para información más detallada sobre los calendarios escolares y académicos consúltese: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php

- Gráfico F1: Número mínimo de horas lectivas anuales recomendadas para la educación primaria y secundaria obligatoria a tiempo completo, 2010/11



■ CINE 1 ■ CINE 2 y 3 incluidos en la educación obligatoria a tiempo completo
● Número de horas flexible } n Número de horas distribuidas entre dos o más cursos escolares

Los cursos en **negrita roja** corresponden a la educación obligatoria

Fuente: Eurydice.



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 nacionales mínimas. La información se presenta como horario lectivo recomendado en horas por curso, teniendo en cuenta el número de días y semanas lectivas por año, así como el número y la duración de los periodos lectivos. Se han redondeado todas las cifras al número entero más próximo. Cuando los datos recopilados a partir de los documentos oficiales nacionales se ofrecen en periodos (de 35 a 50 minutos) por semana o por año, se han hecho los cálculos necesarios para obtener datos anuales estandarizados en número de horas. No se incluyen los recreos ni cualquier otro tipo de pausa, ni tampoco el tiempo dedicado a clases optativas.

Notas específicas de los países

Notas detalladas para cada país así como información nacional concreta puede consultarse en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

Por último, en la República Checa, Estonia, Lituania, los Países Bajos, Polonia, Suecia, Islandia y Noruega, el horario lectivo total para las asignaturas obligatorias no se establece por cursos escolares, sino por etapas dentro de un nivel educativo o, alternativamente, para la totalidad del nivel educativo, ya sea primaria y/o secundaria. Esto otorga a los centros la flexibilidad de asignar el número de horas estipuladas para cada curso como lo consideren conveniente. Por otra parte, el reciente Currículo para la Excelencia escocés no establece ningún tiempo lectivo total anual ni tampoco ningún tiempo lectivo por asignatura, sino que son las autoridades locales y los centros educativos quienes tienen que decidir el tiempo que dedican a cada asignatura y a cada curso.

LOS CENTROS GOZAN DE CRECIENTE AUTONOMÍA PARA DISTRIBUIR EL HORARIO LECTIVO ANUAL ENTRE LAS DIFERENTES MATERIAS

El tiempo que oficialmente se asigna a una determinada materia no siempre refleja de forma fiel la cantidad real de tiempo que los alumnos le dedican. En muchos casos, los centros están autorizados a aumentar el tiempo asignado a las materias o cuentan con total autonomía en la distribución del tiempo lectivo general. No obstante, en primaria hay casi total coincidencia entre los países en cuanto a las materias obligatorias que recogen los currículos oficiales, lo que facilita la comparación entre países.

En los países donde existen recomendaciones sobre el tiempo que debe dedicarse a cada materia, es posible comparar el porcentaje relativo que se dedica a cada una de ellas sobre el total de currículo. La lengua de enseñanza 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, que presenta una situación muy poco habitual, puesto que el alemán y el francés, ambas 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 enseñanza (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.

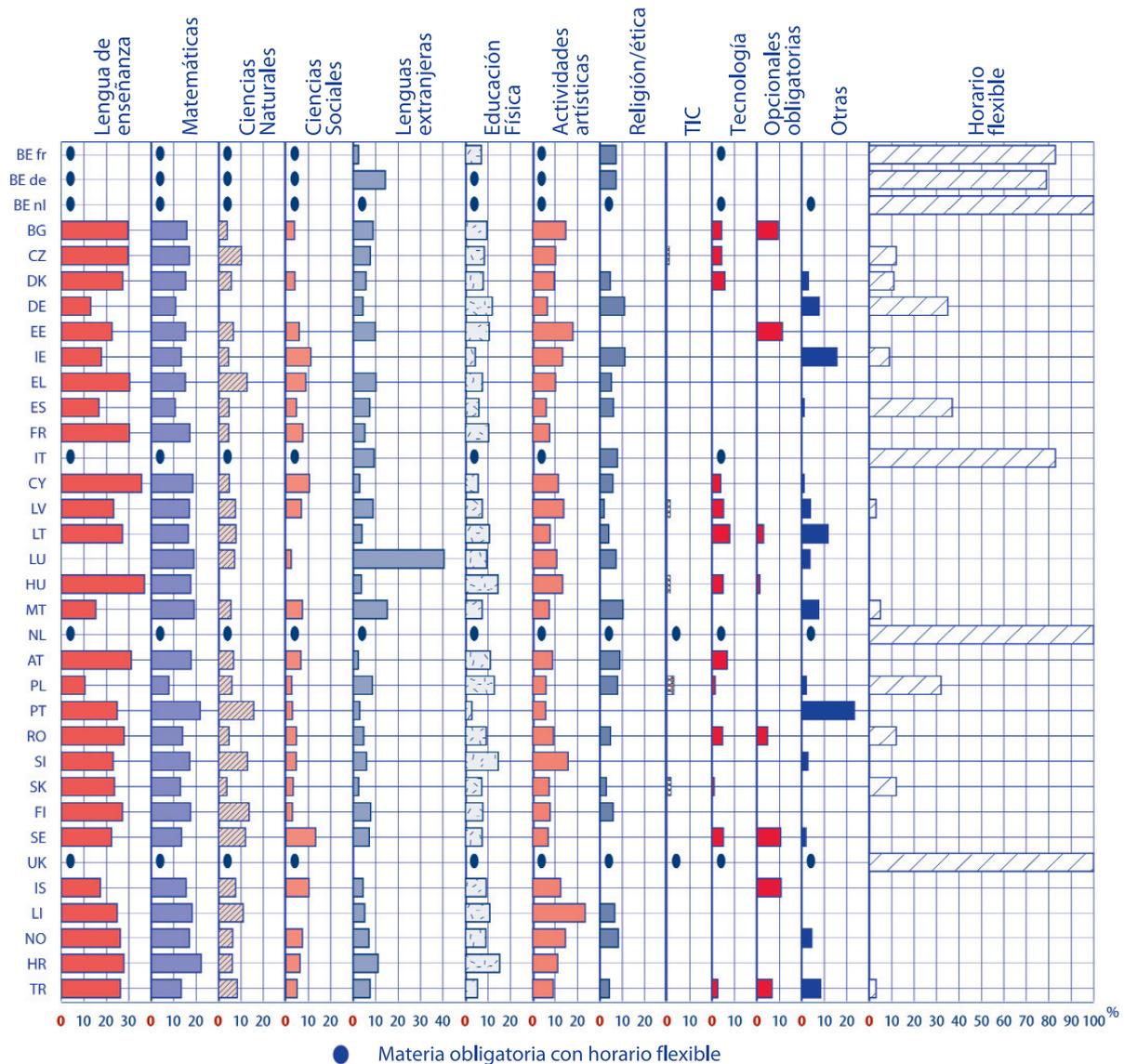
En educación primaria, el porcentaje de horas lectivas totales que se dedica a las ciencias naturales y sociales en su conjunto suele oscilar entre el 9% y el 15%. En Irlanda, Grecia, Portugal, Eslovenia e Islandia, sin embargo, la proporción asignada a estas dos áreas es superior al 17%, con Grecia a la cabeza, con un 22% dedicado a ambas materias.

Durante todo el período de la educación primaria la educación física y la educación artística también reciben una atención importante, puesto que, en conjunto, dan cuenta de una media del 20% del horario lectivo total. En Hungría, Eslovenia y Croacia, la educación física por sí sola ya representa cerca del 15% y en Estonia y Liechtenstein, las artes representan el 18% y el 23%, respectivamente, del tiempo lectivo total.

Aunque las lenguas extranjeras son materias obligatorias en algún momento de la educación primaria en casi todos los países, generalmente representan menos del 10% del horario lectivo, salvo en la Comunidad germanófono de Bélgica, Luxemburgo y Malta, donde se imparten desde el primer curso de educación primaria. Además, en Austria las lenguas extranjeras se enseñan durante 50 minutos semanales en los dos primeros cursos mediante una aproximación integrada que las vincula con otras materias.

Durante la educación primaria, cada vez un número mayor de países permiten que los centros sean flexibles a la hora de determinar la asignación lectiva de ciertas materias. En los Países Bajos y el Reino Unido los centros son completamente autónomos en este sentido, mientras que en Bélgica e Italia, entre el 90% y el 75% del tiempo lectivo de primaria se distribuye a nivel de centro. En Alemania, España y Polonia, el porcentaje de tiempo sujeto flexibilidad se sitúa entre un tercio y la mitad del horario total. En España, el currículo obligatorio establecido a nivel central representa entre un 55% y un 65% del tiempo lectivo total. El porcentaje restante del horario es responsabilidad de las Comunidades Autónomas, que son competentes para adjudicar horas adicionales a las diferentes materias. En Polonia, esto se debe al hecho de que las materias se imparten de forma integrada en los tres primeros años de educación primaria.

- **Gráfico F2: Porcentaje de horas lectivas mínimas recomendadas asignadas a materias o áreas de conocimiento específicas a lo largo de la educación primaria, 2010/11**



Fuente: Eurydice.



Nota explicativa

Los porcentajes de cada área temática en el conjunto de la educación primaria se obtienen dividiendo el tiempo destinado a cada materia obligatoria entre el número total de horas lectivas para todas ellas. El cálculo se basa en las recomendaciones oficiales nacionales 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.

La categoría “Opcionales obligatorias” indica que los alumnos tienen que elegir una o más 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.

Notas específicas de los países

Notas detalladas para cada país así como información nacional específica sobre la distribución por materias puede consultarse en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

EN SECUNDARIA OBLIGATORIA, LAS CIENCIAS NATURALES, LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS SUPONEN EN CONJUNTO EL 40% DEL HORARIO LECTIVO

A pesar de las diferencias entre los distintos sistemas educativos, e incluso dentro de un mismo país, en educación secundaria la carga lectiva de las diferentes materias se distribuye de forma relativamente más homogénea que en primaria.

En secundaria disminuye el porcentaje horario que se dedica a la lengua de enseñanza 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, Alemania (*Gymnasium*), Estonia, Malta (*Lyceum*), Rumanía, Eslovenia, Finlandia y Liechtenstein las ciencias naturales pasan a convertirse en la materia a la que más horas lectivas se destinan.

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 15% del horario lectivo a la enseñanza de lenguas extranjeras durante la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo. Sin embargo, en Alemania, Estonia, Francia, Luxemburgo, Malta, Islandia y Liechtenstein se dedica más de un 18% al estudio de dos o tres lenguas extranjeras.

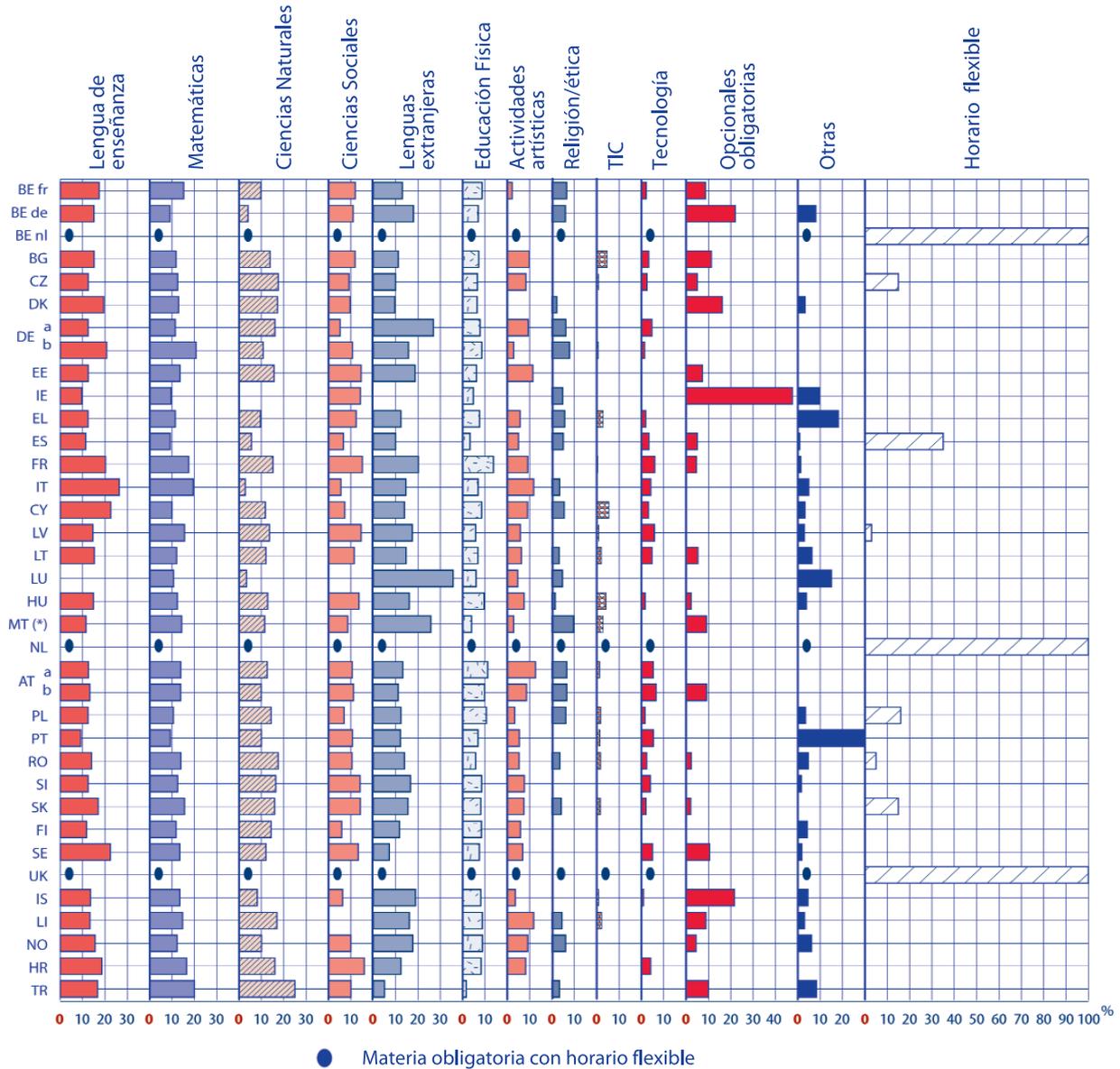
En algunos países, el número absoluto de horas dedicadas a las matemáticas se mantiene estable. En la educación secundaria obligatoria, las matemáticas dan cuenta de entre el 10% y el 15% del horario total. En Alemania (*Hauptschule*), Francia, Italia y Turquía, sin embargo, el porcentaje de tiempo dedicado a las matemáticas sobre el horario total alcanza casi el 20%.

El número relativo de horas lectivas recomendado para las actividades artísticas disminuye en relación con la educación primaria. El porcentaje correspondiente a esta área en la educación secundaria obligatoria general no suele sobrepasar el 10%. Sin embargo, en Estonia, Italia, Austria (*Allgemeinbildende Höhere Schule – subsección Realgymnasium*) y Liechtenstein (*Gymnasium*) se dedican más horas a este tipo de actividades.

En educación secundaria obligatoria, la mayoría de los países permite que un cierto número de horas se distribuyan de manera flexible entre distintas asignaturas, siempre que se respeten los horarios recomendados. En general, los centros pueden distribuir estas horas entre las materias troncales o bien ofertar determinadas actividades transversales o clases de refuerzo. Además, en Bélgica (Comunidad flamenca), los Países Bajos, Suecia (dentro de cada materia) y el Reino Unido, los centros gozan de total libertad para fijar la asignación horaria de todas las materias y durante toda la educación obligatoria. Por otra parte, en la mayoría de los países los alumnos de educación secundaria obligatoria general tienen un cierto grado de libertad para elegir las asignaturas que van a cursar, puesto que existe una lista predeterminada de “materias troncales opcionales” entre las que pueden elegir.

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. No obstante, las TIC se suelen enseñar integradas en otras materias o dentro de la materia de tecnología; a menudo se utilizan también como herramienta para promover un tipo de aprendizaje transversal.

- **Gráfico F3: Porcentaje de horas lectivas mínimas recomendadas asignadas a materias o áreas de conocimiento específicas en la educación secundaria obligatoria general a tiempo completo, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Véase gráfico F2.

Notas detalladas para cada país así como información nacional específica sobre la distribución por materias puede consultarse en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

Notas específicas de los países

Alemania: a) *Gymnasium*, b) *Hauptschule*.

Malta: Itinerario de educación secundaria.

Austria: a) *Allgemeinbildende Höhere Schule* (subsección *Realgymnasium*); b) *Hauptschule and Polytechnische Schule*.

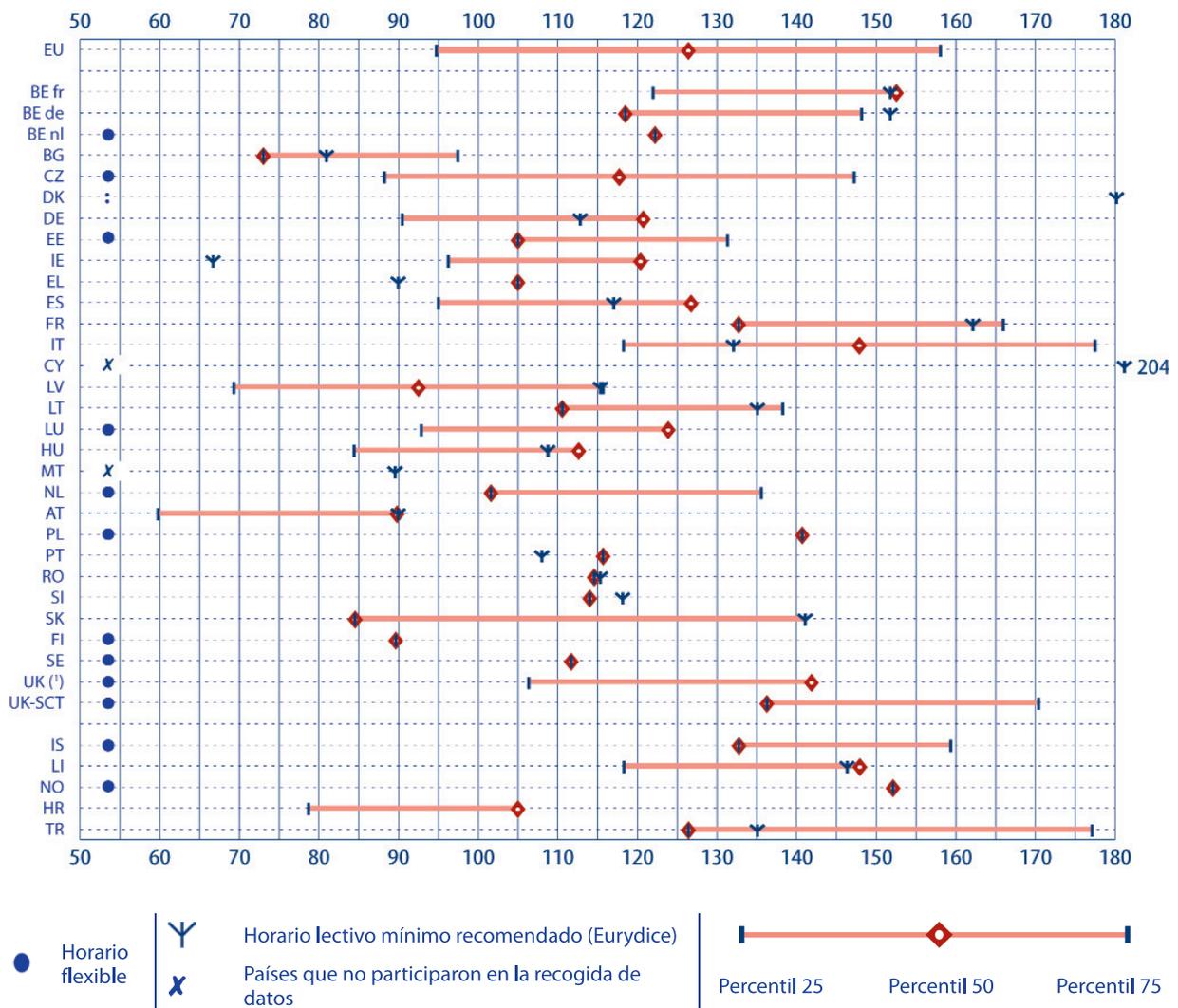
Suecia: la distribución corresponde a la duración total de la educación obligatoria (cursos 1-9).

Liechtenstein: *Oberschule*.

LAS HORAS LECTIVAS REALES QUE SE DEDICAN A LA LENGUA DE ENSEÑANZA SUELEN AJUSTARSE A LAS RECOMENDACIONES MÍNIMAS OFICIALES

En toda Europa, la lengua de enseñanza es normalmente la materia obligatoria a la que se recomienda destinar un mayor número mínimo de horas lectivas (véase gráfico F2). En los países que participaron en el estudio PISA 2009 puede establecerse una relación entre estas recomendaciones oficiales y el tiempo que los alumnos de 15 años dicen que dedican realmente a aprender la lengua de enseñanza. Además, en los países donde no existe normativa a nivel central sobre horas lectivas mínimas, o en aquellos donde los centros establecen la cantidad de horas anuales para determinados cursos de forma agrupada, el carácter empírico de estos datos da una idea de la importancia que tiene esta materia en el currículo escolar. Puesto que los alumnos de PISA pueden estar en distintos cursos y programas educativos, dependiendo de la estructura de los distintos sistemas educativos europeos, el siguiente indicador compara el número de horas lectivas reales con el número mínimo de horas recomendadas a nivel central para el curso teórico que debería estar cursando un alumno en esta edad.

- **Gráfico F4: Comparación entre el horario lectivo real y el recomendado para la lengua de enseñanza, alumnos de 15 años, 2009**



Fuente: OECD, base de datos de PISA 2009 y Eurydice.

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

PROCESOS EDUCATIVOS

(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
10	95	122	118	61	73	88	0	91	105	96	79	95	66	118	x	69	111	93
20	95	122	118	122	73	88	0	91	105	96	105	95	133	118	x	69	111	93
50	126	152	118	122	73	118	0	121	105	120	105	127	133	148	x	93	111	124
75	158	152	148	122	97	147	0	121	131	120	105	127	166	177	x	116	138	124
90	158	152	148	153	122	147	0	151	131	120	158	127	166	207	x	139	138	155
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	HR	TR
10	56	x	68	60	141	116	57	85	85	90	74	106	102	106	118	152	79	101
20	84	x	102	60	141	116	115	114	85	90	112	106	136	133	118	152	79	126
50	113	x	102	90	141	116	115	114	85	90	112	142	136	133	148	152	105	126
75	113	x	135	90	141	116	115	114	141	90	112	142	170	159	148	152	105	177
90	141	x	135	120	169	231	115	114	141	120	149	177	170	159	148	152	105	202

(p) = percentil

Fuente: OECD, base de datos de PISA 2009 y Eurydice.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

En el cuestionario que se envió a los alumnos se les pedía que indicaran cuántos periodos de clase semanales tenían normalmente de lengua, matemáticas y ciencias. El cálculo del número de horas reales **anuales** se obtuvo multiplicando el número de periodos semanales recogidos en los cuestionarios por la duración media de un periodo de clase y por el número de semanas del curso escolar 2009. 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 figuran en la tabla que aparece a continuación del gráfico.

Para más información sobre el estudio PISA y la definición de percentil véase la sección "Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía".

El número de horas lectivas recomendadas indicado es para el curso teórico en el que ha de estar un alumno a los 15 años.

Notas específicas de los países

UE: la media europea se basa en la información aportada por los países participantes.

Alemania: el horario lectivo recomendado que se indica corresponde al *Gymnasium*.

España: el horario lectivo recomendado corresponde al número de horas para lengua de enseñanza establecido a nivel central. El número total de horas dedicadas a la lengua de enseñanza puede llegar a ser hasta un 40% mayor si se toma en consideración el tiempo que le asignan las Comunidades Autónomas.

Austria: el horario lectivo recomendado corresponde al *Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)*.

Liechtenstein: el horario lectivo recomendado corresponde a *Oberschule and Realschule*.

De media, al menos la mitad de todos los alumnos de 15 años de la Unión Europea reciben cerca de 125 horas lectivas de lengua de enseñanza al año, y uno de cada cuatro estudia más de 155 horas de esta materia. Solo hay cinco países en los que esta cifra se sitúa por debajo de las 100 horas lectivas al año: Bulgaria, Letonia, Austria, Eslovaquia y Finlandia. En el polo opuesto, Bélgica (Comunidad francesa), Italia, Liechtenstein y Noruega indican que tienen el horario lectivo real más elevado, pues en estos países la mitad de los alumnos reciben más de 145 horas anuales al año.

La desviación entre los percentiles 25 y 75 se sitúa, en general, entre 30 y 50 horas al año. Sin embargo, en nueve países (²) no hay desviación entre estos dos percentiles, lo que indica que la mayoría de los alumnos siguen un mismo programa. En el otro extremo, en la República Checa, Italia, Eslovaquia y Turquía se dan desviaciones de gran magnitud, superiores a las 50 horas anuales.

En general, la comparación entre el tiempo lectivo anual real y el recomendado oficialmente indica que en casi todos los países el tiempo real está en consonancia con las recomendaciones, puesto que al menos la mitad de los alumnos estudian el número de horas lectivas recomendado. En diez de los 20 países que cuentan con recomendaciones sobre horario lectivo mínimo se puede decir que el tiempo lectivo real de la mitad de sus alumnos se ajusta a las recomendaciones (con una desviación que no supera las 8 horas anuales).

(²) Bélgica (Comunidad flamenca), Grecia, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega.



A LOS 15 AÑOS, MUY POCOS JÓVENES DEDICAN DOS O MÁS HORAS A HACER DEBERES EN CASA DE ASIGNATURAS CONCRETAS

El tiempo que los alumnos dedican a estudiar o hacer deberes en su casa puede considerarse como un complemento del aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo. Permite a los alumnos consolidar los contenidos impartidos o poner en práctica las habilidades que han adquirido en el centro, y puede convertirse en una oportunidad para que los alumnos desarrollen nuevas habilidades o competencias. Las tareas para casa suelen considerarse como una manera de fortalecer el vínculo entre el hogar y el centro educativo.

Se han realizado numerosos estudios sobre la eficacia de los deberes para casa, así como sobre cuáles serían su duración y frecuencia óptimas. Los resultados del meta-análisis llevado a cabo por Hattie (2009, p. 234) concluyen que hacer deberes de matemáticas de forma regular influye positivamente en el rendimiento, mientras que las tareas para casa en las que hay que invertir mucho tiempo no tienen ese efecto. Hattie también concluye que "independientemente de la asignatura, los efectos son mejores cuando la tarea requiere aprendizaje memorístico, actividades prácticas o actividades de ensayo relacionadas con la materia".

En la mayoría de los países, las administraciones educativas centrales no recogen en sus documentos oficiales ningún tipo de orientación para los centros de primaria ni de secundaria relativa a los deberes para casa. Por lo general, la política sobre las tareas para casa se deja a discreción de los centros y de los profesores.

Sobre esta base, se observa que la gran mayoría de los alumnos de 15 años que participaron en el estudio PISA 2009 dedicaba menos de dos horas semanales a hacer los deberes o a estudiar en casa. En nueve países, más del 95% dedicaba menos de dos horas semanales en casa a cada una de las tres materias analizadas (lengua, matemáticas y ciencias).

Únicamente en cuatro países (Estonia, Grecia, Rumanía y Turquía) el porcentaje de alumnos que dedica más de dos horas a los deberes de cada una de estas materias supera el 20%, en tanto que sólo el 10% de los alumnos sobrepasa las 4 horas.

Si se compara el tiempo de estudio que se dedica en casa a las distintas materias, en todos los países europeos salvo Rumanía se dedica relativamente más tiempo a las matemáticas. En España y Portugal, el doble de alumnos dedica más de dos horas por semana a los deberes de matemáticas que a los de lengua o ciencias. La situación en Grecia es peculiar, puesto que existe normativa específica en relación con los deberes de matemáticas; en general, los alumnos griegos hacen deberes con mayor frecuencia que en el resto de Europa y más del 50% de ellos dedica más de dos horas a la semana a hacer deberes de matemáticas, mientras que 15 % dedica más de cuatro horas a la semana.

