



Educación y Cultura

Las cifras clave de la educación en Europa 2005





Educación y Cultura



Las cifras clave de la educación en Europa 2005

**COMISIÓN
EUROPEA**

Se puede obtener abundante información sobre la Unión Europea en Internet, a través del servidor Europa (<http://europa.eu.int>).

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005

ISBN: 92-894-9602-9

© ECSC-EC-EAEC, Bruselas • Luxemburgo, 2005

Reproducción autorizada, salvo con fines comerciales, siempre que se mencione la fuente bibliográfica.

EURYDICE

Unidad Española

General Oráa, 55

2006 Madrid

Tel. +34 917 45 94 00

Fax +34 917 45 94 37

Correo electrónico: eurydice@mec.es

Página web: <http://www.mec.es/cide/eurydice>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-05-435-4

ISBN: 84-369-4162-4

Depósito legal: M. 12.941-2006

Imprime: FARESO, S. A.

PRÓLOGO



La Estrategia de Lisboa, consensuada en la reunión del Consejo Europeo de marzo de 2000, planteó a Europa un nuevo y ambicioso reto –convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo en 2010– y una nueva forma de cooperación: el “método de coordinación abierto”. En 2002 los Jefes de Estado o de Gobierno, reconociendo el papel esencial que desempeña la educación a la hora de alcanzar los objetivos de Lisboa, decidieron que los sistemas educativos y de formación europeos debían convertirse en un marchamo de calidad en todo el mundo en el año 2010.

En 2001 los Ministros de Educación ya habían establecido tres grandes objetivos: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y de formación en la Unión Europea, garantizar que estos sistemas fueran accesibles a todos, y abrir la educación y la formación al resto del mundo. Con este fin, acordaron un programa de trabajo que identifica y describe un conjunto de objetivos comunes y contempla unos instrumentos de medición normalizados (estadísticas, indicadores) que permiten a los Estados miembro observar su evolución hacia los objetivos propuestos.

La utilización de indicadores cuantitativos y de información cualitativa coherente, fiable y concisa constituye la clave del éxito del método de coordinación abierto que se aplica a este programa de trabajo. Por este motivo, la Comisión ha trabajado durante muchos años para establecer los indicadores pertinentes y las necesidades de información que éstos generan.

La edición de 2005 de *Las cifras clave de la educación en Europa* presenta un panorama exacto y detallado de la educación en Europa. Este documento informa al lector acerca del contexto demográfico y laboral en el que evolucionan los sistemas educativos; de su estructura y funcionamiento, y de la composición y función del profesorado. Analiza los procesos educativos que permiten la adquisición de competencias indispensables en la sociedad del conocimiento; la demanda relativa de los distintos tipos y niveles de educación y la movilidad de los estudiantes; el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas, las ciencias y la tecnología; y el volumen de recursos destinados a la educación y la utilización que se hace de los mismos.

Las cifras clave de la educación en Europa es el resultado de una estrecha colaboración de la Unidad Europea de Eurydice y las Unidades Nacionales de Eurydice con Eurostat, la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas. La metodología empleada garantiza el alto grado de fiabilidad de este documento. La utilización de diversas fuentes y la inclusión de numerosos gráficos combinados con sucintos comentarios refuerzan el interés y el atractivo de este documento.

Esperamos que la variedad, el interés y la fiabilidad de las cifras y de la información que contiene el presente documento, así como la manera en la que se complementan, contribuyan al debate, tanto en el ámbito nacional como en el europeo, sobre la calidad de la educación y su evolución en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.

Ján Figel'

Comisario de Educación, Formación y
Plurilingüismo

Joaquín Almunia

Comisario de Asuntos Económicos y
Monetarios

ÍNDICE

Prólogo	3
Índice	5
Introducción	7
Principales cuestiones	13
Códigos, abreviaturas y acrónimos	25

A - CONTEXTO	29
B - ORGANIZACIÓN	49
SECCIÓN I - ESTRUCTURAS	49
SECCIÓN II - OBJETIVOS Y EVALUACIÓN	83
SECCIÓN III - PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN	97
C - PARTICIPACIÓN	121
D - RECURSOS	153
SECCIÓN I - INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO	153
SECCIÓN II - PROFESORADO	185
SECCIÓN III - DIRECTORES DE CENTROS	233
E - PROCESOS EDUCATIVOS	243
SECCIÓN I - CALENDARIO Y HORARIO LECTIVO	243
SECCIÓN II - FORMACIÓN DE GRUPOS DE ALUMNOS	261
SECCIÓN III - EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS	279
F - TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN	291

Glosario e instrumentos estadísticos	307
Índice de gráficos	315

Agradecimientos	323
------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Esta sexta edición de *Las cifras clave de la educación en Europa* conserva su rasgo más característico: la combinación de datos estadísticos y de información descriptiva acerca de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos europeos.

Sin embargo, la presente edición de 2005 incorpora varios elementos nuevos: una estructura temática completamente nueva, el empleo de nuevas fuentes de información, un aumento del número de series temporales y nuevas posibilidades de consulta a través de Internet.

Dos capítulos temáticos de la edición anterior (2002) han sido objeto de publicaciones independientes: las tecnologías de la información y la comunicación ⁽¹⁾ y la enseñanza de lenguas en los centros escolares europeos ⁽²⁾.

Todas estas innovaciones pretenden ofrecer una mejor comprensión de la diversidad y de los aspectos *comunes de los sistemas educativos europeos*. Pretenden *satisfacer con mayor eficacia las necesidades* de los diferentes lectores, tanto de los que buscan una aclaración sobre un aspecto concreto de los sistemas educativos como de los interesados en una visión global.

Estructura y contenido del presente documento

Se ha consultado a la red Eurydice y a la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) acerca de la estructura y selección de indicadores de esta sexta edición. En una reunión conjunta organizada por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, celebrada en octubre de 2003, se acordó el contenido del documento, el calendario de elaboración del mismo y el procedimiento de trabajo.

Los 153 indicadores incluidos en este informe se agrupan según los capítulos temáticos titulados *Contexto, Estructuras, Participación, Recursos, Procesos educativos y Titulados y Niveles de cualificación*.

En cada capítulo la información se presenta según la estructura siguiente: por nivel educativo, en orden ascendente; según la progresión de la información, de más general a más específica; del nivel administrativo local al nacional.

El resumen que aparece al comienzo de este documento sirve para que el lector se familiarice con los asuntos principales que contiene el informe, a la vez que resume las tendencias actuales. Se han podido establecer algunas asociaciones típicas entre diversos asuntos que se debaten en este documento, las cuales aparecen de forma destacada en los recuadros.

Este volumen de *Las cifras clave de la educación en Europa 2005* se ha mejorado mediante la inclusión de varias series temporales aportadas por Eurostat. Las series temporales son especialmente útiles a la hora de *identificar la evolución de ciertos aspectos de los sistemas educativos europeos y de analizar su situación actual en relación con el pasado reciente*. Estas series temporales se refieren especialmente a las tasas de participación en los distintos niveles educativos y a la movilidad de los estudiantes de Educación Superior (capítulo C), a los niveles de cualificación de la población general, al número de mujeres que posee un título de Educación Superior y al número de titulados en Ciencia y Tecnología (capítulo F). Además, siempre que es posible y en el caso de toda la información aportada por Eurydice, una nota informa de cada reforma nacional en fase de planificación o de aplicación dentro de los dos años siguientes al año de referencia.

⁽¹⁾ Las cifras clave de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares de Europa. Eurydice, 2004.

⁽²⁾ Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2005.

El carácter complementario de la información cuantitativa y cualitativa también ha mejorado gracias a las aportaciones de dos nuevas fuentes de información. En efecto, este documento ahora presenta algunos resultados de los cuestionarios contextuales de las encuestas empíricas PISA (2000 y 2003) y PIRLS (2001) realizadas, respectivamente, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*Evaluation of Educational Achievement - IEA*). Estos indicadores constituyen un interesante complemento del material de Eurydice, ya que presentan una panorámica de lo que realmente ocurre en los centros y en las aulas. Se ha podido examinar estos datos en relación con las prescripciones y recomendaciones oficiales acerca de la autonomía de los centros (capítulo B), el calendario y horario lectivo de los alumnos o las maneras en que éstos se agrupan (capítulo E). Estos mismos indicadores también complementan la información estadística recopilada por Eurostat al centrarse en áreas que no han sido tratadas o al permitir una mejor comprensión de las diferencias existentes entre los centros de un mismo país, ya que Eurostat presenta las cifras globales del conjunto de los centros escolares.

Fuentes de información

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

Información recopilada por Eurydice

Los indicadores de Eurydice aportan información que se deriva principalmente de la legislación, la normativa nacional u otros documentos oficiales relativos a la educación, es decir, proviene exclusivamente de las recomendaciones o normas de la administración central. Esta información es recopilada por las Unidades Nacionales de la red Eurydice (generalmente adscritas a los Ministerios de Educación) según unas definiciones comunes. A continuación, la Unidad Europea y las Unidades Nacionales de Eurydice, trabajando conjuntamente, analizan y comparan esta información. Cuando el asunto 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 menciona claramente en el gráfico.

En general, la información suele tener un carácter descriptivo y ofrece un panorama general de la educación en Europa, o presenta algunos grandes modelos de estructura o de funcionamiento. Algunos indicadores ofrecen información cuantitativa (como la edad de jubilación o la jornada lectiva del profesorado, los sueldos, el tiempo lectivo, etc.).

Los indicadores abarcan distintos niveles educativos según lo establecido por los sistemas educativos nacionales. En algunos países la Educación Infantil se ofrece en centros de Educación Primaria, mientras que en otros la Educación Primaria y la Educación Secundaria pertenecen a una estructura única. Generalmente la educación obligatoria se corresponde con la Educación Primaria y Secundaria inferior. Sin embargo, en ciertos países comienza con la Educación Infantil, mientras que en otros abarca hasta la Educación Secundaria superior. Los lectores que deseen conocer exactamente el número de años de estudio (en un país concreto) al que se refiere un indicador, deben consultar el gráfico B1 que presenta la estructura educativa de cada país. Este mismo gráfico también muestra la correspondencia entre los distintos cursos de cada nivel educativo y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) utilizada para los indicadores de Eurostat (véase el recuadro que aparece más abajo y la sección "Glosario e instrumentos estadísticos" en relación con las definiciones de CINE).

En general, la información de Eurydice sólo se refiere a los centros escolares del sector público. La mayoría de los gráficos también incluyen al sector privado subvencionado de tres países (Bélgica, Irlanda y los Países Bajos), donde la mayoría de los alumnos asisten a centros pertenecientes a ese sector. Cuando los gráficos incluyen al sector privado subvencionado, esta información aparece 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). El SEE está formado por Eurostat y los institutos de estadística, ministerios, organismos y bancos centrales que recopilan las estadísticas oficiales de los Estados miembro de la UE, Islandia, Liechtenstein y Noruega. La sección "Glosario e instrumentos estadísticos" contiene información más detallada sobre los mismos. Como la recopilación de estos datos – incluido 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 NewCronos en diciembre de 2004 (excepto la correspondiente al gráfico A3, obtenida en abril de 2005).

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 DEMOGRÁFICA

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

LA ENCUESTA 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. 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.

LAS CUENTAS NACIONALES

El Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales (cuya abreviatura es "SEC 1995", "SEC" o, a veces, "el sistema") es un marco contable 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".

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

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

http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/edtreduc&language=en&product=EU_MASTER_education_training&root=EU_MASTER_education_training&scrollto=0

Las bases de datos internacionales PISA/PIRLS

Además de medir el rendimiento, las encuestas internacionales PIRLS 2001 y PISA 2000 y 2003 incluyen cuestionarios destinados a identificar las variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz

sobre sus resultados. Para realizar la encuesta PISA se enviaron cuestionarios a los directores de centros escolares y a los alumnos; en el caso de PIRLS, los cuestionarios se remitieron a los profesores y a los padres de los alumnos. Los 30 indicadores incluidos en el presente informe se han preparado utilizando las respuestas a estas dos encuestas.

PISA

PISA (*Programme for International Student Assessment, Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos*) es una encuesta internacional auspiciada por la OCDE para medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 15 años de edad en materia de lectura, matemáticas y ciencias. Se ha programado la recopilación de datos en tres fases: PISA 2000, PISA 2003 (utilizada para preparar el presente documento) y PISA 2006. Se han previsto otras recopilaciones de datos en 2009 y 2012. La encuesta se basa en muestras representativas de alumnos de 15 años de edad que cursan la Educación Secundaria inferior o superior, según la estructura del sistema. Los lectores que deseen saber en qué curso y nivel educativo están matriculados los alumnos deben consultar los gráficos B1 y C7.

PIRLS

PIRLS (*Progress in International Reading Literary Study, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*) fue realizada en 2001 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y tenía como fin medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 4º curso de Primaria en materia de comprensión de textos escritos. Se ha previsto una segunda ronda de recopilación de datos en 2006. Esta encuesta se basa en muestras representativas de clases de 4º curso de Educación Primaria, cuyos alumnos tienen 9 ó 10 años de edad, dependiendo del país. Los lectores que deseen conocer el curso de Educación Primaria en el que están matriculados estos alumnos deben consultar los gráficos B1 y C7. Debe aclararse que, en 2001, en Eslovenia se seleccionó a los alumnos de tercer curso de Primaria, mientras que en el Reino Unido se seleccionó a los de quinto curso. Se ha tenido en cuenta esta particularidad especialmente a la hora de interpretar los indicadores relativos al horario lectivo (capítulo E sección 1).

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

Ámbito geográfico

Esta edición de *Las cifras clave de la educación en Europa* incluye 30 países europeos, es decir, todos los países que participan en las actividades de la red Eurydice dentro del programa Sócrates, a excepción de Turquía, que se incorporó a la red a comienzos de 2004 y que participará en la próxima edición (en 2007).

En cuanto a los datos de Eurostat, OCDE e IEA, sólo se ofrecen los resultados de los países que participan en el programa Sócrates. En el caso de países que participan en el programa Sócrates pero que no participan en la recopilación de datos de Eurostat, los datos aparecen como "no disponibles". Los países que no participaron en las encuestas PISA y/o PIRLS aparecen marcados con una cruz en los gráficos preparados a partir de estas fuentes de datos.

Teniendo en cuenta la estructura política de algunos países, basada en el ámbito regional, algunos indicadores cuyas fuentes provienen de Eurydice, OCDE e IEA, desglosan los datos por región administrativa (especialmente en el caso de Bélgica y el Reino Unido) siempre que esto es posible.

Colaboraciones y metodología

Eurostat ha asumido la preparación y producción de los indicadores estadísticos que han sido aprobados por el Sistema Estadístico Europeo (SEE). Los datos estadísticos relativos al Espacio Económico Europeo y

los dos países candidatos provienen de la recopilación conjunta de datos de UOE (Instituto de Estadística de UNESCO/OECD/Eurostat) y de las recopilaciones totalmente compatibles de Eurostat.

El indicador relativo a los niños con necesidades educativas especiales (gráfico C3) se ha preparado con la aportación de los colaboradores/representantes nacionales de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y de las Unidades Nacionales de Eurydice en el caso de países que carecen de representantes de dicha Agencia.

Con el fin de recopilar los datos de Eurydice, la Unidad Europea de Eurydice trabajó de forma conjunta con las Unidades Nacionales de la red y preparó los cuestionarios. Éstos fueron puestos a prueba en las Unidades Nacionales para garantizar su viabilidad y coherencia. La Unidad Europea de Eurydice también utilizó *con fines estadísticos los resultados de los cuestionarios contextuales de las encuestas PISA 2000 y PISA 2003 y de la encuesta PIRLS 2001.*

Todos los análisis basados en los datos estadísticos y descriptivos del documento provienen de la Unidad Europea de Eurydice. Finalmente, la red Eurydice, en colaboración con Eurostat y el SEE, se encargó de revisar todo el documento.

La Unidad Europea de Eurydice 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. La Unidad E4 de Eurostat "Fondos Estructurales – Sistema de Información Geográfica" colaboró en los mapas que incluyen datos estadísticos de NUTS. Finalmente, la Unidad Europea de Eurydice 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, 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 diagrama. Cuando, debido a su tamaño, no se puede imprimir un cuadro sinóptico que contiene cifras, se remite al lector a los anexos que se hallan disponibles en el sitio de Eurydice en Internet (<http://www.eurydice.org>). Cada gráfico se acompaña 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 complementarias 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 (EUR-OP). Esto significa que se cita a los países por orden alfabético según su idioma original y no según la versión concreta de *Las cifras clave* de que se trate.

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

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

Versión electrónica

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

La versión electrónica incluye varios gráficos que complementan a los que figuran en esta publicación. En ella, estos gráficos complementarios tienen como referencia el número del gráfico de la versión impresa seguido de una "a" (por ejemplo, gráfico 15a).

Este documento puede consultarse en Internet, en el sitio de Eurydice, a través de diferentes rutas o procedimientos. Por tanto, los que visitan el sitio de Eurydice pueden acceder, consultar y descargar:

- el documento completo a través de la lista de publicaciones, en cuyo caso puede descargarse el documento completo en formato PDF;
- partes del documento a través de la ruta de acceso por temas; según el tema principal o tema secundario seleccionado, los usuarios pueden consultar y descargar el documento capítulo a capítulo o sección por sección;
- los gráficos directamente, al buscar por indicadores; en tales casos, puede descargarse individualmente cada gráfico con su contenido gráfico y su comentario.

Los anexos sólo se encuentran disponibles en el sitio de Eurydice en Internet (<http://www.eurydice.org>).

PRINCIPALES CUESTIONES

A – EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PARTE INTEGRAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

A la edad de 4 años, muchos niños europeos están matriculados en centros de Educación Infantil a pesar de que la asistencia a los mismos no es obligatoria. La oferta de este nivel existe en todos los países, ya sea en centros escolares o de otro tipo, aunque la edad de admisión varía de un país a otro, lo que determina las diferencias en cuanto a la tasa de participación. El personal que trabaja en este nivel a menudo posee el mismo nivel de titulación que los profesores de Educación Primaria.

- En todos los países los objetivos generales de la Educación Infantil oficialmente establecidos son bastante similares, centrándose en el desarrollo de la autonomía de los niños, de su bienestar, de su confianza en sí mismos, de su sentido de la ciudadanía y de su preparación para la vida y el aprendizaje en el centro escolar. En dos tercios de los países europeos los documentos oficiales mencionan las competencias específicas que deben adquirir los niños antes de acceder a la Educación Primaria obligatoria (B15).

- La mayor parte del personal docente posee un título de Educación Terciaria, incluso de nivel universitario (D22).

En Austria, sin embargo, la formación de las *Kindergartenpädagoginnen* tiene un nivel de Secundaria superior o de Postsecundaria.

Malta sólo ofrece a los futuros profesores de Educación Infantil una formación de nivel de Secundaria superior, mientras que la República Checa y Eslovaquia la ofrecen tanto en Secundaria superior como en el nivel universitario.

No existe relación directa entre el nivel de titulación del personal docente (D22) y la estructura de la oferta de Educación Infantil (B2). El personal puede poseer un título de Secundaria superior en países donde la oferta se integra en el sistema escolar (República Checa, Malta y Eslovaquia) así como en países donde no depende del Ministerio de Educación (Austria).

- En casi todos los países el acceso a la Educación Infantil, esté integrada o no en el sistema escolar, tiene lugar a los tres años de edad o antes (B1). La participación de niños de 4 años de edad es generalizada o aumenta rápidamente en la mayoría de los países. La tasa de participación supera el 60 % en casi todos los países (C5).

Sin embargo en Grecia y Liechtenstein la Educación Infantil sólo se ofrece a partir de los 4 años de edad.

En Polonia y Finlandia persisten unas tasas de participación en Educación Infantil relativamente bajas (inferiores al 50 %). En Irlanda, los Países Bajos (*Basisonderwijs*) y el Reino Unido (Irlanda del Norte) los niños de 4 años ya están matriculados en Educación Primaria.

B – DIVERSIDAD DE SISTEMAS ESCOLARES Y AUMENTO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Por término medio, la duración real de la formación de los jóvenes es muy superior a la duración teórica de la educación obligatoria. Esta situación puede deberse a dos factores: el aumento de la matrícula en Educación Infantil y la continuación de los estudios después de la etapa obligatoria (especialmente en Educación Superior). Los currículos de la educación obligatoria incluyen, en términos generales, las mismas materias (E2 y E3). Sin embargo, el número de horas lectivas destinado a estas materias muestra notables diferencias entre los distintos países. En algunos países los centros escolares disfrutan de una gran autonomía en esta cuestión. Para la mayoría de los alumnos europeos la edad en torno a los 15 años marca el momento en el que deben elegir entre las distintas ramas o tipos de educación (B1). Las diferencias entre las distintas ramas son más acusadas en Secundaria superior, por lo que las edades de los alumnos de este nivel también son más heterogéneas (C7).

- En general, la educación obligatoria dura 9 ó 10 años (B1), mientras que la esperanza de vida escolar es de 17 años (C12). En 2002, entre el 20 % y el 25 % de la población total estaba escolarizada o estudiaba de algún modo (C1).

Los países donde la educación obligatoria a tiempo completo tiene una mayor duración son Hungría (13 años), los Países Bajos (12 años) y el Reino Unido (Irlanda del Norte, 12 años).

- En la mayoría de los países la edad constituye el único criterio de admisión a la Educación Primaria (B4), y en la mayor parte de los casos la educación obligatoria comienza a la edad de 5 ó 6 años (B1).
- La edad real de acceso a la Educación Primaria se acerca mucho a la edad teórica en la mayoría de los países (C6).

Sin embargo, en la República Checa, Letonia, Lituania y Hungría, donde la madurez constituye un criterio adicional, el 7-10 % de los niños de 7 años todavía están matriculados en Educación Infantil.

La educación obligatoria comienza a la edad de 7 años en tres países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia), así como en Estonia, Polonia (hasta 2003/04), Bulgaria y Rumania (hasta 2003/04). En cambio, en Luxemburgo y el Reino Unido (Irlanda del Norte), comienza a la edad de 4 años.

El ingreso en la Educación Primaria representa el primer contacto de un niño con un centro escolar en Alemania (en la mayoría de los *Länder*), Austria y Noruega. En estos países, los niños con edades inferiores a la edad de acceso a Primaria sólo pueden asistir a centros con orientación educativa que no dependen del Ministerio de Educación (B2).

- Exceptuando las clases de lenguas extranjeras, de tecnología de la información y la comunicación y de religión, en todos los países el currículo de Educación Primaria comprende las mismas materias obligatorias (E2) y casi siempre se dedica más horas a la enseñanza de la lengua de instrucción y a las matemáticas. Las actividades artísticas y deportivas también ocupan una buena parte del horario lectivo recomendado.

En Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), España, Italia, Polonia, Portugal, el Reino Unido (Escocia) y Bulgaria los centros escolares pueden decidir cómo emplear una parte importante del horario lectivo (E2). En los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) tienen bastante libertad para decidir cómo se reparten las horas lectivas (B23).

Los países nórdicos, Estonia, Hungría y Liechtenstein recomiendan que se dedique un poco más de tiempo lectivo a las actividades artísticas (que a menudo incluyen un contenido artístico y/o práctico) que a las matemáticas.

- En el currículo de la Educación Secundaria general obligatoria el número de horas lectivas se distribuye de forma más homogénea entre las distintas materias que en la Educación Primaria. Cada vez se concede más importancia a las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras (E3).

El porcentaje destinado al horario lectivo flexible sigue siendo considerable en un pequeño grupo de países: Bélgica (Comunidad flamenca), España, los Países Bajos (VMBO), el Reino Unido e Islandia.

En varios Estados miembro nuevos como la República Checa (*gymnázium*), Estonia, Eslovenia y Eslovaquia se dedica a las ciencias de la naturaleza el mayor porcentaje de horas lectivas del currículo. Lo mismo ocurre con las ciencias sociales en la República Checa (programa *Základní škola*), Letonia, Hungría y Portugal.

En Austria (*Hauptschule* y, más tarde, *Polytechnische Schule*) e Italia (*Liceo artistico*), el mayor porcentaje del horario lectivo se dedica a las actividades artísticas.

- En la mayoría de los países se puede repetir curso en Educación Primaria (E23) bajo ciertas condiciones. En general, la promoción de los alumnos a Secundaria depende de la finalización con éxito de la Educación Primaria (E25).

Sin embargo, la continuación de los estudios dentro de una estructura única, sin transición, constituye la norma en 12 países (la República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Hungría, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega).

En algunos países (Bélgica, Grecia, Italia, Chipre, Lituania, Polonia y Bulgaria) generalmente se necesita un certificado de Educación Primaria para acceder a la Educación Secundaria.

- A la edad de 15 años, la mitad de los jóvenes europeos están matriculados en el nivel CINE 2. En la mayoría de los países casi todos ellos pasan al nivel CINE 3 en torno a los 16 años de edad (C7).

Aproximadamente el 10-15 % de los alumnos de 17 años de edad todavía están matriculados en el nivel CINE 2 en Dinamarca, Alemania, España, Lituania, los Países Bajos y Portugal, reflejando la mayor duración teórica de los estudios de este nivel.

Dos factores pueden explicar, en parte, el motivo por el que algunos jóvenes siguen matriculados en un nivel educativo concreto a pesar de que tienen una edad superior a la que teóricamente deberían tener: un acceso tardío a la Educación Primaria debido al criterio de madurez (B4) y/o la posibilidad de repetir curso en algunas clases de Primaria y/o Secundaria inferior.

- En casi todos los países todos los alumnos cursan el mismo currículo común a lo largo de la educación obligatoria a tiempo completo (B1).

Solamente en cinco países los padres eligen un tipo concreto de educación para sus hijos al final de la Educación Primaria (Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Liechtenstein).

En los países donde la Secundaria inferior se divide en varias ramas, la evaluación interna de los alumnos sirve como guía para que el gabinete de orientación de la clase o del centro les aconseje sobre la oferta más apropiada para ellos (E25). En los demás países, los alumnos deben haber aprobado el curso o, con menos frecuencia, haber obtenido un certificado de Educación Primaria o haber alcanzado una determinada edad.

La posibilidad de elegir entre la educación general y la formación profesional en un momento temprano de la escolaridad no parece afectar a la distribución de los alumnos entre estas dos ramas en Secundaria superior (C9).

- Por regla general, cuanto mayor es el nivel de un certificado escolar, mayor es la frecuencia con la que su concesión depende de una evaluación externa (E27 y E28). En todos los países, la posesión de un título de Educación Secundaria superior general constituye un requisito mínimo para el acceso a la Educación Superior.

En Irlanda y Rumania la concesión de un título de educación obligatoria a tiempo completo se basa solamente en un examen final externo.

Por el contrario, sólo España y Suecia utilizan exclusivamente la evaluación continua del alumno para la concesión del título de Educación Secundaria superior. En Bélgica, la República Checa, Polonia, Eslovaquia e Islandia la evaluación continua de los alumnos se complementa con un examen interno para la concesión de este título.

- La población estudiantil europea de 19 años de edad se divide casi a partes iguales entre los niveles CINE 3 y 5. Un mayor número de jóvenes de 18 ó 19 años se matricula en Educación Superior (CINE 5) que en cursos de Educación Postsecundaria no Superior de nivel CINE 4 (C7). La matrícula en Educación Superior alcanza su cota más alta entre los 20 y los 24 años de edad (C16). Este tramo de edad generalmente se corresponde con la duración teórica de la Educación Superior, que los estudiantes normalmente finalizan a una edad comprendida entre los 24 y los 26 años, según el país (B1).

- En los países donde la población estudiantil tiene más edad, la ayuda financiera directa se suele conceder a los estudiantes en vez de a sus familias (D18). En la mayoría de los países donde la mayoría de los estudiantes suele finalizar sus estudios antes de los 25 años de edad, se concede una ayuda indirecta a las familias y/o se retira la beca si el estudiante suspende.

Casi todos los países donde la certificación se basa, al menos en parte, en exámenes finales externos utilizan los resultados para realizar un seguimiento de sus sistemas educativos (B21, E27 y E28).

Más del 75 % de los europeos (UE-25) de 20-24 años de edad ha finalizado con éxito la Educación Secundaria superior (con una media superior al 87 % en los 10 Estados miembro nuevos). A pesar de ello, siguen existiendo grandes diferencias en los niveles de titulación, ya que más del 35 % de las personas del grupo de edad 20-24 posee un título de Secundaria superior que no le permite el acceso directo a la Educación Superior (F2 y F5).

En los países nórdicos (salvo Finlandia) y Alemania, la población estudiantil tiene una edad superior a la del resto de los países europeos, con un 15 % de estudiantes cuya edad supera los 30 años.

C – AUMENTA EL NIVEL DE CUALIFICACIÓN DE LAS MUJERES

Las jóvenes contribuyen a elevar el nivel medio de cualificación, especialmente porque participan en la Educación Superior en mayor número que las mujeres de generaciones anteriores (F4 y F7). Se observa una diferencia entre sexos a la hora de proseguir los estudios y de elegir un tipo concreto de estudios al final de la educación obligatoria. A pesar de ello, las mujeres siguen sin equipararse a los hombres en términos de empleo y responsabilidades en todos los sectores profesionales (A10).

- Proporcionalmente, un mayor número de jóvenes varones que de mujeres jóvenes elige la rama profesional frente a la educación general en Educación Secundaria superior (C9). Al final de la etapa obligatoria, las tasas de escolarización masculinas sufren un descenso mayor que las femeninas (C10).

- Las mujeres son más numerosas que los varones en la Educación Superior. Con más frecuencia eligen estudios de carácter social y/o económico frente a las ciencias y la tecnología (C18 y F9).

Sin embargo, en algunos países (Italia, Suecia, Bulgaria y Rumania), las mujeres también están bien representadas en el campo científico y tecnológico.

Si continúa esta diferencia entre las áreas de estudio elegidas por hombres y por mujeres, el número total de titulados superiores en las áreas científicas y técnicas crecerá más lentamente que el número total de titulados en el conjunto de la Educación Superior (C18 y F10).

- A pesar de tener la misma cualificación, las mujeres se ven más afectadas por el paro que los varones (A9).

Sin embargo, en los nuevos Estados miembro, los hombres poco cualificados se ven más seriamente afectados por el desempleo que las mujeres.

- Un título de nivel alto sigue siendo una protección frente al desempleo, sea cual sea el sexo. La tasa de desempleo entre titulados superiores es menor que entre los que tienen un nivel educativo inferior (A6).

La transición al mercado laboral puede resultar problemática para todas las categorías de titulados (A8), siendo a menudo necesaria la aceptación de trabajos por debajo del nivel de titulación (A10) o de empleos temporales (A12).

D – FUNCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y AUMENTO DE LA EXIGENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Todos los alumnos que se preparan para ser profesores de Primaria o Secundaria reciben una Educación Superior (universitaria o de otro tipo). Cuanto mayor sea el nivel en el que desean impartir clase, mayor es la duración y el grado de especialización de su formación y mayor es la probabilidad de que ésta adopte el modelo consecutivo. Los centros escolares y, por tanto, los profesores, suelen tener libertad para utilizar los libros de texto y los métodos de enseñanza que prefieran. Por otro lado, apenas pueden influir en el contenido del currículo. El profesorado se compone, sobre todo, de mujeres y muchos profesores están próximos a la edad de jubilación.

- La mayoría de los futuros profesores de Primaria o Secundaria inferior y todos los futuros profesores de Secundaria superior reciben una formación de nivel CINE 5A (D23-D25).

Cuatro países constituyen la excepción. En Bélgica y Austria (*Hauptschule*) la formación del profesorado de Primaria y Secundaria inferior tiene un nivel de Educación Superior no universitaria (CINE 5B). En Luxemburgo y Rumania el profesorado de Primaria se encuentra en una situación similar. Sin embargo, en Rumania todavía existe una vía de formación a través de la Educación Secundaria superior (CINE 3) para los futuros profesores de Primaria.

- Cuanto mayor es el nivel educativo para el que se forman los profesores, mayor es la duración global de su formación y más habitual que ésta se base en el modelo consecutivo. En este caso, la formación profesional comienza después de obtener un título universitario de primer ciclo (D21-D25) pero el porcentaje de tiempo dedicado a la formación profesional es menor.

Sin embargo, en la República Checa, Alemania, Polonia, Eslovaquia y Rumania la formación de todos los profesores que impartirán clase en Secundaria superior general combina simultáneamente los conocimientos teóricos y la formación práctica. En Lituania, Eslovenia, Finlandia y Suecia una gran mayoría del profesorado también recibe formación según el modelo simultáneo.

En Austria, los futuros profesores de las *allgemein bildende höhere Schulen* (Educación Secundaria general) reciben actualmente una formación basada en el modelo consecutivo, que se encuentra en una fase de transición y que cada vez se asemeja más al modelo simultáneo.

- Todavía no se ha generalizado la oferta de ayuda especial para los nuevos profesores, que suele consistir en apoyo en el aula y/o en una formación específica (D30). La mitad de los países europeos ofrecen esta ayuda a los nuevos profesores, mientras que otros tres países –Alemania, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Noruega– han puesto en marcha iniciativas piloto en este sentido.

- En la mayoría de los países la formación permanente es obligatoria o necesaria para progresar en la carrera docente y/o para mejorar el sueldo (D26 y D27).

No puede establecerse una relación entre el carácter obligatorio u optativo de la formación permanente y los índices de participación del profesorado en dicha formación (D28). Esta tasa de participación depende de muchos factores, como la disponibilidad de la oferta y de la autonomía que tienen los centros de algunos países en estos asuntos, concretamente en lo concerniente a la planificación de la formación permanente (B23).

- En muchos países la administración educativa central o local es la que contrata al profesorado (B27).

Sin embargo, los centros son los responsables de la contratación del profesorado en cinco de los nuevos Estados miembro de la UE (República Checa, Estonia, Letonia, Polonia y Eslovaquia), Bélgica, Irlanda y, en algunos tipos de centros, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

- En la mitad de los países europeos se contrata al profesorado según la legislación laboral general (D29).

Sólo los profesores de Alemania, Grecia, España, Francia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia (en dos categorías de profesores) y Portugal son funcionarios de carrera.

La situación laboral del profesorado suele determinar el sistema de contratación. La contratación se realiza de forma centralizada en el caso de los funcionarios, y abierta a la participación de las administraciones locales y/o los centros en el caso de profesores contratados (B27 y D29).

- Casi todos los países especifican en su normativa el número de horas lectivas que deben impartir los profesores. Algunos países también especifican el número de horas que deben dedicar a otras tareas dentro del centro (D33).

En los Países Bajos y Suecia el centro establece el número total de horas de trabajo. En Suecia se determina según un acuerdo con la administración local y los sindicatos.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) la administración de ámbito nacional sólo establece el número de días que el profesor debe estar disponible (en el centro o en otro lugar).

- En Educación Primaria, un profesor suele encargarse de impartir todas las materias a una clase, pero puede ser sustituido por otro profesor cuando se trata de ciertas actividades concretas (E12).

Sin embargo, en Dinamarca e Italia la distribución de las distintas materias entre varios profesores tiene lugar a partir del comienzo de la Educación Primaria.

- Según la encuesta PIRLS (2001), los profesores de lectura de 4º curso de Educación Primaria suelen dirigirse al conjunto de la clase, combinando esta práctica con la enseñanza individualizada. Adaptan el ritmo de las lecciones a la capacidad de sus alumnos en lugar de adaptar su contenido o métodos de enseñanza (E17 y E18).

En Suecia, el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), Islandia y Noruega los alumnos pueden seguir programas de enseñanza de la lectura distintos, en función de sus aptitudes. Los profesores adoptan un enfoque diferenciado en cuanto a contenidos y métodos.

- La encuesta PIRLS (2001) reveló que, en 4º curso de Primaria, el número de horas lectivas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua de instrucción varía mucho dentro de cada país (E4).

- La profesión docente representa más del 2 % de la población activa en todos los países europeos. Está compuesta, sobre todo, por mujeres y la mayor parte del profesorado es mayor de 40 años. En todos los países el porcentaje de profesoras disminuye en los niveles educativos superiores (D40 y D41).

- En casi todos los países la edad de jubilación oficial es de 65 años. Sin embargo, muchos profesores abandonan su profesión en cuanto han cumplido el número de años de servicio exigido o han alcanzado la edad mínima necesaria para tener derecho a la pensión de jubilación íntegra (D46 y D47).

En Grecia y Chipre, la edad de jubilación oficial es de 60 años, mientras que en Portugal (segundo y tercer ciclo de ensino básico) es de 70.

Los cuatro países que participaron en la encuesta PIRLS (2001) que adoptan un enfoque diferenciado de la enseñanza de la lectura en cuanto a contenidos y métodos, también aplican la promoción automática de un curso al siguiente (E23). Casi todos los países que imparten la enseñanza al conjunto de la clase pueden recurrir a la repetición de curso, entre otras posibilidades, para hacer frente a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, aunque con ciertas limitaciones.

Cuando se establece el número mínimo de horas lectivas dedicadas a cada materia, los profesores de 4º curso de Primaria dedican, en la práctica, más tiempo a la enseñanza de la lengua de instrucción que el tiempo mínimo recomendado (B23 y E4).

En Europa, más del 70 % de los titulados en Educación son mujeres (salvo en Malta). El predominio de las mujeres en el campo de la educación no es nuevo. Durante los próximos años las mujeres constituirán la mayor parte del profesorado de Primaria y Secundaria.

La disminución del número de jóvenes en Europa continuará a ritmos diferentes (A1 y A3). Por tanto, durante los 10 próximos años los sistemas educativos tendrán que hacer frente simultáneamente a un descenso de la población en edad escolar y a la jubilación de un gran número de profesores.

E – MÁS RESPONSABILIDAD DE GESTIÓN Y MAYOR AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EN CIERTAS ÁREAS

En algunos países los directores de los centros tienen que recibir formación específica. Rara vez son elegidos por los centros que van a dirigir. Comparten su libertad de decisión (total o limitada) con el profesorado de su centro en cuanto al seguimiento (en términos pedagógicos) de los alumnos, y con la administración educativa responsable del centro en cuanto a la utilización de los recursos concedidos a dicho centro. La gestión financiera del profesorado es responsabilidad de la administración competente de mayor rango en más de la mitad de los países, especialmente en el sur de Europa, mientras que las decisiones relativas a los gastos de funcionamiento y bienes muebles están más descentralizadas.

- Casi siempre son los propios centros los que toman las decisiones relativas al horario semanal, los métodos de enseñanza, la elección de libros de texto, la formación de grupos de alumnos y la evaluación de los alumnos (B23).

Sólo en tres países (Grecia, Chipre y Luxemburgo) la autonomía de los centros es muy limitada.

Con el fin de mejorar y controlar la calidad de la educación que se ofrece en los centros, la autonomía de la que éstos disfrutaban, se combina con fórmulas de evaluación de los centros.

- Los centros tienen cierta capacidad de maniobra en lo relativo a la utilización del presupuesto que reciben para gastos de funcionamiento. En cambio, es limitada su capacidad para adquirir activos fijos (inmuebles) financiados con fondos públicos, y para conseguir y utilizar fondos provenientes de préstamos privados (B23).

Sólo los centros escolares de Primaria en Bélgica (Comunidad flamenca) y los de Secundaria en los Países Bajos disfrutaban de total libertad para distribuir la totalidad del presupuesto escolar global como desearan.

- En muchos países, los centros disfrutaban de, al menos, capacidad limitada para contratar profesores que cubran los puestos vacantes. En una decena de países disfrutaban de total autonomía a este respecto.
- En casi ningún país los centros tienen libertad total para elegir a su director (B23).

Las excepciones son: Bélgica (Comunidad flamenca), los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra y Gales).

- En 12 países los futuros directores o los recién nombrados, además de la experiencia docente (exigida en casi todos los países), deben recibir una formación específica (antes o después de su nombramiento) que versa sobre cuestiones pedagógicas, administrativas, de gestión financiera y de recursos humanos (D49).

Luxemburgo, los Países Bajos, Suecia e Islandia son los únicos países donde no existen unos requisitos oficiales relativos a la cualificación y a la experiencia profesional exigida.

El nivel salarial de los directores (superior al de los profesores) se debe, en parte, a la formación específica que deben cursar y a las responsabilidades añadidas. También puede influir el tamaño del centro (D51-D53).

La exigencia de una formación específica no depende directamente del grado de autonomía de los centros ni de las responsabilidades añadidas que deben asumir los directores.

F – SE INCREMENTA EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN AL AUMENTAR EL NIVEL EDUCATIVO Y SE DESTINA PRINCIPALMENTE A PERSONAL

Todos los países europeos invierten una parte importante de su riqueza nacional (un promedio del 5 %) en educación (D1). En todos los países el gasto en personal representa el mayor capítulo del presupuesto (D11). El sueldo de los profesores depende más de sus años de servicio que del nivel en el que imparten clases. El coste anual por alumno aumenta con el nivel educativo, de modo que un alumno de Educación Superior puede costar hasta cinco veces más que un alumno de Primaria. En todos los países las familias reciben ayudas, al menos hasta que sus hijos alcanzan la edad de finalización de la educación obligatoria.

- A pesar de las restricciones presupuestarias, en todos los países la educación sigue siendo un capítulo importante del gasto público, aunque en algunos países el porcentaje de recursos que recibe sea el doble que en otros países, oscilando entre el 8-17 % (D2).

Los que, en proporción, gastan más en educación son: tres países nórdicos (Dinamarca, Noruega y Suecia), Malta y los Países Bajos.

En relación con el PIB (Producto Interior Bruto) per capita, los sueldos de los profesores alcanzan su nivel más bajo en los nuevos Estados miembro (excepto en Chipre y Malta), aunque el porcentaje de profesores en relación con la población activa sea similar al de otros países (D40).

- Debido a su mayor peso demográfico y a su menor proporción de alumnos por profesor, la Educación Secundaria absorbe más de la tercera parte de los recursos financieros disponibles. Sin embargo, la Educación Superior es la que supone a los contribuyentes un mayor gasto por alumno. (D3 y D5).

El valor absoluto del gasto por alumno en los nuevos Estados miembro es menor que en los demás países en todos los niveles educativos.

- En casi todos los países el acceso a la Educación Superior exige un gasto personal por parte del estudiante (en forma de tasas de registro y/o de matriculación, de cotizaciones a organizaciones de estudiantes, etc.). Estas aportaciones personales pueden aumentar si el estudiante tarda más tiempo en finalizar sus estudios que la duración teórica de los mismos (D20).

En nueve países (la República Checa, Dinamarca, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Hungría, Malta, Polonia y el Reino Unido (Escocia)) el acceso a la Educación Superior es gratuito para los alumnos que cursan estudios diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo.

La ayuda financiera directa a los estudiantes representa una parte importante del gasto público en Educación Superior (D16 y D18).

- La educación privada subvencionada rara vez percibe la misma financiación que la del sector público. En la etapa obligatoria (niveles CINE 1-4), el 80 % del alumnado europeo asiste a centros públicos (B7).

En Bélgica (Comunidades francesa y flamenca) y los Países Bajos, los centros privados subvencionados acogen a más alumnos que los centros públicos: un 56,8 % y un 76,3 % del alumnado, respectivamente. Por razones históricas, en estos dos países el sistema y la cuantía de la financiación de los centros privados subvencionados y de los centros públicos son idénticos, salvo en el caso de recursos de capital fijo (inmuebles) en Bélgica.

En Polonia, Finlandia y Suecia la financiación de centros privados subvencionados y de centros públicos está sujeta a las mismas condiciones (D9).

- En todos los países el acceso a la educación obligatoria es gratuito y se conceden ayudas familiares a los alumnos de Primaria y Secundaria obligatoria. En muchos países estas ayudas se complementan con una desgravación fiscal o, a veces, con becas de estudios (D17).

No existen desgravaciones fiscales ni becas de estudios durante la etapa obligatoria en los países nórdicos, Malta (excepto para familias que abonan tasas de matriculación en centros privados), Austria y Bulgaria.

- El sueldo básico bruto del profesorado, expresado como porcentaje del PIB per capita, sigue siendo bajo al comienzo de su carrera profesional. Sin embargo, en todos los países aumenta según los años de servicio y, en la mitad de los países, según el nivel educativo en el que imparten clase (D37-D39).

Los profesores de distintos niveles educativos que han finalizado una formación de idéntica duración y que poseen un título del mismo nivel no siempre perciben los mismos sueldos (D23-D25).

El sueldo básico del profesorado es el mismo, sea cual sea el nivel educativo en el que imparte clase (niveles CINE 1-3) en 11 países: todos los nuevos Estados miembro salvo tres (la República Checa, Hungría y Malta), Grecia, Portugal, el Reino Unido y Bulgaria.

G – NO TODOS LOS ALUMNOS SE BENEFICIAN DE LAS MISMAS INFRAESTRUCTURAS E INSTALACIONES ESCOLARES

Existen grandes diferencias en cuanto al tamaño de los centros y de las clases, tanto entre países como dentro de un mismo país. Algunos centros ofrecen servicio de guardería fuera del horario lectivo. Los centros disponen de sus propias bibliotecas y/o de zonas de lectura, así como de materiales escritos, y también ha aumentado su dotación en materia de informática, especialmente en lo relativo al acceso a Internet. A pesar de ello, se siguen observando grandes diferencias entre los distintos países y dentro de un mismo país.

- Según las encuestas PISA (2003) y PIRLS (2001), las diferencias de tamaño de los centros suelen ser muy pequeñas en países donde el tamaño medio también es el menor (B10 y B11).
- En todos los países que participaron en la encuesta PIRLS (2001), en Educación Primaria la mayoría de los alumnos puede beneficiarse de un servicio de guardería en los locales del centro antes y/o después de las horas de clase. (B12).

En los Países Bajos, el Reino Unido y Rumania, el servicio de guardería se encuentra disponible para menos de la tercera parte del alumnado de 4º curso de Primaria.

- En la mayoría de los países las recomendaciones oficiales establecen un número máximo de alumnos por clase en Educación Primaria (E14). Aunque casi siempre por debajo del máximo recomendado, el tamaño de las clases de 4º curso de Primaria puede presentar grandes diferencias dentro de un mismo país según la encuesta PIRLS (2001) (E16).

Sin embargo, el número máximo de alumnos por clase/grupo oficialmente recomendado es mayor de 30 en Estonia, Letonia y Eslovaquia.

- La comparación de las encuestas PISA (2000) y PISA (2003) revela que la informatización de los centros (D12) y el acceso a Internet (D13) es generalizada en Europa desde hace varios años. La informatización evoluciona más rápidamente en Grecia y Portugal. En la mayoría de los países, el promedio de alumnos de 15 años por cada ordenador en los centros del sector público ahora es inferior a 10.

Sin embargo, en Eslovaquia, en 2003, el promedio de alumnos de 15 años por cada ordenador era de 35.

- En Europa casi todos los centros de Primaria que participaron en la encuesta PIRLS 2001 disponen de biblioteca. Cuando no es así, las clases suelen tener su propio rincón de lectura (D14). Aquí los alumnos acceden a una gran variedad de materiales escritos, los cuales complementan los libros de texto empleados en la enseñanza de la lectura (D15).

En Alemania y Chipre los rincones de lectura en las aulas son más comunes que las bibliotecas escolares.

La utilización de diversos materiales escritos como base de la enseñanza de la lectura es la fórmula más generalizada en Francia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra).

- Debido a que las infraestructuras de Educación Superior suelen estar situadas en áreas urbanas, existe una gran concentración de estudiantes en ciertas regiones (C15).

Por ello, el acceso a la Educación Superior obliga a los estudiantes a desplazarse dentro de su país. A pesar de la falta de datos, parece que las cifras relativas a la movilidad internacional de los estudiantes dentro de Europa siguen siendo bajas, salvo en los países donde la infraestructura de la Educación Superior – o parte de ella – sólo presenta un desarrollo modesto, como en Chipre, Luxemburgo y Liechtenstein. En estos países, la movilidad internacional se corresponde con la movilidad nacional observadas en los demás países (C20).

H – EL CONTROL DE LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO SUELE REALIZARSE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y DE LOS CENTROS

Con el fin de mejorar la calidad de la educación, la mayoría de los países realizan una evaluación de los centros (B16). Los informes de la evaluación de cada centro se publican sólo en unos cuantos países (B19). Los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes y/o pruebas externos también sirven para evaluar la calidad de la enseñanza.

- La evaluación interna y externa de los centros tienden a generalizarse en muchos países (B16). Con frecuencia coexiste con la evaluación individual de los profesores.

En Bélgica (Comunidades francesa y alemana), Grecia, Francia (Primaria), Luxemburgo (Primaria) y Bulgaria, la evaluación externa se centra principalmente en los profesores, mientras que la evaluación interna de los centros está poco desarrollada.

- Once países han elaborado una lista normalizada de criterios de evaluación que abarcan una amplia gama de actividades escolares (B17 y B18).
- En muchos países, los exámenes certificadorios externos se utilizan para analizar la situación general del sistema educativo. Además, en Europa aumenta la importancia de las pruebas externas creadas especialmente para realizar un seguimiento del sistema educativo. (B21 y B22).

Sólo Bélgica (Comunidad alemana), la República Checa, Alemania, Austria, Eslovaquia, Liechtenstein y Bulgaria no utilizan los exámenes certificadorios ni las pruebas específicas para evaluar sus sistemas educativos.

- La mayoría de los países utiliza los resultados de las evaluaciones de los centros para realizar un seguimiento del sistema educativo. Sin embargo, no publican los resultados de las evaluaciones individuales de forma sistemática (B19).

Seis países (la República Checa, los Países Bajos, Portugal, Suecia, el Reino Unido e Islandia) publican, de forma sistemática, los resultados de las evaluaciones de los centros.

I – LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LOS PADRES EN LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ES BASTANTE LIMITADA

En la mayoría de los países, en el sector público, los padres disfrutan de libertad para elegir el centro aunque a menudo existen restricciones. Los padres desempeñan una función esencialmente consultiva en los órganos de gestión de los centros o en los consejos nacionales. Rara vez tienen acceso a una información oficial que les permita comparar la calidad de la oferta de los centros.

- Los poderes públicos suelen intervenir en la elección de centro por parte de los padres. Pueden asignar a los alumnos un centro concreto, a la vez que ofrecen a los padres la posibilidad de solicitar un cambio o, por el contrario, pueden denegar la elección inicial de los padres basándose en que el centro ya tiene cubiertas todas sus plazas (B5).

Los padres disfrutan de total libertad para elegir centro sólo en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo (Educación Secundaria) y los Países Bajos.

Los padres apenas tienen margen de acción en relación con la elección de un centro del sector público en Grecia, Francia, Chipre, Luxemburgo (Educación Primaria), Malta, Portugal y Liechtenstein.

La libertad de elección puede constituir un elemento de la política de competitividad entre los centros, pero es insuficiente en sí misma. La mayoría de los países no publican los resultados de las evaluaciones de los centros de forma sistemática (B19), lo que limita la información de la que disponen los padres cuando pueden elegir centro. En cambio, en los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido, se concede especial importancia a garantizar que esta información llega a los padres.

- En la mayoría de los países de la Europa de los 15 (UE-15) y en Noruega, existe, al menos, un órgano de participación nacional o central que incluye a padres de alumnos y a representantes de otros actores del sistema educativo (B26).

En cambio, en la mayoría de los nuevos Estados miembro, en Bulgaria y Rumania no existe un consejo nacional en el que estén representados los padres. Tampoco existe tal organismo en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Finlandia, Suecia, el Reino Unido, Islandia o Liechtenstein.

- En general, los padres tienen muy poco poder de decisión en materia de contratación del profesorado y en asuntos relativos al contenido de la enseñanza. Tienen más posibilidades de implicarse en las decisiones relativas a las orientaciones generales de funcionamiento del centro.

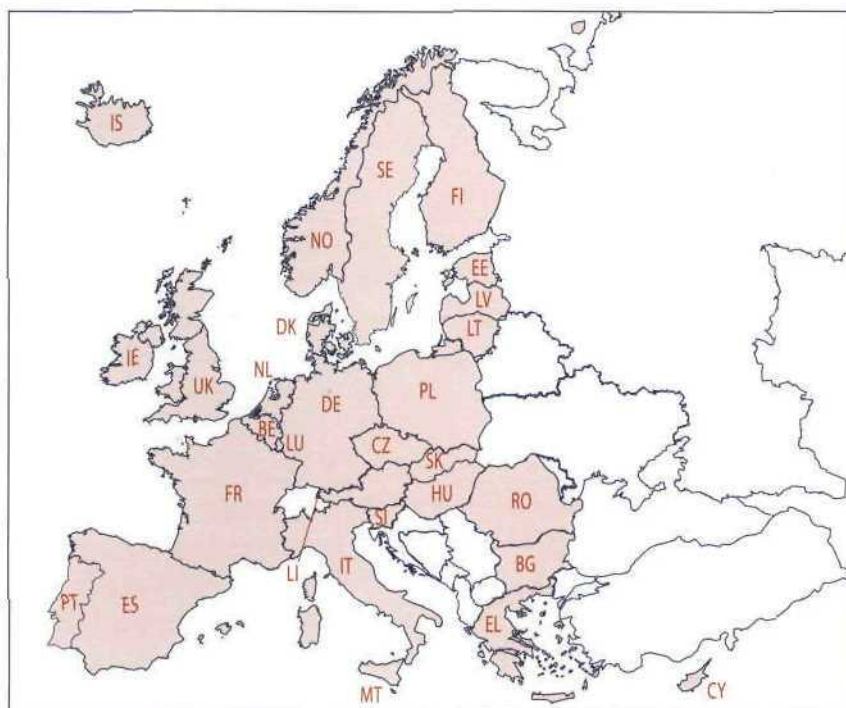
Los padres se encuentran representados en órganos autorizados a tomar decisiones en materia de contratación de profesores en Bélgica (centros administrados por la Comunidad flamenca), Francia, Irlanda, los Países Bajos (a discreción de la administración competente), Portugal y el Reino Unido.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los órganos de gobierno de los centros también son responsables de la gestión del presupuesto del centro y del contenido de la enseñanza.

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

Códigos de países

UE	Unión Europea (a 1 de mayo de 2004). <i>En algunos gráficos aparece como EU</i>	SK	Eslovaquia
		FI	Finlandia
BE	Bélgica	SE	Suecia
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	UK	Reino Unido
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante	UK-ENG	Inglaterra
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	UK-WLS	Gales
CZ	República Checa	UK-NIR	Irlanda del Norte
DK	Dinamarca	UK-SCT	Escocia
DE	Alemania		
EE	Estonia	Diez nuevos Estados miembro	Los 10 países que se incorporaron a la Unión Europea el 1 de mayo de 2004 (CZ, EE, CY, LV, LT, HU, MT, PL, SI, SK)
EL	Grecia		
ES	España		
FR	Francia		
IE	Irlanda	Países de la AELC/EEE	Los 3 países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
IT	Italia		
CY	Chipre		
LV	Letonia		
LT	Lituania	IS	Islandia
LU	Luxemburgo	LI	Liechtenstein
HU	Hungría	NO	Noruega
MT	Malta		
NL	Países Bajos	Países candidatos	
AT	Austria		
PL	Polonia		
PT	Portugal	BG	Bulgaria
SI	Eslovenia	RO	Rumania

Códigos de países (continuación)**Códigos estadísticos**

(:)	Datos no disponibles	(-)	No es pertinente
-----	----------------------	-----	------------------

Abreviaturas y acrónimos**Convenciones internacionales**

SEE	Sistema Estadístico Europeo
UE-15	Los 15 Estados miembro de la Unión Europea antes del 1 de mayo de 2004
UE-25	Los 25 Estados miembro de la Unión Europea después del 1 de mayo de 2004
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
PIB	Producto Interior Bruto
RNB	Renta Nacional Bruta
TIC	Tecnología de la información y de la comunicación
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (IEA)
PISA	Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (OCDE)
PPA	Paridad de Poder Adquisitivo
EPA	Estándar de Poder Adquisitivo
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias

Abreviaturas nacionales en el idioma original

AHS	<i>Allgemein bildende höhere Schule</i>	AT
ARGO	<i>Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs</i>	BE nl
BTS	<i>Brevet de technicien supérieur</i>	FR, LU
CPGE	<i>Classes préparatoires aux grandes écoles</i>	FR
CSA	<i>Centri Servizi Amministrativi</i>	IT
DUT	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i>	LU
EUD	<i>Erhvervsuddannelse</i>	DK
FHL	<i>Fachhochschule Liechtenstein</i>	LI
GNVQ	<i>General National Vocational Qualifications</i>	UK
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger Beroepsonderwijs</i>	NL
HF	<i>Højere Forberedelseseksamen</i>	DK
HHX	<i>Højere Handelseksamen</i>	DK
HTX	<i>Højere Teknisk Eksamen</i>	DK
IAP	<i>Internationale Akademie für Philosophie</i>	LI
IEES	<i>Institut d'études éducatives et sociales</i>	LU
IEK	<i>Institouto Epagelmatikis Katartisis</i>	EL
ISERP	<i>Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques</i>	LU
IST	<i>Institut Supérieur de Technologie</i>	LU
ITS	<i>Institute of Tourism Studies</i>	MT
IUT	<i>Instituts universitaires technologiques</i>	FR
KN	<i>Kolegium nauczycielskie</i>	PL
KY	<i>Kvalificerad Yrkesutbildning</i>	SE
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK-ENG/WLS
MAVO	<i>Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
MBO	<i>Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
MCAST	<i>Malta College of Arts, Science and Technology</i>	MT
NAE	<i>National agency for education (Skolverket)</i>	SE
NKJO	<i>Nauczycielskie kolegium języków obcych</i>	PL
NPQH	<i>National Professional Qualification for Headship</i>	UK-ENG
NVQ	<i>National Vocational Qualifications (NVQ)</i>	UK
PQH	<i>Professional Qualification for Headship</i>	UK-NIR
STS	<i>Sections de techniciens supérieurs</i>	FR
TEE	<i>Technika Epagelmatika Ekpaideftiria</i>	EL
TEI	<i>Technologiko Ekpaideftiko Idryma</i>	EL

Abreviaturas nacionales en el idioma original

UCAS	<i>Universities and Colleges Admissions Services</i>	UK
VBO	<i>Voorbereidend Beroepsonderwijs</i>	NL
VMBO	<i>Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WO	<i>Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
WOT	<i>Wet op het Onderwijstoezicht</i>	NL

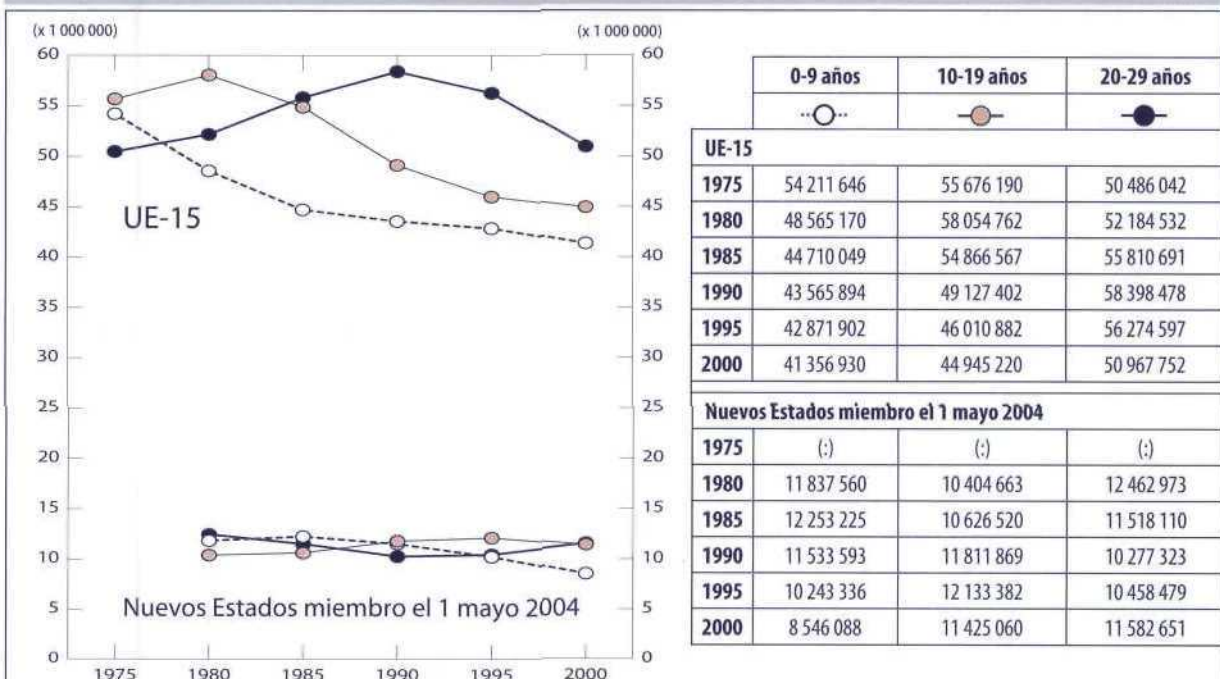
CONTEXTO

EL NÚMERO DE JÓVENES DESCIENDE A RITMOS DIFERENTES EN LOS ESTADOS MIEMBRO DE LA UE

En 2000, el número de jóvenes menores de 30 años era de 168,8 millones en los 25 países que ahora componen la Unión Europea (UE-25). Esta cifra ha descendido constantemente desde 1975.

En los 15 países que eran Estados miembro de la UE antes de mayo de 2004 (UE-15), el descenso global del número de jóvenes menores de 30 años se corresponde con un descenso en cada grupo de edad. La evolución de la población menor de 30 años refleja la caída de la tasa de natalidad registrada en la mayoría de los países de la UE-15 desde los años 60. También ha provocado cambios en el tamaño de los grupos de edad de la población menor de 30 años en el conjunto de los países europeos (UE-15).

Gráfico A1: Evolución del número de jóvenes de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad en la UE-15 y en los nuevos Estados miembro, 1975-2000



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Francia: las cifras se refieren exclusivamente a la población residente y no han sufrido ajustes estadísticos. Tampoco incluyen los *départments* de ultramar. Los datos de 1991 a 2001 se derivan de los del censo de 1999.

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

Malta: los datos de 1985-2000 se refieren exclusivamente a la población residente de nacionalidad maltesa.

Eslovenia: las cifras de 1975 y 1980 corresponden a la población existente a 30 de junio.

Nota explicativa

Las cifras nacionales se incluyen en los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>

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

Los diez nuevos Estados miembro a 1 de mayo de 2004 son: la República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia.

Aunque el tamaño de la población de los grupos de edad 0-9 y 10-19 años ha descendido de forma continua desde 1975 y 1980 respectivamente, el tamaño del grupo de edad 20-29 aumentó hasta el año 1990 y en ese momento comenzó a disminuir. A partir de mediados de los años 80, este grupo de edad, que hasta entonces había sido el más pequeño, se convirtió en el más numeroso, superando al de 10-19 (que hasta entonces había sido el más nutrido) y al de 0-9.

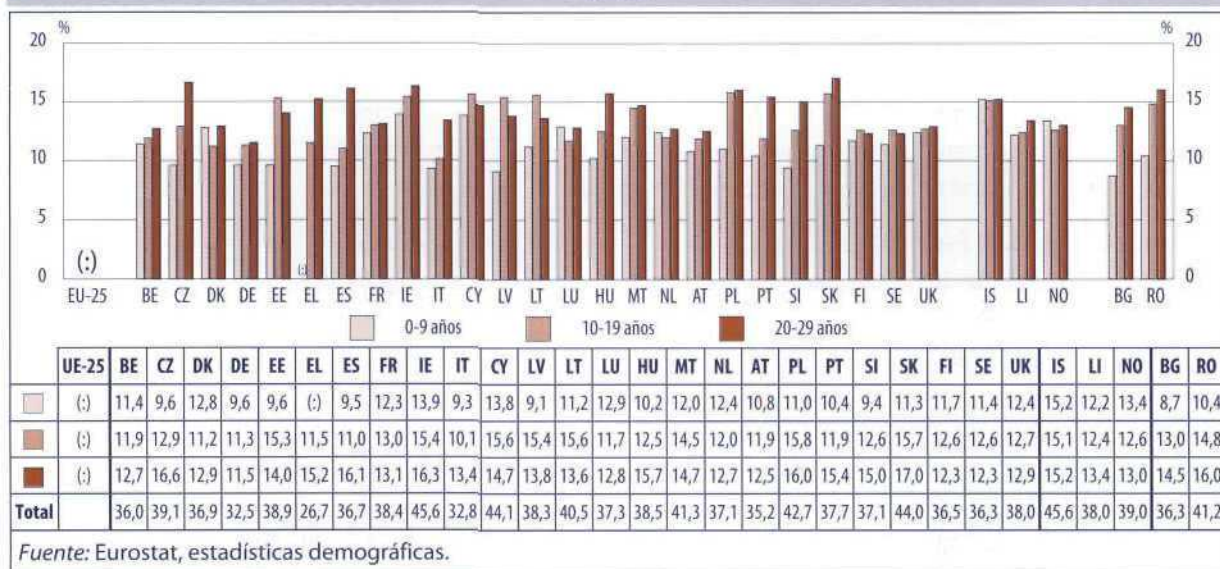
La evolución del número de jóvenes en los nuevos Estados miembro durante los últimos 20 años difiere de la de la UE-15. Si se toma en consideración el conjunto de los nuevos Estados miembro, el número de niños de 0-9 años comenzó a descender a partir de 1985, mientras que la población del grupo 10-19 creció de 1980 a 1995 y entonces comenzó a disminuir. Por su parte, el número de los de 20-29 años descendió entre 1980 y 1990 (reflejando el descenso de la tasa de natalidad en los años 60) y entonces comenzó a aumentar otra vez durante los años 90. Esta evolución general oculta situaciones muy distintas al comparar países concretos. Así, Polonia y Eslovaquia reflejan la tendencia general antes mencionada, mientras que en otros países esta situación demográfica aparece en un momento anterior (la República Checa) o posterior (Estonia, Letonia y Lituania).

Existen diferencias regionales significativas dentro de la Unión Europea en cuanto al porcentaje de jóvenes respecto de la población total. En casi la mitad de las regiones de las que existen datos disponibles, el porcentaje de los menores de 30 años respecto de la población total se sitúa entre el 35 % y el 39 %, mientras que en casi una cuarta parte de las regiones este porcentaje representa menos del 35 % de la población total. Los menores de 30 años representan más del 44 % de la población total en relativamente pocas regiones (gráfico A1a en <http://www.eurydice.org>).

MÁS JÓVENES EN EL GRUPO DE 20-29 AÑOS QUE EN LOS GRUPOS DE MENOR EDAD

En la mayoría de los Estados miembro, de las personas menores de 30 años en 2002, el grupo de 20-29 años era el más numeroso, seguido del de 10-19 y, a continuación, del de 0-9 años. Esta tendencia se mantiene desde los años 90 (gráfico A1).

Gráfico A2: Porcentajes de jóvenes de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad, 2002



Nota complementarias (gráfico A2)

Grecia: cifras provisionales.

Francia: las cifras se refieren exclusivamente a la población residente y no han sufrido ajustes estadísticos. Tampoco incluyen los *départments* de ultramar.

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

Reino Unido: no existen cifras de 2002. Estos datos corresponden a 2001.

Nota explicativa

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

La estructura demográfica anterior es más o menos evidente, según el país. Sin embargo, en algunos países la situación es diferente. Así, el grupo de 10-19 es el más numeroso en los países Bálticos, Chipre, Finlandia y Suecia, reflejando un descenso de la tasa de natalidad más tardío que en los demás países. En Luxemburgo y Noruega, el grupo de 0-9 es el más numeroso. Junto con Dinamarca y los Países Bajos, éstos son los únicos países que han registrado un aumento del tamaño de este grupo de edad durante los años 90.

En general, en 2002, el porcentaje de jóvenes menores de 30 años más bajo (en torno al 32 %) correspondía a Alemania e Italia. Irlanda e Islandia registraron los porcentajes más altos, con más del 45 %.

LOS NUEVOS ESTADOS MIEMBRO SE VERÁN ESPECIALMENTE AFECTADOS POR EL DESCENSO DEL NÚMERO DE JÓVENES EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN 2015

Las proyecciones demográficas para el grupo de edad de 5-14 años ofrecen una estimación fiable de la futura población escolar de Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria inferior (CINE 2).

Pueden utilizarse estas proyecciones para planificar los recursos humanos y materiales necesarios para el correcto funcionamiento de los sistemas educativos. Por ejemplo, pueden permitir el cálculo de necesidades futuras relativas al profesorado, de manera que se puedan arbitrar fórmulas para la contratación de los profesores que se necesiten. Dentro de la UE-25, 15 países practican una política de planificación ⁽¹⁾.

Más concretamente, 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 Primaria (CINE 1) y de la Secundaria inferior (CINE 2) (gráfico B1). Sin embargo, en varios países estos grupos de edad no representan el total de la población que participa en la educación obligatoria. Para el año 2015, las proyecciones apuntan claramente a un descenso de, aproximadamente, el 9 % para el grupo de 5-9 años en la UE-25 y de más del 12 % para el grupo de 10-14 años.

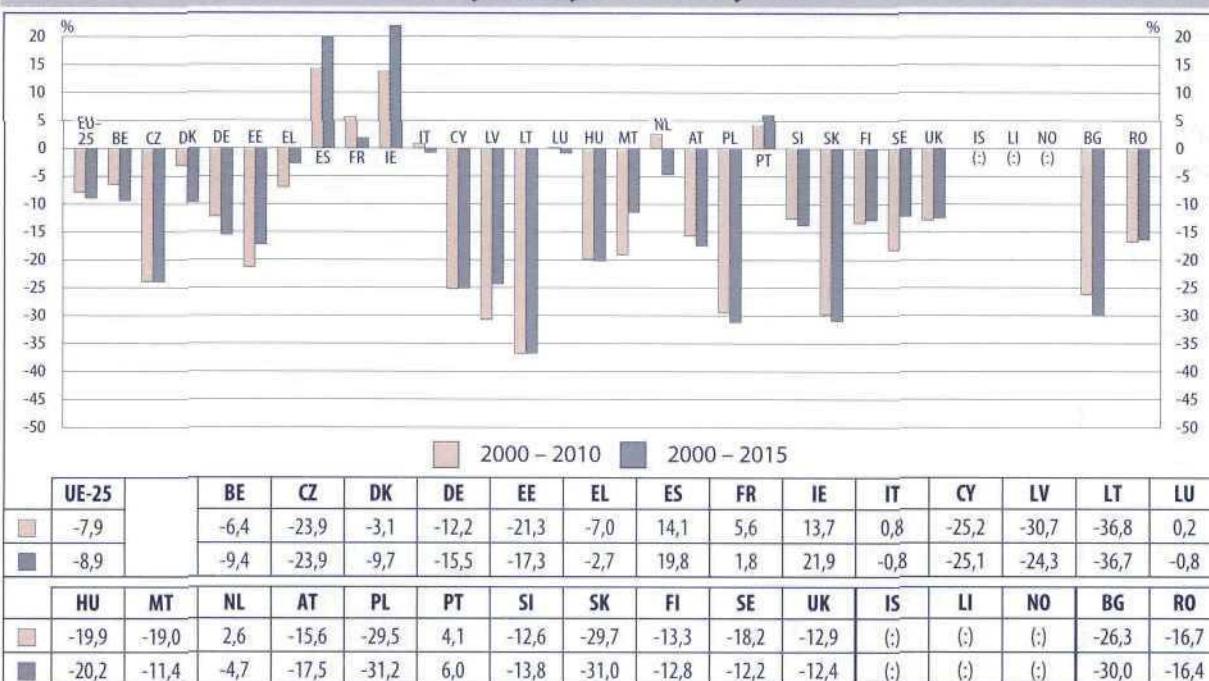
Todos los países salvo España, Francia, Irlanda y Portugal prevén un descenso del número de alumnos en el nivel CINE 1 de aquí al 2015. España e Irlanda esperan el crecimiento más acusado del grupo de 5-9 años entre 2000 y 2015. Por tanto, es probable que en ambos países aumenten los recursos necesarios para Educación Primaria (CINE 1).

En algunos países, la disminución del tamaño del grupo de 5-9 años comenzará más tarde. Italia, Luxemburgo y los Países Bajos esperan un ligero aumento de este grupo de edad entre 2000 y 2010, seguido de un descenso entre 2010 y 2015 hasta llegar a un nivel inferior al del año 2000.

Lituania, Polonia, Eslovaquia y Bulgaria esperan una disminución del número de alumnos de 5 a 9 años de, al menos, un 30 % entre 2000 y 2015. En la República Checa, Chipre y Letonia, el descenso correspondiente a este grupo será de casi el 25 %.

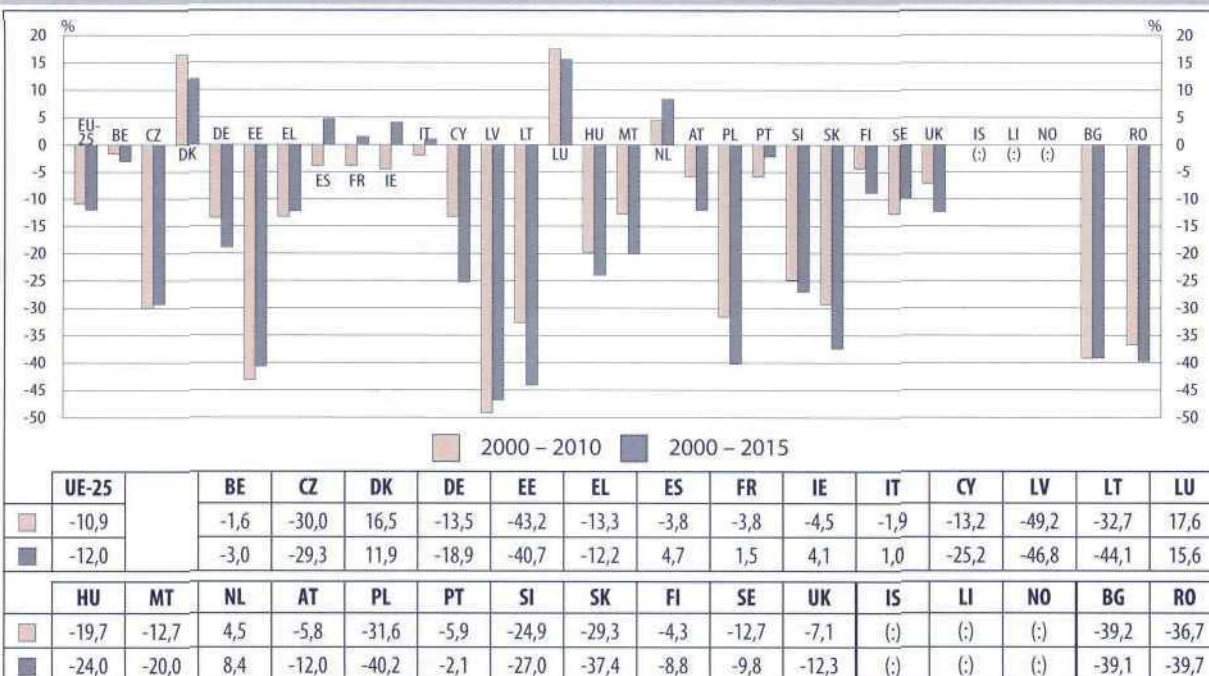
⁽¹⁾ Véase el capítulo 1 de *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe II. Oferta y demanda*. Eurydice, 2002.

Gráfico A3a: Proyección de las tasas de crecimiento del alumnado de 5-9 años de edad entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2015



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas.

Gráfico A3b: Proyección de las tasas de crecimiento del alumnado de 10-14 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2015



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas.

Nota explicativa (gráficos A3a y A3b)

La población es la existente a 1 de enero del año de referencia. Debido a que estos datos son muy recientes (abril 2005), las notas específicas de cada país sólo se encuentran disponibles en el sitio de Eurostat en <http://epp.eurostat.cec.eu.int>.

Una gran mayoría de los países también prevé un descenso del número de jóvenes en edad de cursar la Educación Secundaria para 2015. La disminución prevista del grupo de 10-14 años es especialmente notable en los nuevos Estados miembro, donde se calcula que será superior al 20 % y que superará el 40 % en los tres Estados Bálticos y en Polonia.

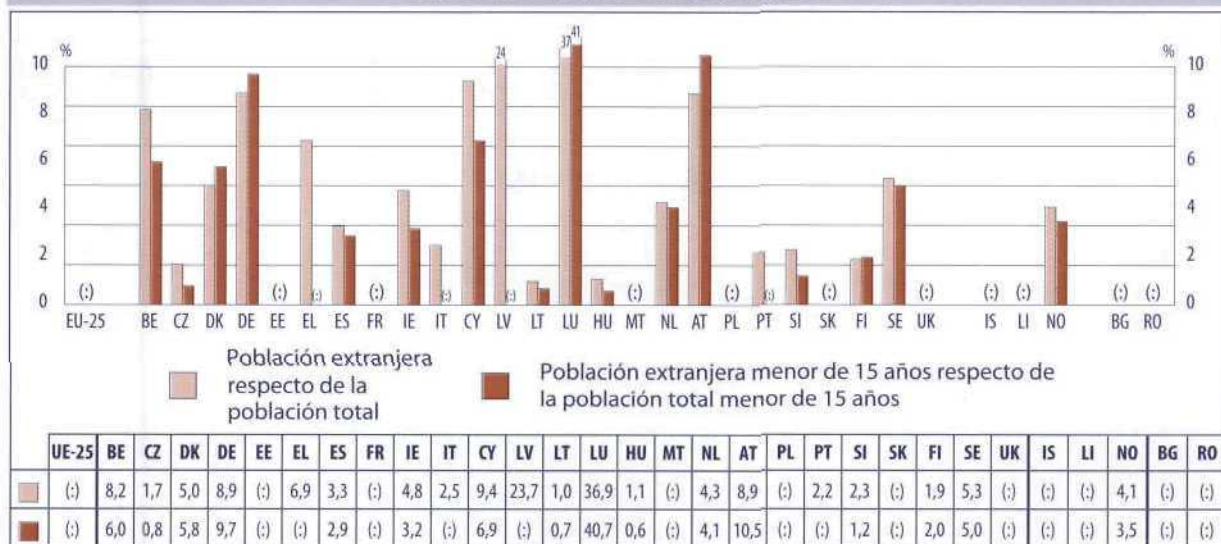
En el extremo opuesto, en Dinamarca y Luxemburgo, el grupo de 10-14 años aumentará entre 2000 y 2010, para luego disminuir entre 2010 y 2015. Sin embargo, seguirá siendo mayor en 2015 que en 2000. En los Países Bajos, este mismo grupo de edad crecerá a lo largo de todo el periodo.

En España, Francia, Irlanda e Italia habrá un aumento del número de matriculados en Educación Secundaria entre 2010 y 2015, después del descenso previsto entre 2000 y 2010, y el grupo de edad de 10-14 años será mayor que en el año 2000.

EL PORCENTAJE DE EXTRANJEROS MENORES DE 15 AÑOS DE EDAD EXCEDE EL 10 % EN UN PEQUEÑO GRUPO DE PAÍSES

En 2002, la población de nacionalidad extranjera representaba menos del 10 % de la población total en casi todos los Estados miembro. Las excepciones eran Letonia y Luxemburgo, donde este porcentaje era superior al 20 %.

Gráfico A4: Porcentaje de población extranjera respecto de la población total y de la población menor de 15 años de edad, 2002



Fuente: Eurostat, estadísticas demográficas.

Nota complementarias

República Checa, Grecia, Italia, Lituania, Luxemburgo y Austria: datos de 2001.

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

Nota explicativa

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

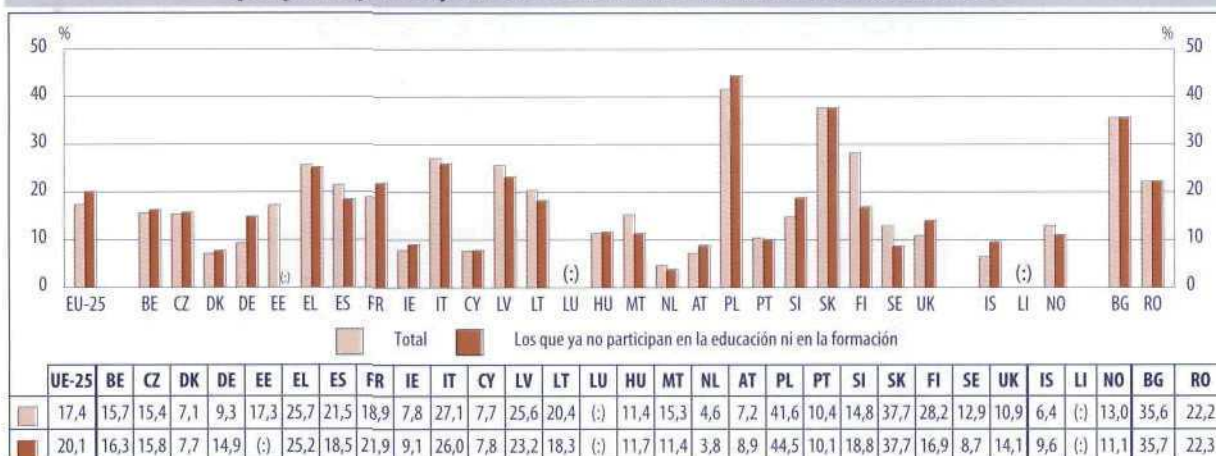
En la mayoría de los países de los que existen datos disponibles, el porcentaje de jóvenes extranjeros menores de 15 años respecto de la población total de la misma edad es menor que el porcentaje de

población extranjera respecto de la población total. Los jóvenes extranjeros menores de 15 años son, proporcionalmente, más numerosos que los extranjeros respecto de la población total en Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Austria y, en menor medida, en Finlandia. De estos países, tres tienen los porcentajes más elevados de extranjeros menores de 15 años: Alemania y Austria, con una cifra en torno al 10 %, y Luxemburgo con aproximadamente un 40 %. En los demás países, el porcentaje de jóvenes extranjeros menores de 15 años es inferior al 7 %. En efecto, el porcentaje de extranjeros menores de 15 años respecto de la población total menor de 15 años es muy bajo en países donde la emigración constituye un fenómeno reciente. Por ello, es inferior al 3 % en la República Checa, España, Lituania, Hungría, Eslovenia y Finlandia.

LOS JÓVENES DE 15-24 AÑOS QUE HAN ABANDONADO EL SISTEMA EDUCATIVO RESULTAN ESPECIALMENTE AFECTADOS POR EL PARO

En la UE-25, el 20 % de los jóvenes de 15-24 años de edad que han abandonado el sistema educativo no tienen empleo. La dificultad para garantizar la integración de los jóvenes en el mercado laboral es un fenómeno que se repite en todos los países de la Unión Europea salvo Dinamarca, Irlanda, Chipre, los Países Bajos y Austria, donde las tasas de paro de este grupo de edad se encuentran muy por debajo de la media europea.

Gráfico A5: Tasas de paro de todos los jóvenes de 15-24 años y de los de 15-24 años que ya no participan en la educación ni en la formación, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota explicativa

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de parados entre la población activa.

Para calcular **la tasa de paro de los jóvenes que ya no participan en la educación ni en la formación** no se ha incluido a los jóvenes que aún participan en el sistema educativo (ni en el numerador ni en el denominador). Por otra parte, se les ha incluido en la definición normalizada de la población activa si han trabajado durante, al menos, una hora o han buscado activamente un empleo durante la semana de referencia de la encuesta (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Según la definición normalizada de la población activa, pertenecen a dicha población las personas que han trabajado durante, al menos, una hora o han buscado activamente trabajo durante el período de referencia de la encuesta. Por tanto, si no tienen un empleo, se les ha tenido en cuenta al calcular la tasa de paro. La tasa de paro de los jóvenes de 15-24 años de edad refleja parcialmente el fenómeno de los "trabajadores estudiantes" que no han cumplido sus deseos de encontrar empleo. En cambio, la tasa de paro de los jóvenes de 15-24 que han abandonado el sistema educativo no tiene en cuenta el fenómeno de los "trabajadores

estudiantes”, y se refiere exclusivamente a los jóvenes que ya no reciben ningún tipo de educación o formación.

La comparación de estas dos tasas de paro arroja resultados diferentes según los países. En la mayoría de los países de la UE, la tasa de paro de los jóvenes de 15-24 años que han abandonado el sistema educativo es mayor que la correspondiente a la población de este grupo de edad. Alemania, Francia, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido e Islandia registran las mayores diferencias entre estos dos índices. Esto refleja el hecho de que, en estos países, los “trabajadores estudiantes” encuentran trabajo a tiempo parcial para financiar sus estudios con mayor facilidad, relativamente, que en los demás países, mientras que los jóvenes que ya no participan de la educación ni de la formación tienen dificultades para encontrar un empleo. Los “trabajadores estudiantes” compiten con los jóvenes de 15-24 años que ya no participan en ningún tipo de educación o formación y que encuentran grandes dificultades para integrarse en el mercado laboral, ya sea a tiempo parcial o de otra manera.

Por el contrario, en otros países (incluidos España, Letonia, Lituania, Malta, Finlandia, Suecia y Noruega), la tasa de paro de los jóvenes de 15-24 años de edad es mayor que la correspondiente a los de este grupo de edad que han abandonado el sistema educativo. Por consiguiente, en estos países, muchos “trabajadores estudiantes” tienen dificultades para encontrar un empleo compatible con sus estudios.

LAS POSIBILIDADES DE CONSEGUIR UN EMPLEO AUMENTAN CON LA EDAD Y EL NIVEL DE ESTUDIOS

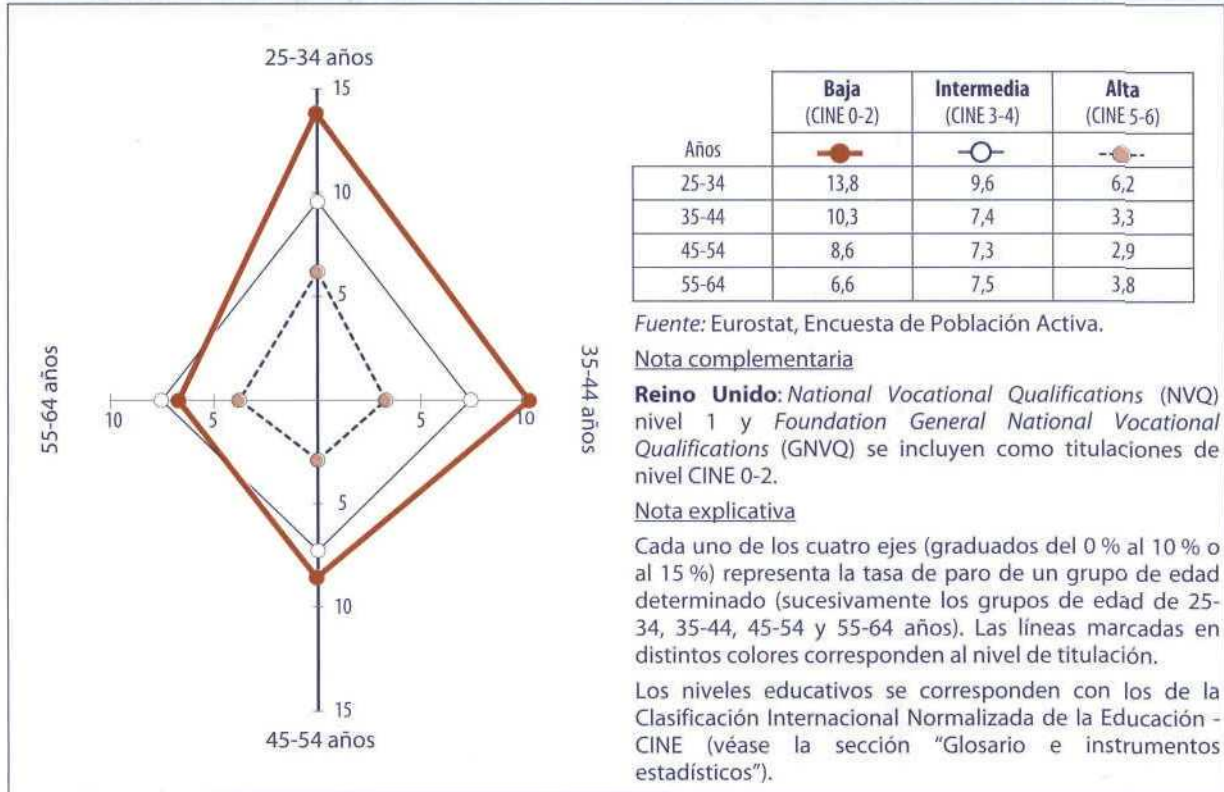
Una característica de la situación del empleo en Europa es la manera en la que las tasas de paro varían según la edad. En toda la Unión Europea (excepto Alemania, donde las tasas de paro son similares para las distintas generaciones), la tasa de paro disminuye con la edad. Al analizar las diferencias entre las tasas de paro por grupos de edad, resulta evidente que el grupo de edad de 15-24 años presentaba las tasas más elevadas durante el período 1992-2002 (gráfico A6a en <http://www.eurydice.org>). Por consiguiente, encontrar el primer empleo representa una dificultad importante para los jóvenes de 15-24 años.

Si la edad es un factor determinante a la hora de encontrar empleo en la Unión Europea, el nivel de cualificación constituye otro factor de discriminación en relación con el empleo. En efecto, el paro desciende de forma notable al aumentar el nivel de cualificación.

En la Unión Europea, en 2002, la tasa de paro de las personas de 25-64 años que, en el mejor de los casos, había finalizado con éxito la educación obligatoria era del 10 %, lo que representaba más del doble de la tasa correspondiente a los titulados superiores. Los poseedores de un título de Educación Secundaria superior forman un grupo intermedio, con una tasa de paro del 8,1 %. Por ello, los títulos constituyen, sin duda, un activo en el mercado laboral al facilitar la integración laboral de los mejor cualificados.

La relación antes descrita entre las tasas de paro y el nivel de cualificación existe en casi todos los países (gráfico A8a en <http://www.eurydice.org>). Sin embargo en Grecia y Portugal (en el caso de las personas de 25-34 años de edad) y Rumania (en todos los grupos de edad), los poseedores de un título de Secundaria superior sufren el nivel de paro más elevado. Las mayores diferencias de las tasas de paro en función del nivel de cualificación corresponden a cinco nuevos Estados miembro (la República Checa, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia) y a Bulgaria.

Gráfico A6: Tasas de paro por grupos de edad y por nivel de titulación, UE-25, 2002

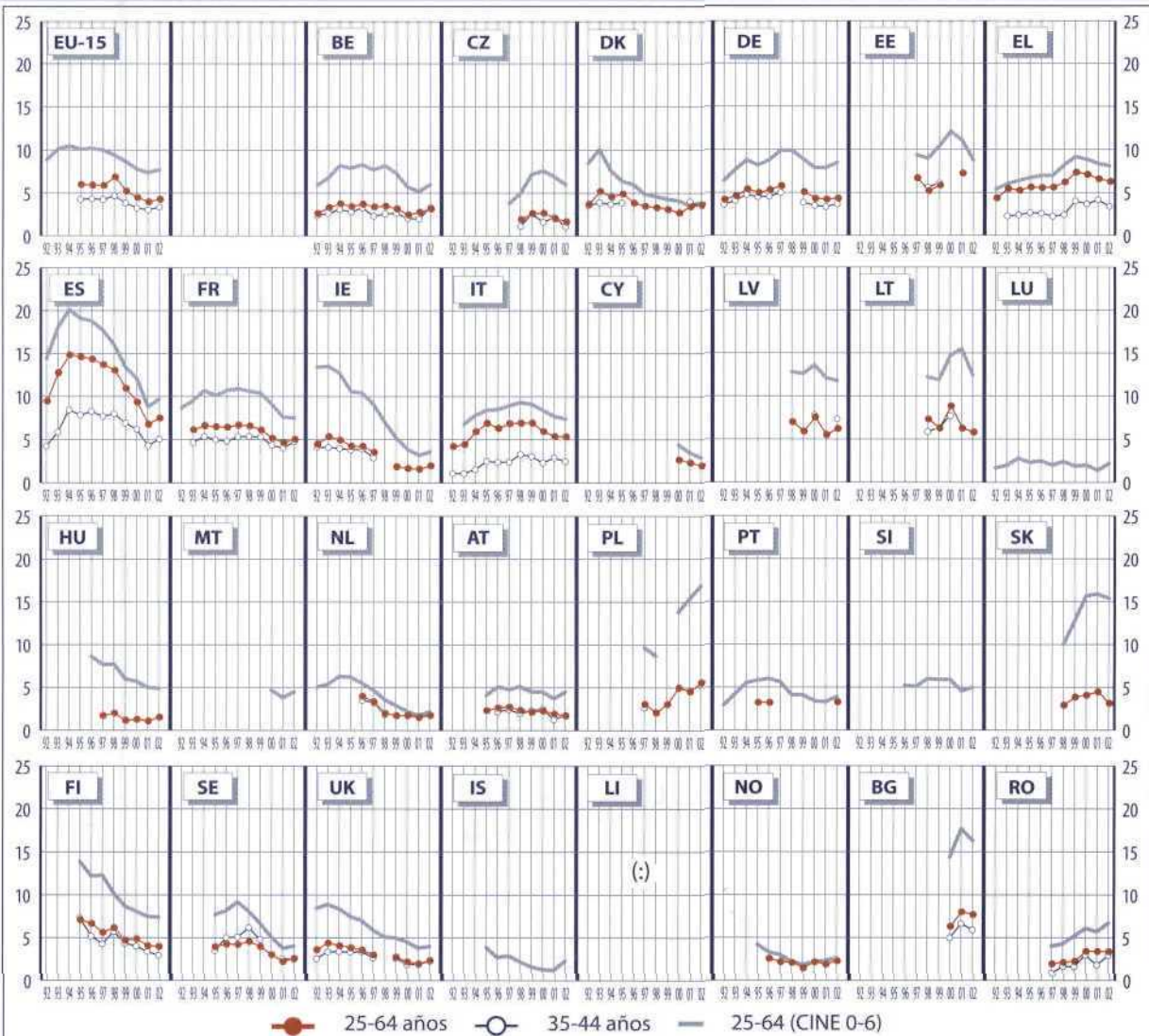


LAS TASAS DE PARO ENTRE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR SIGUEN SIENDO BAJAS EN TODA EUROPA

Durante el período 1992-2002, la tasa de paro de los titulados de Educación Superior de 25-64 años de edad era menor que la tasa general de paro en todos los países de los que había datos disponibles salvo Dinamarca, que registró unas tasas de paro excepcionalmente bajas en 2001 y 2002. Por tanto, la idea de que un título de Educación Superior reduce el riesgo de paro está bien fundada en todos los países europeos.

La tasa de paro de los poseedores de un título de Educación Superior siguió siendo inferior al 8 % durante esta década (1992-2002) en todos los países excepto España y Lituania. Durante el mismo período, la tasa de paro de los titulados superiores de 35-44 años de edad era menor que la correspondiente a los de 25-64 años en todos los países salvo en Dinamarca, Estonia, Letonia y Suecia. Por tanto, los trabajadores de más edad y los más jóvenes son los que tienen más probabilidades de resultar afectados por las fluctuaciones periódicas del mercado laboral. Cuando el mercado se ralentiza, las empresas contratan a pocos titulados jóvenes y despiden a los trabajadores de más edad.

Gráfico A7: Evolución de las tasas de paro entre los titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6), por grupos de edad, y de la tasa general de paro por países, 1992-2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota complementarias

Bélgica, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Portugal, Finlandia, Suecia y Bulgaria: un cambio en las características de la encuesta (que tuvo lugar en 1993 en Italia, en 1998 en Portugal, en 1999 en Bélgica, Polonia y Finlandia, en 2001 en Suecia y Bulgaria, y en 2002 en Letonia y Lituania) limita la comparación de las cifras correspondientes al período anterior y posterior.

Polonia: las cifras de 1999 corresponden al primer trimestre del año.

Nota explicativa

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de parados entre la población activa.

Los niveles educativos se corresponden con los de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Los cambios en la tasa de paro de los titulados de Educación Superior no reflejan ninguna tendencia uniforme en los distintos países de los que existen datos disponibles. A partir de determinadas fechas y durante períodos más o menos breves en los años 90, algunos países como Dinamarca, España, Irlanda, los Países Bajos, Finlandia y el Reino Unido registraron un descenso casi constante de la tasa de paro de los

titulados de Educación Superior, mientras que se apreciaba la tendencia contraria en Grecia, Italia, Polonia y Eslovaquia.

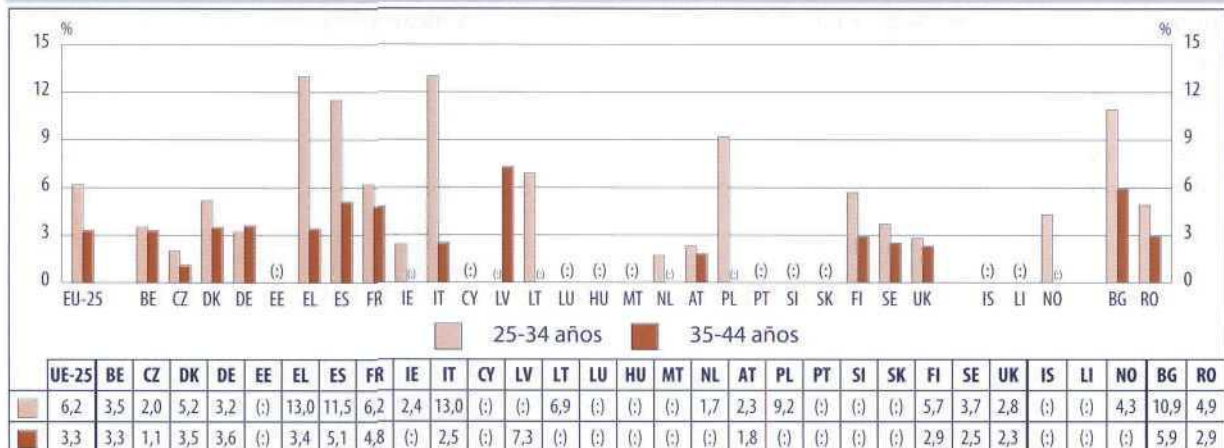
Bulgaria y Rumania también han registrado un aumento casi constante de la tasa de paro de titulados en Educación Superior desde 2000 y 1997 respectivamente.

Finalmente, las diferencias relativas a la evolución de la tasa de paro de los titulados de Educación Superior y la tasa media de paro respaldan la hipótesis de que los titulados de Educación Superior son menos vulnerables al paro. La caída de la tasa general de paro beneficia tanto a los titulados de Educación Superior en paro como a otros parados (España e Irlanda), mientras que el aumento de la tasa general de paro afecta a los titulados superiores menos que a otros (la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia).

LOS JÓVENES TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR TAMBIÉN ENCUENTRAN DIFICULTADES PARA ACCEDER AL PRIMER EMPLEO

Aunque la integración laboral de los jóvenes titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6) parece ser más fácil que la de los poseedores de un título de nivel más bajo (gráfico A7), su nivel de estudios no constituye una garantía contra el paro al comienzo de su vida activa.

**Gráfico A8: Tasas de paro entre los titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6),
por grupos de edad, 2002**



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota explicativa

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de parados entre la población activa.

Los niveles educativos se corresponden con los de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

En 2002, la tasa de paro de los titulados superiores más jóvenes (de 25-34 años de edad) era, por término medio, aproximadamente el doble que la de titulados superiores de 35-44 años en la UE-25. La tendencia a que el paro afecte a los jóvenes titulados más que a otros era evidente en todos los Estados miembro salvo Alemania. Los titulados superiores de 25-34 años se vieron especialmente afectados en Grecia e Italia, donde la tasa de paro de este grupo de edad era, aproximadamente, entre tres y cinco veces superior a la de los titulados de 35-44 años de edad.

LAS MUJERES CORREN MÁS RIESGO DE SUFRIR PARO QUE LOS VARONES CON IDÉNTICO NIVEL DE CUALIFICACIÓN

El papel que desempeña un título de Educación Superior a la hora de evitar el paro se aplica tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, los varones y las mujeres no se ven afectados por el paro de la misma manera.

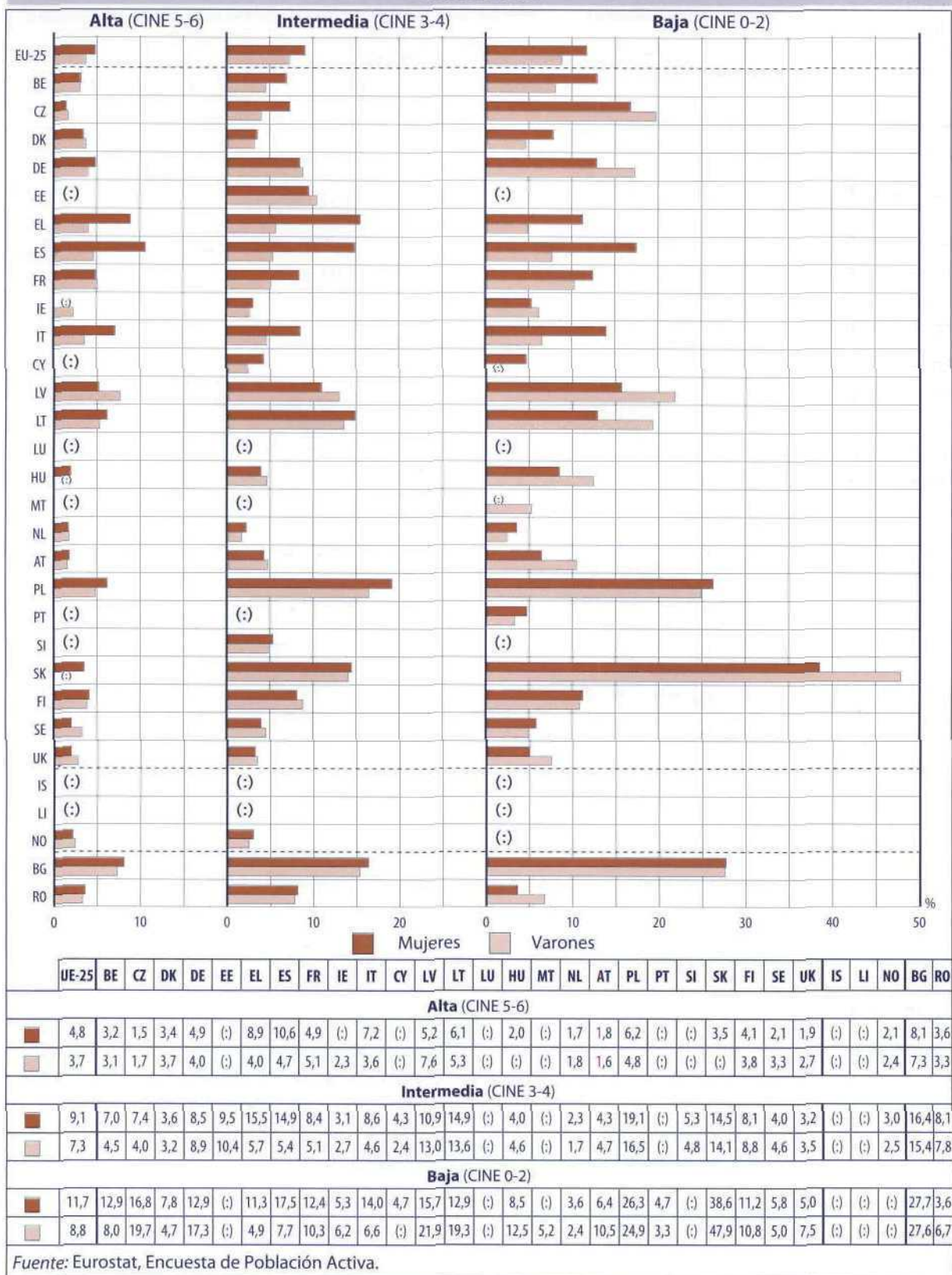
A pesar de tener el mismo nivel de cualificación que los hombres, las mujeres siguen siendo, por término medio, más susceptibles de sufrir paro que los varones, aunque esta desigualdad entre los sexos disminuya en los niveles de titulación más altos. Así, en la UE-25, la tasa de paro femenino es mayor que la del masculino, sean cuales sean los niveles de titulación considerados. Dentro de la Unión Europea, los nuevos Estados miembro destacan por el hecho de que la tasa de paro media tiende a ser mayor para los varones menos cualificados (CINE 0-2) que para las mujeres con el mismo nivel de titulación.

Sin embargo, un examen de la situación país por país revela que la posición de varones y mujeres es casi idéntica en algunos países. En Grecia, España e Italia la tasa de paro femenina es muy superior a la de la población masculina, sea cual sea el nivel de cualificación considerado. En cambio, la tasa de paro femenina es siempre menor que la masculina en Letonia y el Reino Unido.

En los demás países las diferencias son más o menos acusadas, según el nivel de titulación. La tasa de paro de los varones que, como máximo, tienen un título de nivel CINE 0-2 es mayor que la de las mujeres con un nivel de cualificación similar en la República Checa, Alemania, Irlanda, Lituania, Hungría, Austria y Eslovaquia. En algunos de estos países, la tasa de paro masculina puede incluso alcanzar niveles altos (casi el 50 % en Eslovaquia). Este desequilibrio a favor de las mujeres es característico de los poseedores de un título de Educación Secundaria superior en Alemania, Estonia, Hungría, Austria, Finlandia y Suecia.

Finalmente, en el caso de los titulados superiores, el desequilibrio en detrimento de los hombres es relativamente pequeño en la República Checa, Dinamarca, Francia, Suecia y Noruega.

Gráfico A9: Tasas de paro entre personas de 25-64 años de edad, por niveles de titulación y por sexos, 2002



Nota complementaria (Gráfico A9)

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

Nota explicativa

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de parados entre la población activa.

Los niveles educativos se corresponden con los de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

LOS JÓVENES TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR SUELEN ACEPTAR EMPLEOS QUE EXIGEN UN TÍTULO DE NIVEL INFERIOR AL QUE POSEEN

La persistencia de una tasa de paro elevada en la mayoría de los países europeos obliga a los jóvenes titulados de Educación Superior a aceptar empleos que requieren una titulación de nivel inferior al que poseen para poder comenzar su vida laboral. Sólo cuando han alcanzado una determinada edad pueden conseguir un puesto más acorde con el nivel del título que poseen.

En la UE-25, solo el 50 % de los titulados superiores de 25-34 años de edad ocupan un puesto de trabajo de la categoría "profesionales y directivos", mientras que para los de 35-64 años de edad el porcentaje alcanza el 62 %. El acceso a puestos que suponen un nivel importante de responsabilidad parece ser más fácil para los jóvenes en los nuevos Estados miembro y en Islandia, ya que, respectivamente, el 66 % y el 68% de los jóvenes obtiene un empleo de una de las categorías antes mencionadas antes de alcanzar la edad de 35 años.

Algunos países se distancian mucho de la media europea, especialmente España, Francia y Chipre. En estos países el porcentaje de jóvenes titulados que ocupan puestos de "directivos" o "profesionales" es particularmente bajo (por debajo del 40 %), mientras que el porcentaje correspondiente a los de 35-64 años supera el 54 %. En el extremo opuesto, en Alemania y Luxemburgo, el porcentaje de jóvenes titulados que ocupan estos puestos es ligeramente superior al del grupo de edad de 35-64 años. El porcentaje de jóvenes titulados que tienen un empleo acorde con su nivel de cualificación se sitúa muy por encima de la media europea en Luxemburgo, Hungría, Polonia, Portugal y Eslovenia.

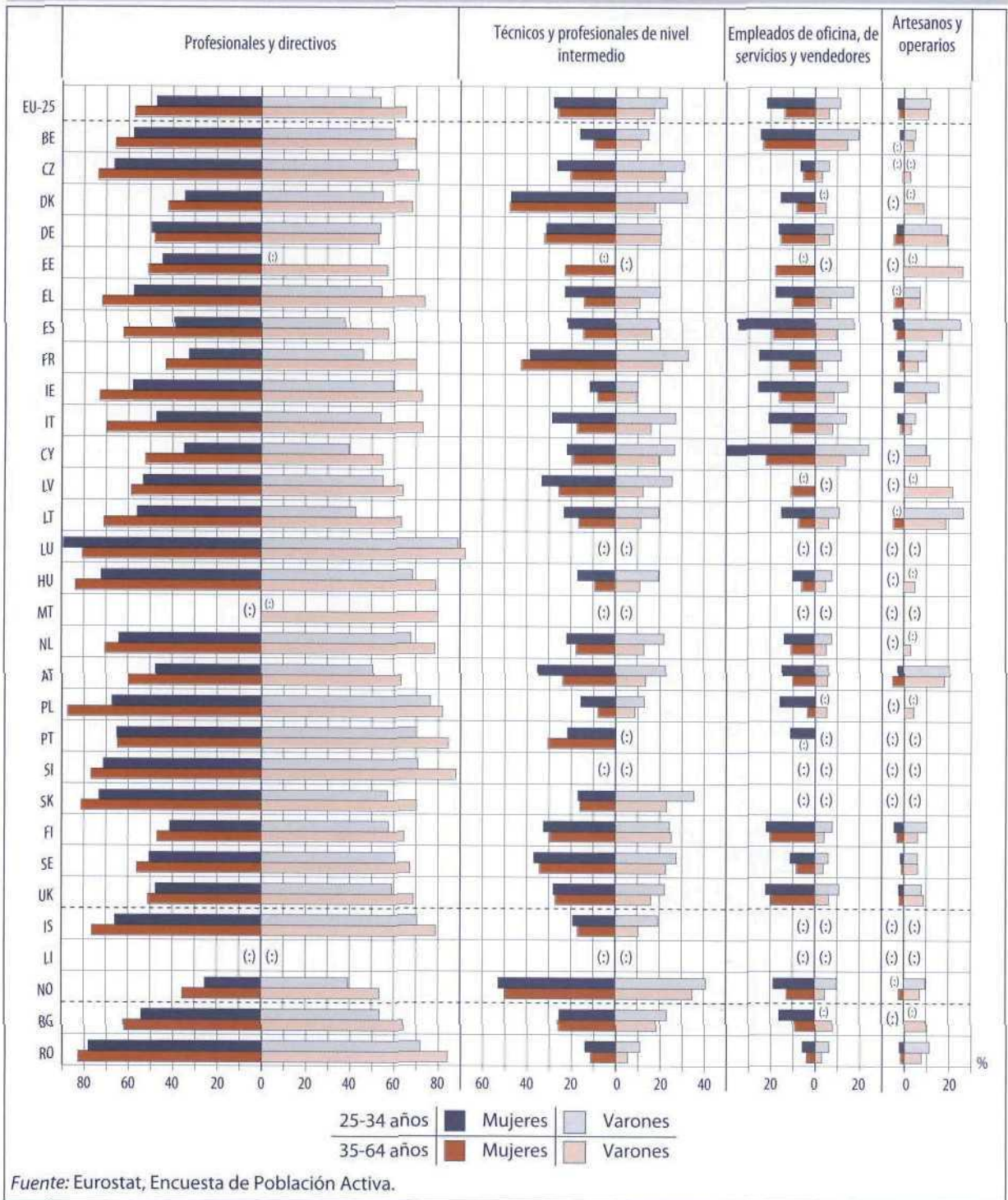
El porcentaje de jóvenes titulados superiores que ejercen una profesión en las categorías "técnicos y profesionales de nivel intermedio" o "empleados de oficina, empleados de servicios y vendedores" es, por tanto, más alto que en el caso de los de 35-64 años de edad. Relativamente pocos titulados superiores tienen un empleo de la categoría "artesanos y operarios". Sin embargo, el porcentaje de varones en esta situación no es insignificante en Alemania, Estonia, España, Irlanda, Lituania y Austria, donde supera el 10 %.

Las jóvenes tituladas de Educación Superior tienen aún más dificultades para encontrar un empleo acorde con el título que poseen. En la UE-25, alrededor del 47 % de las de 25-34 años de edad son "profesionales" o "directivos", frente a casi el 54 % de los varones del mismo grupo de edad y que poseen el mismo nivel de cualificación.

La desigualdad entre los sexos a la hora de obtener un empleo es mucho menos notable en los nuevos Estados miembro de la UE. En estos países, por término medio, más del 65 % de las tituladas de Educación Superior de 25-34 años de edad son "directivos" o "profesionales", frente al 67 % de los varones. La diferencia entre hombres y mujeres a este respecto es, por término medio, 3,6 veces más bajo en los nuevos Estados miembro que en el resto de la Unión Europea.

Por el contrario, el porcentaje de tituladas superiores de 25-34 años de edad que trabajan como "técnicos y profesionales de nivel intermedio" o como "empleados de oficina, de servicios o vendedores" es mayor que el de los hombres en todos los países salvo la República Checa y Hungría.

Gráfico A10: Desglose de titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6), por categorías laborales, por grupos de edad y por sexos, 2002



Cifras (gráfico A10)

Edad	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
Profesionales y directivos																																
25-34	M	47,4	57,7	66,4	34,4	49,5	44,4	57,3	39,0	32,8	58,0	47,4	34,8	53,3	56,0	89,2	72,1	(:)	64,0	47,5	67,4	65,2	71,2	73,1	41,2	50,5	47,6	65,9	(:)	25,3	53,9	78,1
	V	53,8	60,4	61,5	55,0	54,0	(:)	54,8	37,9	46,0	59,8	54,0	39,6	55,0	42,7	89,0	68,6	(:)	67,9	50,7	76,3	70,1	70,7	57,2	57,5	60,5	59,1	70,5	(:)	39,4	53,7	71,7
35-64	M	57,2	65,8	73,6	42,0	48,0	50,8	71,6	62,4	43,3	73,0	69,8	52,3	58,7	71,0	80,6	83,7	(:)	70,4	60,2	87,4	64,9	76,8	81,2	46,9	56,1	51,0	76,3	(:)	35,5	62,1	82,8
	V	65,4	69,8	71,2	68,3	53,3	57,3	74,1	57,3	70,0	72,8	73,1	54,9	64,1	63,5	92,2	79,0	80,0	78,7	63,1	81,9	84,4	88,0	70,2	64,6	67,3	68,9	79,0	(:)	53,5	64,2	84,0
Técnicos y profesionales de nivel intermedio																																
25-34	M	27,9	16,0	26,3	47,1	31,1	(:)	22,6	21,6	38,8	11,7	28,7	21,9	33,3	23,2	(:)	16,9	(:)	21,8	35,0	15,7	21,7	(:)	16,9	32,4	36,8	28,0	19,1	(:)	52,7	25,1	13,9
	V	23,1	14,9	31,2	32,6	20,8	(:)	20,4	19,5	32,7	10,1	27,0	26,6	25,6	19,8	(:)	19,7	(:)	22,1	22,7	13,0	(:)	(:)	35,5	24,4	27,5	22,2	19,3	(:)	40,9	23,3	10,9
35-64	M	26,2	9,8	20,3	47,7	32,0	22,7	14,0	14,8	42,8	8,3	17,5	19,3	25,6	16,6	(:)	9,3	(:)	17,6	24,0	8,0	30,6	(:)	16,1	29,5	34,3	27,1	17,0	(:)	49,6	25,9	11,4
	V	17,4	11,3	22,5	18,0	20,5	(:)	11,2	16,2	21,1	9,3	16,0	19,8	12,4	11,5	(:)	11,1	(:)	13,1	13,5	8,7	(:)	(:)	23,1	25,3	22,8	16,1	10,3	(:)	34,9	18,3	5,4
Empleados de oficina, de servicios y vendedores																																
25-34	M	21,7	24,4	6,5	15,3	16,2	(:)	17,5	34,7	25,3	25,7	20,9	40,0	(:)	15,1	(:)	9,9	(:)	13,7	14,7	15,9	11,2	(:)	(:)	21,9	11,1	22,1	(:)	(:)	18,6	15,9	5,8
	V	11,3	19,6	6,3	(:)	8,2	(:)	17,4	17,4	11,6	14,6	13,9	24,1	(:)	10,9	(:)	7,7	(:)	7,6	6,1	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	7,8	5,9	10,8	(:)	(:)	9,9	(:)
35-64	M	13,9	23,5	5,4	8,4	15,5	17,7	10,1	19,1	11,9	16,2	10,9	22,1	10,9	7,5	(:)	6,0	(:)	10,6	10,3	3,6	(:)	(:)	(:)	20,3	8,4	19,7	(:)	(:)	12,7	9,2	4,0
	V	6,2	14,6	3,3	4,9	6,6	(:)	7,3	9,4	3,0	8,4	7,8	13,7	(:)	6,1	(:)	4,9	(:)	5,2	5,4	5,2	(:)	(:)	(:)	(:)	4,1	3,7	6,1	(:)	(:)	4,5	7,7
Artesanos y operarios																																
25-34	M	2,9	1,9	(:)	(:)	3,2	(:)	(:)	4,8	3,0	4,6	3,1	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	2,7	(:)	(:)	(:)	(:)	4,4	1,6	2,3	(:)	(:)	(:)	(:)	2,2
	V	11,8	5,1	(:)	(:)	16,9	(:)	7,5	25,3	9,8	15,4	5,0	9,7	(:)	26,6	(:)	(:)	(:)	(:)	20,5	(:)	(:)	(:)	(:)	10,3	6,1	7,9	(:)	(:)	9,7	(:)	11,2
35-64	M	2,6	(:)	0,7	(:)	4,5	(:)	4,3	3,7	2,0	(:)	1,8	(:)	4,9	(:)	(:)	(:)	(:)	5,4	(:)	(:)	(:)	(:)	3,3	1,2	2,1	(:)	(:)	2,3	(:)	1,7	
	V	11,0	4,3	3,0	8,9	19,6	26,5	7,4	17,0	6,0	9,5	3,1	11,6	21,8	18,8	(:)	5,0	(:)	3,1	18,0	4,2	(:)	(:)	(:)	6,1	6,2	8,9	(:)	(:)	7,2	9,8	7,6

M Mujeres V Varones

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota explicativa

Las ocupaciones se clasifican según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) (*International Standard Classification of Occupations (ISCO-88)*) adoptada por la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra, 1990) y utilizada en la Encuesta de Población Activa de Eurostat (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Los porcentajes se calculan sobre la base de la población empleada y en el denominador no se tienen en cuenta las categorías "no contesta" y "fuerzas armadas" (CIUO código 0).

Los niveles educativos se corresponden con los de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

LA EVOLUCIÓN DE LOS NIVELES DE EMPLEO TEMPORAL ES SIMILAR PARA TODOS LOS NIVELES DE CUALIFICACIÓN

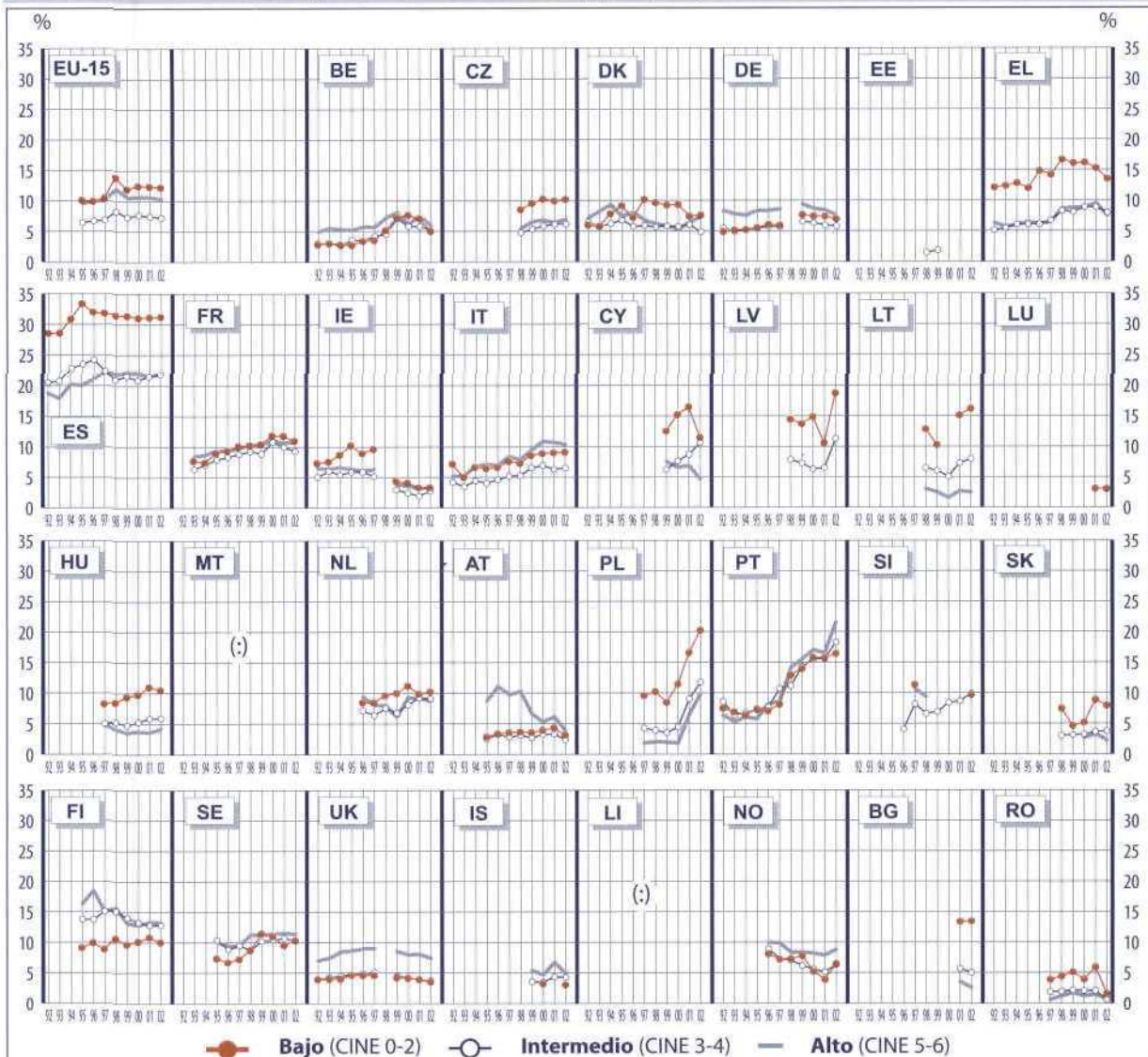
En general, el porcentaje de trabajadores con empleos temporales cambió relativamente poco entre 1992 y 2002 en muchos Estados miembro de la UE. Sin embargo, en algunos países como Polonia, Portugal y Eslovenia, aumentó de forma significativa, fuera cual fuese el nivel de titulación de estos trabajadores. Sólo Irlanda experimentó un descenso del empleo temporal. Más concretamente, las diferencias en cuanto al nivel de empleo temporal de los trabajadores con distintos niveles de cualificación cambiaron relativamente poco durante el período 1992-2002 en la mayoría de los países (Chipre, Austria y Eslovaquia fueron las excepciones).

En algunos países, el empleo temporal no está muy extendido. Durante la mencionada década lo sufrió menos del 10 % de la población trabajadora (fuera cual fuese su nivel de titulación) en Bélgica, Alemania, Eslovaquia y el Reino Unido. En Estonia, menos del 5 % de los trabajadores tenía un empleo temporal. En cambio, durante el período antes citado el nivel de empleo temporal superaba el 18 % en España (fuera cual fuese el nivel de cualificación).

Durante el mismo período, los empleados menos cualificados tenían más probabilidades de encontrar un empleo temporal que los más cualificados en Grecia, siete nuevos Estados miembro de la UE (la República Checa, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Eslovaquia) y Bulgaria.

De las estadísticas aquí presentadas no se puede concluir que exista una relación entre los cambios que afectan al paro y que afectan al empleo temporal. Algunos países como Dinamarca, Irlanda, Finlandia y el Reino Unido, que registraron un descenso de la tasa de paro durante varios años consecutivos, también registraron una disminución del nivel de empleo temporal. En cambio, la mejor situación del empleo en España no trajo consigo una reducción del empleo temporal. En Portugal ocurrió lo contrario: el descenso de la tasa de paro se vio acompañada de un incremento del trabajo temporal.

Gráfico A11: Evolución del porcentaje de empleados temporales de 25-64 años de edad, por nivel de titulación y por país, 1992-2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota complementarias

Bélgica, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Portugal, Finlandia, Suecia y Bulgaria: un cambio en las características de la encuesta (que tuvo lugar en 1993 en Italia, en 1998 en Portugal, en 1999 en Bélgica, Polonia y Finlandia, en 2001 en Suecia y Bulgaria, y en 2002 en Letonia y Lituania) limita la comparación de las cifras correspondientes al período anterior y posterior.

Alemania: las cifras de 2002 relativas a los titulados de Educación Superior (CINE 5-6) son provisionales.

Polonia: las cifras de 1999 corresponden al primer trimestre del año.

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

Nota explicativa

Un empleo se considera temporal si tanto el empleador como el empleado están de acuerdo en que finalice según criterios objetivos, como una fecha concreta, la realización de una tarea determinada, o la reincorporación de otro trabajador que había sido reemplazado temporalmente. Un contrato de trabajo de duración limitada generalmente especifica las cláusulas de finalización del contrato.

Las cifras nacionales se incluyen en los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>.

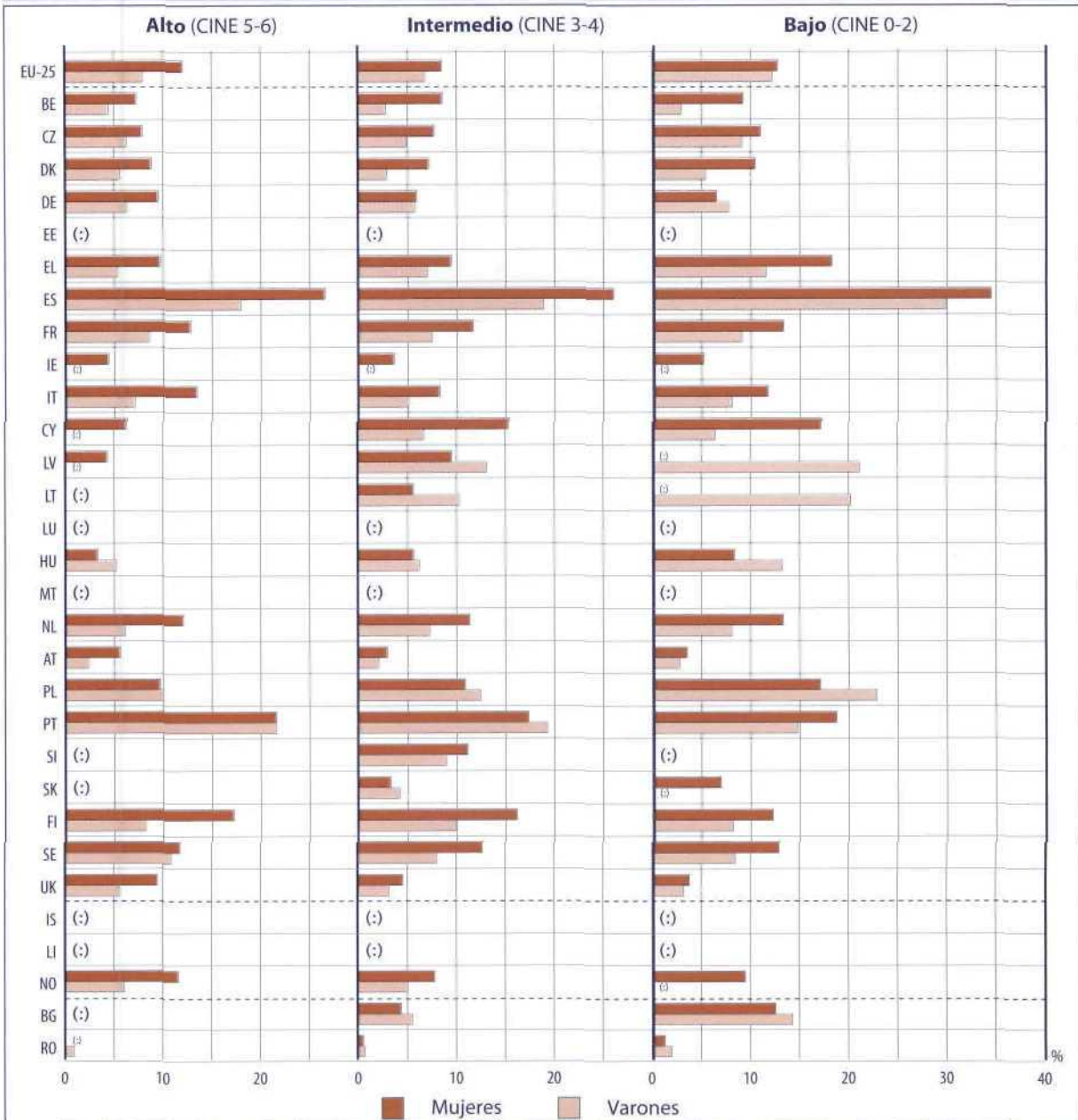
TENIENDO UN NIVEL DE CUALIFICACIÓN IDÉNTICO, HAY MÁS MUJERES CON EMPLEOS TEMPORALES QUE HOMBRES

En 2002, el 9,4 % de los empleados tenía un trabajo temporal, siendo los menos cualificados los más afectados. La media comunitaria muestra que más del 12% de las personas con un nivel de cualificación bajo (es decir, los que, en el mejor de los casos, habían terminado la Educación Secundaria inferior) tenía un empleo de este tipo, frente a menos del 8 % de los poseedores de un título de Secundaria superior o de Postsecundaria no Superior (que aquí corresponde a un nivel intermedio). El porcentaje es del 10 % para los titulados de Educación Superior. Sin embargo, la media europea oculta contrastes muy notables entre los distintos países (gráfico A12a en <http://www.eurydice.org>).

En 2002, a pesar de tener un nivel de titulación idéntico, más mujeres que hombres encontraron un empleo temporal en la mayoría de los países. En la UE-25, crecen las diferencias entre hombres y mujeres en relación con el empleo temporal a medida que aumenta el nivel de cualificación. Estas diferencias oscilan entre los 0,5 puntos porcentuales de los menos cualificados y los 4,1 puntos porcentuales en el caso de los titulados de Educación Superior.

De los países de los que existen datos disponibles, sólo Hungría y Polonia tienen, proporcionalmente, más hombres que mujeres con un empleo temporal, sea cual sea su nivel de cualificación. En otros países (Alemania, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovaquia, Bulgaria y Rumania) esta situación sólo es apreciable en ciertas categorías de la población activa.

Gráfico A12: Porcentaje de empleados temporales de 25-64 años de edad, por nivel de titulación y por sexo, 2002



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Alto (CINE 5-6)																															
Mujeres	12,1	7,3	7,9	8,8	9,5	(:)	9,7	26,5	12,8	4,4	13,5	6,3	4,3	(:)	(:)	3,3	(:)	12,1	5,6	9,7	21,6	(:)	(:)	17,2	11,8	9,4	(:)	(:)	11,6	(:)	(:)
Varones	8,0	4,4	6,3	5,6	6,3	(:)	5,3	18,0	8,6	(:)	7,1	(:)	(:)	(:)	(:)	5,2	(:)	6,1	2,4	10,1	21,6	(:)	(:)	8,2	10,9	5,6	(:)	(:)	6,0	(:)	0,9
Intermedio (CINE 3-4)																															
Mujeres	8,5	8,5	7,7	7,1	5,9	(:)	9,4	26,0	11,7	3,6	8,2	15,3	9,5	5,6	(:)	5,6	(:)	11,3	2,9	10,9	17,4	11,1	3,3	16,2	12,7	4,5	(:)	(:)	7,8	4,4	0,5
Varones	6,8	2,7	4,9	2,9	5,7	(:)	7,0	18,9	7,5	(:)	5,0	6,7	13,1	10,2	(:)	6,2	(:)	7,2	2,0	12,4	19,3	8,9	4,2	9,8	8,0	3,1	(:)	(:)	5,0	5,5	0,7
Bajo (CINE 0-2)																															
Mujeres	12,7	9,3	11,0	10,5	6,5	(:)	18,2	34,5	13,3	5,2	11,7	17,2	(:)	(:)	(:)	8,3	(:)	13,3	3,5	17,1	18,7	(:)	7,0	12,2	12,9	3,8	(:)	(:)	9,5	12,6	1,3
Varones	12,2	2,9	9,1	5,4	7,7	(:)	11,5	29,8	9,1	(:)	8,0	6,4	21,1	20,2	(:)	13,2	(:)	8,1	2,8	22,8	14,8	(:)	(:)	8,2	8,5	3,2	(:)	(:)	(:)	14,3	2,0

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota complementarias (gráfico A12)

Alemania: las cifras de 2002 relativas a los titulados de Educación Superior (CINE 5-6) son provisionales.

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

Nota explicativa

Un empleo se considera temporal si tanto el empleador como el empleado están de acuerdo en que finalice según criterios objetivos, como una fecha concreta, la realización de una tarea determinada, o la reincorporación de otro trabajador que había sido reemplazado temporalmente. Un contrato de trabajo de duración limitada generalmente especifica las cláusulas de finalización del contrato.

Los niveles educativos se corresponden con los de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

— UNA GRAN VARIEDAD DE MODELOS DE ORGANIZACIÓN — PARA LA EDUCACIÓN ANTERIOR Y POSTERIOR A LA ETAPA OBLIGATORIA —

El gráfico B1 presenta las similitudes y las diferencias de la estructura organizativa de los sistemas educativos europeos mediante diagramas de cada país, que abarcan todos los tipos de oferta educativa ordinaria: desde el nivel de Educación Infantil (en centros de los que son responsables los Ministerios de Educación u otros ministerios) hasta la Educación Superior, a excepción de los programas de doctorado, que aquí no aparecen.

En la mitad de los países europeos los niños se incorporan al sistema educativo en el **nivel de Educación Infantil** (en centros dependientes del Ministerio de Educación) a la edad de 3 ó 4 años. En varios países (Bélgica, Estonia, España, Francia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Suecia e Islandia) los niños más pequeños pueden asistir a un centro escolar incluso a una edad más temprana. Antes de cumplir los 6 años de edad, en Dinamarca, Alemania (en la mayoría de los *Länder*), Austria, Finlandia y Noruega los niños sólo pueden asistir a centros con orientación educativa que dependen de un ministerio distinto al Ministerio de Educación. Son admitidos en estos centros a partir de los 3 años, o incluso a una edad más temprana en algunos países.

La asistencia a un centro de Educación Infantil es optativa en la mayoría de los países, ya que los padres pueden matricular a sus hijos en un centro de este tipo si así lo desean. Por regla general, la educación es obligatoria a la edad de 5 ó 6 años, momento que suele coincidir con el acceso a un centro escolar de Primaria, excepto en Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Hungría y los Países Bajos. En Irlanda y los Países Bajos, donde los sistemas educativos no incluyen un nivel de Educación Infantil propiamente dicho, los niños pueden acceder, respectivamente, a "clases infantiles" de Educación Primaria y a un año optativo de *basisonderwijs* a partir de los 4 años de edad. En Luxemburgo es obligatoria la asistencia a los dos últimos años de la Educación Infantil (*Spillschoul*). En Hungría, los niños de 5 años deben participar en actividades escolares que los preparan para su ingreso en un centro escolar. En tres países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia), así como en Estonia, Polonia (hasta 2003/04), Bulgaria y Rumania (también hasta 2003/04), la educación no es obligatoria hasta los 7 años de edad.

En la gran mayoría de los países la **educación obligatoria a tiempo completo dura nueve o diez años** y continúa hasta que los alumnos tienen, al menos 15 ó 16 años de edad. Sin embargo, la educación obligatoria a tiempo completo dura 11 años en Letonia, Luxemburgo, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), 12 años en los Países Bajos y el Reino Unido (Irlanda del Norte) y 13 años en Hungría.

El **itinerario escolar** suele ser idéntico para todos los alumnos hasta el término de la Educación Secundaria inferior, es decir, hasta que tienen 14 ó 15 años de edad. Continúan con un tronco común de materias hasta la edad de 16 años en España, Polonia, el Reino Unido y Rumania (en el sistema reformado). En varios países este tronco común de la educación general se ofrece dentro de una estructura única que abarca la totalidad de la educación obligatoria, hasta la edad de 15 años en Portugal y Eslovenia, y de 16 años en todos los países nórdicos y Estonia.

Sin embargo, en algunos países los padres deben elegir para sus hijos una rama o tipo de educación determinada al comienzo de la Educación Secundaria inferior. Esto ocurre cuando los niños tienen 10 años en la mayoría de los *Länder* de Alemania y Austria, 11 años en Liechtenstein y 12 en Luxemburgo. En la República Checa, Hungría y Eslovaquia, la educación obligatoria se ofrece en una estructura única hasta que los alumnos tienen 14 ó 15 años de edad. Sin embargo, a partir de los 10 años de edad, los alumnos de estos países pueden acceder, en determinados momentos de su itinerario escolar, a centros de Secundaria independientes de la estructura única que ofrecen Secundaria inferior y superior.

Gráfico B1: La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03

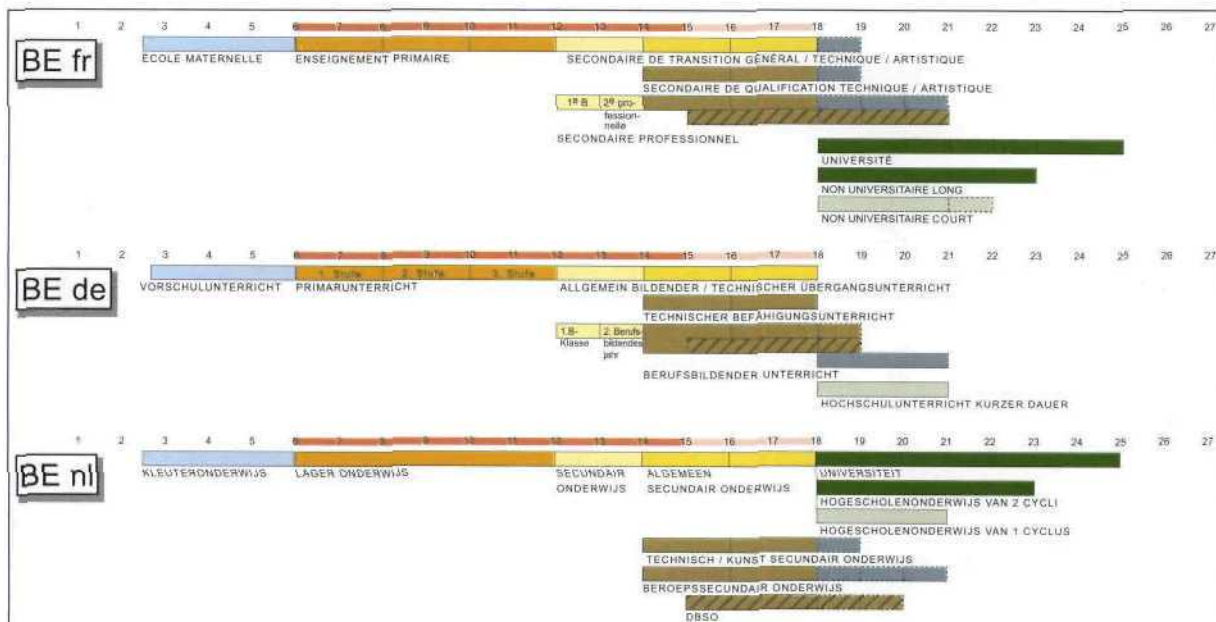
Nota explicativa

Las edades que aquí se muestran corresponden a las edades "normales" de admisión y a la duración de la escolaridad. En las ilustraciones y explicaciones no se tiene en cuenta el acceso precoz o tardío ni la mayor duración de la escolaridad debido a la repetición de curso o a las interrupciones. No se indican edades máximas para la Educación Postsecundaria y Superior.

Los datos estadísticos se estructuran en niveles educativos según la última Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE – UOE, edición de 1997). Estos niveles CINE no siempre se corresponden con los niveles educativos de algunos países (cuya descripción aparece en el diagrama). En tales casos, se han incluido en el diagrama los niveles CINE 0, 1 y 2. Estas especificaciones son necesarias, sobre todo, cuando se trata de países que ofrecen la educación obligatoria en una estructura única, sin que exista diferencia formal entre la Educación Primaria (CINE 1) y la Secundaria inferior (CINE 2).

En el diagrama sólo se incluye a los centros de Educación Infantil "con orientación educativa" que deben contratar personal titulado especializado en educación, ya se trate de centros bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación o no. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia (donde al personal no se le exige la posesión de un título especializado en educación). Tampoco se incluye la oferta de Educación Especial, que tiene una organización diferente.

Este gráfico no incluye programas de investigación avanzada de doctorado (CINE 6). Puede encontrarse más información acerca de estos programas y de los de nivel CINE 5 en Eurydice (2005) (1).



Fuente: Eurydice.

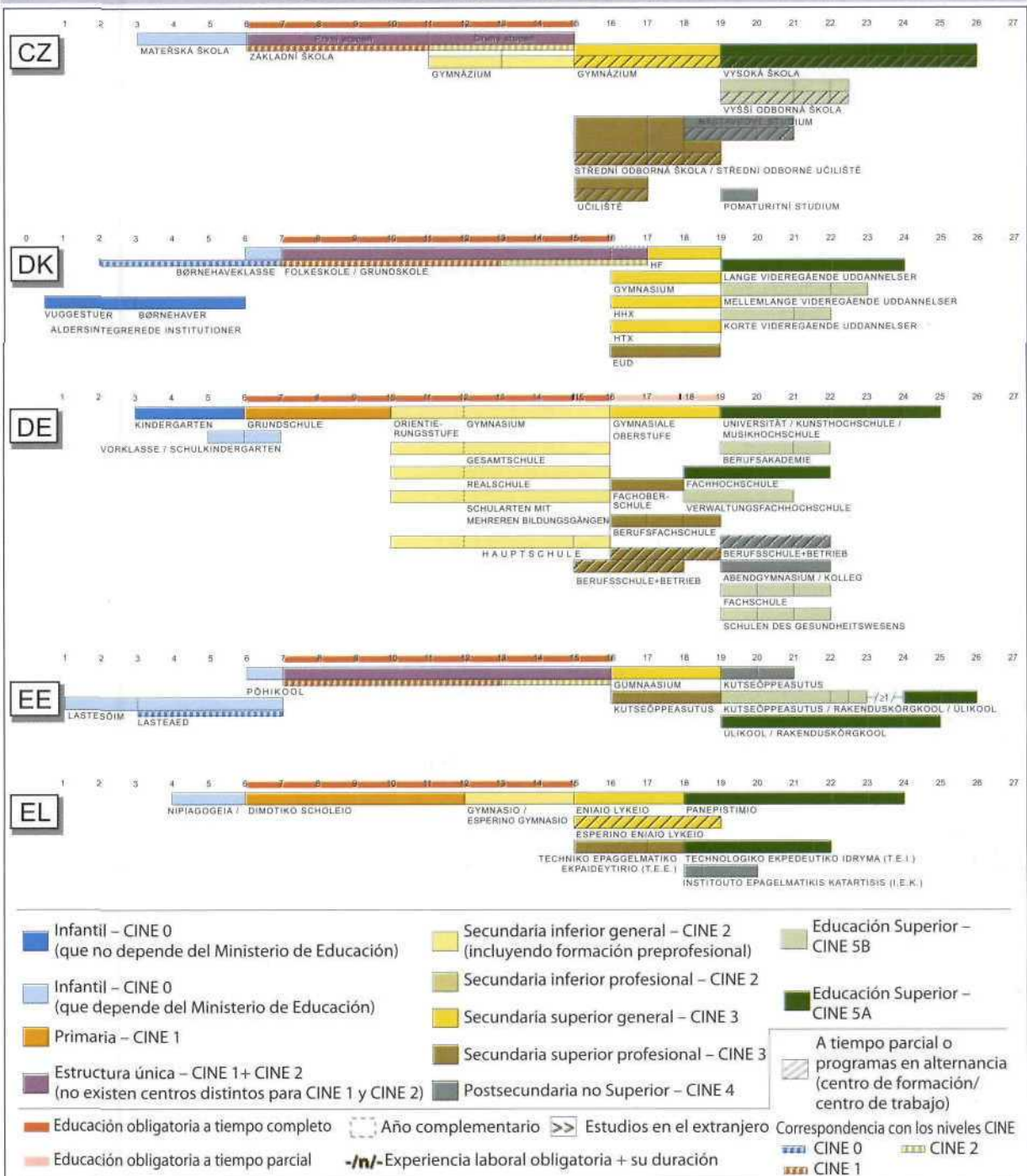
Notas complementarias

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

Bélgica (BE de): a partir de 1999, sólo los niños que han cumplido 3 años antes del 31 de diciembre del año escolar en curso pueden acceder a la Educación Infantil.

(1) Focus on the Structure of Higher Education in Europe – 2004/05: National Trends in the Bologna Process. Brussels: Eurydice, 2005.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



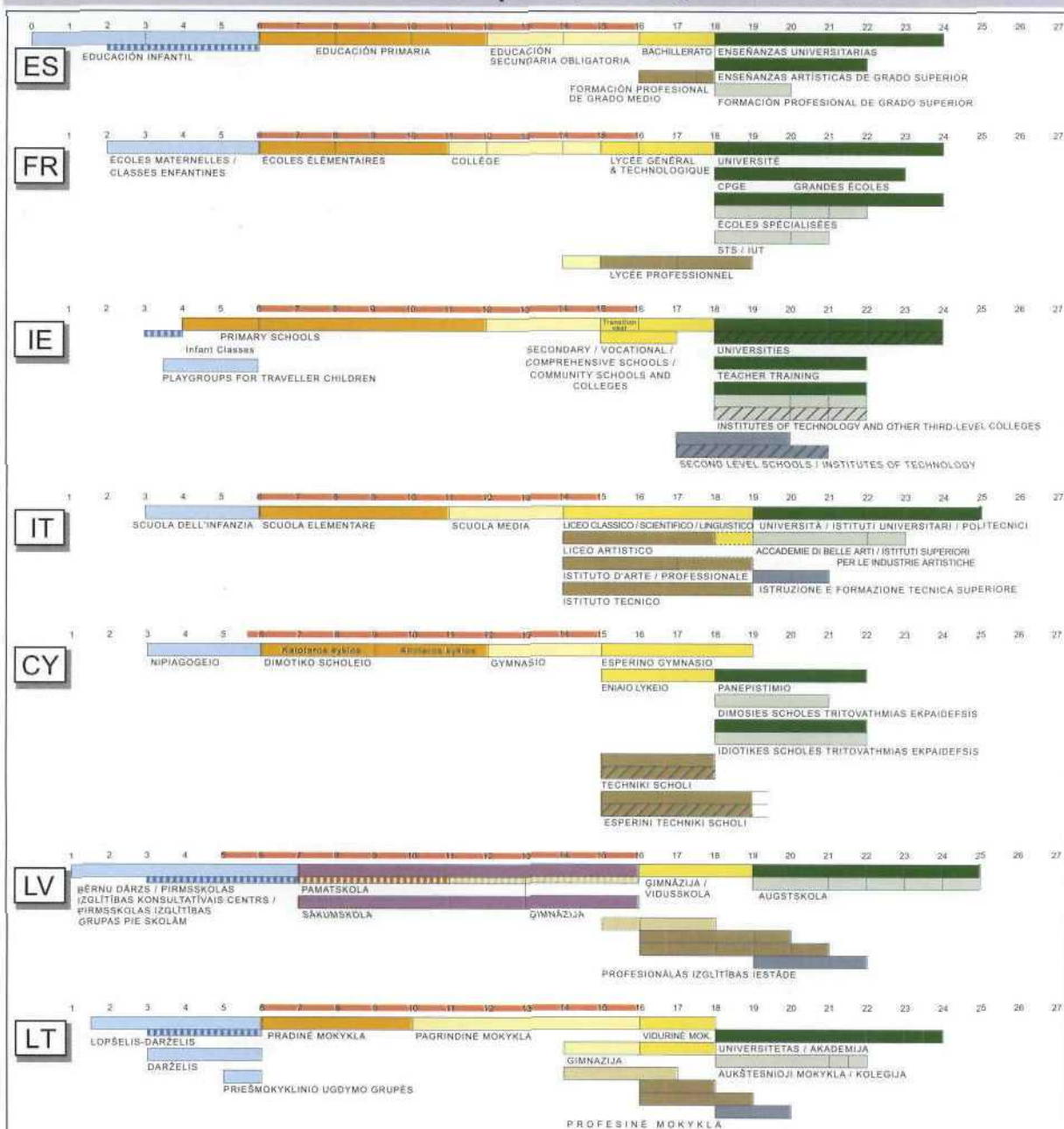
Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: en algunos Länder, se ofrecen *Vorklassen* a los niños de 5 años. En la mayoría de los demás Länder, se ofrecen *Vorklassen* o *Schulkindergärten* a los niños en edad de escolarización obligatoria que no tienen la madurez exigida para acceder a la Educación Primaria.

Grecia: la ley de 2001 relativa a centros de educación tecnológica (TEI) establece que la duración de los estudios es de 4 años; la duración mínima de esta formación sigue siendo de tres años y medio. En la actualidad se considera que estos centros tienen un nivel de CINE 5A.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

España: las "Enseñanzas artísticas de grado superior" se incluyen en una categoría más amplia (llamada "Enseñanzas de régimen especial de grado superior").

Irlanda: CINE 1997 clasifica las *infant classes* como CINE 1. Sólo las *Early Start schools* se consideran de nivel CINE 0. Desde 2002/03, la educación obligatoria termina a la edad de 16 años en lugar de a los 15 años.

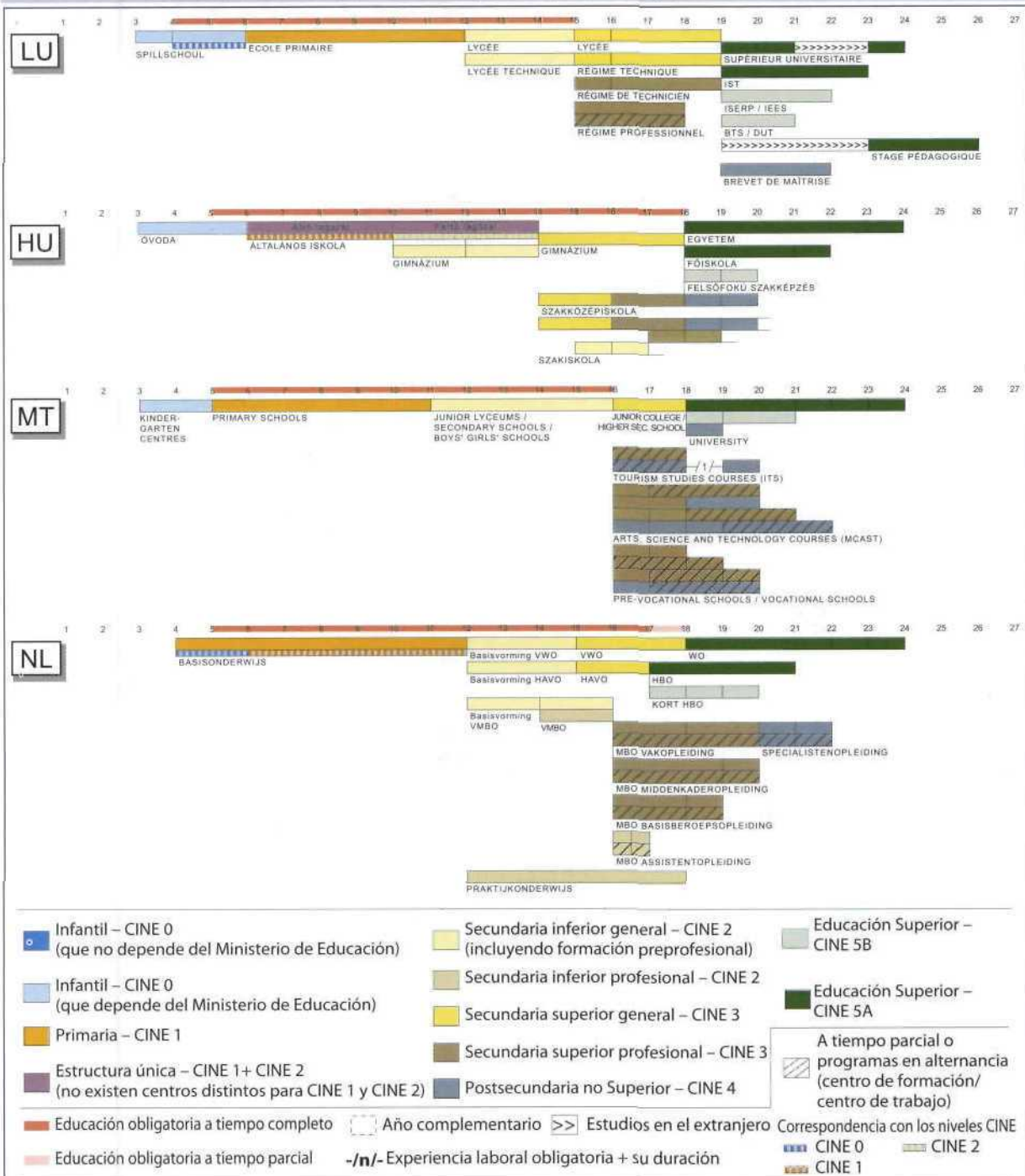
Italia: la reforma del sistema universitario entró en vigor el curso académico 2001/02.

Chipre: a partir de 2004/05, es obligatorio que los niños cursen un año de Educación Infantil (*prodimitiki*).

Letonia: los alumnos que no han obtenido un certificado de educación básica a los 15 años de edad pueden cursar esta enseñanza a través del programa de Formación Profesional básica hasta los 18 años de edad.

Lituania: la legislación actual estipula la edad de 6 ó 7 años para el comienzo de la educación obligatoria. A partir de 2003/04, la Ley de Educación reformada estipula la edad de 7 años.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

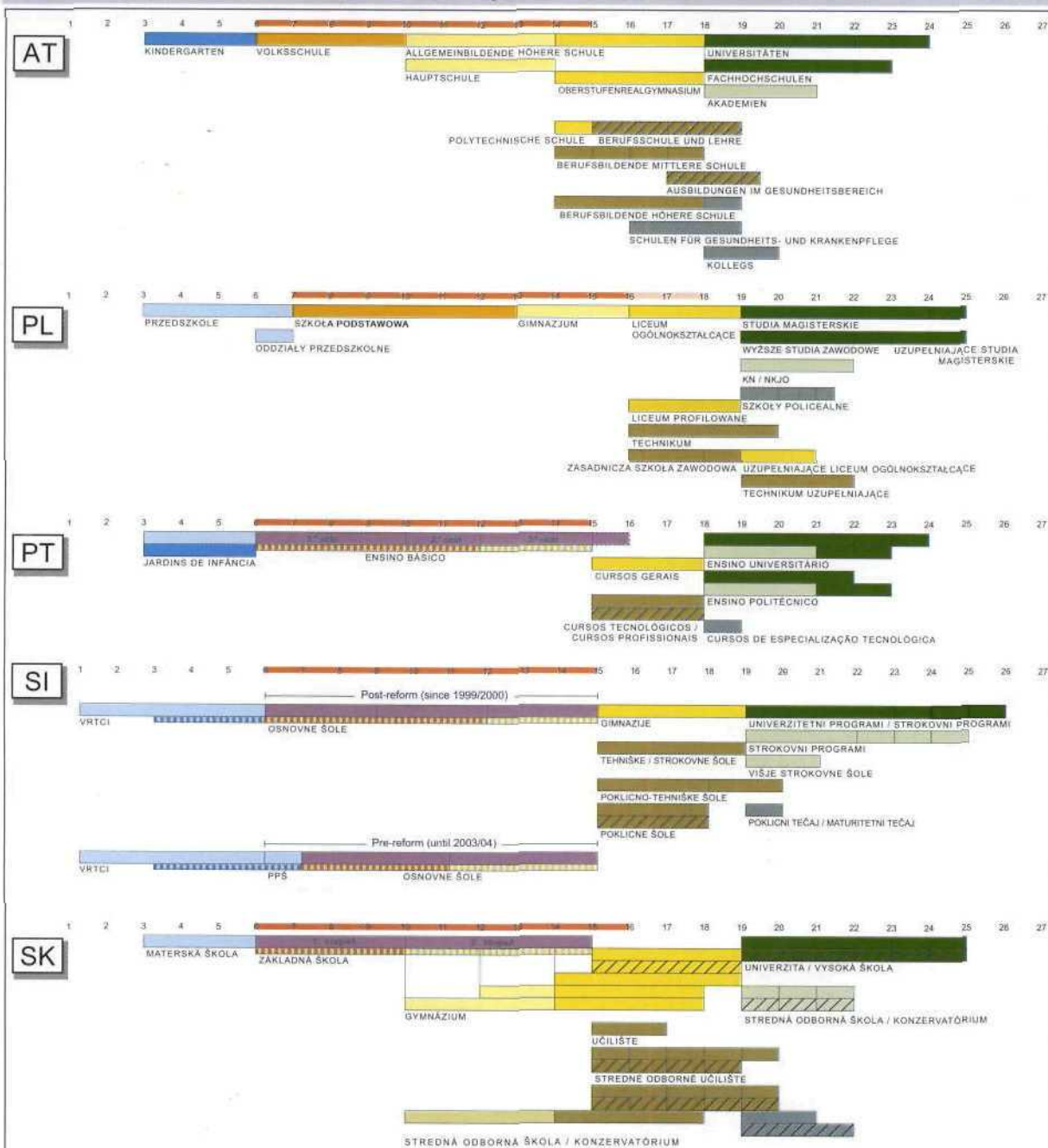
Notas complementarias

Luxemburgo: algunos municipios realizan una oferta educativa para los niños que han cumplido 3 años.

Malta: el *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST), se responsabiliza gradualmente de toda la oferta de Formación Profesional. Admitió a sus primeros alumnos en 2001/02.

Países Bajos: no existe Educación Infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros años de *Basisonderwijs* (Educación Primaria). La etapa obligatoria acaba al término del año escolar en el que los alumnos cumplen 16 años, después de cursar 12 años de educación obligatoria.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

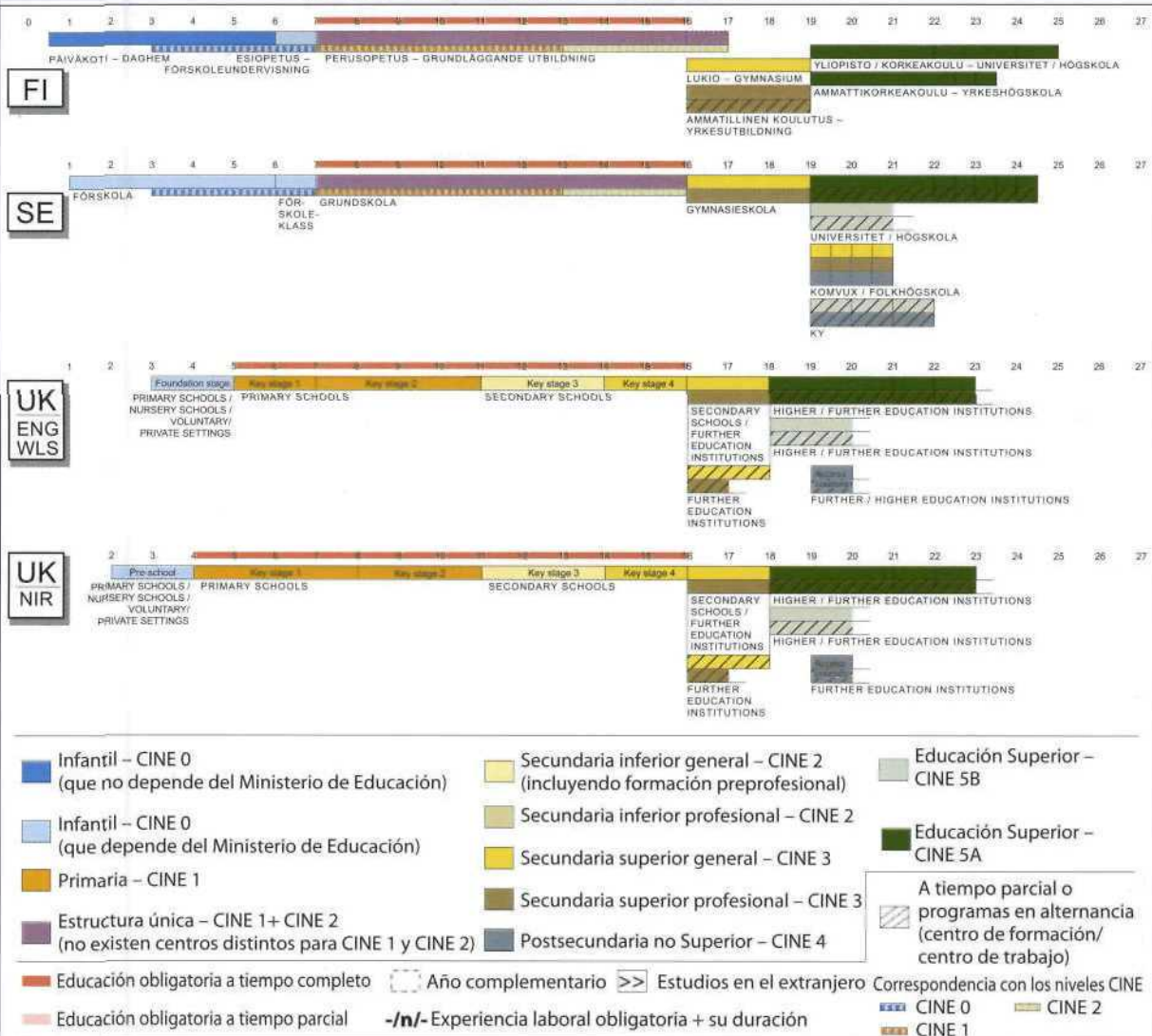
Notas complementarias

Polonia: a partir de 2004/05, es obligatorio que los niños cursen un año de Educación Infantil.

Portugal: los adolescentes de 15 años que no han finalizado con éxito los 9 años de escolaridad obligatoria pueden elegir *curios profissionais* como una "segunda oportunidad" educativa.

Eslovenia: es posible recibir educación a tiempo parcial en todos los niveles. Los centros de Educación Secundaria superior ofrecen programas de nivel CINE 4 y se clasifican en este nivel sólo en las estadísticas internacionales.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

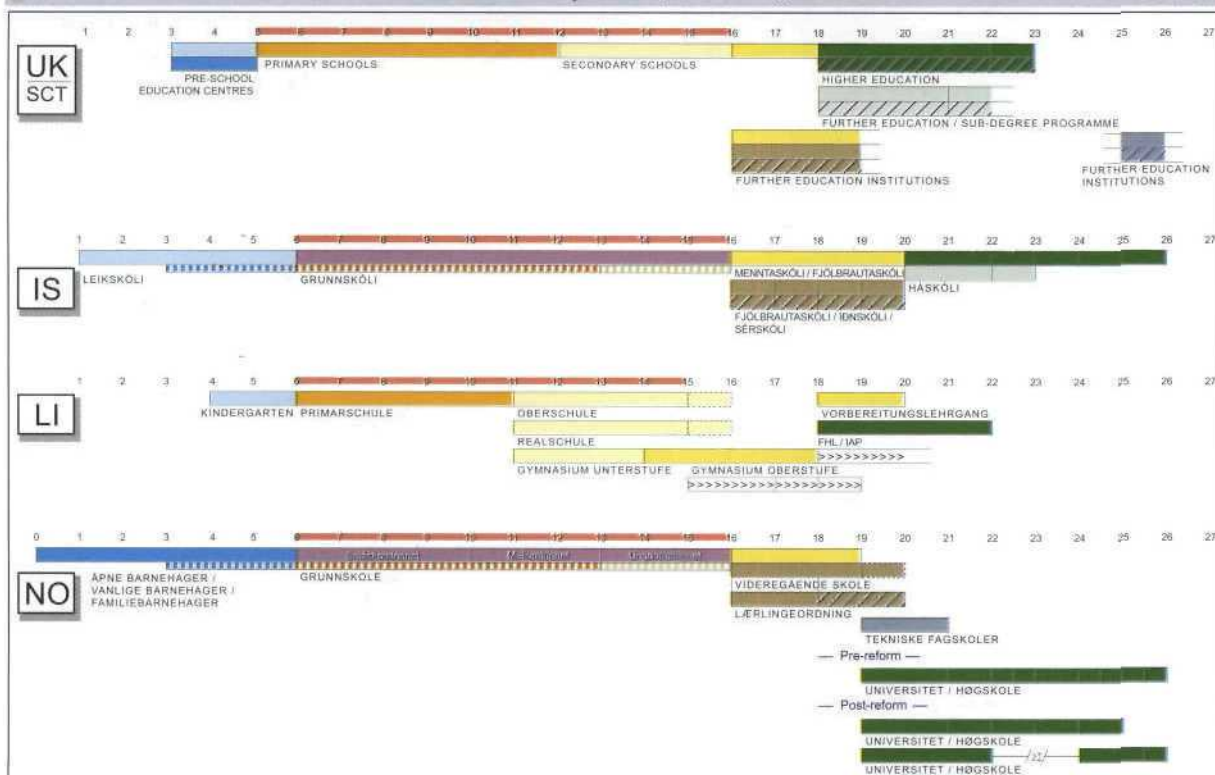
Notas complementarias

Finlandia: se ha implantado en los centros politécnicos (*ammattikorkeakoulu*), durante un período de prueba que durará hasta 2005, un nuevo programa politécnico de segundo ciclo de nivel CINE 5A que exige, al menos, tres años de experiencia laboral después de la obtención del título de primer ciclo.

Suecia: la oferta realizada por los centros KY, *Komvux* y *Folkhögskola* incluye algunos programas que no pertenecen al nivel CINE 4. Puede variar la edad mínima del alumno, así como la duración de la formación.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la oferta privada de Educación Infantil (*voluntary* y *private sectors* en forma de *day nurseries*, *pre-school groups*, *playgroups*) se considera "con orientación educativa" ya que se le exige que ofrezcan un programa educativo acorde con las directrices del gobierno como condición para recibir una subvención. En Gales actualmente se ofrece un 'early years curriculum' (currículo para los primeros años) a los niños de entre 3 y 5 años, y se aplicará una ampliación del *foundation stage* en 2008. Irlanda del Norte también implantará una ampliación de la *foundation stage* a partir de 2007. En Inglaterra y Gales, debido a que los niños alcanzan la edad de escolarización obligatoria en distintos momentos del curso escolar, los centros ofrecen una *reception class* (CINE 0) a los niños que alcanzan la edad de escolarización obligatoria antes de acceder al *key stage 1* (CINE 1); también existen plazas disponibles en esta clase para los niños de 4 años durante parte o la totalidad del año. Los centros de Secundaria de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, en colaboración con *further education colleges* y organizaciones de formación, actualmente ofrecen a los jóvenes de 14-16 años de edad programas profesionales vinculados al mundo laboral. Los programas de acceso (*access courses*) preparan a los estudiantes maduros que no poseen un título (mayores de 19 años pero, en realidad, de más edad) para la Educación Superior.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Islandia: a partir del curso escolar 2001/02, se han establecido programas generales complementarios de la Educación Secundaria superior profesional que permiten a los alumnos obtener el *Stúdentspróf*.