Desde el anterior estudio PISA se han producido algunos cambios importantes en relación con los deberes para casa. En 2006, más de un tercio de los alumnos de 15 años dedicaba dos o más horas a la semana tanto a la lengua de enseñanza como a las matemáticas. En Bulgaria, Polonia, Rumanía y Turquía esta proporción llegaba a alcanzar a más del 40% de los alumnos, más del 60% en Italia. En 2009, en Bulgaria y Polonia se ha producido un descenso de 25 puntos en el porcentaje de alumnos que dedicaban dos o más horas a la semana a deberes o a estudiar en casa. Además, en PISA 2006 los alumnos de Bélgica (Comunidad flamenca), los Países Bajos, Polonia y Eslovenia informaron de que dedicaban más tiempo a los deberes de ciencias que a los de la lengua de enseñanza. En 2009, esto ya no era así; en estos cuatro países las matemáticas y la lengua de enseñanza son las materias en las que los alumnos invierten más tiempo haciendo deberes en casa.

Nota explicativa (Gráfico F5)

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 posibles categorías de respuesta, que en el gráfico se han agrupado en las siguientes: (a) Ninguna o menos de dos horas, (b) Entre dos y cuatro horas y (c) Más de cuatro horas. El procedimiento de muestreo consistió en una selección de centros y una posterior selección de alumnos de 15 años en cada uno. La intención era que todos los alumnos tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados, independientemente del tamaño del centro al que asistían. Para ello, se ponderó a los centros de manera que su probabilidad de ser seleccionados fuera inversamente proporcional a su tamaño. Los valores que se hubieran obtenido realizando un muestreo simple de los centros habrían sido ligeramente inferiores. Para más información sobre el estudio internacional PISA y la definición de percentil, véase el apartado "Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía".

- Gráfico F5: Distribución de los alumnos de 15 años según el número de horas semanales que dicen dedicar a hacer deberes y a estudiar en casa, en la enseñanza pública y privada conjuntamente, 2009



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2009.

K (!) = UK-ENG/WLS/NIR



SECCIÓN I – HORARIO LECTIVO

	Ninguna o menos de 2 horas			Entre 2 y 4 horas			Más de 4 horas		
	Lengua de enseñanza	Matemáticas	Ciencias	Lengua de enseñanza	Matemáticas	Ciencias	Lengua de enseñanza	Matemáticas	Ciencias
UE	89.7	83.9	89.0	5.8	10.6	6.6	4.5	5.5	4.4
BE fr	89.0	82.8	89.3	6.1	10.8	7.3	4.9	6.3	3.3
BE de	97.3	94.6	97.4	1.5	4.5	1.6	1.3	0.9	1.0
BE nl	95.2	90.4	94.7	3.3	6.0	3.7	1.5	3.6	1.6
BG	89.0	84.0	86.9	5.2	10.3	7.0	5.8	5.7	6.1
CZ	89.5	85.7	86.9	6.1	9.1	7.9	4.4	5.2	5.2
DK	82.6	84.5	93.3	10.2	10.6	4.9	7.1	4.9	1.8
DE	95.1	89.9	95.9	3.3	7.3	2.7	1.6	2.9	1.4
EE	74.0	63.9	71.5	15.6	20.2	18.0	10.4	15.9	10.5
IE	96.7	94.2	96.7	1.8	3.8	1.7	1.5	2.0	1.6
EL	79.3	49.2	59.7	14.3	36.0	27.2	6.4	14.8	13.1
ES	87.5	73.6	84.0	7.1	18.0	10.3	5.4	8.4	5.7
FR	88.5	82.5	90.9	6.8	11.8	5.9	4.7	5.6	3.2
IT	81.7	74.7	85.7	8.5	15.1	8.6	9.8	10.2	5.7
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	89.4	81.5	88.5	6.0	12.0	5.8	4.6	6.5	5.7
LT	87.5	83.0	86.9	6.0	10.0	7.2	6.4	7.1	5.9
LU	91.8	84.5	92.0	5.1	10.4	3.7	3.2	5.1	4.4
HU	96.8	91.1	95.7	2.2	7.2	2.7	1.0	1.7	1.6
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	95.2	92.3	95.2	3.1	5.2	3.0	1.7	2.5	1.8
AT	97.9	93.5	98.2	1.6	5.2	1.2	0.6	1.3	0.7
PL	90.0	85.0	85.5	5.3	10.2	9.4	4.7	4.8	5.1
PT	93.0	83.2	94.2	4.9	13.2	3.8	2.1	3.7	2.0
RO	74.6	76.5	68.9	13.3	13.9	15.2	12.1	9.6	15.9
SI	93.9	87.4	90.5	3.5	7.9	5.5	2.6	4.7	4.0
SK	91.9	90.3	96.1	5.7	7.3	2.2	2.4	2.4	1.7
FI	95.3	94.4	95.3	3.5	2.9	2.9	1.3	2.6	1.9
SE	94.8	94.5	95.1	3.2	3.8	3.3	2.0	1.7	1.6
UK (¹)	91.4	89.2	89.0	4.9	6.3	5.2	3.7	4.5	5.9
UK-SCT	89.7	86.7	88.4	6.8	9.2	8.0	3.5	4.0	3.5
IS	95.4	90.2	96.7	2.3	6.8	2.0	2.3	3.0	1.4
LI	97.0	94.9	95.9	1.1	3.7	3.3	1.9	1.5	0.7
NO	84.6	81.6	85.3	9.8	12.2	10.5	5.6	6.2	4.2
HR	93.0	81.8	91.2	4.0	13.3	5.3	3.0	4.9	3.5
TR	80.8	65.8	73.4	9.9	17.7	11.6	9.4	16.5	15.0

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2009.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

PROCESOS EDUCATIVOS

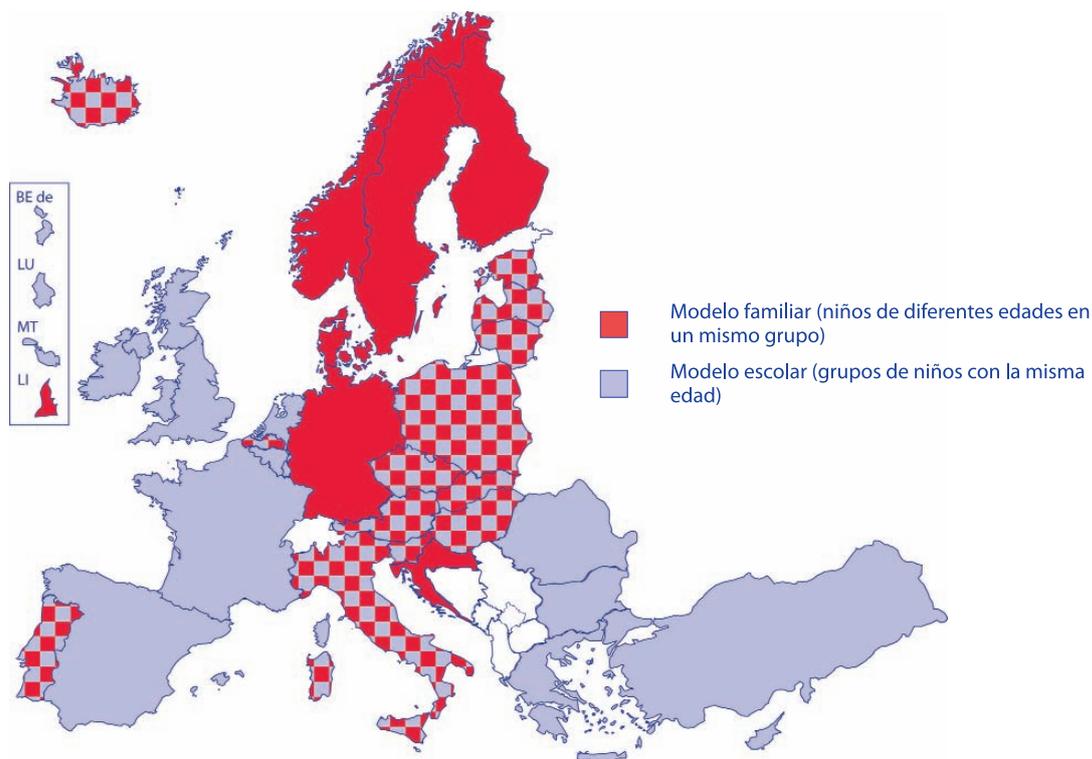
SECCIÓN II – AGRUPAMIENTO Y TAMAÑO DE LAS CLASES

EN EDUCACIÓN INFANTIL ES PRÁCTICA HABITUAL AGRUPAR A LOS NIÑOS SIGUIENDO UN MODELO ESCOLAR

En los centros de educación infantil (CINE 0) se agrupa a los niños según dos grandes modalidades: el denominado “modelo escolar” y el “modelo de familia”. La primera anticipa la organización que adopta la educación primaria, con los niños agrupados por edades. La segunda recuerda la organización “familiar”, con niños de distintas edades en un mismo grupo.

En general, los países adoptan el modelo escolar o bien permiten una combinación de ambos modelos, dejando la decisión sobre la forma de agrupar a los niños a criterio de las propias instituciones. Esta última opción suele darse con mayor frecuencia en los centros de zonas rurales que no tienen suficientes niños para agrupar a los niños por edades (por ejemplo, en Polonia, Eslovaquia y, hasta cierto punto, en España). Sólo en algunos países (Dinamarca, Alemania, Finlandia, Suecia, Liechtenstein, Noruega y Croacia) está más generalizado el modelo de familia. No en todos los países se regula o se hacen recomendaciones sobre el modelo que deben adoptar los centros: en algunos la decisión corresponde a las administraciones locales o a cada centro en particular. Esto ocurre en Polonia y el Reino Unido, donde el modelo más común es el escolar, y en Suecia y Noruega, donde predomina el modelo de familia.

- **Gráfico F6: Principales modelos de agrupación de los niños en educación infantil (CINE 0), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específica de los países

Austria: se elige entre el modelo de familia o el escolar en función de las necesidades locales.

EN EDUCACIÓN INFANTIL SE PERMITE UN MÁXIMO DE 25 NIÑOS BAJO LA RESPONSABILIDAD DE UN ADULTO CON TITULACIÓN

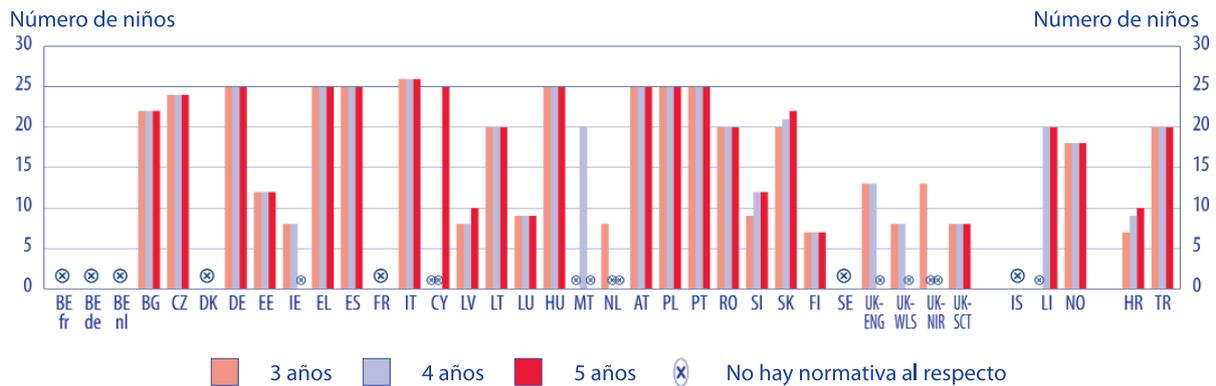
En educación infantil la mayoría de los países han introducido normativa que especifica el número máximo de niños que pueden estar bajo la responsabilidad de un adulto. Si se sobrepasa este límite, o bien el grupo se divide o bien pasa a estar a cargo de dos adultos con titulación que trabajan conjuntamente.

Casi en dos terceras partes de los países que cuentan con este tipo de normativa el límite máximo de niños por adulto titulado se establece en 20-25. El resto de los países establecen grupos de menos de 15 niños, con Finlandia y Croacia (solo para los niños de tres años) como los países con un menor tamaño mínimo de grupo (siete niños).

Habitualmente se establece el mismo número máximo de niños por adulto para todos los grupos de edad, excepto en algunos países (Letonia, Eslovenia, Eslovaquia y Croacia), donde este límite se incrementa según aumenta la edad de los niños.

Si se comparan los datos con los de 2000, se observa que el número máximo de niños por adulto se ha mantenido bastante estable en la mayoría de los países. En varios países (República Checa, Estonia, Italia, Polonia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia) la normativa oficial permite una reducción del número máximo de niños por adulto en caso de presencia en el grupo de uno o más niños con necesidades especiales.

Gráfico F7: Número máximo recomendado de niños por adulto con titulación en educación infantil (CINE 0), 2010/11



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
3 años	⊗	⊗	⊗	22	24	⊗	25	12	8	25	25	⊗	26	⊗	8	20	9	25	⊗
4 años	⊗	⊗	⊗	22	24	⊗	25	12	8	25	25	⊗	26	⊗	8	20	9	25	20
5 años	⊗	⊗	⊗	22	24	⊗	25	12	⊗	25	25	⊗	26	25	10	20	9	25	⊗
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	HR	TR	
3 años	8	25	25	25	20	9	20	7	⊗	13	8	13	8	⊗	⊗	18	7	20	
4 años	⊗	25	25	25	20	12	21	7	⊗	13	8	⊗	8	⊗	20	18	9	20	
5 años	⊗	25	25	25	20	12	22	7	⊗	⊗	⊗	⊗	8	⊗	20	18	10	20	

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La información recopilada y representada en el gráfico se refiere al número máximo de niños por adulto con titulación durante las horas en que se llevan a cabo actividades de carácter educativo con la presencia de un profesor titulado. No se consideran, por tanto, centros no educativos, guarderías y otros establecimientos dedicados al cuidado infantil.



Notas específicas de los países

República checa: la legislación establece explícitamente un máximo de 24 niños por aula, pero no por adulto con titulación.

Irlanda: la educación infantil termina antes de los cinco años, edad a la que normalmente los niños pasan a *infant classes* dentro de los centros de primaria ordinarios. Para los niños hasta los 4 años el número máximo de niños por adulto que se indica (8) corresponde a la educación infantil a tiempo completo. En las instituciones que ofertan programas de educación infantil a tiempo parcial el número máximo de niños por adulto se sitúa en 10.

Letonia: de acuerdo con el reciente principio económico implementado desde 2009/10 “el dinero sigue al alumno”, la ratio alumno/profesor es 8:1 en las regiones y 10:2 en las ciudades. De media, se financia un profesor por cada 9,1 alumnos.

Malta: en grupos donde hay niños con necesidades especiales que reciben ayuda de un auxiliar de apoyo al aprendizaje, para niños de 3 años el número máximo debería ser de 14 por grupo, y de 18 en el caso de niños de 4 años. Los niños de 5 años no se encuadran en educación infantil, sino en primaria obligatoria (véase el gráfico F8).

Austria: el número máximo de niños por adulto recomendado es de 25. La implementación de esta normativa afecta también a los *Länder*; aún así, en la práctica puede haber diferencias en el número real máximo de niños por adulto.

Eslovenia: el número máximo de niños por adulto corresponde a cuatro horas diarias. En las horas restantes este número se incrementa hasta 17-22, para niños entre 3 y 6 años de edad.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la educación infantil termina antes de los cuatro/cinco años, edad a la que los niños normalmente inician el primer curso de primaria.

Noruega: la normativa oficial establece una ratio de 14-18 niños por educador (profesor de infantil) para niños de entre 3 y 6 años. El personal auxiliar adicional no se tiene en cuenta en esta ratio, es aparte.

EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA, EL MÁXIMO DE ALUMNOS POR CLASE SUELE ESTABLECERSE EN 28

Dos terceras partes de los países han introducido normativa en la que se establece un número máximo de alumnos por clase en educación primaria y secundaria, y en cerca de la mitad de ellos la normativa establece también un número mínimo. El resto de los países no cuenta con normativa que regule el tamaño de las clases a nivel central.

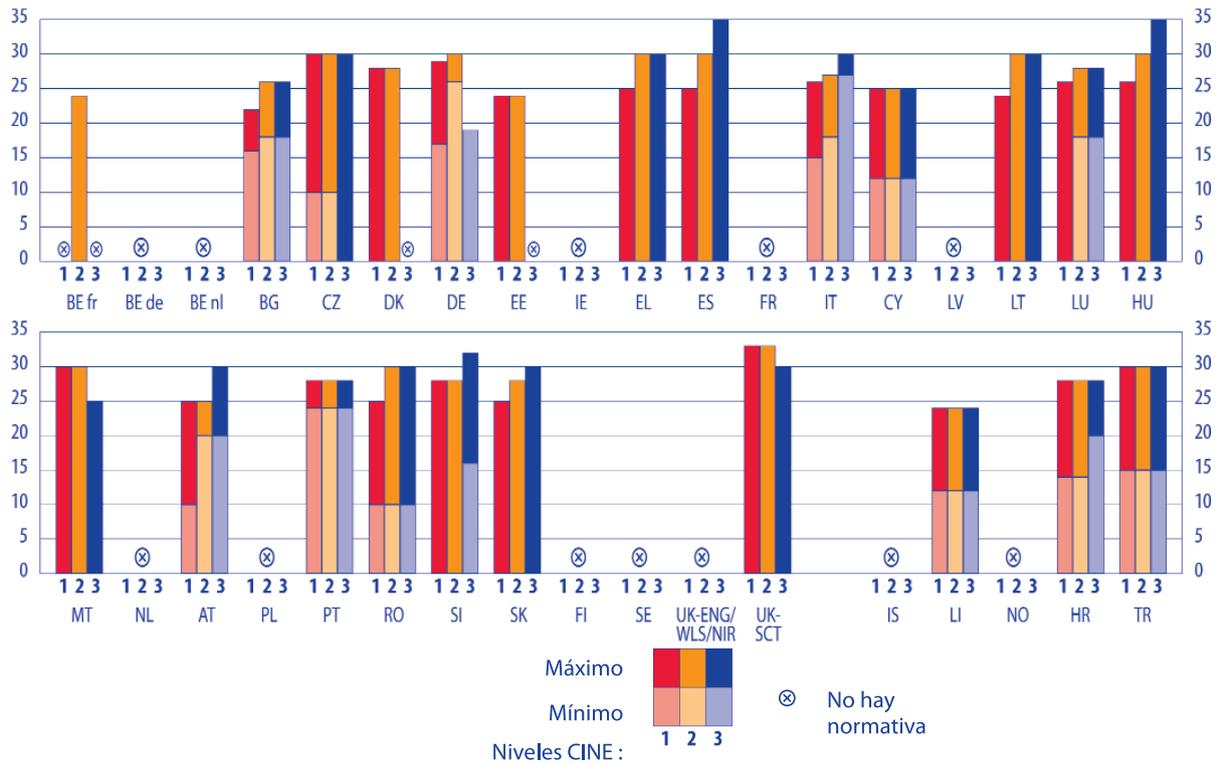
Durante la última década no se han producido modificaciones significativas en el número máximo oficial de alumnos por clase. En el contexto europeo general, el límite para el tamaño de las clases se ha mantenido entre 25 y 35 alumnos. Los límites máximos más altos se encuentran en el Reino Unido (Escocia), para la educación primaria y secundaria inferior, con un máximo de 33, y España y Hungría para secundaria, con 35 alumnos respectivamente. El número mínimo de alumnos necesarios para formar una clase se localiza en la República Checa y Rumanía, donde se requieren sólo 10 alumnos para componer una clase, tanto en primaria como en secundaria.

Desde el curso escolar 2007/08, en Austria se ha reducido el número de alumnos por clase en los centros de primaria, de secundaria general, de secundaria académica y en los centros pre-profesionales. En los centros de secundaria académica (AHS), el límite se ha elevado un 20%, puesto que los alumnos cuyas calificaciones les permiten acceder a la AHS no pueden ser rechazados esgrimiendo insuficiente capacidad del centro.

Los países tienden a aumentar el límite superior del tamaño de la clase según aumenta la edad de los alumnos. En la mayoría de los sistemas educativos el número máximo de alumnos por clase es superior en secundaria que en primaria.

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, en algunos países existen diferentes disposiciones. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francesa) la normativa sobre el tamaño de las clases no se aplica a la asignatura de Religión ni a la de Ética no confesional en la educación secundaria. En Polonia, aunque no hay normas oficiales sobre el tamaño de las clases, para determinadas asignaturas se han establecido límites en el número de alumnos por clase. Se trata de asignaturas en las que el número de alumnos influye en el rendimiento (por ejemplo, las clases obligatorias de TIC, donde hay un número limitado de ordenadores, las clases obligatorias de lengua extranjera, las clases de laboratorio y las clases prácticas, así como las clases sobre "Preparación para la vida familiar").

- Gráfico F8: Límites del tamaño de las clases en educación primaria y secundaria general (inferior superior) (CINE 1, 2 y 3), según la normativa oficial, 2010/2011



		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1	mín.	⊗	⊗	⊗	16	10	⊗	17	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	15	12	⊗	⊗	⊗	⊗
	máx.	⊗	⊗	⊗	22	30	28	29	24	⊗	25	25	⊗	26	25	⊗	24	26	26
CINE 2	mín.	⊗	⊗	⊗	18	10	⊗	26	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	18	12	⊗	⊗	18	⊗
	máx.	24	⊗	⊗	26	30	28	30	24	⊗	30	30	⊗	27	25	⊗	30	28	30
CINE 3	mín.	⊗	⊗	⊗	18	⊗	⊗	19	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	27	12	⊗	⊗	18	⊗
	máx.	⊗	⊗	⊗	26	30	⊗	19	⊗	⊗	30	35	⊗	30	25	⊗	30	28	35
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	HR	TR
CINE 1	mín.	⊗	⊗	10	⊗	24	10	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	12	⊗	14	15
	máx.	30	⊗	25	⊗	28	25	28	25	⊗	⊗	⊗	33		⊗	24	⊗	28	30
CINE 2	mín.	⊗	⊗	20	⊗	24	10	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	12	⊗	14	15
	máx.	30	⊗	25	⊗	28	30	28	28	⊗	⊗	⊗	33		⊗	24	⊗	28	30
CINE 3	mín.	⊗	⊗	20	⊗	24	10	16	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	12	⊗	20	15
	máx.	25	⊗	30	⊗	28	30	32	30	⊗	⊗	⊗	30		⊗	24	⊗	28	30

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

No se refleja en el gráfico el ajuste del número máximo de alumnos por clase que se produce en varios países ante la presencia en el grupo de alumnos con necesidades especiales.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): la normativa establece el tamaño medio de las clases, pero no valores máximos.

Bulgaria y Malta: los datos corresponden a 2006/07 y solo están disponibles para primaria.

República Checa: de acuerdo a la normativa oficial, el tamaño máximo de clase se reduce a 24 para las lecciones de lengua extranjera.

Alemania: los números máximo y mínimo indicados en CINE 3 corresponden al número medio máximo y mínimo de alumnos por clase.

Estonia: en CINE 1 y 2 el propietario del centro educativo puede superar el límite superior en dos alumnos por clase con el acuerdo del jefe de estudios y del consejo escolar. De igual forma, se puede reducir el número mínimo de alumnos necesario para formar una clase.

Irlanda: aunque no hay recomendaciones oficiales sobre el tamaño de clase, en la práctica en la mayoría de los centros de secundaria se ha establecido un tope de 24 alumnos para las clases de laboratorio y las clases prácticas.

España: aunque a nivel nacional no se ha establecido un número mínimo de alumnos por clase, las Comunidades Autónomas sí suelen fijarlo.

Luxemburgo: el tamaño de la clase se calcula sobre la base de la cantidad de periodos lectivos semanales por estudiante en cada comuna.

Hungría: de acuerdo a la normativa oficial, en cierto casos se puede incrementar el número máximo de alumnos en un 30%.

Malta: en primaria y secundaria inferior, en las clases donde hay alumnos declarados como de Necesidades Educativas Individuales, el número de alumnos no debe superar los 26. En secundaria superior (cursos 9 a 11), en las clases donde hay alumnos declarados como de Necesidades Educativas Individuales, el número de alumnos no debe superar los 21.

Eslovenia: en los centros bilingües (esloveno/húngaro) y en los centros donde la lengua de enseñanza es el italiano, el tamaño de las clases es menor al establecido en la normativa general en todos los niveles de la educación obligatoria.

Eslovaquia: se ha establecido un mínimo de 8 alumnos únicamente para establecimientos de grado cero diseñados para niños que cumplen 6 años el 1 de septiembre pero no han alcanzado un grado adecuado de madurez escolar o proceden de entornos socialmente desfavorecidos, de modo que pueden tener problemas con el programa educativo del primer curso de primaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): se aplica un tamaño máximo de clase de 30 alumnos únicamente al alumnado de 5-7 años (Inglaterra y Gales) o 4-8 años (Irlanda del Norte).

Reino Unido (SCT): en el primer curso de primaria el número máximo de alumnos por clase es de 25, y en los cursos 2-3, de 30. El número indicado en la tabla se refiere a los cursos 4-7.

Liechtenstein: las cifras indicadas se aplican a *Realschule* y *Gymnasium* (CINE 2). En *Oberschule* (CINE 2), las clases se establecen del siguiente modo: hasta 30 alumnos, un máximo de dos clases; hasta 48 alumnos, un máximo de tres clases; hasta 49 alumnos, un máximo de cuatro clases.

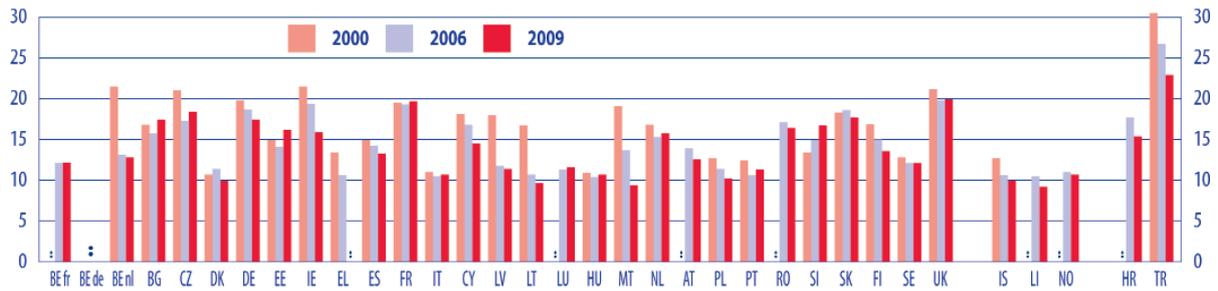
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LA RATIO ALUMNO/PROFESOR ES MENOR EN SECUNDARIA QUE EN PRIMARIA

En 2009, en toda Europa, la ratio media alumno/profesor en los centros de primaria era 14:1, y en los de secundaria, 12:1. La ratio alumno/profesor refleja el número total de alumnos dividido por el número total de profesores (véase la nota al gráfico F9 para una definición completa) y no debe confundirse con el tamaño de clase, que hace referencia al número de alumnos que reciben enseñanza juntos en una clase (véase gráfico F8). Entre los factores que afectan a la ratio alumno/profesor pero no al tamaño de la clase cabe mencionar la responsabilidad sobre una clase compartida por varios profesores que trabajan simultáneamente, o la presencia de profesores especialistas de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En primaria, la ratio más baja (9:1) se encuentra en Dinamarca, Lituania, Malta, Islandia y Liechtenstein. El valor más elevado se da en Turquía, con una ratio de 22:1. En secundaria, la ratio de la mayoría de los países se sitúa entre 10:1 y 15:1, pero existe una gran variabilidad entre países. La ratio más baja en secundaria inferior (6:1) se encuentra en Malta, mientras que Luxemburgo presenta la más alta, con un promedio de 18:1. En secundaria superior, Portugal y Liechtenstein son los únicos países con una ratio por debajo de 10:1, mientras que en Estonia, Finlandia y Turquía, la ratio supera la media de 16:1.