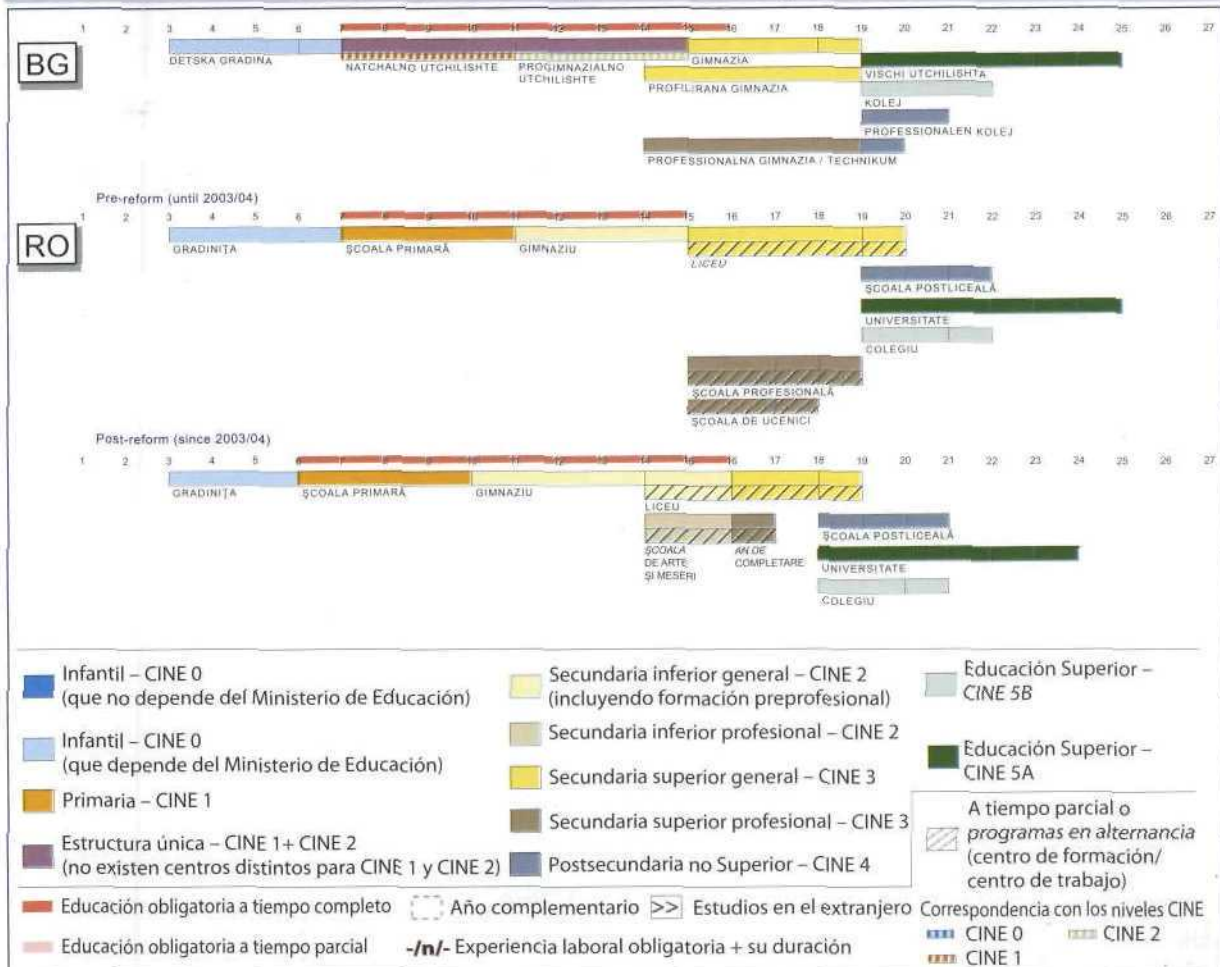
Liechtenstein: tras la reforma del sistema educativo, a partir de 2001/02 cambia la edad de acceso a la educación postobligatoria y la duración de los programas. La duración de la oferta realizada por el *Gymnasium (gymnasiale Unterstufe)* se ha reducido un año en Educación Secundaria inferior. Después del octavo curso escolar, los alumnos de *Gymnasium* tienen que cursar, al menos, el primer curso de *gymnasialen Oberstufe* o el último curso de *Realschule* para finalizar la educación obligatoria. El *Vorbereitungslerngang* ha pasado a llamarse *Berufsmittelschule* y ahora tiene un nuevo currículo con una nueva estructura, con una duración de dos años en lugar de un año y medio.

El final de la **educación obligatoria a tiempo completo** suele coincidir con la transición de Secundaria inferior a Secundaria superior o con el final de la estructura única. Sin embargo, en Bélgica, Francia, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Austria, Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Liechtenstein (*Gymnasium*) y Bulgaria la transición de Secundaria inferior a Secundaria superior tiene lugar uno o dos años antes del final de la educación obligatoria a tiempo completo.

Después de los 16 años de edad, los jóvenes se ven obligados a proseguir su educación o su formación, al menos a tiempo parcial, durante dos años en Bélgica, Hungría (ambos años a tiempo completo) y Polonia, y generalmente durante tres años en Alemania (después de los 15 ó 16 años). En los Países Bajos, la educación obligatoria a tiempo parcial dura un año. En estos países la etapa obligatoria continúa en la Educación Secundaria superior o finaliza al término de este nivel educativo.

En cuanto a la **Educación Secundaria superior**, en todos los países existen distintos tipos de oferta. Sea cual sea su nombre, se divide en dos grandes categorías: programas de educación general que preparan a los alumnos para la Educación Superior y programas de Formación Profesional encaminados a la obtención de un título que les permita acceder a la actividad profesional y a otros estudios.

Gráfico B1 (continuación): La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Nota complementaria

Bulgaria: desde 2002/03, el *Technikum* ya no ofrece programas de Formación Profesional.

En muchos países estos distintos tipos de programas se organizan como ramas independientes y el alumno debe optar por una rama o por la otra. En otros países, ambos programas (general y profesional) se ofrecen dentro de la misma estructura y a veces dentro del mismo centro. En Irlanda, se ofrecen programas que incluyen elementos de la educación general y de la Formación Profesional además de los programas de educación general. En Suecia y en el Reino Unido (concretamente en el caso de las *further education institutions*) los programas generales y de Formación Profesional se ofrecen en los mismos centros. Sus alumnos pueden elegir entre programas generales o profesionales, o combinar los dos.

Varios países ofrecen **Educación Postsecundaria**, que **no se considera Educación Superior**. Los alumnos de estos programas generalmente han terminado un programa de nivel de Secundaria superior y no se les exige estar en posesión de un título de Secundaria superior para matricularse en los mencionados programas. Estos programas de Educación Postsecundaria suelen tener una duración de seis meses a dos años, y se suelen ofrecer en la modalidad de cursos a tiempo parcial. Algunos permiten el acceso al mercado laboral, mientras que otros permiten cursar estudios de Educación Superior.

El diagrama muestra la edad teórica de admisión a la **Educación Superior** y la duración mínima habitual de los programas ofrecidos. Esta información es meramente orientativa ya que, aunque el acceso a la Educación Superior es teóricamente posible a partir de los 18 ó 19 años de edad (según el país), puede variar la edad en la que los jóvenes realmente acceden a dicho nivel. Además, los estudiantes a menudo tienen libertad para cursar sus estudios durante más años o para cursarlos a tiempo parcial.

En este nivel educativo, todos los países ofrecen **programas con un amplio contenido teórico** (CINE 5A) que ofrecen títulos que permiten a los estudiantes acceder a profesiones que exigen un elevado nivel de competencias o a programas de investigación avanzada de nivel de doctorado (CINE 6) que no aparecen en el gráfico. Excepto en el caso de Grecia y Finlandia, la Educación Superior en Europa también incluye otros programas (CINE 5B) con una orientación **más práctica, técnica o profesional**, que suelen ser más cortos que los programas con orientación teórica antes mencionados.

Los programas con un contenido esencialmente teórico encaminados a la obtención de un título de Educación Superior de primer ciclo suelen tener una duración mínima de tres años. Cuando la obtención de tal título implica la posesión previa de un título con orientación práctica o se considera un título intermedio que necesariamente debe ir seguido de un título superior, la duración mínima de estos programas puede ser inferior a tres años.

De acuerdo con las reformas derivadas del Proceso de Bolonia, la duración de los programas encaminados a la obtención de un título de primer ciclo (que, en sentido amplio, se corresponde con un *Bachelor*) suele ser similar: alrededor de tres años en la mayoría de los países. Después de este título suele existir un título de segundo ciclo (que se corresponde con un *Master*).

En la actualidad, los sistemas educativos de varios países europeos están siendo objeto de **reforma** o han sufrido modificaciones desde el año 2000. Estas reformas afectan a la prolongación de la educación obligatoria o a la organización del itinerario escolar (incluida la Formación Profesional o preprofesional), o a la duración y estructura de los programas de Educación Superior.

Por ejemplo, la **educación obligatoria a tiempo completo se ha prolongado** un año en Irlanda, Italia, Chipre y Polonia (en estos dos últimos casos a partir de 2004/05) y Eslovaquia, y dos años en Letonia, Hungría y Rumanía (a partir de 2003/04).

Las reformas relativas al **itinerario escolar** afectan a distintos niveles educativos, dependiendo de cada país. En Polonia, desde el comienzo de la presente década (2000-2010), la estructura única ha sido sustituida por un sistema de Educación Primaria de 6 años de duración y de Secundaria inferior de tres años de duración. En Eslovenia, el último año de la Educación Infantil ahora forma parte de la estructura única. En los Países Bajos, Finlandia y Hungría, la reforma afecta a la organización de la Educación Secundaria.

En cuanto a la **Educación Superior**, Luxemburgo está implantando una estructura de tipo universitario cuya actividad comenzará el curso académico 2004/05. Finalmente, con el fin de cumplir con los criterios desarrollados por el Proceso de Bolonia (con vistas a establecer una mayor compatibilidad entre los sistemas de Educación Superior, basándose en un sistema de dos ciclos de estudio), en todos los países han comenzado las reformas y, en la mayoría de los casos, ya se están aplicando. En Estonia, Finlandia y Noruega ciertos itinerarios de la Educación Superior se caracterizan por ofrecer el acceso a los estudios de segundo ciclo sólo cuando los estudiantes han adquirido una experiencia profesional de una duración específica después de finalizar con éxito el primer ciclo de estudios en el área correspondiente.

TRES GRANDES MODELOS DE OFERTA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Existe una amplia gama de centros a los que pueden asistir los niños europeos más pequeños antes de acceder a la Educación Primaria. Los centros que tienen que contratar personal titulado en educación han sido incluidos en la categoría de centros con orientación educativa, ya se trate de centros de los que es responsable el Ministerio de Educación o que no dependan de este ministerio. La edad de admisión varía de un país a otro (gráfico B1).

En los centros de Educación Infantil que dependen del Ministerio de Educación y que, por tanto, pertenecen al sistema educativo propiamente dicho, el personal responsable de un grupo de niños siempre posee un título especializado en educación. En cambio, en otros tipos de centros que, al menos en parte, dependen de administraciones o ministerios distintos al Ministerio de Educación, el personal responsable de las actividades educativas no está obligado a poseer un título especializado en educación. Es el caso de las guarderías, las ludotecas o los jardines de infancia, que suelen admitir a niños muy pequeños.

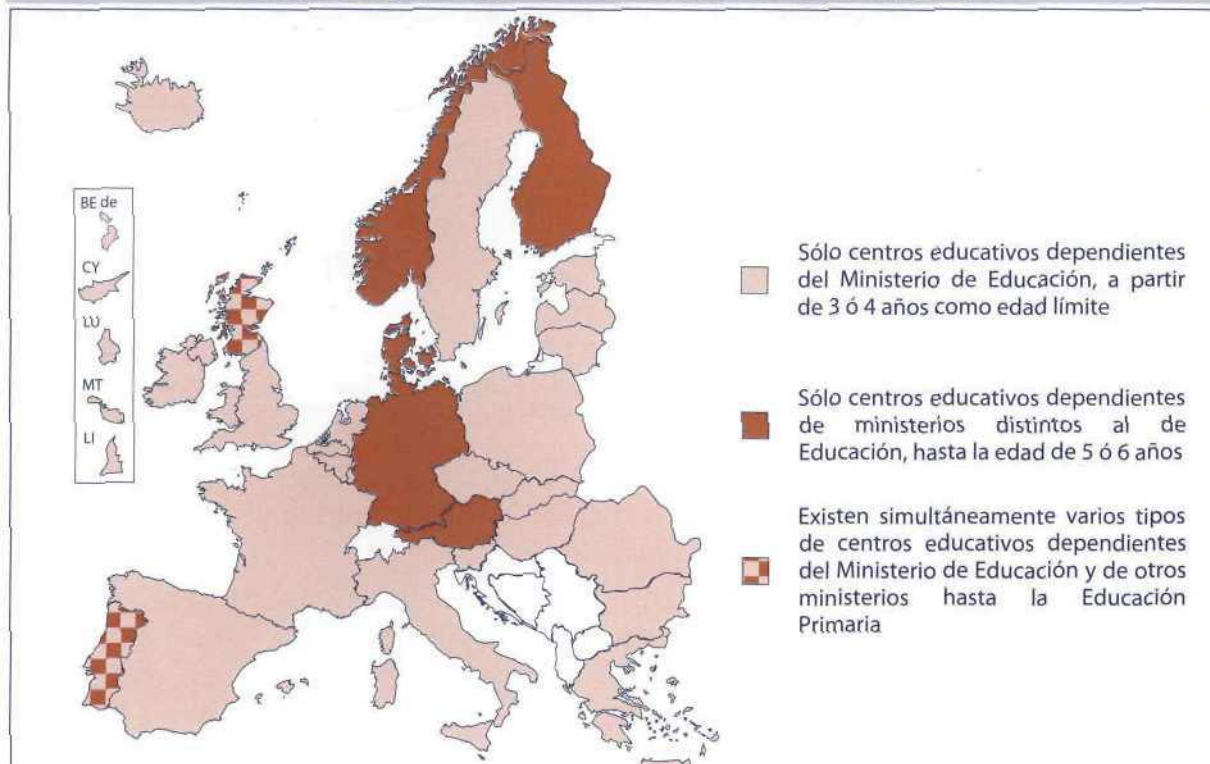
En general, los centros con orientación educativa suelen admitir a niños a partir de los 3 años de edad. En Dinamarca, Finlandia y Noruega todos los tipos de centros de Educación Infantil que admitan a niños de muy corta edad deben contratar personal titulado en educación.

Aunque en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el personal que trabaja en centros no escolares con orientación educativa no está obligado a poseer un título en educación, se recomienda que los centros que reciben una subvención de la administración educativa contrate, al menos, a un profesor titulado.

La asistencia a centros de Educación Infantil es voluntaria en todos los países (gráfico B1) a excepción de Letonia (donde es obligatorio cursar los dos últimos años de la Educación Infantil), Luxemburgo (donde la *Spillschoul* es obligatoria a partir de los 4 años de edad), Hungría (donde los niños de 5 años deben cursar el último año de *óvoda*) y Eslovenia (donde hasta 2003/04 era obligatoria la asistencia a partir de los 6 años de edad). En Polonia, a partir del curso 2004/05, los niños de 6 años deben asistir a la clase de Educación Infantil (*oddziały przedszkolne*) o al último curso de la Educación Infantil. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), la Educación Primaria obligatoria comienza a los 4 años de edad.

En la mayoría de los países los niños menores de 3 años asisten a guarderías o jardines de infancia que dependen del Ministerio de Juventud, de Atención a la Infancia o de Asuntos Sociales. Sin embargo, en varios países la estructura que depende del Ministerio de Educación constituye la única oferta dirigida a niños cuya edad oscila entre un año y dieciocho meses (Estonia, España, Letonia, Lituania, Eslovenia, Suecia e Islandia), dos años y dos años y medio (Bélgica, Francia y el Reino Unido (Irlanda del Norte)) o tres años (Italia, el Reino Unido y la mayoría de los nuevos Estados miembro). En los demás países la oferta educativa disponible está muy diversificada y los niños acceden al sistema escolar a una edad más tardía. Existen clases de Educación Infantil para los niños de 6 años en Dinamarca y Finlandia. En la mayoría de los *Länder* alemanes, en Austria y en Noruega la oferta escolar comienza con la Educación Primaria obligatoria. En Dinamarca y Suecia los padres pueden optar por enviar a sus hijos a la *folkeskole* y a la *grundskola*, respectivamente, a partir de los 6 años de edad.

Gráfico B2: Edades y principales modelos de centros de Educación Infantil con orientación educativa (CINE 0), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Países Bajos: no existe Educación Infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (Educación Primaria).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la oferta privada de Educación Infantil (*voluntary* y *private sectors* en forma de *day nurseries*, *pre-school groups*, *playgroups*) se considera "con orientación educativa" ya que se le exige que ofrezcan un programa educativo acorde con las directrices del gobierno como condición para recibir una subvención.

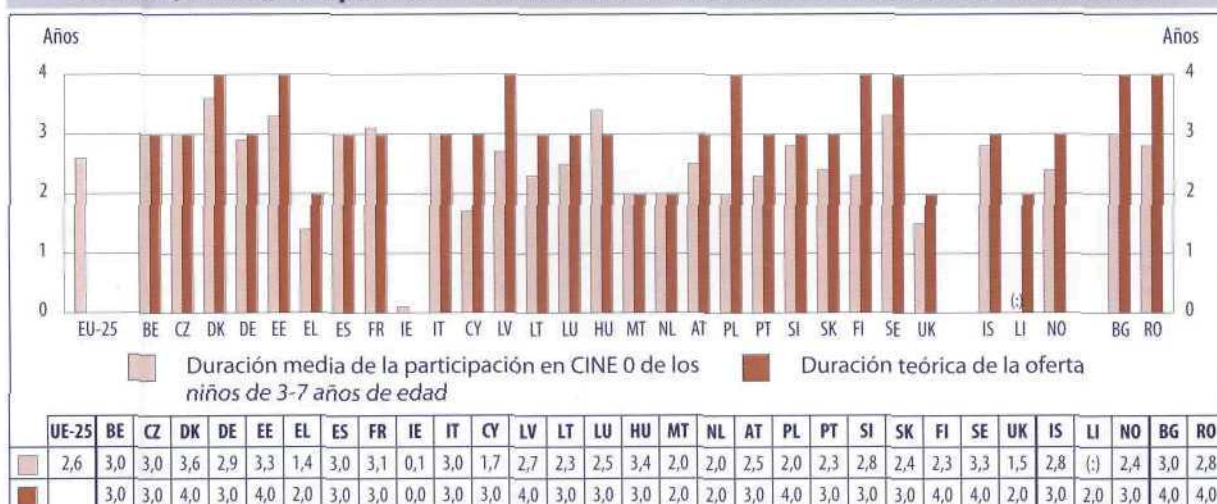
Nota explicativa

En el diagrama sólo se incluye a los centros de Educación Infantil "con orientación educativa" que deben contratar personal titulado especializado en educación, ya se trate de centros bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación o no. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia (donde al personal no se le exige la posesión de un título especializado en educación).

POR TÉRMINO MEDIO, LA DURACIÓN REAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL ES INFERIOR A LA DURACIÓN TEÓRICA

En la mayoría de los países europeos la duración media de la participación de los niños en Educación Infantil es inferior a la duración teórica de la oferta. La duración media puede verse afectada por varios factores: la edad mínima de acceso a los centros de este nivel, la edad de comienzo de la Educación Primaria obligatoria y las tasas de participación de los niños en la Educación Infantil que, a su vez, pueden depender de la *gratuidad y generalización de la oferta de este nivel en cada país*. Por tanto, la duración media de la participación puede ser muy corta debido a que la duración de la oferta oficial también es muy corta o a que la inscripción en este tipo de programas educativos no esté generalizada.

Gráfico B3: Duración media (en años) de la participación de niños de 3-7 años en Educación Infantil (CINE 0), comparada con la duración teórica de la oferta de este nivel, 2001/02



Fuente: Eurydice, Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: los datos no incluyen a los centros privados independientes.

Irlanda: sólo se considera de nivel CINE 0 a los alumnos de las *Early Start units* financiadas con fondos públicos. Muchos niños se matriculan en centros financiados por la Agencia de Salud Pública y en centros privados de nivel CINE 0, pero se carece de datos sobre la mayoría de ellos.

Países Bajos: en términos de estructura educativa, no existe Educación Infantil propiamente dicha. Los niños de 4-6 años matriculados en los primeros cursos de *basisonderwijs* (Educación Primaria) se consideran de nivel CINE 0 a efectos de la recopilación de datos de estadísticas internacionales.

Suecia: se incluyen las clases de Educación Infantil (*förskoleklass*).

Reino Unido: el gráfico solo incluye a los niños matriculados en centros escolares. Aproximadamente otro 30 % de niños de 3 años están matriculados en centros no escolares con orientación educativa. Los datos demográficos corresponden al año 2001.

Nota explicativa

La duración media de la asistencia a centros con orientación educativa se obtiene sumando las tasas de participación de los distintos grupos de edad, de los 3 a los 7 años. En Bélgica, por ejemplo, la tasa correspondiente a los niños de 3 años es del 98,2 %, del 99,2 % para los de 4 años, del 97,8 % para los de 5 años, del 4,8 % para los de 6 años y del 0,2 % para los de 7 años. Así, la duración media de la participación en Educación Infantil sería: $(0,982 + 0,992 + 0,978 + 0,048 + 0,002) \times 1 \text{ año} = 3,00 \text{ años}$.

La duración oficial de la oferta corresponde al número de años (a partir de los 3 años de edad) durante los que el centro de Educación Infantil puede acoger a los niños antes de que accedan a un centro escolar de Primaria.

Sólo se incluye a los centros o instituciones de Educación Infantil "con orientación educativa" que deben contratar personal titulado especializado en educación, ya se trate de centros bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación o no. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia (donde al personal no se le exige la posesión de un título especializado en educación).

En varios países la duración media de la participación en Educación Infantil casi coincide con la duración teórica: Bélgica, la República Checa, Alemania, España, Francia, Italia, Malta y los Países Bajos (en *basisonderwijs*). En algunos de estos países (Bélgica, España, Francia e Italia) esto se debe al elevado índice de participación de los niños más pequeños en centros de Educación Infantil (gráfico C6) y al hecho de que el acceso a la Educación Infantil es gratuita.

La mayoría de los países ofrece Educación Infantil a los niños menores de 3 años, a excepción de Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y Liechtenstein (gráfico B1). En los ocho países donde se puede cursar Educación Infantil durante 4 años, la duración media de la participación oscila entre los 2 años (Polonia) y los 3,6 años (Dinamarca). En los países donde es posible cursar Educación Infantil durante 3 años, esta media oscila entre los 1,7 años (Chipre) y los 3,4 años (Hungría).

Hungría es el único país donde la duración real de la participación en Educación Infantil sobrepasa la duración teórica de la oferta, principalmente debido a que el año preparatorio anterior al acceso a la Educación Primaria es obligatorio. Además, en Hungría los niños deben haber cumplido los 6 años de edad (cuando comienza oficialmente la educación obligatoria) antes del último día de mayo del año en el que se supone que empiezan a asistir a la escuela. Así, muchos niños que cumplen 6 años después del 31 de mayo permanecen en la Educación Infantil durante un año más y comienzan la Educación Primaria al año siguiente (aunque los padres pueden solicitar formalmente la exención de esta norma). En otros países, cuando así se especifica, esta fecha límite corresponde a un momento posterior del año (gráfico B4).

LA EDAD CONSTITUYE EL PRINCIPAL CRITERIO PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA

Dos criterios – la edad y la madurez – pueden determinar si un niño debe acceder a la Educación Primaria obligatoria. La edad constituye el criterio más generalizado y se aplica en todos los países, aunque la edad concreta de acceso a Primaria varía de un país a otro. Sin embargo, en la práctica, en la mayoría de los países los niños pueden comenzar la Educación Primaria a una edad más temprana. También en algunos países se tiene en cuenta la madurez de los niños a la hora de decidir si deben comenzar la Educación Primaria. Para obtener más información sobre las tasas de participación en relación con la edad de los niños, véase el gráfico C6.

Conviene destacar que, en algunos países, el comienzo de la educación obligatoria no coincide con el comienzo de la Educación Primaria (gráfico B1). En tres países (Letonia, Luxemburgo y Hungría) la educación obligatoria comienza en la etapa de Educación Infantil. Son obligatorios los dos últimos cursos de este nivel en Letonia y Luxemburgo, y el último curso en Hungría.

En otros tres países los alumnos pueden acceder a un centro de Primaria antes del comienzo de la etapa obligatoria. Este es el caso de los dos primeros cursos de Primaria en Irlanda (*infant classes*) y el primer curso de *basisonderwijs* en los Países Bajos. Lo mismo ocurre en el Reino Unido (Inglaterra y Gales), donde las escuelas de Primaria a menudo ofrecen plazas en la *reception class* para alumnos de la etapa pre-obligatoria durante la totalidad o parte del año antes de que comiencen el *key stage 1*.

En casi todos los países la Educación Primaria obligatoria comienza al mismo tiempo que el curso escolar. En más de la mitad de ellos los niños deben comenzar su escolaridad el año natural en el que alcanzan **la edad obligatoria**. En algunos países deben alcanzar la edad exigida antes de una fecha que suele preceder o coincidir con el comienzo del curso escolar. En el Reino Unido (Escocia) los niños nacidos entre septiembre y febrero pueden acceder a la escuela el mes de agosto anterior a su quinto cumpleaños o posponer su acceso a la escuela hasta el mes de agosto siguiente.

En algunos países (la República Checa, Alemania, Estonia, Hungría, Austria y Portugal) los niños deben alcanzar la edad teórica de admisión a la Educación Primaria antes de una fecha determinada. Los alumnos nacidos después de esta fecha concreta deben esperar hasta el año siguiente para poder comenzar la escolaridad obligatoria. En estos países un cierto porcentaje de niños permanece en la Educación Infantil después de haber alcanzado la edad teórica de finalización de esta etapa (gráfico C6). Por tanto, la diferencia no debe considerarse indicativa de posibles dificultades de aprendizaje.

En la mayoría de los países, se tiene en cuenta la **madurez** de los niños sólo cuando los padres desean matricular a sus hijos en Primaria antes de que éstos hayan alcanzado la edad de escolarización obligatoria. En cambio, la madurez constituye un criterio complementario que se tiene en cuenta a la hora de admitir a los niños en Educación Primaria obligatoria en Dinamarca, Alemania, Austria, todos los nuevos Estados miembro (salvo Estonia) y Liechtenstein. En los distintos países se utilizan diversos procedimientos para evaluar la madurez de los niños, incluidos exámenes médicos, exámenes psicológicos, pruebas de aptitud, la opinión del equipo docente y/o del futuro profesor, la opinión del director del centro y de los padres, etc.

Gráfico B4: Acceso a la Educación Primaria obligatoria: fecha de referencia durante el año natural en la que el niño debe haber cumplido la edad fijada, 2002/03

El niño debe haber alcanzado la edad de comienzo de la Educación Primaria obligatoria

➤ **en cualquier fecha del año natural**

BE fr, BE de, BE nl, DK, EL, ES, FR, IE, IT, LV, LT, MT, NL, PL, SI, FI, SE, IS, NO, BG, RO

➤ **antes de una fecha concreta**

CZ (1/9), DE (según el *Land*, entre el 30/6 y el 30/9), EE (1/10), CY (1/9), LU (15/9), HU (31/5), AT (31/8), PT (15/9),

SK (1/9), UK-ENG/WLS (31/8, 31/12, 31/3), UK-NIR (1/7), UK-SCT (entre el 1/3 y el 1/8); LI (entre el 1/5 y el 31/8)

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: en determinadas circunstancias los *Länder* pueden permitir a los niños comenzar la educación obligatoria durante el curso académico. Esta flexibilidad permite a los centros tener en cuenta la madurez de los niños.

Italia: en 2002/03 el Ministerio de Educación comenzó un experimento que afectaba a 250 centros de Primaria con vistas a reformar el sistema educativo. Los niños que ya habían cumplido los 6 años el 28 de febrero de 2003 se matricularon en primer curso de Primaria. El Decreto de Aplicación de la Ley de Reforma (No. 53 de 28 de marzo de 2003) fue aprobado en 2003. A partir de 2004/05, los niños deben haber alcanzado la edad de 6 años el 31 de agosto del año natural en el que empiezan a asistir a un centro escolar. También se podrá matricular a los niños que cumplan 6 años no más tarde del 30 de abril del siguiente año natural.

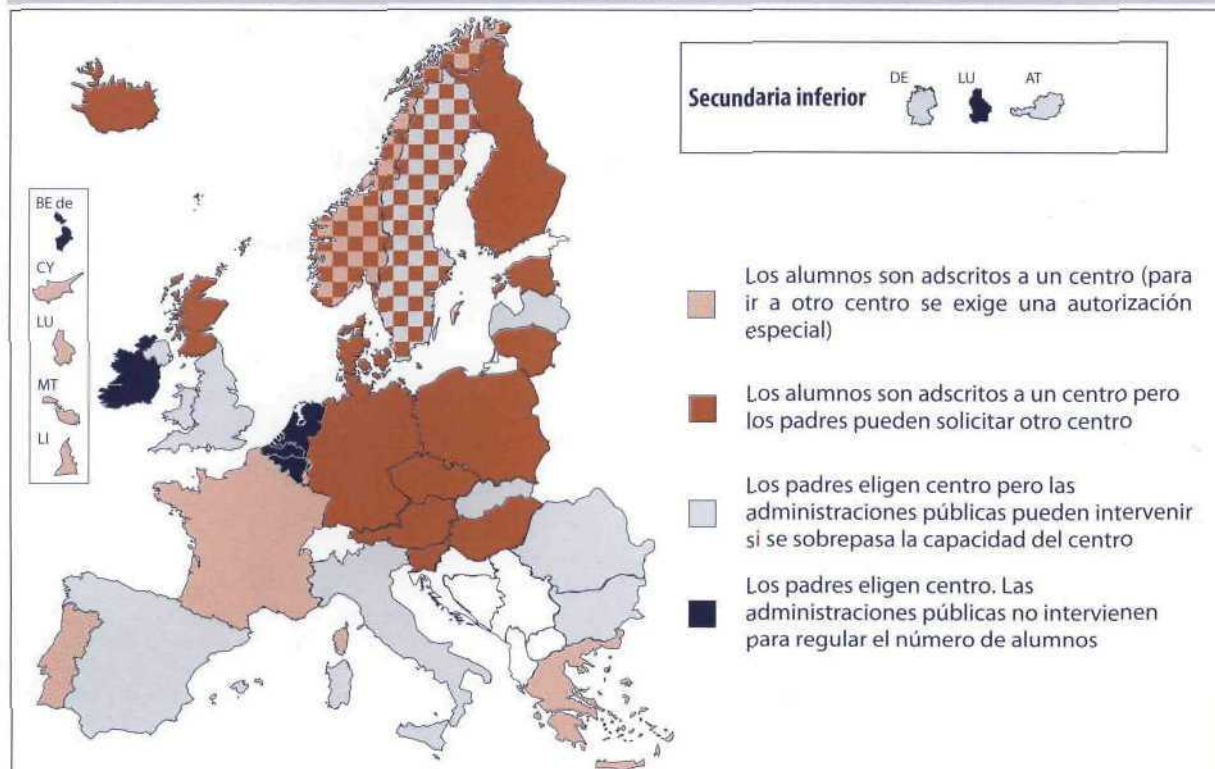
Países Bajos: la educación obligatoria comienza el primer día lectivo del mes siguiente a la fecha en la que el niño cumple 5 años.

Portugal: los niños que han cumplido 6 años entre el 16 de septiembre y el 31 de diciembre también pueden acceder al *ensino básico* si los padres o tutores lo solicitan al centro situado en la zona de residencia del niño durante el período de matrícula que se establece cada año.

LA LIBERTAD DE ELECCIÓN DE CENTRO DENTRO DEL SECTOR PÚBLICO ES LIMITADA EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

Existen varias maneras de distribuir a los alumnos entre los centros. Generalmente los padres pueden elegir si envían a sus hijos a un centro público o privado. Aunque en el primer caso las administraciones públicas pueden destinar a los alumnos a un centro concreto, a veces los padres tienen libertad para elegir el centro público que prefieren. Sin embargo, cuando un centro alcanza su máxima capacidad de matrícula, las administraciones públicas pueden orientar a los alumnos hacia otros centros.

Gráfico B5: Libertad de los padres para elegir un centro público de educación obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Dinamarca: algunos municipios permiten que los padres elijan el centro que prefieren (dentro del área municipal correspondiente).

Alemania: en Secundaria, el caso de las *Hauptschulen* y las *Berufsschulen*, los padres no pueden, en principio, elegir centro.

Estonia: los padres pueden elegir otro centro, pero si no tiene plazas disponibles, sus hijos deben asistir al centro en el que se tenían que haber matriculado en un principio.

Irlanda: el número oficial de alumnos/profesor y la limitación del tamaño de las clases puede repercutir en la capacidad del centro para aceptar alumnos. La búsqueda de otro centro es responsabilidad de los padres.

Hungría: los padres pueden elegir otro centro (*általános iskola*) pero si éste completa su capacidad antes de que todos los solicitantes locales se matriculen, los candidatos son orientados hacia otro centro dentro de la zona de captación a la que pertenece el primer centro.

Países Bajos: en Educación Primaria, una minoría de centros administrados por algunos municipios tiene sus propias zonas de captación.

Finlandia: los padres pueden elegir otro centro sólo si éste no ha cubierto todas sus plazas.

Suecia y Noruega: el grado de libertad de los padres para elegir centro varía de un municipio a otro.

Reino Unido (SCT): si los padres expresan su preferencia por otro centro concreto (llamada "solicitud de adscripción") la administración educativa debe de concedérsela siempre que sea posible.

En la mayoría de los países europeos tanto los padres como las administraciones pueden influir en las decisiones relativas a la adscripción de los alumnos a centros públicos, aunque varía su grado de influencia. En un tercio de los países los alumnos quedan adscritos a un centro pero los padres pueden elegir otro. En otra tercera parte, los padres eligen centro pero las administraciones públicas pueden intervenir si se sobrepasa la capacidad de matrícula de dicho centro.

Sólo en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo (en Secundaria inferior) y los Países Bajos los padres tienen libertad para elegir un centro sin ningún tipo de intervención por parte de las administraciones públicas. En cambio, en Grecia, Francia, Chipre, Luxemburgo (Educación Primaria), Malta y Portugal las administraciones pueden destinar a los alumnos a un centro sin posibilidad de que los padres intervengan (salvo en el caso de que se conceda una autorización especial). Para ello, las administraciones públicas se basan en criterios como la asistencia a ese centro del propio alumno (en un momento anterior) o de sus hermanos, el lugar de residencia o de trabajo de su familia, etc.

LOS CRITERIOS PARA MATRICULAR A LOS ALUMNOS EN CENTROS DE SECUNDARIA SON DE TIPO GEOGRÁFICO, ACADÉMICO O FILOSÓFICO

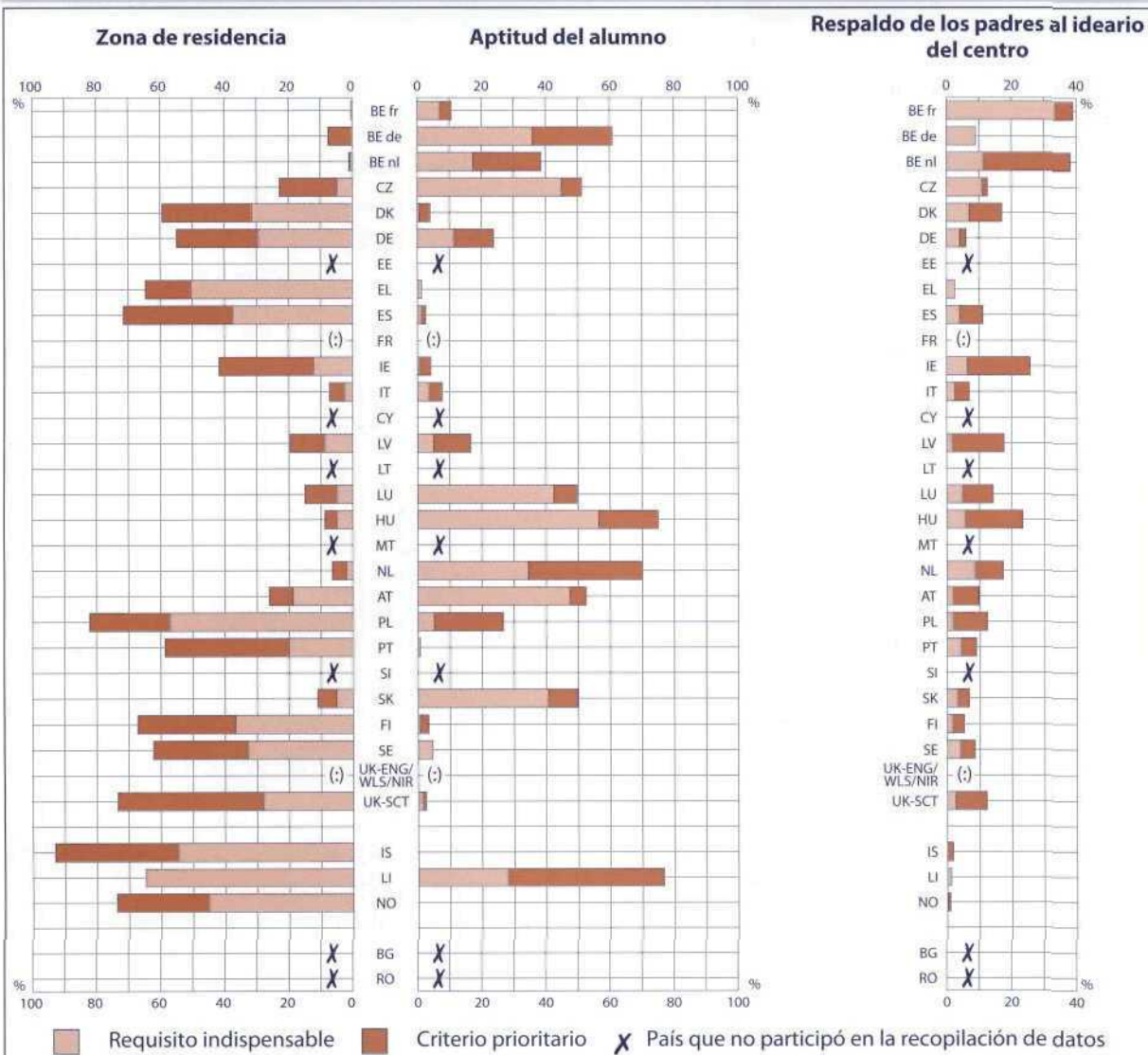
Según las respuestas de los directores de los centros a la encuesta PISA 2003, el lugar de residencia del alumno constituye un factor altamente prioritario o un requisito indispensable para la matrícula en la mayoría de los centros de muchos países (los países nórdicos, varios países del sur, Alemania y Polonia).

En los demás países donde el criterio de residencia suele ser mucho menos habitual, parece que se concede mayor importancia a la aptitud del alumno (reflejada en los informes escolares o en las pruebas de clasificación) como factor prioritario o requisito indispensable para su inscripción (las Comunidades germanoparlante y flamenca de Bélgica, la República Checa, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Eslovaquia y Liechtenstein). Conviene aclarar que todos estos países tienen varias ramas de Educación Secundaria (gráfico B1), lo que puede explicar por qué se tiene en cuenta la aptitud cuando se matriculan los alumnos.

La Comunidad francesa de Bélgica e Italia destacan por el hecho de que, según los directores de sus centros, ninguno de estos dos requisitos se considera prioritario.

Aunque el respaldo de los padres al ideario pedagógico o religioso del centro es un requisito de acceso que existe prácticamente en todos los países, su incidencia es menos generalizada – salvo en las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, donde casi el 40 % de los centros lo consideran un factor altamente prioritario o incluso un requisito indispensable, así como en una tercera parte de los centros de Irlanda y Hungría.

Gráfico B6: Porcentajes de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro donde los requisitos de acceso, según informan los directores de los centros, incluyen criterios de tipo geográfico, académico o filosófico, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



■ Requisito indispensable ■ Criterio prioritario X País que no participó en la recopilación de datos

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Zona de residencia																										
Requisito indispensable	0,4	0,0	0,6	4,8	31,5	29,5	50,5	37,4	(:)	12,2	2,6	8,8	5,1	5,0	2,0	18,8	57,2	20,0	5,1	36,7	32,9	(:)	28,1	54,8	64,8	45,3
Criterio prioritario	0,0	7,5	0,4	18,0	27,8	25,4	14,2	34,1	(:)	29,5	4,6	10,8	10,0	3,8	4,5	7,4	25,0	38,7	5,9	30,5	29,4	(:)	45,4	38,3	0,0	28,5
Aptitud del alumno																										
Requisito indispensable	7,1	35,8	17,4	44,9	0,6	11,5	1,3	1,3	(:)	0,7	3,7	4,9	42,4	56,4	34,4	47,4	5,1	0,7	40,6	0,6	4,5	(:)	1,5	0,0	28,1	0,0
Criterio prioritario	3,6	25,0	21,2	6,3	3,4	12,4	0,0	1,3	(:)	3,5	4,0	11,7	7,2	18,5	35,6	5,0	21,6	0,0	9,1	2,6	0,0	(:)	1,0	0,0	48,5	0,0
Respaldo de los padres al ideario del centro																										
Requisito indispensable	33,6	9,0	11,4	11,0	7,0	4,0	2,5	4,0	(:)	6,4	2,5	1,8	4,9	5,8	8,8	1,9	2,0	4,4	3,3	1,8	4,1	(:)	2,6	0,0	1,2	0,2
Criterio prioritario	5,4	0,0	26,7	1,6	10,1	2,0	0,0	7,1	(:)	19,3	4,4	15,8	9,3	17,6	8,5	7,9	10,4	4,5	3,5	3,4	4,4	(:)	9,6	1,8	0,0	0,7

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias (gráfico B6)

Francia: en 2003 el cuestionario “centros” no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró excesivamente baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué los datos (zona de residencia = 23,1 – 38; aptitud del alumno = 7,5 – 2,2; respaldo de los padres al ideario del centro = 10,7 – 6,9) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran hasta qué punto tenían en cuenta, al realizar la matrícula, una serie de factores como, por ejemplo, la residencia de los alumnos en una zona concreta, su historial académico (incluidas pruebas de clasificación) o el respaldo de sus padres al ideario pedagógico o religioso del centro. Aquí se presentan dos tipos de respuestas posibles: estos factores constituían un requisito indispensable o un criterio prioritario.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

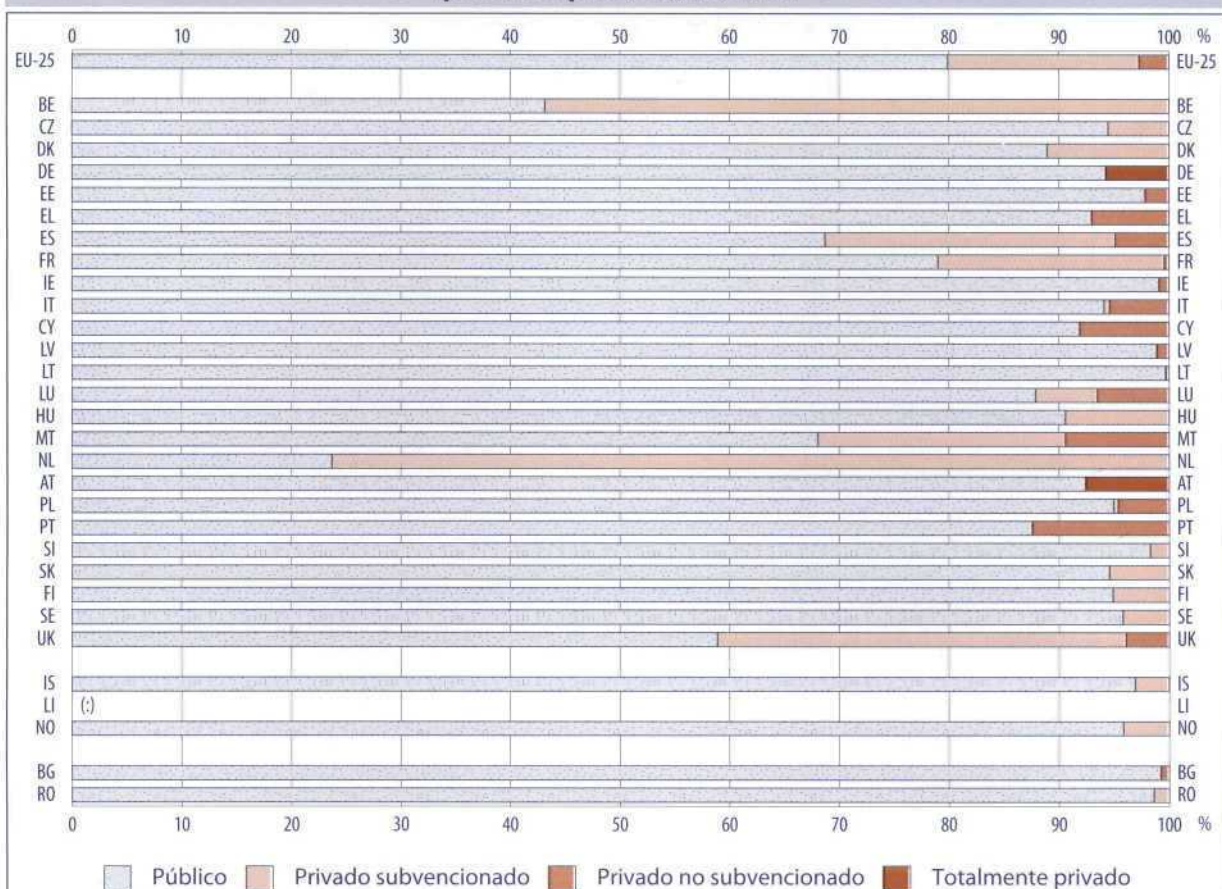
LA ASISTENCIA A CENTROS PRIVADOS INDEPENDIENTES ES MINORITARIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En casi todos los países europeos la gran mayoría de los alumnos asisten a centros públicos, salvo en Bélgica y los Países Bajos, donde proporcionalmente hay más alumnos en los centros privados subvencionados. La asistencia a centros privados subvencionados también está bastante extendida en España, Francia, Malta (entre el 21 y el 26 %) y el Reino Unido (37 %).

Los países donde casi todos los alumnos (98 % o más) asisten a centros públicos son: Irlanda, Letonia, Lituania, Eslovenia, Bulgaria y Rumania.

En los 25 países europeos la educación privada subvencionada representa, por término medio, sólo el 2,5 % de la matrícula, comparada con alrededor del 85 % en el caso de la enseñanza pública. Portugal presenta el porcentaje más alto de centros privados independientes (12,4 %), seguido de Malta (9,4 %), Chipre (8,1 %) y Grecia (7 %).

Gráfico B7: Distribución de los alumnos (CINE 1, 2, 3 y 4) según el tipo de centro al que asisten (público o privado), 2001/02



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Público	79,9	43,2	94,5	88,9	94,3	97,8	93,0	68,7	79,0	99,2	94,1	91,9	98,9	99,7	87,9	90,6	68,1	23,7	92,5	95,0	87,6	98,3	94,6	94,9	95,4	58,9	96,9	(:)	95,8	99,3	98,6
Privado subvencionado	17,4	56,8	5,5	11,1	(:)	(-)	(-)	26,4	20,6	(-)	0,5	(-)	(-)	(-)	5,6	9,4	22,5	76,3	(:)	0,4	(-)	1,7	5,4	5,1	4,2	37,2	3,1	(:)	4,2	(-)	1,4
Privado no subvencionado	2,7	(:)	(-)	(-)	(:)	2,2	7,0	4,9	0,4	0,9	5,4	8,1	1,1	0,3	6,5	(-)	9,4	(-)	(:)	4,6	12,4	(-)	(-)	(-)	(-)	3,9	0,0	(:)	(-)	0,7	(-)
Totalmente privado	20,1	(:)	5,5	11,1	5,7	2,2	7,0	31,3	21,0	0,9	5,9	8,1	1,1	0,3	12,1	9,4	31,9	76,3	7,5	5,0	12,4	1,7	5,4	5,1	4,2	41,1	3,1	(:)	4,2	0,7	1,4

Fuente: Eurostat, UOE.

Nota complementaria

Bélgica: los datos no incluyen a los centros privados independientes.

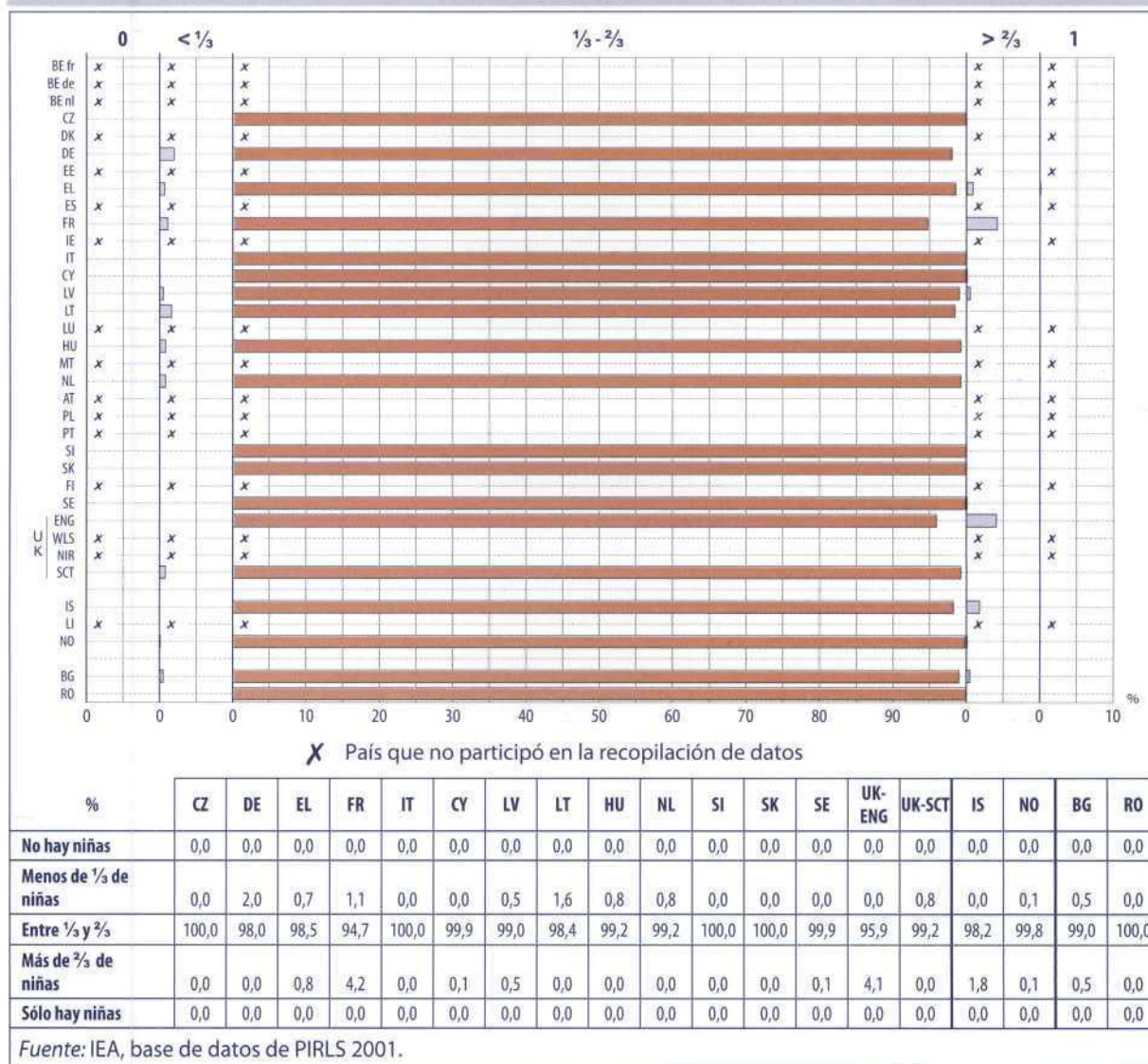
Nota explicativa

Los alumnos se clasifican en diferentes categorías según asistan a un centro privado o público. Un centro se clasifica como público si está directamente controlado por las administraciones públicas. Si no lo está, es privado. Los centros privados pueden ser subvencionados o no subvencionados, en función de su financiación principal. Se consideran subvencionados si reciben de las administraciones públicas más del 50% de su financiación. Los centros privados no subvencionados reciben menos del 50% de su financiación de los fondos públicos.

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SUELEN ESTAR JUNTOS EN CLASE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001, las clases mixtas constituían la norma, reflejada en el equilibrio entre el número de niños y de niñas en los centros. La gran mayoría de los alumnos de la muestra (el 4º curso de Educación Primaria) asistía a un centro con un número casi idéntico de niñas que de niños. Los alumnos matriculados en centros donde el alumnado femenino alcanzaba los dos tercios eran relativamente pocos. Se daban algunos casos en Francia y en el Reino Unido (Inglaterra). Los alumnos matriculados en centros donde el alumnado masculino alcanzaba los dos tercios eran aún menos. Ningún alumno de la muestra estaba matriculado en un centro donde el alumnado era exclusivamente femenino o masculino.

Gráfico B8: Desglose de alumnos de 4º curso de Educación Primaria según el porcentaje de niñas (y de niños) en el centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Nota explicativa (gráfico B8)

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el número de niñas y de niños que asistían a su centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo. Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

**EXISTEN CENTROS DE SECUNDARIA SÓLO PARA NIÑOS O NIÑAS
EN UNOS POCOS PAÍSES**

En los países que participaron en la encuesta PISA 2003, la mayoría de los centros eran mixtos.

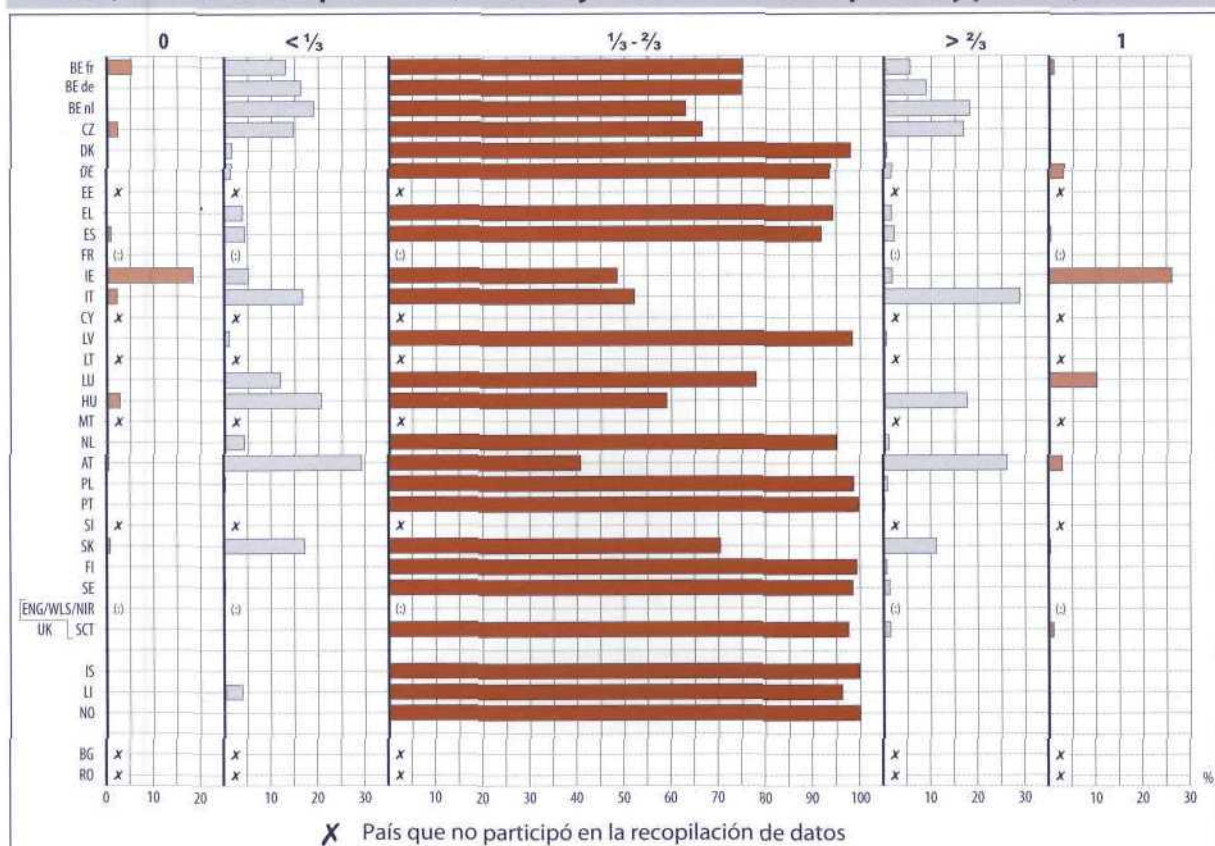
En un primer grupo formado por todos los países nórdicos, Letonia, Portugal, Polonia, el Reino Unido (Escocia) y Liechtenstein, prácticamente todo el alumnado (más del 96 %) asistía a un centro con un porcentaje similar de alumnos que de alumnas. La situación era bastante similar en Alemania, Grecia, España y los Países Bajos, donde más del 90 % del alumnado asistía a centros con un número similar de alumnos que de alumnas. Esta situación puede deberse, en parte, al hecho de que todos los países antes mencionados (salvo Alemania, los Países Bajos y Liechtenstein) ofrecen un currículo con un tronco común hasta la edad de 16 años (gráfico B1). Por tanto, en estos países no existen centros que ofrezcan las ramas técnica o profesional, u otros programas especializados a los que puedan optar los alumnos de 15 años de edad. Debe señalarse que en la mayoría de los países con estructura única, los jóvenes de 15 años terminan la educación obligatoria en el mismo centro donde comenzaron esta etapa. El nivel de coeducación es, por tanto, similar al de los centros que acogen a niños más pequeños.

En algunos países (concretamente Italia, Hungría y Austria), el desglose del alumnado por sexos está distribuido de forma menos uniforme. Estos países ofrecen distintos itinerarios escolares, lo que puede producir un desequilibrio debido a que algunos centros sólo ofrecen determinadas ramas técnicas o profesionales. Estos mismos países también destacan por el hecho de que la mayoría del alumnado de 15 años de edad se matricula en Educación Secundaria superior (gráfico C7).

Los centros que sólo admiten niñas son escasos (varios centros privados de Luxemburgo) y los que sólo admiten niños lo son aún más. Parece que Irlanda constituye un caso especial, ya que alrededor del 44 % de sus centros sólo admite niños o niñas.

Finalmente, conviene aclarar que el equilibrio de los sexos dentro de clases concretas puede que no refleje la situación del conjunto del centro escolar. Por ejemplo, los niños y las niñas pueden elegir materias optativas del programa en distintas proporciones, o puede que estén separados en algunas clases, como en la de deportes.

Gráfico B9: Desglose de los alumnos de 15 años de edad según el porcentaje de niñas (y de niños) en el centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
No hay niñas	5,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,9	(:)	18,4	2,2	0,1	0,0
Menos de 1/3 niñas	13,1	16,3	19,0	14,5	1,6	1,5	4,0	4,4	(:)	5,2	16,7	1,1	11,9
Entre 1/3 y 2/3	75,1	74,8	62,9	66,4	97,8	93,7	94,3	91,9	(:)	48,5	52,2	98,3	77,9
Más de 2/3 de niñas	5,6	9,0	18,1	16,8	0,6	1,7	1,7	2,3	(:)	1,8	28,9	0,5	0,0
Sólo hay niñas	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,5	(:)	26,1	0,0	0,0	10,1

	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
No hay niñas	2,8	0,0	0,6	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
Menos de 1/3 niñas	20,6	4,1	29,3	0,4	0,0	17,2	0,0	0,3	(:)	0,0	0,1	3,8	0,1
Entre 1/3 y 2/3	59,0	94,8	40,8	98,8	99,7	70,5	99,3	98,5	(:)	97,6	99,8	96,2	99,9
Más de 2/3 de niñas	17,7	1,0	26,3	0,9	0,3	11,2	0,7	1,3	(:)	1,4	0,1	0,0	0,0
Sólo hay niñas	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	(:)	1,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró excesivamente baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué los datos (0 % = 2,6; ≤ 33 % = 0,5; > 33 % et ≤ 66 % = 86,9; > 66 % = 1,5; 100 % = 8,5) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa (gráfico B9)

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el número de niñas y de niños que asistían a su centro.

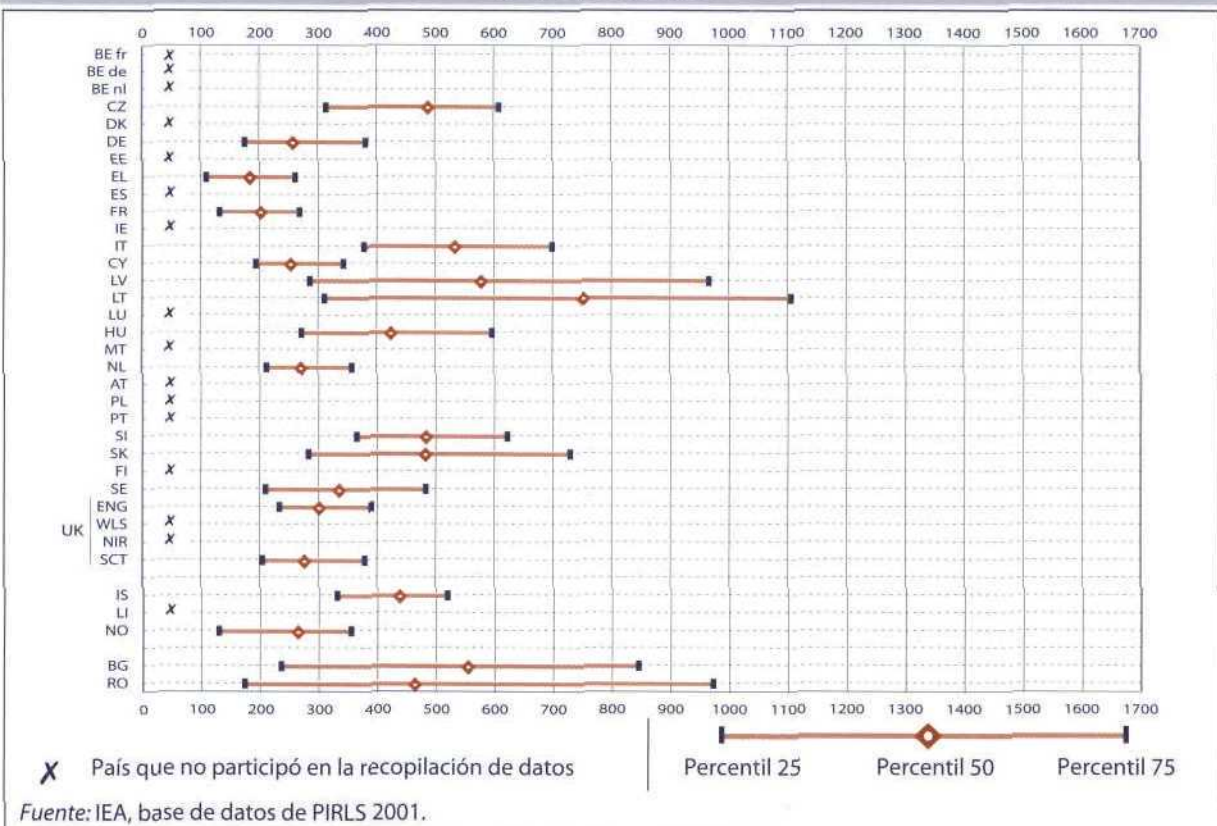
El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LOS ALUMNOS ASISTEN A CENTROS CON UN NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS DE ENTRE 200 Y 400

Según la encuesta PIRLS 2001, la mayoría de los alumnos de 4º curso de Primaria asiste a centros que acogen a un número de alumnos que oscila entre 200 y 400. La asistencia a centros grandes sólo se observa en algunos países analizados en la encuesta (principalmente los Países Bálticos). Así, en Francia, por ejemplo, los alumnos asisten a centros cuyo promedio de matrícula es de 216 alumnos, mientras que en Lituania es de 741 alumnos. Estas diferencias se deben, en parte, a la estructura de la oferta (gráfico B1) y al hecho de que los distintos niveles educativos se impartan en centros diferentes. En Francia la Educación Primaria dura 5 años y los centros de Primaria siempre son independientes de los de Secundaria. En Lituania la mayoría de los centros ofrece tanto Educación Primaria como Secundaria, lo que explica su gran tamaño.

Gráfico B10: Distribución de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria (mediana y percentiles) según el tamaño del centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



SECCIÓN I - ESTRUCTURAS

Cifras (gráfico B10)

(P)	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
10	106	106	58	80	245	144	137	140	166	131	257	140	133	188	121	171	78	126	83
25	314	176	109	132	378	194	286	311	272	213	365	283	210	234	205	331	130	236	174
50	489	259	184	203	534	254	579	753	425	272	484	483	336	302	277	438	265	555	464
75	609	382	260	268	699	343	966	1106	597	358	622	729	483	390	379	519	355	845	972
90	757	464	308	332	854	401	1202	1308	730	506	808	894	627	469	460	702	449	1114	1414
Ø	462	281	192	216	552	266	635	741	452	302	512	511	362	316	291	428	261	577	622

(P) Percentil; Ø Tamaño medio.

Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el número de niñas y de niños que asistían a su centro. Se sumaron estas dos cifras para obtener el número total de alumnos matriculados en el centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales 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 por la encuesta produce una representación exagerada de los centros grandes. Una muestra simple de los centros daría como resultado unos valores ligeramente inferiores.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS y la definición de percentil, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En aras de una mayor claridad, el gráfico sólo muestra valores que corresponden 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.

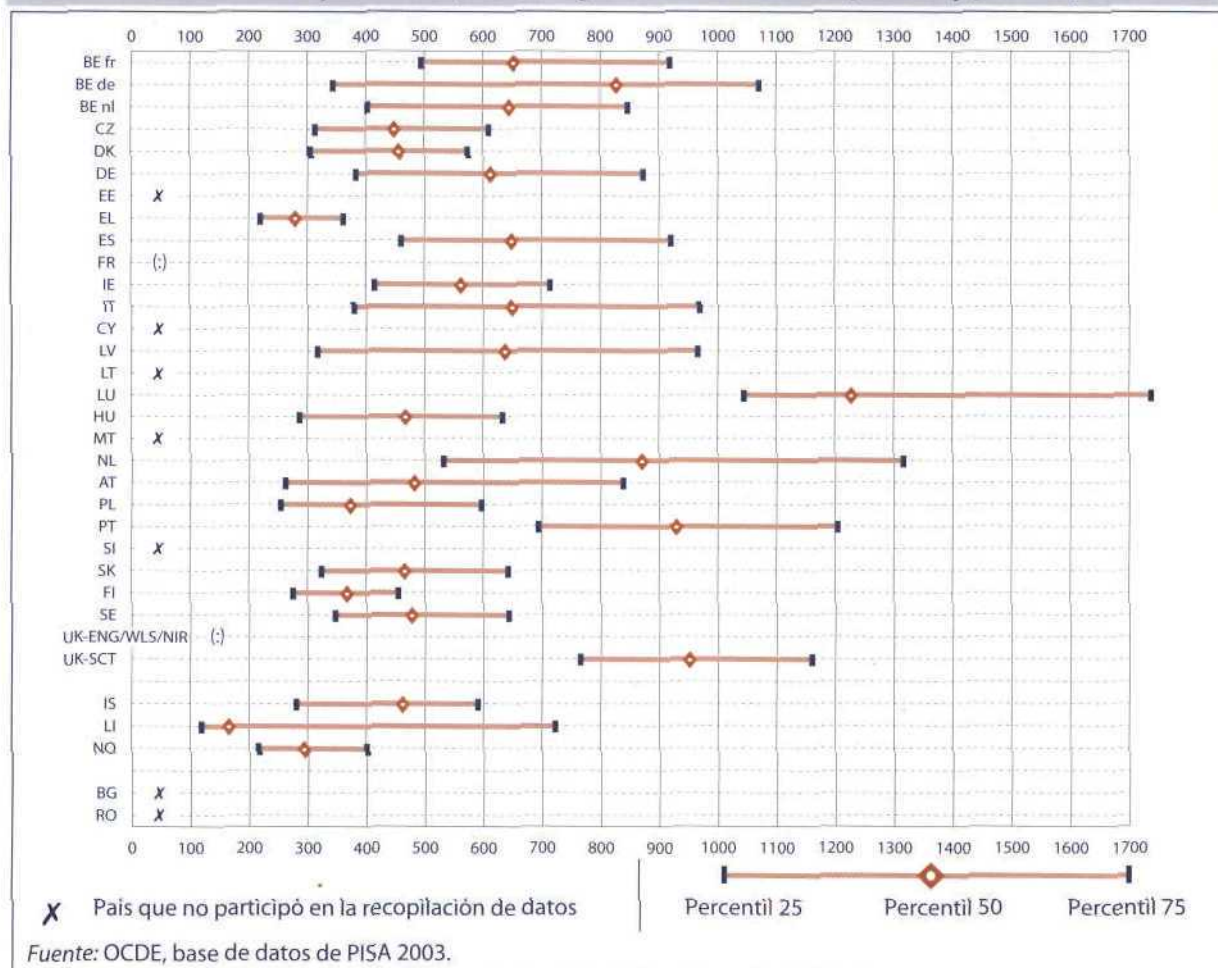
Las diferencias de tamaño de los centros a los que acude el alumnado de 4º curso de Primaria parecen ser muy considerables en países como Letonia, Lituania, Bulgaria y Rumania. Algunos alumnos asisten a centros con un volumen total de matrícula inferior a 100 alumnos, y otros a centros con más de 1.000 alumnos. En el extremo opuesto, en Grecia, Francia, Chipre y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), y en menor grado, en Alemania y Noruega, existen menos diferencias en cuanto al tamaño de los centros. El tamaño medio de los centros también es menor en estos países.

EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, LOS CENTROS SUELEN SER MAYORES QUE LOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Según la encuesta PISA 2003, los alumnos de 15 años de edad asisten a centros cuyo tamaño medio oscila entre 300 y 1.500 alumnos, según el país. En Grecia y Finlandia, así como en Liechtenstein y Noruega, los alumnos suelen asistir a centros muy pequeños. En Luxemburgo y, en menor medida, en los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido (Escocia), los centros son mucho mayores.

Algunos países como Grecia, Finlandia y Noruega, presentan una concentración del alumnado que se traduce en una gran uniformidad en cuanto al tamaño de los centros. En otros países como Alemania, Italia y el Reino Unido (Escocia), las diferencias de tamaño de los centros que acogen a los alumnos de 15 años son mayores y más acusadas que en el caso de los centros que acogen a los niños de 4º curso de Primaria (gráfico B10). Sin embargo, en Letonia la distribución es muy amplia en ambos casos. Esto se debe, en parte, al hecho de que un gran porcentaje de centros ofrece tres niveles educativos (CINE 1, 2 y 3) y, por tanto, acogen a niños de 4º curso de Primaria y a jóvenes de 15 años de edad.

Gráfico B11: Distribución de los alumnos de 15 años de edad (mediana y percentiles) según el tamaño del centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



SECCIÓN I - ESTRUCTURAS

Cifras (gráfico B11)													
(P)	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
10	404	274	264	217	120	258	169	326	(:)	320	216	166	671
25	495	345	404	315	307	383	221	461	(:)	416	380	318	1044
50	653	828	646	450	458	613	281	650	(:)	564	650	638	1227
75	918	1070	847	611	575	872	362	920	(:)	715	968	965	1735
90	1309	1106	1030	754	669	1090	543	1206	(:)	859	1196	1146	1966
Ø	749	692	644	482	433	675	317	737	(:)	583	707	656	1441
(P)	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
10	188	372	134	161	521	220	176	268	(:)	545	117	86	164
25	288	532	263	255	694	325	277	347	(:)	765	282	121	218
50	469	870	483	374	929	467	369	478	(:)	951	463	168	296
75	634	1314	838	597	1203	643	456	643	(:)	1159	591	723	402
90	800	1715	1347	744	1535	802	572	833	(:)	1354	714	723	479
Ø	487	964	637	433	1000	495	379	532	(:)	965	440	309	313

(P) Percentil; Ø Tamaño medio

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Luxemburgo: algunos centros a los que asisten alumnos de 15 años ofrecen tanto la rama general como la profesional de la Educación Secundaria, lo que explica su gran tamaño.

Países Bajos: la clasificación del tamaño del centro utilizada por PISA difiere de la clasificación nacional; según esta última, el centro es aún más grande.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró excesivamente baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué los datos (p10 = 650; p25 = 829; p50 = 1060; p75 = 1387; p90 = 1548; Ø = 1097) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el número de niñas y de niños que asistían a su centro. Se sumaron estas dos cifras para obtener el número total de alumnos matriculados en el centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales 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 por la encuesta produce una representación exagerada de los centros grandes. Una muestra simple de los centros daría como resultado unos valores ligeramente inferiores.

Para más información acerca de la encuesta PISA y la definición de percentil, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En aras de una mayor claridad, el gráfico sólo muestra valores que corresponden a los percentiles 25, 50 y 75 en la distribución. Los valores de los percentiles 10 y 90 aparecen en el cuadro situado a continuación del gráfico.

La oferta de varios niveles educativos en un mismo centro repercute en el tamaño del centro. En Luxemburgo, los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia) los centros que acogen a jóvenes de 15 años suelen ser grandes y ofrecen Educación Secundaria inferior y superior. En cambio, en Finlandia los centros a los que asisten los jóvenes de 15 años son pequeños y la mayoría de ellos sólo ofrece los últimos cursos de la educación obligatoria (CINE 2).

Los centros que tienen las cifras de matrícula más altas no siempre se encuentran en las ciudades más grandes del país. Las ciudades y pueblos de tamaño medio, con una población de entre 100.000 y 1.000.000 de habitantes, así como los más pequeños, de entre 15.000 y 100.000 habitantes, también pueden

tener centros con un tamaño medio muy grande (véanse los anexos (B11a) disponibles en <http://www.eurydice.org>).

Finalmente, la densidad demográfica de un país (véanse los anexos (B11a) disponibles en <http://www.eurydice.org>) puede, en algunos casos, ayudar a explicar las diferencias relativas al tamaño de los centros. El tamaño medio de los centros muestra una correlación positiva (0,55) con el número de habitantes por Km².

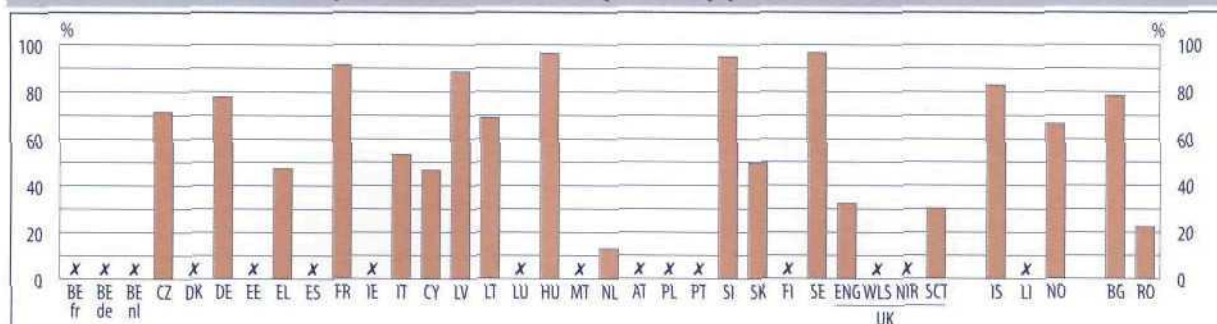
LA MAYORÍA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA OFRECE UN SERVICIO DE GUARDERÍA ANTES O DESPUÉS DEL HORARIO LECTIVO

De acuerdo con los resultados de la encuesta PIRLS 2001, en todos los países se observa la existencia de un servicio de guardería en los centros antes y/o después de las horas de clase, pero el porcentaje de alumnos (de 4º curso de Primaria) que asisten a un centro que ofrece este tipo de servicio varía de un país a otro. En Francia, Hungría, Eslovenia y Suecia la gran mayoría de los alumnos de 4º curso de Primaria (más del 90 %) asiste a un centro donde los cuidan antes o después de sus clases.

Debe subrayarse el hecho de que en algunos países como Eslovenia o Noruega es obligatorio que los municipios ofrezcan un servicio de guardería antes o después del horario lectivo habitual. Si no se ofrece este servicio en las propias instalaciones del centro, se ofrece en otros lugares.

Los porcentajes más bajos de alumnos que asisten a centros con servicio de guardería en sus instalaciones antes o después del horario lectivo corresponden a Grecia y Chipre (40-50 %), los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y Rumania (menos de un tercio).

Gráfico B12: Porcentajes de alumnos de 4º curso de Primaria que asisten a un centro que ofrece servicio de guardería en las instalaciones del centro antes o después del horario lectivo, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



X País que no participó en la recopilación de datos

CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
71,4	77,8	47,3	91,4	53,5	46,6	88,7	68,9	96,4	13,0	95,0	49,5	96,6	32,4	30,2	82,9	66,4	78,4	22,3

Fuente: IEA. Base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran si se ofrecía a los alumnos del centro un servicio de guardería fuera del horario lectivo (antes o después de las clases) en las instalaciones del centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos de una clase de 4º curso de Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo.

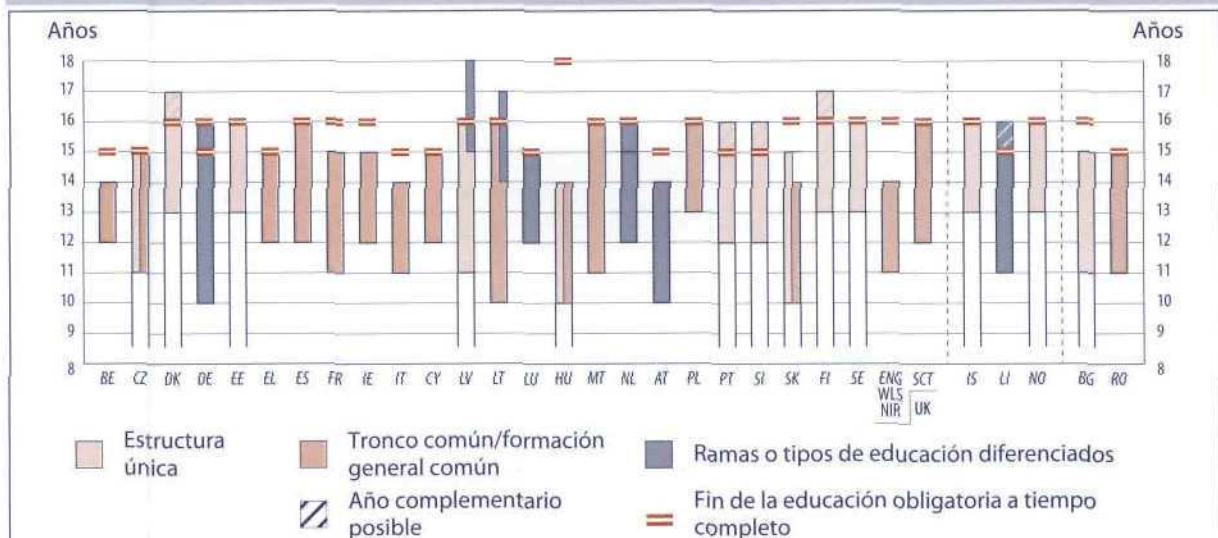
Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

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

En este contexto, se pueden distinguir tres modelos principales de organización, dependiendo de que el país tenga una estructura única, una Educación Secundaria obligatoria integrada (con un “tronco común”) o tipos de educación diferenciados (gráfico B1). En algunos nuevos Estados miembro (la República Checa, Letonia, Lituania, Hungría y Eslovaquia), existen, de forma paralela, varias combinaciones de los tres modelos.

En todos los países donde la **estructura única** es el único tipo de estructura (Dinamarca, Estonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega y Bulgaria), el final de la educación (de estructura única) coincide con el término de la educación obligatoria salvo en Bulgaria, donde la etapa obligatoria termina un año más tarde.

Gráfico B13: Edad de los alumnos al término de la educación obligatoria a tiempo completo, y estructura de la Educación Secundaria inferior, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

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

República Checa, Hungría y Eslovaquia: de forma paralela al sistema de estructura única que termina a la edad de 14 ó 15 años, según el país, los alumnos pueden acceder a Secundaria inferior a los 10 u 11 años.

Alemania: la educación obligatoria a tiempo completo dura entre 9 y 10 años, según los *Länder*.

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

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

Lituania: los alumnos que desean obtener un título profesional pueden asistir a un centro de Formación Profesional a partir de los 14 años de edad.

Países Bajos: dependiendo del centro, la Educación Secundaria inferior acaba a la edad de 15 años (VWO, HAVO) o de 16 (MAVO, VBO y VMBO). La educación obligatoria acaba al término del curso escolar en el que los alumnos que han cursado los 12 años de educación obligatoria cumplen 16 años de edad.

Eslovenia: el diagrama muestra la situación después de la reforma, que se aplica desde 1999/2000.

Rumania: a partir de 2003/04, los alumnos finalizan la educación obligatoria y la Secundaria inferior a la edad de 16 años.

Nota explicativa

En los países donde la Educación Secundaria se ofrece dentro de una estructura única y continua, sólo el número de años correspondiente a CINE 2 aparece en color en el gráfico.

En casi la mitad de los países europeos todos los alumnos cursan el mismo currículo general (**tronco común**) durante la Educación Secundaria inferior. En siete países, el fin de la Secundaria inferior coincide con el término de la educación obligatoria a tiempo completo.

En Bélgica, Francia, Irlanda, Italia, Hungría, Austria, Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bulgaria, el final de la educación obligatoria a tiempo completo no se corresponde con el término de la Educación Secundaria inferior. En estos países, el último o los últimos años de la educación obligatoria pertenecen a la Educación Secundaria superior. Los alumnos de estos países – salvo Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) – tienen que elegir entre una formación general, técnica o profesional uno o dos años (o cuatro, en Hungría) antes del final de la educación obligatoria a tiempo completo.

En las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Alemania, Letonia, Lituania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Liechtenstein los alumnos pueden elegir o pueden ser orientados hacia **distintos tipos de enseñanza o de centros** desde el comienzo o antes del fin de la Educación Secundaria inferior. Aunque los alumnos de Alemania asisten a diferentes centros, cursan unos currículos totalmente compatibles durante los dos primeros años con el fin de posponer la elección de una determinada rama de estudio. En los Países Bajos, los alumnos suelen cursar un currículo común durante los dos primeros cursos de VMBO y los tres primeros cursos de HAVO y VWO. Aunque este nivel varía según el tipo de centro del que se trate, se especifican las competencias mínimas que deben adquirir todos los alumnos. Los tres tipos de centros de Educación Secundaria inferior de Liechtenstein ofrecen el mismo currículo básico común, que se complementa con ciertos tipos de oferta en la *Realschule* o el *Gymnasium*.