Desde el año 2000, en dos terceras partes de los países se ha producido un descenso de dos alumnos por profesor en la ratio alumno/profesor en educación primaria, y de un alumno por profesor en secundaria. En primaria, la mayor reducción se observa en Malta (-10) y Turquía (-8). En los países restantes, entre 2000 y 2009 se ha producido un aumento de la ratio en primaria. En secundaria, las mayores reducciones se dan en Eslovenia y Chipre (-6), y Letonia y Lituania (-5). Polonia y el Reino Unido son los países donde más se ha reducido la ratio en secundaria superior.

• **Gráfico F9: Ratio alumno/profesor en educación primaria (CINE 1), 2000-2006-2009**



	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	IS	LI	NO	HR	TR	
2000	:	:	22	17	21	11	20	15	21	13	15	20	11	18	18	17	:																		
2006	12	:	13	16	17	11	19	14	19	11	14	19	11	17	12	11	11																		
2009	12	:	13	17	18	10	17	16	16	:	13	20	11	15	11	10	12																		
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	HR	TR																		
2000	11	19	17	:	13	12	:	13	18	17	13	21	13	:	:	:	31																		
2006	10	14	15	14	11	11	17	15	19	15	12	20	11	10	11	18	27																		
2009	11	9	16	13	10	11	16	17	18	14	12	20	10	9	11	15	23																		

Fuente: Eurostat, UOE.

Nota explicativa (gráficos F9 y F10)

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). Entre estos profesores se incluye no solo a los profesores de clase, sino también a los profesores de apoyo, a los profesores especialistas y cualquier otro profesor que trabaje en el aula, con grupos reducidos de niños o individualmente con ellos. 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.

Notas específicas de los países

Dinamarca: CINE 2 se incluye en CINE 1 en los años 2006 y 2009.

Luxemburgo: los datos de 2006 y 2009 sobre profesorado incluyen a personal de gestión a nivel de centro. Los datos se refieren únicamente al sector público.

Países Bajos: CINE 0 se incluye en CINE 1.

Portugal: valor estimado para el año 2000. No se dispone de datos de profesores en equivalentes a tiempo completo. En el denominador se incluye a todos los profesores (recuento).

Finlandia: cambios metodológicos en 2006.

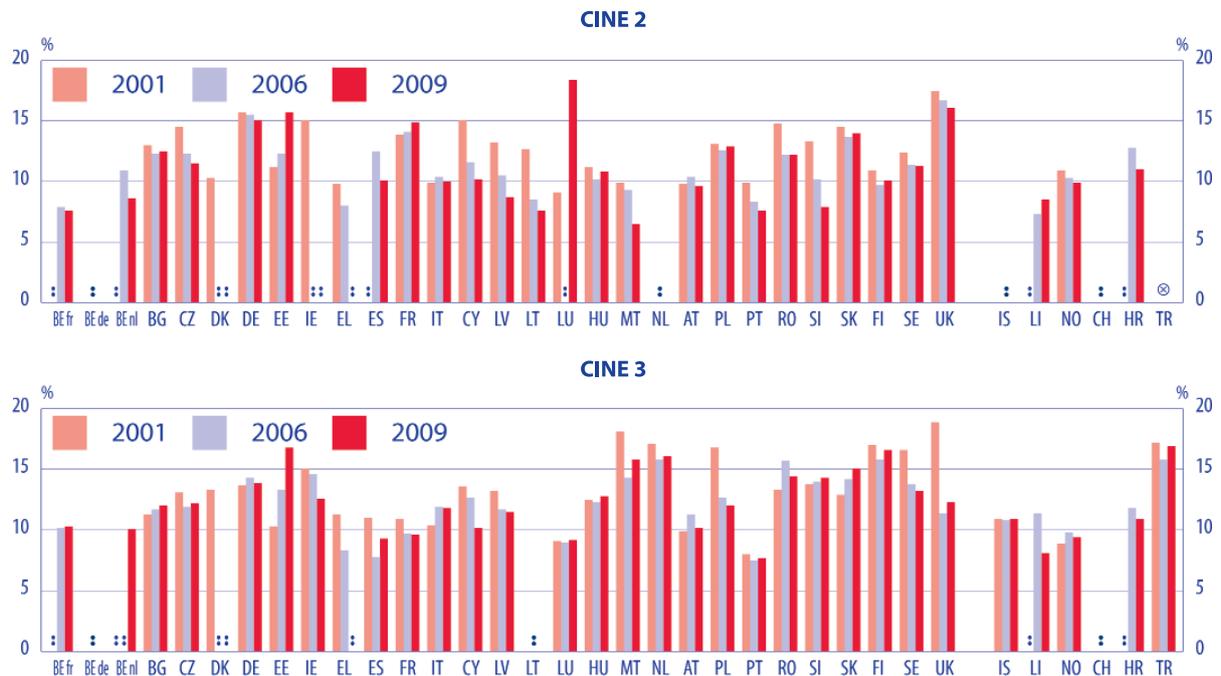
Islandia: CINE 2 se incluye en CINE 1.

Liechtenstein: los datos de 2006 y 2009 corresponden únicamente al sector público.

Noruega: en el año 2000, CINE 2 incluye CINE 1. En 2006 y 2009, CINE 1 incluye CINE 2.

SECCIÓN II – AGRUPAMIENTO Y TAMAÑO DE LAS CLASES

- Gráfico F10: Ratio alumno/profesor en educación secundaria general (inferior y superior) (CINE 2-3), 2001-2006-2009



CINE 2	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2001	:	:	:	13.0	14.5	10.3	15.7	11.2	15.1	9.8	:	13.9	9.9	15.1	13.2	12.7	9.1	11.2
2006	7.9	:	10.9	12.3	12.3	:	15.5	12.3	:	8.0	12.5	14.1	10.4	11.6	10.5	8.5	:	10.2
2009	7.6	:	8.6	12.5	11.5	:	15.1	15.7	:	:	10.1	14.9	10.0	10.2	8.7	7.6	18.4	10.8
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR	
2001	9.9	:	9.8	13.1	9.9	14.8	13.3	14.5	10.9	12.4	17.5	:	:	10.9	:	:	(-)	
2006	9.3	:	10.4	12.6	8.3	12.2	10.2	13.7	9.7	11.4	16.7	:	7.3	10.3	:	12.8	(-)	
2009	6.5	:	9.6	12.9	7.6	12.2	7.9	14.0	10.1	11.3	16.1	:	8.5	9.9	:	11.0	(-)	

CINE 3	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2001	:	:	:	11.3	13.1	13.3	13.7	10.3	15.1	11.3	11.0	10.9	10.4	13.6	13.2	:	9.1	12.5
2006	10.2	:	:	11.7	11.9	:	14.3	13.3	14.6	8.3	7.8	9.7	11.9	12.7	11.7	:	9.0	12.3
2009	10.3	:	10.1	12.0	12.2	:	13.9	16.8	12.6	:	9.3	9.6	11.8	10.2	11.5	:	9.2	12.8
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR	
2001	18.1	17.1	9.9	16.8	8.0	13.3	13.8	12.9	17.0	16.6	18.9	10.9	:	8.9	:	:	17.2	
2006	14.3	15.8	11.3	12.7	7.5	15.7	14.0	14.2	15.8	13.8	11.4	10.8	11.4	9.8	:	11.8	15.8	
2009	15.8	16.1	10.2	12.0	7.7	14.4	14.3	15.1	16.6	13.2	12.3	10.9	8.1	9.4	:	10.9	16.9	

Fuente: Eurostat, UOE.

Nota explicativa (Gráfico F9 y F10)

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). Entre estos profesores se incluye no solo a los profesores de clase, sino también a los profesores de apoyo, a los profesores especialistas y cualquier otro profesor que trabaje en el aula, con grupos reducidos de niños o individualmente con ellos. 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.

Notas específicas de los países

Bélgica: CINE 3 incluye CINE 4 para 2006 y 2009. En 2001, CINE 3 incluye CINE 2 y 4.

República Checa: en 2009, CINE 3 incluye CINE 4 y CINE 5B.

Dinamarca: CINE 2 se incluye en CINE 1.

Estonia: para 2009 y CINE 2, se consideran únicamente los programas generales. CINE 3 incluye los programas profesionales de CINE 2 y 4.

Irlanda: CINE 3 incluye CINE 2 y 4. Para 2001, CINE 2 incluye CINE 3 y 4.

España: para 2001, CINE 3 incluye CINE 2 y 4.

Lituania: CINE 3 se incluye en CINE 2.

Luxemburgo: para 2009, CINE 2 incluye los profesores de CINE 3 pertenecientes a instituciones privadas independientes, mientras que CINE 2 incluye a los profesores de las instituciones privadas dependientes del gobierno. Para 2001 y 2006, CINE 2 se incluye en CINE 3, los datos se refieren únicamente al sector público, y los datos sobre profesorado incluyen al personal de gestión a nivel de centro. En 2001, CINE 3 se incluye en CINE 2.

Hungría: en 2001 se ha mejorado el cálculo del profesorado equivalente a tiempo completo en relación con años anteriores.

Países Bajos: CINE 3 incluye CINE 2 y 4.

Portugal: valor estimado para el año 2000. No se dispone de datos de profesores en equivalentes a tiempo completo. En el denominador se incluye a todos los profesores (recuento).

Finlandia: para 2001, CINE 3 incluye los programas profesionales y técnicos de los niveles CINE 4 y 5. Para 2006 y 2009, CINE 3 incluye CINE 4. En 2006 se han producido cambios en la metodología.

Reino Unido: para 2001 y 2006, CINE 3 incluye CINE 4. Para 2009, CINE 3 incluye CINE 4 (excepto los programas general dependientes del sector privado).

Islandia: CINE 2 se incluye en CINE 1. En 2009, CINE 4 se incluye parcialmente en CINE 3. En 2001 y 2006, los profesores de CINE 4 están parcialmente incluidos en CINE 3.

Liechtenstein: los datos corresponden únicamente al sector público.

Noruega: los datos corresponden únicamente al sector público. En 2006 y 2009, CINE 3 incluye CINE 4. En 2001, CINE 1 se incluye en CINE 2, y los profesores de CINE 4 se incluyen en CINE 3.

LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS ASISTEN A CLASES CON UN NÚMERO DE ALUMNOS INFERIOR AL MÁXIMO ESTABLECIDO OFICIALMENTE

En Europa, en secundaria inferior hay una media de entre 25 y 28 alumnos por clase.

El tamaño real de las clases es inferior al máximo establecido por la normativa en la mayoría de los países. Tan sólo en Estonia, Hungría, Austria, Eslovenia, Eslovaquia y Turquía podría darse que las clases superasen el límite indicado en las recomendaciones.

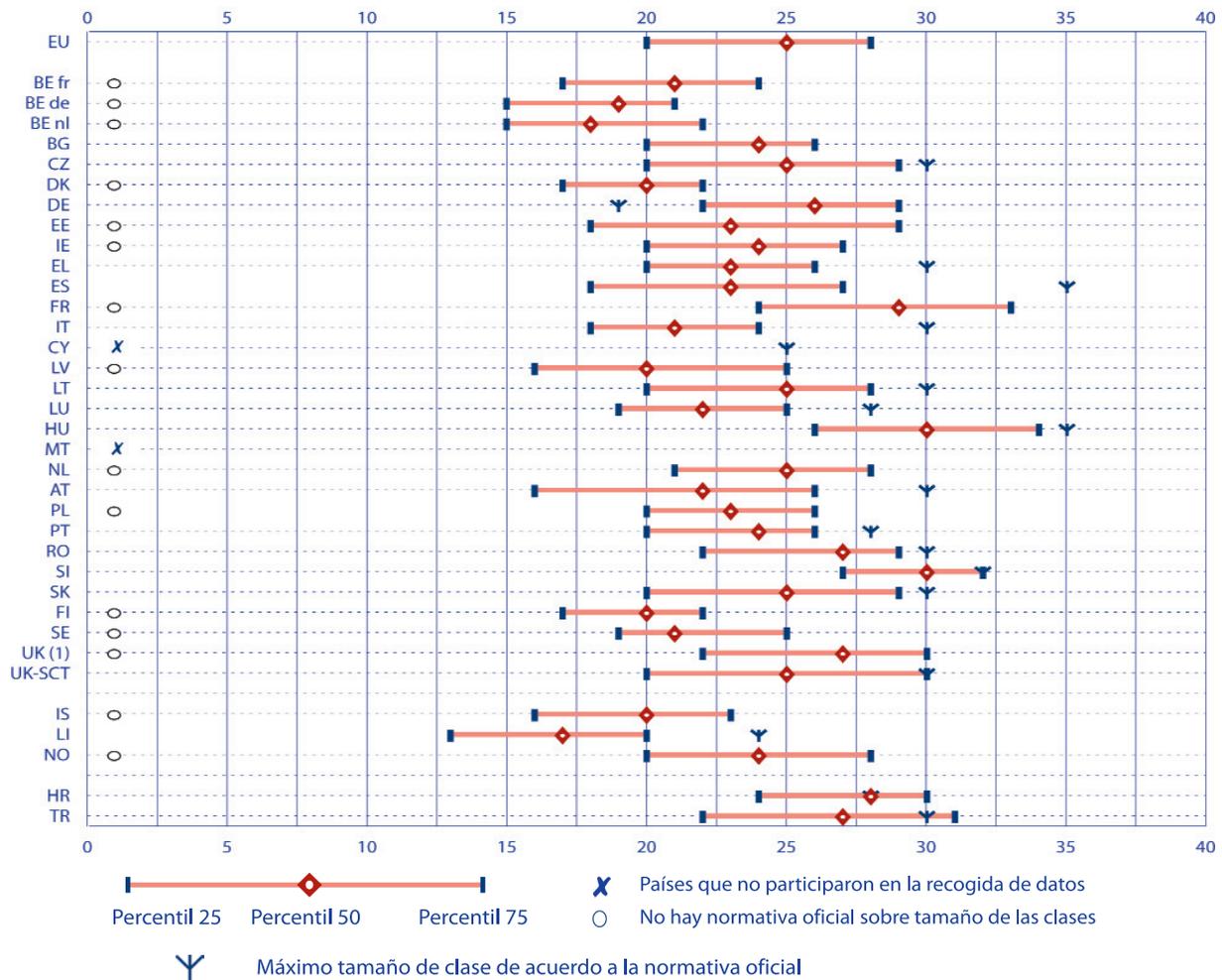
Las clases de menor tamaño se encuentran en los países que no cuentan con recomendaciones oficiales acerca del tamaño máximo (Bélgica, Dinamarca, Letonia, Finlandia e Islandia). Por otro lado, algunas de las clases de mayor tamaño (por encima de 30 alumnos) se dan con más frecuencia en países donde se han establecido topes oficiales para el tamaño de las clases.

El tamaño de las clases también varía mucho entre países. El mayor rango se observa en Estonia, Austria y el Reino Unido (Escocia), donde la mayoría de los alumnos están en clases de entre 16 y 30 alumnos. Por el contrario, Dinamarca, Eslovenia y Finlandia son más homogéneos en términos de la distribución de alumnos por clase.

Es importante tener en cuenta que no es lo mismo el tamaño de clase que la ratio alumno/profesor (número de alumnos por profesor). En general, las cifra de alumnos por clase es superior a la ratio alumno/profesor, puesto que es habitual que más de un profesor trabaje con una determinada clase (véase la nota al gráfico 9). Tampoco se ha establecido ningún tipo de relación concreta entre ambos indicadores. Sin embargo, en muy pocos casos (en la Comunidad francesa de Bélgica, Italia y Liechtenstein) valores bajos en la ratio alumno/profesor vienen acompañados por clases de tamaño pequeño.

SECCIÓN II – AGRUPAMIENTO Y TAMAÑO DE LAS CLASES

- Gráfico F11: Distribución de los alumnos de 15 años por tamaño de clase, en comparación con el tamaño máximo de la clase oficialmente establecido o exigido, 2009



(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
p10	16	12	12	12	17	18	14	18	13	15	17	12	19	15	x	10	15	15	
p25	20	17	15	15	20	20	17	22	18	20	20	18	24	18	x	16	20	19	
p50	25	21	19	18	24	25	20	26	23	24	23	23	29	21	x	20	25	22	
p75	28	24	21	22	26	29	22	29	29	27	26	27	33	24	x	25	28	25	
p90	31	26	23	24	27	30	24	30	32	30	27	30	35	27	x	27	30	26	
		HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-sct	IS	LI	NO	HR	TR
p10		19	x	17	13	17	16	13	22	17	15	15	18	16	12	11	15	19	15
p25		26	x	21	16	20	20	22	27	20	17	19	22	20	16	13	20	24	22
p50		30	x	25	22	23	24	27	30	25	20	21	27	25	20	17	24	28	27
p75		34	x	28	26	26	26	29	32	29	22	25	30	30	23	20	28	30	31
p90		36	x	30	29	28	28	30	33	31	24	27	30	30	26	22	30	32	39

(p) = Percentil

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Fuente: Eurydice y bases de datos OCDE PISA 2009.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los alumnos pidiéndoles que indicaran con cuántos alumnos, de media, compartían las clases de lengua de enseñanza. 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 la tabla que figura a continuación del gráfico.

Para más información sobre el estudio internacional PISA y la definición de percentil, véase el apartado "Glosario y herramientas estadísticas".

La normativa o recomendaciones relativas al tamaño máximo de las clases se han tomado del gráfico F8.

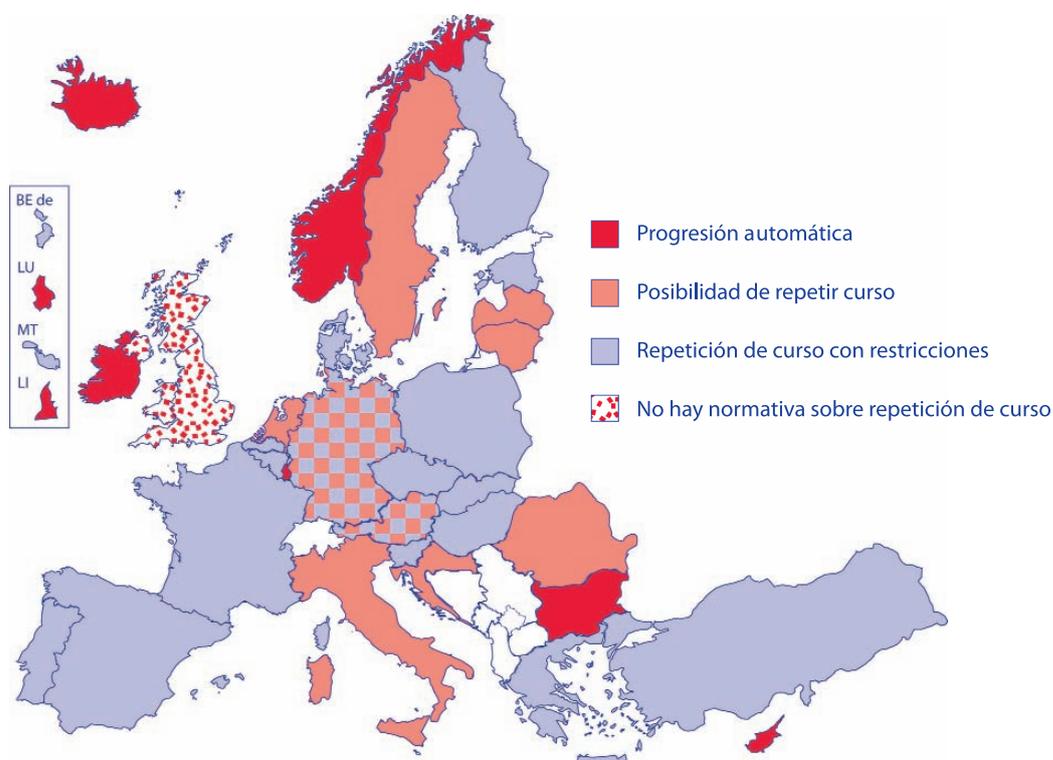
PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN III – EVALUACIÓN

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS ESTÁ PERMITIDO REPETIR CURSO

Los países difieren en la manera de ayudar a cada uno de los alumnos que presentan problemas a lo largo del año escolar. En función de la legislación vigente, se suele proporcionar a estos alumnos un apoyo complementario y diversas actividades que les permitan ponerse al nivel de sus compañeros. No obstante, si al final de curso continúan sin poder alcanzar los objetivos establecidos, pueden tener que repetir curso –proceso que se conoce como repetición de curso.

- **Gráfico F12: Repetición de curso en educación primaria (CINE 1), según la normativa vigente, 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Repetición de curso con restricciones indica que hay determinados cursos que no se pueden repetir y que se limita el número de veces que los alumnos pueden repetir un curso de educación primaria.

Notas específicas de los países

Alemania: en algunos *Länder* no se permite la repetición del primer curso.

Polonia: en los cursos 1 a 3 de la escuela primaria los alumnos promocionan automáticamente, pero en los cursos 4 a 6 no hay restricciones para la repetición de curso.

Eslovenia: en los cursos uno a seis los alumnos pasan de curso automáticamente, pero pueden repetir curso debido a sus pobres resultados, o por enfermedad, o por traslado de centro, u otros motivos, a petición de los padres y de acuerdo con el centro. En los cursos de tercero a sexto, el claustro de profesores puede tomar la decisión de que un alumno repita un curso debido a su bajo rendimiento, aunque los padres no estén de acuerdo.

Liechtenstein: pese a que hay promoción automática, existe la posibilidad de repetir curso de forma voluntaria y una única vez, previa petición, en el quinto curso.

Hay muy pocos países en los que la normativa no contemple la posibilidad de repetir curso en educación primaria. Estos son: Bulgaria, Irlanda, Chipre, Luxemburgo, Islandia, Liechtenstein y Noruega. En Bulgaria, en los cursos 1-4 los alumnos promocionan de curso de forma automática y se les proporciona apoyo si presentan dificultades de aprendizaje. En Noruega, la normativa establece que todos los alumnos tienen derecho a promocionar automáticamente durante la escolaridad obligatoria. En Islandia, la Guía para el Currículo Nacional establece explícitamente que en la educación obligatoria los niños deben promocionar de curso automáticamente. En Liechtenstein, la legislación también contempla la promoción automática en la educación primaria.

En el Reino Unido no existen requisitos específicos que indiquen que los niños deban progresar al curso siguiente cada año, ni tampoco exigencias legales sobre cómo han de organizarse los centros. Sí se establece, sin embargo, que los problemas de bajo rendimiento que pueden presentar los alumnos a nivel individual han de abordarse a través de una enseñanza diferenciada y de apoyos adicionales, y no mediante la repetición de curso. Normalmente, los niños con diferentes niveles de rendimiento reciben enseñanza en su curso y suelen pasar al curso siguiente de forma automática, salvo en circunstancias excepcionales.

En muchos países europeos la repetición de curso es teóricamente posible; sin embargo, los datos estadísticos muestran que, en la práctica, hay grandes variaciones entre países a este respecto (Eurydice, 2011). Con el fin de evitar un uso prematuro de la repetición de curso, algunos países cuentan con normativa que limita su aplicación. Así, la normativa puede, por ejemplo, limitar la repetición de forma que no pueda aplicarse en los primeros cursos. Este es el caso en Austria y Portugal, donde los alumnos no pueden repetir clase en el primer año de educación primaria, y en Alemania, donde algunos *Länder* prohíben la repetición al final del primer curso. Otras restricciones tienen por objeto reducir la frecuencia de la repetición de curso o limitar su aplicación a ciertas etapas de la trayectoria escolar de los alumnos (por ejemplo, al final de un ciclo).

NO ES HABITUAL QUE SE EXIJA UN TÍTULO DE PRIMARIA PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La organización de la educación obligatoria presenta una gran variedad en Europa. 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 currículo "básico común" al inicio de la educación secundaria que ofrece a todos los alumnos el mismo programa básico. En algunos países, en función de la organización y la estructura de su sistema educativo, los resultados de los alumnos pueden influir en su transición de primaria a secundaria.

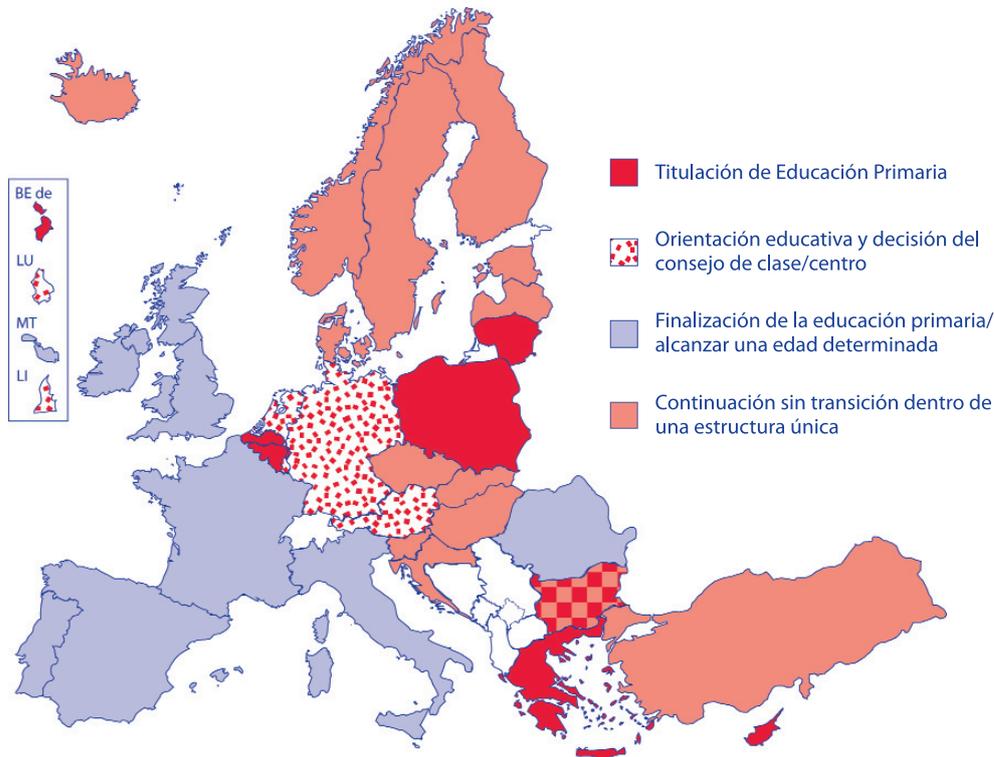
En los 14 países europeos en los que la educación obligatoria se organiza en una estructura única, el acceso a la educación secundaria inferior es automático, sin transición. Así, los alumnos pasan al curso siguiente si cumplen los requisitos del curso anterior. En Bulgaria, donde la educación obligatoria se organiza también en una estructura única, para acceder al quinto curso de dicha estructura se requiere estar en posesión, al finalizar el cuarto curso, de un título de primaria.

En Irlanda, España, Francia, Italia, Malta, Portugal y Rumanía los alumnos deben haber aprobado el último curso de educación primaria para acceder a la educación secundaria inferior. En el Reino Unido los alumnos acceden a secundaria cuando llegan a determinada edad.

En cinco países –Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Liechtenstein–, la transición a secundaria inferior depende de la decisión de un consejo de clase o del consejo escolar.