LIMITACIÓN DEL NÚMERO DE PLAZAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DEL ACCESO LIBRE A LA SELECCIÓN CENTRALIZADA

En toda Europa, el requisito mínimo para acceder a la Educación Superior es un certificado de Educación Secundaria superior o su equivalente. En la mayoría de los países pueden añadirse otros requisitos: la superación de un examen de acceso, la presentación del expediente académico o la celebración de una entrevista. Estos procedimientos suelen utilizarse para limitar el número de admitidos (ya sea porque el número de candidatos sobrepasa la capacidad del centro o porque existe un sistema nacional de *numerus clausus*) o para garantizar al centro que los candidatos poseen la cualificación necesaria para cursar los estudios elegidos (por ejemplo, en las áreas de enseñanzas artísticas, técnicas o médicas).

Los procesos de selección y la limitación del número de plazas contribuyen en gran medida a la regulación del tamaño de la población estudiantil. La voluntad política de aumentar la población de la Educación Superior conlleva la necesidad de afrontar las repercusiones económicas de tal aumento. Los motivos del control de las plazas disponibles también pueden basarse en la situación del mercado laboral, cuando demasiados – o muy pocos – jóvenes obtienen un título relacionado con la oferta de empleo.

Los procedimientos de selección varían según el país y el programa de estudios elegido.

El gráfico B14 muestra los tres modelos principales para el curso académico 2002/03, que son similares a los que existían en 2000:

- **Existe un *numerus clausus* para todo el ámbito nacional.** En tales casos, el gobierno limita el número de plazas disponibles y controla directamente el proceso de selección. Puede fijarse este *numerus clausus* para todos los programas.

- **Los propios centros establecen los procedimientos de selección** para limitar el número de plazas disponibles. Los centros tienen libertad para aplicar estos procedimientos en función de su capacidad o de los criterios establecidos por la administración central para la limitación del número de plazas. Esta limitación puede aplicarse a algunos o a todos los programas. Además, fuera cual fuese el número de plazas disponibles, los centros pueden elegir a los alumnos según sus aptitudes. Esto ocurre especialmente en las ramas artísticas, técnicas o médicas.
- **El acceso es totalmente libre.** Sólo se exige el título de Educación Secundaria superior, o su equivalente, para acceder a la mayoría de los programas y los centros admiten a todos los solicitantes. Puede establecerse un *numerus clausus* para un número limitado de programas.

En algunos países existe limitación de plazas para todos los programas. En Grecia, la limitación y la selección son establecidas directamente por la administración nacional.

El procedimiento de selección más generalizado es el realizado por los propios centros según su capacidad de matrícula y/o según los criterios establecidos para el ámbito nacional. Este es el modelo que se aplica en la gran mayoría de los países y, en concreto, en todos los nuevos Estados miembro, así como en Bulgaria y Rumania. En Irlanda, Finlandia, Suecia y Noruega el procedimiento también tiene en cuenta las normas nacionales o los acuerdos entre el ministerio y las universidades implicadas, limitando el número máximo posible de alumnos matriculados o de titulados.

En el Reino Unido la administración central es la encargada de fijar el número global de alumnos, aunque las universidades y otros centros de Educación Superior tienen total autonomía para establecer los requisitos de admisión. Los solicitantes pueden elegir hasta seis centros/programas a través del *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS), que se encarga de gestionar el proceso en nombre de los centros. Debido a que, en la actualidad, las solicitudes suelen presentarse antes de conocer los resultados de los exámenes finales, los centros deciden si ofrecen una plaza a un solicitante concreto en función de las calificaciones que previsiblemente vaya a obtener. Esta oferta especifica las calificaciones concretas – que varían según cada centro y cada programa – que debe alcanzar el solicitante. El centro confirma la oferta de la plaza si, finalmente, el solicitante obtiene las calificaciones exigidas.

En Irlanda existe un sistema de admisión similar. El centro determina el número de plazas y los requisitos de acceso; las solicitudes para casi todos los programas a tiempo completo (encaminados a la obtención de un título de primer ciclo) se tramitan a través de la Oficina Central de Solicitudes (*Central Applications Office*). En Noruega, después de la inscripción en el *Samordna opptak* (Servicio de Admisión de las Universidades y Escuelas de Educación Superior), el centro elegido por el solicitante en primer lugar (de 15) se encarga de la solicitud en nombre de todos los centros por los que el candidato ha expresado su preferencia. Si es admitido, el solicitante sólo recibe una oferta de admisión en el centro y la disciplina que ocupa una posición más alta en su lista de preferencias, pero teniendo en cuenta la competencia entre los centros y su capacidad de matrícula.

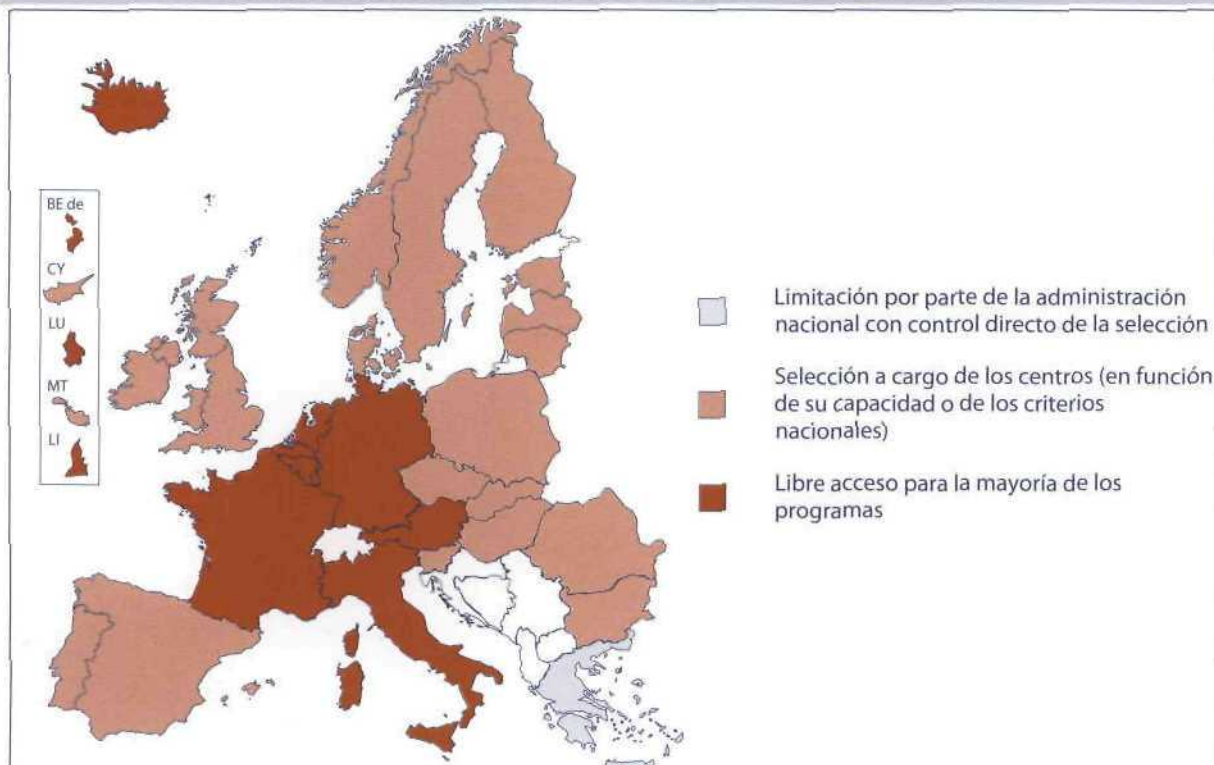
En España, la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad no es, en principio, obligatoria para matricularse en algunos programas universitarios. Sin embargo, como la capacidad de los centros suele ser inferior a la demanda de plazas, los centros dan prioridad a los estudiantes que han aprobado este examen de acceso.

En todos los nuevos Estados miembro existe limitación de plazas para todos los programas. En Chipre el Ministerio de Educación y Cultura organiza los exámenes de acceso a la universidad. Los centros establecen el número de plazas disponibles en las distintas facultades. No se limita el número de alumnos que pueden presentarse a los exámenes de acceso para una facultad determinada. En Malta, Polonia y Eslovaquia los

centros fijan el número de plazas disponibles y los procedimientos de selección para todos los programas. En la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania y Hungría cada centro determina el número de plazas disponibles y el procedimiento de selección, pero el gobierno establece el número de plazas que subvenciona. Esta situación también es habitual en Rumania. En Eslovenia los centros establecen el número de plazas disponibles, aunque deben obtener el visto bueno del gobierno, y organizan los procesos de selección.

En Bulgaria cada centro organiza la selección de los alumnos teniendo en cuenta las normas nacionales que limitan el número de alumnos matriculados.

Gráfico B14: Limitación del número de plazas disponibles en la mayoría de los programas de la Educación Superior pública y privada subvencionada, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Chipre: el sistema de acceso a la Educación Superior está siendo reformado. En la actualidad, los alumnos deben aprobar un examen al término de la Educación Secundaria superior para poder presentarse al examen de acceso a la universidad. La reforma prevé que estos dos exámenes sean reemplazados por uno solo.

Lituania: desde 2001, se ha implantado un nuevo sistema de admisión en 13 universidades que se han incorporado a la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. El sistema ofrece una gama más amplia de programas. Todos los centros establecen un número de plazas disponibles en todas las áreas de estudio de Educación Superior.

Luxemburgo: según los términos de un acuerdo nacional, sólo se limita el acceso a la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Portugal: se realizan exámenes de aptitud sólo en algunos centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): no existe un límite máximo para el número de estudiantes salvo en Medicina, Odontología y la formación inicial del profesorado.

Nota explicativa

Para más información acerca de cada país, véanse los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org> y el documento *Focus on the Structure of Higher Education in Europe, 2004/05: National Trends in the Bologna Process*.

Finalmente, en nueve países no existen requisitos de acceso para la mayoría de los programas, especialmente para los programas universitarios generales. En Bélgica la tradición del libre acceso está muy

arraigada. Los estudiantes tienen que someterse a un examen de acceso sólo para programas de ciencias aplicadas (Ingeniería Civil), ciertos programas de enseñanzas artísticas (en las Comunidades francesa y flamenca) y para Medicina y Odontología (Comunidad flamenca). Desde 2003/04, la Comunidad francesa también organiza un examen de acceso para Veterinaria. En Austria las universidades (excepto las *Universitäten der Künste*) tienen la obligación legal de admitir a todos los alumnos que se inscriben, aunque las *Fachhochschulen* y algunas academias son más selectivas. En la mayoría de los países donde suele aplicarse el principio de libre acceso se regula la admisión a ciertos programas. Dependiendo del programa o del nivel de los estudios, los requisitos de admisión son establecidos por los centros según su capacidad (Alemania, los Países Bajos e Islandia) o por el gobierno mediante un sistema de *numerus clausus* (Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos).

En Italia las universidades deciden qué facultades ofrecen un acceso libre o limitado. En la Educación Superior no universitaria el acceso a los programas se basa sistemáticamente en los procedimientos de selección establecidos por los propios centros. En los Países Bajos todas las ramas de la Educación Superior son, en principio, de libre acceso. Sin embargo, puede limitarse el número de admitidos en el ámbito nacional cuando el número de titulados sobrepasa las necesidades del mercado laboral. Tal decisión también puede ser adoptada por el centro si el número de solicitantes es superior al de plazas disponibles. Para algunos programas el ministerio puede exigir que los candidatos hayan estudiado una o dos materias concretas durante la Educación Secundaria.

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN II – OBJETIVOS Y EVALUACIÓN

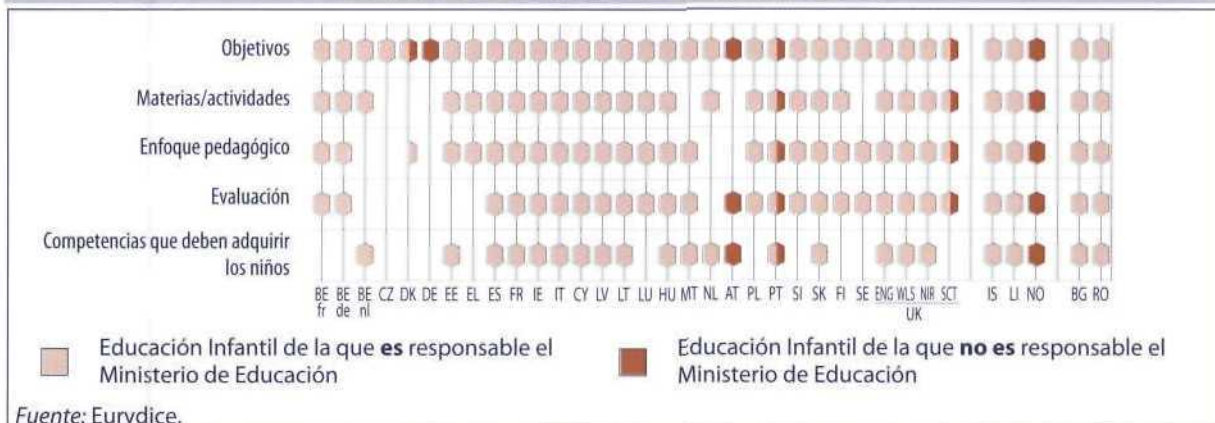
MÁS DE LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS ESPECIFICAN LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN HABER ADQUIRIDO LOS NIÑOS AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En Europa, en la mayoría de los países, los centros de Educación Infantil con orientación educativa que dependen del Ministerio de Educación o de otros ministerios acogen a niños a partir de los 3 ó 4 años de edad (gráfico B1). Aunque no suele ser obligatorio que los niños asistan a un centro de este nivel educativo, los documentos oficiales de todos los países, al referirse a este nivel, mencionan objetivos expresados de manera global o más detallada. En el primer caso, los términos empleados son bastante similares: "desarrollo", "autonomía", "responsabilidad", "bienestar", "confianza en sí mismo", "sentido de la ciudadanía", "preparación para la vida escolar", "búsqueda del aprendizaje", etc.

También se subraya la importancia de la colaboración con las familias. Aquí también suelen repetirse los mismos términos: "comunicación", "información", "comprensión", "colaboración", "diálogo", "apoyo", "ayuda mutua", "participación", "implicación de los padres en el proyecto y los procesos educativos", "continuidad", "coherencia", etc.

Una gran mayoría de programas establece exactamente qué materias deben enseñarse o qué actividades deben realizarse, así como los enfoques pedagógicos y los métodos de evaluación que deben aplicarse. Además, en dos terceras partes de los países europeos se establecen claramente las competencias que los niños deben haber adquirido al término de la Educación Infantil o antes del comienzo de la educación obligatoria, ya se trate de centros dependientes del Ministerio de Educación o de otros ministerios.

Gráfico B15: Aspectos mencionados por las directrices oficiales para centros de Educación Infantil con orientación educativa, 2002/03



Notas complementarias (gráfico B15)

Bélgica (BE fr, BE de): no se especifican las competencias que deben poseer los niños al término de la Educación Infantil. Sin embargo, se establecen las competencias que se desea que adquieran los niños durante la Educación Infantil y los dos primeros cursos de Primaria.

República Checa: el nuevo programa marco para la Educación Infantil que entró en vigor en enero de 2005 incluye una serie de recomendaciones relativas a las competencias que deben adquirir los niños.

Alemania: los objetivos generales se especifican en el *Kinder- und Jugendhilfegesetz* de ámbito federal y en la legislación de cada *Land*. Aquí no se tienen en cuenta las *Vorklassen* y los *Schulkindergärten*.

Irlanda: las directrices oficiales que se muestran aquí se aplican a las *Early Start units* (niños de 3-4 años de edad), y a las *infant classes* (niños de 4-6 años) de Educación Primaria.

Letonia: el nuevo programa para la Educación Infantil que entró en vigor en 2002 incluye "la evaluación" y "las competencias que deben adquirirse".

Países Bajos: el sistema educativo no incluye Educación Infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de la *basisonderwijs* (Educación Primaria).

Finlandia: las directrices nacionales que aquí se muestran corresponden a la Educación Infantil para niños de seis años de edad.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la oferta privada de Educación Infantil (*voluntary* y *private sectors* en forma de *day nurseries*, *pre-school groups*, *playgroups*) se considera "con orientación educativa" ya que se le exige que ofrezcan un programa educativo acorde con las directrices del gobierno como condición para recibir una subvención.

Nota explicativa

Aquí sólo se incluye a los centros de Educación Infantil "con orientación educativa" que deben contratar personal titulado especializado en educación, ya se trate de centros bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación o no. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia (donde al personal no se le exige la posesión de un título especializado en educación).

La categoría "evaluación" se refiere a una evaluación continua del progreso de los niños basada en la observación y que no implica necesariamente la presentación de un documento escrito y/o una evaluación formal de los niños.

La categoría "enfoque pedagógico" incluye no sólo los aspectos didácticos, sino también las recomendaciones sobre las actividades que se ofrecen y sobre la actitud que debe adoptarse al dirigir dichas actividades.

LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS QUE IMPARTEN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESTÁ MUY GENERALIZADA

La evaluación de la calidad de la educación puede tener lugar en distintos ámbitos. Además de la evaluación global del sistema educativo (gráfico B21), también puede centrarse en el profesorado, los centros o las administraciones locales, dependiendo de cada país.

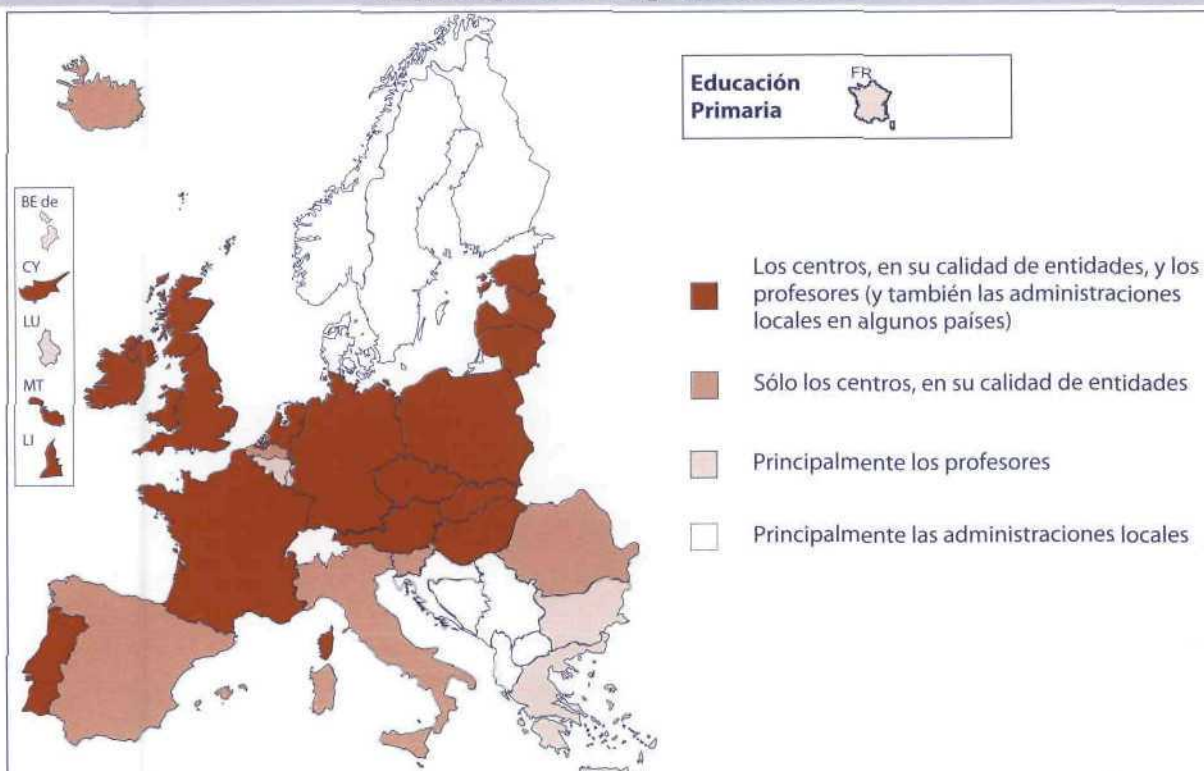
En muchos países los centros son evaluados, lo que puede complementarse con una evaluación individual del profesorado. Los centros son evaluados tanto de forma externa (generalmente por la Inspección) como interna (por el personal del centro y, a veces, por otros miembros de la comunidad educativa). La evaluación interna es obligatoria o se recomienda con insistencia. Cerca de la mitad de los países afectados han elaborado listas de criterios nacionales para la evaluación externa (gráfico B17).

En la República Checa, Estonia, Lituania y Polonia, los centros también son evaluados por el proveedor educativo correspondiente, como en el caso del Reino Unido (excepto Irlanda del Norte), donde las administraciones locales se encargan de esta tarea. En Lituania y en el Reino Unido, las propias administraciones locales son evaluadas por el gobierno central. En Italia y Malta los centros, en su calidad de entidades, son sometidos a evaluación interna.

En los países donde se evalúa no sólo a los centros sino también a cada profesor, el director del centro es el encargado de hacerlo en casi todos los casos. En Chipre y Francia (Educación Secundaria), la Inspección evalúa a los profesores con regularidad. En Liechtenstein, sólo los evalúan los inspectores.

En los demás países donde se evalúa a los centros, habitualmente los profesores no suelen ser evaluados individualmente de forma sistemática. Sin embargo en Bélgica (Comunidad flamenca), España, Italia, Eslovenia y Rumania pueden ser evaluados en circunstancias especiales: cuando son candidatos a una promoción o al final de su primer año de servicio.

**Gráfico B16: Elementos del sistema educativo sujetos a evaluación.
Educación general obligatoria, 2002/03**



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): un decreto de 1998 (que todavía no se aplica en su totalidad) contempla la evaluación externa de los centros en su calidad de entidades, así como la evaluación interna obligatoria.

Dinamarca: a partir de 2000/01, la EVA es responsable de la evaluación del conjunto de centros dependientes del Ministerio de Educación. Para ello, evalúa una muestra de centros y pueden realizarse evaluaciones individuales de los centros seleccionados.

Luxemburgo: En 2004/05, el Ministerio de Educación ha introducido de forma gradual un nuevo enfoque para la evaluación externa de los centros de Secundaria, recomendando la evaluación interna.

Finlandia: los proveedores educativos (la mayoría de los municipios) son responsables de evaluar la eficacia de su oferta y tienen que participar en las evaluaciones nacionales.

Suecia: la Agencia Nacional para la Educación (NAE), que en los años 90 se encargaba principalmente de supervisar el cumplimiento de las normas, ha reforzado su actividad de evaluación de centros desde 2003/04.

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

Nota explicativa

La evaluación de los centros, en su calidad de entidades, y del profesorado es realizada por evaluadores externos y/o internos, dependiendo de cada país.

En la mayoría de los países existen dos o más formas de evaluación externa de los centros como entidades, según quién sea el evaluador. La evaluación externa es realizada por evaluadores que dependen de la administración educativa local, regional o central. Aquí sólo se tienen en cuenta las formas de evaluación que abarcan una amplia gama de actividades realizadas por los centros educativos.

La evaluación de los centros en su calidad de entidades se centra en las actividades realizadas por el personal del centro, sin ánimo de responsabilizar individualmente de las mismas a uno o varios de sus miembros. Este tipo de evaluación pretende controlar o mejorar el rendimiento de los centros, y los resultados se presentan en un informe global que no contiene evaluaciones individuales. Cuando es el director del centro el que es objeto de una evaluación que abarca el conjunto de las actividades escolares (incluidas las que no realiza él mismo) y los resultados se utilizan para mejorar la calidad del centro en cuestión, se considera que se trata de una evaluación del centro como entidad. En cambio, aquí no se tienen en cuenta los casos en los que los directores son evaluados por el consejo escolar o de gobierno sólo en relación con su gestión del personal o de los recursos.

Nota explicativa (gráfico B16, continuación)

La evaluación individual de los profesores es un proceso que se realiza con independencia de la evaluación de los centros como entidades. Consiste en emitir un juicio sobre su trabajo a fin de controlarlos o ayudarlos a mejorar individualmente. El profesor evaluado recibe un informe verbal o por escrito de su evaluación.

La evaluación interna es realizada por los actores de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos de personas directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo y los alumnos) o directamente interesados en ellas (como los padres o los representantes de la comunidad local).

En dos grupos de países los centros que imparten educación obligatoria no forman parte del sistema de evaluación.

En Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Grecia, Francia (Educación Primaria), Luxemburgo (Educación Primaria) y Bulgaria la evaluación externa realizada por la Inspección o los asesores del centro se ocupa principalmente del profesorado. En Luxemburgo, en Educación Secundaria, los profesores son evaluados por el director del centro. A pesar de que en todos estos países existe la evaluación externa de los centros como entidades, ésta se ocupa de aspectos relativamente limitados. La evaluación interna de los centros es una práctica poco extendida o casi inexistente.

En los países nórdicos, salvo Islandia, el sistema de evaluación se centra en las administraciones locales ya que, al mismo tiempo, son responsables de evaluar su propia oferta educativa y son evaluadas, a su vez, por la administración educativa central o por una agencia nacional especializada en educación. En estos países los municipios están autorizados a delegar su responsabilidad en los centros. Los profesores no son evaluados de forma individual. La evaluación interna (autoevaluación) se realiza en todas partes en distintos grados, pero no siempre es obligatoria.

La situación está cambiando en varios países donde, en 2002/03, los centros no constituían una parte esencial del sistema de evaluación. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo (Educación Secundaria), Suecia y Noruega la evaluación externa de los centros como entidades (y la evaluación interna, en el caso de Luxemburgo) cada vez tiene más importancia ⁽¹⁾.

LA EVALUACIÓN INTERNA A VECES SE BASA EN LOS CRITERIOS NORMALIZADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

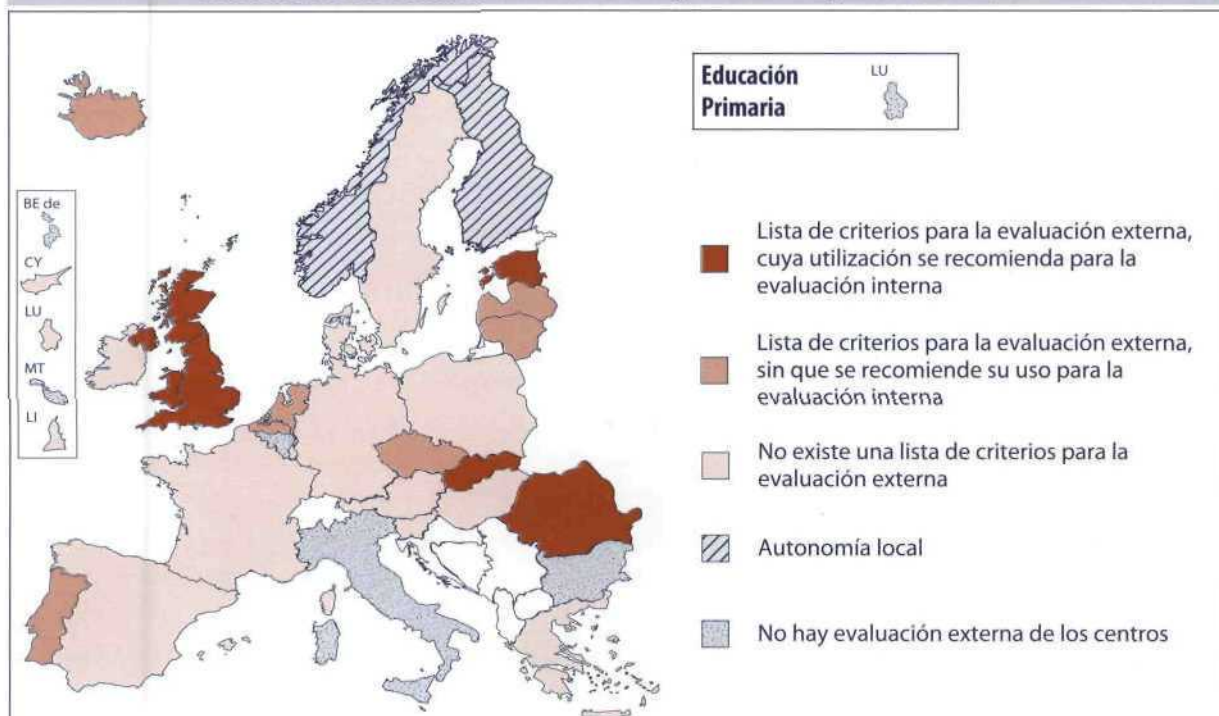
En 2002/03, 11 países europeos tenían listas de criterios normalizados para la evaluación externa de los centros realizada por evaluadores que dependen de la administración central. Este proceso de normalización, que en la mayoría de los casos se llevó a cabo en los años 90, todavía continúa en algunos países ⁽¹⁾. Así, en Irlanda, Polonia y Suecia se utilizan listas de criterios estándar desde 2004/05.

En general, cuando los evaluadores de la administración central no poseen unas listas de criterios predeterminadas, se debe a que evalúan las actividades de los centros centrándose en aspectos limitados y muy concretos, como el cumplimiento de la normativa o el proyecto educativo del centro. En cambio, cuando un país amplía el espectro de las actividades escolares que se evalúan de forma externa, tiende a elaborar listas de criterios normalizados. Esto es especialmente evidente en Irlanda, Luxemburgo y Suecia (evaluación realizada por la Agencia Nacional de Educación).

Los evaluadores que no dependen directamente de la administración central o con competencias plenas en materia educativa no están obligados a utilizar listas de criterios establecidos previamente por la administración central excepto en Polonia (desde 2004/05). En general, para establecer sus criterios se basan en la legislación nacional y/o en los objetivos pedagógicos de la administración de la que dependen.

⁽¹⁾ Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa. *Estudios de Eurydice*, Bruselas, 2004.

Gráfico B17: Utilización de listas de criterios normalizados para la evaluación (interna y externa) de los centros de educación general obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): véase la nota del gráfico B16.

República Checa, Estonia, Lituania, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): para la evaluación externa sólo se aplican las formas de evaluación aplicadas por la administración central.

Dinamarca y Suecia: sólo se refiere a la evaluación realizada por los municipios. En Suecia se ha elaborado una lista de criterios normalizados para la evaluación realizada por la Agencia Nacional para la Educación. Entrará en vigor en 2004/05, y debe ser utilizada obligatoriamente para la evaluación interna.

España: existen listas de criterios normalizados para la evaluación externa en Andalucía, Cataluña, las Islas Canarias y Castilla-La Mancha. En Cataluña los criterios para la evaluación externa deben utilizarse para la evaluación interna. En Castilla-La Mancha se utilizan los mismos criterios para la evaluación externa e interna.

Irlanda: se elaboró una serie de criterios para la evaluación externa en 2003/04, y se recomienda su utilización para la evaluación interna.

Lituania: a partir de 2004/05 se utilizan criterios comunes de evaluación interna y externa elaborados en 2002.

Luxemburgo: se está elaborando una lista de criterios normalizados para la nueva forma de evaluación externa de los centros de Secundaria. Se adoptó este nuevo enfoque en 2004/05.

Polonia: en 2004/05 se ha establecido una lista de criterios normalizados para la evaluación externa realizada por la Inspección regional (*kuratorium*).

Finlandia: véase la nota del gráfico B16.

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

Noruega: la evaluación externa de los centros realizada por los municipios es obligatoria a partir de 2004/05.

Rumania: el gráfico se refiere a los criterios de evaluación elaborados por la Inspección y no a los criterios de evaluación elaborados por la comisión nacional para la evaluación y acreditación de la enseñanza preuniversitaria.

Nota explicativa (gráfico B17)

En la mayoría de los países existen dos o más formas de evaluación externa de los centros como entidades, según quién sea el evaluador. La evaluación externa es realizada por evaluadores que dependen de la administración educativa local, regional o central. Aquí sólo se tienen en cuenta las formas de evaluación que abarcan una amplia gama de actividades realizadas por los centros educativos.

La evaluación interna es realizada por los actores de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos de personas directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo y los alumnos) o directamente interesados en ellas (como los padres o los representantes de la comunidad local).

El criterio sirve para emitir un juicio. Comprende dos elementos: el parámetro (u objeto de la evaluación) y el nivel de exigencia (punto de referencia – norma, regla o nivel de competencias) respecto del cual se evalúa el parámetro.

Las listas de criterios normalizadas son elaboradas por la administración educativa central (o con competencias plenas en materia educativa), ya sea por miembros de la Inspección o por departamentos de los ministerios o de las administraciones responsables de la educación.

Cuando las listas de criterios para la evaluación externa también se utilizan para la evaluación interna, esto suele basarse en una recomendación de las administraciones educativas centrales (o con competencias plenas en materia educativa).

En algunos países, las listas de criterios están sujetas a una revisión frecuente. Así, la República Checa y el Reino Unido (Escocia) publicaron nuevas listas de criterios en 2002. Después de la aprobación de la ley de inspección de centros escolares y de la educación en los Países Bajos (la *Wet op het Onderwijstoezicht*, o WOT, que entró en vigor en 2002), un nuevo marco de supervisión, conocido como *Toezichtkader*, ha modificado los criterios utilizados por los inspectores. En Letonia las listas de criterios utilizadas se centraban en distintos tipos de normativa y variaban según el objeto de la evaluación. En 2004/05 han sido sustituidas por una sola lista de criterios más detallados. En el Reino Unido (Inglaterra) se aplicaron nuevos criterios a partir de 2003, que fueron nuevamente revisados como parte de una reforma más profunda del sistema de inspección escolar que se aplicará a partir de septiembre de 2005.

Además de la normalización de los criterios de evaluación externa para la elaboración de listas nacionales, Estonia, Eslovaquia, el Reino Unido y Rumania recomiendan la utilización de estas listas para la evaluación interna de los centros. Esto es obligatorio en Lituania, Eslovaquia y Suecia desde 2004/05. Por tanto, los criterios de evaluación interna también están sufriendo un cierto grado de normalización.

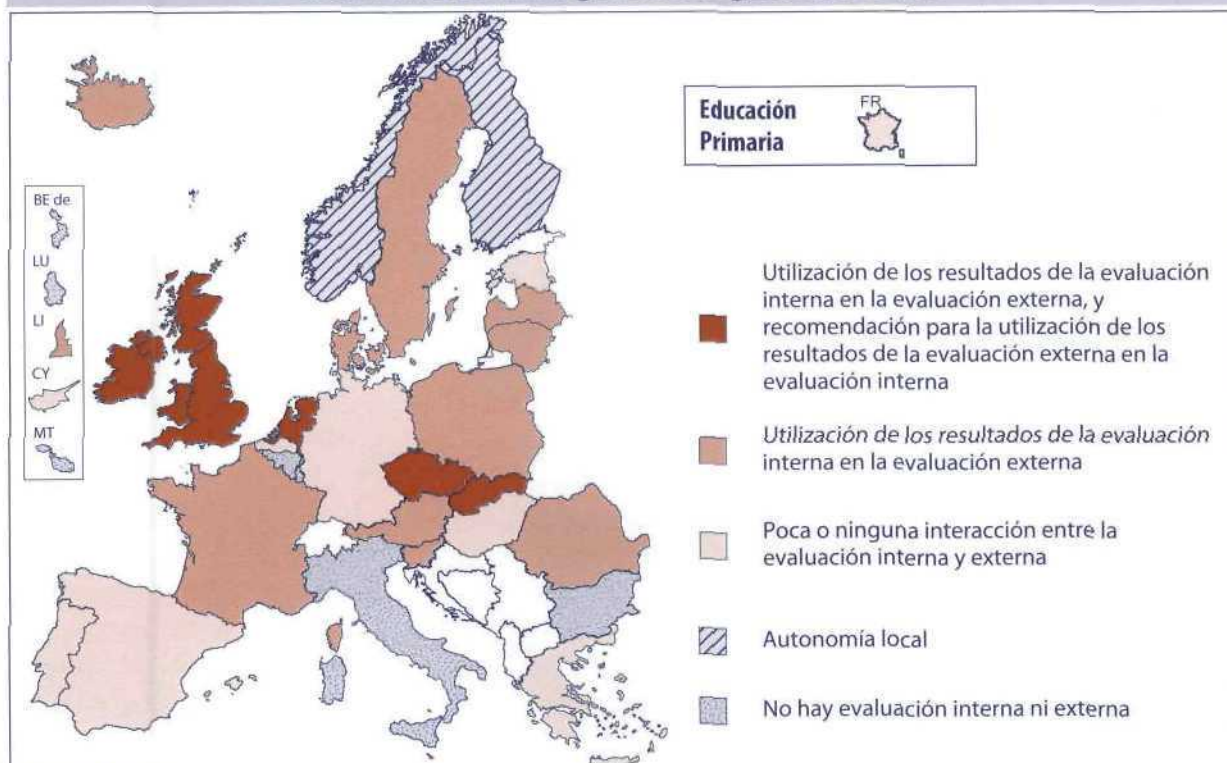
La utilización de criterios de evaluación externa durante la evaluación interna permite que se refuerce la coherencia entre estos dos tipos de evaluación. Esta coherencia cobra todo su sentido cuando los resultados de la evaluación interna se utilizan para la evaluación externa (gráfico B18). Esto ocurre en países que recomiendan o prescriben la utilización de los criterios de evaluación externa para la evaluación interna, a excepción de Estonia.

LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA SE SUELEN UTILIZAR PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN EXTERNA

En la actualidad, la existencia simultánea de una doble evaluación de los centros – interna y externa – es generalizada en toda Europa. La interacción entre estos dos tipos de evaluación puede que tenga o no tenga lugar, dependiendo de cada país. Cuando tiene lugar, se pueden distinguir dos clases principales de interacción: la utilización recíproca de los resultados o la utilización de los resultados de la evaluación interna en la evaluación externa.

En un primer grupo de países, los resultados se utilizan de forma recíproca. Los informes de la evaluación interna generalmente constituyen sólo un elemento del análisis previo que realizan los evaluadores externos antes de visitar el centro, y que les permite familiarizarse con el contexto específico del mismo. En los Países Bajos, los resultados de la evaluación interna constituyen el principal objeto de la evaluación externa.

Gráfico B18: Relación entre la evaluación interna y externa de los centros en su calidad de entidades. Educación general obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): véase la nota del gráfico B16.

Bélgica (BE nl): desde 2003/04 los inspectores cada vez utilizan más los resultados de la evaluación interna, aunque no se guían por ninguna normativa específica.

República Checa y Eslovaquia: sólo se refiere a la evaluación externa realizada por la Inspección.

Dinamarca y Suecia: sólo se refiere a la evaluación realizada por los municipios. En Suecia, a partir de 2004/05, la Agencia Nacional para la Educación utiliza los resultados de la evaluación interna.

Alemania: en algunos Länder donde la evaluación interna es obligatoria, sus resultados se utilizan en la evaluación externa.

Francia: el gráfico se refiere a la relación entre la evaluación interna realizada por el director del centro y la evaluación externa del director del centro (Educación Secundaria inferior).

Letonia: tras la reforma de la evaluación (2004/05), todas las opiniones formadas en el proceso de la evaluación externa deben utilizarse para la evaluación interna.

Luxemburgo: en 2002/03 los centros de Primaria no eran evaluados y no existía la evaluación interna en la Educación Secundaria. Está prevista la utilización recíproca de los resultados de las evaluaciones interna y externa implantadas en 2004/05.

Hungría: el gráfico sólo se refiere a la evaluación interna centrada en el programa pedagógico y a la evaluación externa obligatoria realizada por los municipios, la cual se centra en aspectos de la gestión.

Finlandia: véase la nota del gráfico B16.

Noruega: en 2002/03 sólo hubo evaluación interna. La evaluación externa de los centros realizada por los municipios es obligatoria a partir de 2004/05.

Nota explicativa

En la mayoría de los países existen dos o más formas de evaluación externa de los centros como entidades, según quién sea el evaluador. La evaluación externa es realizada por evaluadores que dependen de la administración educativa local, regional o central. Aquí sólo se tienen en cuenta las formas de evaluación que abarcan una amplia gama de actividades realizadas por los centros educativos.

La evaluación interna es realizada por los actores de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos de personas directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo y los alumnos) o directamente interesados en ellas (como los padres o los representantes de la comunidad local).

Además, se pide a los centros de estos países que tengan en cuenta los resultados de la evaluación externa a la hora de llevar a cabo su propio proceso de evaluación interna. Estos resultados son remitidos a los centros en forma de informes de la Inspección en la República Checa, Irlanda, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), los resultados de la evaluación externa son remitidos a cada centro de Secundaria, pero adoptan formas distintas: respectivamente, *kwaliteitskaarten* (carnés de calidad) e informes sobre el rendimiento del centro preparados por los inspectores. Ambos documentos contienen juicios emitidos por la Inspección sobre cada centro en particular, pero también datos sobre el rendimiento educativo del alumnado, que se comparan con los resultados de grupos de centros de similares características o con los resultados del conjunto de centros.

En un segundo grupo de países los evaluadores externos utilizan los resultados de la evaluación interna (registrada en documentos redactados por el centro), pero no se aconseja a los centros que se remitan a los resultados de la evaluación externa cuando se evalúan a sí mismos. En Austria e Islandia (en el caso de evaluadores externos contratados por el ministerio de educación) la evaluación externa se centra en la evaluación interna. Esto suele denominarse "metaevaluación".

Finalmente, en algunos países la interacción entre la evaluación interna y externa es escasa o inexistente. En Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania (en la mayoría de los *Länder*), Estonia, Grecia, España, Chipre, Hungría y Portugal no existen ni normas ni recomendaciones de la administración central relativas a la utilización de los resultados de un tipo de evaluación por parte del otro tipo. Esta situación puede deberse al hecho de que la evaluación interna todavía no está plenamente desarrollada, o de que la evaluación interna y externa se ocupan de distintas actividades escolares (por ejemplo, la enseñanza frente a la gestión). En la Comunidad flamenca de Bélgica la situación está cambiando.

En cada uno de los grupos de países citados, la interacción entre la evaluación interna y externa también puede verse reflejada en la utilización de los criterios de evaluación. Algunos países recomiendan o prescriben que los centros utilicen para su autoevaluación la lista de criterios de evaluación normalizados establecida por la administración central (gráfico B17).

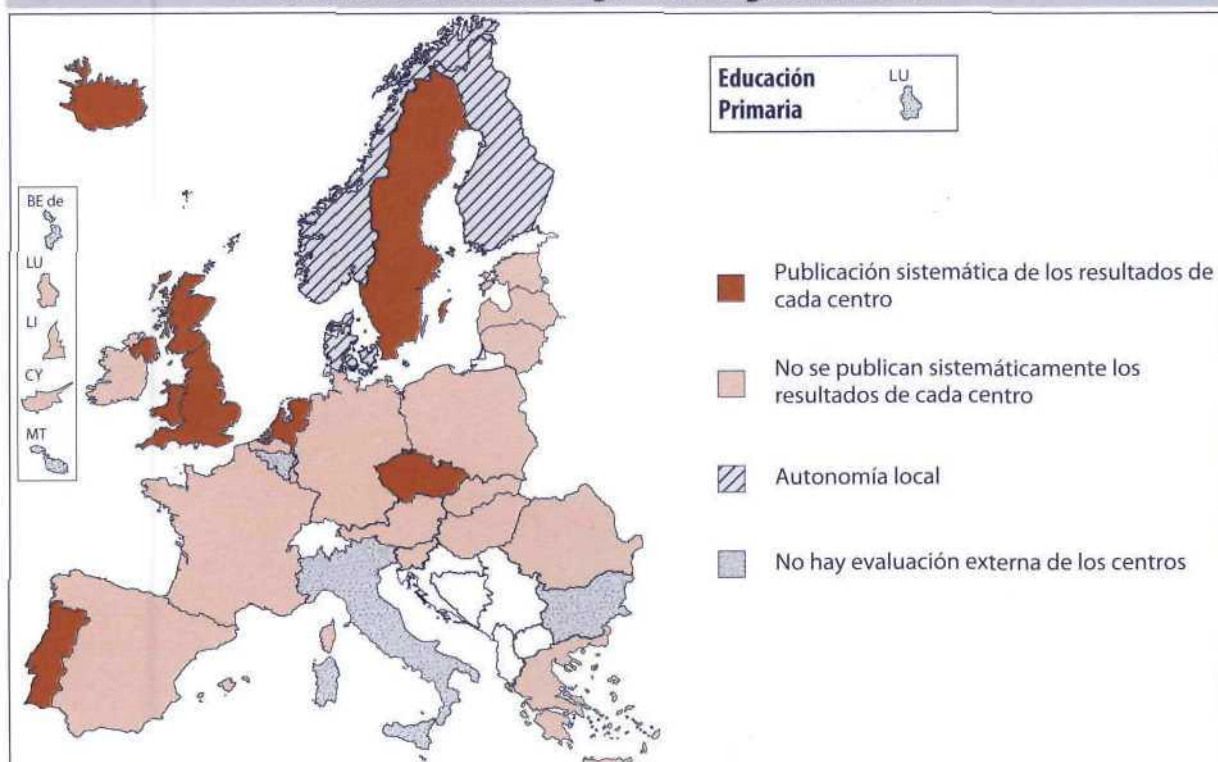
LA PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS NO SUELE SER HABITUAL

La publicación sistemática de los resultados de la evaluación externa de los centros, que se consignan en los informes de evaluación, es una práctica bastante reciente y poco extendida en Europa. En general, se remonta a finales de los años 90, aunque ya existía en el Reino Unido (Inglaterra) en los años 80.

En la República Checa, los Países Bajos, Portugal, Suecia, el Reino Unido e Islandia se publican de forma sistemática los resultados de la evaluación externa de los centros realizada por evaluadores externos (en la mayoría de los casos inspectores) que dependen de la administración central. En Suecia e Islandia también se publican sistemáticamente los resultados de la evaluación realizada en el ámbito local. En Hungría y Polonia la decisión de la publicación corresponde, respectivamente, a la administración local y regional, y a veces se publican los resultados.

Salvo en Portugal, los resultados de la evaluación de los centros realizada por la administración central se publican en el sitio de Internet de la Inspección o del Ministerio de Educación. Los Países Bajos y el Reino Unido también conceden especial importancia a garantizar que esta información llegue a los padres. Lo mismo ocurre en Portugal. Cada centro de los Países Bajos permite que los padres consulten su *kwaliteitskaart*, una especie de ficha que contiene diversos tipos de información, parte de la cual proviene del informe de evaluación de la inspección. En Portugal y el Reino Unido los informes de la inspección son enviados a todos los padres y a cualquiera que los solicite.

Gráfico B19: Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros en su calidad de entidades. Educación general obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl) y Eslovaquia: los resultados no se publican, pero pueden consultarse previa solicitud.

República Checa, Estonia, Eslovaquia y Reino Unido (ENG/WLS, SCT): el gráfico sólo se refiere a la evaluación externa realizada por la administración central. No existen normas de la administración central relativas a la publicación de los resultados de la evaluación realizada por las administraciones locales, por lo que la situación puede variar.

España: el mapa corresponde a la evaluación en Andalucía, Cataluña, las Islas Canarias, el País Vasco y Castilla-La Mancha.

Letonia: los resultados de la inspección de 2003, cuya finalidad era comprobar que los centros funcionaban de acuerdo con las normas exigidas para obtener la categoría de *gymnasium* han sido objeto de una publicación.

Lituania: los resultados de la evaluación realizada por la Inspección sólo se publican cuando los centros no cumplen con la normativa que les afecta.

Luxemburgo: los centros de Primaria no tienen evaluación externa. Los resultados de la evaluación externa de los centros de Secundaria, implantada en 2004/05, no se han publicado.

Finlandia: véase la nota del gráfico B 16.

Islandia: el mapa corresponde sólo a la evaluación externa de los centros como entidades. Los resultados de la evaluación de los métodos de evaluación interna no se publican.

Noruega: desde 2004/05 la evaluación externa de los centros realizada por los municipios es obligatoria, así como la publicación sistemática de sus resultados.

Nota explicativa

En la mayoría de los países existen dos o más formas de evaluación externa de los centros como entidades, según quién sea el evaluador. La evaluación externa es realizada por evaluadores que dependen de la administración educativa local, regional o central. Aquí sólo se tienen en cuenta las formas de evaluación que abarcan una amplia gama de actividades realizadas por los centros educativos.

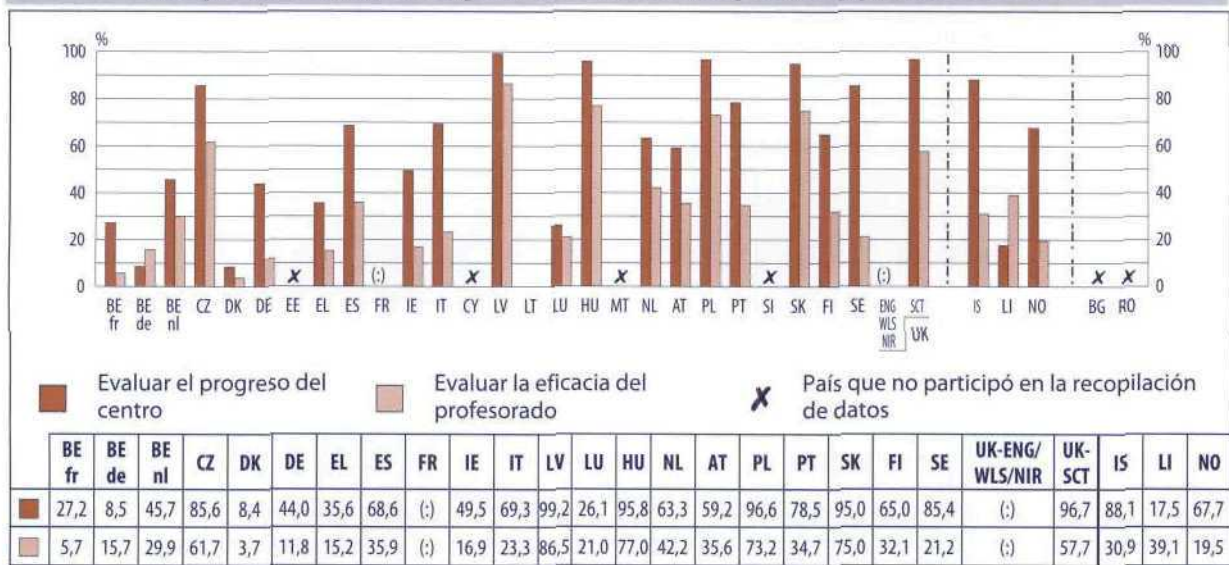
La publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros se entiende como la publicación de los resultados de cada centro en particular.

LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SE SUELEN UTILIZAR PARA LA EVALUACIÓN INTERNA DEL CENTRO

Según los directores de los centros, el tener en cuenta los resultados de los alumnos constituye una práctica muy común durante la evaluación interna del centro. Más de la mitad del alumnado de 15 años de edad analizado por la encuesta PISA 2003 asistió a un centro en el que esto ocurría.

En la República Checa, Letonia, Hungría, Polonia, Eslovaquia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia, el porcentaje de centros que utiliza la evaluación de sus alumnos para su propia evaluación es especialmente alto y afecta, por lo menos, al 85 % de los alumnos de 15 años. Estos altos porcentajes pueden deberse a la importancia que se concede al rendimiento de los alumnos en la evaluación interna de los centros, importancia que también subrayan las administraciones educativas centrales en algunos de estos países.

Gráfico B20: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro que, según su director, utiliza los resultados de sus alumnos para evaluar su propio progreso o para evaluar a sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuestas en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (evaluar el progreso del centro = 97,3; evaluar la eficacia del profesorado = 88,5) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de centros y se les pidió que indicaran si se utilizaba la evaluación de los alumnos de 15 años para evaluar el progreso del centro de un año a otro, o para emitir un juicio sobre la eficacia del profesorado. Por consiguiente, los resultados de los alumnos que aquí se tienen en cuenta se refieren a los exámenes administrados por el centro o a los exámenes organizados de forma externa. Los resultados se analizan en el centro. La evaluación de la eficacia del profesorado puede centrarse en los profesores de manera individual o en el conjunto del profesorado. Puede referirse a prácticas reguladas por las administraciones educativas, como la evaluación anual de cada profesor realizada por el director del centro, o a prácticas más informales realizadas en el centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo. Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En el Reino Unido (Escocia) se recomienda encarecidamente a los centros que, durante la evaluación interna, tengan en cuenta los indicadores que aportan las administraciones educativas en relación con los resultados de los alumnos en los exámenes nacionales. En Letonia existen recomendaciones similares, aunque en menor medida. En Suecia la Agencia Nacional para la Educación recomienda que los centros tengan en cuenta el rendimiento de los alumnos en los informes sobre calidad que redactan al término de la evaluación. En Islandia las administraciones educativas proporcionan a los centros indicadores basados en el *rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales para que los utilicen en la evaluación interna*. En la República Checa, Polonia y Eslovaquia, por otra parte, las administraciones educativas centrales y regionales no proporcionan a los centros estos indicadores para la evaluación interna, de manera que los centros que utilizan la evaluación de sus alumnos con este fin lo hacen por iniciativa propia. En Hungría la evaluación interna de los centros puede basarse en los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas preparadas por expertos para ciertas materias.

En el conjunto de estos países el rendimiento de los alumnos se utiliza con mucha menos frecuencia para evaluar la eficacia del profesorado que para evaluar el rendimiento del propio centro. Sólo en cuatro países (Letonia, Hungría, Polonia y Eslovaquia) más del 70 % del alumnado de 15 años asistía a centros que utilizaban su rendimiento para evaluar la eficacia del profesorado. Por tanto, en términos generales, en estos países se concede importancia al rendimiento del alumnado cuando los centros evalúan su propio progreso o la eficacia del profesorado. En otros países (España, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega), la utilización relativamente limitada del rendimiento de los alumnos para evaluar al profesorado (según los informes de los directores) puede atribuirse al hecho de que la normativa que se aplica a los centros del sector público no considera obligatoria la evaluación individual de los profesores por parte del centro.

En las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo y Liechtenstein los resultados de más de un tercio de los alumnos de 15 años analizados en la encuesta se utilizan para realizar un seguimiento del progreso de los centros. Los procedimientos para la evaluación interna de los centros pueden explicar estos resultados. En la Comunidad francesa de Bélgica no es habitual la evaluación interna de los centros, mientras que en Luxemburgo estaba siendo implantada en la Educación Secundaria en 2002. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica y en Dinamarca la evaluación interna no era obligatoria en 2002/03. En todos estos países, la utilización de los resultados de los alumnos para evaluar la eficacia del profesorado es relativamente limitada.

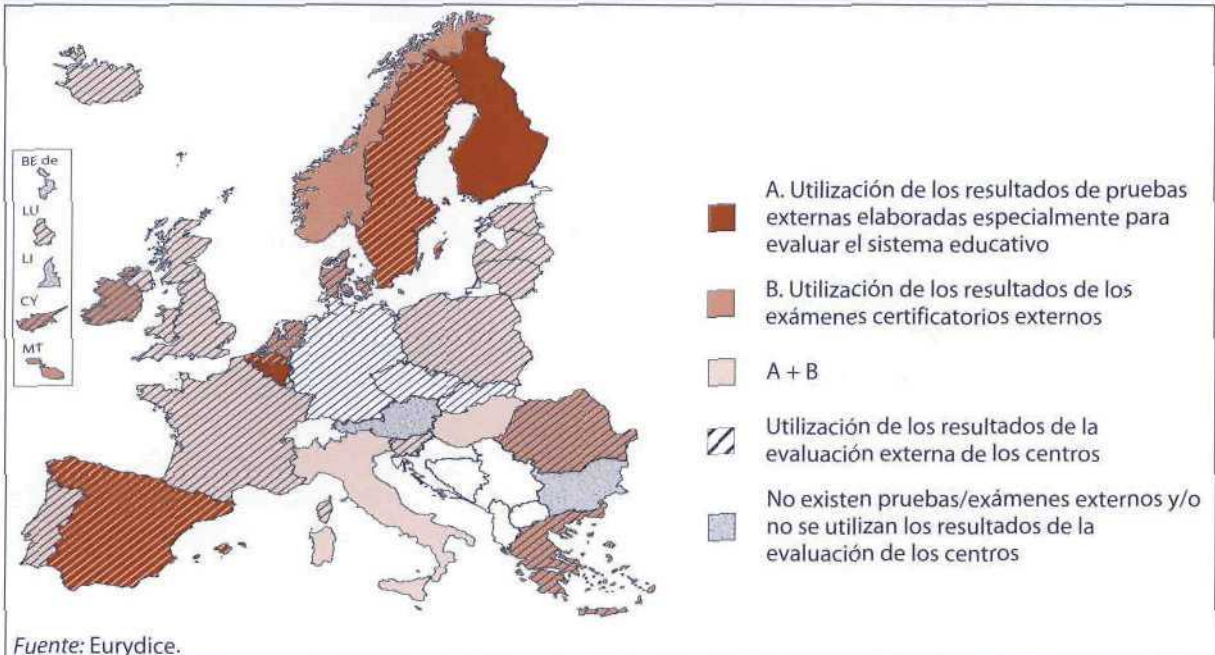
SE UTILIZAN DIVERSAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA REALIZAR UN SEGUIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Siempre que se realiza un seguimiento del sistema educativo se supone que existe una definición clara de las normas y de los objetivos que deben alcanzarse, así como de los mecanismos reguladores que permiten realizar ajustes en el sistema si fuera necesario.

Tal seguimiento tiene varios objetivos: controlar el sistema, informar sobre su calidad y permitir ajustes para mejorar los resultados. Puede tener lugar en el centro (gráfico B16), o en el ámbito 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 descripción de los umbrales de competencia o de los objetivos finales, las evaluaciones nacionales o internacionales (incluidas PIRLS, TIMSS, PISA, etc.), o la participación de expertos o de un organismo de la administración educativa (por ejemplo, una comisión especial encargada del seguimiento de una reforma).

Una mayoría de países ponen en práctica iniciativas de este tipo, sea cual sea la forma que adopten, y muchos de ellos han creado organismos especiales con este fin.

Gráfico B21: Utilización de los resultados de la evaluación de los alumnos y de los centros para realizar un seguimiento de los sistemas educativos en los niveles de Primaria y Secundaria, 2002/03



Notas complementarias (gráfico B21)

Bélgica (BE nl): en mayo de 2002 se implantaron pruebas externas que miden el rendimiento del alumnado en relación con los objetivos establecidos para distintas materias al final de Primaria y Secundaria.

Lituania: con el fin de realizar un seguimiento del sistema educativo, en 2001/02 se implantaron pruebas externas de matemáticas, lengua lituana y, a partir de 2002/03, de ciencias naturales y sociales. Estas pruebas afectan alternativamente a cursos concretos de la etapa obligatoria (por ejemplo, en la primavera de 2005, se examinaron los alumnos de 4º y 8º curso).

Luxemburgo: con el fin de evaluar el sistema educativo, en 2002/03, se implantaron pruebas externas de alemán, francés y matemáticas en el tercer curso de la Educación Secundaria general y técnica.

Hungría: con el fin de evaluar el sistema educativo, en 2001 se implantaron pruebas externas de lectura y matemáticas. Estas pruebas afectan alternativamente a cursos concretos de la etapa obligatoria (por ejemplo, en 2004, se examinaron los alumnos de 6º, 8º y 10º curso).

Malta: no se utilizan de forma habitual pruebas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo. Sin embargo, como parte de una encuesta nacional sobre alfabetización, se administraron unas pruebas en marzo de 1999 y marzo de 2003 a la misma cohorte de alumnos: respectivamente, de 2º y 5º curso de Educación Primaria.

Polonia: en 2001/02 se implantaron pruebas externas al final de la Educación Primaria y pruebas certificadorias externas al término de la etapa obligatoria. En mayo de 2005 se ha implantado un examen externo (*matura*) con carácter certificadorio al término de la Educación Secundaria superior.

Eslovenia: por primera vez, en 2002/03 se evaluaron los conocimientos de los alumnos en lengua eslovena y matemáticas al término del primer ciclo (de tres años) de la etapa obligatoria por medio de exámenes nacionales. Sus conocimientos sobre estas dos materias y sobre lenguas extranjeras se evaluarán al término del Segundo ciclo en 2005/06.

Noruega: a partir de la primavera de 2004, se administran pruebas externas de competencias básicas (lectura, escritura, matemáticas e inglés) en todos los centros de Primaria y Secundaria (al final de 4º, 7º y último curso de la etapa obligatoria, así como del primer curso de Secundaria superior).

Bulgaria: el Instituto Nacional para la Educación está elaborando una metodología para evaluar el rendimiento de los alumnos en lengua y literatura búlgaras y en matemáticas en 1º, 2º, 5º y 9º cursos (utilizando pruebas externas diseñadas para evaluar el sistema educativo) y en 4º y 8º cursos (mediante exámenes certificadorios externos).

Rumania: en 2002/03 se preparó un informe sobre el estado de la educación preuniversitaria que incluía los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes certificadorios de final de Secundaria inferior y de Secundaria superior.

Nota explicativa (gráfico B21)

Por "utilización de los resultados de las pruebas externas diseñadas específicamente para el seguimiento del sistema educativo" se entiende la utilización de datos nacionales relativos a los resultados medios obtenidos por todos los alumnos de un determinado grupo de edad (o una muestra representativa de ellos) en una evaluación externa. Esta evaluación puede adoptar la forma de pruebas diagnósticas celebradas al comienzo del curso escolar, o de exámenes nacionales estandarizados. En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos se comparan con las competencias o conocimientos que deben haber adquirido los alumnos en un momento concreto de su escolaridad.

Por "utilización de los resultados de pruebas externas certificatorias" se entiende la utilización de datos nacionales relativos a los resultados medios obtenidos por todos los alumnos en un examen externo realizado al término de una etapa educativa concreta. Aquí no se tienen en cuenta los resultados de los exámenes externos que sólo se utilizan para evaluar a los centros y que son publicados exclusivamente por el centro o por la administración local.

Tampoco se tienen en cuenta aquí las pruebas realizadas para proyectos internacionales de evaluación.

Con el fin de **realizar un seguimiento del sistema educativo en el ámbito central o nacional**, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Portugal Eslovenia, el Reino Unido e Islandia se apoyan en las tres fuentes de información examinadas. Estas fuentes son: las cifras nacionales relativas a los resultados obtenidos por estos alumnos en las pruebas externas no certificatorias; las cifras nacionales relativas a los resultados obtenidos por estos alumnos en las pruebas externas certificatorias; y los informes de los resultados de la evaluación externa de los centros. La mayoría de los países utilizan, al menos, dos de estas fuentes.

En el indicador B22 se analizan las pruebas externas diseñadas específicamente para el seguimiento del sistema educativo/no certificatorias.

En más de la mitad de los países, los resultados de los **exámenes externos certificatorios** se utilizan para realizar un análisis global de la situación del sistema educativo en un momento determinado, y a veces permiten comparar y clasificar a los centros. En general, estos exámenes se celebran al final de la etapa obligatoria o de la Educación Secundaria superior. Sólo Malta celebra un examen externo al término de la Educación Primaria, el cual permite a los alumnos acceder a los *Junior Lyceums*. Los métodos de organización de los exámenes certificatorios de Educación Secundaria, así como los años y cursos implicados, varían de un país a otro (gráficos E27 y E28).

Estonia, Irlanda, Letonia, Malta, los Países Bajos, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega y Rumania utilizan tanto los exámenes externos certificatorios realizados al final de la etapa obligatoria o de Secundaria inferior como los que tienen lugar al término de la Educación Secundaria superior. Dinamarca y Polonia sólo utilizan los exámenes externos que se celebran al final de la etapa obligatoria, mientras que Grecia, Chipre, Lituania, Luxemburgo y Hungría sólo utilizan los resultados de los exámenes externos certificatorios realizados al término de la Educación Secundaria superior.

Los resultados de la evaluación externa de los centros se utilizan con frecuencia para realizar un seguimiento del conjunto del sistema educativo en países donde esta evaluación se realiza de forma sistemática (gráfico B16). Las únicas excepciones las constituyen Austria, Hungría y Liechtenstein. En todos los demás países los resultados de la evaluación de los centros en el ámbito central y/o local se utilizan para realizar un seguimiento del sistema. Los evaluadores que dependen de la administración central suelen preparar un informe general que es utilizado por las administraciones educativas. En Chipre, Letonia e Islandia los evaluadores externos no redactan un informe nacional y las administraciones educativas utilizan directamente los informes de evaluación de los centros. Cuando los evaluadores dependen de la administración local o regional, los mecanismos que permiten a la administración central utilizar los resultados de esta evaluación varían de un país a otro. En Dinamarca y Suecia los resultados de la evaluación realizada por los municipios son analizados por una agencia nacional especializada en el campo de la educación y, a continuación, son utilizados por la administración educativa central.

LAS PRUEBAS EXTERNAS DISEÑADAS ESPECÍFICAMENTE PARA REALIZAR UN SEGUIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO SE VAN GENERALIZANDO

Las pruebas externas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo (gráfico B21) cada vez tienen más importancia en Europa. Desde 1999/2000, siete países (la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Eslovenia y Noruega) han implantado este tipo de pruebas. Permiten medir, en distintos momentos de la escolaridad, hasta qué punto los alumnos dominan las áreas de conocimiento prescritas para el ámbito nacional. En la mayoría de los casos todos los alumnos se someten a estas pruebas. La Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, España, Italia, Lituania, Hungría, Portugal y Finlandia utilizan muestras representativas de alumnos.

En tres países las pruebas externas se celebran al comienzo del curso escolar para que los profesores puedan tener en cuenta los resultados a la hora de enseñar y tienen un carácter puramente diagnóstico. En los demás países se celebran durante el curso escolar o a su término y se utilizan para evaluar la eficacia del sistema. En Luxemburgo y Polonia las pruebas se celebran sólo una vez durante la escolaridad: en tercer curso de Secundaria y el último curso de Primaria, respectivamente. En los demás países suelen tener lugar varias veces a lo largo de la Educación Primaria y/o Secundaria, o varias veces a lo largo de la educación de estructura única. Se celebran al término de unas etapas concretas de un nivel (gráfico B1) o en momentos clave de la escolaridad.

Gráfico B22: Organización de pruebas externas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo. Educación Primaria y Secundaria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Hungría: cada año se someten a examen todos los alumnos de los grupos implicados, pero en la evaluación nacional sólo se tienen en cuenta los resultados de unas muestras representativas de los alumnos.

Portugal: desde 2002/03, las pruebas externas afectan a muestras representativas de alumnos.

Eslovenia: aunque no son obligatorias, las pruebas externas previstas al término del primer y segundo ciclo de la educación obligatoria pueden ser realizadas por todos los alumnos.

Noruega: desde la primavera de 2004, se realizan pruebas externas de competencias básicas (lectura, escritura, matemáticas e inglés) en todos los centros de Primaria y Secundaria (al término de 4º, 7º y del último curso de la educación obligatoria, así como el primer curso de la Educación Secundaria superior).

Nota explicativa

Por "utilización de los resultados de las pruebas externas diseñadas específicamente para el seguimiento del sistema educativo" se entiende la utilización de datos nacionales relativos a los resultados medios obtenidos por todos los alumnos de un determinado grupo de edad (o una muestra representativa de ellos) en una evaluación externa. Esta evaluación puede adoptar la forma de pruebas diagnósticas celebradas al comienzo del curso escolar, o de exámenes nacionales estandarizados. En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos se comparan con las competencias o conocimientos que deben haber adquirido los alumnos en un momento concreto de su escolaridad.

Por "nivel" se entiende la subdivisión de la educación en Educación Primaria y Secundaria. La Educación Secundaria inferior y superior no se consideran niveles distintos en este caso. Se considera que la estructura única pertenece a un solo nivel (gráfico B1).

"Distintos cursos de uno o más niveles": se entiende que el término corresponde a los países que realizaron pruebas a distintos cursos en 2002/03 así como los países que alternativamente realizan pruebas a uno o más cursos cada año.

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN III – PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

VARÍA EL GRADO DE AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EN TODAS LAS ÁREAS DE DECISIÓN

En esta sección se analizan cuatro grandes áreas de la actividad escolar, que van desde las puramente relacionadas con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje hasta las relacionadas con la administración de los centros. Cada una de estas áreas se desglosa, a su vez, en una serie de parámetros más detallados, hasta alcanzar el número de 44 en total.

Se aprecian diferencias considerables en las seis áreas analizadas aquí. Los centros nunca son totalmente autónomos en todas las áreas, incluso en los sistemas escolares más descentralizados como en Hungría, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Asimismo, en todos los países los centros tienen cierto grado de autonomía en algunas áreas, aunque es muy limitada en Grecia, Chipre y Luxemburgo. Generalmente también suele haber poca diferencia en el grado de poder de decisión en Educación Primaria y Secundaria inferior.

El grado de autonomía de los centros no suele estar claramente vinculado a la naturaleza de la decisión que se ha de tomar. Es decir, las cuestiones relacionadas con el contenido y los procesos pedagógicos no muestran un perfil más “autónomo” si los comparamos con otros aspectos más relacionados con la administración, como la utilización de fondos privados.

También puede variar considerablemente el grado de autonomía dentro de un área de actividad. La oferta educativa, por ejemplo, se entiende, en sentido general, como la forma en la que los centros organizan la enseñanza y el aprendizaje. Cuando esto se expresa en términos del número anual de días lectivos, el resultado presenta diferencias evidentes. Este es el parámetro que permite menos autonomía a los centros (teniendo en cuenta los 44 parámetros); sólo cuatro países ofrecen a los centros un poder de autonomía limitado en esta materia. En cambio, la forma en la que el horario lectivo semanal se reparte entre las materias compete casi exclusivamente al centro; sólo en cuatro países (en tres de ellos en el nivel de Secundaria) los centros no disfrutan de plena autonomía.

Dentro del área del contenido y los procesos pedagógicos, en casi todos los países hay tres parámetros que se caracterizan por la autonomía de los centros. Los métodos didácticos constituyen el primero de ellos (seis países disfrutan de autonomía limitada). La elección de libros de texto también es una cuestión en la que los centros tienen cierta autonomía (sólo Grecia, Chipre y Luxemburgo (en Primaria) carecen de autonomía). Existe una tendencia a una autonomía limitada en relación con el contenido de los programas didácticos; todos los países salvo Alemania, Letonia y Luxemburgo tienen cierto grado de autonomía respecto de la evaluación continua del alumnado.

Los centros también disfrutan de autonomía (plena autonomía en la mayoría de los casos) en relación con los criterios sobre la forma de agrupar a los alumnos. En cambio, los criterios de selección de alumnos en el momento de la inscripción pueden corresponder a una esfera totalmente ajena al ámbito de decisión de los centros o puede ser una cuestión en la que los centros tienen una autonomía limitada. Sólo los centros de la República Checa, Italia y Hungría tienen plena autonomía para definir estos criterios.

Puede ser que en el área de recursos humanos las diferencias en cuanto al grado de autonomía de los centros sean más acusadas. Esto puede deberse a que la contratación del profesorado compete a niveles administrativos diferentes (gráfico B27).

En varios países los centros tienen mayor capacidad de maniobra para contratar profesores y, especialmente, para sustituir a los profesores ausentes que para nombrar al director del centro o fijar el número de puestos docentes. Cuando se trata de poner fin al contrato de trabajo de un profesor, los centros disfrutan del mismo grado de autonomía o de una autonomía limitada, pero nunca de una autonomía plena.

La planificación de la formación permanente del profesorado es un parámetro en el que resulta evidente la autonomía de los centros europeos: en 15 países disfrutan de plena autonomía, y en otros 15 tienen autonomía limitada o la administración competente delega en los centros.

En cuanto a la financiación, se aprecia una diferencia entre la adjudicación de fondos públicos para el presupuesto global de los centros (es decir, todos los recursos de funcionamiento y, si procede, los recursos de capital) y la distribución del presupuesto entre los bienes y servicios de funcionamiento habituales (es decir, gastos de mantenimiento, material, etc.). En general, los centros tienen menos autonomía en relación con su presupuesto global que con sus recursos de funcionamiento habituales. Los centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad flamenca de Bélgica y de los Países Bajos tienen plena autonomía sobre su presupuesto global, y los centros de Estonia, Hungría, los Países Bajos (Primaria) y el Reino Unido tienen autonomía limitada. En Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega la administración educativa local puede delegar las decisiones relativas a la adjudicación de ambos tipos de presupuesto.

Aunque el grado de autonomía para la adquisición de bienes muebles (equipamiento y material para las aulas) es muy variado, la adquisición de material informático – que puede considerarse parte de los recursos mobiliarios del centro – no siempre lo es. Los centros de algunos países tienen menos autonomía para adquirir ordenadores (las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Italia, Chipre, Letonia, Malta y Eslovaquia (Primaria)), mientras que la República Checa y Grecia tienen más autonomía.

En la mayoría de los países los centros no tienen autonomía para la adquisición de inmuebles (edificios). Sin embargo, hay excepciones. Los centros de Hungría, Eslovaquia y Bulgaria disfrutan de plena autonomía en esta cuestión, mientras que los de Irlanda, los Países Bajos (que puede ser un *bevoegd gezag*), Eslovenia y el Reino Unido tienen una autonomía limitada.

Finalmente, los centros disfrutan de total autonomía para captar fuentes de financiación privadas en la gran mayoría de los países. Sólo los centros de Grecia, Francia, Luxemburgo, Finlandia, Islandia y Noruega no tienen plena autonomía en esta materia. En general, los centros no pueden solicitar préstamos privados: sólo tienen plena autonomía para ello en la Comunidad flamenca de Bélgica, Italia, los Países Bajos (Secundaria), Bulgaria y Rumania.

Cuando se trata de la utilización de fondos privados, los centros disfrutan de considerable libertad para adquirir bienes y servicios de funcionamiento, y, en menor grado, para contratar personal no docente y adquirir bienes inmuebles (dentro de los límites de los fondos privados de que disponen). Sin embargo, la mayoría de las administraciones educativas no conceden a los centros libertad para utilizar fondos privados destinados a la contratación de personal docente.

Gráfico B23: Autonomía de los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria inferior (en relación con 44 parámetros), 2002/03

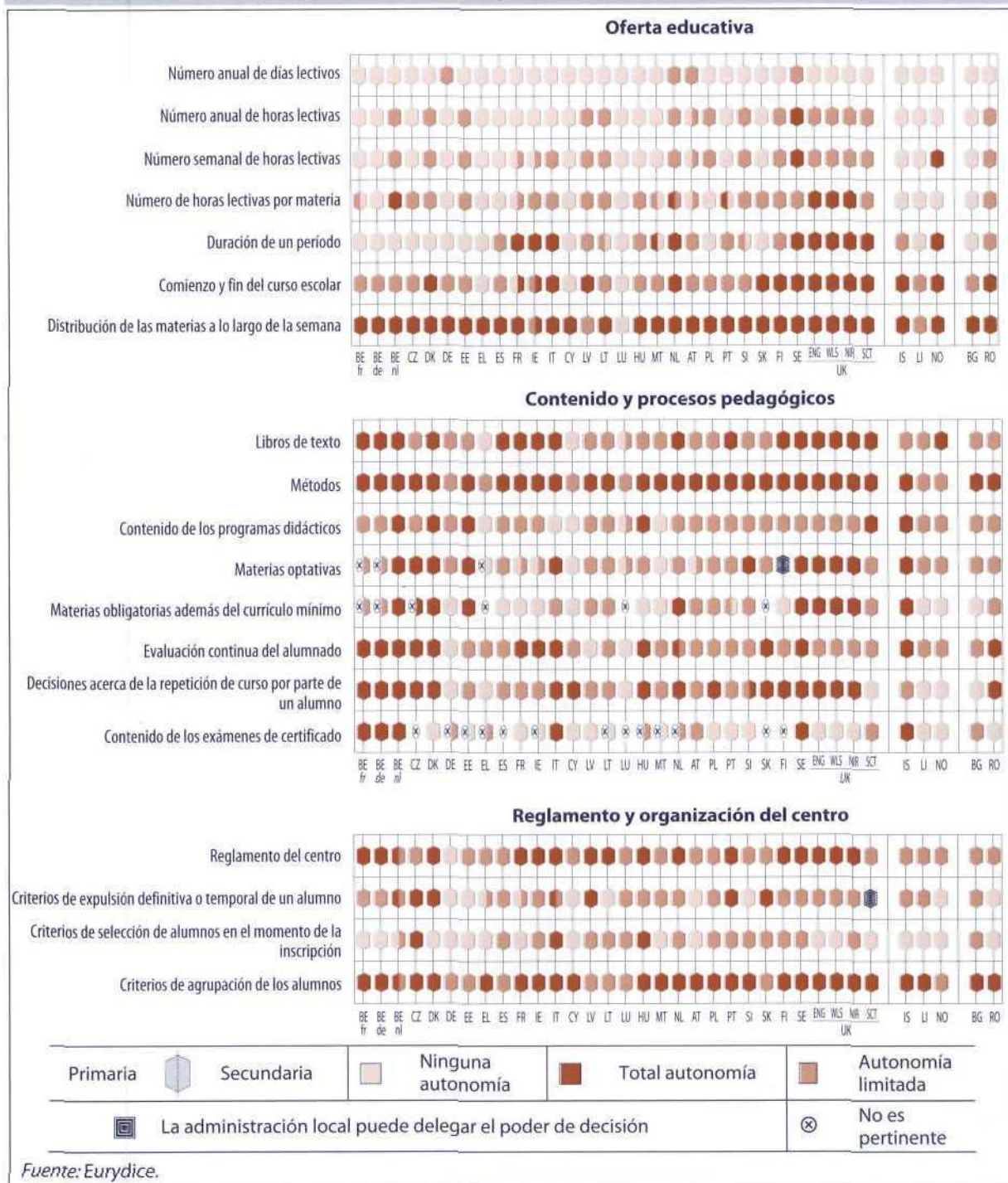
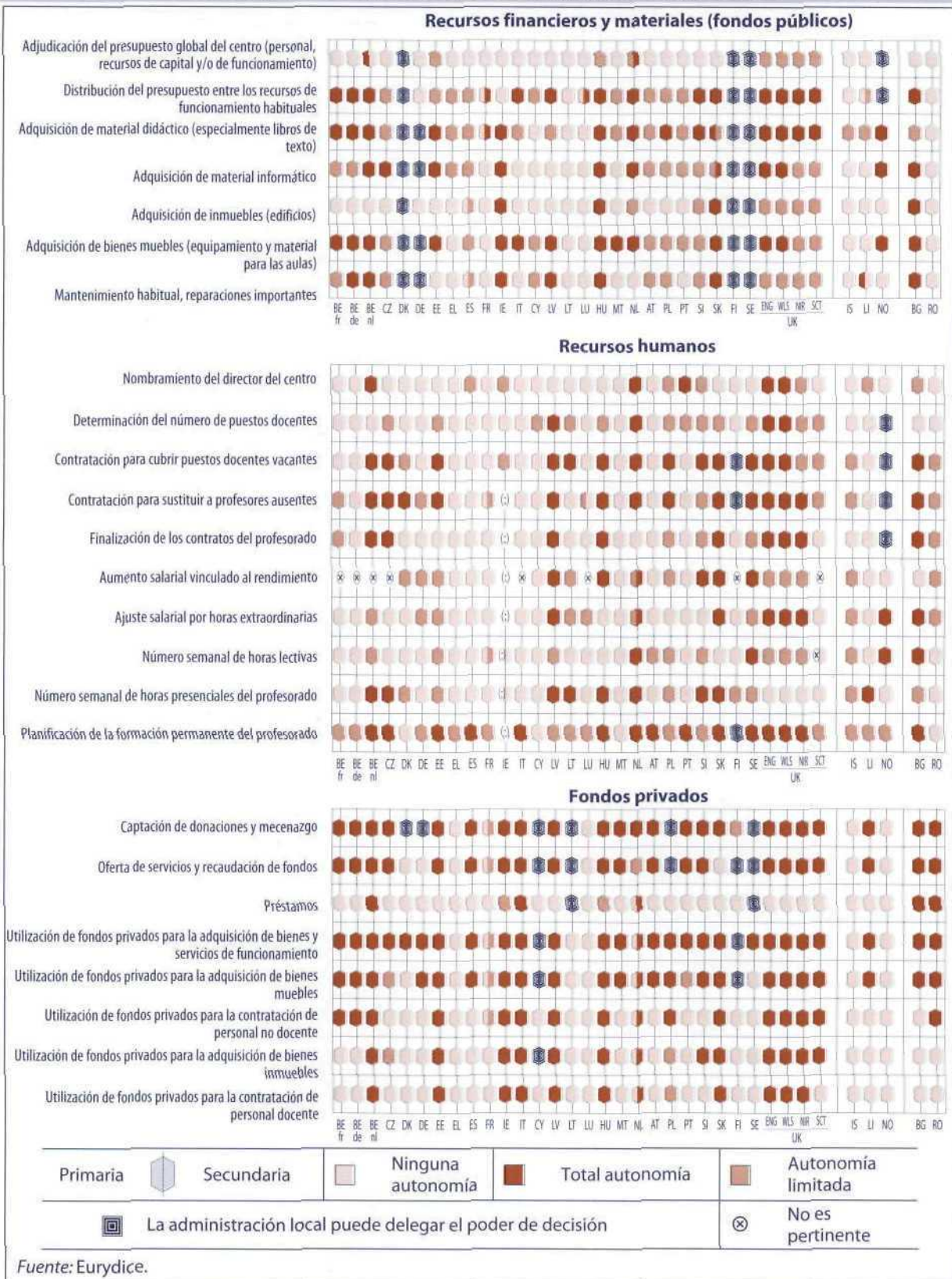


Gráfico B23 (continuación): Autonomía de los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria inferior (en relación con 44 parámetros), 2002/03



Notas complementarias (gráfico B23)

Bélgica (BE fr, BE de): el currículo de Primaria comprende 28 períodos lectivos semanales (número mínimo en la Comunidad francesa) y, por tanto, no queda tiempo para clases optativas.

Bélgica, Irlanda y Países Bajos: la mayoría de los centros pertenecen al sector privado subvencionado, por lo que las cifras no reflejan necesariamente la situación de estos países (véase la nota explicativa). Los centros privados subvencionados suelen tener mayor autonomía en estas áreas.

República Checa y Grecia: no existen materias optativas en Primaria.

República Checa, España, Austria, Eslovaquia y Finlandia: no hay exámenes de certificado en la etapa obligatoria.

Alemania, Estonia, Grecia, Hungría, Lituania, Malta y Países Bajos: no hay exámenes de certificado en Primaria.

Estonia: la reforma del modo en el que se adjudica el presupuesto global del centro (personal, recursos de funcionamiento y/o de capital) ha supuesto una autonomía limitada para los centros municipales (desde enero de 2001) y para los centros estatales (desde enero de 2003).

Chipre: algunos miembros del personal no docente son contratados directamente por la asociación de padres de alumnos para que apoyen las actividades del centro.

Luxemburgo: en los centros de Primaria no existe el puesto de Director. A partir de 2004/05, los centros pueden optar por gestionar sus presupuestos de forma independiente, en cuyo caso pueden recurrir a fondos privados.

Países Bajos: todos los centros son administrados y gestionados por un organismo competente (*bevoegd gezag*) que puede ser específico de un centro y, por tanto, representar al propio centro, o representar a varios centros.

Reino Unido (ENG/WLS): una minoría de centros (*foundation* y *voluntary-aided*) establecen sus propios criterios de admisión pero deben tener en cuenta el código nacional de prácticas en materia de admisión. Los centros *voluntary-aided* pueden disfrutar de autonomía total para la adjudicación del presupuesto del centro para recursos de capital.

Reino Unido (NIR): el *board of governors* establece los criterios de admisión teniendo en cuenta las observaciones formuladas por el *Education and Library Board* o el *Catholic Council for Maintained Schools*. En el caso de las *controlled* y *maintained schools*, el *Education and Library Board* es responsable del gasto en bienes muebles cuando éste sobrepasa un cierto límite.

Reino Unido (SCT): el currículo no es de obligado cumplimiento. Se elaboran directrices para que los centros y las administraciones educativas las interpreten libremente con el fin de que se adapten a las circunstancias específicas de su centro y de su comunidad.