Finalmente, en otro grupo de países donde la educación primaria y la secundaria son dos etapas diferenciadas, la decisión sobre el paso los alumnos de un nivel a otro depende generalmente de si existe o no un título de final de la educación primaria. Este título se obtiene en función del trabajo realizado a lo largo del curso en Bélgica, Grecia, Chipre, Lituania y Polonia.

• **Gráfico F13: Requisitos de acceso a la educación secundaria inferior general (CINE 2), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): el título de educación primaria (*certificat d'études de base – CEB*) se concede en función de los resultados obtenidos en un examen externo estandarizado que se realiza al final de este nivel educativo. No obstante, el centro puede tomar la decisión de otorgar este título a los alumnos en función de sus resultados generales, aún cuando no hayan aprobado el examen.

Bélgica (BE de): los alumnos que no han obtenido el título de educación primaria al término del 6º curso de primaria y/o que tienen como mínimo 12 años pueden también acceder a la primera etapa de la Educación Secundaria inferior, donde aún pueden conseguir el título de educación primaria.

España: los alumnos que a los 12 años de edad no hayan completado con éxito la etapa de primaria pueden repetir curso, siempre que no hayan repetido ya un curso de primaria, en cuyo caso promocionan automáticamente a secundaria.

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.

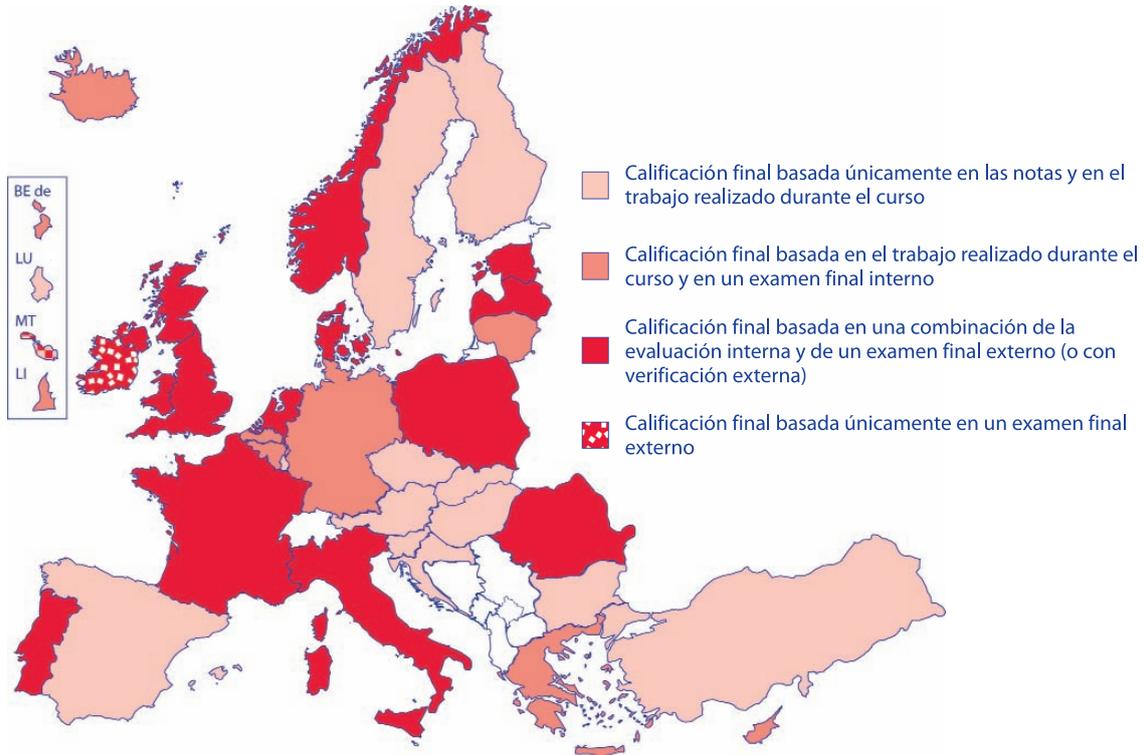
LOS TÍTULOS QUE SE OTORGAN AL FINAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA SUELEN BASARSE EN EXÁMENES FINALES

Normalmente, los alumnos reciben un título al finalizar la educación secundaria inferior general o la educación obligatoria a tiempo completo. En la mayoría de países europeos, esto se corresponde con la transición a la educación secundaria superior.

En nueve países o regiones, la obtención del título de esta etapa educativa se basa en unos exámenes finales internos, y en otros 12 países, en una combinación de exámenes internos y externos. En Irlanda, el título se otorga únicamente en función de un examen final externo.

Por el contrario, en doce países para conceder el título se tienen en cuenta únicamente las calificaciones del alumno y su trabajo a lo largo del curso.

- **Gráfico F14: Evaluación para la certificación al final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo (CINE 2), 2010/11**



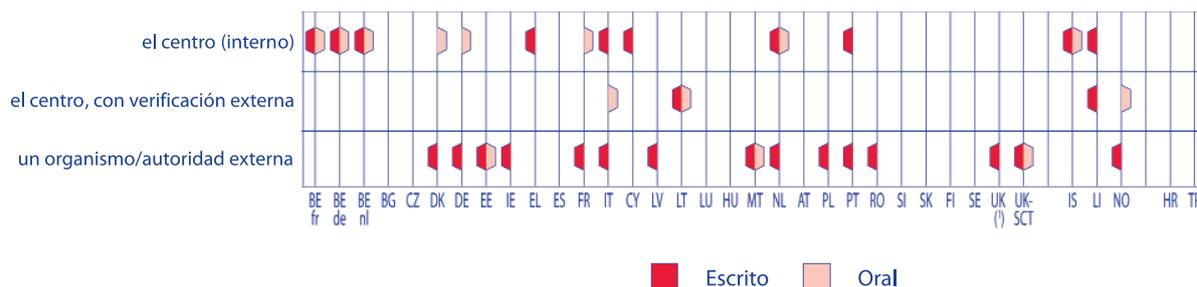
Fuente: Eurydice.

En los casos en los que se realiza un examen final, éste 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. Únicamente en Bélgica, Grecia, Italia, Chipre, los Países Bajos, Islandia y Liechtenstein la parte escrita se prepara en el propio centro, que es el único responsable de la prueba.

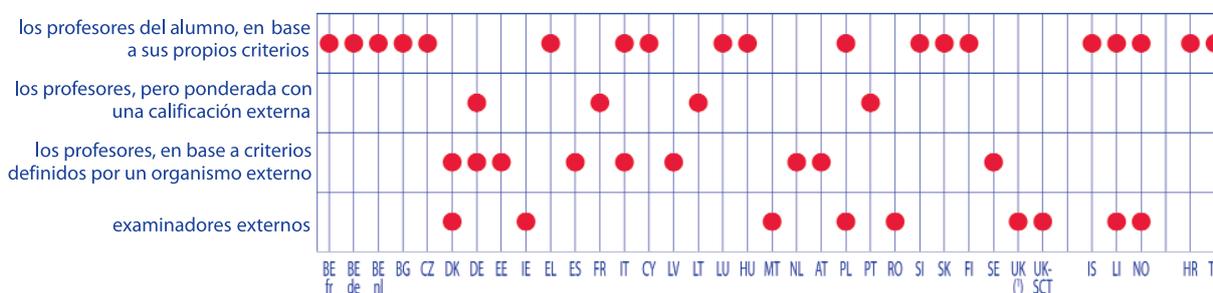
Cuando la expedición del título se basa en las calificaciones y el trabajo del curso o en los resultados de un examen elaborado por el centro, los profesores suelen ser los responsables de la calificación que figura en el título. En varios países la calificación otorgada por los profesores o bien se pondera con una calificación externa (Alemania, Francia, Lituania y Portugal) o bien se basa únicamente en los criterios establecidos por un organismo externo (Estonia, España, Letonia, los Países Bajos, Austria y Suecia). En Irlanda, Malta y Rumanía la calificación final es otorgada por examinadores ajenos al centro. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) son también examinadores externos quienes otorgan la calificación final. Aunque también puede tenerse en cuenta la evaluación interna, sigue siendo la organización externa que otorga el título la responsable del control y la revisión de cualquier evaluación interna, así como de la calificación global.

• **Gráfico F15: Características de la evaluación para la certificación del final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo (CINE 2), 2010/11**

Si hay examen ESCRITO/ORAL, es organizado por:



Otorgan la calificación final:



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

En la categoría “Calificación final basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con verificación externa)”, la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna, o en una valoración de las calificaciones obtenidas, o basarse en el trabajo realizado durante el curso.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr): se expide un título al término del segundo ciclo de la educación secundaria, es decir, un año después del fin de la educación obligatoria a tiempo completo.

Bélgica (BE nl): los centros tienen un alto grado de autonomía a la hora de evaluar a los alumnos. Son libres para decidir si organizan exámenes o no, y si lo hacen, si éstos son escritos u orales. Lo único que establece la legislación es que los alumnos deben alcanzar los objetivos finales. Evaluar si lo han conseguido o no depende del centro o del consejo de clase.

Estonia: para la evaluación de las lenguas y del componente práctico de algunas asignaturas, por ejemplo, ciencias, artes, etc., se realizan exámenes orales.

Irlanda: ciertos elementos del trabajo del curso (el trabajo de proyecto desarrollado a lo largo del curso escolar) se toman en consideración en la calificación final conseguida por el alumno en el examen externo. En la mayoría de los casos son los examinadores externos quienes ponen la calificación del trabajo de curso.

Letonia: hay una minoría de programas educativos en los que una parte del examen en lengua del estado (letón) es oral, y la organiza el Centro Nacional para la Educación.

Malta: hay dos exámenes diferentes: uno al final de *Form 5* (último curso de secundaria), administrado a nivel central por la Unidad de Evaluación Educativa de las Direcciones de Educación, y otro, el Examen para el Título de Secundaria (SEC), administrado por la Agencia MATSEC de la Universidad de Malta.

Eslovenia: al final de la educación obligatoria los alumnos realizan exámenes nacionales (externos) en lengua materna y en matemáticas, y en una asignatura fijada por el Ministerio. El Centro Nacional de Exámenes es el encargado de organizar los exámenes. Los resultados no influyen en las calificaciones de los alumnos, sino que únicamente proporcionan información sobre sus conocimientos, y se recogen en el título.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): únicamente se realizan exámenes orales en determinadas asignaturas, como, por ejemplo, lenguas modernas. Las cualificaciones externas se expiden sobre la base de una sola materia y son certificadas por organismos autónomos de certificación regulados por el gobierno. Los sistemas de evaluación varían, pero siempre incorporan una evaluación externa. Algunos de ellos incluyen una evaluación interna revisada.

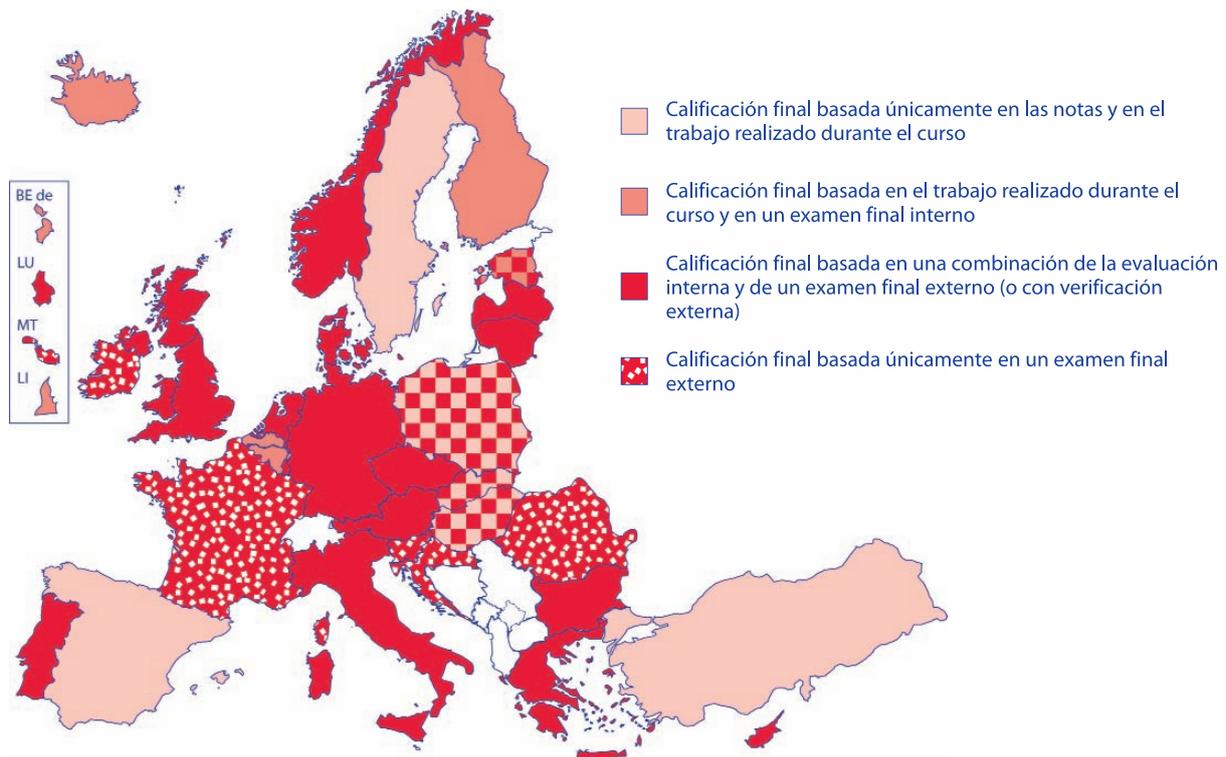
LOS TÍTULOS DE FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR SUELEN OTORGARSE EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS EXÁMENES EXTERNOS

En todos los países se expiden títulos para los alumnos que han terminado la educación secundaria superior general y cumplen los requisitos establecidos. Estar en posesión de un título de estas características suele ser un requisito mínimo indispensable para el acceso a la educación superior.

En seis países –España, Hungría, Polonia, Eslovaquia, Suecia y Turquía–, el título se basa en la evaluación continua realizada durante el último curso o los últimos cursos de la educación secundaria general. En Hungría, Polonia y Eslovaquia, al final de la educación secundaria superior se pueden otorgar dos títulos: uno basado en las calificaciones obtenidas por el trabajo realizado a lo largo del último curso escolar, y otro basado en un examen final.

Así, en la mayoría de los países europeos la obtención del título está subordinada a la superación de algún tipo de examen final. En la mayoría de los casos, se basa en una combinación de una evaluación interna y un examen externo. Sin embargo, en Bélgica, Finlandia, Islandia y Liechtenstein, el título se otorga únicamente teniendo en cuenta el resultado de un examen final interno, en tanto que en Irlanda, Francia, Malta, Rumanía, Eslovenia y Croacia se otorga exclusivamente en función de los resultados de un examen final externo.

- **Gráfico F16: Evaluación para la certificación al final de la educación secundaria superior general (CINE 3), 2010/11**



Fuente: Eurydice.

En la mayoría de los países, el examen final consta de dos partes: una escrita y otra oral. En Bulgaria, Grecia, Chipre, Lituania, Portugal, Finlandia y Croacia es exclusivamente escrito. En esta etapa educativa, el examen escrito suele elaborarlo un organismo ajeno al centro, aunque a veces lo administra el centro bajo control externo, como ocurre en Austria y Liechtenstein.

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



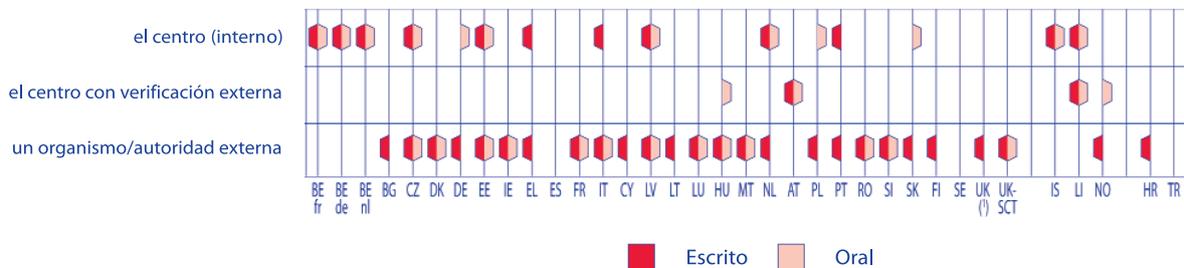
SECCIÓN III – EVALUACIÓN

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.

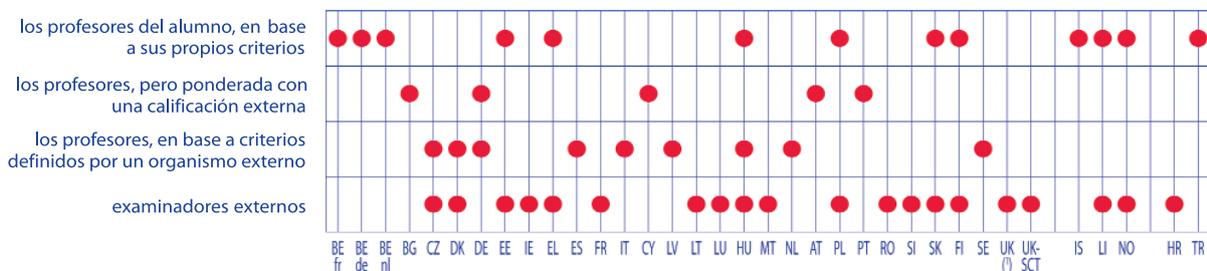
En la mayoría de los países son los profesores del centro quienes deciden las notas que deben recibir los alumnos. Son los propios profesores los que deciden sobre la concesión del título, pero también pueden otorgarlo sobre la base de criterios definidos externamente o ponderando las notas del alumno por una calificación externa. En varios países (Irlanda, Francia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Rumanía, Eslovenia, el Reino Unido (Escocia) y Croacia), la calificación final la otorga exclusivamente un tribunal examinador o personas ajenas al centro. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) son también examinadores externos al centro quienes otorgan la calificación final. Aunque la evaluación interna también puede tenerse en cuenta, es la organización externa que otorga el título la que sigue siendo responsable del control y la revisión de cualquier evaluación interna, así como de la calificación global.

• Gráfico F17: Características de la evaluación para la certificación del final de la educación secundaria superior general (CINE 3), 2010/11

Si hay examen ESCRITO/ORAL, es organizado por:



Otorgan la calificación final:



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

El mapa muestra las modalidades de evaluación para la certificación al término de la educación secundaria superior general que permiten el acceso a la educación superior. Cuando en un país se expiden dos títulos 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 títulos, por sí solo, no dé acceso a la Educación Superior.

En la categoría "Calificación final basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con verificación externa)", la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna, o en una valoración de las calificaciones obtenidas, o basarse en el trabajo realizado durante el curso.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE nl): los centros tienen un alto grado de autonomía a la hora de evaluar a los alumnos. Son libres para decidir si organizan exámenes o no, y si lo hacen, si éstos son escritos u orales. Lo único que establece la legislación es que los alumnos deben alcanzar los objetivos finales. Evaluar si lo han conseguido o no depende del centro o del consejo de clase.

Estonia: para la evaluación de las lenguas y del componente práctico de algunas asignaturas, por ejemplo, ciencias, artes, etc., se realizan exámenes orales.

Irlanda: ciertos elementos del trabajo del curso (el trabajo de proyecto desarrollado a lo largo del curso escolar) se toman en consideración en la calificación final conseguida por el alumno en el examen externo. En la mayoría de los casos son los examinadores externos quienes ponen la calificación del trabajo de curso.

Grecia: de acuerdo con la normativa presentada a la Cámara del Parlamento, los alumnos del tercer curso que asistían a centros de secundaria superior de día tenían la opción de obtener el título de secundaria sin tener que presentarse a los exámenes nacionales griegos del curso 2010/11. Los alumnos se examinaron en el centro de todas las asignaturas de tercer curso de secundaria superior general sobre materias definidas por la asociación de enseñanza correspondiente.

Letonia: una parte del examen de lenguas extranjeras de la educación secundaria superior es oral, y la organiza el Centro Nacional para la Educación.

Hungría, Polonia y Finlandia: en este nivel se pueden obtener dos títulos.

Malta: para la evaluación de las lenguas y del componente práctico de algunas asignaturas, por ejemplo, ciencias, artes, etc., se realizan exámenes orales.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): además de los exámenes escritos, puede haber evaluaciones prácticas. Únicamente se realizan exámenes orales en determinadas asignaturas, como, por ejemplo, lenguas modernas. Las cualificaciones externas se realizan por materias independientemente y son certificadas por organismos autónomos regulados por el gobierno. Los sistemas de evaluación varían, pero siempre incorporan una evaluación externa. Algunos de ellos incluyen una evaluación interna supervisada. Los exámenes GCSEs (a los 16 años) incorporan una evaluación interna controlada para la mayor parte de las asignaturas; esta evaluación se realiza bajo unas condiciones supervisadas y puede organizarse externamente y corregirse en el centro, u organizarse en el centro y corregirse externamente. Los niveles A (a los 18 años) se evalúan, para la mayoría de las asignaturas, externamente, pero pueden incorporar parte de una evaluación interna revisada externamente.

EN EUROPA ES MUY COMÚN UTILIZAR PRUEBAS NACIONALES PARA EVALUAR A LOS ALUMNOS Y PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LOS CENTROS Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las pruebas nacionales de evaluación nacional de los alumnos, entendidas en términos de la realización de pruebas estandarizadas y de exámenes establecidos a nivel central y administrados a nivel nacional (Eurydice, 2009), es una forma de evaluación de los alumnos muy utilizada en Europa. Las pruebas nacionales se pueden dividir en tres grandes categorías. En un primer grupo se encuentran las pruebas nacionales que hacen balance del rendimiento de los alumnos al final de una etapa educativa determinada y que pueden tener un efecto importante sobre su trayectoria educativa; este tipo de pruebas suelen ser obligatorias para todos los alumnos. En cerca de dos tercios de los países el principal objetivo de estas pruebas es tomar decisiones sobre el itinerario educativo que van a seguir los alumnos.

El segundo tipo de pruebas nacionales lo forman aquellas cuya finalidad principal es evaluar y hacer un seguimiento de los centros educativos y/o del propio sistema educativo en su conjunto. Generalmente, las pruebas para el seguimiento de los centros educativos suelen ser obligatorias para todos los alumnos, en tanto que los que se centran en el sistema educativo en su conjunto suelen realizarse a una muestra representativa o bien son opcionales. Más de la mitad de los países europeos llevan a cabo este tipo de pruebas.

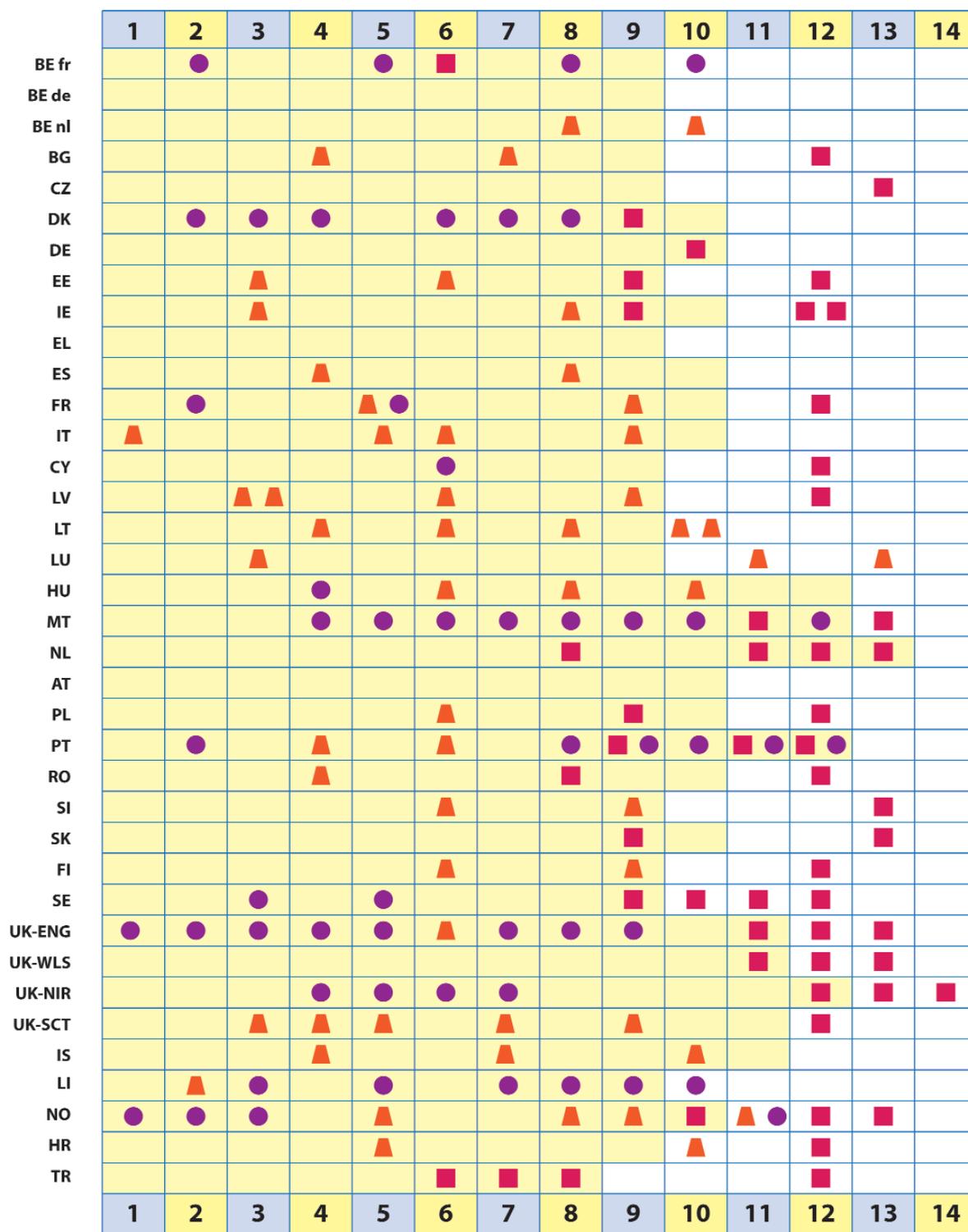
La finalidad principal del tercer tipo de pruebas es servir de apoyo al proceso de aprendizaje identificando las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos, y pueden ser obligatorias u optativas. Doce países o regiones organizan este tipo de pruebas.

En algunos países predomina un tipo de prueba nacional. Por ejemplo, en la República Checa, Alemania, los Países Bajos, Eslovaquia, el Reino Unido (Gales) y Turquía, todas las pruebas nacionales tienen como objetivo principal servir de ayuda para tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos. Por lo general, este tipo de pruebas se llevan a cabo en las últimas etapas de la escolarización, por ejemplo, al final de la educación primaria, durante o al final de la secundaria inferior y al final de la secundaria superior. En Bélgica (Comunidad flamenca), España, Italia, Lituania, Luxemburgo e Islandia, las únicas pruebas nacionales que se realizan tienen por objetivo el seguimiento de los centros educativos y/o del sistema educativo. En Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Malta, el Reino Unido (Inglaterra) y Liechtenstein la mayoría de las pruebas nacionales que se organizan sirven al propósito de identificar las necesidades individuales de aprendizaje. Estos dos últimos tipos de pruebas nacionales se organizan desde el mismo inicio de la escolaridad y en su mayoría dejan de realizarse después de la educación obligatoria.

Un aspecto de las pruebas nacionales que varía considerablemente entre los diferentes países es el número de cursos en que se realizan. Por ejemplo, Dinamarca, Malta, el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega llevan a cabo pruebas nacionales en casi todos los cursos de la educación obligatoria. Por el contrario, en varios países las pruebas se organizan en un número mucho menor de cursos. En Bélgica (Comunidad flamenca), España, Chipre y Eslovaquia, las pruebas nacionales se realizan únicamente en dos cursos, y en Alemania se desarrolla una única prueba nacional.