Nota explicativa

Debido a la variedad de situaciones relacionadas con la gestión en el sector privado, este indicador sólo contempla la situación de los centros del sector público. Se entiende por “centros del sector público” los que están directamente controlados y gestionados por las administraciones públicas o gubernamentales. No se incluye a los centros controlados por organismos privados o no gubernamentales, aunque su financiación provenga exclusivamente de los fondos públicos.

El centro escolar se considera una entidad, representada por su director o por su órgano de gestión. Sólo se tiene en cuenta al órgano de gestión del centro si el nivel administrativo al que pertenece es el propio centro. Sin embargo, puede incluir a personas ajenas al centro, como los representantes de la administración local. La administración competente en materia de educación es, según las circunstancias, una administración pública de ámbito local, regional o central.

Este indicador muestra el grado de autonomía de los centros respecto de las administraciones locales, regionales y centrales. No se muestra la autonomía que tienen los centros respecto de los padres de los alumnos o de otras partes interesadas. Tampoco se tiene en cuenta la manera en la que se organiza el poder de decisión interno (entre los miembros del personal del centro).

“**Ninguna autonomía**” significa que sólo la administración educativa es la que toma las decisiones, aunque se consulte al centro en un momento determinado del proceso. “**Total autonomía**” significa que sólo el centro toma las decisiones dentro de los límites establecidos por las leyes o la normativa nacional/local. Las recomendaciones de la administración educativa que no son de obligado cumplimiento no limitan la autonomía de los centros.

“**Autonomía limitada**” incluye cuatro situaciones distintas:

- el centro y la administración educativa toman las decisiones conjuntamente, o los centros envían su propuesta a dicha administración para que ésta la apruebe;
- el centro toma la decisión basándose en una serie de opciones predeterminadas por la administración educativa;
- el centro es autónomo en cuanto a algunas decisiones relacionadas con el aspecto considerado, pero debe dirigirse a la administración educativa (o no es autónomo) para el resto de las decisiones;
- el centro es, en principio, autónomo, pero se le anima encarecidamente a que siga las recomendaciones oficiales.

“**La administración local puede delegar su poder de decisión**” significa que las administraciones locales son responsables de las decisiones y tienen capacidad legal para delegar su poder de decisión en los centros.

Se dispone de información pormenorizada acerca de los siguientes parámetros:

Número anual de horas: gráfico E1

Número de horas por materia: gráficos E2 y E3
 Decisiones sobre la repetición de curso por parte del alumno: gráfico E23
 Contenido de los exámenes de certificado: gráficos E25 y E27
 Adquisición de material informático: gráficos D12 y D13
 Número de horas presenciales del profesorado: gráficos D33 y D34

LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS INDICAN QUE ÉSTOS DISFRUTAN DE AMPLIOS PODERES DE DECISIÓN

Como parte de la encuesta PISA 2003, se pidió a los directores de los centros que indicaran quién era el principal responsable de una serie de áreas en su centro. Sus respuestas añaden un contrapunto interesante al análisis de la normativa oficial sobre autonomía de los centros (gráfico B23). No se pueden realizar comparaciones directas ya que las categorías utilizadas y el método de recopilación de datos son diferentes (entre otras cosas, porque la encuesta PISA incluye a los centros del sector privado, mientras que el gráfico B23 sólo tiene en cuenta a los centros públicos).

La diferencia principal corresponde al porcentaje de respuestas que indican que en ciertas áreas de la actividad escolar “el centro no es el principal responsable” frente a las demás respuestas, en las que la responsabilidad se adjudica al consejo escolar u órgano de gestión del centro, al director del centro, al jefe de un departamento didáctico o a los propios profesores.

Los resultados muestran que los directores de los centros de los países que participan en PISA tienden a considerar que la mayoría de las áreas pertenecen al ámbito de decisión del centro. En efecto, en Hungría y los Países Bajos casi todas las decisiones se adoptan en este nivel. Las pocas excepciones corresponden a sistemas educativos centralizados e, incluso en este caso, el panorama no es muy claro ya que una o más áreas de actividad siguen perteneciendo, en mayor o menor grado, al ámbito de decisión de los centros.

La contratación y el despido de los profesores son las áreas de actividad en las que los centros no son los principales responsables. Este es el caso de Alemania, Grecia, España, Italia, Luxemburgo, Austria y Portugal. Todos son países donde los profesores son contratados por la administración educativa de máximo rango (gráfico B27). En estos países, los pocos directores de centros que informan sobre la implicación de los centros en estas áreas probablemente pertenecen al sector privado. Las respuestas del Reino Unido (Escocia) muestran una menor implicación del centro en el despido de los profesores. En cambio, la contratación y el despido de los profesores es, casi exclusivamente, responsabilidad de los directores de los centros en la República Checa, Letonia, Polonia, Eslovaquia, Suecia e Islandia.

La respuesta de las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica muestra un alto nivel de implicación de los directores de los centros (especialmente en materia de contratación del profesorado), lo que difiere de la información acerca de la normativa oficial (gráfico B23). En principio, los centros públicos no tienen autonomía para contratar profesores y disfrutan de autonomía limitada para su despido. El elevado porcentaje de centros del sector privado subvencionado incluidos en PISA, en los que la contratación y el despido de los profesores competen a los propios centros, puede explicar esta aparente incongruencia.

Las decisiones relativas a la admisión de alumnos suelen ser competencia del director del centro en casi todos los países, aunque a veces esta responsabilidad es compartida por el director del centro y organismos ajenos al centro (Austria, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) y Noruega) o el consejo escolar/órgano de gestión del centro (España, Irlanda y Hungría). En Portugal y Liechtenstein es una cuestión que compete exclusivamente al consejo escolar. Nuevamente, esta información difiere de la normativa oficial de algunos países (gráfico B23).

Gráfico B24: Distribución de alumnos de 15 años de edad según las personas o instancias que los directores de los centros reconocen como principal responsable en seis áreas de decisión, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03

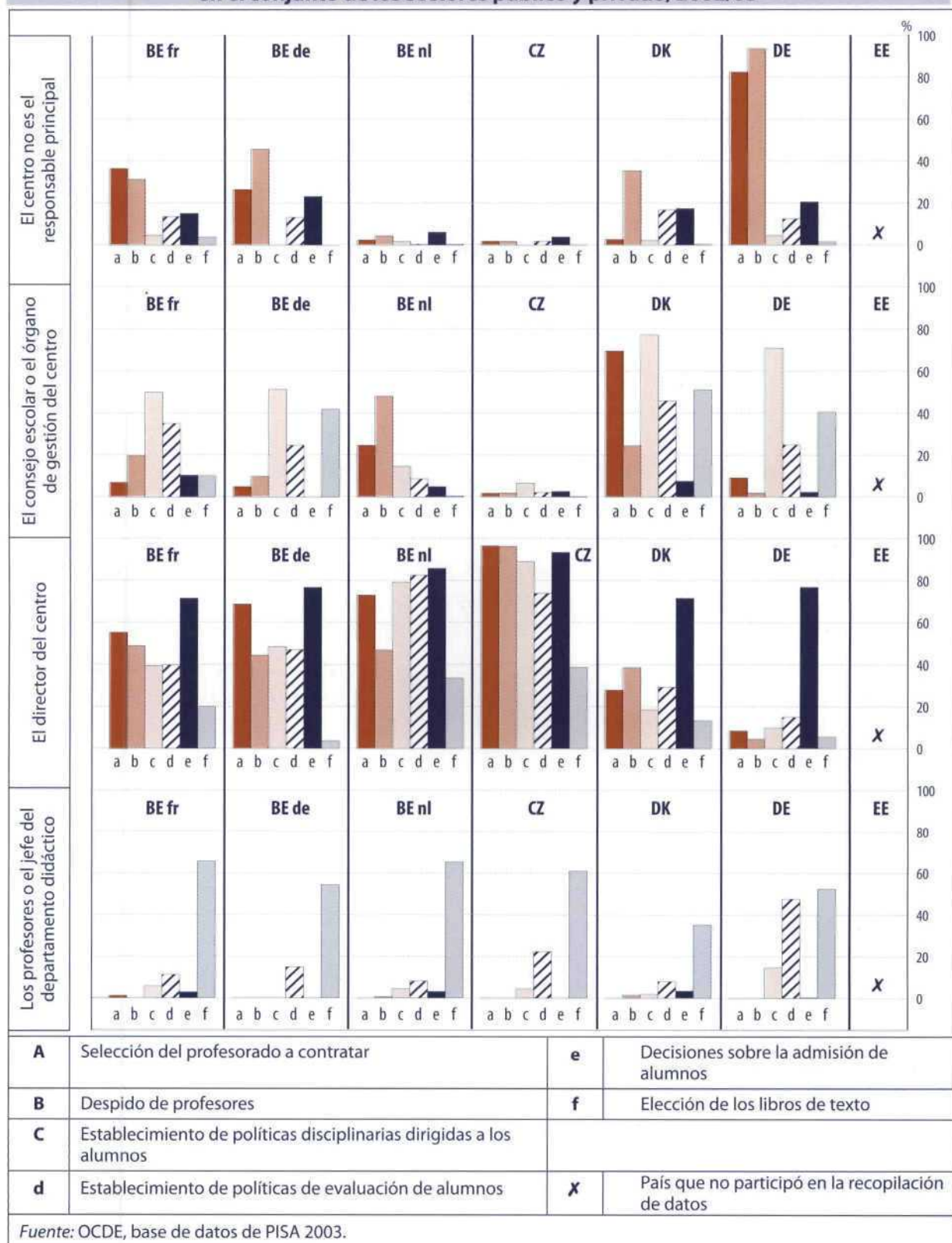
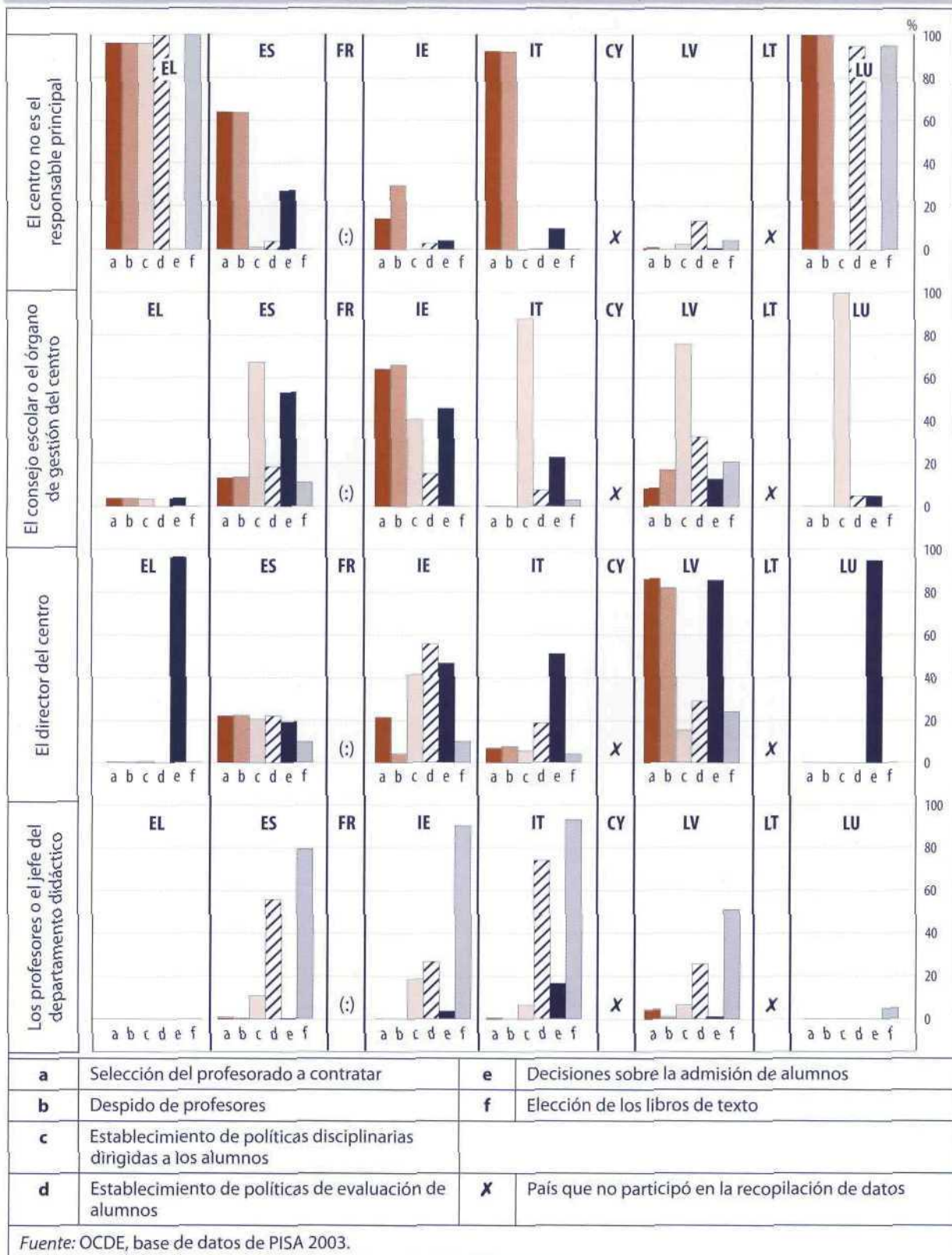


Gráfico B24 (continuación): Distribución de alumnos de 15 años de edad según las personas o instancias que los directores de los centros reconocen como principal responsable en seis áreas de decisión, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



SECCIÓN III – PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

Gráfico B24 (continuación): Distribución de alumnos de 15 años de edad según las personas o instancias que los directores de los centros reconocen como principal responsable en seis áreas de decisión, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03

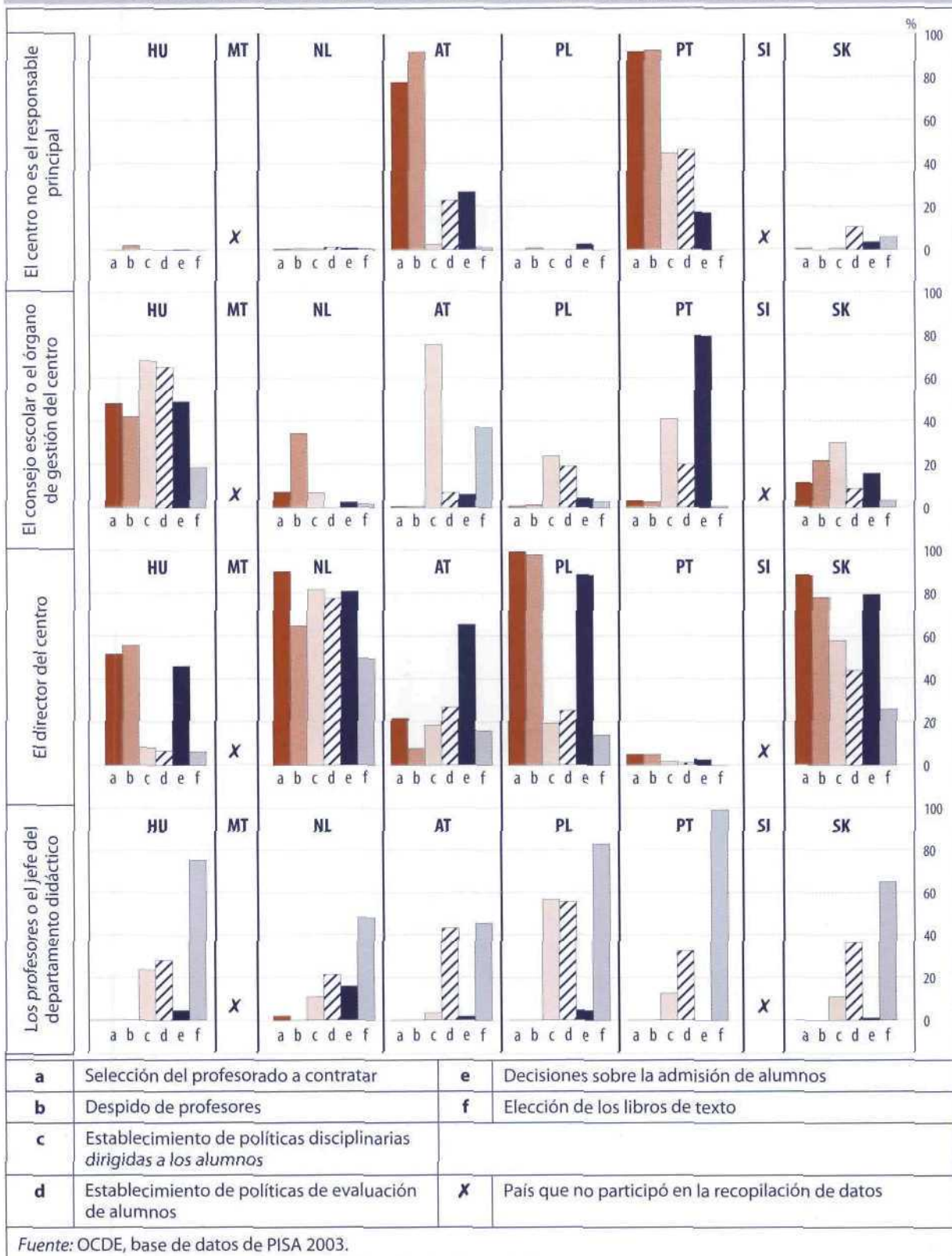
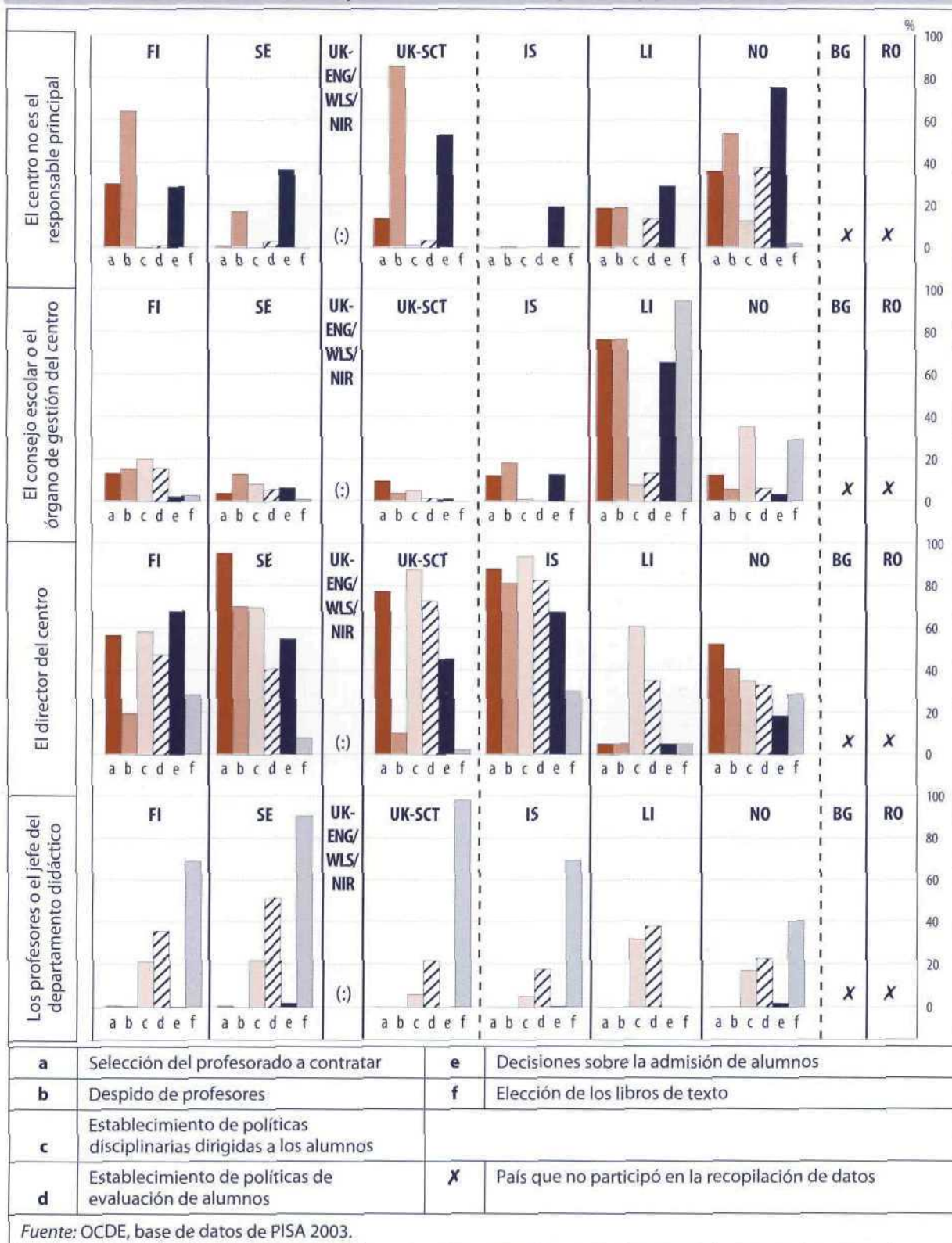


Gráfico B24 (continuación): Distribución de alumnos de 15 años de edad según las personas o instancias que los directores de los centros reconocen como principal responsable en seis áreas de decisión, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



SECCIÓN III - PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

Cifras (gráfico B24)

El centro no es el responsable principal																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	36,5	26,4	2,3	1,7	2,6	82,4	96,1	64,0	(:)	14,3	92,5	0,8	100,0	0,0	0,5	77,8	0,0	91,9	0,4	30,1	0,5	(:)	13,5	0,0	18,6	35,8
b	31,4	45,8	4,4	1,7	35,5	93,7	96,1	63,8	(:)	29,8	92,3	0,0	100,0	2,1	0,7	91,8	0,8	92,6	0,0	64,5	17,0	(:)	85,8	0,4	18,6	53,9
c	4,7	0,0	1,6	0,0	2,1	4,5	96,1	1,2	(:)	0,0	0,1	2,4	0,0	0,0	0,5	2,6	0,0	44,9	0,9	0,1	0,0	(:)	1,1	0,0	0,0	12,6
d	13,6	13,2	0,4	1,7	16,8	12,5	100,0	3,8	(:)	2,7	0,2	13,2	94,9	0,0	1,2	23,1	0,0	46,7	10,8	1,0	2,6	(:)	3,5	0,0	13,6	38,1
e	15,1	23,2	6,1	3,9	17,4	20,6	0,0	27,2	(:)	4,1	9,7	0,6	0,0	0,3	0,8	26,9	2,6	17,5	3,7	28,9	36,9	(:)	53,4	19,4	29,3	76,0
f	3,8	0,0	0,4	0,1	0,3	1,5	100,0	0,0	(:)	0,0	0,0	4,3	94,9	0,0	0,5	1,2	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	(:)	0,0	0,4	0,0	1,7
El consejo escolar o el órgano de gestión del centro																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	6,8	4,8	24,6	1,7	69,6	9,1	3,7	13,1	(:)	64,2	0,1	8,5	0,0	48,3	7,3	0,6	0,6	3,1	11,2	13,0	3,7	(:)	9,4	12,1	76,3	12,1
b	19,7	9,8	48,1	1,9	24,5	1,9	3,7	13,6	(:)	66,1	0,1	17,0	0,0	42,2	34,4	0,6	1,3	2,6	21,9	15,4	12,9	(:)	3,8	18,4	76,3	5,5
c	50,1	51,4	14,7	6,6	77,4	71,1	3,3	67,5	(:)	40,4	87,9	75,9	100,0	68,1	6,9	75,7	23,9	41,1	30,2	20,2	8,4	(:)	5,2	1,0	7,7	35,4
d	35,2	24,8	8,7	2,1	46,0	25,0	0,0	18,6	(:)	15,1	7,4	32,5	5,1	65,3	0,0	6,9	19,2	20,0	8,8	15,7	5,5	(:)	1,6	0,1	13,3	6,2
e	10,4	0,0	4,9	2,6	7,6	2,3	3,7	53,2	(:)	45,7	22,9	12,8	5,1	49,2	2,6	6,1	4,3	79,9	15,9	2,5	6,5	(:)	1,2	12,7	65,7	3,5
f	10,2	42,0	0,5	0,2	51,2	40,6	0,0	11,1	(:)	0,0	3,0	20,9	0,0	18,6	1,8	37,2	3,0	0,7	3,2	2,8	1,1	(:)	0,0	0,0	95,0	29,2
El director del centro																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	55,5	68,7	73,1	96,6	27,8	8,4	0,2	22,1	(:)	21,5	6,8	86,3	0,0	51,7	90,2	21,7	99,4	4,9	88,4	56,4	95,3	(:)	77,1	87,9	5,0	52,1
b	48,9	44,5	46,9	96,4	38,6	4,5	0,2	22,3	(:)	4,1	7,6	82,0	0,0	55,7	64,9	7,7	97,9	4,8	78,1	19,5	70,2	(:)	10,4	81,3	5,0	40,5
c	39,5	48,6	79,2	89,0	18,6	9,8	0,5	20,5	(:)	41,3	5,6	15,3	0,0	8,3	81,8	18,5	19,3	1,6	58,0	58,3	69,7	(:)	87,7	93,9	60,7	35,0
d	39,9	47,1	82,7	73,9	29,3	15,0	0,0	22,1	(:)	55,8	18,7	28,9	0,0	6,6	77,5	26,8	25,2	0,9	44,0	47,4	40,6	(:)	73,0	82,3	35,2	33,0
e	71,6	76,8	85,8	93,5	71,6	76,9	96,3	19,3	(:)	46,7	51,1	85,7	94,9	46,0	80,9	65,4	88,6	2,6	79,4	68,2	54,8	(:)	45,4	67,6	5,0	18,6
f	20,1	3,7	33,7	38,8	13,4	5,5	0,0	9,7	(:)	9,9	3,9	24,1	0,0	6,2	49,6	16,0	14,0	0,0	25,8	28,5	8,2	(:)	2,1	30,3	5,0	28,8
Los profesores o el jefe del departamento didáctico																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	(:)	0,0	0,6	4,4	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
b	0,0	0,0	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	(:)	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
c	5,7	0,0	4,4	4,4	1,9	14,6	0,0	10,9	(:)	18,3	6,5	6,4	0,0	23,6	10,7	3,2	56,8	12,4	10,9	21,4	22,0	(:)	6,1	5,1	31,7	17,1
d	11,3	15,0	8,2	22,3	8,0	47,6	0,0	55,6	(:)	26,4	73,8	25,4	0,0	28,0	21,3	43,2	55,7	32,4	36,5	35,8	51,2	(:)	21,9	17,6	37,9	22,7
e	2,8	0,0	3,1	0,0	3,4	0,2	0,0	0,3	(:)	3,5	16,3	1,0	0,0	4,5	15,7	1,6	4,5	0,0	1,0	0,3	1,8	(:)	0,0	0,3	0,0	1,9
f	65,8	54,4	65,4	61,0	35,1	52,4	0,0	79,1	(:)	90,1	93,0	50,7	5,1	75,2	48,2	45,7	83,0	99,3	65,1	68,8	90,6	(:)	97,9	69,3	0,0	40,3
a	Selección del profesorado a contratar											d	Establecimiento de políticas de evaluación de alumnos													
b	Despido de profesores											e	Decisiones sobre la admisión de alumnos													
c	Establecimiento de políticas disciplinarias dirigidas a los alumnos											f	Elección de libros de texto													

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (el centro no es el responsable principal: a = 0,0; b = 2,0; c = 0,0; d = 0,0; e = 30,8; f = 0,0; el consejo escolar/órgano de gestión del centro: a = 58,7; b = 83,4; c = 55,8; d = 28,0; e = 33,0; f = 0,7; el director del centro: a = 38,9; b = 14,0; c = 41,2; d = 62,6; e = 33,9; f = 0,3; los profesores o el jefe del departamento didáctico: a = 2,3; b = 0,6; c = 3,0; d = 9,4; e = 2,3; f = 99,0) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran, en relación con varias áreas de decisión en las que están implicados los centros, quién era el responsable principal (los profesores, el jefe del departamento didáctico, el director del centro o el consejo escolar/órgano de gobierno del centro). Cuando hay dos respuestas (p. ej. el consejo escolar y el director), sólo se muestra la que tiene mayor rango en cuanto a poder de decisión (en el ejemplo dado sería el consejo escolar).

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de este tipo.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Los directores de los centros suelen adjudicarse la responsabilidad de las políticas disciplinarias dirigidas a los alumnos, aunque a veces compete a los profesores (especialmente en Polonia) o, con más frecuencia, al consejo escolar (en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Italia, Letonia, Luxemburgo, Hungría y Austria).

Los profesores, el coordinador de una sección o el jefe de un departamento didáctico son responsables de la elección de los libros de texto en casi todos los países; y a veces son prácticamente los únicos responsables, como en España, Irlanda, Italia, Hungría, Polonia, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Escocia). También pueden desempeñar un papel importante a la hora de establecer las políticas de evaluación de los alumnos (Italia y, en menor medida, España y Polonia). Por tanto, puede deducirse que en varios países (p. ej. España e Italia) la autonomía de los centros en estas áreas se refiere, más concretamente, a la autonomía de los profesores. Sin embargo, una vez más, los resultados no coinciden con la normativa oficial relativa a la autonomía de los centros (gráfico B23).

Los directores de los centros de algunos países indican que se concede una responsabilidad limitada al consejo escolar o al órgano de gestión del centro, a menudo a favor del director del centro. Las respuestas muestran esta situación en la República Checa, los Países Bajos, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia.

En España, Italia, Portugal y Liechtenstein los directores de los centros afirman que apenas tienen poder de decisión en alguna de las áreas de actividad. Estos países tienden a señalar una clara división de las responsabilidades entre las otras personas o instancias con poder de decisión (como en Italia, donde la inscripción de los alumnos es el único área en la que la responsabilidad es compartida por varios estamentos con poder de decisión).

EL CONSEJO ESCOLAR O EL ÓRGANO DE GESTIÓN DEL CENTRO, QUE INCLUYE A REPRESENTANTES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS, NO SUELE ESTAR IMPLICADO EN LA TOMA DE DECISIONES

La función de los padres respecto de las decisiones que se toman en el ámbito del centro depende de su participación en los consejos de administración o en los órganos de gestión del centro. Cuando son miembros de estos órganos, su esfera de influencia puede variar considerablemente según las áreas. Pueden tener poder de decisión o desempeñar una función consultiva, o no tener ninguna de estas funciones. En Finlandia, Suecia y, en menor grado, en el Reino Unido (Escocia) los poderes que se confieren a los órganos del centro en los que participan los padres dependen de cada centro.

En la República Checa, Grecia e Islandia los padres, a través de los órganos del centro en los que participan, suelen tener poco poder, ya sea de naturaleza consultiva o decisoria. En Eslovaquia, Bulgaria y Rumania sólo

tienen poder en relación con dos áreas. En cambio, los órganos del centro en los que participan los padres tienen poder en casi todas las áreas en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega.

En general, los órganos del centro en los que participan los padres suelen tener menos poder de decisión en las áreas de contratación y despido de profesores y en cuestiones relacionadas con el contenido pedagógico. Tienen más poder de decisión respecto del proyecto educativo del centro y de la elaboración de normas que regulan la actividad cotidiana del mismo.

Los representantes de los padres contribuyen a establecer el proyecto educativo o el plan de actuación del centro en casi todos los países, ya sea por su poder de decisión (en ocho países) o, con más frecuencia, por su función consultiva (en 15 países). Sólo en Dinamarca, Francia, Chipre y Portugal los representantes de los padres no intervienen en estas cuestiones.

En cambio, en más de la mitad de los sistemas educativos europeos los padres no ejercen formalmente ninguna influencia en la expulsión temporal o definitiva de los alumnos y sólo tienen una función consultiva en tres países (Bélgica (Comunidad germanoparlante), Estonia y Austria). Siete países permiten a los representantes de los padres tener plenos poderes de decisión en este área.

En cuanto a la normativa que rige la actividad cotidiana del centro, la situación es muy variada. En nueve sistemas educativos los padres que participan en los órganos del centro tienen poder de decisión, mientras que en otros once países desempeñan una función consultiva. En la República Checa, Grecia, Francia, Chipre, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia no tienen poder de decisión ni función consultiva en esta materia.

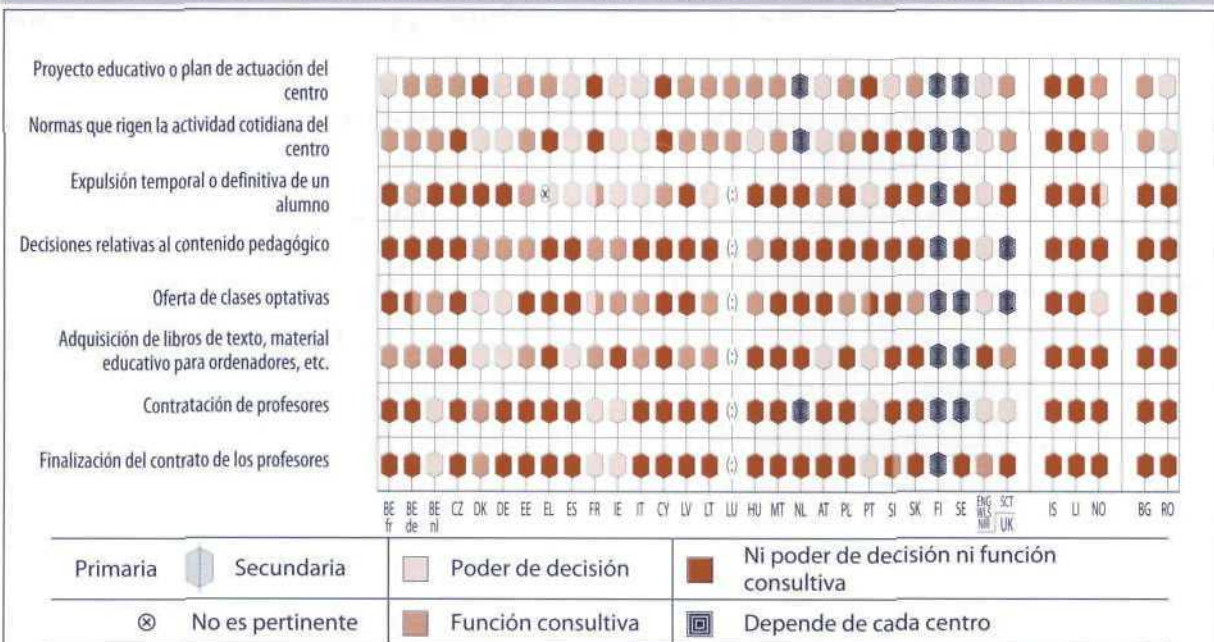
La contratación y la finalización de los contratos de los profesores no suele ser competencia de los órganos del centro en los que están representados los padres (gráfico B23). Sólo en Bélgica (Comunidad flamenca), Francia, Portugal y el Reino Unido tienen poder de decisión en este área. En Noruega desempeñan una función consultiva. Este tipo de situaciones se repite casi de forma idéntica en relación con la finalización de los contratos de los profesores, con pocas diferencias.

De forma similar, las decisiones relativas al contenido pedagógico rara vez competen a los órganos del centro en los que participan los padres. Sólo Alemania, Estonia, Francia y Hungría les conceden una función consultiva. Tienen poder de decisión exclusivamente en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega.

El panorama es bastante variado en lo que respecta a la función que desempeñan los órganos del centro en los que participan los padres respecto de las materias optativas que debe ofrecer el centro, observándose diferencias entre los niveles educativos (la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Francia y Portugal). No tienen función consultiva ni poder de decisión en 13 países. Tienen poder de decisión en Alemania, Francia (Primaria), el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega, mientras que en Bélgica (Comunidad flamenca), Italia, Lituania, Hungría, Polonia, Portugal (Primaria) y Eslovaquia desempeñan una función consultiva.

Aunque los centros tienen gran autonomía para adquirir libros de texto (gráfico B23), los órganos en los que están representados los padres no participan en decisiones relacionadas con esta cuestión en la mayoría de los países. Alemania, España, Austria, Portugal y Noruega son excepciones ya que los representantes de los padres participan en las decisiones relativas a la adquisición de libros de texto, mientras que en Bélgica, los tres Estados bálticos, Francia, Italia y el Reino Unido (Escocia) tienen una función consultiva en relación con este asunto.

Gráfico B25: Poder ejercido en ocho áreas por los consejos escolares/órganos de gestión de los centros en los que participan representantes de los padres. Educación obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): los padres que participan en los consejos escolares del sector privado subvencionado no tienen poder de decisión ni ejercen una función consultiva respecto de la contratación o despido de los profesores.

Grecia: no se puede expulsar temporal o definitivamente a un alumno de Primaria.

Italia: el consejo escolar del centro decide la expulsión temporal o definitiva de un alumno de Secundaria. La participación de los padres en este órgano depende del reglamento interno del centro. En Primaria no está regulada la expulsión temporal o definitiva de un alumno, que suele ocurrir rara vez en la práctica.

Eslovenia: las quejas relativas a los alumnos conflictivos pueden dirigirse al consejo escolar, que tiene poder de decisión para trasladar a dichos alumnos a otro centro.

Eslovaquia: la legislación de 2003 relativa a la administración pública y la autonomía de la educación, que entró en vigor el 1 de enero de 2004, ampliaba los poderes de los consejos escolares en los que participaron, al menos, cuatro representantes de los padres.

Suecia: A partir de 2003, los centros no están obligados a presentar un proyecto de centro local.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el órgano de gobierno del centro establece los principios generales en los que se basan las normas que rigen la actividad cotidiana del centro, pero su director garantiza su cumplimiento. El órgano de gobierno es el máximo responsable de la gestión del personal, pero suele delegar en el director del centro la contratación del mismo (salvo del personal directivo). En septiembre de 2003 entraron en vigor en Inglaterra nuevas normas en esta materia. En Inglaterra y Gales la expulsión temporal o definitiva de un alumno compete al director, pero debe contar con la aprobación del órgano de gobierno. En Irlanda del Norte, esta decisión compete al *board of governors* en todos los tipos de centros salvo en las *controlled schools*.

Reino Unido (SCT): la responsabilidad de nombrar *senior teachers* (profesores de rango superior) es compartida con la administración local.

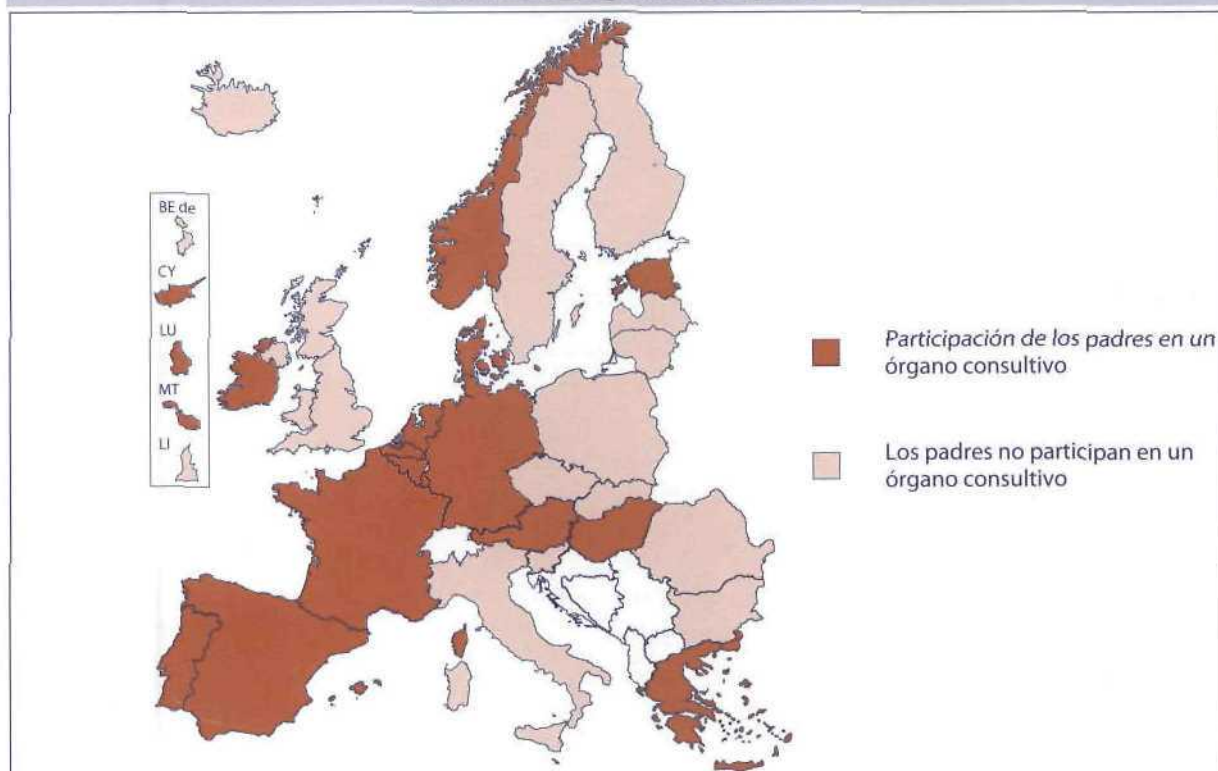
LA CONSULTA A LOS PADRES MEDIANTE ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL ESTÁ BASTANTE EXTENDIDA

En la mayoría de los países de la UE-15 y en Noruega existe, al menos, un órgano de participación de ámbito nacional o central que incluye a representantes de los padres, además de otros actores del sistema educativo. Cuando existen tales órganos, tienen una función consultiva pero no decisoria.

En cambio, en la mayoría de los nuevos Estados miembro, en Rumania y Bulgaria, no existe un consejo de ámbito nacional en el que estén representados los padres. Esto también ocurre en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Finlandia, Suecia, el Reino Unido, Islandia y Liechtenstein.

En Italia existe un órgano consultivo en el ámbito central, pero no incluye a padres de alumnos.

Gráfico B26: Participación de los padres de alumnos en los órganos consultivos. Educación obligatoria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: la situación varía de un *Land* a otro. Los *Länder* son responsables de la normativa escolar y de la administración del sistema educativo.

Polonia: la ley de 1991 contemplaba un consejo nacional que incluía a padres de alumnos, pero no se ha creado aún.

Nota explicativa

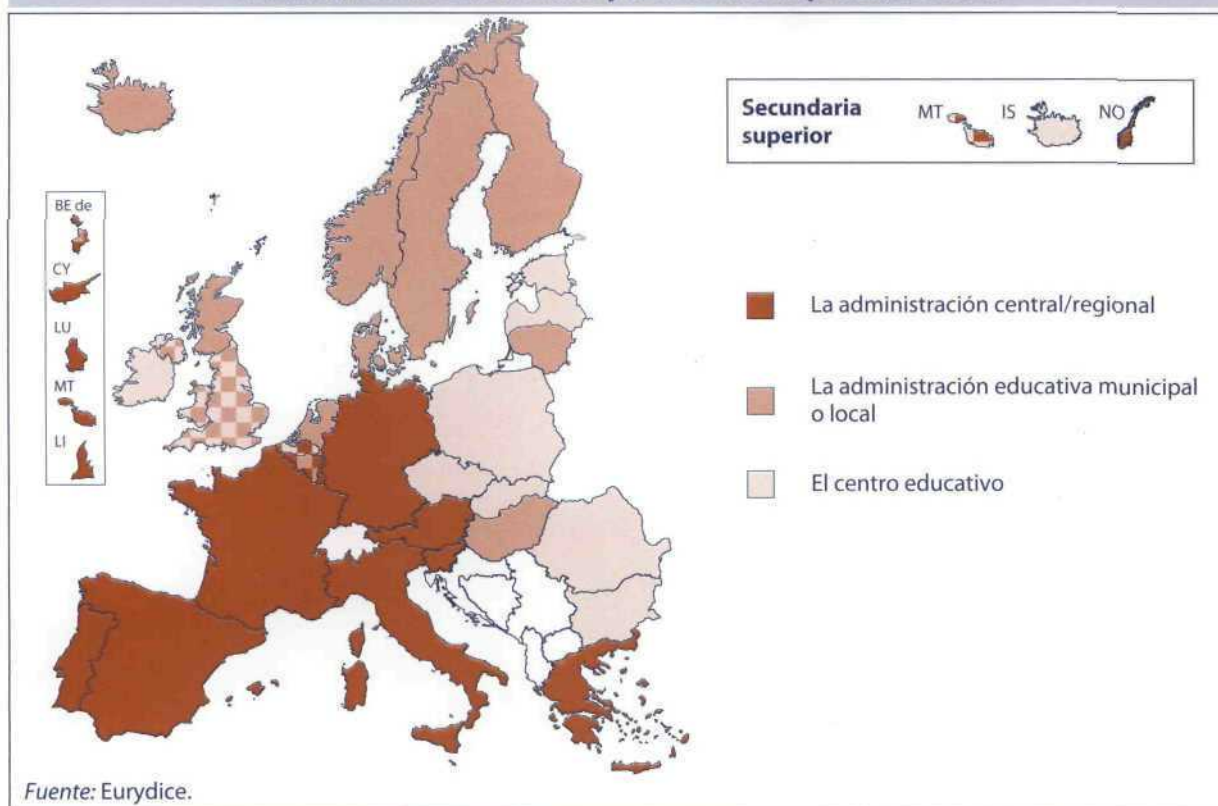
No se tienen en cuenta las asociaciones compuestas exclusivamente por padres de alumnos.

EL EMPLEADOR DEL PROFESORADO SUELE SER EL MISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El nivel administrativo responsable de la contratación de los profesores está estrechamente relacionado con la categoría laboral de los mismos (gráfico D29). Los profesores que son funcionarios de carrera son contratados por la administración central o regional cuando éstas son las administraciones con competencias plenas en esta materia. Este es el caso de Alemania, Grecia, España, Francia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria y Portugal. En los países nórdicos, así como en Lituania y el Reino Unido, el empleador es la administración local (aunque esto no ocurre en Secundaria superior en Islandia y Noruega ni en todos los centros de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Los profesores que trabajan en centros del sector público en los Países Bajos son contratados por el *bevoegd gezag* (órgano ejecutivo del municipio). Los centros son responsables de la contratación del profesorado en la mayoría de los nuevos Estados miembro (salvo Lituania, Chipre y Malta) así como en Irlanda y, en ciertas categorías de centros, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

El grado de implicación de los centros en los procesos de decisión relacionados con la contratación del profesorado (gráfico B23) también afecta a esta información ya que se entiende por "empleador" la administración responsable del nombramiento de los profesores. Sin embargo, los centros pueden tener plena autonomía para contratar a su profesorado aunque el empleador no pertenezca al ámbito del centro (en Lituania, los Países Bajos, Eslovenia, Finlandia, Suecia y en algunos tipos de centros del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)). Esto significa que los centros tienen libertad para seleccionar a los profesores aunque una administración de rango superior tenga la responsabilidad formal del nombramiento de los profesores.

Gráfico B27: Nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior, 2002/03



Notas complementarias (gráfico B27)

Bélgica (BE fr, BE de): los profesores que trabajan en centros del sector público pueden ser contratados por sus respectivas Comunidades (que es la administración de máximo rango en materia de educación) o por los municipios o provincias. Los que trabajan en centros privados subvencionados son contratados por la administración competente correspondiente. En el gráfico no se refleja esta última situación.

Bélgica (BE nl): los profesores del sector público eran contratados por el *Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs* (ARGO), un organismo público autónomo. En la actualidad, los 28 grupos escolares de la administración regional contratan al profesorado. Los profesores también pueden ser contratados por la administración local cuando trabajan en centros creados por los municipios, mientras que los que trabajan en el sector privado subvencionado son contratados por el consejo escolar.

República Checa y Eslovaquia: desde enero de 2003, todos los centros deben ser entidades jurídicas y, por tanto, son responsables de la contratación del profesorado.

Alemania: en cuanto a la minoría de profesores que no son funcionarios de carrera, la parte contratante puede ser el *Land* o el municipio.

Italia: los profesores son contratados por los CSA (*Centri Servizi Amministrativi*), que asumen las funciones administrativas de la Oficina Regional de Centros en el ámbito provincial.

Malta: en Educación Secundaria superior, la administración central es responsable de la contratación de los profesores de los centros que pertenecen a la *Education Division*, mientras que en los centros que son entidades autónomas la parte contratante es el propio centro.

Países Bajos: los profesores son contratados por la administración competente (*bevoegd gezag*), que es el órgano ejecutivo de la administración municipal, cuando se trata de centros del sector público y por un consejo de administración regido por el derecho privado en el caso de los centros privados.

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

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en Inglaterra y Gales, el órgano de gobierno de las *foundation* y *voluntary aided schools* es el empleador y tiene potestad para suscribir contratos de trabajo con los profesores. En las *community* y *voluntary controlled schools* la administración educativa local (*LEA*) es el empleador. En Irlanda del Norte, el *Education and Library Board*, *Council for Catholic Maintained Schools*, o el órgano de gobierno del centro es el empleador, dependiendo del tipo de centro.

Nota explicativa

El término "empleador" se refiere al nivel administrativo que es directamente responsable del nombramiento de los profesores, que especifica sus condiciones laborales (en colaboración con otras partes si procede) y que garantiza que éstas se cumplen. Esto incluye el pago del sueldo a los profesores, aunque los fondos destinados a este fin no provengan directamente del presupuesto de la administración implicada. Esta situación debe distinguirse de la responsabilidad de los centros en materia de gestión de recursos, que corresponde (en mayor o menor grado) al director o al órgano de gestión del centro.

En la mayoría de los países el gobierno central es la administración educativa de máximo rango. Sin embargo en tres casos las decisiones competen a otro nivel administrativo: los gobiernos de las Comunidades en Bélgica, los *Länder* en Alemania y los gobiernos de las Comunidades Autónomas en España.

En la mayoría de los casos, el nivel administrativo que contrata al profesor no varía en función del nivel educativo. Las únicas excepciones corresponden a la Educación Secundaria superior en Malta (en algunos casos) e Islandia, donde el empleador es el centro. En Austria todos los profesores de Secundaria superior son contratados por la administración central, mientras que en Noruega la administración responsable de la contratación del profesorado de Secundaria superior es la Comisión de Educación del condado.

EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA, LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL SUELE ESTABLECER EL NIVEL GLOBAL DEL GASTO EN PERSONAL DOCENTE

En la mayoría de los países las decisiones relativas a la cuantía global de gasto público destinado a los centros que ofrecen educación obligatoria son adoptadas por el gobierno central y/o local según la categoría de los recursos (gráfico D10). Sin embargo, en algunos países estas administraciones sólo fijan las cantidades globales destinadas al gasto en educación, mientras que las decisiones relacionadas con ciertas categorías concretas son adoptadas en el ámbito del centro. Dependiendo de las circunstancias, el volumen de financiación destinada a un recurso concreto adopta la forma de una suma global que debe ser repartida de

forma óptima entre los centros, o de una fórmula que, al aplicarse a cada centro, da como resultado el volumen total de financiación necesaria. Sin embargo, aquí no se distingue entre estos dos procedimientos.

En más de la mitad de los países europeos analizados, la mayoría de los cuales pertenecen al sur de Europa, el gobierno central y/o la administración competente en materia educativa establece el volumen global del gasto público destinado a personal docente.

En los países nórdicos, Hungría, el Reino Unido (Escocia) y Bulgaria la cuantía del gasto público en personal docente es responsabilidad de las administraciones locales. En Letonia, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) esta decisión corresponde, en parte, a la administración central y, en parte, a la administración local.

Las decisiones relativas al volumen total del gasto público en personal no docente, recursos de funcionamiento y bienes muebles pueden analizarse en conjunto. En general, estas decisiones se adoptan en el ámbito local o son compartidas por la administración central y local. Sin embargo, siguen perteneciendo al ámbito central en Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Irlanda, Chipre, Malta, los Países Bajos, Portugal y Eslovaquia.

En varios países el poder de decisión es compartido por la administración central y local. En general, las decisiones se comparten según este principio: las relativas a los recursos destinados a parte o a la totalidad del material y equipamiento didáctico (incluidos ordenadores, que pertenecen al epígrafe "bienes muebles") corresponden a la administración central, mientras que las demás corresponden a la administración local. Dependiendo del país, el porcentaje de recursos sobre los que decide la administración central varía mucho. En algunos países de este grupo, la producción y la distribución de los libros de texto siempre corresponde a la administración central.

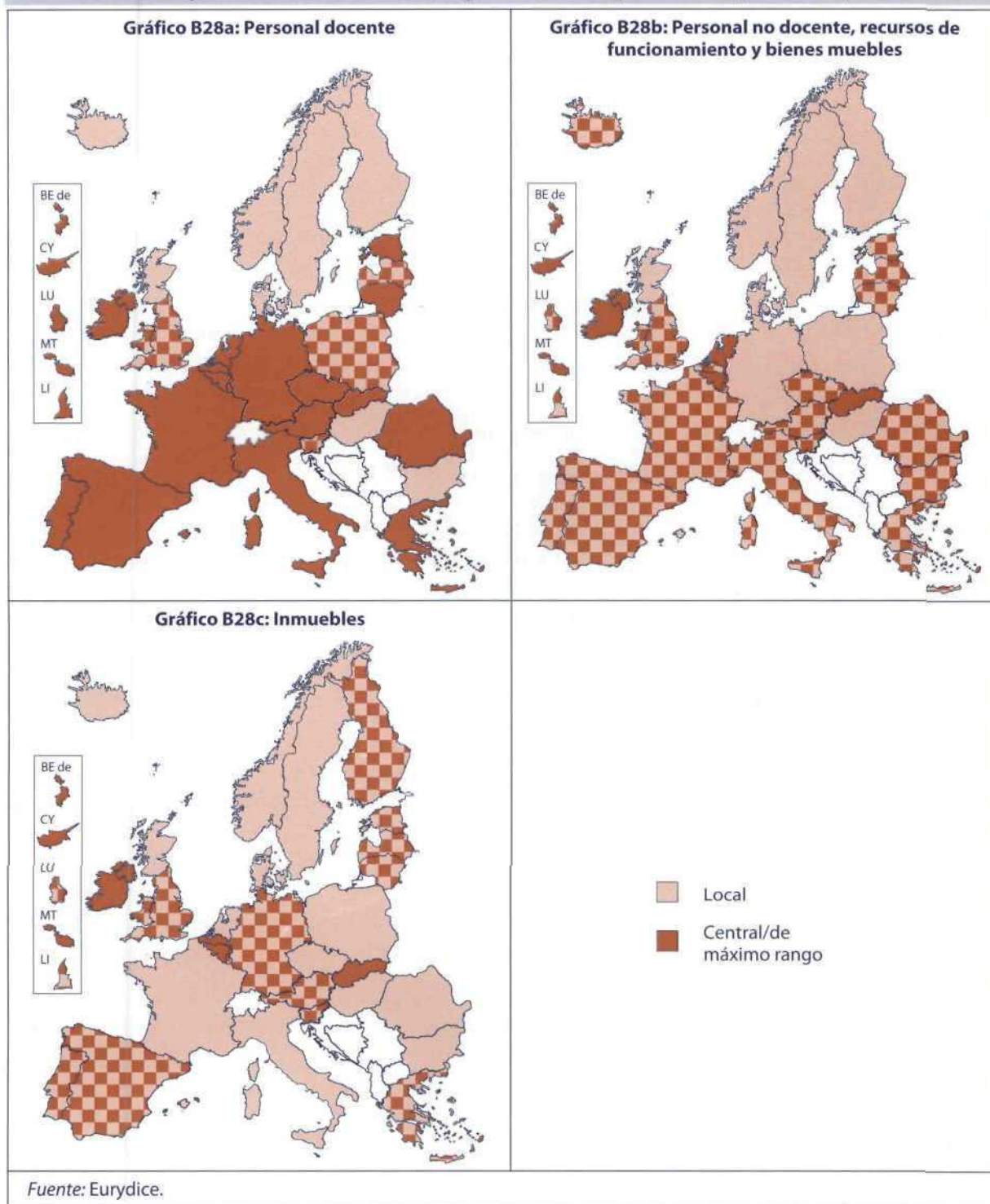
En el Reino Unido la administración local fija la cuantía final del gasto público destinado a los centros según las directrices del gobierno central (salvo en Irlanda del Norte, donde esta decisión corresponde al gobierno central). El centro es el que decide cómo se distribuye el presupuesto del centro entre los capítulos de personal, recursos de funcionamiento y bienes muebles.

En la mayoría de los casos, los niveles administrativos responsables de fijar la cuantía global del gasto público en activos fijos (inmuebles) también son los que fijan las cantidades destinadas a recursos de funcionamiento y bienes muebles (excluyendo el material y equipamiento didáctico). Sin embargo, varios países constituyen la excepción a esta regla. En Alemania (responsabilidad de los *Länder*), Luxemburgo (Educación Primaria), Eslovenia, Finlandia y Liechtenstein (Educación Secundaria) la administración de máximo rango es total o parcialmente responsable de fijar las cuantías destinadas a inmuebles, pero no las destinadas a recursos de funcionamiento.

Conviene mencionar que también ocurre lo contrario. En los Países Bajos la cantidad que los municipios reciben de la administración central para bienes inmuebles se establece según una serie de criterios. Sin embargo, los municipios pueden utilizar esta cantidad a su discreción y añadirla a otros presupuestos. Por consiguiente, son los que, en la práctica, establecen la cantidad global destinada a gastos de capital, mientras que el gobierno determina la cantidad global destinada a otros recursos. Finalmente, en la República Checa, Francia, Italia, Islandia, Bulgaria y Rumania la responsabilidad de fijar la cuantía global del gasto público en recursos de funcionamiento, en un sentido amplio, es compartida por la administración central y la administración local, mientras que la destinada a inmuebles sólo compete a la administración local.

Al comparar los mapas resulta evidente que, por una parte, existe una tendencia a que las decisiones relativas a la financiación del personal docente correspondan al gobierno central o a la administración

Gráfico B28: Nivel administrativo que establece la cantidad global de gasto público destinado a los centros que ofrecen educación obligatoria, sector público o equivalente, 2002/03



Notas complementarias de los gráficos B28a, B28b y B28c

Bélgica (BE fr, BE de): en el caso de los centros administrados por los municipios y provincias, éstas pueden decidir si destinan un presupuesto específico a los recursos de funcionamiento y bienes muebles, además de las subvenciones concedidas por las Comunidades (gráfico B28b).

República Checa, Grecia, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Islandia, Bulgaria y Rumania: las cantidades destinadas a libros y/o material audiovisual u ordenadores, si no se trata de la totalidad del material y del equipamiento destinado a la enseñanza, son fijadas por la administración central (gráfico B28b).

República Checa: la administración central es responsable de fijar la cantidad destinada a personal no docente, mientras que la administración local se responsabiliza de otros recursos destinados a gastos de funcionamiento y bienes muebles (gráfico B28b).

Alemania: los *Länder* (administración con competencias plenas en materia de educación) establecen un plan de desarrollo escolar según el cual la administración local destina fondos para bienes inmuebles (gráfico B28c).

Estonia: el Estado destina recursos a centros concretos a través de un programa nacional de inversión. La Administración local concede fondos similares de su propio presupuesto. Estos dos procesos no son interdependientes (gráfico B28c).

Grecia: la responsabilidad de los bienes inmuebles es compartida por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Económicos (administración central) y las Prefecturas (administración local) (gráfico B28c).

España: en Primaria, la administración local es responsable de algunos de los recursos citados en el gráfico B28b. La responsabilidad de los recursos de capital es compartida por la Comunidad Autónoma y las administraciones locales mientras que, en Secundaria, sólo recae sobre la Comunidad Autónoma correspondiente (gráfico B28c).

Francia: en Secundaria inferior, la administración central es responsable de los recursos destinados a personal no docente (gráfico B28b).

Italia: la administración local es responsable de proveer ciertos recursos de funcionamiento (p. ej. libros de texto para centros de Primaria) de su propio presupuesto (gráfico B28b).

Letonia: la administración central especifica la cuantía y el procedimiento de pago de los sueldos mientras que la administración local concede las subvenciones que provienen del presupuesto nacional y complementa estas subvenciones con fondos de su propio presupuesto (gráfico B28a). De forma similar, la administración central y las administraciones locales comparten la cuantía global de los gastos en materia de inmuebles (gráfico B28c).

Lituania: desde 2002 está vigente un nuevo sistema de financiación basado en un modelo per capita para el personal docente y administrativo, los pedagogos sociales y los bibliotecarios, para los libros de texto y otros recursos didácticos (gráficos B28a y b). El gobierno central es el que adjudica los fondos. Las otras categorías de recursos (otras categorías de personal no docente, recursos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles) siguen siendo responsabilidad de los municipios.

Luxemburgo: la administración local es responsable de los recursos que se citan en los gráficos B28b y c en Educación Primaria, y la administración central se responsabiliza de la Educación Secundaria.

Hungría: los gobiernos locales reciben una subvención global (ya repartida entre personal, gastos de funcionamiento y gastos de capital) del gobierno central para todos los servicios que ofrecen, incluidos los servicios educativos, y determinan la cuantía que debe destinarse a educación. En el caso del personal docente, fijan la cantidad según la normativa central. Asignan fondos a cada centro en forma de una subvención global. Los centros fijan las cantidades finales que se destinan a las distintas categorías de recursos, y pueden pagar al personal docente sueldos más altos.

Austria: en Primaria y en las *Hauptschulen* y *Polytechnische Schulen*, la administración local es responsable del personal no docente y de los recursos de funcionamiento y de capital (gráficos B28b y c); en el caso de las *allgemein bildende höhere Schulen*, la responsabilidad corresponde a la administración central.

Polonia: a la hora de establecer la cuantía de los recursos destinados a personal docente, las administraciones locales deben aplicar la legislación relativa a sueldos, tamaño de las clases y proporción alumnos/profesor, pero pueden complementar esta cantidad con sus propios ingresos (gráfico B28a).

Portugal: la administración local es responsable de los recursos de funcionamiento y bienes muebles (gráfico B28b) y de los recursos de capital (gráfico B28c) de los centros que ofrecen el primer ciclo de *ensino básico*.

Eslovenia: la administración local concede los fondos destinados a capital inmobiliario con ayuda de la administración central. El Ministerio de Educación saca a concurso y aprueba los programas de inversión locales según los criterios de prioridad anunciados (gráfico 28c).

Finlandia: para recibir fondos del gobierno destinados a inmuebles, el proyecto debe ser aprobado por el Ministerio de Educación como parte del plan nacional de financiación dentro del presupuesto (gráfico B28c).

Suecia: entre 2001 y 2006 el gobierno central concede a los municipios que cumplen ciertos requisitos una asignación especial para contratar personal para los centros. A partir de 2006 esta asignación formará parte de la asignación global que el gobierno concede a cada municipio (gráficos B28a y b).

Reino Unido (ENG/WLS): las administraciones educativas locales establecen la cuantía global destinada a la educación obligatoria dentro de su zona (utilizando las subvenciones del gobierno central y los impuestos locales, y según las directrices del gobierno central). **(NIR):** el Departamento de Educación concede una subvención global a los *Education and Library Boards*. **(ENG/WLS/NIR):** se concede un presupuesto global a cada centro, que tiene libertad para dedicarlo a gastos de personal, gastos de funcionamiento y bienes muebles. Además, los centros reciben financiación directa del gobierno central destinada a prioridades educativas concretas (gráficos B28a y b). La mayor parte de la financiación de los gastos de capital se destina a los centros o a las LEAs según una fórmula (gráfico B28c).

Liechtenstein: en Primaria, la administración local es responsable de los recursos citados en el gráfico B28b. La responsabilidad en materia de recursos de capital es compartida por las administraciones central y local, mientras que corresponde a la administración central en el caso de la Educación Secundaria (gráfico B28c).

Nota explicativa

Las categorías de recursos mencionadas aquí son las siguientes: personal docente, personal no docente, recursos de funcionamiento necesarios para la enseñanza, otros recursos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles. La recopilación de datos financieros agrupa a estas categorías en tres: gastos corrientes de personal, otros gastos corrientes y gastos de capital. Sin embargo, desde el punto de vista de la administración responsable de las decisiones, es más conveniente adoptar unas categorías distintas: a) personal docente, b) personal no docente, recursos de funcionamiento y bienes muebles y c) bienes inmuebles.

Los gastos corrientes abarcan los bienes y servicios utilizados durante el año en curso y que deben renovarse anualmente. Los gastos de capital abarcan los bienes que duran más de un año. Corresponden a la construcción, renovación o reparaciones importantes en edificios (bienes inmuebles) o en equipamiento, mobiliario y ordenadores (bienes muebles). Sin embargo, los gastos menores inferiores a una cantidad determinada se incluyen en los gastos de funcionamiento.

En este gráfico no se incluyen los recursos destinados a centros que acogen poblaciones que son objeto de programas específicos de ayuda (p. ej. zonas de actuación prioritaria, programas para alumnos de minorías étnicas, etc.).

El gobierno central es la administración educativa de máximo rango en la mayoría de los países. Sin embargo, en tres casos las decisiones corresponden a un nivel administrativo distinto: los gobiernos de las Comunidades en Bélgica, los *Länder* en Alemania y los gobiernos de las Comunidades Autónomas en España.

Sólo se tiene en cuenta a los centros públicos. Sin embargo, en tres países (Bélgica, Irlanda y los Países Bajos), se incluye a los centros privados subvencionados, ya que acogen a un porcentaje importante del alumnado y se consideran equivalentes a los centros del sector público.

regional con competencias plenas en materia de educación; por otra parte, que las decisiones relativas a la financiación de los recursos de funcionamiento (en un sentido amplio) se compartan con las administraciones locales. Cuando se analiza la forma en la que los distintos niveles administrativos comparten las decisiones, también resulta evidente que, en cada una de las principales categorías de recursos (personal, recursos de funcionamiento y de capital) existe una tendencia general cada vez mayor a descentralizar las decisiones relacionadas con las cantidades globales destinadas a los recursos que no están directamente relacionados con la enseñanza.

LAS DECISIONES RELATIVAS A LA CUANTÍA Y A LA DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS SUELEN PERTENECER AL MISMO NIVEL ADMINISTRATIVO

En la mayoría de los países la administración que establece la cuantía global del gasto público destinado a la educación obligatoria (gráfico B28) también decide cómo se distribuyen los recursos entre los centros. Esta administración puede pertenecer al ámbito central, regional o local, dependiendo de cada país.

En Irlanda y el Reino Unido (Irlanda del Norte) el gobierno central determina la cantidad global de recursos para todas las categorías, mientras que las administraciones locales deciden cómo se distribuyen estos recursos entre los centros. Existe una situación similar en Estonia (en relación con el personal docente) y en la República Checa (en relación con todo tipo de personal y con los recursos de funcionamiento). En Letonia las

administraciones locales deciden cómo se reparten los recursos fijados por el gobierno central entre todas las categorías salvo personal no docente e inmuebles; en Grecia, toman decisiones sobre todas las categorías de recursos a excepción del personal docente.

En otros casos, el gobierno central determina la cuantía de los recursos pero se apoya en una administración geográficamente descentralizada (un departamento del Ministerio de Educación o una delegación del gobierno central situada en la zona) para repartirlos entre los centros. Se observa esta situación en Eslovaquia (para todas las categorías de recursos), así como en Francia, Italia, Chipre, Polonia, Portugal, Austria (especialmente en el caso de las *allgemein bildende höhere Schulen*) y Rumania (para algunas categorías). Los bienes inmuebles casi nunca están sujetos a este tipo de disposición (Portugal y Eslovaquia son las únicas excepciones).

Gráfico B29: Nivel administrativo responsable de la distribución de recursos entre los centros, en relación con el nivel que establece la cuantía total del gasto público en educación obligatoria. Sector público o equivalente, 2002/03

	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR		IE		IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	BG	RO	
								(a)	(b)	(a)	(b)									(a)	(b)		(a)	(b)					ENG/ WLS, SCT	NIR						
A																																				
B																																				
C																																				
D																																				
E																																				

A = Personal docente B = Personal no docente C = Recursos de funcionamiento D = Bienes muebles E = Bienes inmuebles

Las decisiones relativas a la distribución de recursos entre los centros son adoptadas por:

- el mismo nivel que las decisiones relativas a la cuantía de los recursos (gráfico B28)
- un nivel inferior que, sin embargo, depende directamente del nivel responsable de fijar la cuantía de los recursos
- un nivel inferior, que no depende del nivel responsable de fijar la cuantía de los recursos

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania, Finlandia y Liechtenstein: tanto la administración de máximo rango como las administraciones locales están implicadas en la determinación de los recursos globales para inmuebles, pero sólo las administraciones locales los distribuyen entre los centros.

Grecia: los recursos fijados para el personal no docente, los gastos de funcionamiento y los bienes muebles son gestionados en el ámbito local por los municipios (por la Comisión Municipal de Educación). Los recursos destinados a inmuebles son gestionados por la administración Prefectoral (ámbito local).

Francia: a) Educación Primaria; b) Educación Secundaria.

Irlanda: a) todos los centros, salvo las *vocational schools* y *community schools*; b) *Vocational schools* y *community schools* que responden ante los *Vocational Education Committees*.

Chipre: el consejo escolar local, que es responsable ante el Ministerio, distribuye algunos de los recursos para personal no docente, para gastos de funcionamiento y para bienes muebles.

Hungría: las administraciones locales asignan fondos a cada centro en forma de subvención global. Los centros determinan la cantidad final destinada a las distintas categorías de recursos.

Austria: a) *Volksschulen*, *Hauptschulen* y *Polytechnische Schulen*; b) *allgemein bildende höhere Schulen*.

Portugal: a) primer ciclo de *ensino básico*; b) segundo y tercer ciclos de *ensino básico*.

Eslovaquia: la distribución de todos los recursos, salvo libros, está geográficamente descentralizada.

Notas complementarias (gráfico B29 – continuación)

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): se asigna un presupuesto global a cada centro para cubrir los gastos de personal, gastos de funcionamiento y bienes muebles. Los centros tienen libertad para decidir cómo emplear estos fondos.

Reino Unido (ENG/WLS): las LEAs y el gobierno central ponen a disposición de los centros unos fondos independientes para gastos de capital.

Reino Unido (NIR): a) *Grant-maintained integrated schools* y *voluntary grammar schools*; b) *Controlled* y *maintained schools*. Los *Boards* conceden a las *controlled schools* unos fondos independientes para gastos de capital y el gobierno central los concede a las *maintained schools*, *grant-maintained integrated schools* y *voluntary grammar schools*.

Rumania: la distribución de los recursos para personal y libros de texto está geográficamente descentralizada.

Nota explicativa

Las categorías de recursos mencionadas aquí son las siguientes: personal docente, personal no docente, recursos de funcionamiento necesarios para la enseñanza, otros recursos de funcionamiento, bienes muebles e inmuebles. La recopilación de datos financieros agrupa a estas seis categorías en tres: gastos corrientes de personal, otros gastos corrientes y gastos de capital. Sin embargo, desde el punto de vista de la administración responsable de las decisiones, es más conveniente adoptar unas categorías distintas: a) personal docente, b) personal no docente, recursos de funcionamiento y bienes muebles y c) bienes inmuebles.

Sólo se tiene en cuenta a los centros públicos. Sin embargo, en tres países (Bélgica, Irlanda y los Países Bajos), se incluye a los centros privados subvencionados, ya que acogen a un porcentaje importante del alumnado y se consideran equivalentes a los centros del sector público.



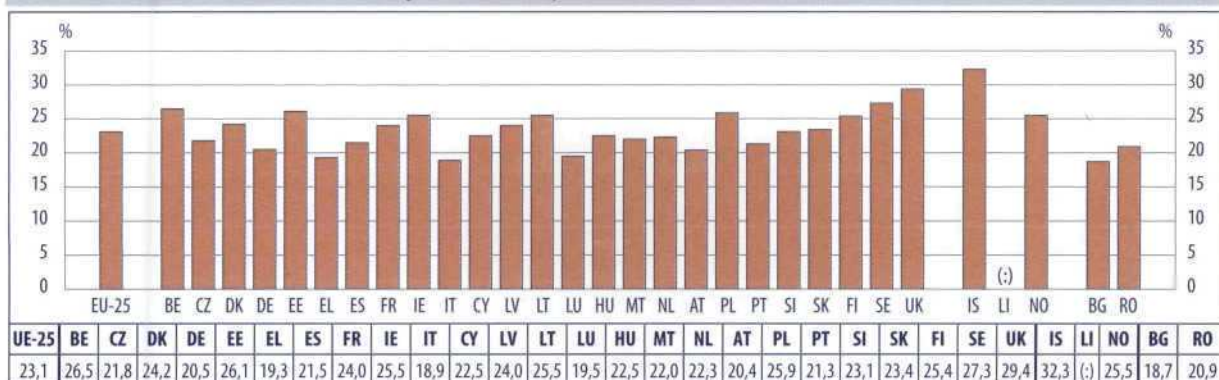
PARTICIPACIÓN

CASI UNA CUARTA PARTE DE LA POBLACIÓN EUROPEA ASISTE A UN CENTRO ESCOLAR O ESTUDIA

El porcentaje de estudiantes respecto de la población total oscila entre el 20 y el 25 % en la mayoría de los países europeos. Sobrepasa el 25 % en Bélgica, Estonia, Irlanda, Lituania, Polonia, el Reino Unido y los países nórdicos (excepto Dinamarca). Islandia muestra un porcentaje superior, con más de un 30 %. En cambio, el porcentaje de estudiantes en Grecia, Italia, Luxemburgo y Bulgaria es inferior al 20 %.

Las estructuras demográficas nacionales influyen en las tasas de escolarización, ya que los grupos de población más jóvenes tienen más probabilidades de participar en la educación. La situación general de Europa revela que el grupo de edad de 0 – 9 años es el menos numeroso, seguido del grupo de 10 – 19 años. En proporción, hay más jóvenes de entre 20 y 29 años de edad. Islandia, junto con Irlanda, presenta el mayor porcentaje global de jóvenes (gráfico A2).

Gráfico C1: Porcentaje de alumnos de Educación Infantil a Educación Superior (CINE 0–6), respecto de la población total, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: las cifras no incluyen el nivel CINE 6.

Grecia: los datos demográficos son provisionales.

Francia: las cifras no incluyen los *Départements d'outre mer*.

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

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo el indicador se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no están incluidos. También muchos alumnos de nivel CINE 1, 2 y 3 estudian en el extranjero, por lo que tampoco están incluidos.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

La recopilación de cifras de matrícula abarca todos los sistemas educativos nacionales, independientemente de quien los ofrezca. Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Se incluye toda la Educación Especial, sean cuales sean los tipos de centros y las necesidades específicas de los alumnos. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa. Se incluyen los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial.

Se contabiliza sólo una vez a cada alumno matriculado durante el curso escolar aunque se haya matriculado en varios programas.

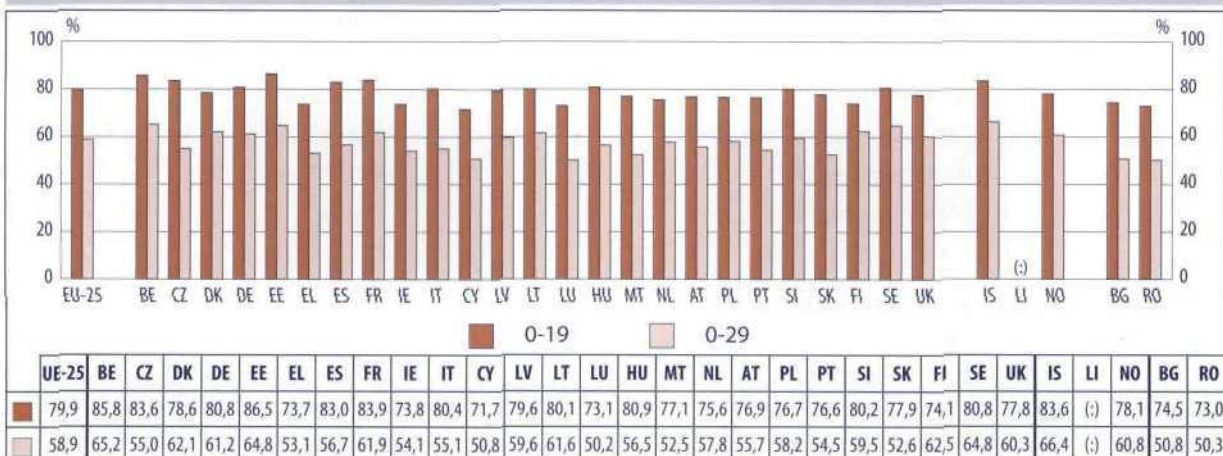
La media europea se calcula a partir de los datos disponibles (en el caso del Reino Unido los datos demográficos de 2001 se utilizan para calcular la media correspondiente a 2002).

LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN DESCIENDEN CONSIDERABLEMENTE DESPUÉS DE LOS 19 AÑOS DE EDAD

La comparación de las tasas de participación de los jóvenes de los grupos de edad de 0 – 19 y 0 – 29 años revela que el grupo de edad 0 – 29 sufre un descenso considerable de la matrícula en toda Europa, con un promedio de 20 puntos porcentuales en la mayoría de los países europeos. Esta disminución alcanza los 25 puntos porcentuales en la República Checa, España e Italia. En cambio, este descenso es mucho menos acusado en Finlandia, con una diferencia de sólo 12 puntos porcentuales entre las tasas de participación de ambos grupos de edad.

Esto significa que cada vez hay menos jóvenes que participan activamente en el sistema educativo después de los 19 años de edad, independientemente del tipo de programa educativo elegido. El promedio de la Unión Europea es inferior al 60 % en el grupo de edad de 0 – 29 años (y justo por debajo del 80 % en el de 0 – 19 años). Este descenso de las tasas de participación está claramente vinculado al término de la escolarización obligatoria (gráfico C10). Sólo unos cuantos países (Bélgica, Estonia, Suecia e Islandia) tienen unos índices de participación en torno al 65 % en el grupo de edad de 0 – 29 años.

Gráfico C2: Porcentaje de estudiantes en los grupos de edad 0-19 y 0-29, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: las cifras no incluyen el nivel CINE 6.

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

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo el indicador se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Muchos alumnos de nivel CINE 1, 2 y 3 también estudian en el extranjero, por lo que tampoco están incluidos en las cifras de matrícula aunque sí lo están en los datos demográficos. Por ello todas las tasas de participación por edades se han infravalorado. Se carece de cifras por edades del nivel CINE 5.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

En el numerador se incluye a todos los alumnos de todos los niveles CINE que estudian en centros públicos y privados y que pertenecen a los grupos de edad 0-19 y 0-29. Los números de alumnos se dividen entre los números de la población del grupo de edad correspondiente. Los datos demográficos corresponden al 1 de enero de 2002.

La recopilación de cifras de matrícula abarca todos los sistemas educativos nacionales, independientemente de quien los ofrezca. Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen

un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Está incluida la Educación Infantil (CINE 0), diseñada para satisfacer las necesidades educativas y de desarrollo de los niños de, al menos, 3 años de edad. Se incluye la Educación Especial, sean cuales sean los tipos de centros y las necesidades específicas de los alumnos. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.

LA EVOLUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES QUE ASISTEN A CENTROS ESPECIALES NO MUESTRA UNA TENDENCIA CLARA

En todos los países europeos la oferta dirigida a alumnos con necesidades educativas específicas (Educación Especial) incluye la educación en clases o centros especializados (oferta segregada/en centros especiales) así como en centros ordinarios. La distribución de los alumnos a los que se les reconocen necesidades educativas especiales entre los centros ordinarios y los centros especiales depende de los sistemas y métodos empleados para identificar y evaluar las necesidades de los alumnos. Por tanto, los porcentajes de alumnos de Educación Especial (EE) que asisten a centros especiales puede que reflejen diferencias en cuanto a los métodos de evaluación y las fórmulas de financiación más que en cuanto a la incidencia real de la EE en los distintos países.

Dentro del campo de la Educación Especial, todos están de acuerdo en que la situación deseable es la integración de los alumnos de EE en la educación obligatoria ordinaria, aunque no todos están de acuerdo en que esto sea lo adecuado para todos los alumnos de EE. Por tanto, conviene tener en cuenta que la cuestión de la calidad de la enseñanza no sólo se aborda alterando el porcentaje de alumnos de EE que se educan en centros especiales. Su asistencia a centros ordinarios no garantiza necesariamente una enseñanza de calidad; y a la inversa, su asistencia a un centro especial no significa una oferta educativa inadecuada para algunos alumnos.

La tasa de matrícula en centros especiales durante el período 1996 – 2004 refleja las distintas políticas nacionales en materia de EE (Educación Especial). Dentro de la población total en edad de escolarización obligatoria, los alumnos de EE suponen:

- menos del 1 % en Grecia, España, Italia, Chipre, Portugal, Islandia y Noruega;
- entre el 1 y el 3 % en otros trece sistemas educativos;
- más del 3 % en las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, la República Checa, Alemania, Estonia, Letonia, Hungría, Eslovaquia y Finlandia.

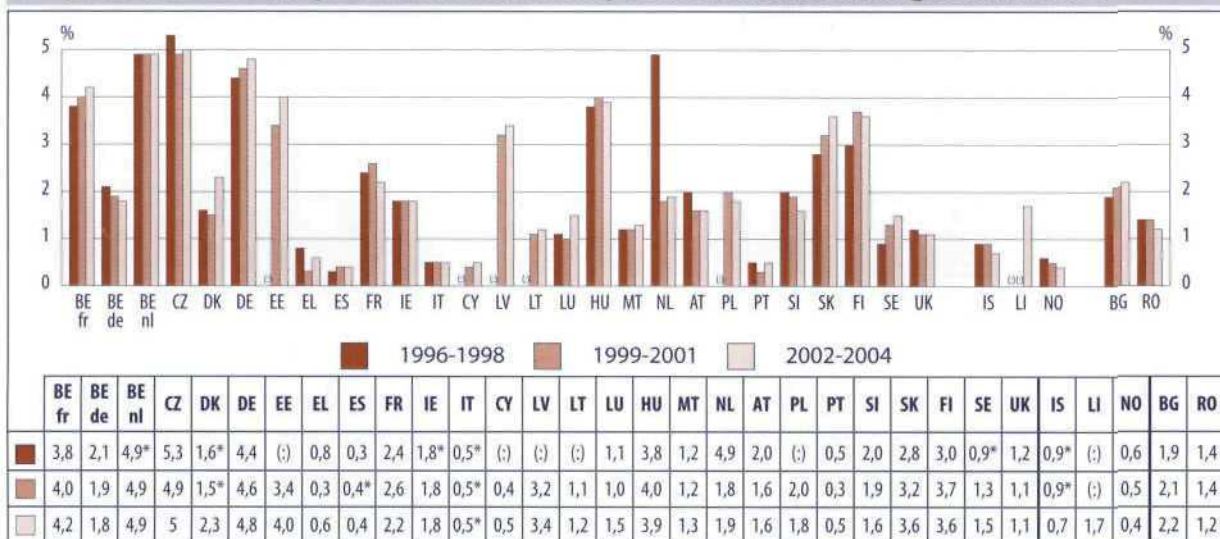
Teniendo en cuenta que los países difieren en la manera en que se define la EE y, por tanto, la oferta de EE es diversa, no conviene realizar comparaciones directas entre los países basándose en el porcentaje de alumnos que asiste a centros especiales. Sin embargo, la evolución de los porcentajes de alumnos que se educan de forma segregada es un indicador útil de la evolución hacia la integración de los alumnos de EE entre 1996 y 2004. Con muy pocas excepciones, esta evolución muestra un cambio muy moderado, sin que aparezca una tendencia clara en Europa. El número de países que presentan un aumento del porcentaje de alumnos de EE en centros ordinarios es similar al de países que muestran un descenso de este porcentaje. Algunos países no muestran, o casi no muestran, variaciones de estos porcentajes durante este período de tiempo.