En Irlanda, Francia, Letonia, Lituania, Portugal y Noruega se pueden realizar dos pruebas nacionales en el mismo curso.

• Gráfico F18: Tipos de pruebas nacionales y cursos en los que se realizan, 2010/11



■ Tomar decisiones sobre la trayectoria escolar de los alumnos ▲ Seguimiento de los centros y/o del sistema educativo ● Identificar necesidades de aprendizaje individuales ■ Color de fondo: educación obligatoria

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El gráfico representa únicamente el objetivo principal de cada prueba nacional.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE nl): en el curso 2010/11, las dos evaluaciones nacionales tuvieron lugar en secundaria, al final de la primera y segunda etapa respectivamente. En otros cursos se pueden organizar otras dos evaluaciones con diferentes asignaturas y/o distintas poblaciones de alumnos (por ejemplo, al final de la educación primaria y al final de la secundaria).

Bulgaria: los alumnos del octavo curso de los centros especializados de lengua extranjera también realizan evaluaciones nacionales externas.

Austria: en breve se implementarán dos nuevas pruebas nacionales: *Bildungsstandards* (comenzarán en 2012/13), obligatoria para todos los alumnos en los cursos 4 y 8; y los nuevos exámenes finales de secundaria superior (comenzarán en 2013/14).

Portugal: las pruebas nacionales para identificar necesidades de aprendizaje individuales del alumnado (*Testes Intermédios*) no son obligatorias; los centros tienen autonomía para aplicarlas o no.

Eslovaquia: la prueba nacional tiene otro objetivo igualmente importante: el seguimiento de los centros educativos y del sistema educativo.

Suecia: en secundaria las materias incluidas en las pruebas nacionales para tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos son sueco, inglés y matemáticas, y se realizan en alguno de los cursos 10, 11 o 12, en función del momento en que los alumnos finalizan los cursos en cuestión.

Noruega: en la mayoría de los cursos se realizan pruebas nacionales por separado con diferentes propósitos y en distintas materias.

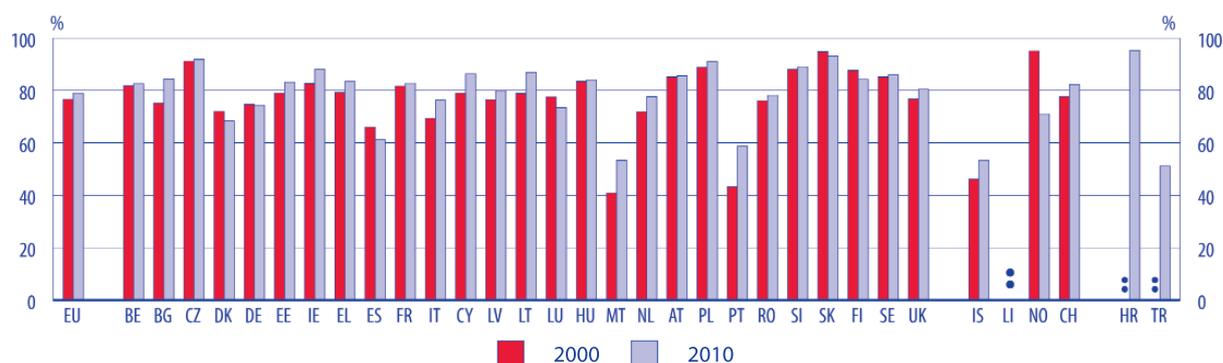
NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

SIGUE CRECIENDO EL PORCENTAJE DE JÓVENES QUE TIENEN AL MENOS UN TÍTULO DE SECUNDARIA SUPERIOR

El 79% de los jóvenes europeos de 20-24 años de edad habían acabado la educación secundaria superior (CINE 3) en 2010, lo que confirma la evolución positiva que se viene dando en Europa desde 2000.

De hecho, la gran mayoría de los países informan de un aumento en los últimos diez años del número de jóvenes que tienen al menos un título de secundaria superior. Este incremento alcanzó los dos dígitos en Portugal (+15'5%) y Malta (+12'4%), con Bulgaria muy cerca, con un 9'2%. Estos datos resultan especialmente alentadores si se tiene en cuenta que Portugal y Malta se encuentran entre los países con un menor número de jóvenes entre 20 y 24 años que han completado con éxito la educación secundaria superior.

- **Gráfico G1: Porcentaje de la población del grupo de edad 20-24 que ha finalizado al menos la educación secundaria superior (CINE 3), 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	76.6	81.7	75.2	91.2	72.0	74.7	79.0	82.6	79.2	66.0	81.6	69.4	79.0	76.5	78.9	77.5	83.5
2010	79.0	82.5	84.4	91.9	68.3	74.4	83.2	88.0	83.4	61.2	82.8	76.3	86.3	79.9	86.9	73.4	84.0
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000	40.9	71.9	85.1	88.8	43.2	76.1	88.0	94.8	87.7	85.2	76.7	46.1	:	95.0	77.7	:	:
2010	53.3	77.6	85.6	91.1	58.7	78.2	89.1	93.2	84.2	85.9	80.4	53.4	:	71.1	82.3	95.3	51.1

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).

Notas específicas de los países

Bulgaria y Suecia: ruptura en la serie a partir de 2001.

Dinamarca, Luxemburgo, Hungría y Malta: ruptura en las series a partir de 2003.

Alemania: ruptura en las series después de 2005.

Letonia y Lituania: ruptura en las series a partir de 2002.

Luxemburgo y Malta: datos provisionales para 2010.

Países Bajos: ruptura en las series en el año 2010.

Noruega: ruptura en las series a partir de 2006.

Sin embargo, en educación superior algunos países (Dinamarca, España, Luxemburgo, Finlandia y Noruega) experimentaron una disminución en el porcentaje de titulados en el grupo de edad 20-24.

Varios países presentan porcentajes que se sitúan muy por encima de la media europea: en la República Checa, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia, cerca de nueve de cada diez personas entre 20 y 24 años posee al menos una titulación de educación superior. El nivel más alto se encuentra en Croacia, donde la cifra se sitúa por encima del 95% en este grupo de edad.



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

Sin embargo, algunos países siguen teniendo dificultades para conseguir que los jóvenes concluyan con éxito la educación secundaria superior. Este es el caso de Portugal, Malta, Islandia (a pesar de su rápido avance en los últimos años), España (donde el porcentaje ha descendido en comparación con 2000) y Turquía. En estos países, la proporción de personas de entre 20 y 24 años que tienen un título de secundaria superior apenas supera el 60%.

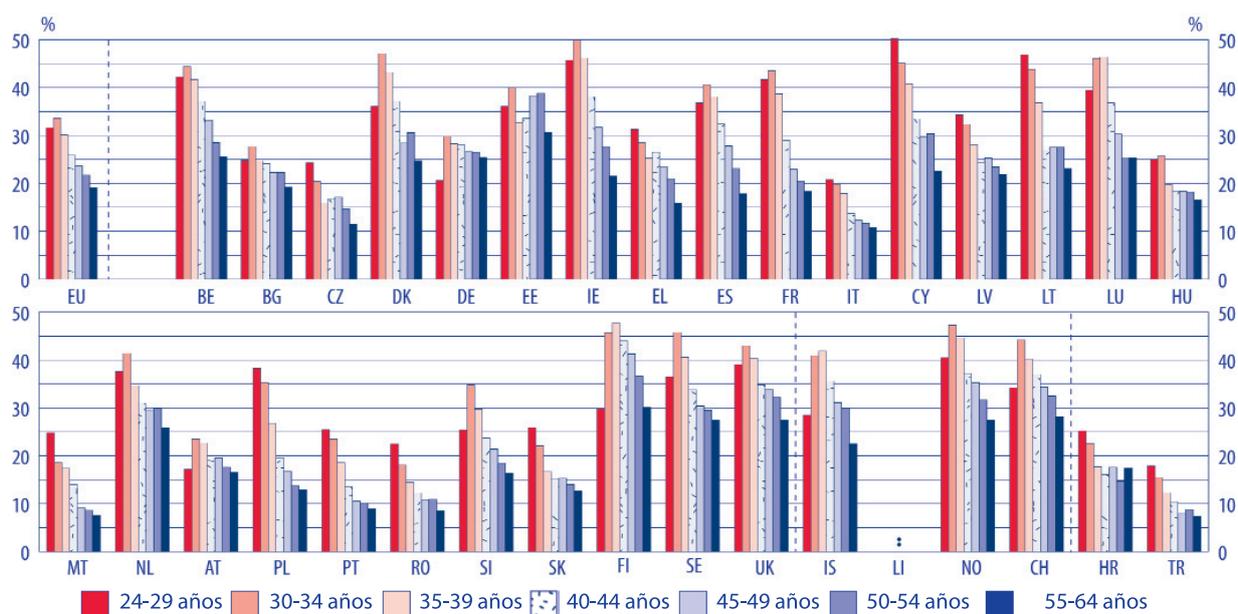
LA PROBABILIDAD DE TENER UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ES MAYOR ENTRE LA POBLACIÓN MÁS JOVEN

Desde el año 2000, el porcentaje medio de titulados superiores en la UE se ha incrementado para cada grupo de edad contemplado (véase el gráfico F4 del *Cifras clave de la Educación en Europa 2009*). El mayor incremento se observó en el grupo de edad 35-39, con una variación positiva de casi un 7%.

A pesar del aumento en el porcentaje de jóvenes con titulación en educación superior, siguen existiendo importantes diferencias entre países. En algunos (Dinamarca, Irlanda, Chipre, Luxemburgo, Finlandia, Suecia y Noruega) el porcentaje de titulados superiores en el grupo de edad 30-34 se sitúa muy por encima del 45%, mientras que en otros (Italia, Malta, Rumanía y Turquía) está por debajo de 20%.

En línea con la tendencia de las últimas décadas, el porcentaje de titulados superiores se va reduciendo con la edad, de modo que las personas de más edad tienen una probabilidad mucho menor de tener un título superior que sus contrapartes más jóvenes. Lo que merece la pena resaltar es que la brecha entre las generaciones jóvenes y las mayores en cuanto a logros educativos alcanzados se ensancha con la edad. En otras palabras, cada vez más jóvenes terminan la educación superior, mientras que cada vez menos personas mayores tienen dicha titulación. La diferencia se incrementó un 4% de media entre 2000 y 2011. En particular, Irlanda, Luxemburgo y Polonia son los países que presentan una mayor diferencia entre generaciones.

- **Gráfico G2: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) entre la población de 24-64 años, por grupos de edad, 2010**



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
24-29 años	31.6	42.2	24.8	24.3	36.1	20.6	36.1	45.7	31.3	36.8	41.7	20.8	50.2	34.3	46.9	39.5	25.0
30-34 años	33.6	44.4	27.7	20.4	47.1	29.8	40.0	49.9	28.5	40.6	43.5	19.8	45.1	32.3	43.8	46.1	25.7
35-39 años	30.1	41.7	24.7	15.9	43.2	28.3	32.7	46.2	25.3	38.1	38.7	17.9	40.8	28.1	36.8	46.4	19.7
40-44 años	25.9	37.2	24.1	16.8	37.2	28.0	33.6	38.1	26.5	32.4	29.0	13.7	33.5	24.3	27.0	36.8	18.3
45-49 años	23.6	33.2	22.3	17.1	28.4	26.6	38.3	31.7	23.5	27.8	23.0	12.3	29.6	25.3	27.5	30.3	18.4
50-54 años	21.7	28.5	22.3	14.7	30.6	26.5	38.8	27.7	21.0	23.1	20.5	11.7	30.4	23.4	27.5	25.2	18.2
55-64 años	19.1	25.6	19.2	11.5	24.7	25.4	30.7	21.5	15.8	17.8	18.3	10.7	22.5	21.9	23.1	25.3	16.5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
24-29 años	24.8	37.6	17.2	38.3	25.5	22.5	25.4	25.9	29.8	36.5	39.1	28.5	:	40.5	34.2	25.2	17.9
30-34 años	18.6	41.4	23.5	35.3	23.5	18.1	34.8	22.1	45.7	45.8	43.0	40.9	:	47.3	44.2	22.6	15.5
35-39 años	17.4	34.7	22.7	26.8	18.6	14.5	29.7	16.7	47.7	40.6	40.4	41.9	:	44.6	40.2	17.7	12.3
40-44 años	14.0	31.0	19.2	19.6	13.5	12.3	23.7	15.1	44.0	33.8	34.8	35.6	:	37.2	37.0	16.1	10.4
45-49 años	9.1	29.6	19.5	16.7	10.6	10.7	21.4	15.3	41.3	30.4	33.8	31.1	:	35.3	34.3	17.6	7.9
50-54 años	8.6	29.9	17.6	13.7	10.2	10.9	18.5	14.0	36.6	29.5	32.2	30.0	:	31.7	32.5	14.7	8.8
55-64 años	7.5	25.9	16.5	12.9	8.9	8.5	16.3	12.7	30.1	27.5	27.5	22.5	:	27.4	28.1	17.4	7.4

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).

MENOS TITULADOS SUPERIORES EN EL ÁREA DE “EDUCACIÓN Y FORMACIÓN”

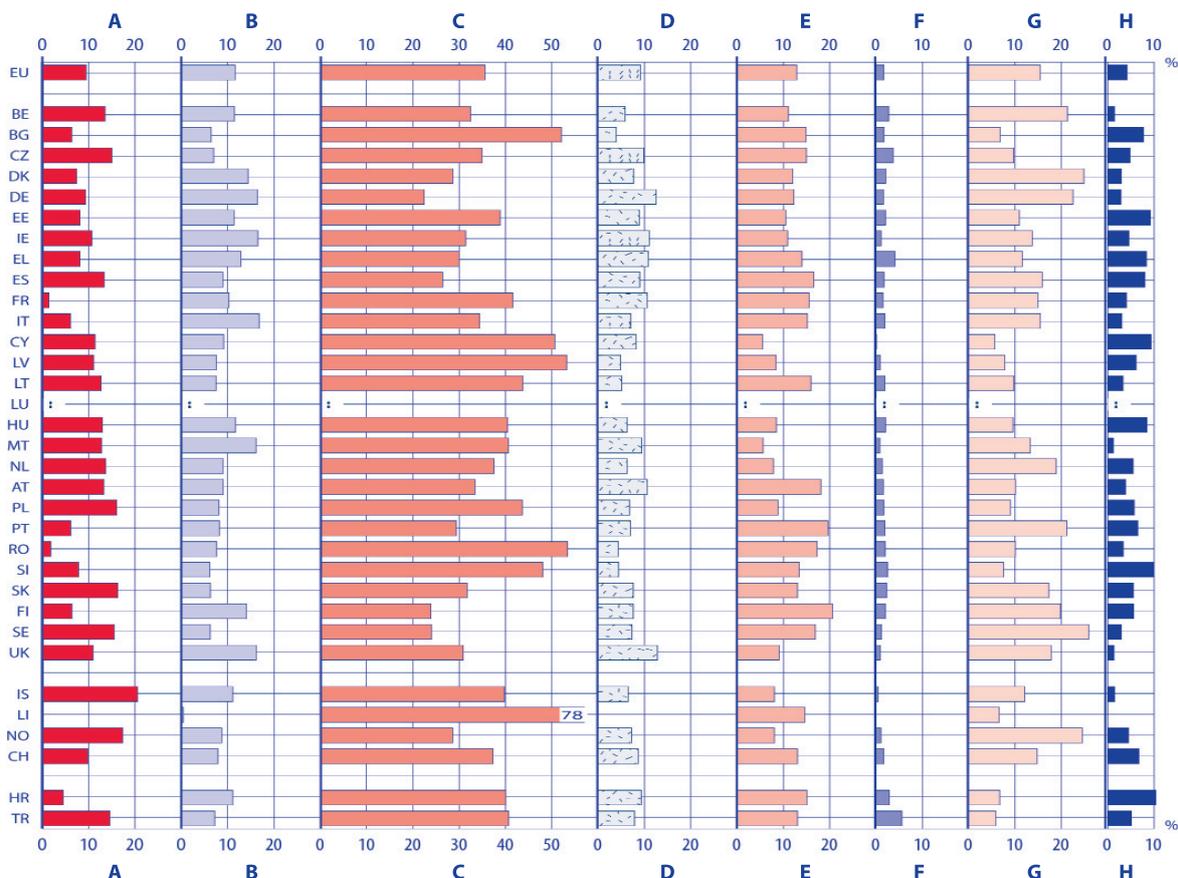
En 2009, los titulados en “Ciencias sociales, empresariales y derecho” representaban el porcentaje más alto de titulados con más del 35% de todos los titulados en Europa. Comparativamente, en “Salud y bienestar social” el porcentaje se situaba en un 15’4%, y en “Ingeniería” y “Humanidades”, en un 12,8% y un 11’6% respectivamente. En varios países (Bulgaria, Chipre, Letonia, Rumanía y Liechtenstein) los titulados en “Ciencias sociales, empresariales y derecho” suponen casi el 50% de todos los titulados, mientras que en muy pocos países este porcentaje es inferior al 25% (Alemania, Finlandia y Suecia). En general, el área con un menor porcentaje de titulados es la de “Agricultura y veterinaria”.

Dentro de los países, desde 2006 la variación más importante en el porcentaje de titulados en áreas concretas ha sido el descenso en el porcentaje de titulados en el área de “Educación y formación”, con un aumento correspondiente en “Salud y bienestar” y, en menor medida, en “Servicios”. Si bien esta tendencia general se observa en la gran mayoría de los países, la caída en el área de “Educación y Formación” es especialmente brusca en Portugal (-6’7%), Islandia (-6%), Hungría (-5’2%) y Bélgica (-4’5%). Es muy probable que estos descensos supongan nuevos desafíos en relación con la disponibilidad de profesorado cualificado en estos países.

El aumento más importante en los titulados de las disciplinas de “Salud y bienestar social” se observa en Alemania, Irlanda, Italia, Letonia, los Países Bajos y Polonia. Es también digna de mención la redistribución de los titulados que se ha producido en Liechtenstein, donde entre 2006 y 2009 se ha producido una reducción en el porcentaje de titulados en “Ingeniería” superior al 20%, mientras que los titulados en el campo de “Ciencias sociales, empresariales y derecho” se han incrementado en más de un 23%.

Si se compara la distribución de titulados superiores del año 2000 (véase el gráfico F15 del *Cifras clave de la Educación en Europa 2002*) con los datos actuales, la variación más significativa se encuentra en el porcentaje de graduados del área de “Ciencias, matemáticas e informática”. En la última década dicho porcentaje se ha reducido de un 12% a un 9% a nivel europeo, con picos de descenso registrados en Irlanda (-10%), Francia (-5%) e Islandia (-6%).

Gráfico G3: Titulados superiores (CINE 5 y 6) por áreas de estudio/profesionales, 2009



	A Educación y formación				B Humanidades y arte				C Ciencias sociales, empresariales y derecho				D Ciencias, matemáticas e informática				
	E Ingeniería, producción industrial y construcción				F Agricultura y veterinaria				G Salud y bienestar social				H Servicios				
	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	9.5	13.5	6.4	15.0	7.5	9.4	8.1	10.7	8.1	13.4	1.5	6.1	11.4	11.1	12.7	:	13.0
B	11.6	11.5	6.5	7.0	14.4	16.5	11.4	16.6	12.9	9.0	10.3	16.8	9.2	7.6	7.5	:	11.7
C	35.6	32.5	52.1	34.9	28.6	22.5	38.9	31.4	30.0	26.4	41.6	34.4	50.6	53.2	43.7	:	40.5
D	9.2	5.8	3.9	9.8	7.6	12.5	8.9	11.0	10.9	9.0	10.6	7.1	8.2	4.9	5.1	:	6.3
E	12.9	11.1	14.9	15.0	12.0	12.3	10.5	10.9	14.0	16.6	15.6	15.2	5.5	8.4	16.0	:	8.5
F	1.7	2.7	1.7	3.7	2.1	1.6	2.1	1.1	4.1	1.7	1.5	1.9	0.1	0.9	1.9	:	2.0
G	15.4	21.3	6.8	9.7	24.9	22.5	11.0	13.7	11.6	15.9	14.9	15.5	5.6	7.8	9.8	:	9.6
H	4.2	1.5	7.7	4.8	2.9	2.9	9.2	4.6	8.4	8.0	4.0	3.0	9.4	6.1	3.3	:	8.5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
A	12.8	13.7	13.3	16.1	6.2	1.8	7.8	16.3	6.4	15.5	11.0	20.6	-	17.4	9.9	4.5	14.6
B	16.1	9.0	9.1	8.2	8.3	7.7	6.2	6.3	14.1	6.3	16.2	11.1	0.5	8.7	7.9	11.1	7.2
C	40.6	37.5	33.4	43.6	29.4	53.4	48.1	31.7	23.9	24.0	30.9	39.8	78.3	28.6	37.3	40.0	40.7
D	9.4	6.2	10.6	6.8	7.0	4.4	4.4	7.6	7.6	7.3	12.8	6.5	-	7.2	8.6	9.3	7.9
E	5.6	7.8	18.1	8.8	19.6	17.3	13.4	13.0	20.6	16.9	9.1	8.0	14.6	8.0	13.0	15.1	13.1
F	0.8	1.3	1.6	1.7	1.9	2.0	2.5	2.3	2.0	1.2	0.9	0.4	-	1.0	1.7	2.8	5.6
G	13.3	18.9	10.1	9.0	21.2	10.0	7.5	17.3	19.8	25.9	17.8	12.1	6.6	24.5	14.8	6.7	5.8
H	1.2	5.5	3.9	5.7	6.5	3.4	10.0	5.6	5.6	2.9	1.3	1.5	-	4.5	6.7	10.4	5.1

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

Notas específicas de los países

Bélgica: los datos de la Comunidad flamenca no incluyen las segundas titulaciones en educación superior no universitaria.

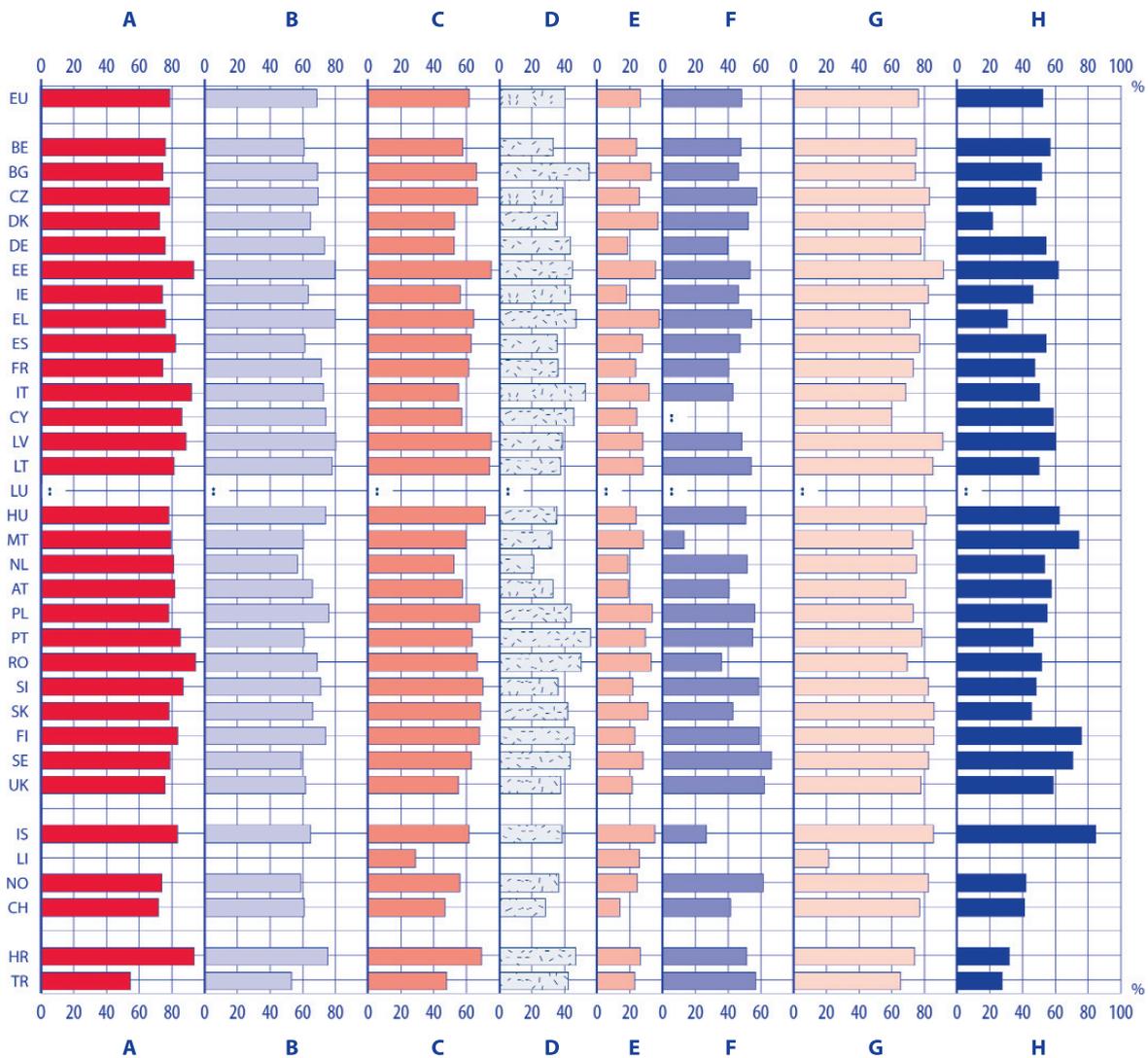
Grecia: datos de 2008.

Italia: los datos no incluyen las segundas titulaciones del nivel CINE 5A ni el nivel CINE 6.

EL NÚMERO DE MUJERES TITULADAS SUPERA AL DE HOMBRES EN TODOS LOS CAMPOS, SALVO EN CIENCIAS NATURALES Y APLICADAS

En línea con la tendencia de los últimos años, el número de mujeres es claramente superior al de hombres en la mayoría de los campos académicos: “Educación y formación”, donde las mujeres representan casi el 80% de los titulados; “Salud y bienestar social”, con un porcentaje de mujeres del 76%; “Humanidades”, con el 69%; y “Ciencias sociales, empresariales y derecho”, con el 62%. Aunque en menor medida, también en el área de “Servicios” hay más mujeres tituladas (52%) que hombres. No obstante, “Educación y formación” sigue siendo el área con un mayor predominio de las mujeres, que llega a porcentajes del 90% o más en Estonia, Italia, Rumanía y Croacia.

- **Gráfico G4: Porcentaje de mujeres tituladas en educación superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio/profesionales, 2009**



Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

A	Educación y formación	B	Humanidades y arte	C	Ciencias sociales, empresariales y derecho	D	Ciencias, matemáticas e informática
E	Ingeniería, producción industrial y construcción	F	Agricultura y veterinaria	G	Salud y bienestar social	H	Servicios

NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	78.7	76.0	74.5	78.5	72.5	75.9	93.3	74.2	76.1	82.2	74.4	92.0	86.0	88.6	81.3	:	78.2
B	68.5	60.9	69.0	69.3	64.7	73.1	79.6	63.2	79.9	61.2	71.3	72.5	74.2	80.2	77.9	:	73.9
C	61.8	57.8	66.2	66.9	52.7	52.5	75.1	56.3	64.5	63.0	61.3	55.3	57.2	75.2	74.2	:	71.5
D	40.3	33.1	55.0	38.9	35.5	43.7	44.7	43.5	47.1	35.4	36.0	52.8	45.7	38.7	37.5	:	35.3
E	26.2	24.0	32.7	25.8	37.1	18.4	35.6	17.9	37.8	27.7	23.4	31.7	24.1	27.9	28.0	:	23.9
F	48.2	47.8	46.3	57.5	52.4	39.7	53.4	46.3	54.2	47.3	40.3	42.9	:	48.5	54.1	:	50.7
G	76.2	74.8	74.4	83.1	80.4	77.8	91.5	82.4	71.1	77.0	73.1	68.6	60.0	91.2	85.2	:	81.2
H	52.4	56.8	51.6	48.1	21.6	54.3	61.8	46.3	30.7	54.3	47.4	50.4	58.7	60.3	50.0	:	62.4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
A	79.4	81.1	81.8	78.0	85.2	94.5	86.8	78.2	83.6	78.8	75.8	83.4	-	73.9	71.8	93.6	54.6
B	60.3	56.7	65.8	76.1	60.9	68.9	70.9	66.0	74.0	59.1	61.7	64.8	-	58.7	60.9	75.4	53.1
C	59.9	52.4	57.5	68.2	63.4	66.7	70.0	68.6	68.0	63.1	55.2	61.6	28.9	56.0	46.9	69.2	47.9
D	32.1	21.1	32.9	44.0	55.9	50.2	36.0	41.9	46.0	43.4	37.6	38.6	-	36.5	28.3	46.8	42.4
E	28.1	18.7	18.9	33.6	29.4	32.8	21.7	31.1	22.8	27.9	21.4	35.3	25.8	24.5	13.8	26.2	22.8
F	13.0	51.7	40.6	56.3	55.1	36.0	58.6	42.8	59.1	66.4	62.0	26.7	-	61.4	41.5	51.2	56.8
G	72.8	75.2	68.7	73.0	78.5	69.5	82.3	85.8	85.6	82.6	77.9	85.4	21.4	82.4	76.9	74.0	65.4
H	74.3	53.4	57.5	54.9	46.4	51.6	48.2	45.4	75.9	70.6	58.7	84.6	-	42.0	41.1	31.8	27.5

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2011).

Notas específicas de los países

Bélgica: los datos de la Comunidad flamenca no incluyen las segundas titulaciones en educación superior no universitaria.

Grecia: datos de 2008.

Italia: los datos no incluyen las segundas titulaciones del nivel CINE 5A ni el nivel CINE 6.

En cambio, "Agricultura y veterinaria", "Ciencias, matemáticas e informática" y, sobre todo, "Ingeniería" siguen siendo campos donde sigue el predominio de los hombres en cuanto a porcentaje de titulados. En "Ingeniería" la cifra media de mujeres que finalizan con éxito los estudios es muy baja (una de cada cuatro). Los porcentajes más bajos (menos del 20%) se observan en Alemania, Irlanda, Países Bajos, Austria y Suiza, mientras que en Dinamarca, Estonia, Grecia, Polonia e Islandia las mujeres representan cerca de un tercio del número total de ingenieros titulados. En el área más amplia de "Ciencias, matemáticas e informática", en Italia, Portugal y Rumanía la proporción de mujeres tituladas superiores se sitúa alrededor del 50% o lo supera levemente.

No obstante, si se comparan los datos actuales con los del año 2000 (véase el gráfico F16 del *Cifras Clave de la Educación en Europa 2002*) se observa una evolución positiva en el porcentaje de mujeres tituladas en las áreas de "Ingeniería" (+6 %) y "Agricultura" (+5 %). Concretamente, se ha producido un incremento sustancial en el número de mujeres que finaliza con éxito sus estudios en el área de "Ingeniería, producción industrial y construcción" en Letonia (+11 %), Malta (+15 %) e Islandia (+11 %). Por el contrario, las áreas de "Ciencias, matemáticas e informática" y "Servicios" han sido testigos de un descenso en la participación de las mujeres durante la última década.

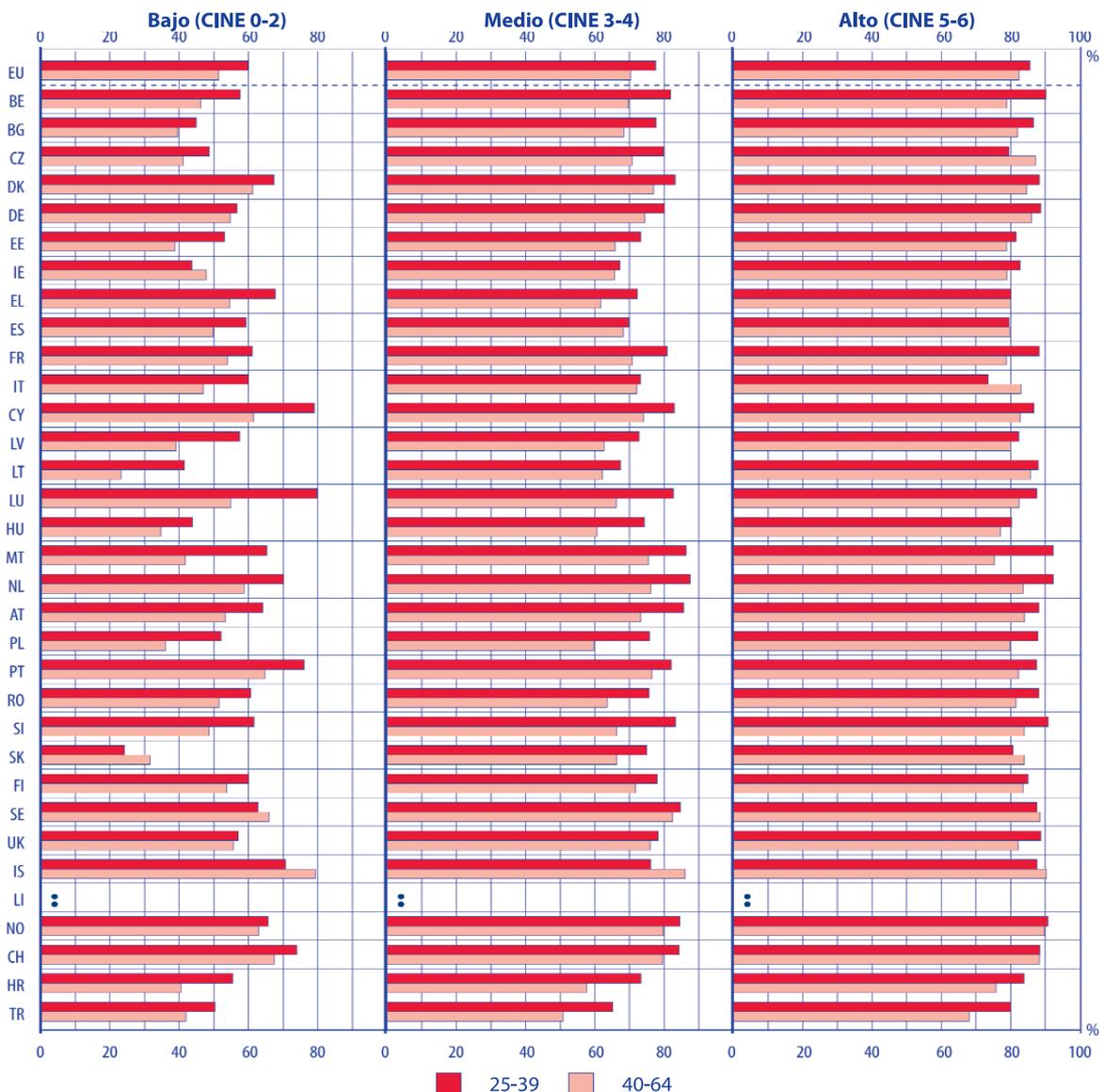


TENER UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEJORA LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO AL EMPLEO

Estar en posesión de un título superior facilita el acceso al empleo. Una media del 86% de los titulados superiores de entre 25 y 39 años están empleados, en comparación con el 78% de quienes poseen como máximo una titulación de secundaria superior, y con sólo el 60% en el caso de los jóvenes con una titulación de menor nivel. Esto es aún más cierto para las personas mayores (grupo de edad 40-64), donde los titulados superiores tienen un 37% más de posibilidades de tener empleo que quienes tienen como máximo una titulación de secundaria inferior.

En algunos países, el diferencial en tasa de empleo entre quienes tienen un título superior y quienes poseen una titulación de inferior nivel es especialmente significativo. El porcentaje de empleados entre los jóvenes eslovacos con titulación superior es un 57% más alto que el de quienes han completado la secundaria inferior como máximo. En Bulgaria, este diferencial se sitúa en el 42%, en Irlanda, en el 39%, y en el 47% en Lituania. En cambio, Grecia, Italia, Chipre, Luxemburgo y Portugal presentan el diferencial más bajo en los dos grupos de edad, lo que indica que no hay tanta disparidad entre individuos con distintos niveles educativos.

- **Gráfico G5: Porcentaje de personas empleadas por grupo de edad (25-39; 40-64) y por mayor nivel educativo alcanzado, 2010**



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

		UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
Bajo	25-39	59.9	57.6	44.9	48.7	67.3	56.6	53.1	43.7	67.7	59.3	61.0	60.0	79.0	57.4	41.5	79.8	43.8	
	40-64	51.4	46.3	39.5	41.1	61.3	54.7	38.7	47.8	54.6	49.8	53.9	47.0	61.4	39.1	23.1	54.8	34.7	
Medio	25-39	77.5	81.9	77.6	79.9	83.2	80.1	73.2	67.2	72.2	69.8	80.9	73.2	82.9	72.7	67.4	82.6	74.2	
	40-64	70.3	69.7	68.3	70.8	76.9	74.5	65.8	65.7	61.7	68.2	70.8	72.1	74.0	62.6	62.2	66.2	60.6	
Alto	25-39	85.6	90.2	86.6	79.5	88.3	88.7	81.6	82.8	80.1	79.6	88.2	73.5	86.7	82.4	88.0	87.6	80.3	
	40-64	82.4	78.9	82.0	87.2	84.6	86.1	78.8	79.0	80.0	79.9	78.8	83.0	82.8	80.1	85.7	82.4	77.0	
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR	
Bajo	25-39	65.3	70.1	64.1	52.1	76.0	60.6	61.6	24.2	60.1	62.8	57.0	70.7	:	65.7	73.9	55.4	50.3	
	40-64	41.8	58.7	53.3	36.0	64.7	51.5	48.7	31.6	53.7	65.9	55.6	79.3	:	63.0	67.5	40.5	41.9	
Medio	25-39	86.4	87.5	85.6	75.7	82.0	75.6	83.2	74.9	78.0	84.7	78.2	76.1	:	84.5	84.3	73.3	65.1	
	40-64	75.4	76.2	73.3	59.7	76.5	63.5	66.3	66.3	71.8	82.5	76.0	86.1	:	79.8	79.6	57.6	50.9	
Alto	25-39	92.3	92.3	88.2	87.9	87.5	88.1	90.8	80.7	85.0	87.6	88.7	87.6	:	90.8	88.4	83.9	80.1	
	40-64	75.4	83.6	84.1	79.9	82.3	81.5	83.9	84.0	83.6	88.5	82.3	90.3	:	89.8	88.3	75.8	68.0	
		Bajo (CINE 0-2)						Medio (CINE 3-4)						Alto (CINE 5-6)					

Fuente: Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

El indicador de la tasa de empleo se calcula dividiendo el número de personas con empleo entre la población total de un grupo de edad determinado, en cada ocasión para cada una de las tres categorías de nivel educativo alcanzado: bajo, medio o alto.

Si se consideran las tasas de empleo en ambos grupos de edad con independencia del nivel educativo, se puede concluir que los jóvenes tienen una probabilidad ligeramente mayor de tener un empleo que sus mayores. De media, las personas de 25-39 años que dijeron tener empleo en 2010 superan en un 7% al mismo porcentaje del grupo de edad de 40-64 años. Las mayores diferencias entre ambos grupos se evidenciaban en el colectivo de bajo nivel educativo. No obstante, existen algunas excepciones: en la República Checa, Italia, Eslovaquia, Suecia, Islandia y Suiza, el porcentaje de personas mayores empleadas iguala o supera al de los menores de 40 años.

LOS TITULADOS SUPERIORES ACCEDEN A UN EMPLEO DE RELEVANCIA DOS VECES MÁS RÁPIDO QUE QUIENES POSEEN COMO MÁXIMO UN TÍTULO DE SECUNDARIA INFERIOR

Es obvio que el nivel educativo máximo alcanzado tiene un claro impacto en el proceso de transición de la educación al empleo. En la Unión Europea, la duración media de la transición al primer empleo de relevancia (un trabajo de al menos 3 meses de duración, según la encuesta) fue de 6'5 meses en 2009 para todos los niveles educativos, cercano a los 7 meses para el nivel de secundaria superior. Para los titulados superiores, dicho periodo se sitúa en apenas 5 meses, y llega al doble entre las personas con menor cualificación (9'8 meses).

En todos los países, las personas con un título superior encuentran un puesto de trabajo más rápidamente que quienes han completado únicamente la educación secundaria. En Bulgaria, Polonia y Eslovaquia esta diferencia es especialmente importante, ya que las personas que tienen como máximo un nivel de secundaria necesitan de media un año más que los titulados superiores para encontrar un puesto de trabajo.

En Bélgica, Francia, Luxemburgo, Finlandia y Noruega la duración de la transición en todos los niveles educativos se acercaba a la media de la UE o estaba ligeramente por debajo. También sucede esto en Portugal y Malta, países donde grandes grupos de población abandonan la educación con un nivel máximo de secundaria inferior (véase el gráfico G1).

La duración media de la transición al empleo fue menor de 4 meses para todos los niveles de educación en países como Dinamarca (4'4 meses), los Países Bajos (3'5 meses), Suecia (4'4 meses), el Reino Unido (3'5



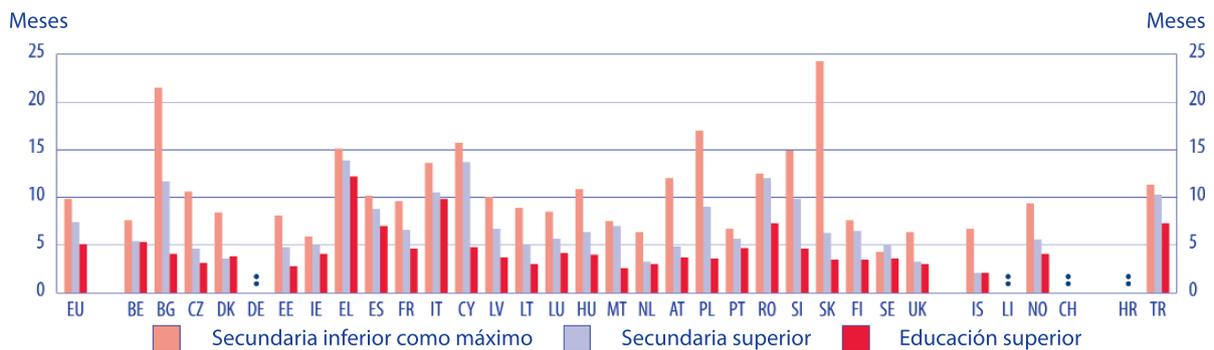
NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

meses) e Islandia (3'3 meses), en comparación con los 6'5 meses de la UE. Esto sucede en todos los niveles educativos, incluida la educación secundaria inferior en estos mismos países (salvo Dinamarca).

En algunos países de Europa del Este y del Sur, en 2009 los jóvenes se enfrentaban a periodos de transición al empleo cuya duración superaba la media de la UE, tanto en secundaria inferior como superior. Para quienes poseen un nivel de secundaria inferior como máximo esta característica se acentúa de manera especial en Eslovaquia (24'3 meses), Bulgaria (21'5 meses), así como en Polonia (17 meses), Chipre (15'7 meses), Eslovenia (14'9 meses) y Rumanía (12'5 meses).

En Grecia, España, Italia y Turquía, la duración del periodo de transición era superior en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior (de 8'1 meses en España a 13'1 meses en Grecia).

• Gráfico G6: Duración media del periodo de transición educación-empleo por nivel educativo alcanzado, 2009



(Meses)	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Secundaria inferior como máximo	9.8	7.6	21.5	10.6	8.4	:	8.1	5.9	15.1	10.2	9.6	13.6	15.7	10.1	8.9	8.5	10.9
Secundaria superior	7.4	5.4	11.7	4.6	3.6	:	4.8	5.1	13.9	8.8	6.6	10.5	13.7	6.7	5.1	5.7	6.4
Educación superior	5.1	5.3	4.1	3.1	3.8	:	2.8	4.1	12.2	7.0	4.6	9.8	4.8	3.7	3.0	4.2	4.0
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Secundaria inferior como máximo	7.5	6.4	12.0	17.0	6.7	12.5	14.9	24.3	7.6	4.3	6.4	6.7	:	9.4	:	:	11.3
Secundaria superior	7.0	3.3	4.9	9.0	5.7	12.0	9.8	6.3	6.5	5.1	3.3	2.1	:	5.6	:	:	10.3
Educación superior	2.6	3.0	3.7	3.6	4.7	7.3	4.6	3.5	3.5	3.6	3.0	2.1	:	4.1	:	:	7.3

Fuente: Eurostat, módulo *ad hoc* de la Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011)

Nota explicativa

La duración del periodo de transición educación-empleo se calcula como la diferencia entre la fecha en que se abandona por última vez la educación formal y la fecha de comienzo en un primer trabajo de al menos tres meses. Los resultados hacen referencia a quienes tuvieron un primer trabajo relevante.

La mayoría de los resultados se basan en las respuestas de las personas que abandonaron la educación formal en los últimos 5 años, con el objetivo de evitar problemas en el recuerdo de fechas de momentos de transición. En particular esto sucede en el Reino Unido, donde la tasa de no respuesta a la "fecha del primer empleo" fue significativamente más alta más allá de ese umbral. Un periodo de 5 años parece también el valor más apropiado para este umbral, dado el tamaño de la muestra por país. En algunos países, el servicio militar obligatorio o el servicio a la comunidad contribuye a alargar la duración media de la transición. Esto es especialmente aplicable a países como Bulgaria (1,2 meses), Grecia (4,3 meses), Chipre (2,6 meses) y Austria (1,5 meses). En otros países no hay nadie (o muy pocas personas) que se encuentre en estas situaciones.

Notas específicas de los países

UE: los totales sobre transición se han calculado sin contar a Alemania, en consecuencia.

Alemania y Suiza: el formato en que se recoge la información sobre el primer empleo en Alemania y Suiza no es comparable.



EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES MIEMBROS HA DISMINUIDO EL PORCENTAJE DE TITULADOS SUPERIORES QUE OCUPAN PUESTOS DIRECTIVOS

Cuando se compara el porcentaje de personas ocupadas que tienen un título superior clasificadas por grupo profesional, se observa un descenso constante según se pasa de profesiones que requieren un alto nivel de competencias (directivos y profesionales liberales) a aquellas para las que se necesitan competencias de tipo básico (artesanos, operadores de máquinas y otras profesiones básicas). Sin embargo, resulta interesante que el porcentaje medio europeo de directivos y profesionales que tienen un título superior apenas supera el 50%, lo que sugiere un mercado de trabajo permeable en el que personas con un menor nivel educativo pueden también acceder a puestos altamente cualificados. Es probable que el porcentaje de gerentes o profesionales liberales en los grupos de mayor edad contribuya también a explicar este dato, ya que su nivel educativo suele ser inferior al de sus contrapartes más jóvenes (como se indica en el gráfico G2).

En algunos países, el porcentaje de personas con un nivel educativo de educación superior que trabajan como directivos y profesionales se sitúa muy por encima de la media europea. En Luxemburgo, Hungría, Malta, Rumanía, Eslovenia e Islandia, el porcentaje de personas que han completado la educación superior y trabajan como gerentes es igual o superior al 70%. Por el contrario, España (ambos sexos), Dinamarca, Francia, Chipre y Noruega (mujeres) presentan porcentajes inferiores al 50%, lo que indica que la mayoría de las personas tituladas superiores están trabajando en grupos profesionales que no son los de directivos. El análisis de estas diferencias excede los límites de este informe. No obstante, se pueden apuntar posibles razones, entre ellas una estructura del mercado laboral en la que se contemple el reconocimiento de las habilidades y capacidades personales al mismo nivel que las titulaciones obtenidas en la educación formal. Además, en algunos países las políticas de inclusión en el mercado laboral que favorecer el aprendizaje no formal y la formación profesional podrían afectar positivamente a quienes han seguido itinerarios no tradicionales. Por otra parte, la escasa oferta de puestos de trabajo puede también estar evitando que los candidatos con alta preparación accedan a puestos directivos y a profesiones liberales.

Si se considera la distribución por sexo de las personas empleadas en los diferentes grupos profesionales, en la mayoría de los países el balance es bastante parejo en el grupo de directivos y profesionales liberales, pese a que se observa un ligero predominio de los hombres. No obstante, hay algunas salvedades: en Estonia los hombres superan a las mujeres en un 13%, en un 8% en Letonia, 10% en Malta, 21% en Finlandia y 14% en Croacia. En otros grupos laborales las diferencias entre hombres y mujeres se hacen evidentes en cuanto a la correspondencia entre nivel de cualificación y nivel de empleo. En la categoría de técnicos y profesiones asociadas, así como en el sector servicios, el número de mujeres que acepta trabajos por debajo de su nivel de cualificación es superior al de hombres. En Europa, entre un 20% y un 25% de todas las mujeres empleadas en ambos sectores han completado la educación superior. Por el contrario, la sobrecualificación es más frecuente entre los hombres en las ocupaciones manuales y más elementales. De media, un 10% de titulados superiores tienen un empleo en la categoría de trabajadores artesanales, operadores de máquinas y otras ocupaciones, categoría para la que no se pide ese nivel de formación.

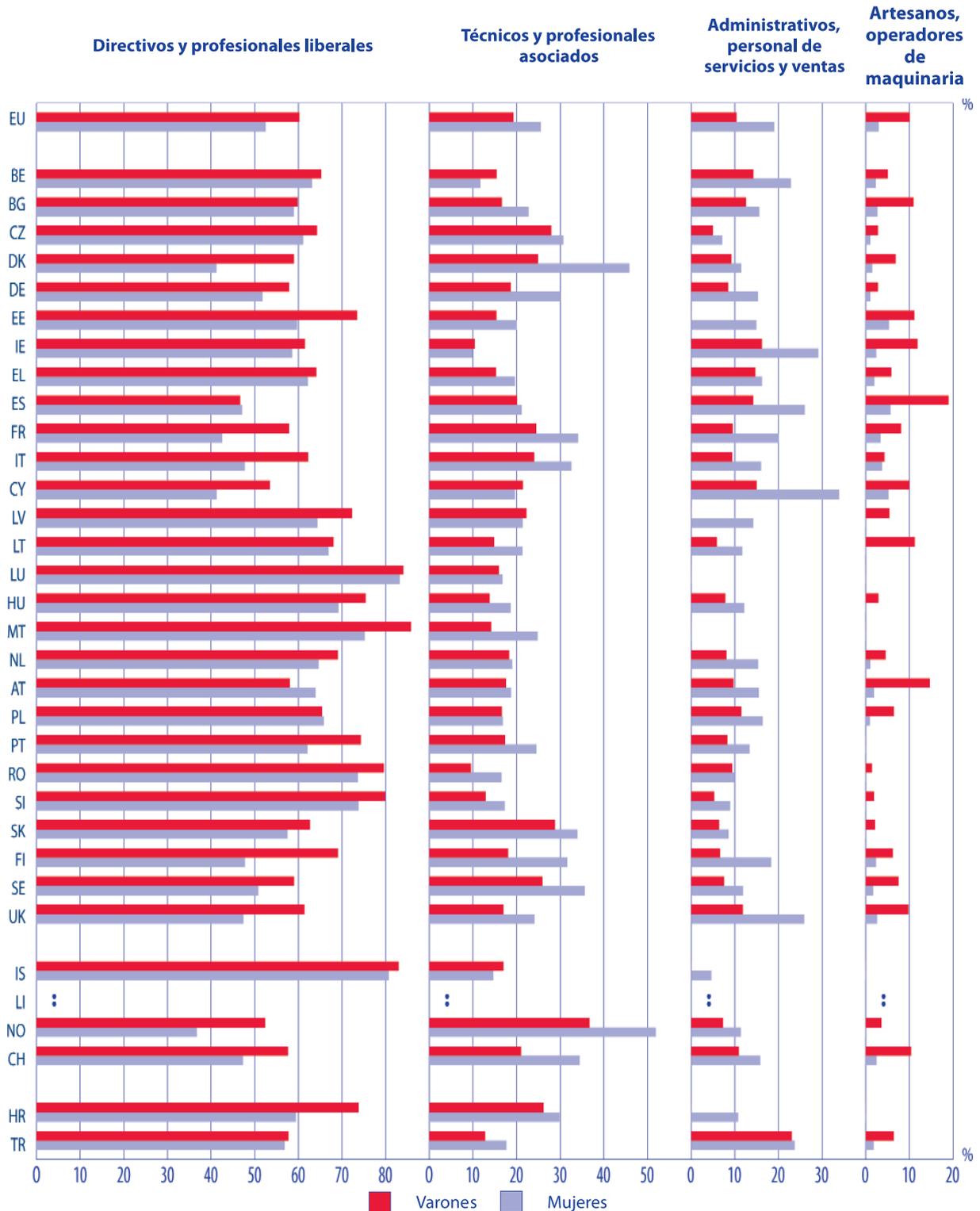
En la comparación con los datos de 2001 (Eurydice, 2002) se observa una tendencia contraria a lo que se podría intuir: el porcentaje de titulados superiores que trabajan como gerentes y profesionales liberales ha disminuido en la mayoría de los 15 Estados miembros de la UE que se incluyeron en la edición anterior. Los datos de 2007 confirman esa tendencia. El descenso es particularmente evidente en Italia y el Reino Unido, donde actualmente el porcentaje de titulados superiores que trabajan en profesiones que requieren una mayor cualificación ha disminuido en un 8% y un 16% respectivamente. Esta evolución se muestra especialmente inesperada en vista del continuo crecimiento del número de titulados superiores en Europa durante la última década (véase el gráfico G2). Se pueden proponer diferentes hipótesis explicativas para este fenómeno tan sorprendente. Aunque los límites de este informe no dejan espacio a mayores especulaciones, una posibilidad es que el número de puestos de trabajo en esa categoría laboral se ha ido reduciendo con el tiempo y no se han cubierto los puestos que han ido dejando vacantes los empleados de mayor edad (que



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

tenían una menor probabilidad de haber finalizado la educación superior). Una segunda perspectiva apunta a un escaso nivel de reemplazo generacional –los puestos vacantes se han cubierto en su mayor parte con trabajadores de más edad y, en mucha menor medida, con los más jóvenes– como uno de los factores que explican la disminución en el porcentaje de titulados superiores que ocupan puestos de dirección.