Alemania e Irlanda presentan un aumento del número global de alumnos diagnosticados como alumnos de EE. En ambos países se ha producido un aumento del número de alumnos de EE que asiste a centros ordinarios. El aumento del porcentaje de alumnos de EE alemanes que asiste a centros especiales, como

refleja el gráfico C3, se debe al hecho de que Alemania ha experimentado un descenso general de la población en edad escolar.

A partir de 1993, en Austria, los padres tienen el derecho legal de elegir la educación integrada para sus hijos, con el resultado de que cada vez hay más alumnos de EE que asisten a centros ordinarios y ha descendido el porcentaje de niños en centros especiales. En este país se ha producido un aumento constante de alumnos de EE desde 1993, aunque se ha producido un (ligero) descenso del número de niños que comienzan su escolarización debido a la constante disminución de la tasa de natalidad.

Gráfico C3: Evolución del porcentaje de alumnos de Educación Especial (respecto del total de la población escolar) que asisten a centros especiales. Educación obligatoria, 1996 – 2004



* estimación

Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl) e Irlanda: las cifras correspondientes a 1996/98, ya publicadas, son del 3,8 % en BE nl y del 1,2 % en Irlanda, pero estas cifras incluían a alumnos que habían sobrepasado la edad de la escolaridad obligatoria.

Dinamarca: las cifras de 1996 – 1998 y 1999 – 2001 incluyen alumnos que habían sobrepasado la edad de la escolaridad obligatoria.

Grecia: las cifras de 1999 – 2001 abarcan a todos los centros, incluidos los de educación postobligatoria.

Francia y Finlandia: las cifras de 1996 – 1998 corresponden al curso escolar 1994/95.

Países Bajos: el acusado descenso del porcentaje de alumnos que asiste a centros especiales se debe a los cambios sufridos por la legislación y la normativa en 1998. Los centros especiales para alumnos con dificultades de aprendizaje y minusvalías intelectuales leves actualmente forman parte del sistema escolar ordinario. Estos centros atendían a 74.000 alumnos aproximadamente. Las cifras de la distribución de estos alumnos entre centros especiales y centros ordinarios no se encuentran disponibles.

Nota explicativa

En este indicador, el porcentaje de alumnos de Educación Especial (EE) que cursan la educación obligatoria en centros especiales se calcula como porcentaje de la población total en edad de escolarización obligatoria. Las cifras muestran la oferta pública y privada subvencionada según las estadísticas del Ministerio de Educación, pero no incluyen a los alumnos que asisten a centros privados no subvencionados.

Debido a que varían los datos estadísticos de la EE, el indicador no muestra años de referencia determinados sino tres períodos cronológicos, de los que hay cifras nacionales disponibles.

Aunque varían las definiciones nacionales de "Educación Especial" (a veces también llamada "segregada"), la definición que aquí se aplica es la de que el alumno pasa la mayor parte de la semana escolar en un centro o clase que no pertenece a la educación ordinaria (segregado). Las definiciones legales de la EE de cada país se encuentran disponibles en los informes titulados *National Overviews of Special Education*, en las páginas nacionales de la Agencia europea en Internet, en <http://www.european-agency.org>.

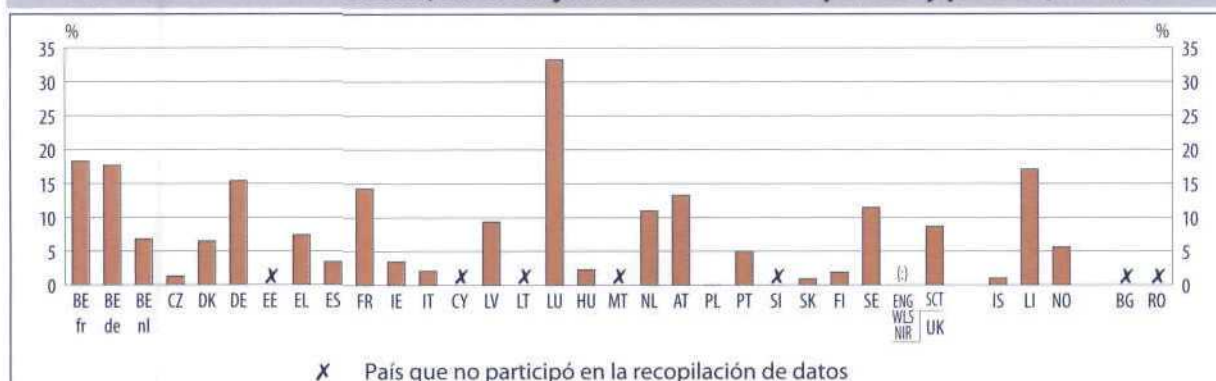
EN ALGUNOS PAÍSES EL ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE REPRESENTA PORCENTAJE DE MÁS DEL 15% DE LA POBLACIÓN ESCOLAR TOTAL DE 15 AÑOS DE EDAD

Según la encuesta PISA 2003, los alumnos de 15 años de edad cuyos padres (ambos) habían nacido en el extranjero suponían entre el 10 % y el 20 % de la población escolar de esta edad en Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Alemania, Francia, los Países Bajos, Austria, Suecia y Liechtenstein. El porcentaje de alumnos de origen inmigrante llega a ser más de una tercera parte de la población escolar de 15 años de edad en Luxemburgo.

Otros países de los que existen datos disponibles muestran un porcentaje bastante menor de alumnos de 15 años de origen inmigrante, con menos del 5 % en la mayoría de los casos.

Estas tasas de escolarización corroboran los datos demográficos acerca del porcentaje de jóvenes extranjeros respecto de la población total (gráfico A4) y reflejan tendencias históricas en materia de inmigración (1).

Gráfico C4: Porcentaje de alumnos de origen inmigrante respecto de la población total de alumnos de 15 años de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
18,3	17,7	6,8	1,3	6,5	15,4	7,4	3,4	14,3	3,5	2,1	9,4	33,3	2,3	11,0	13,3	0,0	5,0	0,9	1,9	11,5	(:)	8,7	1,0	17,1	5,6

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Nota complementaria

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (porcentaje de alumnos inmigrantes = 7,9) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los alumnos y se les pidió que indicaran su lugar de nacimiento y el de sus padres. La categoría de alumnos "de origen inmigrante" se formó agrupando a los alumnos que respondieron que sus padres habían nacido en el extranjero, independientemente del lugar de nacimiento de los alumnos.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

(1) Para más información sobre esta cuestión, véase el capítulo 2 de la publicación titulada La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. *Estudios Eurydice*, 2004.

AUMENTA LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE EDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL PERO AÚN EXISTEN DIFERENCIAS

En todos los países europeos existe una oferta de Educación Infantil. La asistencia a un centro de este nivel es, casi siempre, voluntaria. Sólo dos países consideran este nivel obligatorio para los niños de 4 años de edad: Luxemburgo y el Reino Unido (Irlanda del Norte). La edad teórica de acceso a la Educación Infantil varía de un país a otro (gráfico B1).

Las tasas de participación en Educación Infantil dependen de la oferta disponible. La evolución de las tasas de participación de los niños de 4 años de edad refleja diversos niveles de oferta. Aunque en el caso de los países que se incorporaron a la UE el 1 de mayo de 2004 sólo se dispone de datos a partir de 1999/2000, la tendencia general en casi todos los países europeos muestra un aumento del número de niños de 4 años matriculados en Educación Infantil.

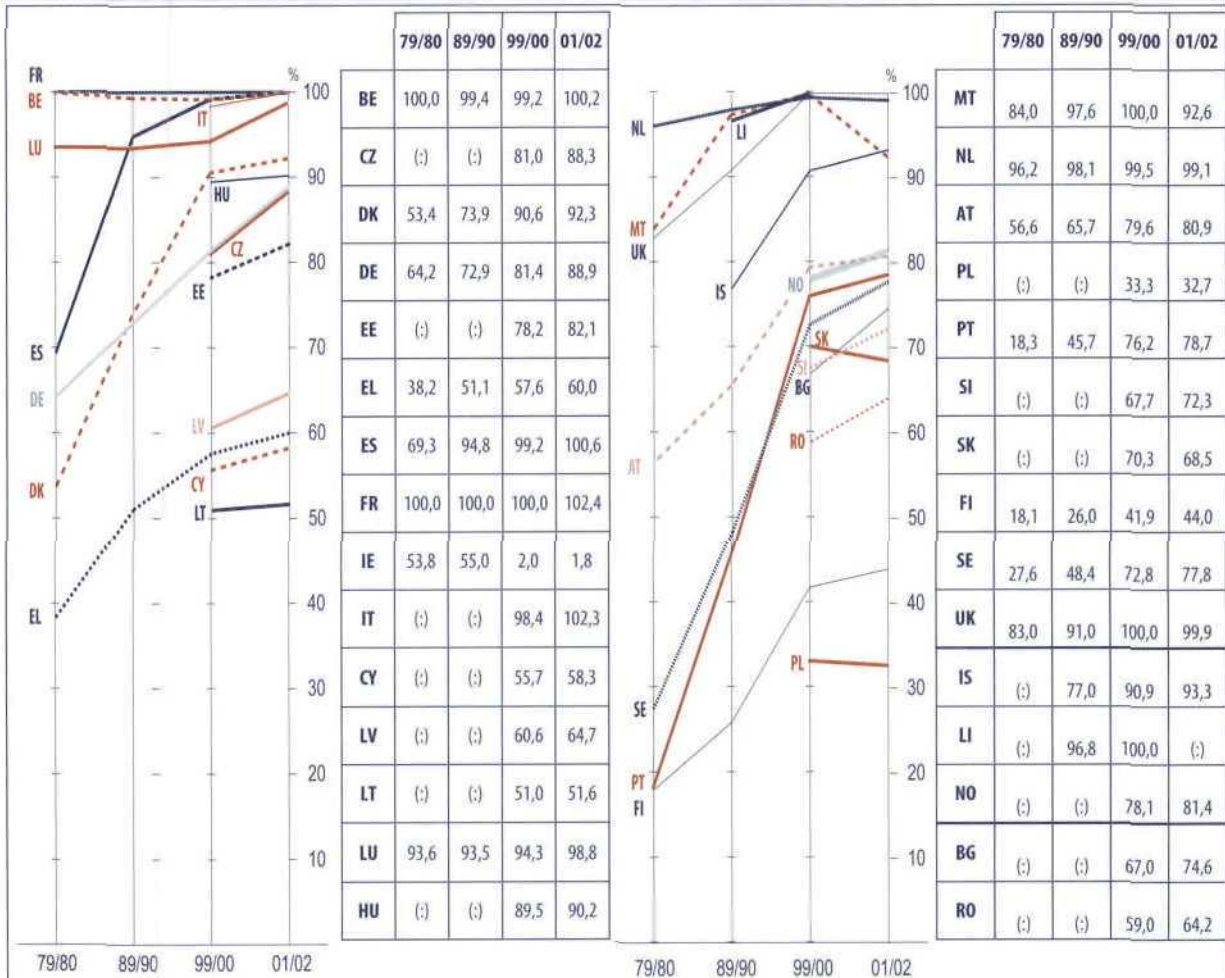
En 2001/02, todos los niños de 4 años estaban matriculados en Educación Infantil en Bélgica, España, Francia, Italia, los Países Bajos y el Reino Unido. Tradicionalmente, Bélgica, Francia y los Países Bajos tenían una participación del 100%, mientras que las cifras de España (especialmente) y del Reino Unido muestran un gran aumento de las tasas de participación desde 1979/80.

Dinamarca, Hungría, Malta, Islandia y Liechtenstein presentan unas tasas de participación muy elevadas, con más del 90 %. En este grupo de países, el aumento de la participación es especialmente acusado en Dinamarca, donde la tasa de participación apenas sobrepasaba el 50 % en 1979/80.

En todos los demás países salvo Polonia y Finlandia, más de dos tercios de los niños de 4 años estaban matriculados en Educación Infantil en 2001/02. En este grupo de países, Portugal y Suecia presentan el mayor aumento, pasando de un porcentaje algo superior al 18 % en 1979/80 a un 78,7 % y un 77,8 %, respectivamente, en 2001/02. En cambio, menos de la mitad de los niños de 4 años estaban matriculados en Educación Infantil en Polonia y Finlandia en 2001/02 (alrededor de un tercio de los niños polacos de esta edad y del 44 % de los niños fineses de 4 años de edad).

Finalmente, en Irlanda, muchos niños de 4 años participan en la Educación Primaria.

Gráfico C5: Evolución de las tasas de participación de los niños de 4 años en Educación Infantil (CINE 0), desde 1979/80 hasta 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: las cifras no incluyen a los centros privados no subvencionados.

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

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

Reino Unido: los datos demográficos de 2001/02 corresponden a 2001.

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. La Educación Infantil debe contratar personal titulado especializado en educación. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia, donde al personal no se le exige dicha titulación.

El indicador se calcula dividiendo el número de niños de 4 años que cursan Educación Infantil entre el número de niños de 4 años de la población.

En algunos países, las tasas de matrícula aparentemente sobrepasan el 100 %. Esto se debe a que se calculan según dos conjuntos de cifras (población y educación) a partir de distintas encuestas realizadas en distintos momentos del año. La cifra se ha redondeado proporcionalmente para mostrar 100.

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

AUMENTA LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN INFANTIL AL AUMENTAR LA EDAD DE LOS NIÑOS

Un año antes del comienzo de la Educación Primaria obligatoria, aproximadamente las tres cuartas partes de los niños están matriculados en Educación Infantil en los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE. Esta proporción es ligeramente mayor en los países de la UE-15.

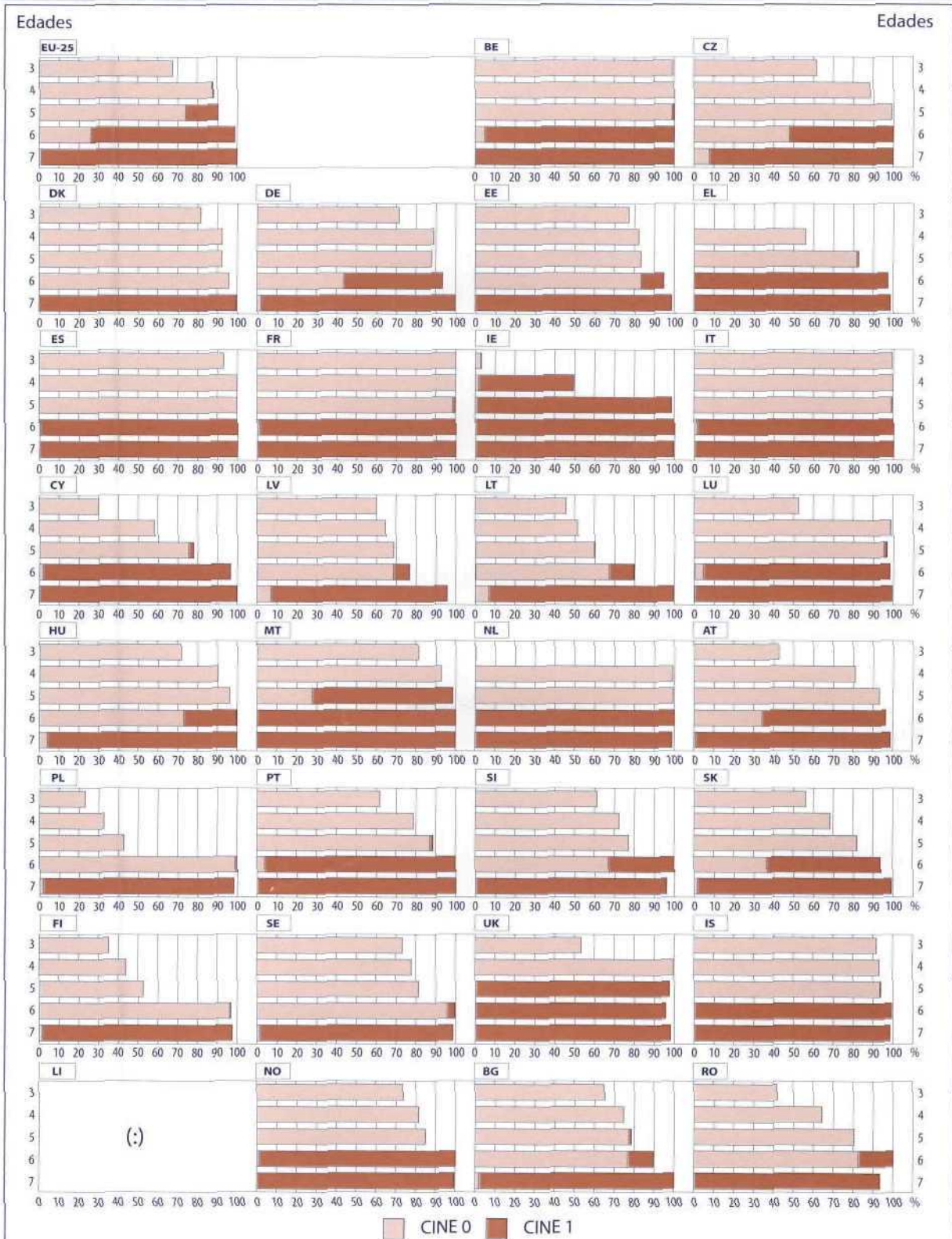
La edad en la que los niños pueden comenzar la Educación Infantil varía de un país a otro. La oferta suele estar disponible desde, al menos, los 3 ó 4 años de edad (gráfico B1). Más de la mitad de los países europeos tienen una participación masiva (más del 80 %) en Educación Infantil a partir de esta edad.

En Grecia, Portugal, Eslovaquia y Rumania la mayoría de los niños comienzan la Educación Infantil a la edad de 5 años, mientras que la mayoría de los niños polacos, fineses y suecos se matriculan en Educación Infantil sólo durante un año, a la edad de 6 años. En un número reducido de países (Letonia, Lituania y Bulgaria) no existe una participación masiva en Educación Infantil; alrededor de una cuarta parte de los niños accede al sistema educativo por primera vez en Educación Primaria.

La transición a la Educación Primaria tiene lugar a la edad de 6 años para la mayoría de los niños en Bélgica, la República Checa, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Portugal, Islandia y Noruega. En efecto, en estos países las tasas de participación coinciden con la edad teórica de acceso a Educación Primaria, salvo en el caso de Bélgica, Chipre, Luxemburgo y Portugal, donde unos pocos niños de 6 años (alrededor del 4 %) permanecen en Educación Infantil. En Alemania, Austria y Eslovaquia alrededor del 40 % de los niños de 6 años todavía asiste a centros de Educación Infantil. En Irlanda la mitad de los niños ya están matriculados en Educación Primaria a la edad de 4 años; esta cifra se eleva casi hasta el 100% en el caso de los niños de 5 años. Todos los niños de 5 años del Reino Unido y alrededor del 70 % de los niños malteses de esta edad ya están matriculados en Educación Primaria.

El acceso a la Educación Primaria tiene lugar a la edad de 7 años para la mayoría de los niños en los tres Estados bálticos, así como en Dinamarca, Hungría, Polonia, Eslovenia (currículos anteriores a la reforma), Finlandia, Suecia, Bulgaria y Rumania. Sin embargo, algunos niños de 7 años continúan en Educación Infantil en la República Checa, Letonia, Lituania y Hungría. En el caso de la República Checa y Hungría esto puede deberse a que los niños nacidos después de una fecha concreta deben esperar un año para acceder a la educación obligatoria. En la República Checa también puede deberse al hecho de que la escolarización obligatoria de, aproximadamente, un 20 % de los niños, se retrasa (a petición de los padres y con la aprobación del director del centro). En Letonia y Lituania este retraso puede atribuirse a la falta de madurez del niño (gráfico B4).

Gráfico C6: Tasas de participación en Educación Infantil y Primaria (CINE 0 y 1), por edades, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias (gráfico C6)

Bélgica: las cifras no incluyen a los centros privados no subvencionados.

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

Eslovenia: el currículo posterior a la reforma permitió a los centros matricular a los niños en la educación obligatoria a partir de los 6 años de edad. En 2000/01 los centros podían decidir si adoptaban el currículo anterior o posterior a la reforma.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

Las cifras detalladas se encuentran en los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>

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. La Educación Infantil debe contratar personal titulado especializado en educación. No se incluye a las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia, donde al personal no se le exige dicha titulación. Los programas de Educación Primaria (CINE 1) están diseñados para proporcionar una educación básica en lectura, escritura y matemáticas junto con unos conocimientos elementales de otras materias.

Este indicador muestra las tasas de participación en CINE 0 y 1 por edades, desde los 3 a los 7 años, así como las pautas de la participación de los niños pequeños en la educación.

En algunos países las tasas de matrícula aparentemente sobrepasan el 100 %. Esto se debe a que se calculan según dos conjuntos de cifras (población y educación) a partir de distintas 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 2002.

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

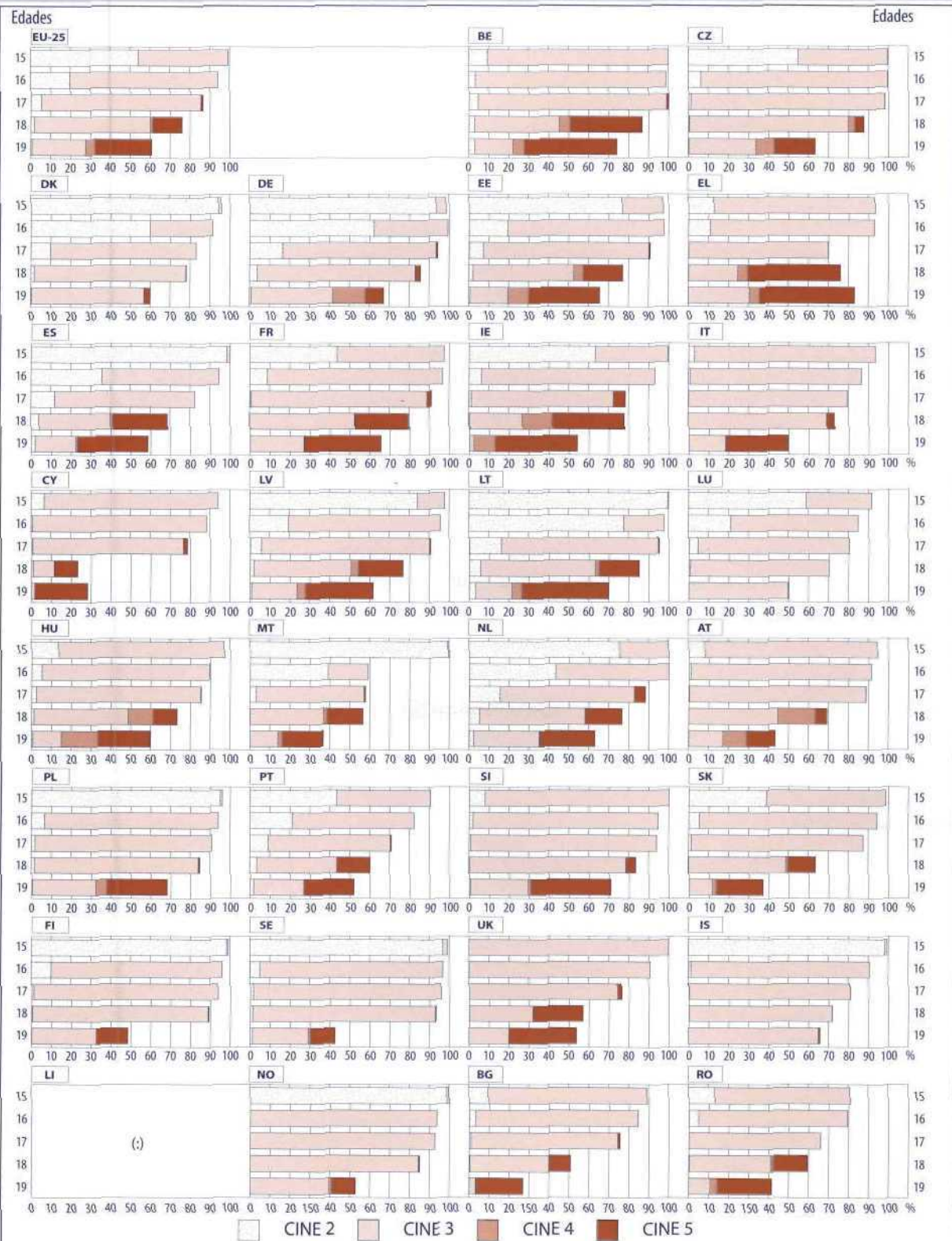
El itinerario escolar de los jóvenes de 15 a 19 años de edad hasta su acceso a la Educación Superior refleja las diferentes fórmulas de organización de los sistemas educativos europeos (gráfico B1). En algunos países la duración del nivel CINE 2 es notablemente mayor, con una transición más progresiva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

Por término medio, alrededor de la mitad de los jóvenes de la Unión Europea están matriculados en el nivel CINE 2 a la edad de 15 años. A la edad de 19 años, las tasas de participación descienden hasta un poco menos de la mitad en CINE 3, mientras la otra mitad está matriculada en CINE 5. En la mayoría de los países europeos la transición a CINE 3 tiene lugar para todos o casi todos los jóvenes a los 16 años de edad. En Bélgica, Italia, Chipre, Austria y Eslovenia esta transición ya es casi completa a los 15 años, mientras que en el Reino Unido todos los jóvenes de 15 años están matriculados en CINE 3.

En algunos países la transición de CINE 2 a un nivel superior tiene lugar más tarde. Las tasas de participación en CINE 2 a los 15 años de edad sobrepasan el 90 % en Dinamarca, Alemania, España, Lituania, Malta, Polonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega. A la edad de 17 años, alrededor del 10 % de los alumnos todavía están matriculados en CINE 2 en Dinamarca, Alemania, España, Lituania y Portugal. Esto se debe a la duración de la Educación Secundaria inferior en estos países (que dura hasta los 16 años, ó 17 en Dinamarca en algunos casos) y/o al hecho de que los alumnos tienen que repetir curso si no alcanzan los niveles de rendimiento exigidos.

En Bélgica, Luxemburgo, Hungría y, especialmente, los Países Bajos, algunos alumnos también están matriculados en CINE 2 a la edad de 17 años aunque la duración teórica de este nivel suele ser más corta, finalizando a los 14 (Bélgica, Hungría) ó 15 años (Luxemburgo). En los Países Bajos, el nivel CINE 2 dura hasta los 15 años de edad para todos los alumnos excepto los matriculados en VMBO (16 años de edad), MBO *Assistentopleiding* (17 años), o *Praktijkonderwijs* (18 años). En todos estos países es posible repetir curso (gráfico E23) y puede que los alumnos hayan repetido uno o varios cursos.

Gráfico C7: Tasas de participación por edades, desde la Educación Secundaria inferior hasta la Educación Superior (CINE 2-5), 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias (gráfico C7)

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matriculados en este nivel, pero se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo el indicador se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no están incluidos. Muchos alumnos de nivel CINE 1, 2 y 3 también estudian en el extranjero, por lo que tampoco están incluidos en las cifras de matrícula aunque sí lo están en los datos demográficos. Por ello todas las tasas de participación por edades se han infravalorado. Se carece de cifras por edades del nivel CINE 5.

Austria: los alumnos de CINE 3 de 17 años de edad están incluidos en CINE 4.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

Las cifras detalladas se encuentran en los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>.

La recopilación de cifras de matrícula abarca todos los sistemas educativos nacionales, independientemente de quien los ofrezca. Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Se incluye toda la Educación Especial, sean cuales sean los tipos de centros y las necesidades específicas de los alumnos. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo y que no está supervisada por una administración educativa.

Se contabiliza sólo una vez a cada alumno matriculado durante el curso escolar, aunque se haya matriculado en varios programas.

En algunos países, las tasas de matrícula aparentemente sobrepasan el 100 %. Esto se debe a que se calculan según dos conjuntos de cifras (población y educación) a partir de distintas 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 2002.

Algunos países se caracterizan por la larga duración de CINE 3, que acoge a casi todos los jóvenes que participan en la educación desde los 15 ó 16 años de edad hasta los 19 años. Este es el caso de Italia, Luxemburgo y los países nórdicos. En Dinamarca el acceso a CINE 3 es más progresivo, aunque casi todos los jóvenes todavía están matriculados en este nivel a los 19 años de edad. En cambio, en Bélgica, Hungría, Austria y Eslovenia el acceso a CINE 3 suele tener lugar pronto (a la edad de 15 años) y le sigue un acceso relativamente temprano a los niveles CINE 4 y 5, en los que están matriculados la mayoría de los jóvenes de 19 años de edad.

En toda Europa, salvo en Alemania y Austria, hay más alumnos matriculados en CINE 5 que en CINE 4 a los 18 ó 19 años de edad. Sin embargo, en varios países (Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Finlandia, Islandia y Liechtenstein) no existe una oferta específica de CINE 4 para esta edad (gráfico B1).

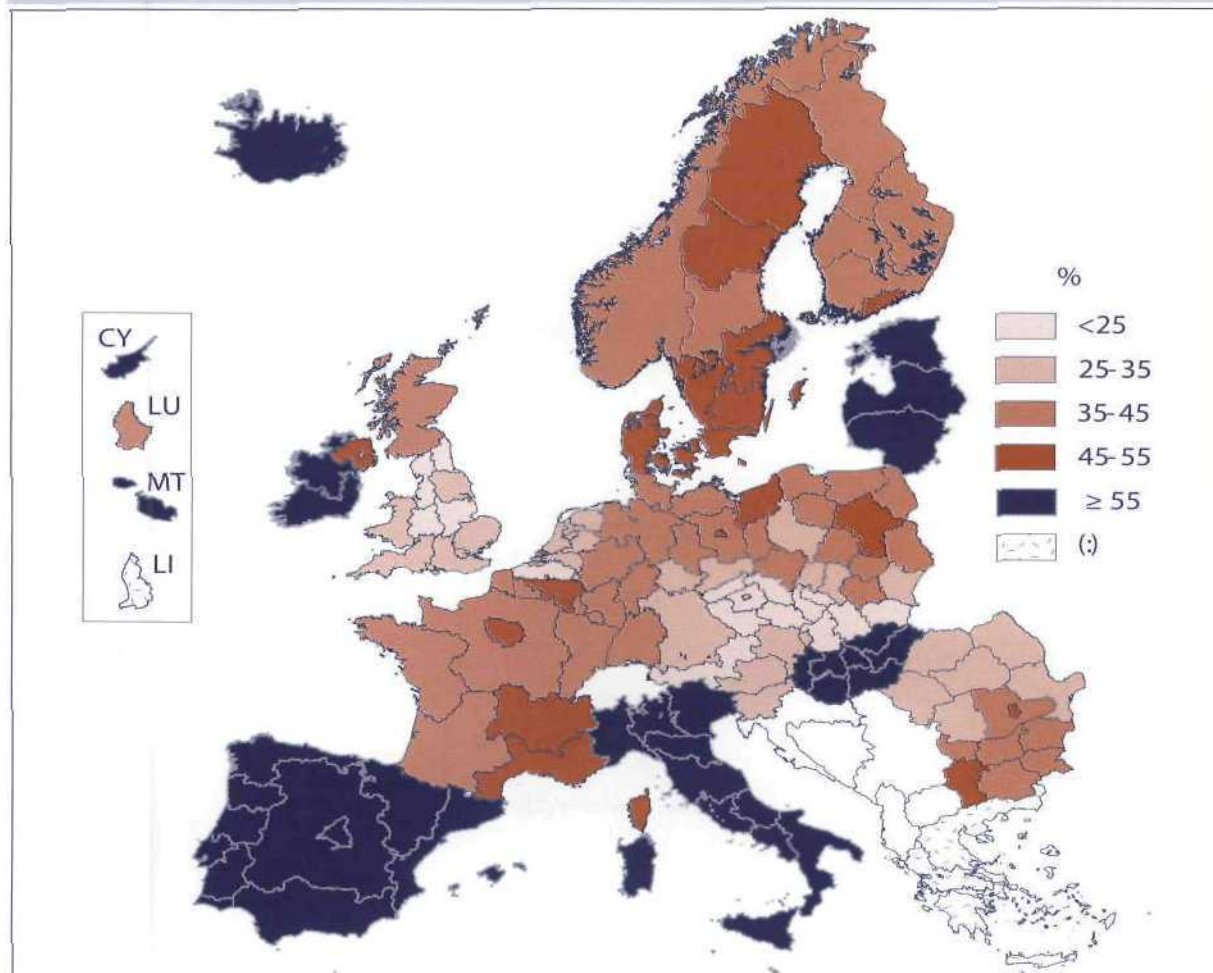
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN GENERAL ES SIMILAR DENTRO DEL ÁMBITO REGIONAL

Aunque existen muchas diferencias entre los países en cuanto al porcentaje de alumnos matriculados en la rama general (incluida la formación preprofesional) de la Educación Secundaria superior (gráfico C9), la distribución de estos alumnos es bastante uniforme entre las regiones de un mismo país. En otras palabras, unas tasas de participación nacionales elevadas suelen traducirse en altas tasas regionales y viceversa. Las diferencias regionales menos acusadas se encuentran en Hungría (con porcentajes que oscilan entre el 90 % en Közép-Magyarország y un poco más del 85 % en Közép-Dunántúl).

Bélgica, Alemania, el Reino Unido y Bulgaria constituyen las excepciones en este panorama general. Las mayores diferencias se encuentran en Bélgica, donde los porcentajes regionales oscilan entre el 24 % en Flandes y el 54 % en la región de Bruselas capital. En Alemania los porcentajes regionales se sitúan entre el 30,5 % (Baviera) y el 48 % (Berlín), mientras que en el Reino Unido hay un mayor porcentaje de matriculados en la rama general de la Educación Secundaria superior en Irlanda del Norte (50 %) y Escocia (37,5 %) que en

el resto del Reino Unido. Finalmente, en Bulgaria el 36 % de los alumnos están matriculados en la rama general de la Educación Secundaria superior en la región de Severen Tsentralen, al igual que el 52 % de los estudiantes de la región de Yugozapaden.

Gráfico C8: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria superior general (CINE 3), por regiones NUTS, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los alumnos de promoción social de la Comunidad francesa, por lo que el porcentaje de alumnos de Secundaria superior general está ligeramente sobervalorado.

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

Nota explicativa

Este indicador muestra el número de alumnos, a tiempo completo y a tiempo parcial, matriculados en Educación Secundaria superior general y preprofesional como porcentaje de todo el alumnado de Secundaria superior de la región.

Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Se incluye toda la Educación Especial. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo que no está supervisada por una administración educativa.

El nivel NUTS 1 se utiliza en todos los países de la UE-15 salvo Irlanda, Portugal, Finlandia y Suecia. En estos países y en los nuevos Estados miembro se utiliza el nivel NUTS 2.

Para la definición de la clasificación NUTS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

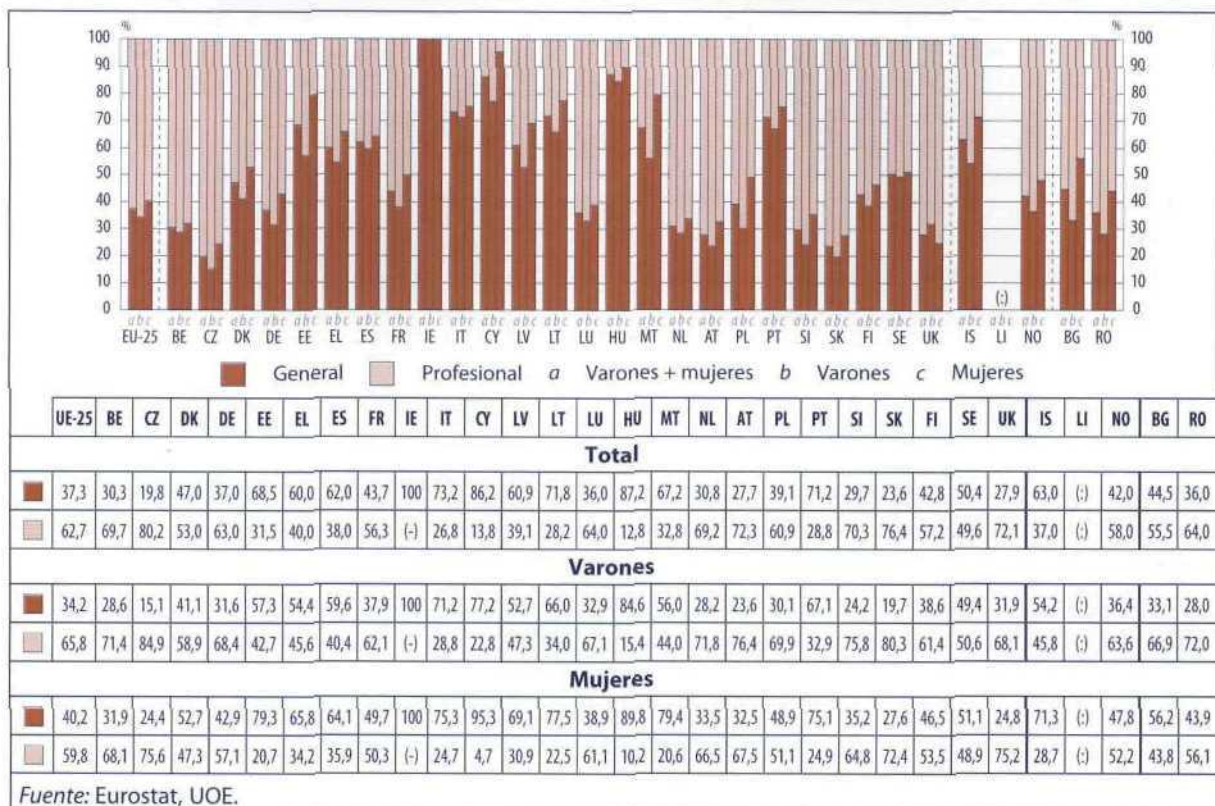
EN SECUNDARIA SUPERIOR HAY MÁS ALUMNOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL QUE EN LA RAMA GENERAL

La situación más habitual en Europa es que hay más alumnos de Formación Profesional que de la rama general en Educación Secundaria superior (la formación preprofesional se incluye en la rama general). Sin embargo, esto no ocurre en trece países. En Estonia, Grecia, España, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Portugal e Islandia hay un mayor porcentaje de estudiantes matriculados en la rama general. En Irlanda todos los alumnos están matriculados en la rama general, ya que no existe la Formación Profesional independiente, mientras que en Suecia y, en menor grado, en Dinamarca, el porcentaje de alumnos matriculados en ambas ramas es casi idéntico.

Se observan tasas de participación excepcionalmente altas en la rama profesional de la Educación Secundaria superior (más de dos tercios de todo el alumnado) en Bélgica, la República Checa, los Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido.

Cuando las tasas de participación se desglosan por sexos, esta tendencia es más acusada entre los varones. Las tasas de participación masculina en las ramas profesionales son mayores en todos los países; se aprecia una diferencia de, al menos, 10 puntos porcentuales entre la participación masculina y la femenina en la rama profesional. La situación de Chipre es especialmente notable, ya que el número de varones matriculados en la rama profesional de la Educación Secundaria superior es más de cinco veces mayor que el de mujeres (aunque la tasa de participación global es muy baja, comparada con la de matrícula en la rama general). Sólo Bélgica, España, Italia y Suecia muestran una distribución relativamente equilibrada de los sexos, con una diferencia que no alcanza los 5 puntos porcentuales.

Gráfico C9: Distribución del alumnado de Educación Secundaria superior (CINE 3) según la orientación del programa (general o profesional), en conjunto y por sexos, 2001/02



Notas complementarias (gráfico C9)

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Reino Unido: la formación preprofesional se incluye en la rama profesional. El nivel CINE 4 está incluido en CINE 3 profesional.

Nota explicativa

Este indicador muestra el número de varones y mujeres matriculados en la Educación Secundaria superior general y profesional como porcentaje de todo el alumnado de Educación Secundaria superior (CINE 3). La formación preprofesional está incluida en la rama general.

La recopilación de cifras de matrícula abarca todos los sistemas educativos nacionales, independientemente de quien los ofrezca. Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Se incluye toda la Educación Especial. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo que no está supervisada por una administración educativa.

La Formación Profesional incluye la enseñanza que prepara a los alumnos para su acceso directo, sin otro tipo de formación, a ocupaciones específicas. Los programas generales no están encaminados a un tipo específico de ocupaciones, y menos del 25% del contenido de estos programas tiene un contenido profesional o técnico. En los programas de formación preprofesional al menos un 25% del contenido es profesional o técnico, pero estos programas están principalmente diseñados para iniciar a los alumnos en el mundo laboral y no están encaminados a la obtención del correspondiente título profesional o técnico.

Se incluye a los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial. El gráfico refleja un recuento de individuos.

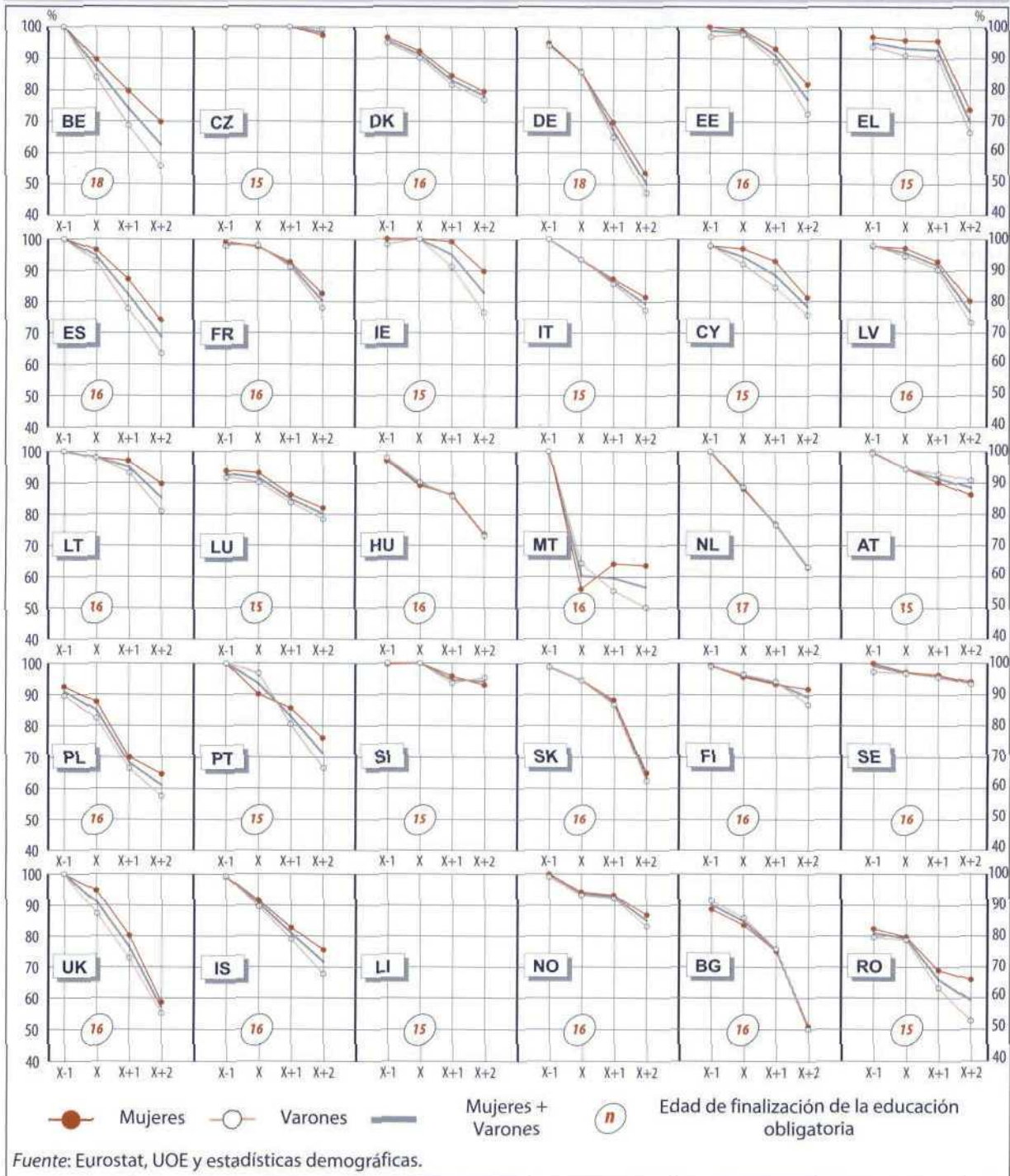
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS VARONES DISMINUYEN MÁS RÁPIDAMENTE AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El final de la educación obligatoria suele producirse al término de la Educación Secundaria inferior o durante la Secundaria superior. La edad límite de finalización de la etapa obligatoria varía de un país a otro (gráfico B1) y debe tenerse en cuenta cuando se analizan las tasas de participación, globales y por sexos, en cuatro momentos diferentes: un año antes del fin de la etapa obligatoria, al término de esta etapa y uno y dos años después del término de la etapa obligatoria.

En los 29 países europeos de los que existen datos disponibles, las tasas de participación disminuyen gradualmente al final de la educación obligatoria. Las tasas de participación descienden con especial lentitud en la República Checa, Francia, Irlanda, Lituania, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega: en estos países, aún sobrepasan el 80 % el segundo año después del término de la educación obligatoria. En cambio, en Alemania y Bulgaria sólo el 50 % de los jóvenes sigue participando en el sistema educativo ese segundo año.

En la mayoría de los países las jóvenes permanecen en el sistema educativo durante más tiempo que los varones. Esta tendencia es especialmente acusada en Bélgica, España, Irlanda, Malta, Portugal y Rumania, donde dos años después del fin de la escolarización obligatoria las tasas de participación femenina son alrededor de diez (o más) puntos porcentuales superiores a las de los varones. Las excepciones son la República Checa y Austria, donde las tasas de participación masculina son ligeramente superiores a la femenina. En Hungría y los Países Bajos las tasas de participación de ambos sexos son similares.

Gráfico C10: Tasas de participación, globales y desglosadas por sexos, después del fin de la educación obligatoria, 2001/02



Notas complementarias (gráfico C10)

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

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

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matrícula, pero se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo el indicador se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no está incluida. Muchos alumnos de nivel CINE 2 y 3 también estudian en el extranjero, por lo que tampoco están incluidos en las cifras de matrícula, aunque sí lo están en los datos demográficos. Por ello todas las tasas de participación por edades se han infravalorado. Se carece de cifras por edades del nivel CINE 5.

Hungría: para los alumnos que comenzaron su escolaridad el 1 de septiembre de 1998 o en una fecha posterior, la educación obligatoria durará hasta el final del curso escolar en el que cumplan 18 años.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

Las cifras detalladas se encuentran en los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>.

Este indicador muestra las tasas de participación en la educación de cada país (en todos los niveles CINE) al término de la educación obligatoria. Se incluye a los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial. El gráfico refleja un recuento de individuos.

La recopilación de cifras de matrícula abarca todos los sistemas educativos nacionales, independientemente de quien los ofrezca. Se incluyen todos los programas educativos regulares, así como todos los de educación de adultos que tienen un contenido (en cuanto a materias) similar a los programas educativos regulares o que están encaminados a la obtención de unos títulos similares a los de los programas regulares. Se incluye toda la Educación Especial. Se incluyen los programas profesionales de aprendizaje, pero no la educación o la formación totalmente basada en el centro de trabajo que no está supervisada por una administración educativa.

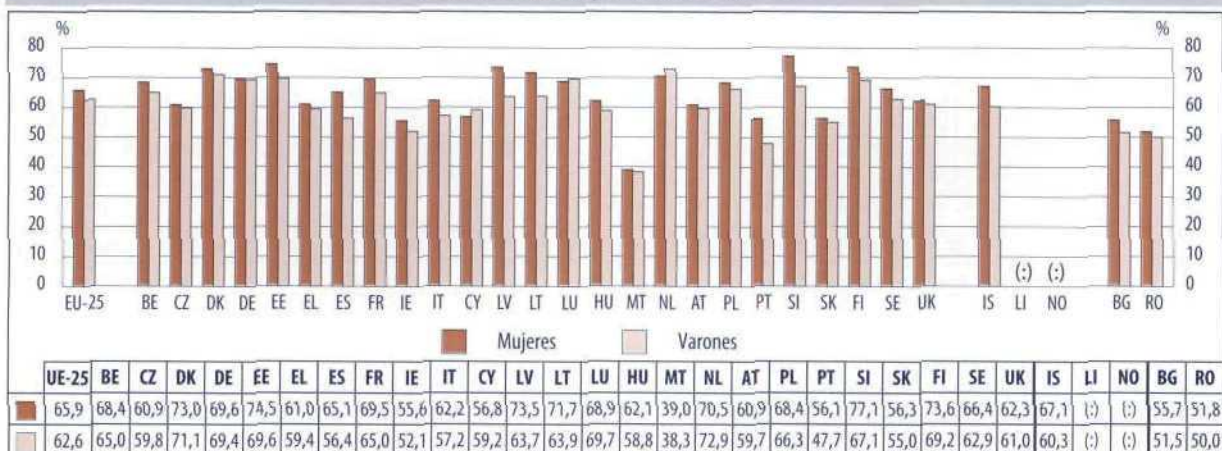
La fecha de referencia para los datos demográficos es el 1 de enero de 2002.

MÁS DE LA MITAD DE LOS JÓVENES DE 15 – 24 AÑOS ESTUDIAN O RECIBEN ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN

En todos los países europeos, salvo Malta, al menos la mitad de los jóvenes de 15 a 24 años de edad están matriculados en algún tipo de programa educativo o de formación profesional. En Dinamarca, Estonia, los Países Bajos, Eslovenia y Finlandia este porcentaje supera el 70 %.

En la Unión Europea, un promedio de, aproximadamente, el 66 % de las mujeres de este grupo de edad participan en la educación o la formación, comparado con un 62 % de los varones. Sólo tres países (Chipre, Luxemburgo y los Países Bajos) muestran un porcentaje ligeramente superior de varones que de mujeres en este grupo de edad. Las diferencias en cuanto a las tasas de participación por sexos no suelen ser grandes, salvo en el caso de España, Letonia y Eslovenia, donde se sitúa en torno a los 10 puntos porcentuales.

Gráfico C11: Porcentaje de jóvenes de 15–24 años de edad que cursan programas de estudio o de formación profesional, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Notas complementarias

Francia: el período de referencia para la participación en programas de formación es de una semana.

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

Noruega: no se muestran las cifras ya que sólo se recopilan las cifras relativas a la educación o formación que es importante para el empleo presente o futuro (es decir, no se incluye la educación inicial, etc.).

Nota explicativa

Una **persona que cursa un programa de educación o de formación** ha recibido algún tipo de educación o formación durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta. Las cifras recopiladas corresponden a todo tipo de educación o formación profesional, sea relevante o no para el empleo presente o futuro del encuestado.

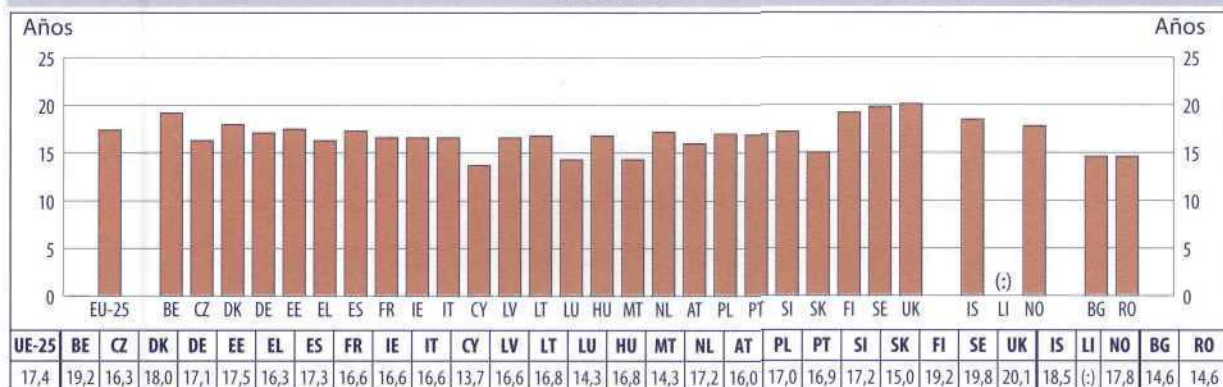
POR TÉRMINO MEDIO, LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR ES DE 17 AÑOS

La esperanza de vida escolar es una estimación del número de años durante los que un niño de 5 años de edad participará en el sistema educativo si se mantienen las actuales pautas de participación por edades. La esperanza de vida escolar puede utilizarse para predecir las futuras tendencias de participación y se basa en la estructura actual de la participación en el sistema educativo. También permite la comparación entre los distintos países.

El número de años de formación que se espera que reciba un niño de 5 años durante toda su vida oscila entre un mínimo de 14 años en Chipre, Luxemburgo y Malta (aunque muchos jóvenes de estos países estudian en el extranjero y no están incluidos en las cifras) y de 19 años en Bélgica, Finlandia, Suecia, el Reino Unido e Islandia. La esperanza de vida escolar más elevada se encuentra en el Reino Unido y, por término medio, suele ser de un año menos en los nuevos Estados miembro comparada con la de los países de la UE 15.

Estas cifras deben interpretarse en relación con la duración de la educación obligatoria (gráficos B1 y B13), la tendencia a permanecer en el sistema educativo (gráfico C11), la tasa de repetición de curso, el porcentaje de matriculados a tiempo parcial y la oferta de ciertos tipos de programas de educación de adultos.

Gráfico C12: Esperanza de vida escolar de los niños de 5 años de edad (CINE 0 a 6), 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas demográficas.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los centros privados no subvencionados.

Alemania, Rumania y Eslovenia: no se incluyen los programas de investigación avanzada de Educación Superior (CINE 6).

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

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, por lo que tampoco están incluidos en las cifras de matrícula aunque sí lo están en los datos demográficos. Se carece de cifras por edades del nivel CINE 5.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

Nota explicativa

La esperanza de vida escolar es una estimación del número de años durante los que un niño de 5 años participará 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 estará inscrita 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 hay distinción entre los estudios a tiempo completo y a tiempo parcial.

Los índices netos de participación se calculan dividiendo el número de alumnos de una edad o grupo de edad concreto (CINE 0 a 6) entre el número de personas de la misma edad o grupo de edad que hay en la población. Cuando se trata de estudiantes de edad "desconocida", se ha calculado la tasa neta de matrícula dividiendo el número de estos alumnos entre la población total de 5 - 64 años de edad y multiplicando el resultado por 60 (años).

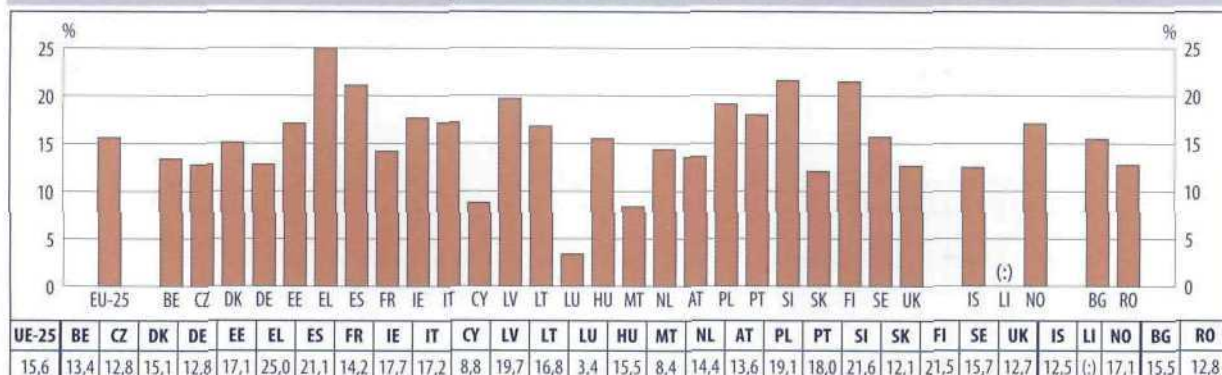
EN LA UNIÓN EUROPEA, MÁS DEL 15 % DE LOS QUE PARTICIPAN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En 2002 más de 16 millones de estudiantes estaban matriculados en Educación Superior en la Unión Europea, es decir, un poco más del 15 % del número total de alumnos del sistema educativo.

En Grecia, España, Eslovenia y Finlandia el número de alumnos de Educación Superior respecto al alumnado total del sistema educativo es superior al 20 %, mientras que representa menos del 10 % en Chipre, Luxemburgo y Malta. La situación de Chipre y Luxemburgo se debe, en gran medida, al hecho de que la mayoría de los alumnos de estos países estudia en el extranjero (gráfico C20). En los demás países el porcentaje de alumnos se sitúa en torno a la media de la UE, oscilando entre el 12,1 % (Eslovaquia) y el 19,7 % (Letonia).

Cuando se interpreta este indicador conviene tener en cuenta los distintos factores específicos de cada contexto nacional. Tienen especial relevancia las variaciones demográficas (gráficos A2 y C14), la estructura de la educación (por ejemplo, la oferta de Educación Infantil), la duración variable de la educación obligatoria y de la Educación Superior (gráfico B1), el número de plazas disponibles en los centros de Educación Superior y las posibles restricciones del acceso a este nivel (gráfico B14).

Gráfico C13: Porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) en relación con el conjunto de estudiantes, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye al nivel CINE 6.

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

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

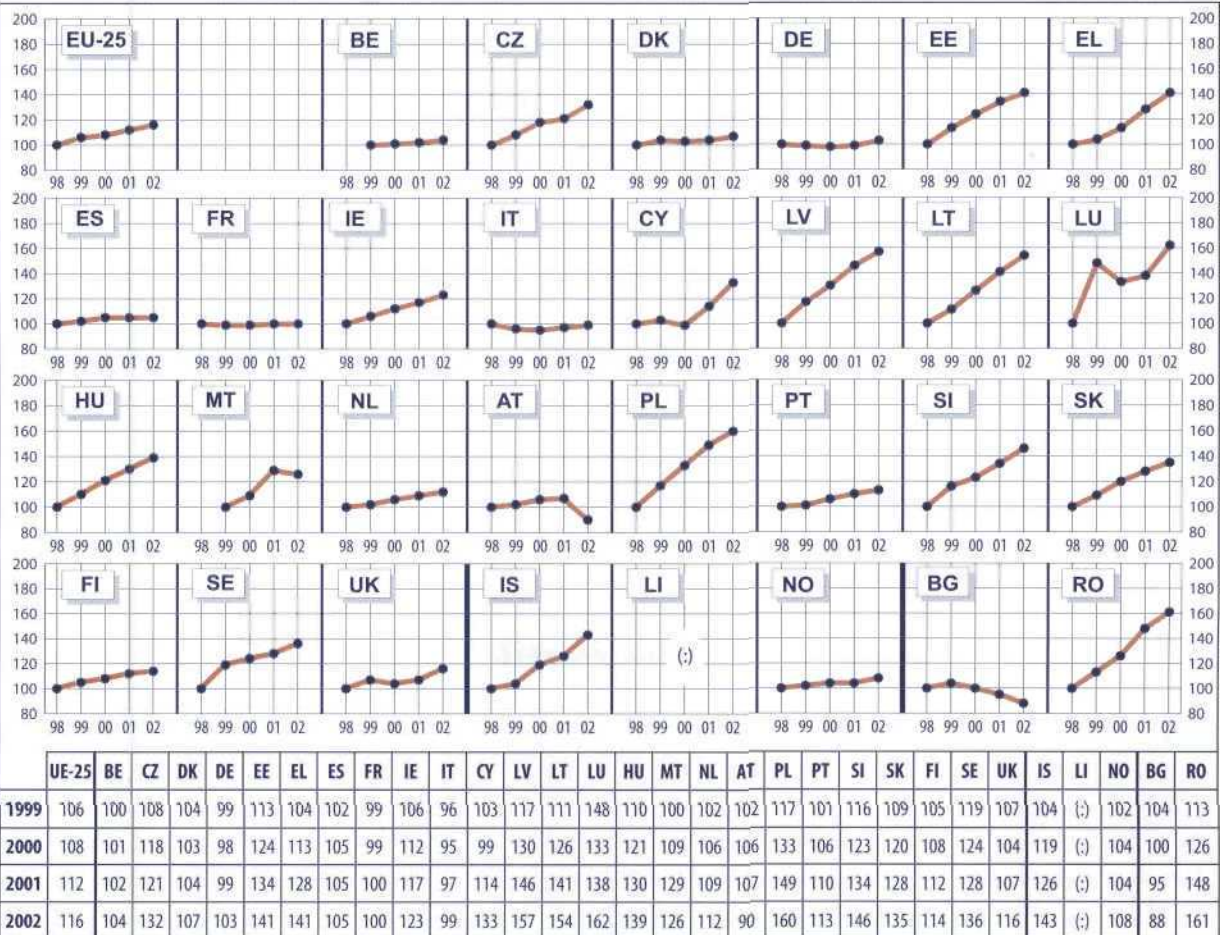
Nota explicativa

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

EL NÚMERO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR SIGUE AUMENTANDO

Durante el período 1998 - 2002 el número de alumnos de Educación Superior en la Unión Europea creció de forma constante. La tasa de crecimiento anual para los alumnos de la UE-25 sobrepasó el 2 % durante todo ese período. En total, el número de alumnos de la Unión Europea creció un 16 % en esos años.

Gráfico C14: Evolución de las tasas de matrícula de Educación Superior (CINE 5 y 6), comparadas con las de 1998, 1998-2002



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

UE-25: 1998 incluye las cifras de Bélgica y Malta correspondientes a 1999.

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye el nivel CINE 6.

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

Nota explicativa

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

1998 = 100 salvo en el caso de Bélgica y Malta (1999).

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

Los nuevos Estados miembro, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Suecia, Islandia y Rumania registraron un aumento muy importante del número de alumnos entre 1998 y 2002. En todos estos países esta cifra creció a un ritmo superior al de la media de la UE-25. Este crecimiento superó el 50% en Letonia, Lituania, Luxemburgo, Polonia y Rumania. En los demás países de este grupo la tasa de crecimiento sobrepasó el 20%.

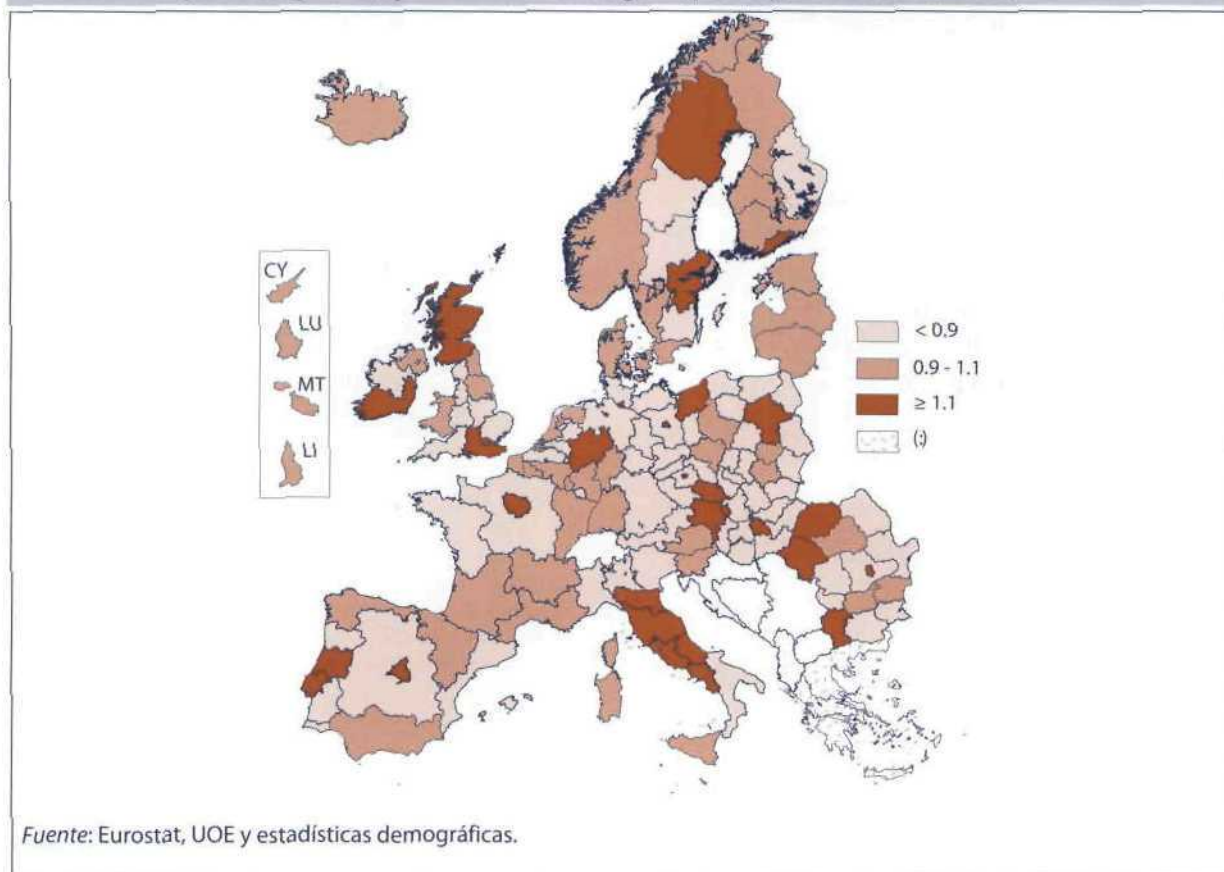
El aumento del número de estudiantes fue más moderado en Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, los Países Bajos, Portugal, Finlandia, el Reino Unido y Noruega. En estos países no sobrepasó el 16% entre 1998 y 2002, pero puede que anteriormente haya sido mayor en algunos de ellos. En Francia e Italia las tasas de matrícula no sufrieron cambios.

Austria y Bulgaria experimentaron una gran disminución de la población estudiantil entre 1998 y 2002. En Austria se debió al repentino descenso del número de estudiantes en 2002 tras la implantación de tasas de matriculación en la Educación Superior en 2001/02. Esta reducción del alumnado estuvo precedida por varios años de aumento constante del número de alumnos (de 1998 a 2001). La situación de Bulgaria era distinta: el descenso del número de alumnos comenzó en 1999 y continuó de forma constante hasta 2002.

LA CONCENTRACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN CIERTAS REGIONES ES EVIDENTE

Dentro de la UE-25, el porcentaje de alumnos de Educación Superior respecto del número total de alumnos del sistema educativo varía mucho de una región a otra (gráfico C15a en <http://www.eurydice.org>).

Gráfico C15: Relación entre el porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) y el porcentaje de la población de la región, por regiones NUTS, 2001/02



Notas complementarias (gráfico C15)

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social. Éstos no se incluyen en las cifras regionales de la Comunidad francesa.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye el nivel CINE 6.

Francia, Italia, Portugal, Finlandia y Reino Unido: población de 2001.

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matrícula aunque sí se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo la proporción se ha infravalorado.

Nota explicativa

En este indicador el “porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) del país matriculados en la región” se divide entre “el porcentaje de la población del país correspondiente a la región”. Por tanto, una región tendrá un índice superior a 1 si tiene un número muy elevado de alumnos de Educación Superior; si el índice es inferior a 1, significa que no tiene muchos alumnos de este nivel. En ambos casos el índice está relacionado con el porcentaje de la población total que corresponde a la región.

Se incluye a todos los alumnos de los niveles CINE 5 y 6 (a tiempo completo y a tiempo parcial). Las cifras de matrícula corresponden al curso académico 2001/02, y los datos demográficos al 1 de enero de 2002. Por consiguiente, el indicador tiene una mayor tendencia a reflejar la desigual distribución de los centros de Educación Superior entre las regiones que a reflejar las diferencias regionales relativas a la participación en la Educación Superior.

El nivel NUTS 1 se utiliza en todos los países de UE-15 salvo Irlanda, Portugal, Finlandia, Suecia y los nuevos Estados miembro, donde se utiliza el nivel NUTS 2.

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

La concentración de la población estudiantil en algunas regiones se manifiesta cuando se compara el porcentaje de alumnos de Educación Superior de una región determinada con su peso demográfico respecto de la población total. De esta comparación se concluye que algunas regiones atraen a un porcentaje de alumnos muy superior a su peso demográfico total, mientras que en otras este porcentaje es muy pequeño si lo comparamos con su peso demográfico. Este indicador tiene en cuenta a los estudiantes según el lugar donde estudian, no según su lugar de procedencia o de residencia. Por tanto, las regiones con universidades y otros centros de Educación Superior (a menudo en ciudades grandes) siempre alcanzan un índice superior a 1. Esto pone en evidencia la desigual distribución regional de las infraestructuras de Educación Superior y su consecuencia lógica: la movilidad interregional de los estudiantes.

En varios países ciertas regiones tienen un número relativamente pequeño de estudiantes comparado con el tamaño relativo de su población. En la República Checa (Střední Čechy, que pertenece al área de influencia de Praga), Finlandia (Ahvenanmaa/Aaland) y Bulgaria (Severozapaden) el porcentaje regional de estudiantes es, al menos, tres veces menor que su porcentaje regional de población respecto de la población total. En el extremo opuesto, algunas regiones con grandes núcleos urbanos o, con bastante frecuencia, las capitales, atraen a gran número de estudiantes. En Bélgica (Bruselas), la República Checa (Praga), Eslovaquia (Bratislava) y Rumania (Bucarest) el porcentaje de estudiantes en las regiones que aparecen entre paréntesis es más de dos veces superior a su porcentaje de población en relación con la población total.

LA TASA DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS ALTA — CORRESPONDE AL GRUPO DE EDAD DE 20-24 AÑOS PARA AMBOS SEXOS —

En Europa la tasa de participación en Educación Superior más elevada corresponde al grupo de edad de 20-24 años. Sin embargo, la distribución de los estudiantes por edades ofrece pautas distintas según el país. Esto subraya las diferencias existentes entre los distintos países en relación con la edad de los jóvenes en el momento de la transición de CINE 3 a CINE 5 y con la duración de los estudios de CINE 5.

En efecto, las cotas más altas de las tasas de participación corresponden a edades diferentes. Estos valores disminuyen más o menos bruscamente, según las edades concretas de los alumnos y los países.

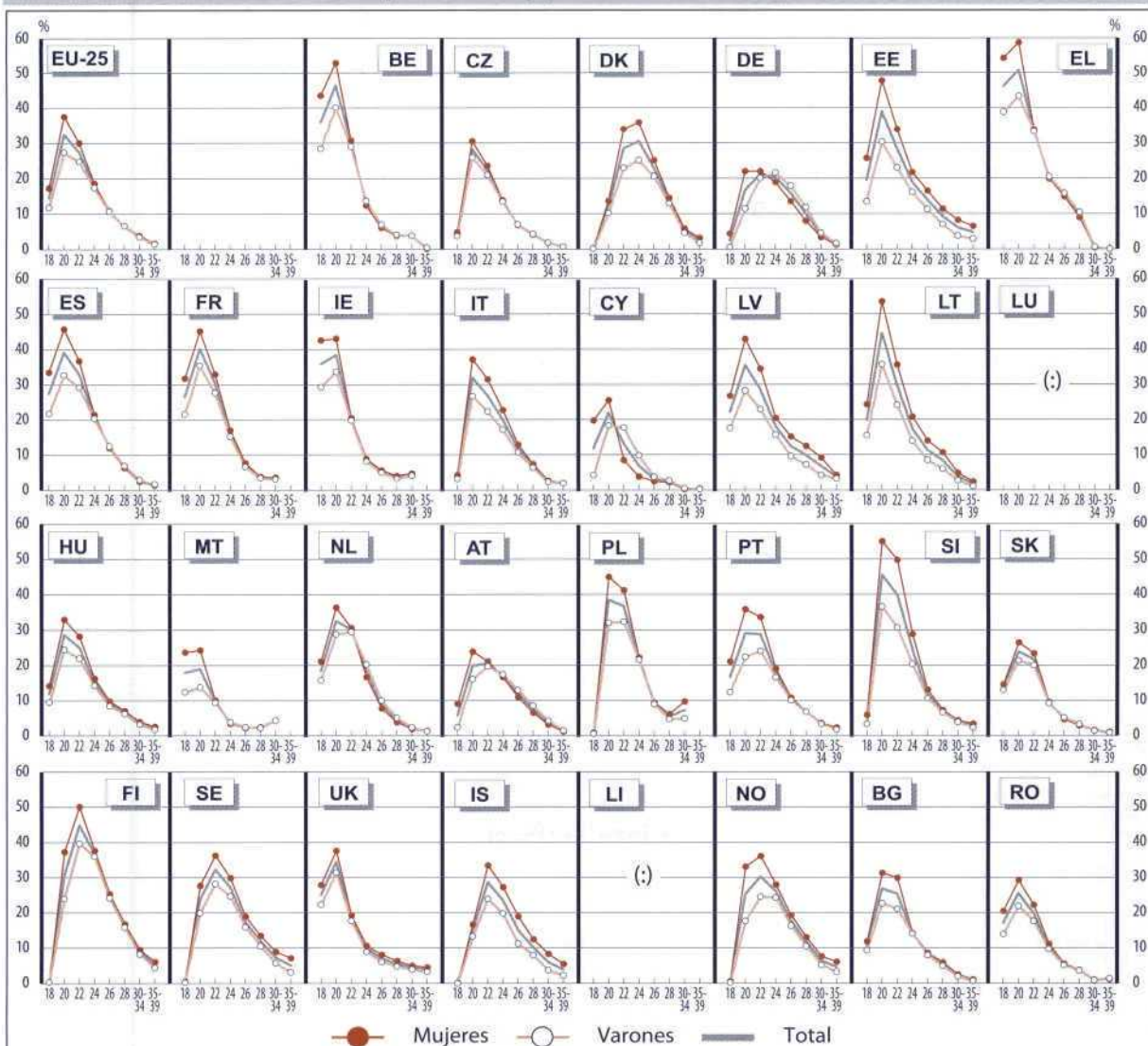
En la mayoría de los países la tasa de participación más alta corresponde a los 20 años de edad. En algunos países la tasa de participación llega a su cota máxima a una edad superior: 22 años en Alemania, Austria, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega y 24 años en Dinamarca. Esto es un reflejo de las distintas edades de acceso a la Educación Superior en los diversos países. En ocho países (Bélgica, Francia, Irlanda, Chipre, Malta, Eslovaquia, el Reino Unido y Rumania) la tasa de participación disminuye bruscamente, en un 60 % o más, cuatro años después de alcanzar su cota máxima. En estos países la tasa de participación de los estudiantes de 26 años de edad se sitúa por debajo del 10 %. En otros países (Alemania, Estonia, Grecia, España, Italia, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) la tasa disminuye de forma más gradual; sigue siendo de un 10% o un poco más seis años después de alcanzar su cota máxima. En Alemania, la tasa de participación disminuye sólo un 25 % entre los 22 y 26 años de edad.

Globalmente, la evolución de las tasas de participación en Educación Superior según la edad de los varones y las mujeres sigue un patrón similar en la mayoría de los países. En casi todos ellos, a excepción de Alemania, Chipre, los Países Bajos, Austria, Polonia y Portugal, los índices de participación de los varones y las mujeres jóvenes alcanzan sus niveles máximos a la misma edad. En estos seis países la 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, donde no existe ninguno de los dos).

Las tasas de participación femenina suelen ser más altas que las de los varones, una diferencia que resulta especialmente notable en casi la mitad de los países: Bélgica, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Francia, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Islandia y Noruega. A partir de los años 70, el número de mujeres matriculadas en Educación Superior ha sido superior al de varones (salvo en Alemania. En Irlanda esto sólo ocurre desde 1995/96). Esta tendencia se mantuvo entre 1998 y 2002 (gráfico C16a en <http://www.eurydice.org>).

Las diferencias entre las tasas de participación masculina y femenina disminuyen con los años hasta llegar a ser prácticamente inexistentes. En algunos países la tasa de participación masculina es más elevada que la femenina después de los 24 años de edad, especialmente en Bélgica, Alemania, Grecia, España, Chipre, los Países Bajos y Austria.

Gráfico C16: Tasas de participación en Educación Superior (CINE 5 y 6), por edades y por sexos, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye el nivel CINE 6.

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

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

Chipre: la mayoría de los alumnos de Educación Superior estudia en el extranjero y no se incluyen en las cifras de matrícula aunque sí se incluyen en los datos demográficos. Por este motivo el porcentaje se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero y no están incluidos. El desglose por edades o sexos de los que estudian en Luxemburgo no se encuentra disponible.

Reino Unido: los datos demográficos corresponden a 2001.

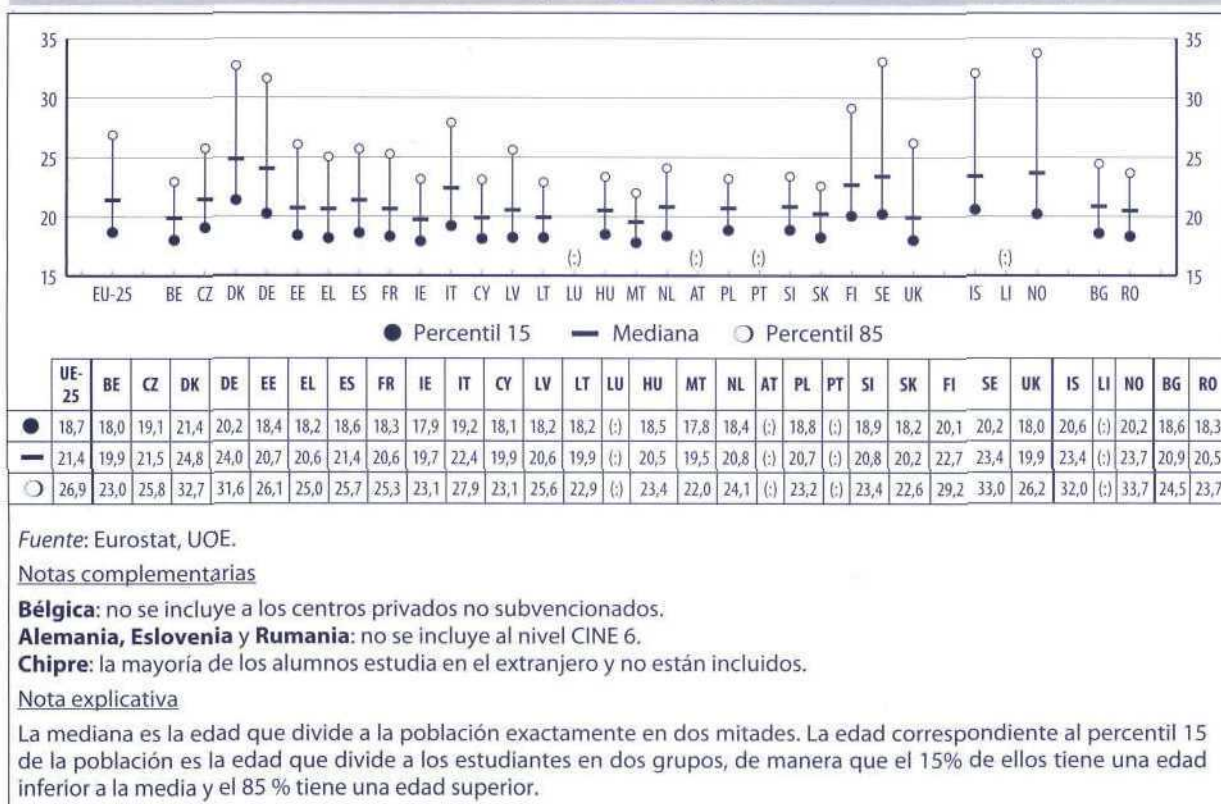
Nota explicativa

Las cifras de alumnos y alumnas de edades o de grupos de edad concretos se dividen entre las cifras de hombres y mujeres de la misma edad o del mismo grupo de edad de la población total. Se incluye a todos los alumnos de los niveles CINE 5 y 6 (a tiempo completo y a tiempo parcial). La fecha de referencia para los datos demográficos es el 1 de enero de 2002.

LA DISTRIBUCIÓN POR EDADES DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL VARÍA MUCHO EN TODA EUROPA

En Europa, en 2002, la mitad del alumnado de Educación Superior a tiempo completo era mayor de 21 años y medio. La edad media de los estudiantes oscila entre los 19 ½ años en Malta y casi los 25 años en Dinamarca. La distribución por edades del alumnado de Educación Superior presenta grandes diferencias. En algunos países el espectro de edades es bastante limitado y la mayoría de los alumnos es relativamente joven (Bélgica, Irlanda, Chipre, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania), mientras que en otros países el abanico es mucho más amplio y puede incluir grupos de mucha más edad. Esta situación es típica de los países nórdicos y Alemania. Cuando se tiene en cuenta a los estudiantes a tiempo parcial (gráfico C16), el espectro de edad de la Educación Superior se hace aún más amplio.

Gráfico C17: Distribución por edades de los alumnos de Educación Superior a tiempo completo (CINE 5 y 6), 2001/02



Los países donde la distribución por edades suele tener el espectro más amplio e incluye a los estudiantes a tiempo completo de más edad suelen ser aquéllos donde la mediana es más alta. En los países nórdicos y Alemania los alumnos menores de 20 años representan sólo el 15 % del alumnado de Educación Superior. En Finlandia más del 15 % de los alumnos tiene más de 29 años. En Dinamarca, Alemania, Suecia, Islandia y Noruega el 15 % de los estudiantes tiene más de 31 años, mientras que en Bélgica, Irlanda, Chipre, Malta y el Reino Unido la mitad del alumnado tiene menos de 20 años.

Existen varias razones que pueden explicar las diferencias de edad de los estudiantes a tiempo completo en los distintos países. Entre ellas, el hecho de que la Educación Secundaria termine a edades distintas, la duración de los programas de Educación Superior (gráfico B1), la tradicional independencia económica de los estudiantes respaldada por las políticas públicas de ayudas económicas (gráfico D18) y que a menudo les

induce a cursar estudios a tiempo parcial ⁽²⁾, la existencia de políticas activas que animan a matricularse en Educación Superior a los que han adquirido experiencia profesional (y que, por tanto, suelen tener más edad que la mayoría de los estudiantes), el tiempo dedicado a estancias en el extranjero y, finalmente, la obligación de cumplir con el servicio militar.