- **Gráfico G7: Porcentaje de titulados superiores ocupados (CINE 5 y 6) por grupo profesional y por sexo, grupo de edad 25-64, 2010**



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

		EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Directivos y profesionales liberales	Varones	60.2	65.2	59.8	64.3	59.0	57.9	73.5	61.5	64.2	46.7	57.9	62.3	53.5	72.3	68.0	84.1	75.4
	Mujeres	52.5	63.1	59.0	61.1	41.2	51.8	59.7	58.6	62.2	47.1	42.5	47.7	41.3	64.4	66.9	83.2	69.2
	TOTAL	56.3	64.2	59.1	62.9	49.5	55.3	59.4	59.8	62.9	46.9	49.8	54.7	47.1	64.2	64.8	82.0	71.3
Técnicos y profesionales asociados	Varones	19.3	15.5	16.6	28.0	24.9	18.7	15.4	10.4	15.3	20.1	24.5	24.1	21.5	22.3	14.8	15.9	13.8
	Mujeres	25.5	11.7	22.8	30.7	45.8	30.0	20.0	9.9	19.6	21.2	34.1	32.5	19.6	21.4	21.4	16.8	18.6
	TOTAL	22.4	13.5	20.3	29.2	35.7	23.3	17.2	10.1	17.3	20.7	29.5	28.4	20.4	20.7	18.2	15.9	16.3
Administrativos, servicios y agricultores cualificados	Varones	10.4	14.2	12.6	5.0	9.2	8.5	0.0	16.2	14.7	14.2	9.5	9.4	15.0	0.0	5.9	0.0	7.8
	Mujeres	19.0	22.9	15.6	7.1	11.5	15.3	14.9	29.2	16.2	26.0	20.0	16.0	33.9	14.2	11.7	0.0	12.2
	TOTAL	14.7	18.7	14.4	5.9	10.6	11.3	11.4	23.0	15.6	20.2	15.1	12.9	24.5	11.1	11.0	2.1	10.3
Artesanos, operarios de máquina y profesiones básicas	Varones	10.1	5.1	10.9	2.8	6.9	15.0	11.1	11.9	5.9	19.0	8.1	4.3	10.0	5.4	11.2	0.0	2.9
	Mujeres	2.9	2.3	2.7	1.1	1.5	2.9	5.3	2.4	2.0	5.7	3.4	3.7	5.2	0.0	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	6.5	3.6	6.2	2.0	4.2	10.1	12.0	7.1	4.3	12.3	5.6	4.0	7.9	4.0	6.1	0.0	2.1
Directivos y profesionales liberales	Varones	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
	Mujeres	85.8	69.1	58.1	65.4	74.3	79.6	79.9	62.7	69.1	59.0	61.4	83.0	:	52.4	57.6	73.8	57.7
	TOTAL	75.2	64.6	63.9	65.8	62.1	73.6	73.8	57.5	47.7	50.8	47.4	80.7	:	36.8	47.3	59.4	56.8
Técnicos y profesionales asociados	Varones	77.9	66.8	60.1	65.7	66.1	75.3	75.6	59.4	57.1	54.2	54.5	78.7	:	43.4	53.8	64.1	57.4
	Mujeres	14.2	18.3	17.6	16.6	17.4	9.6	12.9	28.8	18.1	25.9	17.0	17.0	:	36.7	21.0	26.2	12.8
	TOTAL	24.8	19.0	18.7	16.9	24.5	16.6	17.3	33.9	31.6	35.6	24.1	14.7	:	51.9	34.4	29.8	17.6
Administrativos, servicios y agricultores cualificados	Varones	17.2	18.6	17.9	16.8	21.5	13.0	15.3	31.2	25.7	31.2	20.5	15.1	:	44.0	26.1	27.6	14.5
	Mujeres	0.0	8.1	9.7	11.5	8.3	9.4	5.3	6.4	6.6	7.5	11.8	0.0	:	7.3	10.9	0.0	23.0
	TOTAL	0.0	15.3	15.5	16.4	13.4	9.8	8.9	8.6	18.3	11.9	25.9	4.6	:	11.4	15.8	10.8	23.7
Artesanos, operarios de máquina y profesiones básicas	Varones	5.0	11.4	12.4	14.3	11.3	9.9	7.3	7.5	13.2	10.1	18.8	6.2	:	9.9	12.7	8.2	23.3
	Mujeres	0.0	4.6	14.7	6.4	0.0	1.4	1.9	2.1	6.2	7.5	9.8	0.0	:	3.6	10.4	0.0	6.4
	TOTAL	0.0	1.0	1.9	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3	1.7	2.6	0.0	:	0.0	2.4	0.0	1.8
Artesanos, operarios de máquina y profesiones básicas	Varones	0.0	3.2	9.6	3.3	1.1	1.8	1.8	1.8	4.0	4.4	6.2	0.0	:	2.7	7.4	0.0	4.8

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

Las ocupaciones se definen de acuerdo con la Clasificación Internacional Uniforme Ocupaciones (CIUO-88), iniciada por la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra, 1990) y que se utiliza en la Encuesta de Población Activa de Eurostat (véase el apartado "Glosario, bases de datos estadísticas y bibliografía"). La Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88) utilizada por Eurostat ha sido objeto de revisión en la primavera de 2001, por lo que los datos de 2000 no son comparables con los de años posteriores.

Los porcentajes se han calculado sobre la base de la población ocupada y en el denominador no se han tenido en cuenta las categorías de "no respuesta" ni la de "fuerzas armadas" (CIUO código 0). Para cada categoría el total de población ocupada se calcula únicamente en base a los datos disponibles.



SE ESTÁ REDUCIENDO LA DIFERENCIA ENTRE LAS TASAS DE DESEMPLEO DE HOMBRES Y MUJERES CON EL MISMO NIVEL DE TITULACIÓN

A igualdad de nivel de formación, la probabilidad de estar desempleadas sigue siendo algo superior para las mujeres en comparación con los hombres. Sin embargo, la diferencia entre sexos en lo que a nivel de empleo se refiere se ha reducido significativamente, pasando de una media del 1'5% en 2007 a un promedio actual cercano al 0'3% en cualquier nivel de formación.

- **Gráfico G8: Tasa de desempleo en el grupo de edad 25-64 por nivel educativo alcanzado y por sexo, 2010**



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

		UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Bajo	Varones	14.1	12.7	21.5	24.1	9.5	18.4	32.3	23.2	10.2	23.8	12.7	8.1	9.2	29.4	39.8	:	24.9
	Mujeres	14.4	14.0	22.0	21.8	7.6	13.3	:	11.3	14.9	26.0	13.2	11.2	4.6	24.1	33.9	:	22.2
	TOTAL	14.2	13.2	21.7	22.7	8.6	15.9	27.7	19.5	11.8	24.7	12.9	9.1	7.2	27.6	37.4	4.1	23.5
Medio	Varones	7.6	5.7	8.4	5.1	6.8	7.5	17.8	16.9	9.2	16.0	6.4	5.0	4.3	21.2	22.7	2.7	9.5
	Mujeres	8.1	7.7	8.2	7.6	5.5	6.3	18.2	9.3	17.0	19.2	8.1	7.4	5.7	15.8	17.9	4.7	9.5
	TOTAL	7.8	6.6	8.3	6.2	6.2	6.9	18.0	13.7	12.6	17.4	7.2	6.1	4.9	18.7	20.5	3.6	9.5
Alto	Varones	4.7	4.0	4.5	2.5	5.2	3.0	12.2	7.9	6.6	9.6	4.8	4.4	4.1	10.9	8.1	2.9	4.5
	Mujeres	5.2	4.1	4.2	2.5	4.4	3.3	7.2	5.9	10.9	11.3	5.0	6.6	5.0	9.2	5.9	4.5	3.8
	TOTAL	4.9	4.0	4.3	2.5	4.8	3.1	9.1	6.8	8.7	10.5	4.9	5.6	4.5	9.9	6.8	3.6	4.1
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Bajo	Varones	7.4	5.5	9.7	15.8	10.6	7.5	12.1	42.5	11.6	10.8	11.5	7.8	:	6.7	7.2	11.8	10.0
	Mujeres	8.9	5.8	5.6	16.9	13.2	3.8	10.0	39.2	11.7	12.0	9.0	6.5	:	3.9	7.5	11.3	7.1
	TOTAL	7.8	5.7	7.3	16.3	11.8	5.7	11.2	40.8	11.6	11.3	10.3	7.2	:	5.4	7.4	11.6	9.2
Medio	Varones	:	3.3	3.7	8.2	7.6	6.8	6.6	11.4	8.0	5.3	6.7	7.3	:	2.8	4.1	8.7	8.2
	Mujeres	:	3.6	3.3	10.0	11.8	6.5	7.3	13.4	6.9	5.9	5.4	7.0	:	1.9	4.1	11.6	17.9
	TOTAL	:	3.4	3.5	8.9	9.7	6.7	6.9	12.3	7.5	5.6	6.2	7.2	:	2.4	4.1	9.9	10.1
Alto	Varones	:	2.8	2.1	4.0	5.5	4.3	3.9	5.1	4.6	4.7	3.8	:	:	1.7	2.5	7.3	5.5
	Mujeres	:	2.5	2.5	4.4	6.8	3.9	4.2	4.7	4.2	3.9	3.0	:	:	1.8	3.6	6.8	9.9
	TOTAL	:	2.7	2.3	4.2	6.3	4.1	4.1	4.9	4.4	4.3	3.4	3.5	:	1.8	2.9	7	7

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (datos extraídos en julio de 2011).

Aunque las tasas de desempleo son más altas para ambos sexos en el grupo de menor nivel educativo, en la UE la diferencia media entre hombres y mujeres es ligeramente superior para los grupos con niveles de formación medios y altos. La mayor brecha se observa en Grecia y Turquía, en el grupo de quienes tienen una titulación de secundaria superior o postsecundaria no superior (CINE 3 o 4), donde el porcentaje de mujeres desempleadas supera en ambos países al de hombres en la misma situación en un 8% y un 9%.

Entre los titulados superiores no es tan importante la brecha de género en las tasas de desempleo. En todos los países es menor el índice de desempleo y la diferencia entre la proporción de mujeres y hombres desempleados es aún menor. No obstante, hay algunas excepciones. Estonia, Irlanda, Grecia, España, Letonia y Turquía muestran amplias diferencias en los niveles de desempleo entre ambos sexos, con una diferencia importante: mientras que en Estonia e Irlanda el desempleo es más frecuente en los hombres, en todos los demás países las mujeres resultan menos favorecidas en el mercado de trabajo.

Pueden destacarse dos tendencias generales interesantes. La primera pone de manifiesto una fuerte relación entre los niveles de desempleo más altos y una mayor desigualdad de género. En todos los niveles de educación se observa que los países que alcanzan las mayores cotas de desempleo tienden a mostrar mayores diferencias entre hombres y mujeres. Esta tendencia se hace más evidente a medida que aumenta el nivel educativo; a mayor nivel de cualificación, mayor es la coincidencia entre países con elevadas tasas de desempleo y brechas de género importantes. Por ejemplo, Estonia, Irlanda, Grecia, Lituania, España y Turquía muestran niveles de desempleo por encima de la media de la UE y también los mayores desequilibrios entre hombres y mujeres respecto al empleo. Esto puede indicar que, mientras que hombres y mujeres se ven afectados por tasas de desempleo similares en trabajos poco cualificados, cuando se trata de empleos que requieren un nivel medio o alto de cualificación, las diferencias de género en las tasas de desempleo son mucho mayores.

La segunda tendencia tiene que ver con el equilibrio entre hombres y mujeres en aquellos países que presentan los niveles más altos de varianza entre sexos. Mientras que en niveles medios y bajos de cualificación las mujeres parecen verse menos afectadas por el desempleo que los hombres, entre los titulados superiores sucede todo lo contrario. En niveles educativos medios y bajos únicamente en



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

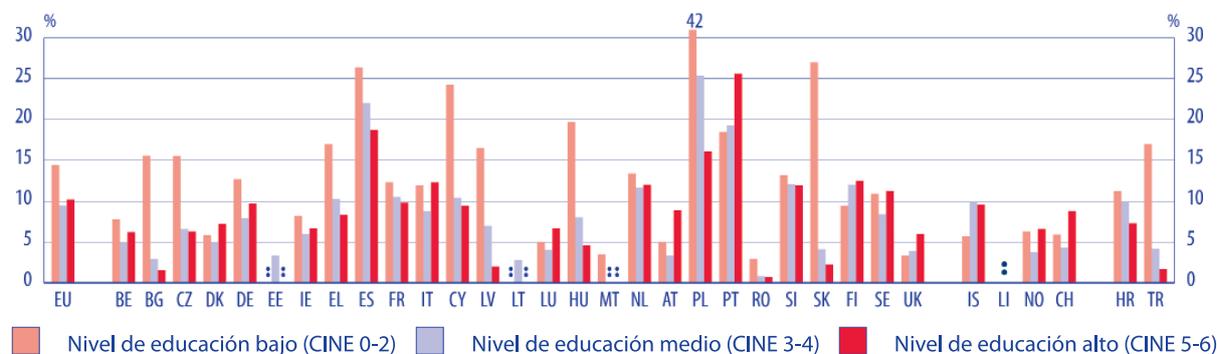
Alemania, Irlanda, Letonia y Lituania los niveles de desempleo son mayores entre los hombres que entre las mujeres, mientras que sólo Grecia y Turquía informan de una mayor tasa de desempleo entre las mujeres. Sin embargo, entre los titulados superiores el desempleo masculino es generalmente menor que el femenino, con las únicas excepciones de Estonia e Irlanda. En Grecia, España y Turquía las mujeres con un nivel educativo alto sufren los mayores niveles de desempleo. Por lo tanto, parece que en los países donde existe un desequilibrio entre sexos, las mujeres con mayores niveles de educación son más vulnerables al desempleo que los hombres.

UN ALTO NIVEL DE FORMACIÓN AUMENTA LA POSIBILIDAD DE UN EMPLEO PERMANENTE

De media, entre un 10% y un 15% de los trabajadores de 25-64 años de la Unión Europea tienen contratos temporales. Esta cifra general oculta grandes variaciones entre países. Estonia, Lituania, Malta y Rumanía registran los niveles más bajos de empleo temporal, en tanto que España, Polonia y Portugal presentan los más altos. En estos países, cerca de una cuarta parte de la fuerza de trabajo total se emplea en contratos de duración determinada.

Como ocurría con la desigual distribución de los titulados superiores entre los distintos sectores profesionales anteriormente mencionada (véase el gráfico G-7), no entra dentro del alcance de este informe el análisis de las razones por las que se dan estas diferencias en los niveles de empleo temporal de los países europeos. No obstante, en varios países se han introducido en años recientes reformas laborales que han permitido una mayor flexibilidad en el tipo y duración de los contratos, lo que probablemente es un factor influyente a este respecto.

- **Gráfico G9: Porcentaje de empleo temporal en función del nivel de educación alcanzado, grupo de edad 25-64, 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Bajo	14.4	7.8	15.6	15.5	5.8	12.7	:	8.2	17.0	26.4	12.3	11.9	24.3	16.5	:	5.0	19.7
Medio	9.5	5.0	2.9	6.6	4.9	7.9	3.3	6.0	10.3	22.0	10.5	8.8	10.4	7.0	2.8	4.0	8.0
Alto	10.2	6.2	1.5	6.3	7.2	9.7	:	6.7	8.3	18.7	9.8	12.3	9.4	2.0	:	6.7	4.6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Bajo	3.5	13.4	5.0	41.7	18.5	2.9	13.2	27.0	9.4	10.9	3.3	5.7	:	6.3	5.9	11.2	17.0
Medio	:	11.7	3.3	25.4	19.3	0.8	12.1	4.1	12.0	8.4	3.9	9.9	:	3.8	4.3	9.9	4.2
Alto	:	12.0	8.9	16.1	25.6	0.7	11.9	2.2	12.5	11.2	6.0	9.6	:	6.6	8.8	7.3	1.7

Fuente: Encuesta de Población Activa de Eurostat (datos extraídos en julio de 2011).

Nota explicativa

En la categoría "Nivel de educación bajo" se incluyen todas las personas empleadas que no tienen al menos la educación secundaria superior (CINE 0-2). En la categoría "Nivel de educación medio" se incluyen todas las personas empleadas con educación secundaria superior o postsecundaria no superior (CINE 3-4). En la categoría de "Nivel de educación alto" se incluyen todas las personas ocupadas con educación superior (CINE 5-6).



NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO

El porcentaje de empleados temporales disminuye según aumenta el nivel de educación alcanzado. Los empleados con niveles medios y altos de formación tienen más posibilidades de obtener contratos indefinidos que los trabajadores con niveles bajos. Por lo tanto, se puede decir que un bajo nivel de formación hace que quienes buscan un empleo estén más expuestos a la incertidumbre y la volatilidad laboral, especialmente en un contexto de crecientes niveles de desempleo.

Ocho países de la Unión Europea son la excepción a esta tendencia general y en ellos se da una mayor frecuencia de contratos de trabajo temporales en personas con educación superior.

GLOSARIO, BASES DE DATOS ESTADÍSTICAS Y BIBLIOGRAFÍA

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 ⁽³⁾, 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 enseñanza 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.

➤ **CINE 3: educación secundaria superior**

Este nivel suele comenzar al término de la educación obligatoria. Normalmente la edad de acceso es a los 15 o 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. Permite 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 o 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).

Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 1988 (CIUO-88)

Véase el servidor de Clasificaciones de Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

⁽³⁾ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

II. Definiciones

Agencia independiente: puede tratarse de una agencia pública cuyo propósito explícito puede ser gestionar ciertas fases del proceso de selección de los alumnos o distribuir los fondos públicos a las instituciones de educación superior. También podría ser un organismo con carácter privado legalmente pero con competencias transferidas. Independiente quiere decir, entre otras cosas, que ni las administraciones públicas ni las instituciones de educación superior pueden influir en las decisiones de asignación que tome dicho organismo.

Autonomía limitada de los centros en la gestión de los recursos y en ciertos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (CINE 1-3), 2010/11 (*Información nacional complementaria a las notas de los países del gráfico B13*)

Bélgica (BE fr): en los niveles CINE 2 y 3, los centros han de elegir entre una lista de asignaturas optativas elaborada por la administración de la Comunidad.

República Checa: desde 2007 los centros tienen un menor nivel de autonomía en lo relativo a la gestión de los recursos, puesto que la legislación obligó a los centros a retribuir las responsabilidades y actividades complementarias no incluidas en los contratos de acuerdo a un marco salarial que se fija a nivel central.

Estonia: los centros tienen autonomía plena en lo que respecta a los contenidos curriculares de las asignaturas optativas, a excepción de la de religión y la de estudios de defensa nacional, cuyos planes de estudio se contemplan en el currículo nacional. Los principales criterios para determinar si los alumnos han de ubicarse en grupos separados son la edad del alumno y la necesidad de servicios de apoyo. En las clases de educación física se recomienda separar a chicos y chicas a partir del quinto año de escolaridad. Si el centro tiene suficientes recursos económicos, se pueden organizar grupos dentro de las aulas destinados a otras lecciones (como las lenguas). Los centros pueden formar diferentes grupos o clases para alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores escogen los libros de texto de entre una lista establecida a nivel nacional.

Irlanda: el propio centro tiene amplia autonomía para definir las obligaciones y responsabilidades del director, pero, no obstante, hay ciertas funciones y deberes específicos exigidos por ley (estimular y fomentar el aprendizaje; evaluar a los alumnos, comunicar los resultados a los alumnos y a sus familias; y promover la cooperación entre el centro y la comunidad).

Grecia: los docentes de los niveles CINE 1 y 2 reciben asesoramiento y apoyo en la elección de los métodos didácticos por parte de asesores escolares.

España: la selección de los directores de los centros se lleva a cabo por un comité integrado por representantes del centro y de la administración educativa. Los deberes y obligaciones del personal docente, así como las condiciones para convertirse en jefe de un departamento, se establecen por ley, mientras que las decisiones sobre la distribución de las tareas relativas, por ejemplo, a la tutoría y a la biblioteca escolar se toman a nivel de centro. Para los gastos de capital, los centros hacen un presupuesto de sus gastos, pero la administración educativa ha de aprobarlo y es quien proporciona los fondos.

Francia: los centros de secundaria son autónomos en cuanto a las decisiones sobre la sustitución de profesores ausentes hasta un máximo de 2 semanas.

Hungría: otras adquisiciones se pueden financiar con cargo al presupuesto anual previsto por el órgano responsable del mantenimiento económico. Hay que declarar la finalidad de la adquisición y la cantidad que tiene que figurar separadamente en el presupuesto. La planificación de las adquisiciones anuales es responsabilidad de la dirección del centro y ha de ser aprobada por el órgano responsable del mantenimiento económico. El director del centro ejerce su derecho como empleador de acuerdo con el gobierno local (por ejemplo, la administración local establece el número de docentes que serán contratados por el director del centro).

Hungría, Polonia y Reino Unido (ENG/WLS/NIR): las responsabilidades y deberes básicos de los profesores y/o directores de centro se definen en la legislación, pero después se concretan más a nivel de centro.

Malta: los centros de nivel CINE 2 tienen autonomía limitada para la compra de periféricos (impresoras y escáneres), pero no pueden comprar PCs ni portátiles. En el nivel CINE 3 (*Junior College*), "autonomía limitada" quiere decir que las decisiones deben ser aprobadas por la Universidad de Malta.

Rumanía: la autonomía de los centros para la selección de docentes sustitutos varía en función de la duración del período para el que se necesita un sustituto. El director del centro es el responsable del uso de los fondos públicos ante las administraciones educativas. Los centros tienen autonomía plena para la búsqueda de fondos privados, aunque la inspección educativa del condado se implica en el caso de que haya un patrocinio.

Eslovenia: los consejos locales (fundadores) tienen derecho a redactar sus propios planes para el arrendamiento de locales para uso de la comunidad. Cuando las instalaciones se utilizan para las clases de religión, el Ministerio de Educación debe dar su aprobación. Las inversiones ha de ser aprobadas por los municipios fundadores y/o por el organismo público financiador (Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda). La autonomía depende de la fuente de la financiación (el Estado, el municipio o el centro). Los docentes tienen libertad para elegir los libros de texto de una lista previamente elaborada. Se aplican los mismos procedimientos (CINE 1, 2 y 3) a todos los puestos docentes financiados con fondos públicos o privados. Los centros hacen públicos sus puestos vacantes, previa aprobación del Ministerio. El Ministerio de Educación y Deporte invita a los centros a participar en la

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 2008.

Base de datos de la OCDE PISA 2009

Además de medir el rendimiento, el estudio PISA incluye cuestionarios para identificar variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz sobre los resultados. Los cuestionarios se enviaron a los directores de los centros y a los alumnos durante el estudio PISA. Los indicadores incluidos en la presente publicación se elaboraron a partir de las respuestas a estos cuestionarios.

- El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos. 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 ⁽⁵⁾. 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 típicos (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.
- 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.

⁽⁵⁾ 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) han sido objeto de un muestro separado en aquellos países donde eran suficientemente representativos (más del 5% de los centros entraban en esta categoría).

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, por ejemplo, tomando iniciativas específicas para la búsqueda de un empleo por cuenta ajena o como autónomo. También se consideran desempleadas las personas que encontraron un empleo al que se incorporarían posteriormente (en un periodo máximo de tres meses).

Desgravación fiscal: exención fiscal mediante la reducción de la base imponible. Una forma de deducción en el impuesto son las deducciones sobre los ingresos íntegros o las exenciones fiscales, de modo que una determinada proporción de los ingresos de una persona resulta exenta de gravamen fiscal. Potencialmente, esto puede modificar el tramo impositivo del contribuyente, puesto que permite que la persona reciba determinados ingresos libres de impuestos, lo que significa que sólo los ingresos por encima de ese importe están sujetos a gravamen fiscal. Otra forma de deducción de impuestos es cuando ciertos gastos (por ejemplo, intereses abonados por préstamos, gastos en educación, etc.) puedan deducirse de la base imponible.

Empleados: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), personas que 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.

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. 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.

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).

Gastos corrientes y de funcionamiento: hace referencia al gasto en bienes y servicios utilizados durante el año en curso, por ejemplo, gastos que tienen que renovarse anualmente para mantener la producción de servicios educativos. Los gastos menores en equipamiento por debajo de una determinada cantidad también forman parte de los gastos corrientes. Se incluyen los gastos de personal y los gastos de funcionamiento.

Gastos de capital: gastos en activos que duran más de un año. Hacen referencia al gasto en la construcción, renovación o reparaciones importantes en edificios así como al gasto en la sustitución o adquisición de equipamientos (se entiende que muchos países informan de pequeños desembolsos para equipamiento, que cuando son inferiores a una cantidad determinada se incluyen en los gastos de funcionamiento y no en los de capital).

Gasto público total en educación: la totalidad del gasto público relacionado 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 las instituciones de educación superior se financian mediante presupuestos globales que incluyen tanto los fondos destinados a la enseñanza como los destinados a actividades de investigación y desarrollo.

Horario flexible: significa o 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 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.

Nivel central: el nivel más alto de la administración con competencias en educación. En la gran mayoría de los países corresponde al nivel nacional (estatal). En algunos países las regiones tienen competencias plenas en educación (Comunidades, *Länder*, etc.). En Bélgica, Alemania y el Reino Unido cada región tiene su propio ministerio de educación.

Nivel formativo completado con éxito: de acuerdo con la definición de la EPA, se trata de una expresión asociada a la obtención de un certificado o un título, en caso de que haya certificación. En los casos en que no exista certificación, debe entenderse que se asocia con la asistencia completa. Para determinar el nivel más alto alcanzado deben tenerse en cuenta tanto la educación general como la formación profesional.

Normativa/recomendaciones centrales: distintos tipos de documentos oficiales en los que se recogen prescripciones, orientaciones y/o recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas. La **normativa** se compone de leyes, normas u otro tipo de órdenes establecidas por la administración pública con el objeto de regular la conducta. Las **recomendaciones** son documentos oficiales en los que se propone el uso de herramientas específicas, métodos y/o estrategias de enseñanza y aprendizaje. No son de aplicación obligatoria.

Número de horas lectivas del alumnado: es la carga lectiva mínima (teórica) de los alumnos según las recomendaciones nacionales mínimas 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 cursos que tiene cada uno de los dos niveles educativos.

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, analizar con detalle 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 de estructura única: sistema educativo en que no hay ruptura en todo el tramo de la escolaridad obligatoria, de manera que no hay transición entre primaria y secundaria inferior, y se ofrece una educación común a todos los alumnos.

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).

Tasas/contribuciones privadas: cualquier cantidad de dinero abonada por los estudiantes o sus familias mediante la cual contribuyen formalmente y de forma obligatoria a sufragar los costes de su educación. Pueden tener distintos formatos: tasas de admisión, de matrícula, etc.

- **Tasas por titulación:** abonadas previamente a la graduación y que tienen que ver con la expedición de certificados o títulos.
- **Tasas de admisión:** relativas a la admisión inicial de los estudiantes.
- **Tasas de matrícula:** hay diferencias entre países en cuanto a los conceptos que cubre. En algunos países se refiere únicamente a las cantidades que abonan los estudiantes. En otros, hace referencia al coste que supone la educación para las instituciones de educación superior y que puede correr a cargo de una administración pública en nombre de todos los estudiantes o de una mayoría de ellos. En la esta publicación, esta segunda situación se asimila a la gratuidad en la educación.

Tasa de paro: porcentaje de desempleados sobre la población activa.

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 realizar comparaciones internacionales 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 2010, de donde proceden los datos de la presente publicación, se encuentran disponibles en el sitio de Internet de Eurostat: estadísticas de educación, formación y cultura ⁽⁴⁾.

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.

Encuesta de Población Activa (EPA) de la Comunidad

La Encuesta de Población Activa Comunitaria, 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.

El Reglamento de la Comisión (CE) Nº 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 2010.

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 (:).

⁽⁴⁾ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

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 2008.

Base de datos de la OCDE PISA 2009

Además de medir el rendimiento, el estudio PISA incluye cuestionarios para identificar variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz sobre los resultados. Los cuestionarios se enviaron a los directores de los centros y a los alumnos durante el estudio PISA. Los indicadores incluidos en la presente publicación se elaboraron a partir de las respuestas a estos cuestionarios.

- El procedimiento de muestreo incluía una selección de centros y posterior selección de alumnos. 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 ⁽⁵⁾. 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 típicos (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.
- 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.

⁽⁵⁾ 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) han sido objeto de un muestro 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 datos en diez grupos con frecuencias iguales.

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 en una prueba que es superior al 90% de las notas que obtuvieron los que realizaron dicha prueba corresponde al percentil 90. Es decir, los percentiles son los 99 valores que dividen un conjunto de datos estadísticos o una distribución de frecuencias en 100 subdivisiones cada una de las cuales contiene el mismo número de individuos (o aproximadamente el mismo número).

Desviación típica/estándar: mide la dispersión de una distribución en torno a la media.