LAS MUJERES SON MÁS NUMEROSAS QUE LOS VARONES EN "EDUCACIÓN", "HUMANIDADES Y ARTE" Y "SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL"

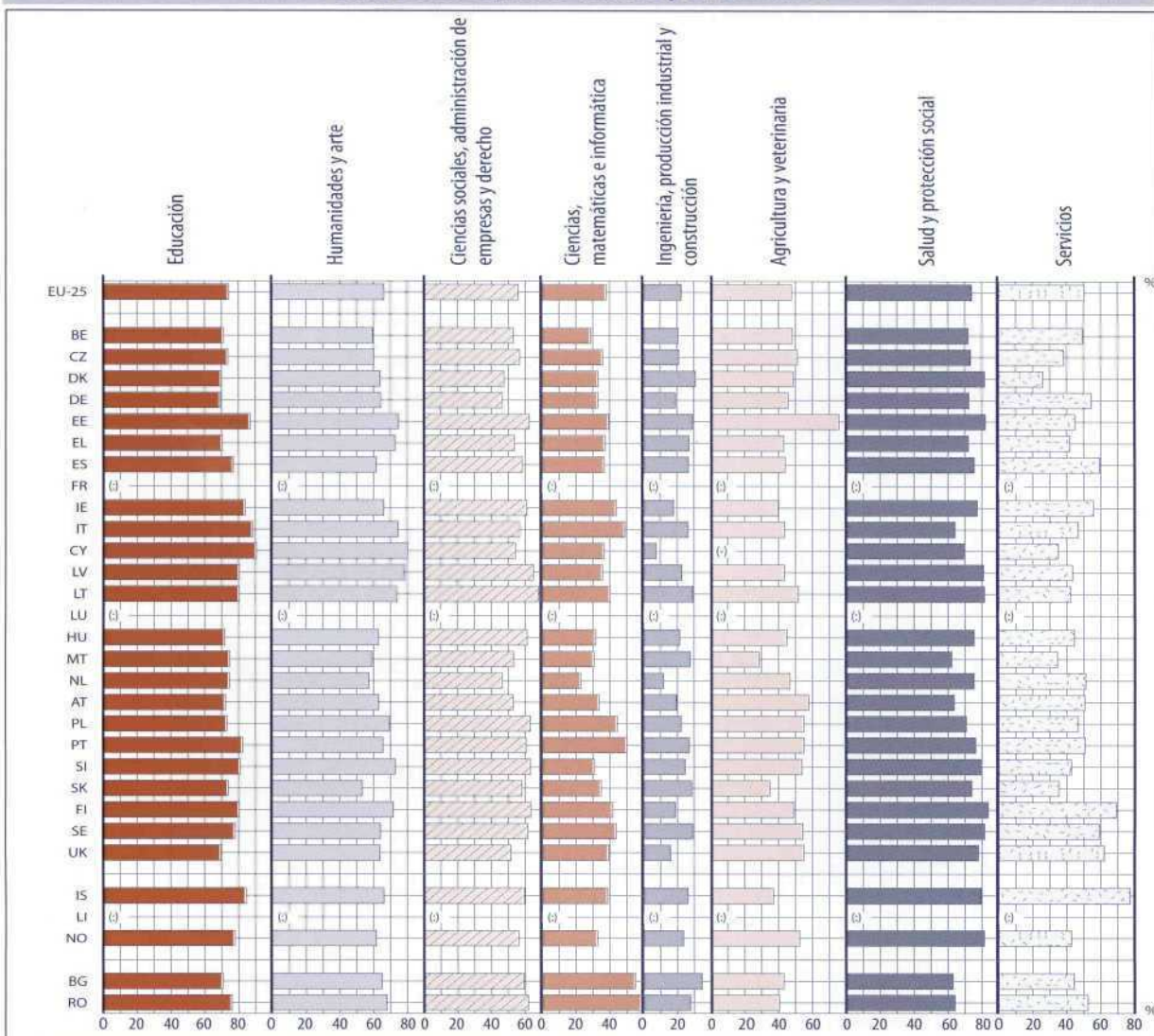
En general, las mujeres son más numerosas que los varones en la Educación Superior (gráfico C16a en <http://www.eurydice.org>), pero el desglose de la participación por sexos varía mucho en función del área de estudio. Por término medio, en la Unión Europea destacan tres áreas de estudio por la numerosa presencia de mujeres (más del 66 % de los matriculados): "Educación", "Humanidades y arte" y "Salud y protección social". En estos tres campos, en todos los países de los que se dispone de datos, las mujeres son mucho más numerosas que los varones. Aunque la presencia de las mujeres es mayoritaria en las áreas de "Ciencias sociales, administración de empresas y derecho" (excepto en Dinamarca, Alemania y los Países Bajos), suelen ser menos numerosas que en las tres áreas mencionadas anteriormente.

En el extremo opuesto, más del 77 % de los matriculados en el área "Ingeniería, producción industrial y construcción" son varones. En Chipre y los Países Bajos el porcentaje de varones en este área rebasa el 88 %. La presencia de mujeres en este mismo campo, aunque son una minoría, alcanza los máximos niveles en Dinamarca, Estonia, Lituania, Suecia (alrededor de un 30 %) y en Bulgaria (con un 35 %). Los varones también son mayoría en "Ciencias, matemáticas e informática", donde representan el 62 % de la matrícula. Sólo en Portugal, Bulgaria y Rumania las mujeres tienen una ligera mayoría en este área, mientras que en Italia los varones y las mujeres tienen una representación idéntica.

Por término medio, en la Unión Europea, los varones y las mujeres muestran casi la misma participación en la Educación Superior en el área "servicios". Los varones tienen una presencia ligeramente superior en "Agricultura y veterinaria". Esta aparente igualdad en el ámbito europeo puede ocultar diferencias en algunos países: por ejemplo, sólo una cuarta parte de los matriculados en el área de "servicios" en Dinamarca son mujeres, mientras que éstas representan casi el 76 % de los matriculados en "Agricultura y veterinaria" en Estonia.

⁽²⁾ *Temas clave de la educación. Volumen 1: Tipos de Ayudas financieras para estudiantes de Educación Superior en Europa. Tendencias y debates. Eurydice, Bruselas, 1999.*

Gráfico C18: Porcentaje de alumnas matriculadas en diversas áreas de estudio. Educación Superior (CINE 5 y 6), 2001/02



UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
■	74.3	71.2	73.7	69.9	69.3	86.9	70.5	77.1	(:)	84.0	88.4	90.7	80.6	80.5	(:)	71.9	74.8	74.6	72.2	73.1	82.4	81.0	73.9	80.5	77.9	69.7	84.4	(:)	77.8	70.7	76.2
■	66.3	59.5	60.3	64.0	64.3	75.0	72.9	61.6	(:)	66.2	74.7	80.3	78.4	73.8	(:)	62.8	59.1	57.3	63.1	69.3	65.6	72.8	53.3	71.6	64.0	63.8	66.2	(:)	61.6	65.1	67.9
■	56.0	53.1	56.9	47.6	46.3	62.5	53.7	58.3	(:)	61.0	56.8	54.2	64.9	67.7	(:)	61.1	53.2	46.4	52.8	63.0	60.3	63.0	58.1	63.2	61.5	51.5	59.6	(:)	56.2	59.3	61.7
■	38.0	28.9	35.9	33.2	33.0	39.4	37.3	36.9	(:)	44.0	49.1	36.8	35.8	40.3	(:)	31.9	30.7	23.0	33.7	44.4	50.3	31.0	34.8	41.8	43.7	39.2	38.9	(:)	32.7	55.2	59.3
■	22.4	20.5	21.0	30.9	18.9	29.0	27.1	26.6	(:)	17.9	26.4	7.5	22.8	29.3	(:)	21.5	27.6	11.9	19.6	22.2	27.1	24.5	28.6	18.8	29.2	15.9	26.3	(:)	23.6	34.6	27.8
■	47.8	48.3	51.2	48.6	45.7	75.7	43.2	44.0	(:)	39.8	43.6	(-)	43.7	51.8	(:)	44.8	28.6	46.7	57.8	54.9	55.2	53.8	34.7	48.9	54.4	54.9	36.8	(:)	52.4	43.1	40.3
■	74.1	72.0	73.4	81.7	72.5	82.1	72.1	75.6	(:)	77.3	64.2	70.0	81.0	81.5	(:)	75.4	62.2	75.4	63.6	70.7	76.3	79.3	74.0	83.6	81.5	77.9	79.5	(:)	81.4	62.9	64.1
■	50.5	49.4	38.4	26.1	54.5	45.0	41.9	59.3	(:)	55.9	46.8	35.0	43.4	42.3	(:)	44.5	34.6	51.1	50.5	46.7	50.7	42.7	35.4	69.1	59.1	62.0	77.4	(:)	42.8	44.4	52.5

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye al nivel CINE 6.

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

Nota explicativa (gráfico C18)

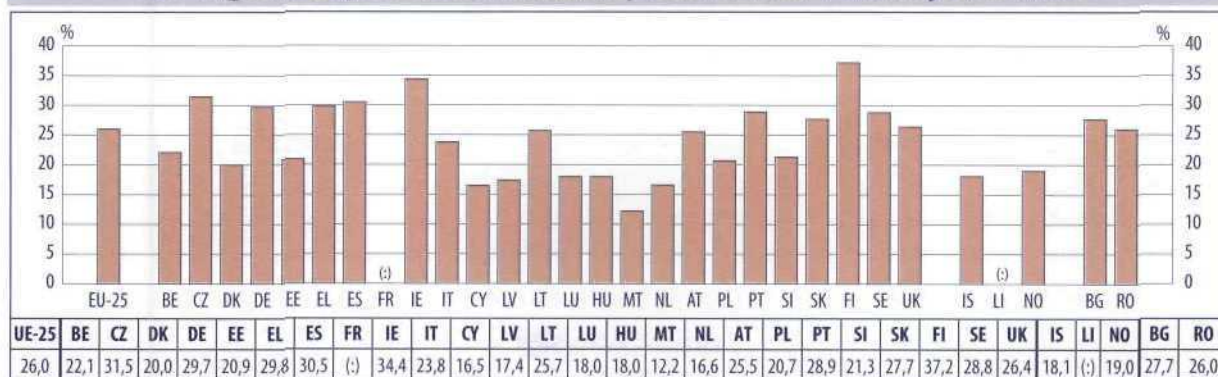
Este indicador se calcula dividiendo el número de mujeres matriculadas en un área de estudio determinada entre el número total de alumnos matriculados en ese área y multiplicando el resultado por 100.

UNA CUARTA PARTE DEL ALUMNADO TOTAL ELIGE UNA CARRERA DEL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

En la Unión Europea, una media algo superior a la cuarta parte del alumnado se ha matriculado en las áreas de “Ciencias, matemáticas e informática” y de “Ingeniería, producción industrial y construcción”. Este porcentaje oscila entre el 12 % en Malta y el 37 % en Finlandia.

En cuatro países (la República Checa, España, Irlanda y Finlandia) el porcentaje de matriculados en estas áreas sobrepasa el 30 %, mientras que en ocho países (Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, los Países Bajos, Islandia y Noruega) los porcentajes son inferiores al 20 %. Esta situación de las tasas de matrícula también se refleja, a medio plazo, en el número de titulados en Ciencia y tecnología por cada 1.000 habitantes de 20-29 años de edad (gráfico F10).

Gráfico C19: Porcentaje de alumnos matriculados en “Ciencias, matemáticas e informática” y en “Ingeniería, producción industrial y construcción”, CINE 5 y 6, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye al nivel CINE 6.

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

Nota explicativa

Este indicador se calcula dividiendo el número de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) matriculados en el área de “Ciencias, matemáticas e informática” y de “Ingeniería, producción industrial y construcción” entre el número total de alumnos de Educación Superior (excluyendo a los de la categoría “desconocida”) y multiplicando el resultado por 100.

EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE ESTUDIAN EN OTRO PAÍS EUROPEO SIGUE SIENDO BAJO

En toda la Unión Europea, entre 1998 y 2002, alrededor del 2 % de los alumnos de Educación Superior estudió durante, al menos, un año en otro Estado miembro de la UE, en un país candidato o en un país de la AELC/EEE. El porcentaje de los que estudiaron en el extranjero aumentó un 5 % durante este período. Las estadísticas sólo incluyen a los matriculados en una universidad extranjera durante, al menos, un año y se basan exclusivamente en la nacionalidad de los estudiantes. Esto significa que los alumnos extranjeros que residen de forma permanente en un país de acogida aquí se consideran estudiantes extranjeros aunque no se hayan desplazado fuera de ese país para cursar estudios superiores. Por tanto, el gráfico C20 no ofrece información acerca de la movilidad de los estudiantes en un sentido amplio y debe interpretarse con cautela. En efecto, en el caso de la mayoría de los países, las cifras que se muestran aquí no tienen en cuenta a los estudiantes que participaron en un programa europeo para fomentar la movilidad de los estudiantes.

En 2002 los estudiantes europeos que mostraron mayor movilidad fueron los de Chipre y Luxemburgo, la mayoría de los cuales estudia en el extranjero porque la oferta de Educación Superior en su país es limitada. Más del 10 % de los estudiantes malteses e islandeses también estudia en el extranjero, en un país de la UE. Por el contrario, los estudiantes de Polonia y del Reino Unido son los que se desplazaron en menor número a otro país de la Unión Europea o de la AELC/EEE para estudiar: no más del 1 %.

De 1998 a 2002 aumentó el número de estudiantes checos, franceses, malteses, eslovacos y búlgaros que estudiaron en otros países europeos. El porcentaje de estudiantes búlgaros que terminaron sus estudios en otro país europeo se triplicó, el de estudiantes eslovacos se multiplicó por dos y medio, y el de estudiantes checos, franceses y malteses por, aproximadamente, uno y medio. Este porcentaje permaneció prácticamente invariable durante este período en el caso de los estudiantes de Eslovenia, Suecia y el Reino Unido. En cambio, el porcentaje de estudiantes griegos, irlandeses, chipriotas, luxemburgueses e islandeses que estudiaron en el extranjero fue mucho más bajo que en épocas anteriores. Esto puede deberse, en parte, al gran aumento del número total de estudiantes en estos países (gráfico C14) y al aumento de la oferta de Educación Superior (en Grecia, Chipre, Luxemburgo e Islandia).

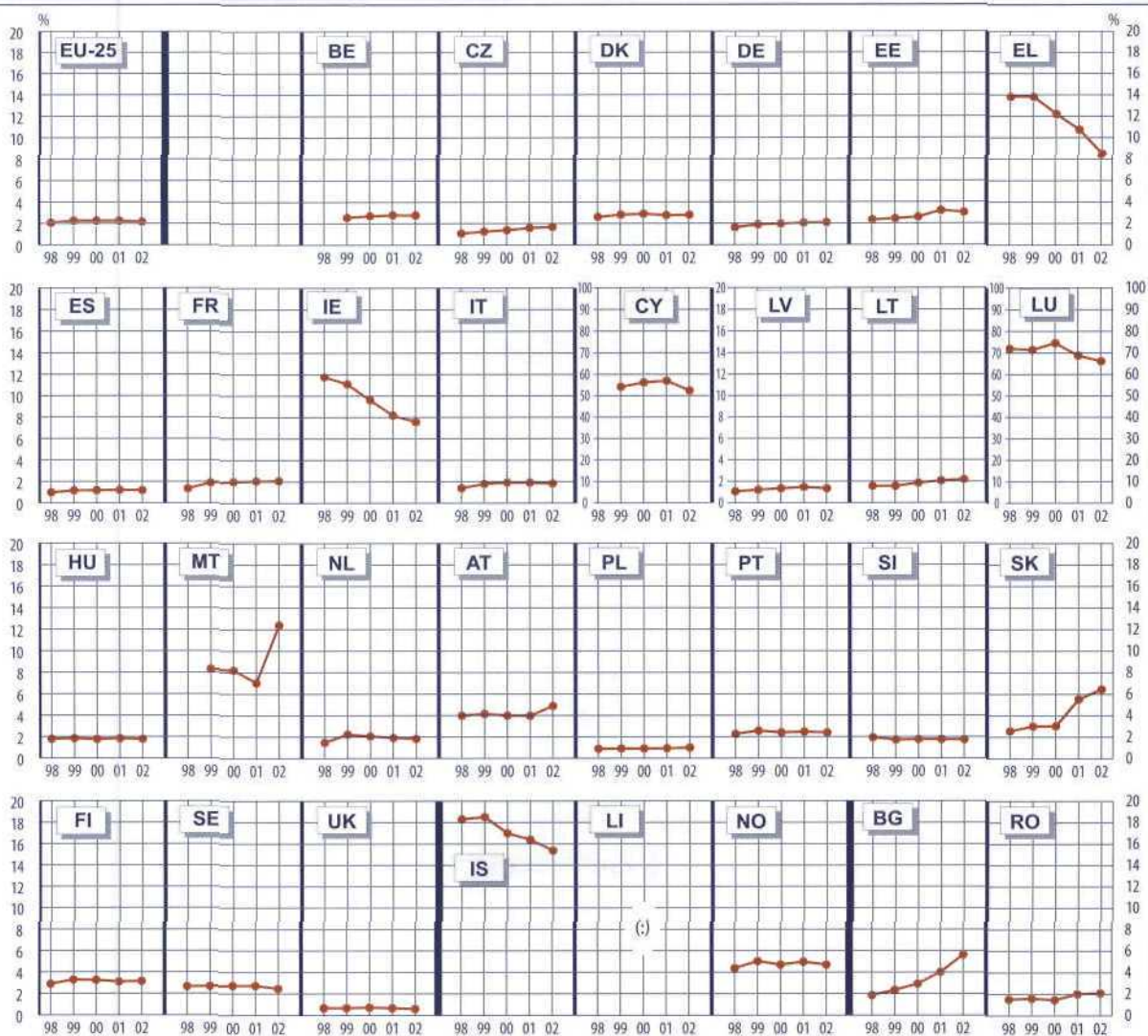
Nota explicativa (gráfico C20)

Los estudiantes que pasan cortos períodos de tiempo (menos de un curso académico completo) en centros de Educación Superior de otros países y siguen estando matriculados en un centro de su país de origen y/o siguen pagando tasas a este centro no se consideran estudiantes extranjeros en el país de acogida.

En el caso de un país concreto, el número de alumnos que estudian en el extranjero se calcula sumando las cifras de alumnos de esta nacionalidad aportadas por los países de acogida. A continuación, esta cifra se divide entre el número total de alumnos de esta nacionalidad (incluidos los que estudian en su propio país). En algunos países, la carencia de datos sobre la distribución de los alumnos por nacionalidades produce una estimación a la baja de los valores.

Las cifras de alumnos extranjeros corresponden a las de ciudadanos de otros países. Esto significa que, al recopilar los datos, los residentes permanentes de un país (de acogida) que poseen la nacionalidad de otro país se contabilizan como estudiantes extranjeros.

Gráfico C20: Porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) que estudian en otro Estado miembro de la UE, en otro país candidato o en un país de la AELC/EEE, 1998-2002



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	2,0	(:)	1,0	2,6	1,6	2,3	13,8	1,0	1,3	11,7	1,4	(:)	1,0	1,5	71,8	1,8	(:)	1,5	4,0	0,9	2,3	1,9	2,6	2,9	2,7	0,7	18,3	(:)	4,4	1,9	1,5
1999	2,2	2,5	1,2	2,8	1,8	2,4	13,8	1,1	1,9	11,1	1,8	54,0	1,2	1,5	71,4	1,8	8,3	2,2	4,2	0,9	2,6	1,7	3,0	3,3	2,7	0,7	18,5	(:)	5,1	2,4	1,6
2000	2,2	2,7	1,3	2,8	1,9	2,6	12,2	1,2	2,0	9,6	1,9	56,0	1,3	1,8	74,5	1,8	8,2	2,1	4,0	0,9	2,4	1,8	3,0	3,3	2,8	0,7	17,0	(:)	4,7	3,0	1,5
2001	2,2	2,7	1,5	2,7	2,0	3,2	10,7	1,2	2,0	8,1	1,9	56,8	1,4	2,1	68,7	1,8	7,0	1,9	4,0	0,9	2,5	1,8	5,5	3,1	2,8	0,7	16,4	(:)	5,0	4,1	2,0
2002	2,1	2,7	1,6	2,7	2,0	3,0	8,4	1,2	2,1	7,5	1,8	52,3	1,3	2,2	66,0	1,8	12,4	1,8	4,9	1,0	2,4	1,8	6,5	3,2	2,5	0,6	15,4	(:)	4,7	5,7	2,1

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las cifras de los centros privados no subvencionados, pero se incluye a todos los alumnos de promoción social.

Alemania, Eslovenia y Rumania: no se incluye el nivel CINE 6.

Grecia: en el caso de 2002, no se incluye a los estudiantes extranjeros de nivel CINE 5B. En el caso de 1998-2001, no se dispone de datos sobre los estudiantes extranjeros.

Irlanda: sólo se incluye a los estudiantes extranjeros a tiempo completo.

Chipre: en el caso de 1999-2001, se incluyen las cifras nacionales correspondientes a los estudiantes chipriotas en Grecia, ya que no se dispone de datos de Grecia.

RECURSOS

SECCIÓN I – INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO

EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN REPRESENTA EL 5-6 % DEL PIB EN CASI LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS

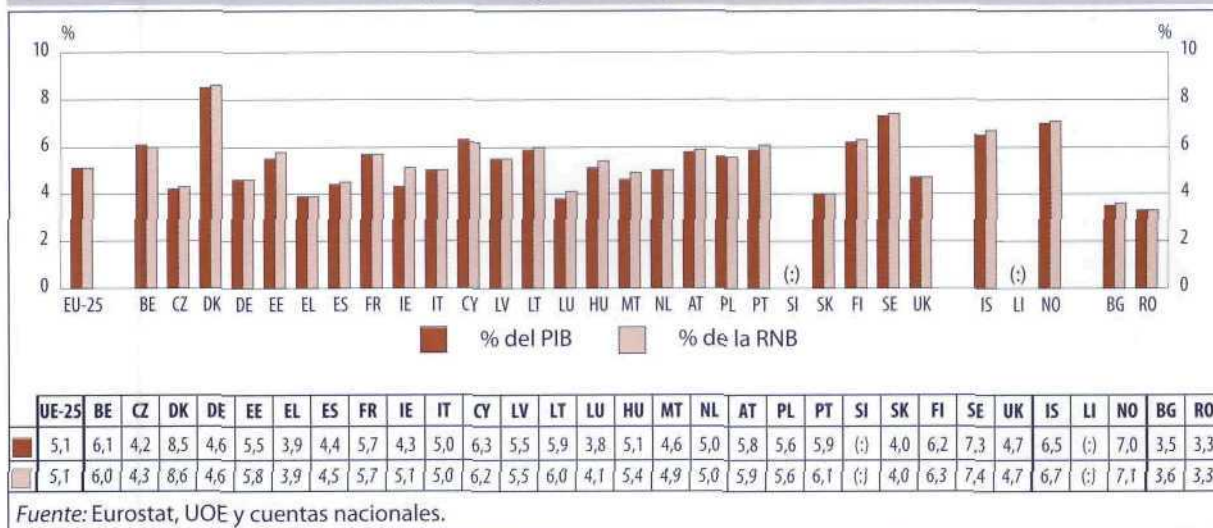
En general, el porcentaje del PIB destinado a educación en los países de la UE-25 permaneció estable durante todo el período 1995-2001. La cantidad que Europa invirtió en educación siguió siendo proporcional al aumento de su riqueza. Esta estabilidad en el ámbito europeo ocultaba diferencias entre los países. Algunos de ellos sufrieron grandes cambios durante el mencionado período y en muchos hubo variaciones anuales superiores al 10% (gráfico D1a en <http://www.eurydice.org>).

El gasto público total en educación representa un gran esfuerzo colectivo en todos los países europeos. Puede medirse en términos del porcentaje del PIB dedicado al gasto público total en educación. En 2001, este porcentaje se situó en el 5,1% en la UE-25.

En casi la mitad de los países el porcentaje del gasto público total en educación oscila entre el 5 % y el 6 %. Sin embargo, se aprecian grandes diferencias entre algunos países donde, como porcentaje del PIB, esta cifra puede llegar a multiplicarse por dos. En Dinamarca y Suecia este porcentaje sobrepasa el 7 %, mientras que no supera el 3,5 % en Bulgaria y Rumania.

Si se tiene en cuenta la Renta Nacional Bruta, se puede obtener un panorama más exacto del porcentaje del gasto público total en educación en economías muy abiertas como las de Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Hungría, Malta e Islandia. En estos países el porcentaje de la RNB correspondiente al gasto público total en educación es muy superior al correspondiente porcentaje del PIB. En otros países es muy similar. El gasto público total en educación oscila entre el 3,3 % de la RNB en Rumania y el 8,6 % de la RNB en Dinamarca.

**Gráfico D1: Gasto público total en educación (CINE 0-6),
como porcentaje del PIB y de la RNB, 2001**



Notas complementarias (gráfico D1)

Dinamarca: no se incluye el gasto en CINE 4.

Francia: no se incluyen los départements de ultramar.

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

Luxemburgo: no se incluye el gasto en CINE 5 y 6.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Reino Unido: el ajuste del PIB se basa en el año económico de 1 de abril a 31 de marzo.

Islandia: no se incluye el gasto en CINE 0.

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) u ofreciendo ayuda económica a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público) y 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 los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas se incluyen en el gasto público total en educación.

El gasto público total en educación se relaciona con el Producto Interior Bruto (PIB) y la Renta Nacional Bruta (RNB). El resultado se multiplica por 100.

La diferencia entre el Producto Interior Bruto (PIB) y la Renta Nacional Bruta (RNB) aumenta de forma significativa en las pequeñas economías abiertas a causa de la magnitud y del incremento de la repatriación de beneficios de las empresas extranjeras que han instalado centros de producción en el territorio de estos países (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN SE MANTUVO DURANTE EL PERÍODO 1995-2001

En la UE-25 el gasto público total en educación aumentó ligeramente entre 1995 y 2001. Dentro de la Unión Europea el porcentaje del gasto público total en educación comparado con la totalidad del gasto público registró una tasa de crecimiento del 9,5 %.

En casi todos los países de los que se dispone de datos, la contribución financiera de las administraciones públicas a la educación (como porcentaje del gasto público total) creció entre 1995 y 2000. En Dinamarca, Grecia, Lituania, Suecia e Islandia aumentó, aproximadamente, un 20 % o más, permitiendo a estos países mantener un alto nivel de inversión pública en educación (Dinamarca, Lituania, Suecia e Islandia) o incrementarla, partiendo de un nivel relativamente bajo (Grecia).

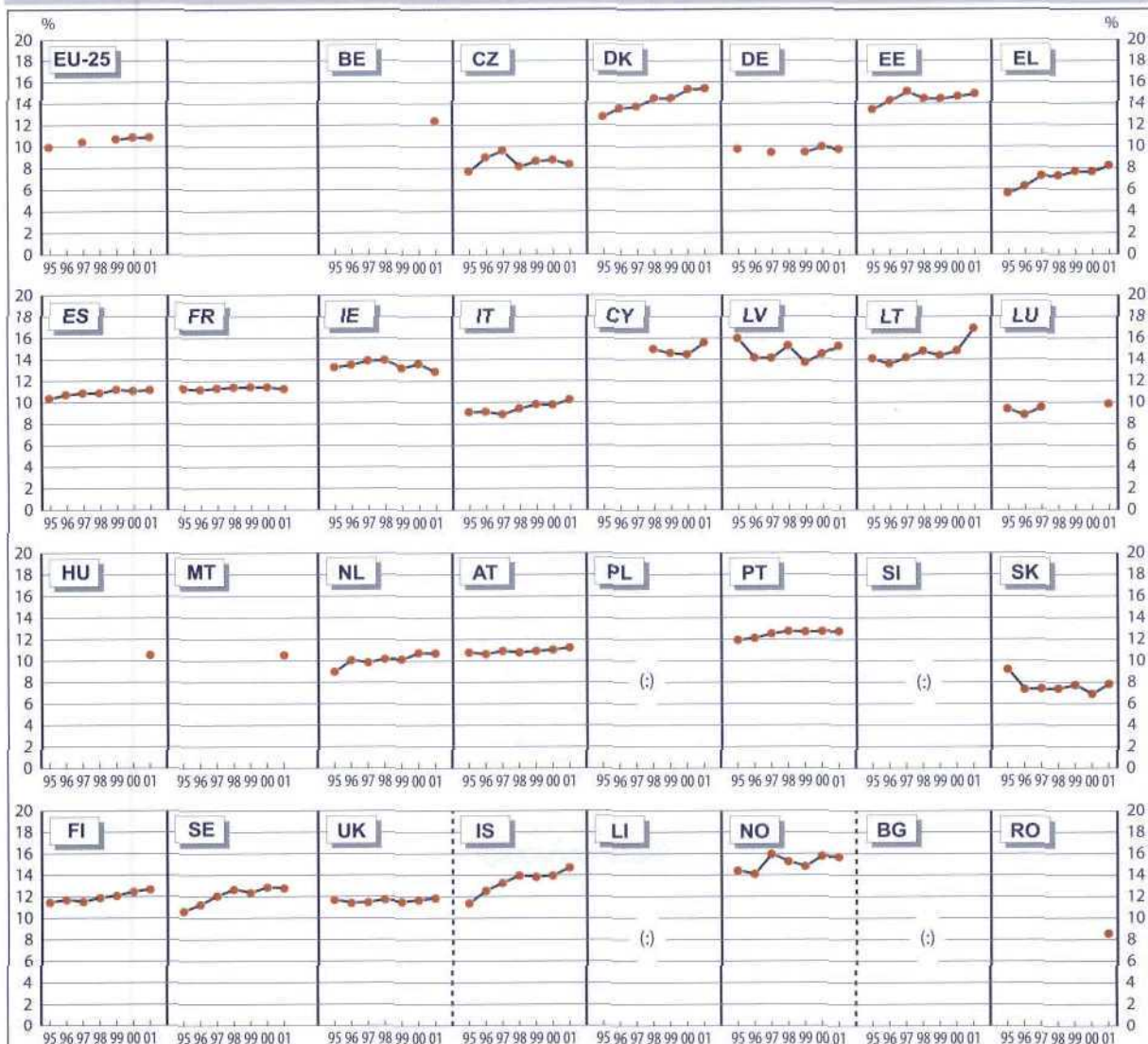
Letonia y Eslovaquia constituyen las excepciones a la tendencia antes mencionada. En estos dos países el porcentaje del gasto público total en educación respecto de la totalidad del gasto público disminuyó entre 1995 y 2001. Por tanto, el aumento del gasto público total fue mayor que el del gasto público total en educación.

El porcentaje de gasto público total en educación permaneció, aproximadamente, en el mismo nivel en la mayoría de los demás países europeos, a pesar de unas variaciones anuales relativamente importantes en algunos países entre 1995 y 2001.

En algunos países estas variaciones parecen deberse a restricciones presupuestarias nacionales derivadas de su adhesión a la unión económica y monetaria más que a grandes variaciones del presupuesto destinado a educación.

En 2001, por término medio, la inversión en educación representó más del 10 % del gasto público en la gran mayoría de los países. En unos cuantos (la República Checa, Grecia, Eslovaquia y Rumania) la situación era menos optimista, con un porcentaje en torno al 8 % del gasto público destinado a educación (gráfico D2a en <http://www.eurydice.org>).

Gráfico D2: Evolución del gasto público total en educación (CINE 0-6) en relación con el gasto público total, por países, 1995-2001



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1995	9,9	(:)	7,7	12,7	9,7	13,4	5,6	10,4	11,3	13,3	9,1	(:)	15,9	14,1	9,4	(:)	(:)	9,0	10,8	(:)	11,9	(:)	9,2	11,5	10,7	11,7	11,4	(:)	14,4	(:)	(:)
1996	(:)	(:)	9,0	13,5	(:)	14,2	6,2	10,7	11,2	13,5	9,1	(:)	14,1	13,6	8,8	(:)	(:)	10,1	10,6	(:)	12,1	(:)	7,3	11,7	11,3	11,4	12,6	(:)	14,1	(:)	(:)
1997	10,4	(:)	9,6	13,7	9,4	15,1	7,2	10,9	11,3	13,9	8,9	(:)	14,1	14,2	9,5	(:)	(:)	9,8	10,9	(:)	12,5	(:)	7,4	11,6	12,1	11,5	13,3	(:)	16,0	(:)	(:)
1998	(:)	(:)	8,1	14,4	(:)	14,4	7,3	10,9	11,4	13,9	9,4	15,0	15,2	14,8	(:)	(:)	(:)	10,2	10,8	(:)	12,7	(:)	7,4	11,9	12,7	11,7	14,0	(:)	15,3	(:)	(:)
1999	10,7	(:)	8,6	14,5	9,4	14,4	7,6	11,2	11,4	13,2	9,8	14,6	13,7	14,3	(:)	(:)	(:)	10,2	10,9	(:)	12,7	(:)	7,7	12,1	12,4	11,5	13,9	(:)	14,8	(:)	(:)
2000	10,8	(:)	8,7	15,3	9,9	14,6	7,6	11,1	11,4	13,6	9,7	14,5	14,5	14,8	(:)	(:)	(:)	10,7	11,0	(:)	12,7	(:)	6,9	12,5	12,9	11,7	14,0	(:)	15,8	(:)	(:)
2001	10,8	12,4	8,3	15,4	9,7	14,8	8,2	11,1	11,2	12,9	10,2	15,5	15,3	16,9	9,8	10,6	10,5	10,7	11,2	(:)	12,8	(:)	7,8	12,7	12,8	11,9	14,7	(:)	15,7	(:)	8,6

Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales.

Notas complementarias

República Checa: en 2001 no se incluye el gasto en tareas administrativas (servicios administrativos) correspondiente a los niveles CINE 0 a 5B.

Dinamarca: no se incluye el gasto en CINE 4.

Alemania: gasto público total de 1995 sin incluir las consecuencias excepcionales de la disolución de la *Treuhand*.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Irlanda: en 2001 no se incluye el gasto de la *National Training Agency*.

Notas complementarias (gráfico D2, continuación)

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

Luxemburgo: no se incluye el gasto en CINE 5 y 6.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Reino Unido: el ajuste del gasto público total se basa en el año económico de 1 de abril a 31 de marzo.

Islandia: no se incluye el gasto en CINE 0.

Nota explicativa

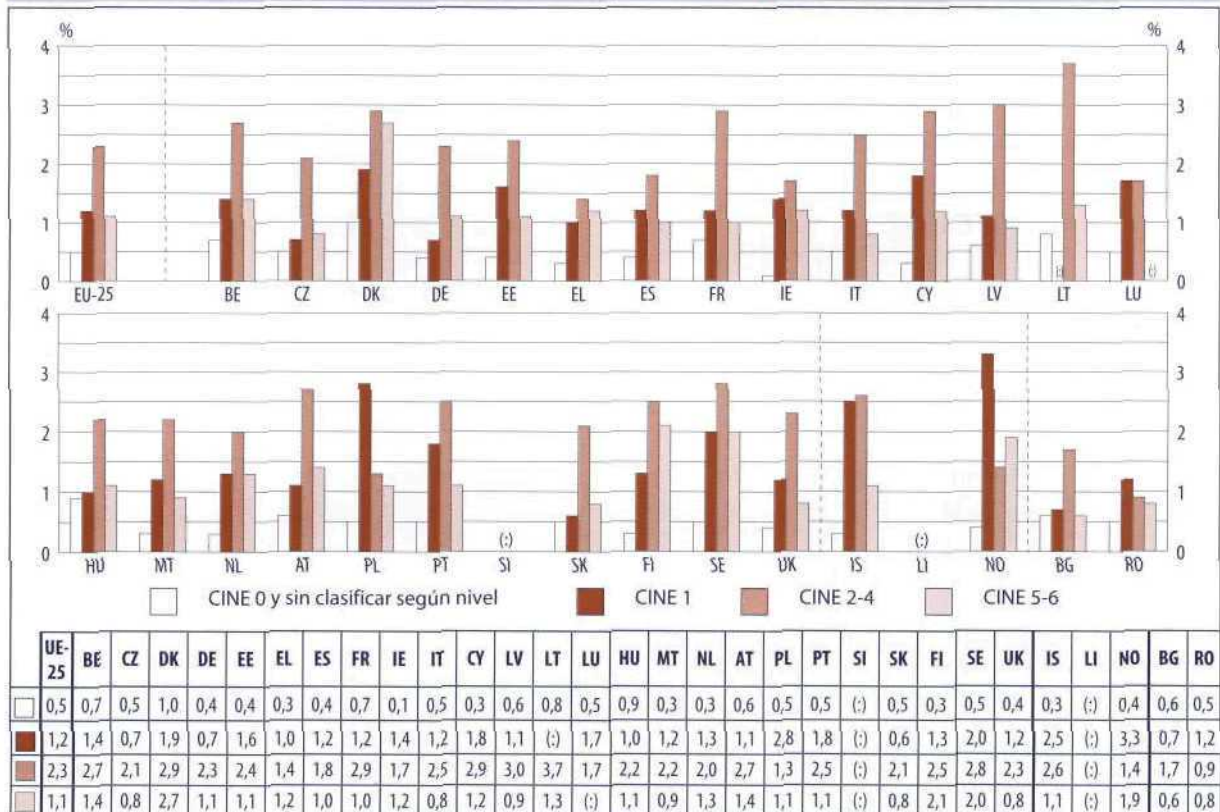
El gasto público total en educación (en el conjunto de todos los niveles educativos) incluye la financiación pública directa de las instituciones educativas y las transferencias a las familias y a las empresas. Se expresa como porcentaje del gasto público total e indica el porcentaje correspondiente al gasto en educación respecto del presupuesto total para el conjunto de los niveles administrativos (es decir, la administración central, regional y local, así como el sistema de seguridad social).

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

MÁS DE UN TERCIO DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN SE DESTINA A EDUCACIÓN SECUNDARIA

En todos los países europeos el gasto público total en Educación Secundaria representa un porcentaje mayor del PIB que el gasto en otros niveles educativos. La Educación Secundaria recibe entre el 34 % y el 63 % de la totalidad de los fondos destinados a educación en todos los países de la Unión Europea. En la República Checa, Alemania, Francia, Italia, Letonia y Eslovaquia este nivel educativo representa el 50 % o más de la financiación pública total destinada a educación. El porcentaje de fondos públicos para la Educación Secundaria varía de un país a otro, dependiendo de la duración teórica de la misma (gráfico B1) y de las tasas de participación del alumnado (gráfico C7).

Gráfico D3: Gasto público total en educación, por niveles educativos (CINE 1, 2-4, 5-6) y como porcentaje del PIB, 2001



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales.

Notas complementarias (gráfico D3)

Dinamarca: no se incluye el gasto en CINE 4.

Grecia: el gasto en CINE 0 se incluye en el gasto correspondiente a CINE 1.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

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

Lituania: el gasto en CINE 1 se incluye en el gasto correspondiente a CINE 2-4.

Luxemburgo: el gasto en CINE 0 se incluye en el gasto correspondiente a CINE 1 en el caso de los centros del sector público, y en CINE 2 en el caso de los centros privados subvencionados.

Polonia y Rumania: el gasto en CINE 2 se incluye en el gasto correspondiente a CINE 1.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Reino Unido: el ajuste del PIB se basa en el año económico de 1 de abril a 31 de marzo.

Islandia: no se incluye el gasto en CINE 0. El gasto en CINE 4 se incluye parcialmente en el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Noruega: el gasto en CINE 0 y 2 se incluye en el gasto correspondiente a CINE 1.

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) u ofreciendo ayuda económica a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público) y 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 los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas se incluyen en el gasto público total en educación.

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

La situación de Grecia, Lituania, Polonia, Islandia, Noruega y Rumania debe interpretarse con cautela ya que el gasto público total en educación no siempre puede desglosarse adecuadamente según los niveles educativos.

En la mitad de los países europeos la Educación Primaria (CINE 1) ocupa el segundo lugar como destinataria del presupuesto total de la educación. En Dinamarca y Grecia la Educación Secundaria y la Educación Superior reciben un porcentaje casi idéntico. En Bélgica, los Países Bajos y Suecia el gasto público total en educación como porcentaje del PIB es el mismo para los niveles de Primaria y Educación Superior. En los demás países la Educación Superior ocupa el segundo lugar como destinataria del gasto público en educación.

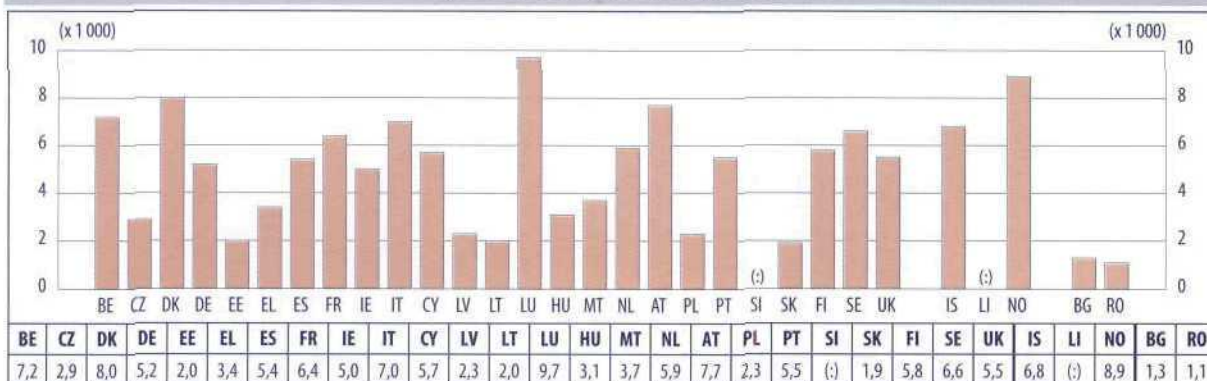
EL COSTE UNITARIO POR ALUMNO ES MENOR EN LOS NUEVOS ESTADOS MIEMBRO DE LA UE QUE EN LOS DEMÁS PAÍSES EUROPEOS

El coste unitario anual global de un alumno varía mucho de un país a otro. El gasto por alumno en los centros públicos es más bajo en los nuevos Estados miembro de la UE (salvo en Chipre y Malta) que en los demás países.

Dentro de estos dos grupos de países siguen existiendo grandes diferencias en cuanto al coste unitario anual. En los países de la UE-15, el coste unitario anual de un alumno puede llegar a triplicarse, oscilando entre 3.359 EUR EPA en Grecia y 9.664 EUR EPA en Luxemburgo.

En los nuevos Estados miembro (excepto Chipre y Malta) las diferencias en cuanto al coste unitario anual son menores y no alcanzan la proporción de dos a uno: un alumno cuesta anualmente 3.052 EUR EPA en Hungría, frente a 1.917 EUR EPA en Eslovaquia.

Gráfico D4: Gasto anual por alumno en centros del sector público (CINE 0-6) expresado en EUR EPA (en miles), 2001



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales.

Notas complementarias

Dinamarca e Italia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 4.

Estonia: el gasto privado se ha incluido sólo parcialmente.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Letonia, Países Bajos y Reino Unido: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados.

Lituania: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados.

Luxemburgo: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Malta y Portugal: el número de matriculados en equivalentes a tiempo completo es un cálculo basado en la suposición de que esta cifra equivale a la suma de los matriculados a tiempo completo más la mitad de los matriculados a tiempo parcial.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local. No se incluye a los alumnos de CINE 0.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 0.

Nota explicativa

El gasto anual por alumno en los centros del sector público mide cuánto gastan las administraciones centrales, regionales y locales; las familias y otras entidades privadas (el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro) por cada alumno. El gasto anual incluye el gasto en personal, así como los gastos corrientes y de capital.

El indicador se ha calculado dividiendo el gasto anual total entre el número de alumnos en equivalentes a tiempo completo.

El gasto anual se expresa mediante el estándar de poder adquisitivo (EPA) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") para eliminar la distorsión causada por los diferentes niveles de precios de los países. El EPA se basa en el euro (EUR EPA).

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

**CRECE EL COSTE UNITARIO POR ALUMNO
A MEDIDA QUE AUMENTA EL NIVEL EDUCATIVO**

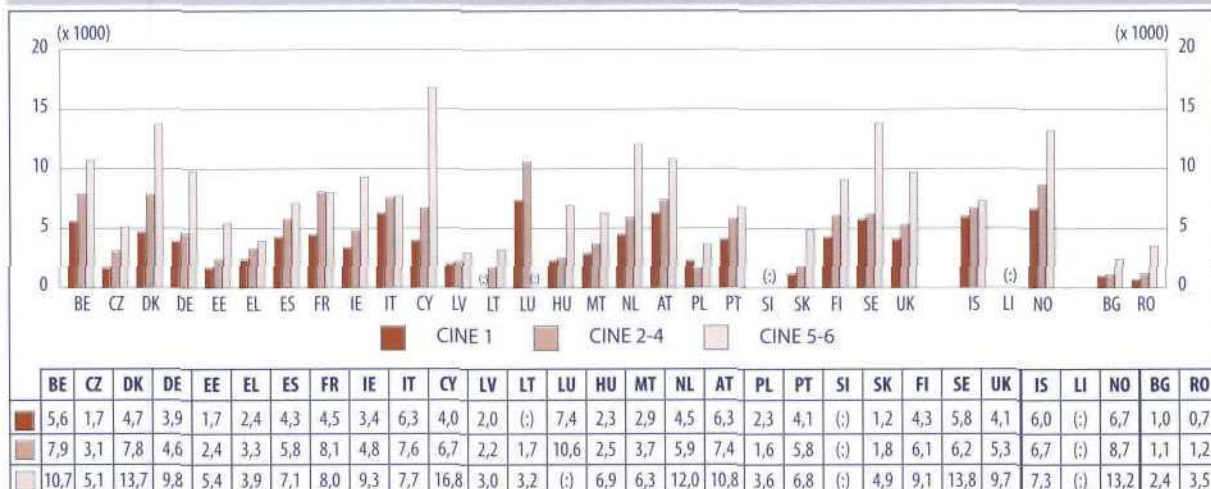
Cuando se analiza el gasto anual por alumno en función del nivel educativo se observan las mismas diferencias entre los distintos países (en cuanto a las cantidades empleadas) que en el caso del gasto total por alumno (gráfico D4). Los países de la UE-15 suelen gastar más por alumno cada año que los nuevos Estados miembro, independientemente del nivel educativo.

El desglose del gasto anual por alumno según el nivel educativo revela dos cosas: que en la mayoría de países el coste unitario se incrementa al aumentar el nivel educativo y que aumentan las diferencias entre países. En Chipre el elevado nivel de gasto anual por alumno de Educación Superior se debe, en parte, a la construcción de la Universidad de Chipre. La situación de Grecia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Noruega y Rumania debe interpretarse con cautela ya que el gasto público total en educación no siempre puede desglosarse adecuadamente según los niveles educativos.

El coste anual por alumno en Educación Secundaria (CINE 2-4) es mayor que en Primaria (CINE 1) en todos los países excepto Polonia. Casi llega al doble que en Primaria en la República Checa y Francia.

Cuando se compara el coste anual de un alumno de Educación Superior con el de un alumno de Primaria utilizando una proporción, es evidente que el coste anual del primero es entre 1,2 veces (Italia e Islandia) y más de 5 veces (Rumania) el del segundo (gráfico D5a en <http://www.eurydice.org>).

Gráfico D5: Gasto anual por alumno en centros del sector público, por niveles educativos (CINE 1, 2-4, 5-6), en EUR EPA (en miles), 2001



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales.

Notas complementarias

Dinamarca e Italia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 4.

Estonia: los gastos privados se han incluido sólo parcialmente.

Grecia y Luxemburgo: el gasto correspondiente a CINE 0 se incluye en CINE 1.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Letonia, Países Bajos y Reino Unido: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados.

Lituania: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados. El gasto correspondiente a CINE 1 se incluye en CINE 2-4.

Luxemburgo: no se incluye en gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Malta y Portugal: el número de matriculados en equivalentes a tiempo completo es un cálculo basado en la suposición de que esta cifra equivale a la suma de los matriculados a tiempo completo más la mitad de los matriculados a tiempo parcial.

Polonia, Noruega y Rumania: el gasto correspondiente a CINE 2 se incluye en CINE 1.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Islandia: el gasto en CINE 4 se incluye parcialmente en el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Nota explicativa

El gasto anual por alumno en los centros del sector público mide cuánto gastan las administraciones centrales, regionales y locales; las familias y otras entidades privadas (el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro) por cada alumno. El gasto anual incluye el gasto en personal, así como los gastos corrientes y de capital.

El indicador se ha calculado dividiendo el gasto anual total entre el número de alumnos en equivalentes a tiempo completo.

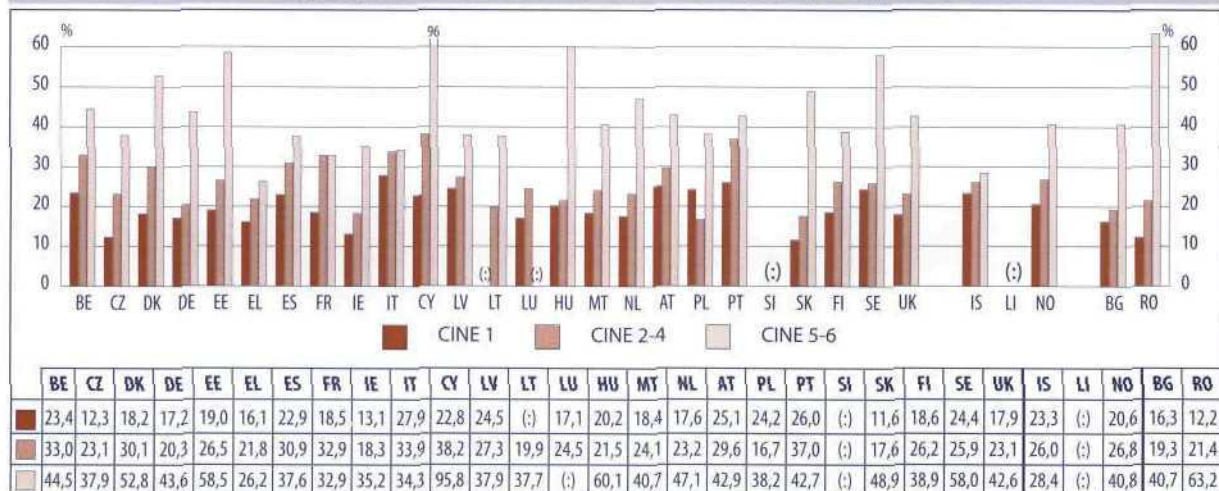
El gasto anual se expresa mediante el estándar de poder adquisitivo (EPA) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") para eliminar la distorsión causada por los diferentes niveles de precios de los países. El EPA se basa en el euro (EUR EPA).

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

SE INCREMENTA EL PORCENTAJE DEL PIB PER CAPITA DESTINADO A LA EDUCACIÓN A MEDIDA QUE AUMENTA EL NIVEL EDUCATIVO

La comparación del gasto por alumno con el PIB per capita es una forma de afinar la evaluación de los recursos destinados a la educación en relación con la riqueza de un país, teniendo en cuenta el peso demográfico de la población estudiantil respecto de la población total (gráfico C1).

Gráfico D6: Gasto anual por alumno en centros del sector público, como porcentaje del PIB per capita, por niveles educativos (CINE 1, 2- 4, 5- 6), 2001



Fuente: Eurostat, UOE y cuentas nacionales.

Notas complementarias

Dinamarca e Italia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 4.

Estonia: el gasto privado se ha incluido sólo parcialmente.

Grecia y Luxemburgo: el gasto correspondiente a CINE 0 se incluye en CINE 1.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Letonia, Países Bajos y Reino Unido: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados.

Lituania: el gráfico muestra el gasto en centros públicos y privados. El gasto correspondiente a CINE 1 se incluye en CINE 2-4.

Malta y Portugal: el número de matriculados en equivalentes a tiempo completo es un cálculo basado en la suposición de que esta cifra equivale a la suma de los matriculados a tiempo completo más la mitad de los matriculados a tiempo parcial.

Polonia, Noruega y Rumania: el gasto correspondiente a CINE 2 se incluye en CINE 1.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Reino Unido: se ha ajustado el gasto utilizando el deflactor del PIB (2001/2000) para alinear el año económico de 1 de abril a 31 de marzo con el año natural.

Islandia: el gasto en CINE 4 se incluye parcialmente en el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Nota explicativa

Este indicador, que muestra el gasto anual por alumno en centros educativos del sector público respecto del PIB per capita, también relaciona los recursos destinados a educación a través de la financiación de los centros públicos (incluido el gasto en personal y otros gastos corrientes y de capital) con la totalidad de la riqueza nacional.

La utilización del PIB per capita permite comparar los niveles de actividad de las economías de distinto tamaño.

Este indicador se ha calculado dividiendo el gasto anual total entre el número de alumnos en equivalentes a tiempo completo. El resultado se ha dividido entre el PIB per capita y multiplicado por 100.

El gasto anual se expresa mediante el estándar de poder adquisitivo (EPA) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") para eliminar la distorsión causada por los diferentes niveles de precios de los países. El EPA se basa en el euro (EUR EPA).

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Es evidente que los altos porcentajes registrados en determinados países (Dinamarca, Suecia y Noruega) pueden atribuirse a una inversión pública importante (gráfico D1) pero también a las necesidades que surgen del tamaño relativo de la población estudiantil. Cuando el gasto por alumno se compara con el PIB per capita, las proporciones que se observan en estos países son comparables a las de otros países. En cambio, en Chipre y Portugal, donde el porcentaje del PIB destinado a educación es relativamente más modesto, la inversión pública por alumno representa más de una tercera parte del PIB per capita (gráfico D6a en <http://www.eurydice.org>).

Por otra parte, en la mayoría de los países el porcentaje del PIB per capita destinado al gasto por alumno por parte de los centros educativos públicos se incrementa a medida que aumenta el nivel educativo.

En todos los países europeos el gasto por alumno en Educación Primaria y Secundaria como porcentaje del PIB per capita varía en una proporción que llega a multiplicarse por dos. En el caso de la Educación Primaria, estos porcentajes oscilan entre el 12 % (en la República Checa, Eslovaquia y Rumania) y el 28 % (en Italia); y en Educación Secundaria, entre el 18 % (en Irlanda y Eslovaquia) y el 38 % (Chipre).

Las diferencias entre países son más acusadas en el caso de la Educación Superior. Grecia es el país que registra el porcentaje más bajo del gasto en educación en relación con el PIB per capita, con sólo un 26 %, mientras que Chipre registra un porcentaje inusualmente alto del 96 % (a causa del gasto en la construcción de la Universidad de Chipre).

LA FINANCIACIÓN PRIVADA DE LA EDUCACIÓN ES CASI INAPRECIABLE

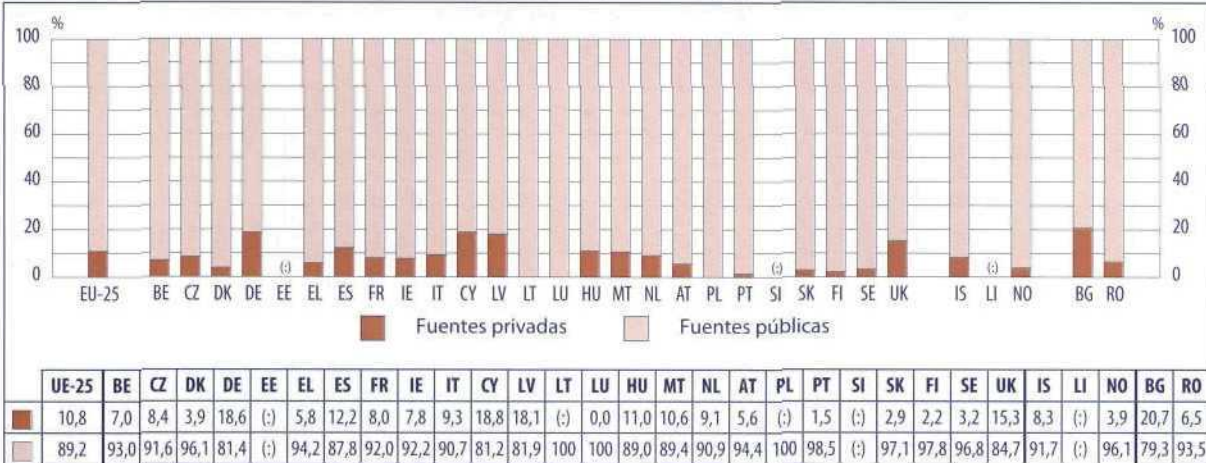
El gasto en educación se financia a través de dos fuentes diferentes: pública y privada. El gasto público incluye todas las adquisiciones directas de servicios educativos realizadas por el sector público (independientemente del nivel administrativo) mientras que el gasto privado incluye el pago de tasas de registro (y todos los demás pagos) realizados, sobre todo, por las familias, el sector empresarial y las organizaciones sin ánimo de lucro.

El gasto en educación se financia principalmente con fondos públicos. En efecto, en casi todos los países, al menos el 80 % de los fondos destinados a educación (en el conjunto de los niveles educativos) proviene de las arcas públicas.

El porcentaje de fondos públicos destinados a educación es ligeramente inferior a la media europea (89,2 %) en Alemania, España, Chipre, Letonia, Hungría, el Reino Unido y Bulgaria. Puede que la situación sea similar en otros países donde no se dispone de todos los datos relativos a las fuentes privadas y el porcentaje de financiación privada se infravalora (véanse las "Notas complementarias" del gráfico D7). Por tanto, en estos países el porcentaje de financiación privada es más alto. Tal financiación representa aproximadamente el 20 % del gasto en educación en Alemania, Chipre, Letonia y Bulgaria. El porcentaje de financiación privada también depende, entre otras cosas, de la gratuidad del acceso a los centros de Educación Infantil con orientación educativa (gráfico D8), de la existencia de tasas de registro y de matriculación para los alumnos de Educación Superior (gráfico D19) y, en caso afirmativo, de su cuantía (gráfico D20).

El porcentaje de financiación (pública y privada) de la educación también está relacionado con la autonomía de los centros para captar fondos, con los tipos de recursos a los que los centros que ofrecen educación obligatoria pueden destinar estos fondos (gráfico B23) y con las fórmulas de financiación de los centros privados subvencionados (gráfico D9) en cada país.

Gráfico D7: Porcentaje del gasto en educación (CINE 0-6) que proviene de fuentes privadas y públicas, 2001



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Dinamarca, Grecia, Letonia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Eslovaquia, Islandia, Noruega, Bulgaria y Rumania: no se incluyen los pagos efectuados a los centros por parte de organismos de la categoría "otras entidades privadas" (es decir, empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro).

Dinamarca: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 4.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Luxemburgo: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 0.

Nota explicativa

Este indicador muestra el porcentaje de gasto público y privado destinado a los centros educativos (públicos y privados). El porcentaje del gasto final (público o privado) corresponde al porcentaje del gasto en educación directo realizado por los "consumidores" públicos y privados de los servicios educativos. El gasto público final incluye la compra directa de recursos educativos por parte del sector público, y las transferencias a centros educativos y a otras entidades privadas. El gasto privado final incluye las tasas de matriculación y todos los demás pagos efectuados a los centros.

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SUELEN RECIBIR APORTACIONES DE FUENTES PRIVADAS

En la mayoría de los países los centros de Educación Infantil con orientación educativa tienden a exigir el pago de tasas, ya se trate de centros dependientes de la administración pública o de organismos privados.

Bélgica y Luxemburgo son los únicos países donde el acceso a la Educación Infantil es gratuito para todos. En varios países (Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Bulgaria y Rumania) la oferta del sector público es gratuita, mientras que se pagan tasas en el sector privado. En el Reino Unido la oferta del sector público es gratuita. En el sector privado, la oferta también puede ser gratuita cuando está totalmente subvencionada por el gobierno; si no es así, se pagan tasas.

En seis países el acceso a los centros públicos de Educación Infantil a veces es gratuito y a veces hay que pagar tasas (cuyo importe depende de los ingresos familiares). El sector privado puede exigir a los padres una aportación económica de forma sistemática (como en la República Checa, Polonia y Eslovaquia) o variable según los centros (como en España, Lituania y Portugal).

No parece que la gratuidad de la Educación Infantil esté directamente relacionada con las tasas de participación (gráficos C5 y C6). Se observan elevadas tasas de participación en países donde hay que pagar tasas, mientras que la participación es relativamente escasa en algunos países donde la Educación Infantil es gratuita (al menos en el sector público).

Gráfico D8: Oferta de Educación Infantil gratuita o mediante el pago de tasas realizada por los centros con orientación educativa, 2002/03

		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Gratui- tos	Públicos	●	●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	⊗		●	●		●	●		●				●	●
	Privados	●						●						●	⊗	●	●	⊗			●			●		●					
Pago de tasas	Públicos		●	●	●	●		●				●		●				⊗	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		
	Privados		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

⊗ No existen centros educativos de Educación Infantil de este tipo

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

España: en el primer ciclo de Educación Infantil (pública o privada subvencionada) los padres nunca pagan tasas de registro. Sin embargo los pagos en concepto de comidas, actividades extracurriculares, material didáctico, etc. pueden tener un importe considerable.

Irlanda: se considera que sólo los niños de las unidades *Early Start*, financiadas con fondos públicos y que acogen a muy pocos niños, reciben Educación Infantil pública.

Luxemburgo: todos los centros de Educación Infantil pertenecen al sector público.

Malta: en el sector privado, el acceso a los centros dependientes del gobierno es gratuito.

Países Bajos: a partir de los 4 años de edad los alumnos asisten a los primeros cursos de la *basisonderwijs* (Educación Primaria).

Austria: en uno de los nueve *Länder*, la Educación Infantil es gratuita por las mañanas.

Finlandia: la oferta para los niños de 6 años es gratuita, ya esté organizada por centros privados o por centros públicos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): aquí se considera que los centros de Educación Infantil privados y del sector *voluntary* (*day nurseries, pre-school groups, playgroups*) tienen orientación educativa ya que se les exige que ofrezcan un programa que siga las directrices gubernamentales como condición para recibir una subvención. Estos centros reciben fondos por ofrecer cinco sesiones semanales gratuitas, de dos horas y media de duración cada una. También pueden ofrecer horas complementarias mediante el pago de tasas.

Nota explicativa

En este gráfico sólo se muestran los centros de Educación Infantil "con orientación educativa", donde el personal debe poseer un título especializado en educación. No se incluyen las guarderías, las ludotecas y los jardines de infancia, donde al personal no se le exige un título especializado en educación.

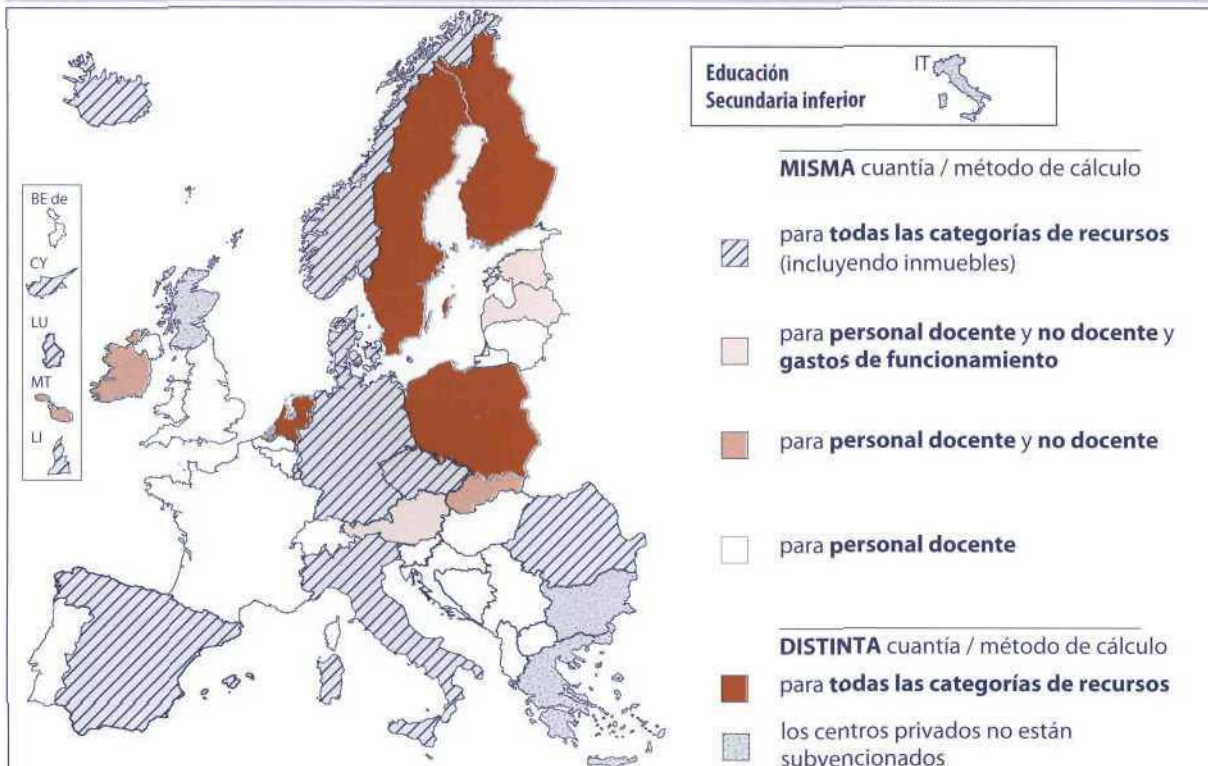
No se han tenido en cuenta los centros de Primaria que acogen a niños muy pequeños incluidos en el nivel CINE 0 (a partir de los 4 ó 6 años de edad). El acceso a un centro de Educación Infantil mediante el pago de tasas se refiere a la tasa de registro que se exige a los padres por la participación de sus hijos en el programa educativo, pero no corresponde a los pagos realizados en concepto de comidas o determinadas actividades extraescolares optativas, específicas o complementarias.

Los centros del sector público son gestionados, directa o indirectamente, por una administración educativa pública. Los centros privados (ya sean subvencionados o no) son gestionados, directa o indirectamente, por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo).

EN ALGUNOS PAÍSES, LA EDUCACIÓN PRIVADA RECIBE LA MISMA FINANCIACIÓN QUE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

En algunos países, los centros del sector privado subvencionado reciben los mismos fondos (en cuanto a su cuantía) que los del sector público. Así, en los Países Bajos, Suecia y Polonia no existe diferencia entre la subvención que reciben los centros dependientes de la administración pública y la que reciben los centros privados subvencionados. De la misma manera, en Finlandia se aplican los mismos principios para financiar a los centros de ambos sectores. Algunos países de la UE (la República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Italia —centros de Primaria—, Chipre y Luxemburgo), los tres países de la AELC/EEE y Rumanía ofrecen fondos a los centros privados subvencionados cuya cuantía y métodos de cálculo son distintos a los que se aplican a los centros públicos, sea cual sea la categoría del recurso. En algunos casos la subvención equivale a un porcentaje fijo de los fondos destinados a los centros públicos.

Gráfico D9: Financiación pública de los centros privados subvencionados de Educación Primaria y Secundaria inferior, comparada con la de los centros públicos (en cuanto a su cuantía y a los métodos de cálculo utilizados), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los centros privados subvencionados pueden utilizar la subvención destinada a gastos de funcionamiento para remunerar al personal no docente de la misma manera que los centros dependientes de las provincias o los municipios, pero de manera distinta a los centros administrados por la Comunidad, que reciben más recursos para personal no docente.

Alemania: los *Länder* conceden una subvención de cuantía fija basada en datos estadísticos específicos y en el tipo de centro, o bien los centros detallan sus necesidades económicas y reciben una subvención para sufragar una parte de las mismas.

Italia: los centros de Secundaria privados reciben subvenciones por proyectos o por acoger a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Lituania: desde 2002 existe un nuevo sistema de financiación basado en un modelo per capita para el personal y algunos gastos de funcionamiento (gráfico B28). Sólo los recursos incluidos en este modelo de financiación reciben subvenciones idénticas a las que recibe el sector público.

Portugal: el gráfico muestra la situación de los centros privados subvencionados con contrato de asociación. Los centros privados subvencionados con contrato de patrocinio reciben subvenciones que, a veces, son de menor cuantía que las de los centros públicos, sea cual sea la categoría de los recursos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los centros subvencionados reciben regularmente unos fondos sobre la misma base de cálculo que la utilizada para centros públicos. En Inglaterra y Gales existen diferencias relativas a la subvención (en cuanto a su cuantía y método de cálculo) destinada a proyectos inmobiliarios, y los centros subvencionados deben contribuir a una parte del coste de los mismos. En Irlanda del Norte la situación de los centros subvencionados es idéntica, a menos que hayan suscrito un acuerdo con el Departamento de Educación para la financiación de los gastos de capital.

Nota explicativa

Los centros del sector público son gestionados, directa o indirectamente, por una administración educativa pública. Los centros privados (ya sean subvencionados o no) son gestionados, directa o indirectamente, por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo). No se ha tenido en cuenta a los centros privados que no reciben financiación pública directa.

Finalmente, en los demás países los centros privados reciben una subvención cuya cuantía o método de cálculo es idéntico al de los centros públicos y que se destina a ciertos recursos (personal docente o todo tipo de personal y/o recursos de funcionamiento).

En Irlanda y el Reino Unido, los centros que se consideran privados (*independent schools*) no reciben subvenciones. Los centros subvencionados de Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) que aparecen en el gráfico se consideran parte del sector público en ambos países.

En general, los centros privados subvencionados reciben financiación directa del gobierno central. Esto significa que la fuente de financiación es distinta en todos los países donde las administraciones locales contribuyen a la financiación de una o varias categorías concretas de recursos destinados a los centros públicos (gráfico B28). Sin embargo, deben mencionarse ciertas excepciones. En Estonia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) las administraciones locales son responsables de la financiación de los centros públicos y de los centros privados subvencionados. En el Reino Unido (Irlanda del Norte) los *Education and Library Boards* financian una categoría de centros privados subvencionados, mientras que las demás son financiadas directamente por el gobierno central. En los Países Bajos los centros privados subvencionados y los centros públicos son financiados por las mismas administraciones públicas.

LAS REGIONES SÓLO DESEMPEÑAN UNA FUNCIÓN LIMITADA EN CUANTO A LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En la financiación de la educación están implicados varios niveles administrativos. Las administraciones centrales, regionales y locales redistribuyen parte de los fondos que han recaudado y los ponen a disposición de otros niveles administrativos (generalmente descentralizados), los cuales se convierten en usuarios finales. Al comparar la distribución de los fondos iniciales disponibles entre los niveles administrativos y los niveles administrativos que finalmente los utilizan, se puede distinguir entre los niveles que son contribuyentes y los que son receptores de las transferencias financieras.

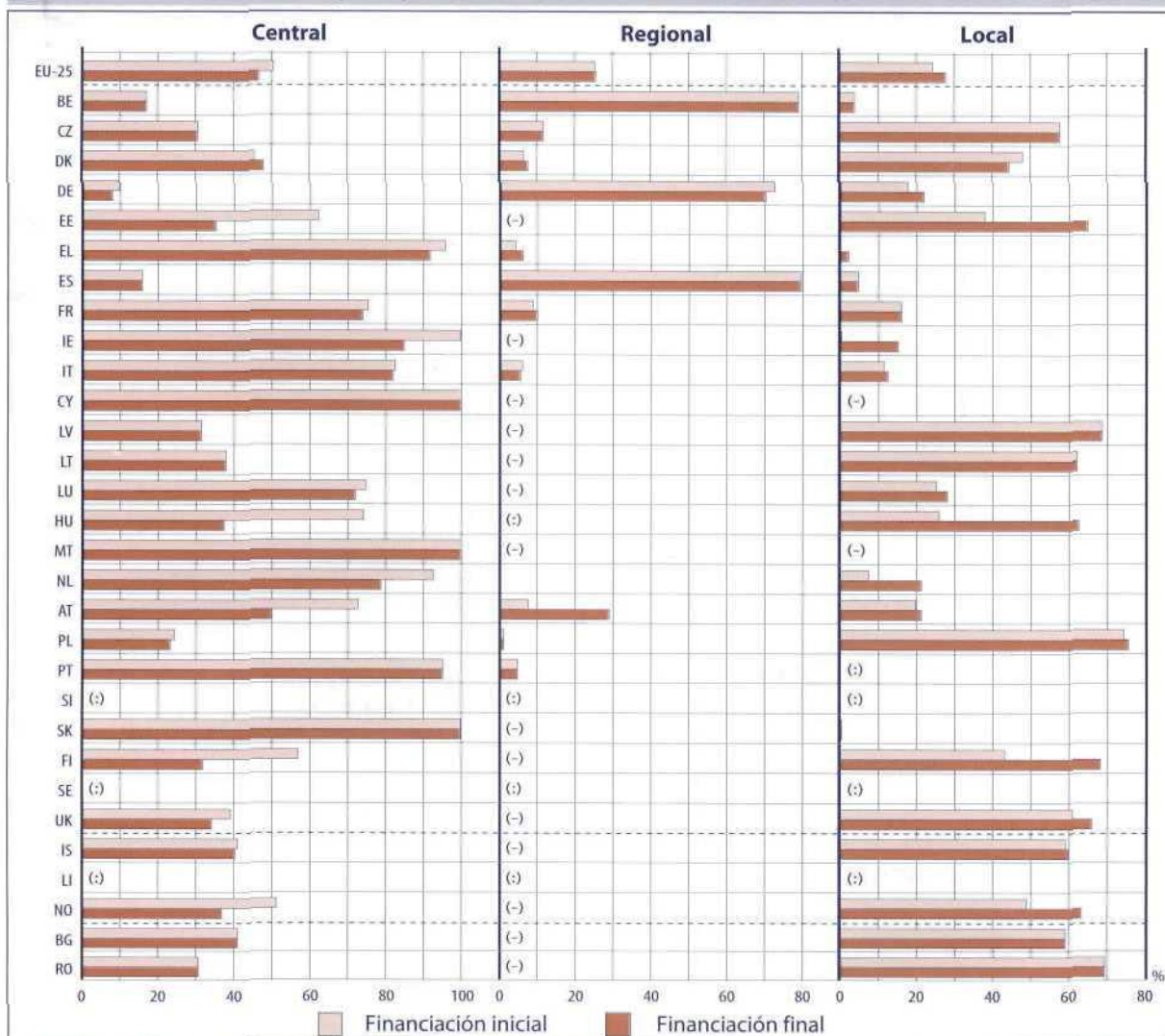
En casi todos los países los fondos destinados a educación son utilizados directamente por la administración central o por la administración local. La gestión de los recursos financieros tiende a ser centralizada en Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos y Eslovaquia, donde más del 70 % de los recursos se pone a disposición de la administración central, que es quien posteriormente los utiliza.

La administración regional es la principal fuente y la destinataria del presupuesto de educación en sólo tres países: Bélgica, Alemania y España, donde más del 70 % de los fondos destinados a educación se recaudan y se gastan en el ámbito regional. En estos países la administración regional (las Comunidades en Bélgica, los *Länder* en Alemania y las Comunidades Autónomas en España) tiene competencias plenas en materia de educación.

En Austria la situación es un poco más compleja, ya que alrededor del 73 % de los recursos los aporta la administración central, quien gasta sólo el 50 % de la suma disponible. En Finlandia casi el 57 % de la totalidad de los recursos proviene de la administración central, aunque ésta sólo utiliza un 32 % aproximadamente.

La financiación de la educación es más descentralizada en casi la mitad de los nuevos Estados miembro de la UE (la República Checa, Letonia, Lituania y Polonia), así como en el Reino Unido, Islandia, Bulgaria y Rumania. En estos países la administración local es la que aporta y utiliza la mayoría de los recursos financieros destinados a educación. Esto se debe a la estructura del sistema educativo de estos países y al hecho de que las regiones no desempeñen ningún papel en los procesos de financiación (salvo en la República Checa y Polonia).

Gráfico D10: Fuentes de financiación pública de la educación, por niveles administrativos, antes y después de las transferencias (CINE 0-6), 2001



UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
CENTRAL																															
50,3	17,1	30,6	45,4	9,7	62,2	95,7	15,8	75,2	99,8	82,5	100	31,4	37,9	74,8	74,1	100	92,6	72,7	24,4	95,1	(:)	99,8	56,9	(:)	39,1	40,9	(:)	51,1	41,0	30,7	
46,7	17,1	30,6	47,9	8,0	35,2	91,7	15,8	73,9	84,9	81,9	100	31,4	37,9	71,9	37,4	100	78,8	49,8	23,2	95,1	(:)	99,8	31,8	(:)	34,1	40,3	(:)	36,8	41,0	30,7	
REGIONAL																															
25,3	79,1	11,8	6,7	72,6	(-)	4,3	79,6	8,8	(-)	6,2	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	0,0	7,6	1,2	4,9	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(-)	
25,6	79,1	11,8	7,7	70,2	(-)	6,3	79,6	10,0	(-)	5,6	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	0,0	29,0	1,3	4,9	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(-)	
LOCAL																															
24,4	3,8	57,7	47,9	17,7	37,8	0,0	4,6	15,9	0,2	11,4	(-)	68,6	62,1	25,2	25,9	(-)	7,4	19,7	74,4	(:)	(:)	0,2	43,1	(:)	60,9	59,1	(:)	48,9	59,0	69,3	
27,8	3,8	57,7	44,4	21,8	64,8	2,0	4,6	16,0	15,1	12,4	(-)	68,6	62,1	28,1	62,6	(-)	21,2	21,2	75,6	(:)	(:)	0,2	68,2	(:)	65,9	59,7	(:)	63,2	59,0	69,3	

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Dinamarca: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 4.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

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

Letonia: las transferencias presupuestarias relativas al gasto en educación entre la administración central y la de ámbito local se incluyen en el gasto de la administración local.

Luxemburgo: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 5 y 6.

Notas complementarias (gráfico D10) (continuación)

Hungría: el gasto de la administración regional se incluye en el gasto de la administración local.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local.

Suecia: el gasto correspondiente a los niveles CINE 0, 1 y 2-4 no se puede desglosar por niveles administrativos.

Islandia: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 0.

Nota explicativa

Existe una transferencia de los fondos destinados a educación entre las administraciones centrales, regionales y locales. En el gráfico se muestran los flujos netos. La financiación inicial representa el porcentaje de todos los recursos para la educación que ofrece cada nivel administrativo. La financiación final representa el porcentaje del gasto total *directamente efectuado por cada nivel administrativo*. Los dos tipos de financiación incluyen el gasto público directo y las transferencias al sector privado.

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

En Bélgica, la República Checa, España, Lituania, Portugal y Eslovaquia, así como en Bulgaria y Rumania, no existen transferencias netas entre los distintos niveles administrativos.

Todos los demás países de los que se dispone de datos confirman la transferencia de recursos de la administración central a las administraciones regionales o locales (excepto Dinamarca, donde la administración local aporta casi el 48 % de los recursos públicos y utiliza sólo el 44 %). En Alemania e Italia las transferencias presupuestarias netas de la administración central y regional sólo benefician a la administración local, mientras que en los demás países la administración central es el contribuyente neto y las regiones y la administración local son los beneficiarios netos de las transferencias presupuestarias.

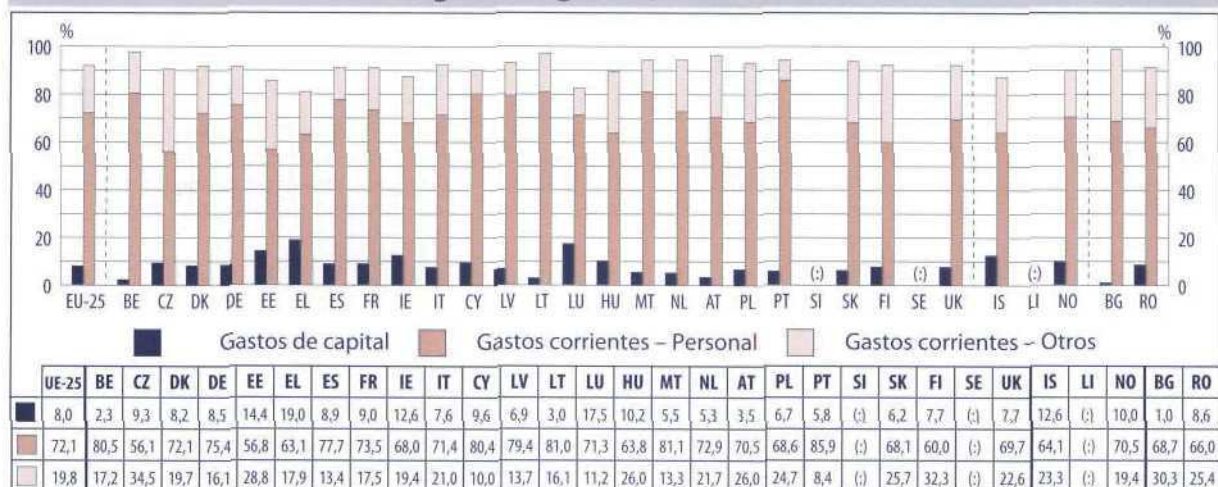
LOS COSTES DE PERSONAL REPRESENTAN EL MAYOR CAPÍTULO DEL PRESUPUESTO

El gasto de los centros públicos se divide en dos apartados principales: los gastos corrientes y los gastos de *capital*. Los gastos corrientes abarcan la remuneración del personal y los gastos relacionados con el mismo, además de "otros gastos corrientes" como el mantenimiento de los edificios, el equipamiento y el material escolar y los bienes y servicios de funcionamiento. El análisis de las categorías de gastos permite constatar que el gasto en personal es el capítulo más importante.

Los gastos corrientes representan más del 85 % del gasto total de los centros del sector público en la gran mayoría de los países. Grecia y Luxemburgo constituyen las excepciones ya que el porcentaje correspondiente a los gastos corrientes es ligeramente superior al 80 %. En todos los países los costes de personal suponen el mayor porcentaje del gasto total en educación, con un promedio del 72 % anual en la UE-25. Este porcentaje sobrepasa el 80 % en Bélgica, Chipre, Lituania, Malta y Portugal.

Sin embargo, todavía existen grandes diferencias entre los países en relación con el porcentaje correspondiente a los gastos de capital. Algunos países como Bélgica, Lituania y Bulgaria destinan casi todos sus recursos a los gastos corrientes, por lo que los gastos de capital se limitan a un 3 % (o menos) del gasto total. En el extremo opuesto, el porcentaje dedicado a gastos de capital alcanza casi el 20 % en Grecia y se sitúa en torno al 17,5 % en Luxemburgo.

Gráfico D11: Distribución del gasto anual total de los centros públicos entre las principales categorías de gastos (CINE 0-6), 2001



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Estonia: el gasto privado se ha incluido sólo parcialmente.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

Lituania: el gasto público realizado en centros públicos y privados se desglosa por categorías.

Países Bajos: el gasto público realizado en centros públicos y privados se desglosa por categorías.

Suecia: no se pueden distinguir los gastos corrientes de los gastos de capital.

Nota explicativa

El gasto total realizado por los centros escolares y por otras instituciones suele desglosarse 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 o de la proporción alumnos/profesor, pero también depende de que las instituciones sean propietarias o inquilinas de sus instalaciones, o de que provean a sus alumnos de libros de texto u ofrezcan servicios (comidas, régimen de internado) que complementen su oferta educativa.

Todos los porcentajes correspondientes a cada categoría de gastos se calculan en relación con la totalidad del gasto anual.

EL EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS CENTROS PRIVADOS ES MEJOR EN LOS PAÍSES DONDE LA FINANCIACIÓN DE ESTOS CENTROS PROVIENE PRINCIPALMENTE DE LAS TASAS DE MATRICULACIÓN

Los ordenadores constituyen un indicador de los recursos del centro. El número de ordenadores mencionado por los directores de los centros educativos en la encuesta PISA 2003 revela que, en la mitad de los países, el equipamiento informático varía según el alumno de 15 años de edad asista a un centro público o a un centro privado.

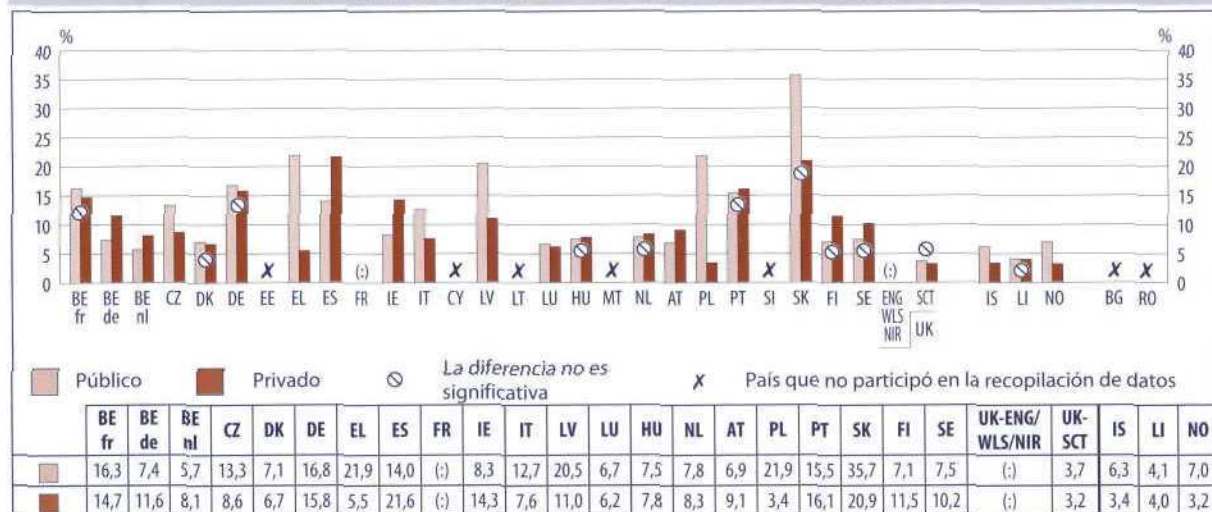
Las diferencias apuntan a un equipamiento ligeramente mejor (alrededor de 1,5 veces) para los alumnos del sector público que para los del sector privado subvencionado de las Comunidades germanoparlante y flamenca de Bélgica, España, Irlanda y Austria.