Error típico/estándar: la desviación estándar de una distribución muestral obtenida sobre una población. Es una medida del grado de incertidumbre asociada a la estimación de un parámetro poblacional inferido a partir de una muestra. En efecto, debido al carácter aleatorio del procedimiento de muestreo, la muestra obtenida podría haber sido distinta, de modo que de ella 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. Entonces se podría inferir con un 95% de certeza que la media de la población debe estar entre +/- 2 errores estándar, es decir, entre 6 y 14.

V. Referencias bibliográficas

- Comisión Europea, 2011. Documento de trabajo de la Comisión. *Progreso en los objetivos europeos comunes en Educación y Formación. Indicadores y objetivos de referencia – 2010/2011*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea, 2009. Documento de trabajo de la Comisión. *Progreso en los objetivos de Lisboa para la Educación y Formación, Indicadores y objetivos de referencia – 2009*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea, 2008. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Mejorar las competencias en el Siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas*. COM(2008) 425 final. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea, 2007. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM(2007) 392 final. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2011a), *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2011b), *Structure of European Education Systems 2010/11: Schematic Diagrams*, Brussels: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009a), *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Bruselas: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009b), *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, Bruselas: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009c), *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*, Bruselas: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2008), *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*, Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2007a), *Cifras clave de la educación superior en Europa*, Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2007b), *La autonomía escolar en Europa: Políticas y Medidas*, Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2005), *Cifras clave de la educación en Europa 2005*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2004), *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2002), *Cifras clave de la educación en Europa 2002*. Bruselas: Eurydice.
- Hattie, J., 2009. *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- OECD, 2010. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD Publishing.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos		Fuentes	P.
A – CONTEXTO			
Gráfico A1:	Evolución de la población de los grupos de edad 0-9, 10-19 y 20-29 en la UE-27 (1985-2010)	Eurostat, estadísticas demográficas	19
Gráfico A2:	Porcentaje de la población de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad, 2010	Eurostat, estadísticas demográficas	21
Gráfico A3:	Cambios demográficos recientes y proyecciones para el grupo de edad 5-9, 2000-2020	Eurostat, estadísticas demográficas	22
Gráfico A4:	Cambios demográficos recientes y proyecciones para el grupo de edad 10-14, 2000- 2020	Eurostat, estadísticas demográficas	23
Gráfico A5:	Porcentaje de nacidos en el extranjero en los grupos de edad 5-9 y 10-14 y en el total de la población, 2010	Eurostat, estadísticas demográficas	24
Gráfico A6:	Esperanza de vida escolar a los 5 años (CINE 0-6), 2000 - 2009	Eurostat,UOE	26
B – ORGANIZACIÓN			
Sección I – Estructuras			
Gráfico B1:	Principales modelos de educación primaria y secundaria inferior en Europa (CINE 1-2), 2010/11	Eurydice	28
Gráfico B2:	Duración de la educación obligatoria en Europa, 1980/81-2010/11	Eurydice	29
Gráfico B3:	Principales modelos en la oferta de Educación y Atención a la Primera Infancia acreditada y/o subvencionada, 2010/11	Eurydice	31
Gráfico B4:	Distribución de los alumnos en centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) públicos, concertados (dependientes del gobierno) y privados independientes (CINE 1-3), 2009	Eurostat, UOE	33
Gráfico B5:	Grado de libertad de los padres/alumnos para elegir centro en la educación obligatoria en el sector público, 2010/11	Eurydice	35
Gráfico B6:	Distribución de los alumnos de 15 años (mediana y percentiles) por tamaño del centro al que asisten, 2009	OCDE, base de datos PISA 2009	37
Sección II – Garantía de Calidad			
Gráfico B7:	Elementos del sistema educativo que son objeto de evaluación (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	41
Gráfico B8:	Utilización de criterios estandarizados para la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	43
Gráfico B9:	Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	44
Gráfico B10:	Utilización de los datos sobre rendimiento de los alumnos para la evaluación externa de los centros de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	45
Gráfico B11:	Publicación de los resultados de cada centro de primaria y secundaria (inferior y superior) en las pruebas nacionales de evaluación (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	47
Gráfico B12:	Seguimiento de los sistemas educativos a escala nacional – utilización de los resultados de las evaluaciones externas de alumnos y centros, (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	48
Sección III – Procesos y ámbitos de decisión			
Gráfico B13:	Nivel de autonomía de los centros en la gestión de los recursos y en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	52
Gráfico B14:	Ámbitos de decisión en educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE1-3), 2010/11	Eurydice	55
Gráfico B15:	Nivel administrativo competente en la contratación del profesorado de educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	57

Gráficos		Fuentes	P.
Gráfico B16:	Niveles administrativos responsables de fijar la cuantía global del gasto público que se dedica a determinados recursos de los centros de educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1-3), 2010/11	Eurydice	59
Gráfico B17:	Distribución de las competencias sobre gestión del personal académico entre los diferentes agentes en educación superior, 2010/11	Eurydice	62
Gráfico B18:	Niveles administrativos responsables de <i>determinar el número de plazas</i> disponibles en el primer, segundo y tercer ciclo de la educación superior, 2010/11	Eurydice	65
Gráfico B19:	Niveles administrativos implicados en los <i>procedimientos de selección</i> para el primer, segundo y tercer ciclo de la educación superior, 2010/11	Eurydice	68
C – PARTICIPACIÓN			
Gráfico C1:	Porcentaje de estudiantes de educación infantil a educación superior (Niveles 0) sobre la población total, 2000 y 2009	Eurostat, UOE	69
Gráfico C2:	Tasas de participación en educación infantil y primaria (CINE 0 y 1), por edad, 2009	Eurostat, UOE	71
Gráfico C3:	Tasas de participación de los alumnos de 15 a 19 años en educación secundaria inferior hasta educación superior (CINE 2 a 6), 2009	Eurostat, UOE	74
Gráfico C4:	Porcentaje de alumnos de 15 años de origen inmigrante, 2009	OCDE, base de datos PISA 2009	75
Gráfico C5:	Distribución del alumnado de secundaria superior (CINE 3) según el tipo de programa (general o profesional), global y por sexo, 2009	Eurostat, UOE	76
Gráfico C6:	Tasas de participación, global y por sexo, hasta dos años después de la finalización de la educación obligatoria a tiempo completo, 2009	Eurostat, UOE	78
Gráfico C7:	Evolución de las tasas de participación después de la educación obligatoria a tiempo completo, 2000-2009	Eurostat, UOE	80
Gráfico C8:	Tasas de participación en educación superior (CINE 5 y 6), por edad y por sexo, 2009	Eurostat, UOE	82
Gráfico C9:	Evolución del número de estudiantes en educación superior (CINE 5 y 6), 2000-2009	Eurostat, UOE	83
Gráfico C10:	Estudiantes a tiempo parcial en educación superior por edad (CINE 5 y 6), 2009	Eurostat, UOE	85
Gráfico C11:	Evolución del índice de mujeres matriculadas en educación superior en comparación con el de varones (CINE 5 y 6), 2000-2009	Eurostat, UOE	86
D – FINANCIACIÓN			
Gráfico D1:	Gasto público total en educación como porcentaje del PIB, por nivel educativo (CINE 0 a 6), 2008	Eurostat, UOE y cuentas nacionales	90
Gráfico D2:	Evolución del gasto anual por estudiante en los centros educativos públicos (CINE 0 a 6), en miles de EUROS EPA, 2000 y 2008 (precios constantes)	Eurostat, UOE y cuentas nacionales	92
Gráfico D3:	Gasto anual por estudiante en centros educativos públicos, por nivel educativo (CINE 1, 2-4 y 5-6), en EUROS EPA (miles), 2008	Eurostat, UOE y cuentas nacionales	94
Gráfico D4:	Porcentaje del gasto en educación procedente de fuentes públicas y privadas (CINE 0-6), 2008	Eurostat, UOE	95
Gráfico D5:	Distribución del gasto anual total en centros educativos públicos (CINE 0 a 6) entre las principales categorías de gasto, 2008	Eurostat, UOE	97
Gráfico D6:	Oferta educativa gratuita y de pago en instituciones de educación infantil con orientación educativa (CINE 0), 2010/11	Eurydice	98
Gráfico D7:	Factores que se tienen en cuenta para la reducción o exención de tasas en los centros públicos o privados sostenidos con fondos públicos que ofrecen educación infantil con orientación educativa (CINE 0), 2010/11	Eurydice	100
Gráfico D8:	Niveles y/o principios de financiación pública de los centros concertados de primaria y secundaria inferior, en comparación con la de los centros públicos, 2010/11	Eurydice	101
Gráfico D9:	Ayuda pública directa a los estudiantes (becas y préstamos) como porcentaje del gasto público total en educación por niveles educativos: CINE 1-4, educación superior (CINE 5-6) y global (CINE 0 a 6), 2008	Eurostat, UOE	103
Gráfico D10:	Tipos de ayudas económicas disponibles para las familias con hijos en educación primaria y secundaria, 2010/11	Eurydice	105

Gráficos		Fuentes	P.
Gráfico D11:	Tipo de aportaciones privadas abonadas por los estudiantes a tiempo completo para la obtención de una primera titulación (CINE 5) en los sectores público y/o privado concertado, 2010/11	Eurydice	107
Gráfico D12:	Finalidad de la ayuda económica pública para los estudiantes a tiempo completo de un programa conducente a una primera titulación (CINE 5) en instituciones públicas o privadas concertadas, 2010/11	Eurydice	110
E – PROFESORADO Y PERSONAL DE GESTIÓN			
Gráfico E1:	Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	112
Gráfico E2:	Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado para docentes desde infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), y duración del periodo de inducción, 2010/11	Eurydice	114
Gráfico E3:	Porcentaje de alumnos de 15 años que asisten a centros en los que la enseñanza se ve afectada por la falta de profesores cualificados para las materias básicas, 2009	OCDE, base de datos PISA 2009	115
Gráfico E4:	Tipos de apoyo de que disponen los profesores de reciente acceso a la profesión docente en educación primaria y secundaria (inferior y superior), según la normativa, las recomendaciones o los resultados de estudios, 2010/11	Eurydice	117
Gráfico E5:	Categoría laboral de los profesores de primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	118
Gráfico E6:	Categoría laboral del personal académico en educación superior (CINE 5 y 6), 2010/11	Eurydice	119
Gráfico E7:	Estatus de la formación permanente del profesorado en la educación primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	120
Gráfico E8:	Distribución por horas de la carga de trabajo semanal de los docentes de primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	122
Gráfico E9:	Porcentaje de profesoras en primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), en comparación con educación superior (CINE 5 y 6), en el conjunto de los sectores público y privado, 2009	Eurostat, UOE y Encuesta de Población Activa	124
Gráfico E10:	Distribución del profesorado de educación primaria (CINE 1) por grupo de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2009	Eurostat, UOE	125
Gráfico E11:	Distribución del profesorado de secundaria general (inferior y superior) (CINE 2 y 3) por grupo de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2009	Eurostat, UOE	127
Gráfico E12:	Porcentaje de profesores en los grupos de edad cercanos a la jubilación en educación primaria (CINE 1) y secundaria general (inferior y superior) (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2009	Eurostat, UOE y Eurydice	128
Gráfico E13:	Evolución del salario base bruto anual mínimo establecido oficialmente de los docentes de primaria y secundaria superior (CINE 1 y CINE 3), en EUROS EPA (en precios de 2000), 2000-2009	Eurydice	132
Gráfico E14:	Relación entre el incremento relativo del salario oficial en la educación general y los años necesarios para acceder al salario máximo (CINE 1, 2 y 3), 2009/10	Eurydice	134
Gráfico E15:	Experiencia profesional y formación oficialmente exigida para ser director de un centro en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	136
Gráfico E16:	Número mínimo de años de experiencia docente exigidos para ser director de un centro de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010/11	Eurydice	137
Gráfico E17:	Salario base bruto anual establecido oficialmente (mínimo y máximo) de los directores de centros educativos, en euros EPA (CINE 1, 2 y 3), 2009/10	Eurydice	139
F – PROCESOS EDUCATIVOS			
Sección I – Horario lectivo			
Gráfico F1:	Número mínimo de horas lectivas anuales recomendadas para la educación primaria y secundaria obligatoria a tiempo completo, 2010/11	Eurydice	142
Gráfico F2:	Porcentaje de horas lectivas mínimas recomendadas asignadas a materias o áreas de conocimiento específicas a lo largo de la educación primaria, 2010/11	Eurydice	144
Gráfico F3:	Porcentaje de horas lectivas mínimas recomendadas asignadas a materias o áreas de conocimiento específicas en la educación secundaria obligatoria general a tiempo completo, 2010/11	Eurydice	146
Gráfico F4:	Comparación entre el horario lectivo real y el recomendado para la lengua de enseñanza, alumnos de 15 años, 2009	OCDE, base de datos PISA 2009	147
Gráfico F5:	Distribución de los alumnos de 15 años según el número de horas semanales que dicen dedicar a hacer deberes y a estudiar en casa, en la enseñanza pública y privada conjuntamente, 2009	OCDE, base de datos PISA 2009	150

	Gráficos	Fuentes	P.
Sección II – Agrupamiento y tamaño de las clases			
Gráfico F6:	Principales modelos de agrupación de los niños en educación infantil (CINE 0), 2010/11	Eurydice	153
Gráfico F7:	Número máximo recomendado de niños por adulto con titulación en educación infantil (CINE 0), 2010/11	Eurydice	154
Gráfico F8:	Límites del tamaño de las clases en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), según la normativa oficial, 2010/2011	Eurydice	156
Gráfico F9:	Ratio alumno/profesor en educación primaria (CINE 1), 2000-2006-2009	Eurostat, UOE	158
Gráfico F10:	Ratio alumno/profesor en educación secundaria general (inferior y superior) (CINE 2-3), 2001-2006-2009	Eurostat, UOE	159
Gráfico F11:	Distribución de los alumnos de 15 años por tamaño de clase, en comparación con el tamaño máximo de la clase oficialmente establecido o exigido, 2009	Eurydice y OCDE, base de datos PISA 2009	161
Sección III – Evaluación			
Gráfico F12:	Repetición de curso en educación primaria (CINE 1), según la normativa vigente, 2010/11	Eurydice	163
Gráfico F13:	Requisitos de acceso a la educación secundaria inferior general (CINE 2), 2010/11	Eurydice	165
Gráfico F14:	Evaluación para la certificación al final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo (CINE 2), 2010/11	Eurydice	166
Gráfico F15:	Características de la evaluación para la certificación del final de la educación secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo (CINE 2), 2010/11	Eurydice	167
Gráfico F16:	Evaluación para la certificación al final de la educación secundaria superior general (CINE 3), 2010/11	Eurydice	168
Gráfico F17:	Características de la evaluación certificatoria del final de la educación secundaria superior general (CINE 3), 2010/11	Eurydice	169
Gráfico F18:	Tipos de pruebas nacionales y cursos en los que se realizan, 2010/11	Eurydice	171
G – NIVELES DE CUALIFICACIÓN Y TRANSICIÓN AL EMPLEO			
Gráfico G1:	Porcentaje de la población del grupo de edad 20-24 que ha finalizado al menos la educación secundaria superior (CINE 3), 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	173
Gráfico G2:	Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) entre la población de 24-64 años, por grupos de edad, 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	174
Gráfico G3:	Titulados superiores (CINE 5 y 6) por áreas de estudio/profesionales, 2009	Eurostat	176
Gráfico G4:	Porcentaje de mujeres tituladas en educación superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio/profesionales, 2009	Eurostat	177
Gráfico G5:	Porcentaje de personas empleadas por grupo de edad (25-39; 40-64) y por mayor nivel educativo alcanzado, 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	179
Gráfico G6:	Duración media del periodo de transición educación-empleo por nivel educativo alcanzado, 2009	Eurostat, Encuesta de Población Activa-módulo <i>ad-hoc</i>	181
Gráfico G7:	Porcentaje de titulados superiores ocupados (CINE 5 y 6) por grupo profesional y por sexo, grupo de edad 25-64, 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	183
Gráfico G8:	Tasa de desempleo en el grupo de edad 25-64 por nivel educativo alcanzado y por sexo, 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	185
Gráfico G9:	Porcentaje de empleo temporal en función del nivel de educación alcanzado, grupo de edad 25-64, 2010	Eurostat, Encuesta de Población Activa	187

NB: Eurostat, Encuesta de Población Activa: datos extraídos en julio de 2011

Eurostat, UOE: datos extraídos en julio de 2011

Eurostat, estadísticas demográficas: datos extraídos en julio de 2011

Eurostat, Estadísticas de las Cuentas Nacionales: datos extraídos en julio de 2011

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Stanislav Ranguelov (Coordinación)

Isabelle De Coster, Sogol Norani, Giulia Paolini

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinador de la producción

Gisèle De Lel

EUROSTAT (Educación, Ciencia y Cultura)

Proveedor de los indicadores de las bases de datos de Eurostat

Lene Mejer, Sylvain Jouhette, Paolo Turchetti, Marta Beck-Domzalska,
Sorin-Florin Gheorghiu, Eric Gere

EXPERTOS EXTERNOS

Arnaud Desurmont (coautor de capítulo D-Financiación)
Christian Monseur (apoyo en el análisis secundario de la base de datos de PISA)

E U R Y D I C E E S P A Ñ A - R E D I E

Área de Estudios e Investigación
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
C/ General Oraa, 55
28006 Madrid
Correo electrónico: eurydice@mecd.es
Página web: <http://www.mecd.gob.es/eurydice>

Dirección del Estudio

Jefe de la Unidad Eurydice España - REDIE
Montserrat Grañeras Pastrana

Coordinación del estudio

Flora Gil Traver

Colaboradoras

Natalia Benedí Pérez (becaria)
M.ª Esther Peraza San Segundo (becaria)

Traducción

Ángel Ariza Cobos

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta con funcionarios del Ministerio.

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: expertos: Isabelle Erauw (Division for Policy Preparation), Liesbeth Hens (Division for Higher Education Policy), Chama Rhellam (Division for Secondary Education Policy), Veronique Adriaens (Division for Elementary Education), Karl Wauters (Division for Elementary Education), Ann Van Driessche (Department Staff Services), Els Vermeire (inspector at the Inspectorate), Sabine Meuwis (Division for Labour Conditions Policy)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Stéphanie Nix

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Irina Vaseva, Svetomira Kaloyanova (expertos nacionales de Eurydice)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Centre for International Services of MoEYS
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la Unidad: Marcela Máchová, Simona Pikálková; expertos: Pavel Šimáček (Ministry of Education, Youth and Sports), Michaela Kleňhová (Ministry of Education, Youth and Sports), Marta Jurková (Ministry of Education, Youth and Sports), Věra Št'astná (Charles University in Prague), Michal Karpíšek (Czech Association of Schools of Professional Higher Education)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: funcionarios del Ministerios de Educación e Investigación: Kadri Peterson (director de departamento), Kristi Ploom (analista), Vilja Saluveer (experto jefe), Heli Aru (asesor)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: Kevin Mc Carthy (Senior Inspector); Catherine Hynes (Early Years Policy Unit); Laura Casey, Anne Marie Grenham, Aoife Conduit, Brian Power (Higher Education Section)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Lina Minousi, Maria Spanou, Athina Plessa Papadaki

ESPAÑA

Unidad Eurydice España - REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Gobierno de España
C/General Oráa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver, Natalia Benedí Pérez (becaria), M^a Esther Peraza San Segundo (becaria)

FRANCE

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-Van Der Tol; experto: Pierre Fallourd

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribución de la Unidad: experts from the Ministry of Science, Education and Sports: Marija Ivanković, Zdenka Čukelj, Luka Juroš

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Margrét Harðardóttir; experta: Rósa Gunnarsdóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Alessandra Mochi; experta: Gianna Barbieri (Ufficio di statistica settore istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi; experta: Makrides Gregory (Presidente Fundación THALES)

LATVIJA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valnu street 3
1050 Riga
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta; expertos: Edgars Grinis (Ministry of Education and Science), Agnese Rusakova (University of Latvia) y Anita Švarckopfa (Central Statistical Bureau of Latvia)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Informationsstelle Eurydice

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

LUXEMBOURG

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

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Department for International Relations in Education
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid / EU-team
Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
Kirkegaten 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Anna Smoczynska y Magdalena Górowska-Fells, en cooperación con expertos del Ministerio de Educación Nacional

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribución de la Unidad: Teresa Evaristo, Carina Pinto

ROMÂNIA

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 en cooperación con expertos de:
■ Ministry of Education, Research, Youth and Sports
○ Ion CIUCA, Director,
○ Maria DORNEAN, Director,
○ Doru DUMITRESCU, general inspector,
○ Tania Mihaela SANDU, Director
■ Romanian Agency for Quality Assurance in School Education
○ Gabriela Alina PARASCHIVA, experta

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta de la Unidad de Eurydice con colegas del Ministerio de Educación.

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Matti Kyrö y Kristiina Volmari

SVERIGE

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Ugur,
Dilek Güleçyüz, Bilal Aday

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Information, International, Intelligence and Performance Team
Area 2C South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Unidad Nacional de Eurydice de Escocia

PUNTOS DE CONTACTO DE EUROSTAT

Comisión Europea – Eurostat

Unidad F4: Estadística de la Educación

Dirección: Bech Buidling B3/434, 5 rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxemburgo

Puntos nacionales de contacto que han participado en la preparación de este informe

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française
Observatoire de l'enseignement supérieur
Rue Lavallée 1
1080 Bruxelles
Contribución: Nathalie Jauniaux

Flemish Ministry for Education and Training
Departmental Staff
Koning Albert II-iaan 15
1210 Brussels
Contribución: Ann Van Driessche

BULGARIA

National Statistical Institute of Bulgaria
Education and Culture Statistics
2, P. Volov street
1038 Sofia
Contribución: Stoyan Baev and Svilen Kateliev

ČESKÁ REPUBLIKA

Czech Statistical Office
Na Padesatém 81
100 82 Prague 10
Contribución: Jaroslav Novak

Institute for information on Education
Senovážné nám. 26
P.O.Box 1,
110 06 Prague 1
Contribución: Vladimír Hulík

DANMARK

Ministry of Education
Education Statistics
Sejrgade 11
2100 København Ø
Contribución: Peter Bohnstedt Anan Hansen

Statistics Denmark
Sejrgade 11
2100 København Ø
Contribución: Henrik Bang

NORGE

Statistics Norway
 Division for Education Statistic
 Oterveien 23
 2225 Kongsvinger
 Contribución: Terje Risberg

ÖSTERREICH

Statistik Austria
 Guglgasse 13
 1110 Wien
 Contribución: Wolfgang Pauli

POLSKA

Central Statistical Office
 Social Surveys' Division
 Al. Niepodleglosci 208
 00925 Warszawa
 Contribución: Ewelina Kielinska

PORTUGAL

Statistics Portugal
 Department of Demographic and Social Statistics /
 Knowledge and Information
 Av. Antonio José de Almeida 1
 1000-043 Lisboa
 Contribución: Mario Baptista

ROMÂNIA

National Institute of Statistics
 Direction of Social Services Statistics
 Boulevard Libertatii nr. 16, sector 5
 Cod 050706 Bucharesti
 Contribución: Georgeta Istrate

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Swiss Federal Statistical Office
 Espace de l'Europe 10
 2010 Neuchâtel
 Contribución: Emanuel von Erlach

SLOVENIJA

Statistical Office of the Republic of Slovenia
 Vožarski Pot 12
 1000 Ljubljana
 Contribución: Tatjana Skrbec

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Statistical Office of the Slovak Republic
 Staré grunty 52
 842 44 Bratislava
 Contribución: Gabriel Kuliffay

SUOMI / FINLAND

Statistics Finland
 Education Statistics
 P.O. Box 4B
 00022 Statistika Finland
 Contribución: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
 701 89 Örebro
 Contribución: Kenny Petersson and Mikael Schollin

TÜRKIYE

Turkish Statistical Institute
 Social Statistics Department, Education Statistics Team
 Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı
 Eğitim İstatistikleri Takimi, 6.Kat
 Necatibey Cad. No:114
 06100 Çankaya/Ankara
 Contribución: Fatima Tarpis

UNITED KINGDOM

Department for Education (DfE)
 Strategic Analysis: International Evidence
 Bay M-R, Level 5
 2 St Paul's Place
 125 Norfolk Street
 Sheffield S1 2FJ
 Contribución: Anthony Clarke and Steve Hewitt

NORGE

Statistics Norway
Division for Education Statistic
Oterveien 23
2225 Kongsvinger
Contribución: Terje Risberg

ÖSTERREICH

Statistik Austria
Guglgasse 13
1110 Wien
Contribución: Wolfgang Pauli

POLSKA

Central Statistical Office
Social Surveys' Division
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warszawa
Contribución: Ewelina Kielinska

PORTUGAL

Statistics Portugal
Department of Demographic and Social Statistics /
Knowledge and Information
Av. Antonio José de Almeida 1
1000-043 Lisboa
Contribución: Mario Baptista

ROMÂNIA

National Institute of Statistics
Direction of Social Services Statistics
Boulevard Libertatii nr. 16, sector 5
Cod 050706 Bucharesti
Contribución: Georgeta Istrate

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Swiss Federal Statistical Office
Espace de l'Europe 10
2010 Neuchâtel
Contribución: Emanuel von Erlach

SLOVENIJA

Statistical Office of the Republic of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contribución: Tatjana Skrbec

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Statistical Office of the Slovak Republic
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución: Gabriel Kuliffay

SUOMI / FINLAND

Statistics Finland
Education Statistics
P.O. Box 4B
00022 Statistika Finland
Contribución: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
701 89 Örebro
Contribución: Kenny Petersson and Mikael Schollin

TÜRKIYE

Turkish Statistical Institute
Social Statistics Department, Education Statistics Team
Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı
Eğitim İstatistikleri Takimi, 6.Kat
Necatibey Cad. No:114
06100 Çankaya/Ankara
Contribución: Fatima Tarpis

UNITED KINGDOM

Department for Education (DfE)
Strategic Analysis: International Evidence
Bay M-R, Level 5
2 St Paul's Place
125 Norfolk Street
Sheffield S1 2FJ
Contribución: Anthony Clarke and Steve Hewitt

EACEA; Eurydice; Eurostat

Cifras clave de la educación en Europa

Edición 2012

Bruselas: Eurydice

2012 – 211 p.

(Cifras Clave)

ISBN 978-92-9201-289-2

doi:10.2797/86046

ES



La **Red Eurydice** ofrece información y análisis sobre los sistemas educativos Europeos, así como sobre las políticas puestas en marcha. Desde 2011 consta de 37 unidades nacionales pertenecientes a los 33 países que participan en el Programa para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (Estados miembros de la UE, países de la Asociación Europea de Libre Comercio –AELC–, Croacia y Turquía), y se coordina y dirige desde la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural con sede en Bruselas, que es la encargada de elaborar sus publicaciones y bases de datos.



Eurydice España-REDIE constituye una red a escala española semejante a Eurydice, con la que está plenamente coordinada. Encargada de la recopilación, análisis, intercambio y difusión de información fiable y comparable acerca de temas de interés común sobre el sistema educativo, su objetivo es apoyar la toma de decisiones en el ámbito educativo europeo, nacional y autonómico. En ella participan el conjunto de las Administraciones educativas españolas a través de sus Puntos de Contacto Autonómicos (dependientes de las distintas Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas) y del Punto de Coordinación Estatal (con sede en el CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) que impulsa y coordina el funcionamiento de la Red. Entre las actuaciones de REDIE se distinguen aquellas de carácter permanente, que incluyen la actualización de la descripción del sistema educativo *on-line* (REDIPEDIA); las contribuciones al Plan de trabajo de Eurydice, que garantizan que en los estudios de la Red europea se recoja la variedad de la gestión educativa en las Comunidades Autónomas; y los estudios propios, que responden al interés y al acuerdo de los miembros de la red Eurydice España-REDIE.

EURYDICE en internet:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE España-REDIE: <http://mecd.gob.es/eurydice>

ISBN 978-92-9201-289-2



9 789292 012892



Oficina de publicaciones