En otros siete países las diferencias que son significativas desde el punto de vista estadístico revelan un mejor equipamiento en los centros privados. Sin embargo, debe destacarse que en la mayoría de estos países la educación privada representa un porcentaje muy pequeño de la oferta educativa y que en caso de recibir subvención, ésta es muy modesta. La financiación de estos centros privados proviene de las tasas de matriculación.

En 11 países las diferencias observadas no son significativas desde el punto de vista estadístico, así que no se puede concluir que el equipamiento de los dos sectores sea diferente.

La comparación de los datos de 2003 con los de 2000 revela cambios considerables en la informatización de los centros de la Unión Europea que tres años antes presentaban unas tasas relativamente bajas: Grecia, Letonia, Polonia y Portugal. En la actualidad todos ellos han alcanzado un nivel de, aproximadamente, un ordenador por cada 20 alumnos, y de uno por cada 15 alumnos en el caso de Portugal. En la mayoría de los países de la UE, el nivel actual es de un ordenador por cada diez alumnos (o incluso por cada cinco).

Gráfico D12: Número medio de alumnos por ordenador en centros públicos o privados a los que asisten alumnos de 15 años de edad, 2002/03



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Número medio de alumnos por ordenador en centros del sector público

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	16,4	X	7,5	20,2	8,5	22,8	X	61,6	21,0	12,2	13,0	15,6	X	33	X	9,8	12,1	X
2003	16,3	7,4	5,7	13,3	7,1	16,8	X	21,9	14,0	(:)	8,3	12,7	X	20,5	X	6,7	7,5	X

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,0	29,1	64,8	X	X	9,1	8,8	8,3	X	6,9	5,6	10,7	7,4	6,6	46,9	51,4
2003	7,8	6,9	21,9	15,5	X	35,7	7,1	7,5	(:)	(:)	(:)	3,7	6,3	4,1	7,0	X	X

Número medio de alumnos por ordenador en centros del sector privado

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	18,2	X	11,5	11,2	7,8	20,7	X	13,5	27,0	12,2	16,6	10,4	X	14,7	X	8,0	10,1	X
2003	14,7	11,6	8,1	8,6	6,7	15,8	X	5,5	21,6	(:)	14,3	7,6	X	11,0	X	6,2	7,8	X

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,6	10,0	110	X	X	15,3	12,3	6,9	X	6,8	3,5	8,7	3,1	2,9	4,6	14,5
2003	8,3	9,1	3,4	16,1	X	20,9	11,5	10,2	(:)	(:)	(:)	3,2	3,4	4,0	3,2	X	X

Fuente: OCDE, PISA 2000 y 2003.

Notas complementarias (gráfico D12)

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Países Bajos: la tasa de respuesta en 2000 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (centros del sector público = 8,7; centros privados = 11) no aparecen reflejados en el gráfico. Un estudio realizado en este país tras la publicación de los resultados de PISA reveló que, a pesar de la baja tasa de respuesta, la muestra seguía siendo representativa.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (centros del sector público = 5; centros privados = 6,2) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Los centros del sector público son gestionados, directa o indirectamente, por una administración educativa pública. Los centros privados (ya sean subvencionados o no) son gestionados, directa o indirectamente, por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo).

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el número de ordenadores que había en su centro.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño.

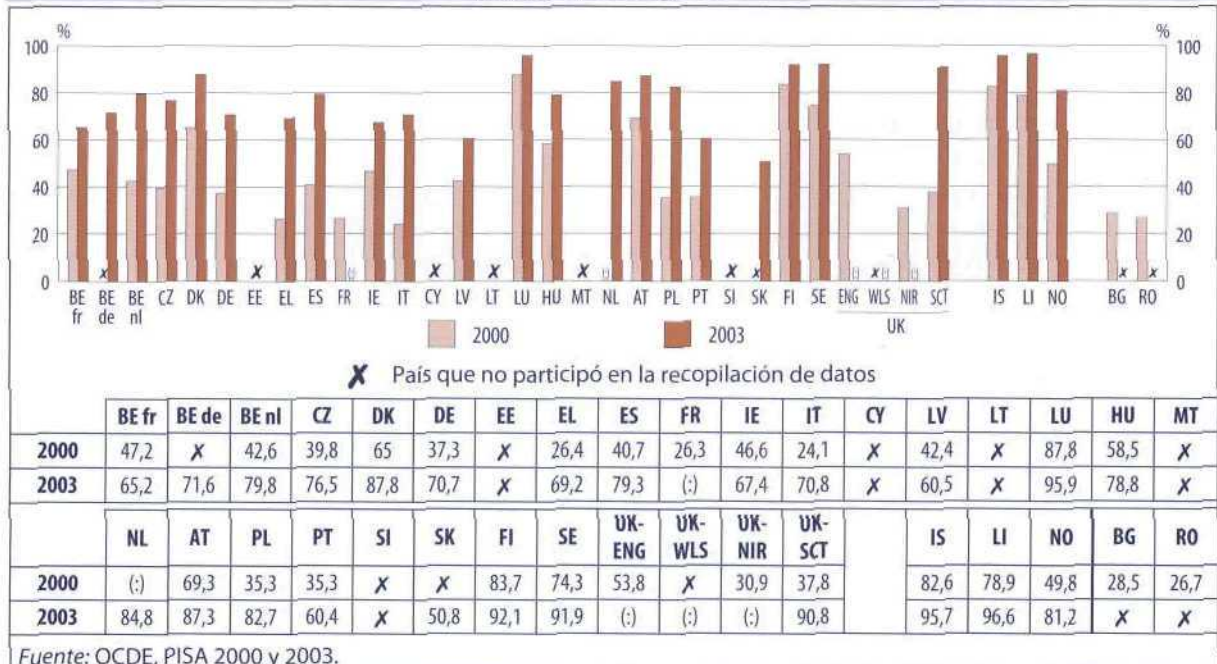
Las diferencias entre las tasas de equipamiento informático de los centros públicos y privados son importantes en las Comunidades germanoparlante y flamenca de Bélgica, la República Checa, Grecia, España, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Austria, Polonia, Islandia y Noruega. La importancia del error estándar (véanse los anexos disponibles en <http://www.eurydice.org>) relacionado con el bajo porcentaje de los centros privados significa que la diferencia observada en los demás países es insignificante desde el punto de vista estadístico.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

AUMENTA EL NÚMERO DE ORDENADORES CONECTADOS A INTERNET

El porcentaje medio de ordenadores con conexión a Internet constituye otro indicador de los recursos del centro, además del número de alumnos por ordenador (gráfico D12), ya que permite conocer mejor la calidad de la informatización.

Gráfico D13: Evolución de los porcentajes medios de ordenadores conectados a Internet, en centros a los que asisten alumnos de 15 años de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000 y 2003



Notas complementarias (gráfico D13)

Francia: en 2003 el cuestionario “centros” no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Países Bajos: la tasa de respuesta en 2000 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué la cifra (porcentaje medio = 45,1) no aparece reflejada en el gráfico. Un estudio realizado en este país tras la publicación de los resultados de PISA reveló que, a pesar de la baja tasa de respuesta, la muestra seguía siendo representativa.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué la cifra (porcentaje medio = 89,6) no aparece en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran el porcentaje de ordenadores conectados a Internet que había en su centro. El gráfico muestra el porcentaje medio de cada país.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

En los países que participaron en la encuesta PISA 2003, un promedio de, al menos, el 60 % de los ordenadores de los centros estaban conectados a Internet. Esta media llegaba al 90 % (o más) en Luxemburgo, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Escocia), así como en Islandia y Liechtenstein.

Entre 2000 y 2003 hubo cambios significativos en todos los países. Estos cambios fueron muy importantes en la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, la República Checa y España: en 2003 casi se había duplicado el porcentaje de ordenadores conectados a Internet respecto del año 2000. En Grecia, Italia, Polonia y el Reino Unido (Escocia) este porcentaje se duplicó o triplicó.

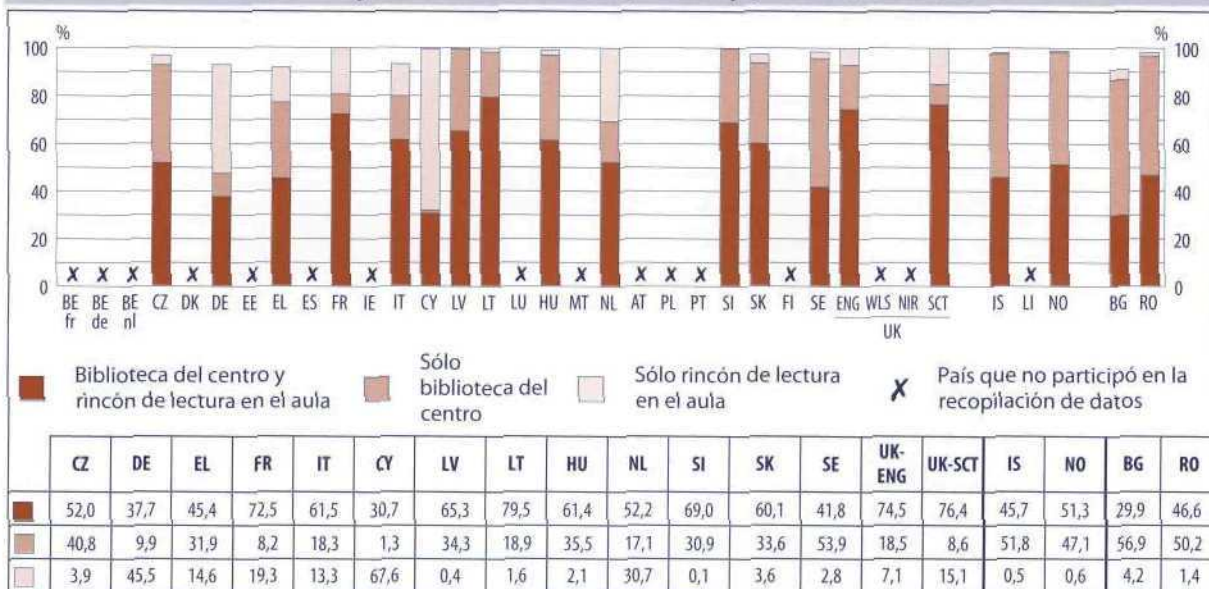
LA MAYORÍA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA TIENE BIBLIOTECA

Según las respuestas de los profesores en la encuesta PIRLS (2001), el porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria que asistía a un centro que tenía biblioteca (con o sin rincón de lectura en el aula) se acercaba al 100 %. Sin embargo, en varios países este porcentaje se aproximaba al 80 %. Alemania y Chipre fueron un caso excepcional ya que indicaron un porcentaje relativamente bajo (inferior al 40 %). Este nivel relativamente bajo en cuanto a la existencia de biblioteca en el centro no significa que no exista este servicio en otro lugar. Por ejemplo, las administraciones locales alemanas gestionan numerosas bibliotecas con secciones específicas para niños.

La existencia de una biblioteca en un centro es un indicador de los recursos de los centros que debe relacionarse con la existencia de un rincón de lectura en el aula. En general, los centros que no disponen de biblioteca tienen rincones de lectura en las aulas. El porcentaje de alumnos que, según los profesores, no disponen de biblioteca ni en su centro ni en su aula se acerca a cero en la mayoría de los países. En Alemania, Grecia, Italia y Bulgaria, este porcentaje oscila entre el 7 % y el 9 %.

En Alemania, Chipre y, en menor grado, en los Países Bajos, es más habitual que en otros países proporcionar libros a las clases en vez de ofrecer una biblioteca escolar. Los porcentajes de alumnos que asisten a centros que sólo cuentan con rincones de lectura en las aulas son muy elevados.

Gráfico D14: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria que, según su profesor, tienen acceso a la biblioteca del centro y/o a una biblioteca o rincón de lectura en el aula, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran, en primer lugar, si existía una biblioteca en el centro y, en segundo lugar, si el aula disponía de biblioteca o rincón de lectura.

La pregunta acerca de la existencia de biblioteca en el centro también figuraba en el cuestionario remitido a los directores de los centros. En la mayoría de los países, el análisis de las respuestas de los directores arroja los mismos resultados que las respuestas del profesorado. Las diferencias observadas en el caso de Grecia, Italia y Chipre se ajustan, más o menos, a este patrón ya que los directores indican un nivel de equipamiento ligeramente inferior al mencionado por los profesores.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta concreta, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta.

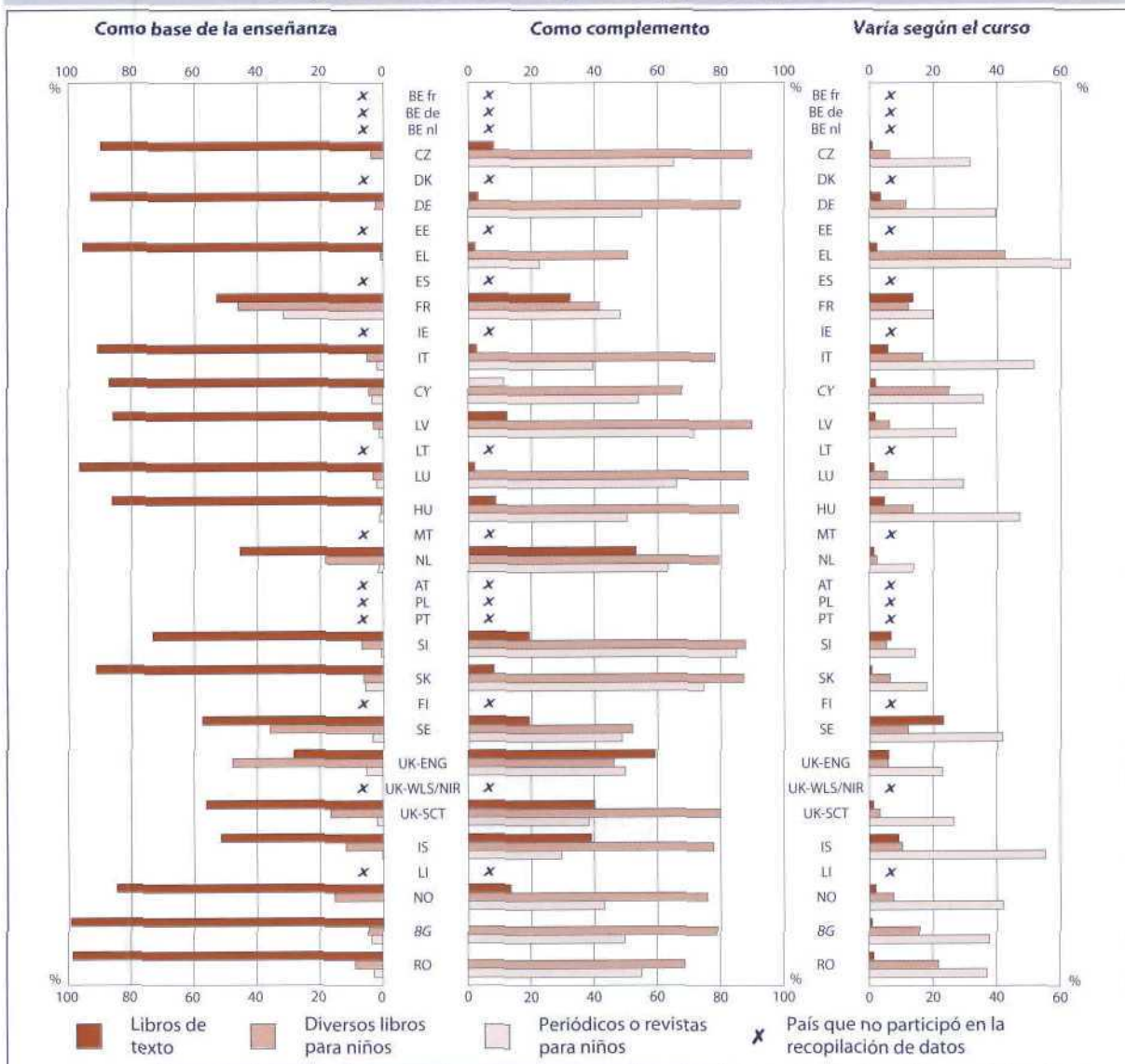
Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

UNA GRAN VARIEDAD DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La diversidad de material escrito para desarrollar la competencia lectora de los alumnos es una característica común de casi todos los centros de los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001. Parece que la mayoría de los alumnos europeos puede acceder a este tipo de material en su centro, ya sea en forma de libros de texto o de literatura infantil, de periódicos o de revistas para niños.

Sin embargo, la disponibilidad de estos materiales didácticos en un centro no condiciona el uso que se le da. Por regla general, los libros de texto se utilizan como recurso básico para la enseñanza de la lectura, mientras que los libros de literatura infantil se utilizan más como material complementario. Parece que los periódicos o revistas infantiles también tienen una función complementaria, pero en un número menor de centros. Según los directores de los centros, se utilizan (proporcionalmente) más periódicos y revistas en función del curso en el que están los alumnos que los otros dos tipos de material.

Gráfico D15: Desglose del alumnado de 4º curso de Educación Primaria en función del uso que hace de los distintos materiales de lectura, según informe de los directores de los centros, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/0



	CZ			DE			EL			FR			IT			CY			LV			LU			HU			NL		
Como base de la enseñanza	89,9	4,1	0,0	93,1	2,8	0,0	95,4	1,0	0,0	52,9	46,2	31,8	90,9	5,4	2,2	87,3	4,5	3,6	85,7	3,1	1,3	96,5	3,3	2,2	86,2	0,9	1,4	45,7	18,6	1,6
Como complemento	8,0	89,7	65,0	2,9	86,0	55,1	2,3	50,7	22,6	32,3	41,5	48,1	2,5	78,0	39,5	11,0	67,7	54,2	12,4	90,0	71,6	2,1	88,6	65,9	8,7	85,5	50,3	53,1	79,3	63,3
Varia según el curso	0,8	6,3	31,4	3,3	11,2	39,7	2,4	42,5	63,0	13,6	12,2	19,8	5,6	16,6	51,5	1,7	25,0	35,8	1,9	6,4	27,2	1,4	5,6	29,4	4,6	13,6	47,0	1,2	2,1	13,7
No se utilizan	1,4	0,0	3,7	0,7	0,0	5,2	0,0	5,9	14,4	1,2	0,1	0,3	1,0	0,0	6,9	0,0	2,8	6,5	0,0	0,5	0,0	0,0	2,5	2,5	0,5	0,0	1,4	0,0	0,0	21,5

	SI			SK			SE			UK-ENG			UK-SCT			IS			NO			BG			RO		
Como base de la enseñanza	73,2	6,8	0,7	91,2	6,2	5,7	57,6	36,0	3,4	28,3	47,7	5,2	56,1	16,6	1,9	51,4	11,8	0,2	84,7	15,5	0,0	99,4	4,7	3,5	98,5	8,8	2,8
Como complemento	19,4	87,8	85,0	8,1	87,3	74,6	19,2	52,0	48,6	59,4	46,3	49,9	40,3	80,1	38,4	39,1	77,8	29,5	13,4	75,8	43,1	0,0	78,9	49,9	0,0	68,9	55,2
Varia según el curso	6,7	5,3	14,3	0,7	6,5	17,9	23,1	12,0	41,6	6,2	6,0	23,0	1,4	3,3	26,6	9,2	10,3	55,3	1,9	7,5	42,0	0,7	15,7	37,9	1,5	21,8	37,1
No se utilizan	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,1	0,0	6,3	6,2	0,0	21,9	2,3	0,0	33,1	0,2	0,1	14,9	0,0	1,2	15,0	0,0	0,6	8,8	0,0	0,6	5,0

Nota explicativa (gráfico D15)

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran si los distintos materiales de lectura (libros de texto, libros y periódicos o revistas para niños) utilizados en las clases de lectura en los cuatro primeros cursos se utilizaban como recurso básico para la enseñanza, como material complementario o como un recurso cuya utilización dependía del curso en el que estuvieran los alumnos.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de directores que dieron una respuesta concreta, sino los porcentajes de alumnos cuyos directores dieron esta respuesta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Varios países constituyen la excepción: Francia, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido e Islandia se apoyan menos en los libros de texto como material didáctico básico; en estos países los profesores utilizan con más frecuencia los libros de literatura infantil y, en el caso de Francia, los periódicos y revistas infantiles.

LA AYUDA FINANCIERA A LOS ESTUDIANTES CONSTITUYE UNA PARTE SIGNIFICATIVA DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En todos los países se han creado sistemas públicos de ayuda financiera destinada a los estudiantes pero su naturaleza, las condiciones que determinan la concesión de la ayuda y los niveles educativos en los que se puede disponer de esta ayuda varían de un país a otro (gráficos D17 y D18). La ayuda financiera directa no sólo ofrece apoyo financiero a las familias de los alumnos de educación obligatoria, sino que también anima a los jóvenes a proseguir sus estudios después de terminar esta etapa. Por tanto, la ayuda pública directa destinada a los estudiantes representa un aspecto de la inversión pública en educación que favorece la igualdad de oportunidades. Por término medio, los países de la UE destinan casi el 5 % de su gasto público a la ayuda directa a los estudiantes (gráfico D16a en <http://www.eurydice.org>).

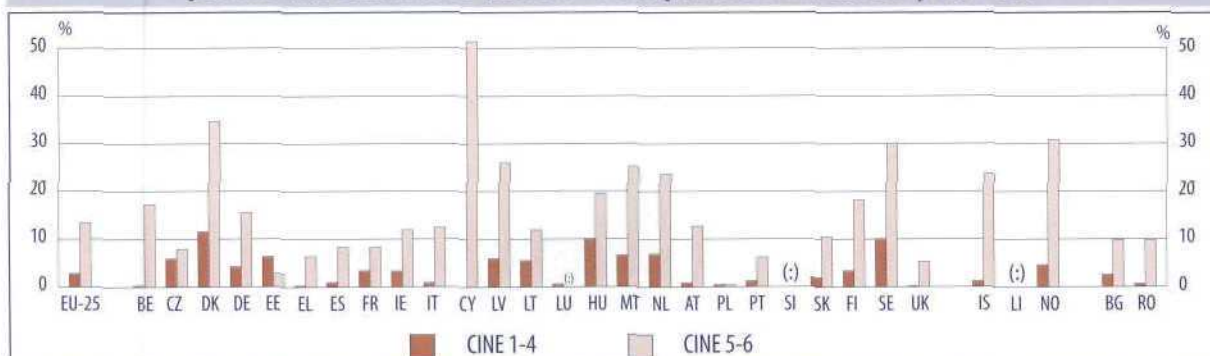
Sin embargo, esta ayuda no se distribuye equitativamente entre los distintos niveles educativos. Cuando se compara el porcentaje de ayuda financiera directa destinada al conjunto de los alumnos de Primaria, Secundaria y Postsecundaria con la ayuda destinada a los alumnos de Educación Superior, se ponen de manifiesto desigualdades muy notables. La media europea respecto del porcentaje de ayuda directa destinada a los alumnos de Educación Superior sobrepasa el 13 %, mientras que el porcentaje de la ayuda destinada a los alumnos de Primaria y Secundaria no alcanza el 3 %.

En todos los países salvo Polonia se observa una gran diferencia en cuanto a la distribución del gasto entre los dos niveles educativos principales (CINE 0-4 y CINE 5 y 6). En casi todos los países la ayuda directa a los estudiantes de Educación Superior representa un porcentaje del gasto público total en educación que supera al porcentaje correspondiente a los alumnos de Primaria y Secundaria. En cambio, en Estonia, estos últimos reciben un porcentaje que duplica al de los alumnos de Educación Superior. En Polonia, ambos niveles educativos reciben un porcentaje casi idéntico.

En el conjunto de la Educación Primaria y Secundaria, la ayuda directa a los alumnos representa menos del 7 % del gasto en educación en casi todos los países europeos. Dinamarca registra el porcentaje más alto, con un 11,6 %. En el extremo opuesto se sitúan algunos Estados miembro de la UE (Bélgica, Grecia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Austria, Polonia y el Reino Unido), con niveles inferiores al 1 %.

En Educación Superior el porcentaje suele sobrepasar el 10 % del gasto total. Estonia y Polonia tienen niveles inferiores, con un 2,8 % y 0,4 % respectivamente. Dinamarca, Chipre, Suecia y Noruega dedican un 30 % o más de su gasto público en Educación Superior a la ayuda financiera directa destinada a los estudiantes.

Gráfico D16: Ayuda pública directa (becas y préstamos) destinada a los estudiantes, como porcentaje del gasto público total en educación, por niveles educativos (CINE 1- 4 comparados con CINE 5 y 6), 2001



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■ CINE 1-4	2,8	0,3	5,9	11,6	4,2	6,3	0,3	1,0	3,4	3,3	0,9	0,0	6,0	5,5	0,6	10,1	6,6	6,9	0,9	0,5	1,3	(:)	2,0	3,4	10,1	0,2	1,2	(:)	4,6	2,6	0,7
□ CINE 5-6	13,3	17,3	7,9	34,7	15,5	2,8	6,4	8,3	8,4	11,9	12,4	51,5	26,0	11,9	(:)	19,5	25,2	23,6	12,7	0,4	6,2	(:)	10,5	18,2	30,1	5,3	23,7	(:)	30,8	9,8	9,7

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

República Checa, Estonia, Grecia, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Reino Unido, Bulgaria y Rumania: no existen préstamos para estudiantes provenientes de fondos públicos.

Dinamarca: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 4.

Grecia: el gasto correspondiente a CINE 0 se incluye en CINE 1.

Francia: no se incluyen los *départements* de ultramar.

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

Luxemburgo: no se incluye el gasto correspondiente a CINE 5-6. El gasto correspondiente a CINE 0 se incluye en CINE 1-4.

Portugal: no se incluye el gasto de la administración local. No se incluye la ayuda financiera de la administración regional destinada a los estudiantes.

Islandia: el gasto en CINE 4 se incluye parcialmente en el gasto correspondiente a CINE 5 y 6. No existen becas de estudio.

Nota explicativa

La ayuda financiera a los estudiantes, en el conjunto de los niveles educativos, corresponde a las transferencias de fondos del sector público en forma de becas de estudio, préstamos y ayudas familiares, dependiendo del nivel educativo en el que se encuentra el alumno. Este indicador no mide totalmente la ayuda ofrecida a los estudiantes, ya que los alumnos de Educación Superior también pueden recibir ayuda financiera, en forma de préstamos, de bancos privados. Además, estos estudiantes también pueden beneficiarse de determinados servicios sociales (ayudas para gastos de comedor, de transporte, de sanidad y de alojamiento) y de desgravaciones fiscales. La ayuda financiera a los estudiantes varía de un país a otro debido a las diferencias entre los distintos sistemas educativos.

Los niveles educativos se definen según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

EN TODA EUROPA EXISTE AYUDA FINANCIERA PARA LOS PADRES DE LOS NIÑOS QUE CURSAN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

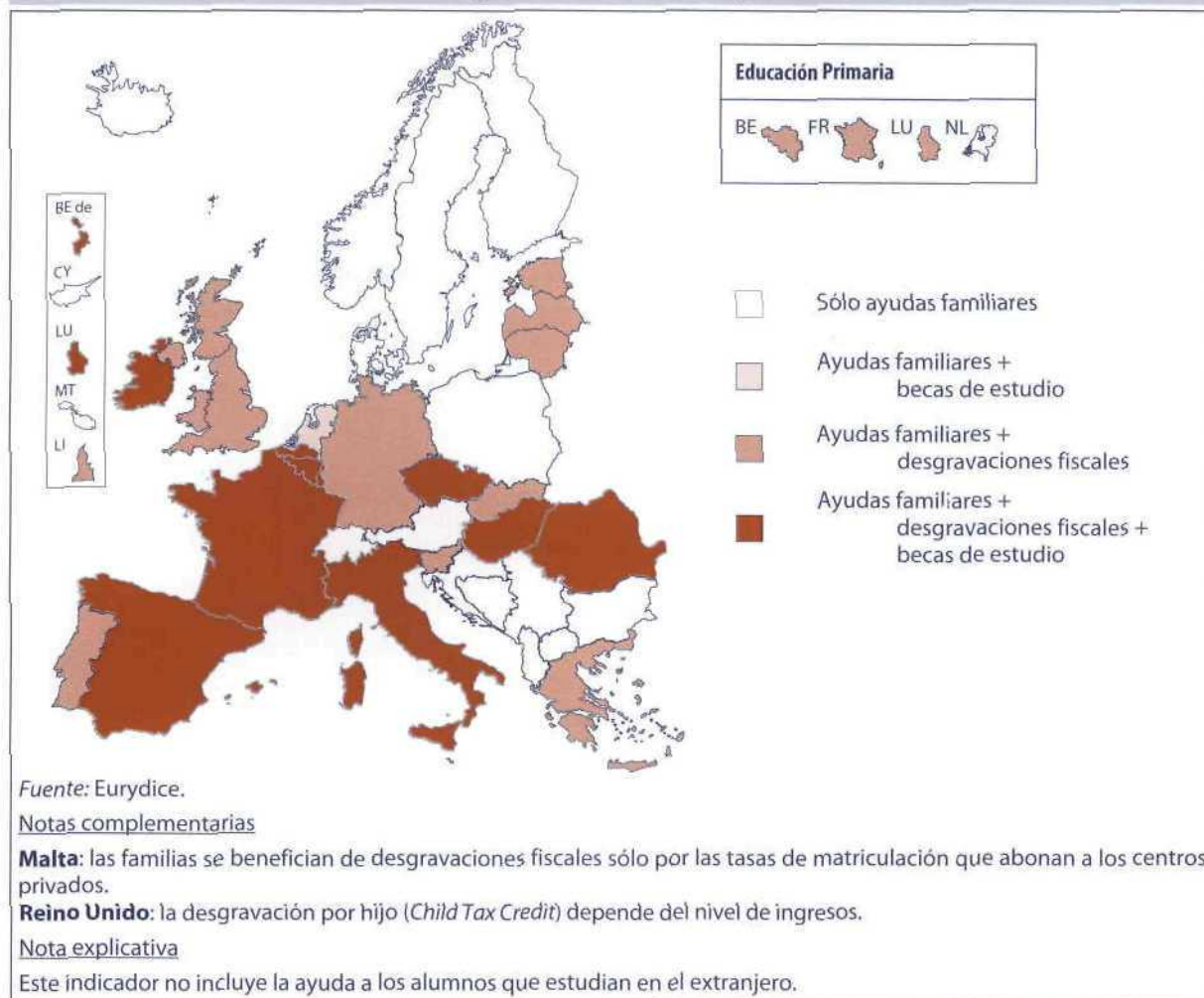
En todos los países europeos sin excepción existen ayudas familiares. En general, se conceden al nacer los niños y se abonan hasta el final de la educación obligatoria (véase el gráfico D18 para más información acerca de las ayudas a los estudiantes de Educación Superior).

En todos los casos las cantidades concedidas varían en función del número de hijos y de sus edades. Por regla general, esta ayuda se concede a todo el mundo y no depende del nivel de ingresos. Sin embargo, la cuantía es proporcional a los ingresos familiares en la República Checa, Italia, Portugal, Eslovaquia, Islandia y Bulgaria. Las familias con ingresos superiores a un determinado nivel no perciben ayuda en España, la República Checa, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia.

La desgravación fiscal existe en la mayoría de los países salvo en los países nórdicos, los Países Bajos y Malta. A diferencia de las ayudas familiares, la desgravación fiscal no depende del número de hijos o de su edad. Varios países constituyen la excepción a esta regla: en Bélgica, Grecia, Luxemburgo y Rumania se tiene en cuenta el número de hijos, mientras que en Estonia sólo se permite esta desgravación cuando nace el tercer hijo.

Las becas de estudio para niños en edad de escolarización obligatoria sólo existen en algunos países. En cuatro de ellos (Bélgica, Francia, Luxemburgo y los Países Bajos), sólo están disponibles a partir de la Educación Secundaria inferior y siempre dependen del nivel de los ingresos familiares.

Gráfico D17: Tipos de ayuda financiera destinada a los padres cuyos hijos cursan Educación Primaria y Secundaria inferior, 2002/03



EN TODOS LOS PAÍSES LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR RECIBEN BECAS O PRÉSTAMOS PARA SUFRAGAR EL COSTE DE VIDA

Aquí se consideran tres tipos de ayuda financiera destinada a los estudiantes de Educación Superior. Se trata, en primer lugar, de becas de estudio y/o préstamos para sufragar el coste de vida; en segundo lugar, de la ayuda destinada a los padres de los estudiantes (en forma de desgravación fiscal y ayudas familiares) y, en tercer lugar, de ayuda para el pago de tasas de registro o de matriculación (exención, reducción de su importe, o becas/préstamos para el pago de tasas). Esta última forma sólo se utiliza en países donde los alumnos pagan tasas de matriculación (gráficos D19 y D20).

La combinación de estos diferentes tipos de ayuda da lugar a cuatro modelos principales de ayuda financiera destinada a los estudiantes que cursan programas encaminados a la obtención de un título de primer ciclo en un centro público de Educación Superior o su equivalente.

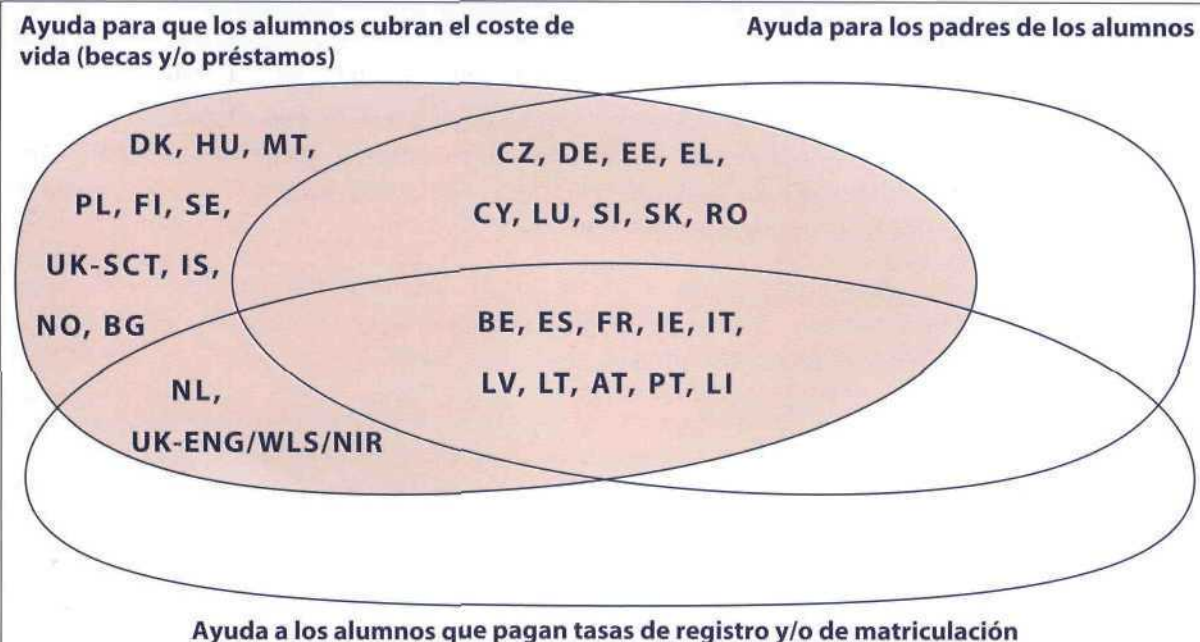
El primer modelo se encuentra en los países nórdicos y en el Reino Unido (Escocia). En estos países la Educación Superior es gratuita. Los alumnos no pagan tasas de matriculación y reciben ayuda para sufragar el coste de vida (en forma de becas y/o préstamos). También existe el mismo modelo en Hungría, Malta y Polonia para la mayoría de los estudiantes a tiempo completo que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. En todos estos países se considera que los estudiantes son económicamente independientes y en ninguno de ellos los padres reciben ayudas. Existe una variante de este modelo en Islandia y Bulgaria, donde los alumnos pagan tasas de registro pero no reciben ayudas específicas que cubran el importe de las mismas (gráfico D20).

El segundo modelo existe en la República Checa, Alemania, Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania. Se diferencia del primero en que incluye ayuda financiera para los padres de los estudiantes además de becas y préstamos. Esta ayuda consiste en desgravaciones fiscales y ayudas familiares. Dependiendo del país, las becas o préstamos para sufragar el coste de vida se conceden directamente a los estudiantes o a sus padres.

El tercer modelo es el menos generalizado y existe en los Países Bajos y el Reino Unido (excepto Escocia), donde los alumnos pagan tasas de matriculación. Este modelo se caracteriza por la ayuda que reciben los estudiantes para sufragar las tasas de matriculación y el coste de vida. Los padres de los alumnos no reciben ningún tipo de ayuda. En los Países Bajos se calcula la cuantía de la ayuda concedida a los estudiantes en situaciones determinadas para que cubra parte del importe de las tasas de matriculación. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la cantidad destinada a tasas depende de los ingresos.

El cuarto modelo incluye tres tipos de ayuda y se encuentra en Bélgica, España, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Austria, Portugal y Liechtenstein. En todos estos países los centros de Educación Superior cobran tasas de registro y/o de matriculación. La ayuda consiste principalmente en becas de estudio (vinculadas al nivel de ingresos de la familia) para los estudiantes, ayudas familiares (salvo en Italia y Liechtenstein), desgravación fiscal para los padres de los alumnos y, finalmente, ayuda para el pago de tasas de registro y/o de matriculación. La ayuda para el pago de tasas puede traducirse en una exención parcial o total del pago de las mismas, en becas especiales, o en un préstamo destinado a sufragar tanto las tasas de matriculación como el coste de vida. En Letonia y Lituania los estudiantes que no obtienen una plaza subvencionada por el Estado en un centro de Educación Superior y que pagan tasas de matriculación relativamente elevadas (gráfico D20) pueden recibir un préstamo que les permita, entre otras cosas, pagar estas tasas.

Gráfico D18: Ayudas financieras públicas concedidas a los alumnos de Educación Superior (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

República Checa: las ayudas familiares dependen del nivel de ingresos de las familias. Las que tienen unos ingresos superiores al triple del nivel mínimo de subsistencia no perciben estas ayudas.

Estonia y Rumania: los alumnos que no han obtenido una plaza subvencionada por el Estado y que contribuyen al coste de su educación no reciben una ayuda especial para el pago de tasas.

Letonia y Lituania: los alumnos que han obtenido una plaza subvencionada por el Estado no pagan tasas de matriculación (sólo tasas de registro relativamente modestas). Los que no han obtenido una plaza subvencionada deben pagar por su educación y pueden recibir ayuda financiera.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero. La ayuda financiera que reciben sufraga las tasas de registro que tengan que pagar en el país de acogida.

Nota explicativa

Por "tasas de registro" se entiende las tasas relacionadas con la inscripción y/o certificación de cada alumno. La expresión "tasas de matriculación" abarca conceptos diferentes según el país. En algunos países sólo se refiere a las cantidades abonadas por los alumnos. En otros, se refiere a los costes de la educación que recaen sobre los centros de Educación Superior y que pueden ser abonados por todos los alumnos o la mayoría de ellos, pero que son asumidos por una administración pública. El gráfico sólo muestra la primera situación. Se considera que la segunda equivale a la gratuidad.

En varios países el número de plazas disponibles en centros públicos de Educación Superior es limitado. Por tanto, los estudiantes deben recurrir a centros privados y pagar tasas. Aunque en ciertos casos reciban ayuda financiera para pagar dichas tasas, aquí no se analiza esta situación.

EN UNA TERCERA PARTE DE LOS PAÍSES, LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO PAGAN TASAS DE REGISTRO O DE MATRICULACIÓN

En un primer grupo de países, los alumnos de programas encaminados a la obtención de un título de primer ciclo no contribuyen al coste de la Educación Superior y no tienen que pagar ninguna cantidad. Por tanto, puede considerarse que el acceso a la Educación Superior es gratuito. Esto sucede en la República Checa, Dinamarca, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Malta y el Reino Unido (Escocia), así como en Hungría y Polonia, donde los alumnos sólo pagan tasas de certificación. En algunos de estos países, la Educación Superior es gratuita para la mayoría de los alumnos matriculados en programas encaminados a la obtención de un título de primer ciclo, aunque una minoría tenga que pagar. En Polonia y Malta, sólo es gratuita la oferta diurna, pagándose tasas en los programas nocturnos.

En Finlandia, Suecia y Noruega los alumnos no pagan más que las aportaciones a una organización de estudiantes o a organismos que ofrecen ayuda a los estudiantes, generalmente en forma de servicios subvencionados (alojamiento, comidas, servicios culturales, etc.).

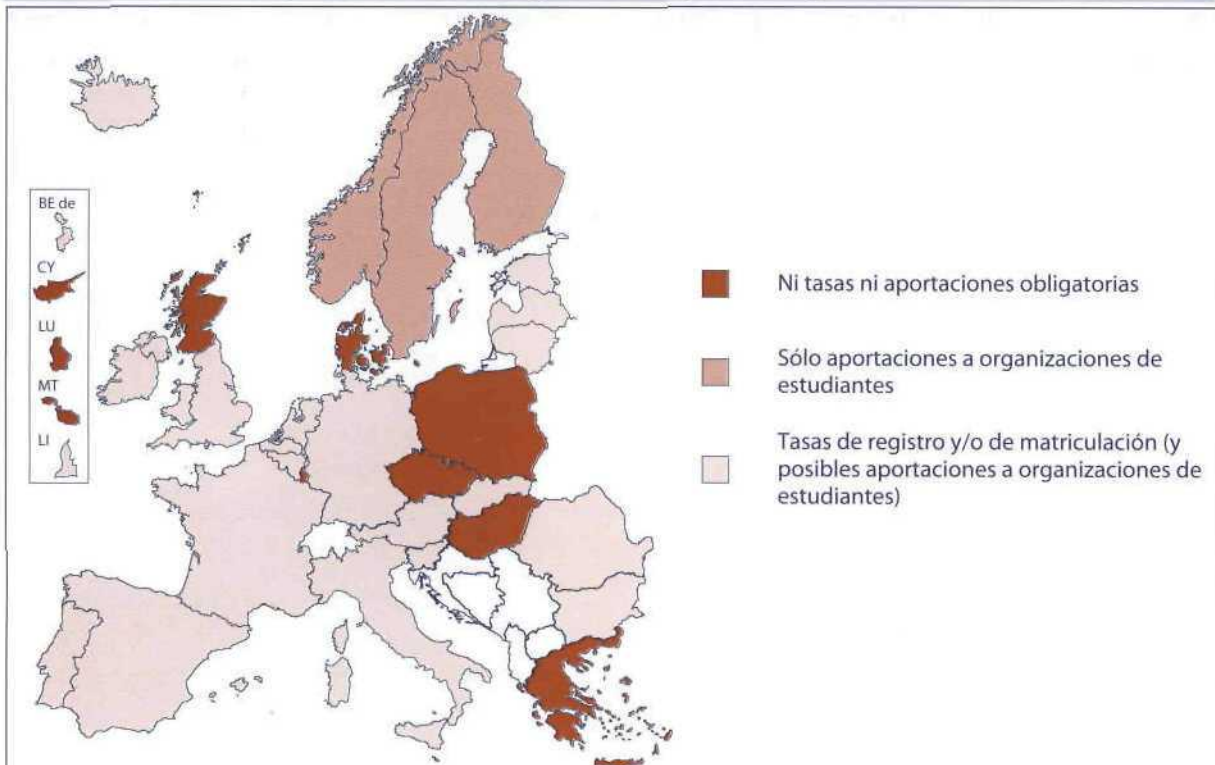
En los demás países los estudiantes pagan tasas de registro o de matriculación al centro de Educación Superior y, en algunos casos, también realizan aportaciones a las organizaciones de estudiantes. Las cuantías pueden variar según el país y, dentro de cada país, según el sector educativo o el programa concreto que cursa el alumno.

En Bélgica, España, Irlanda, los Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Liechtenstein, estas tasas de registro o de matriculación pueden ser relativamente elevadas (gráfico D20). En algunos de estos países el gobierno fija su cuantía; en otros, es el centro de Educación Superior el que la fija. Sin embargo, todos estos países ofrecen ayuda financiera a los estudiantes para el pago de tasas (gráfico D18). La ayuda de este tipo está dirigida a grupos concretos de estudiantes y se basa en el nivel de ingresos (que puede dar lugar a una exención/reducción de la cantidad establecida inicialmente en función de los ingresos).

En Alemania, Eslovenia, Eslovaquia, Islandia y Bulgaria todos los alumnos pagan tasas de registro relativamente bajas (gráfico D20).

En Estonia, Letonia, Lituania y Rumanía los estudiantes que ocupan una plaza subvencionada por el Estado no pagan tasas de matriculación y pueden pagar tasas de registro modestas. Sin embargo, en estos cuatro países un cierto número de estudiantes tiene que pagar tasas de matriculación especialmente altas. Se trata, en la mayoría de los casos, de alumnos que no han obtenido una plaza subvencionada por el Estado o que prolongan sus estudios más allá de un cierto límite.

Gráfico D19: Tasas de registro, de matriculación y aportaciones que pagan los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: todos los alumnos pagan tasas de registro. En el *Land* de Baden-Württemberg se pagan tasas de matriculación si los estudios se prolongan más allá de un límite establecido; estas tasas se implantaron en otros cinco *Länder* en 2003 y 2004.

Grecia: la Universidad a Distancia cobra tasas de matriculación.

Chipre: los alumnos nuevos pagan una pequeña cantidad como cuota de afiliación a la organización de estudiantes y como pago de un seguro.

Finlandia: las aportaciones al sindicato de estudiantes sólo son obligatorias en el sector universitario. Para los alumnos de centros politécnicos son optativas.

Reino Unido (ENG/NIR): a partir de septiembre de 2006 los centros podrán cobrar una cantidad variable de hasta 3.000 libras esterlinas (4.422 EUR EPA) al año.

Reino Unido (SCT): las tasas de registro y de matriculación se suprimieron a partir del curso académico 2001/02.

Nota explicativa

El gráfico incluye todos los pagos obligatorios (tasas de registro o de matriculación abonadas a los centros de Educación Superior y/o aportaciones a las organizaciones de estudiantes) realizados por los alumnos que estudian a tiempo completo en centros públicos para obtener un título de primer ciclo. Estas tasas también incluyen cualquier tasa de certificación. En cambio, no están incluidos los pagos por exámenes de acceso ni tampoco las tasas de registro u otros pagos que los nuevos alumnos realizan sólo una vez.

La expresión "tasas de matriculación" abarca conceptos diferentes según el país. En algunos países sólo se refiere a las cantidades abonadas por los alumnos. En otros, se refiere a los costes de la educación que recaen sobre los centros de Educación Superior y que pueden ser abonados por todos los alumnos o la mayoría de ellos, pero que son asumidos por una administración pública. El gráfico sólo muestra la primera situación. Se considera que la segunda equivale a la gratuidad.

TASAS ELEVADAS DE MATRICULACIÓN PARA LOS QUE PROLONGAN SUS ESTUDIOS

Las cantidades que los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos de Educación Superior encaminados a la obtención de un título de primer ciclo pagan al matricularse dependen del tipo de aportación realizada (gráfico D19). La ayuda financiera concedida a los alumnos para el pago de estas aportaciones es de mayor cuantía cuando éstas son elevadas. En varios países las modalidades de pago de tasas y las condiciones que rigen la ayuda financiera a los estudiantes reflejan la voluntad de la administración educativa de limitar el tiempo que se invierte en los estudios.

En los tres países (Finlandia, Suecia y Noruega) donde los alumnos sólo pagan las aportaciones a las organizaciones de estudiantes la cuantía de los pagos es relativamente baja (20-90 EUR EPA).

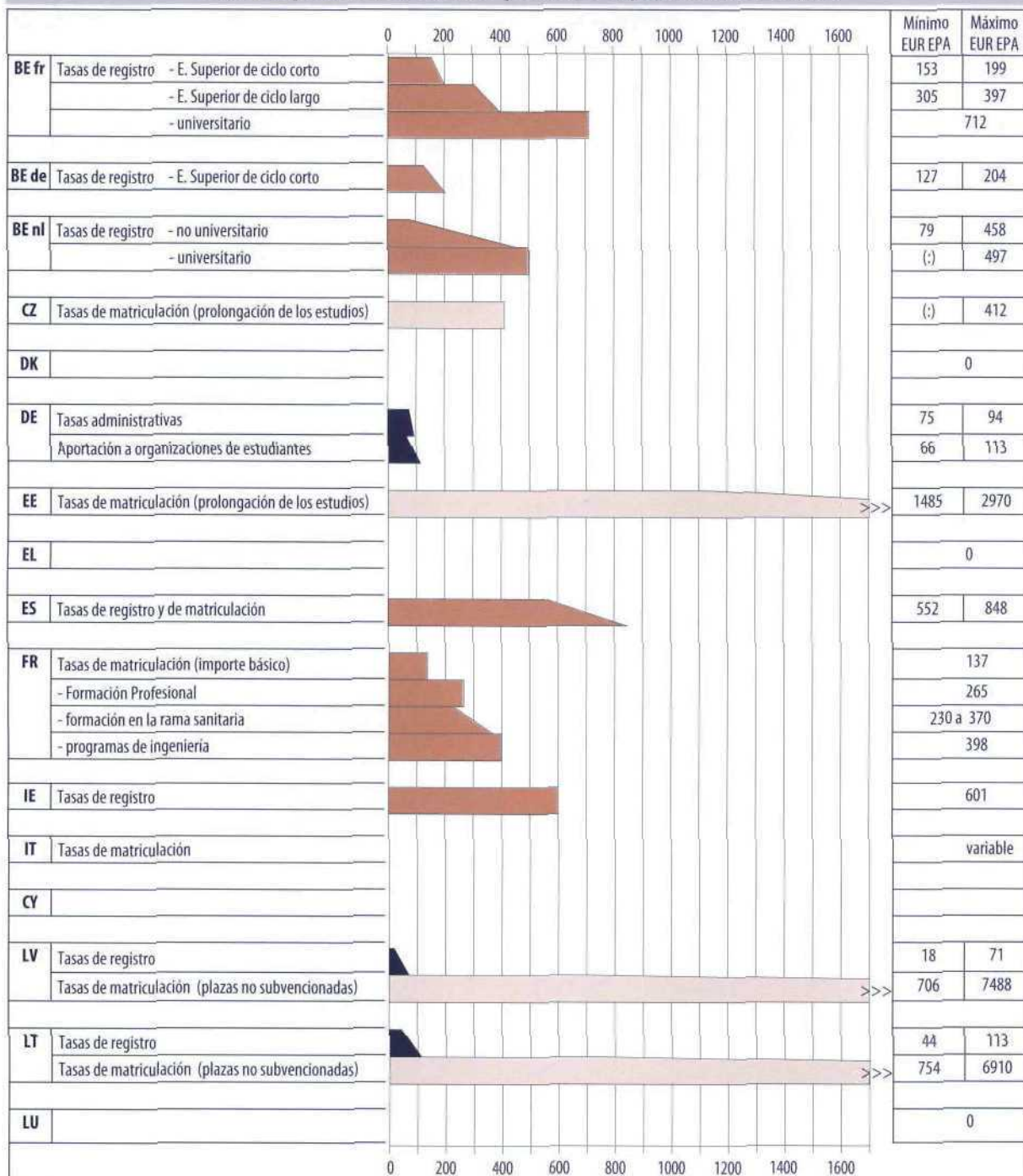
En otros tres países (Alemania, Eslovenia y Eslovaquia) todos los alumnos deben pagar unas tasas de registro cuya cuantía es inferior a 150 EUR EPA. En Alemania (sólo en el *Land* de Baden-Württemberg en 2002/03) y en Eslovaquia los centros de Educación Superior pueden exigir a algunos alumnos el pago del coste de su educación cuando sus estudios se prolongan más allá de un período de tiempo determinado.

En la República Checa, donde no existen tasas de registro, los centros de Educación Superior también pueden exigir a los alumnos el pago del coste de sus estudios si éstos se prolongan más allá de un período fijo determinado. En Polonia, donde los alumnos sólo pagan tasas de certificación, los centros pueden exigir una aportación a los que repiten curso.

En Letonia, Lituania y Rumania los alumnos que ocupan una plaza subvencionada por el Estado abonan a los centros de Educación Superior unas tasas cuya cuantía no alcanza los 150 EUR EPA. El resto de los alumnos sufraga el coste total de su educación. En Rumania los estudiantes pagan tasas cada vez que repiten un examen. En Estonia se exige el pago de tasas de matriculación a los alumnos que no ocupan una plaza subvencionada por el Estado o que sobrepasan (en más de un año) la duración teórica establecida para sus estudios.

En un último grupo de países, las tasas de registro no se fijan en función del tiempo empleado en la finalización de los estudios, sino en función de los ingresos de los padres. Las cantidades máximas oscilan entre los 200 EUR EPA y los 1.650 EUR EPA. En general, se conceden exenciones y/o reducciones a los alumnos con dificultades económicas (gráfico D18). En los Países Bajos la ayuda que se ofrece a la mayoría de los alumnos en forma de becas y préstamos está calculada para que cubra una parte de sus tasas de matriculación. En algunos países muchos alumnos reciben una educación gratuita. Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) las cantidades que pagan los estudiantes a los centros de Educación Superior (hasta una cuarta parte del coste de su educación) dependen de los ingresos, por lo que muchos estudiantes no tienen que abonar ninguna cantidad. En la mayoría de los países esta ayuda está condicionada por el éxito en los estudios.

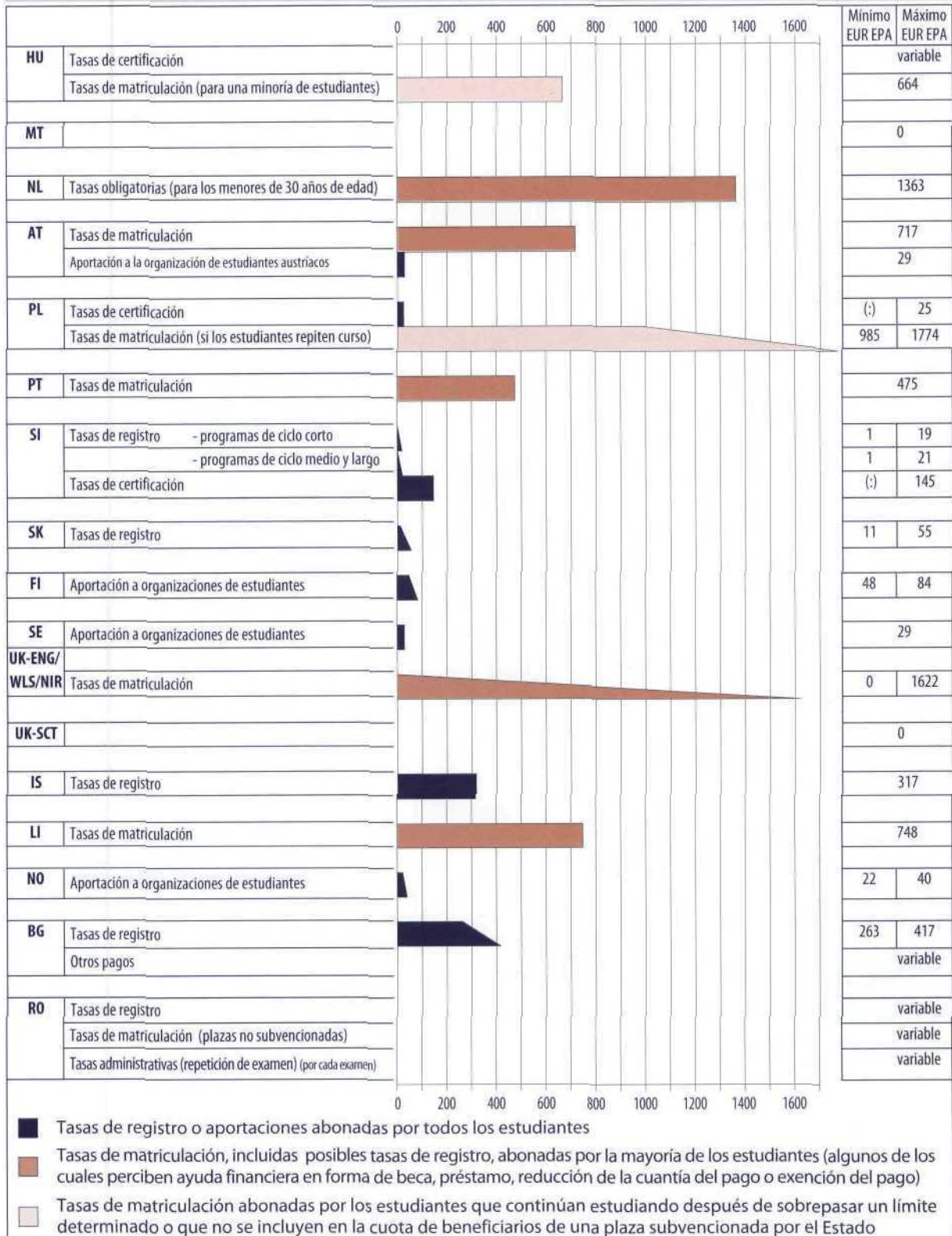
Gráfico D20: Importe anual de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03



- Tasas de registro o aportaciones abonadas por todos los estudiantes
- Tasas de matriculación, incluidas posibles tasas de registro, abonadas por la mayoría de los estudiantes (algunos de los cuales perciben ayuda financiera en forma de beca, préstamo, reducción de la cuantía del pago o exención del pago)
- Tasas de matriculación abonadas por los estudiantes que continúan estudiando después de un período de tiempo determinado o que no se incluyen en la cuota de beneficiarios de una plaza subvencionada por el Estado

Fuente: Eurydice.

Gráfico D20 (continuación): Importe anual de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias (gráfico D20)

Bélgica (BE fr): las tasas son más elevadas en el último curso (programas de Educación Superior de ciclo corto y de ciclo largo) para cubrir los costes de certificación. Existen ayudas para los estudiantes con dificultades económicas.

República Checa: los alumnos que continúan estudiando después de un determinado período de tiempo deben pagar cantidades mensuales. El gráfico muestra una cantidad que corresponde a nueve meses de pasado dicho período.

Alemania: todos los alumnos pagan tasas de registro. En el *Land* de Baden-Württemberg se pagan tasas de matriculación si los estudios se prolongan más allá de un determinado período de tiempo; estas tasas se implantaron en otros cinco *Länder* en 2003 y 2004.

Italia: la cuantía varía de un centro a otro.

Finlandia: las aportaciones al sindicato de estudiantes sólo son obligatorias en el sector universitario. Para los alumnos de centros politécnicos son optativas.

Suecia: las cuantías de las aportaciones son fijadas por los sindicatos de estudiantes y varían de un centro a otro. El gráfico muestra un promedio.

Reino Unido (ENG/NIR): a partir de septiembre de 2006 los centros podrán cobrar una cantidad variable de hasta 3.000 libras esterlinas (4.422 EUR EPA) al año.

Rumania: cada universidad tiene libertad para fijar la cuantía de las tasas exigidas. En la Universidad de Bucarest las tasas de registro oscilan entre los 32 EUR EPA y los 127 EUR EPA, y las tasas de matriculación (para las plazas no subvencionadas) entre los 1.109 EUR EPA y los 1.273 EUR EPA; los alumnos pagan 9 EUR EPA cada vez que repiten un examen.

Nota explicativa

El gráfico incluye todos los pagos obligatorios (tasas de registro o de matriculación abonadas a los centros de Educación Superior y/o aportaciones a las organizaciones de estudiantes) realizados por los alumnos que estudian a tiempo completo en centros públicos para obtener un título de primer ciclo. Estas tasas también incluyen cualquier tasa de certificación, así como las cantidades que pagan los estudiantes que prolongan sus estudios más allá del límite establecido o que repiten curso. No se incluyen los pagos por exámenes de acceso, tasas de registro u otros pagos que los alumnos nuevos realizan sólo una vez, ni los pagos especiales por servicios complementarios como transporte y cobertura sanitaria, etc.

Las cantidades se han convertido en "paridades de poder adquisitivo" (PPA) basadas en el valor del euro. Esto significa que las monedas nacionales se convierten en una moneda común pero artificial (estándar de poder adquisitivo - EPA), situando el poder adquisitivo de las diversas monedas nacionales al mismo nivel. En un anexo se muestran las cantidades expresadas en las monedas nacionales. Para la definición de PPA y de EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

SECCIÓN II – PROFESORADO

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA
SUELE ORGANIZARSE SEGÚN EL MODELO SIMULTÁNEO**

En Europa la gran mayoría de los futuros profesores, independientemente del nivel en el que deseen trabajar, reciben su formación inicial en un centro de Educación Superior, ya se trate de programas universitarios o no universitarios (gráficos D22-D25). La formación de nivel universitario se generaliza a medida que aumenta el nivel educativo en el que van a trabajar. Desde hace más de un siglo todos los futuros profesores europeos de Educación Secundaria superior reciben una formación universitaria.

La formación del profesorado tiene normalmente un componente general y un componente profesional. El componente general es la parte dedicada a programas de educación general y al estudio de una o varias materias concretas que el futuro profesor va a impartir. El componente profesional incluye programas dedicados a la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro educativo. Esta formación profesional teórica y práctica puede tener lugar al mismo tiempo que la formación general (**modelo simultáneo**) o después de ella (**modelo consecutivo**). Se exige el título de Educación Secundaria superior para poder acceder a la formación según el modelo simultáneo, así como, en algunos casos, un certificado de aptitud para la Educación Superior. En el modelo consecutivo, los estudiantes que han cursado estudios universitarios en un área determinada pueden acceder directamente a una formación profesional (para profesores) de postgrado. En el modelo simultáneo, los estudiantes deciden convertirse en profesores desde el comienzo de sus estudios, mientras que en el modelo consecutivo toman esta decisión después de obtener un título de Educación Superior de primer ciclo.

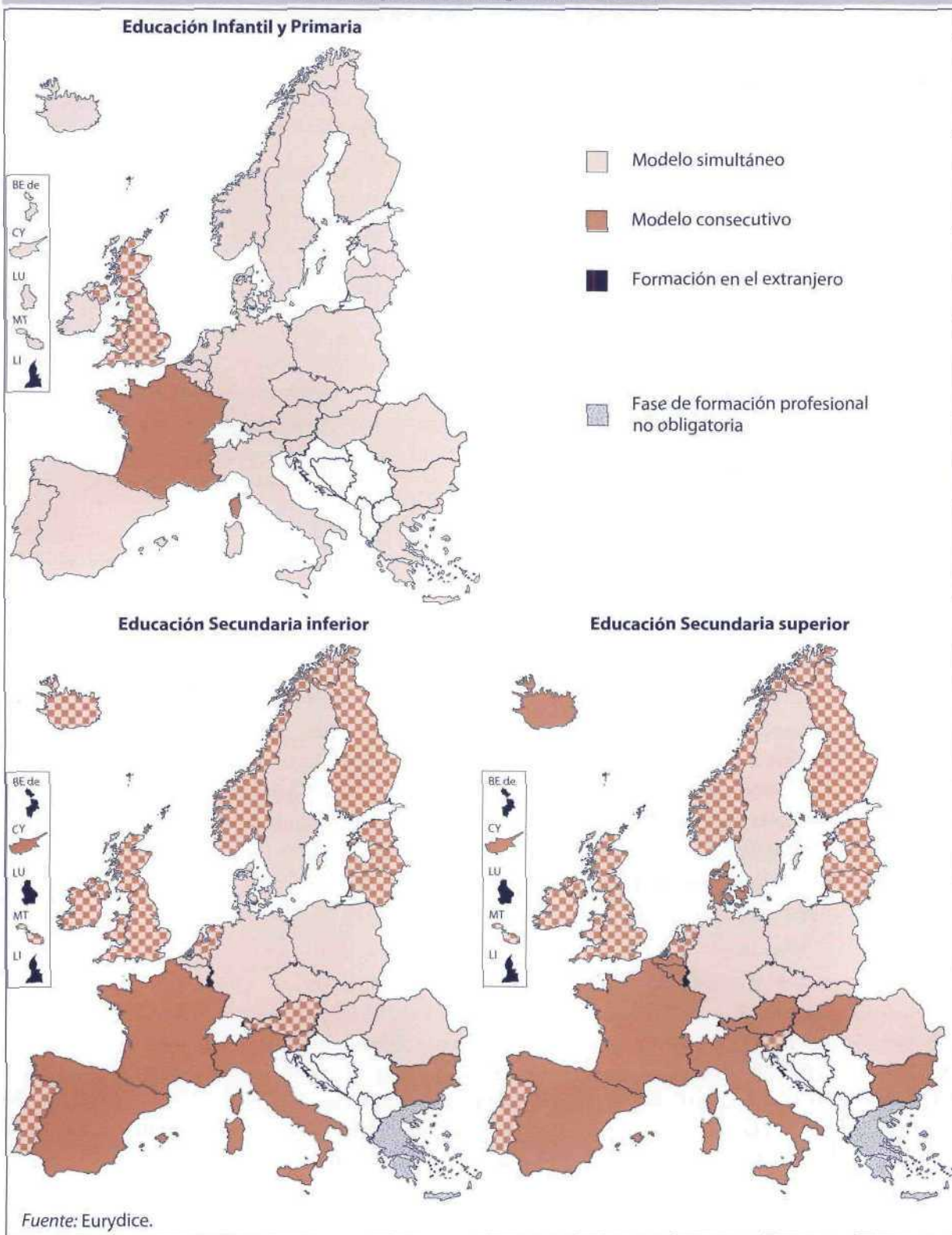
En casi todos los países europeos los profesores de **Educación Infantil y Primaria** reciben una formación de acuerdo con el modelo simultáneo. Sin embargo, en Francia, todos estos profesores reciben una formación según el modelo consecutivo. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el modelo consecutivo es cada vez más habitual.

Para el profesorado de **Educación Secundaria inferior** el modelo simultáneo es el más generalizado; suele existir como opción única o como alternativa al modelo consecutivo. En Letonia, Malta e Islandia el modelo simultáneo es el más generalizado. En cinco países del sur de Europa (España, Francia, Italia, Chipre y Bulgaria) el modelo consecutivo es la única modalidad de formación posible para los futuros profesores de Secundaria inferior.

El modelo consecutivo suele ser el más habitual para la formación del profesorado de **Educación Secundaria superior** general. Sin embargo, todo el profesorado que trabaja en este nivel educativo en Alemania, la República Checa, Polonia, Eslovaquia y Rumania recibe una formación universitaria de acuerdo con el modelo simultáneo. Éste es también el caso de Suecia desde 2001. En Irlanda, Malta, Portugal y el Reino Unido algunos profesores de Secundaria superior reciben una formación según esta modalidad.

En Finlandia, Lituania y Eslovenia la mayor parte del profesorado de Secundaria inferior y superior recibe una formación según el modelo simultáneo.

Gráfico D21: Estructura de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria general, 2002/03



Notas complementarias (gráfico D21)

Bélgica (BE de): la formación inicial del profesorado de Secundaria se ofrece fuera de la Comunidad germanoparlante. La mayoría de los profesores reciben su formación en la Comunidad francesa de Bélgica.

Grecia: la oferta de formación profesional para el profesorado de Secundaria depende del centro y de las materias en las que desea especializarse el futuro profesor.

Luxemburgo: en el país sólo se ofrece la fase final de formación para el profesorado de Secundaria.

Austria: en el caso de los futuros profesores de *allgemein bildenden höheren Schulen* (Secundaria), el modelo consecutivo se encuentra en una fase de transición que cada vez se asemeja más al modelo simultáneo. La formación de los futuros profesores de *Hauptschule* sigue el modelo simultáneo.

Reino Unido: la modalidad de formación más común es el modelo consecutivo, aunque el modelo simultáneo también se ofrece de forma muy extendida, especialmente a los futuros profesores de Primaria. En Inglaterra y Gales también existen otras fórmulas para obtener el título de profesor (*Qualified Teacher Status*), que incluyen la formación a tiempo parcial, la formación flexible y la formación en el puesto de trabajo.

Liechtenstein: los futuros profesores se forman en Austria o en Suiza.

Noruega: desde 2002 se ofrecen ambos modelos para el futuro profesorado de Secundaria superior.

EL COMPONENTE PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN DEL — PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SUELE SER MUY IMPORTANTE —

En Europa la formación inicial del profesorado de **Educación Infantil** suele ser de nivel Superior. En la República Checa y Eslovaquia esta formación se ofrece de dos maneras: una de ellas se imparte en el nivel de Secundaria superior y la otra es de nivel universitario. En Austria suele incluirse en el nivel de Secundaria superior o de Postsecundaria no Superior. En Malta los futuros profesores de Educación Infantil sólo reciben una formación de nivel de Secundaria superior.

En Francia, Chipre y el Reino Unido la formación de los futuros profesores de Educación Infantil es similar o idéntica a la formación inicial del profesorado de Primaria. La situación es parecida en Irlanda y los Países Bajos, donde no existe un nivel de Educación Infantil propiamente dicho (gráfico B1).

Por lo general, la duración de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil es de 3 ó 4 años e incluye una fase final de prácticas en el puesto de trabajo o de iniciación en la vida laboral. Sin embargo, esta oferta tiene una duración mayor (5 años) en Francia, Polonia (para una de las diversas vías posibles) y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), mientras que en Malta tiene una duración menor (2 años). En Austria el período de formación del profesorado depende del nivel al que pertenezca la oferta: dos años cuando tiene nivel de Postsecundaria y cinco cuando tiene el nivel de Secundaria superior.

La formación inicial del profesorado consiste en una formación de tipo general y otra de tipo profesional específica que incluye una parte teórica y práctica dedicada a la enseñanza en sí. Algunos países ofrecen una fase final obligatoria de prácticas en el puesto de trabajo o de iniciación en la vida laboral que aquí se considera parte de la formación inicial del profesorado. En el caso de la formación profesional específica del profesorado de Educación Infantil, en casi todos los países se establece una duración mínima obligatoria. Los centros tienen total libertad para decidir la duración de esta formación sólo en Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa (la de nivel universitario), Portugal, Eslovaquia y Bulgaria. En los demás países el tiempo destinado a la formación profesional varía mucho: de un período mínimo de, aproximadamente, seis meses en Polonia, al equivalente a más de dos años y medio en Luxemburgo.

El tiempo destinado a la formación profesional específica está relacionado, en parte, con el nivel educativo en el que se imparte dicha formación. Por ejemplo, cuando se ofrece en Secundaria superior (CINE 3), la formación profesional específica siempre ocupa más del 50 % de la duración total de la formación y, a veces, la totalidad de la duración del programa, como en Malta. Cuando se ofrece en Educación Superior no

universitaria (CINE 5B), el porcentaje de tiempo destinado a la formación profesional específica nunca es inferior al 30 % y a menudo representa, al menos, el 50 % (como en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Alemania, Luxemburgo y Eslovenia). En cambio, cuando es de nivel universitario (CINE 5A), el porcentaje correspondiente a la formación profesional específica suele ser inferior al 50 %, excepto en Grecia, Irlanda, Hungría, Finlandia e Islandia. En este nivel educativo, cuanto mayor es la duración de la formación del profesorado, menor es el porcentaje de tiempo destinado a la formación específica (como en Francia y Polonia). En todos los países que ofrecen formación del profesorado según el modelo simultáneo, el porcentaje destinado a la formación específica siempre representa más del 30 %, salvo en Polonia y el Reino Unido (Escocia).

Nota explicativa relativa a los gráficos D22-D23-D24-D25

Cuando se calcula la parte proporcional correspondiente a la formación profesional específica respecto del período total de formación inicial del profesorado, sólo se tiene en cuenta el currículo mínimo obligatorio para todos los futuros profesores. Dentro de este currículo mínimo obligatorio debe distinguirse entre la formación general y la formación profesional específica.

La **formación general del profesorado** se basa en programas generales y en el dominio de la materia/las materias que impartirán los futuros profesores. La finalidad de estos programas, por tanto, es la de ofrecer a los futuros profesores unos conocimientos profundos de una o varias materias y unos buenos conocimientos generales.

La **formación profesional específica** ofrece a los futuros profesores unos conocimientos teóricos y prácticos de su futura profesión. Además de cursos de psicología y metodología, incluye prácticas breves y (generalmente) no remuneradas en un puesto de trabajo (supervisadas por el profesor encargado de la clase correspondiente y evaluadas periódicamente por los profesores del centro de formación).

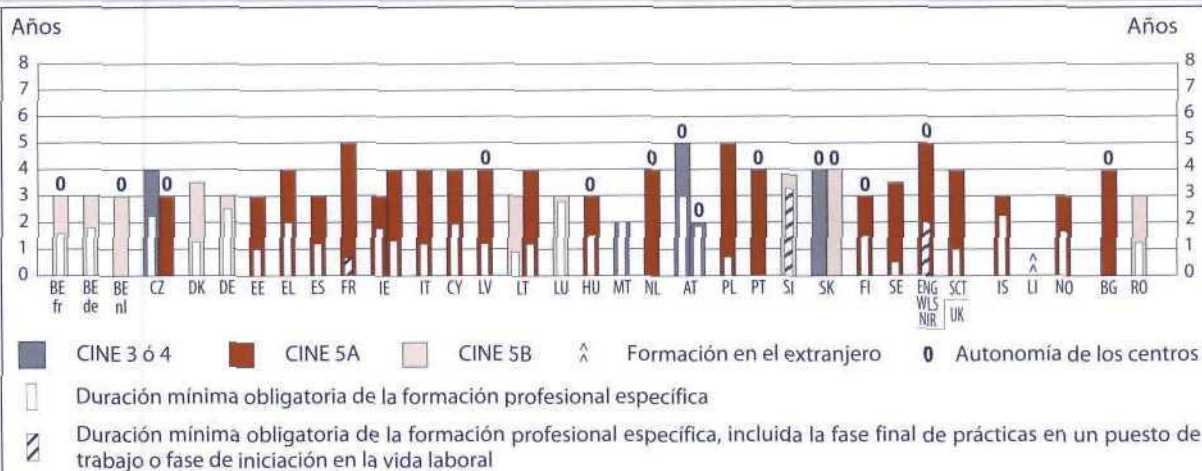
Las cifras muestran solamente la duración mínima obligatoria de la formación inicial del profesorado y, cuando es pertinente, incluyen la fase final de prácticas en el puesto de trabajo.

La duración de la formación inicial del profesorado se expresa en años. En los países donde su duración se expresa en créditos o módulos se ha calculado su equivalente en años.

La **fase final de prácticas en el puesto de trabajo o fase de iniciación en la vida laboral** consiste en un período obligatorio de transición entre la formación inicial de los profesores y su vida profesional como profesores titulados. Aquí se considera la última fase de la formación inicial del profesorado. Esta etapa contiene una parte importante de apoyo, de supervisión y de evaluación formal que acreditan la competencia profesional del profesor. Durante este período los profesores todavía no son profesores titulados y se consideran "candidatos" o "futuros profesores (en prácticas)". Pasan una cantidad de tiempo considerable en un entorno laboral real (un centro educativo) donde pueden desempeñar la totalidad o parte de las tareas que realizan los profesores titulados y son remunerados por ello.

En algunos países, el centro de formación decide el tiempo que se dedica a la formación profesional específica dentro de la duración total de la formación inicial de los profesores. La **autonomía de los centros** puede ser total (significa que no se exige una duración mínima). En estos casos, sólo se añade el símbolo **0**. Sin embargo, la autonomía también puede ser limitada. Cuando esto sucede, los centros deben reservar un tiempo mínimo para la formación profesional específica en función de lo que establezcan las administraciones con competencias plenas en materia de educación, pero también pueden aumentar el tiempo dedicado a esta formación específica si así lo desean. Aquí se muestra la duración mínima exigida; la posibilidad que tienen los centros de aumentar este tiempo también se representa mediante el símbolo **0**.

Gráfico D22: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03



Porcentaje correspondiente a la duración mínima obligatoria de la formación profesional específica (respecto de la duración total de la formación inicial), incluida la fase final de prácticas en un puesto de trabajo (**en negrita**)

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO			
52,8	59,5	56,1	36,0	83,0	33,3	50,0	40,0	13,3	60,0	33,3	30,0	48,8	30,0	30,0	30,0	92,8	50,6	100	59,7	93,0	14,0	85,1	50,0	14,0	40,0	25,0	75,1	55,0	41,0

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

República Checa: el período mínimo de formación profesional específica incluye las prácticas docentes realizadas en verano.

Alemania: la información corresponde a los educadores o a los trabajadores sociales titulados (*Erzieher*), que no tienen la condición de profesores.

Estonia: hasta 2002 también se podían cursar programas de nivel CINE 5B. Desde 2004/05, los titulados tienen que pasar por una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*kutseasta*) de 1 año de duración.

Grecia: la parte correspondiente a la formación profesional específica es una estimación que no se aplica a todas las universidades.

Francia: la fase final de prácticas en el puesto de trabajo dura un año.

Irlanda y Países Bajos: los niños de entre 4 y 6 años de edad asisten a centros de Primaria. El diagrama hace referencia a la formación inicial del profesorado de este nivel educativo.

Letonia: la parte correspondiente a la formación profesional específica sólo se refiere a las prácticas en un centro educativo. La formación de un profesor puede durar 5 años, en función del centro de formación.

Malta: desde octubre de 2003 la formación inicial del profesorado sólo consiste en una formación profesional específica.

Austria: la formación inicial del profesorado que se ofrece en Secundaria superior (CINE 3) es la más generalizada.

Polonia: existen distintas vías para obtener el título de profesor. Aquí se muestra la más habitual.

Portugal: el período de formación profesional puede que no rebase el 60 % de la duración total de la formación inicial del profesorado.

Eslovenia: la fase final de prácticas en el puesto de trabajo, de 10 meses de duración, es obligatoria y se dedica íntegramente a la formación profesional específica, pero no está incluida en la formación inicial del profesorado.

Eslovaquia: los centros pueden decidir la duración de la formación profesional específica, pero la fase de prácticas en un centro educativo dura entre tres y cinco semanas.

Finlandia: en el marco de la normativa nacional, las universidades establecen el contenido y la estructura de sus programas de estudio, por lo que pueden existir diferencias en los porcentajes.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información corresponde al modelo consecutivo. El modelo simultáneo también es habitual. En Inglaterra y Gales también se ofrece formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo. El componente profesional se basa en las competencias que deben adquirirse más que en la duración de la formación, aunque todos los futuros profesores deben realizar prácticas en un centro durante un período mínimo. Los profesores recién titulados deben pasar por una fase de iniciación en la vida laboral de 1 año de duración (a partir de 2003 en Gales).

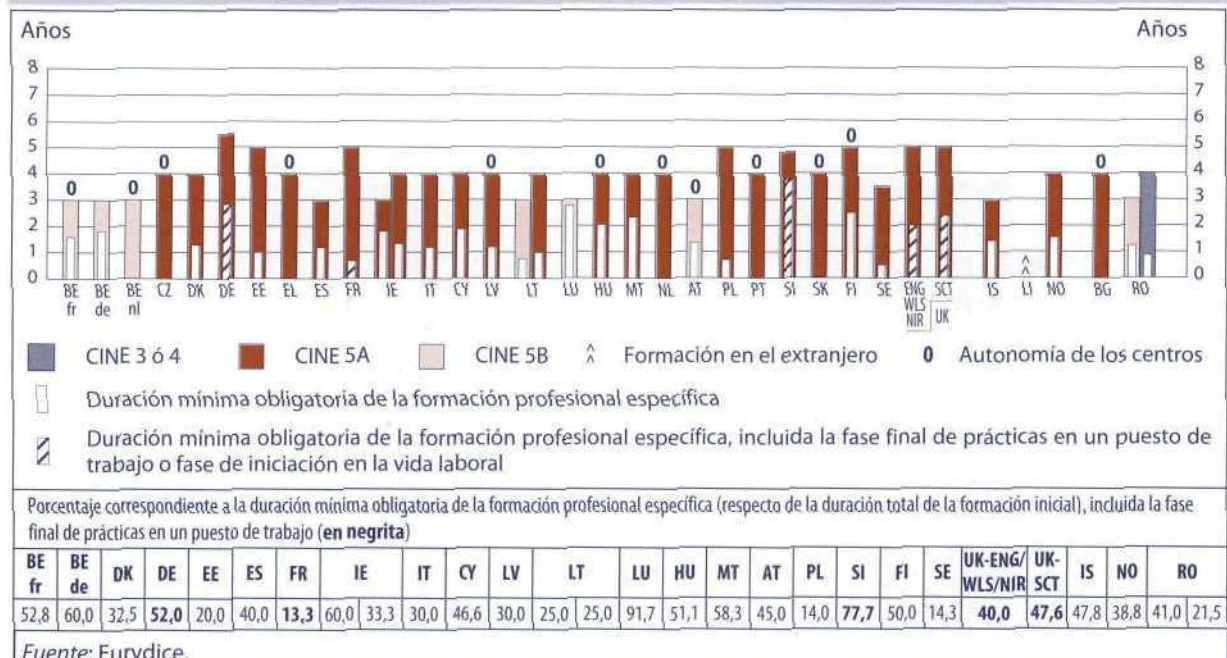
Bulgaria: la formación del profesorado puede durar 5 años, en función del centro que la imparte. Existe una oferta de formación muy limitada, de nivel CINE 5B, que dura 3 años.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA INCLUYE MENOS FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA QUE LOS PROGRAMAS NO UNIVERSITARIOS

En la mayoría de los países europeos la formación inicial del profesorado de **Educación Primaria** es de nivel universitario (CINE 5A). En Bélgica, Luxemburgo, Austria y Rumania es de nivel Superior no universitario (CINE 5B). En Lituania y Portugal existe una oferta de formación de nivel universitario en paralelo a la de nivel no universitario. En Rumania todavía se ofrece un programa de formación del profesorado cuyo nivel es de Educación Secundaria superior.

La duración de la formación inicial del profesorado de Primaria y el porcentaje de tiempo dedicado a la formación profesional específica dependen del nivel al que pertenece la oferta. Suele durar tres años en países donde la formación del profesorado tiene un nivel de Educación Superior no universitaria (CINE 5B) y, salvo en Lituania, más del 40 % de este período se dedica a la formación profesional específica. Este es el caso de Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante) y Rumania. En Luxemburgo este porcentaje llega a ser del 90 %. La formación de nivel universitario (CINE 5A) del profesorado de Primaria suele durar 4 años, con una parte dedicada a la formación profesional específica que oscila entre el 13 y el 70 %; los porcentajes más altos corresponden a Irlanda, Hungría, Malta, Finlandia y Eslovenia. En general, cuanto mayor es la duración de la formación, menor es el porcentaje dedicado a la formación profesional específica (como en Francia y Polonia). Alemania constituye una excepción, ya que el porcentaje correspondiente a la formación específica es del 52 % de la duración total de la formación (cinco años y medio). Los centros disfrutan de total libertad para establecer la duración de la formación profesional específica en Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa, Grecia, los Países Bajos, Portugal, Eslovaquia y Bulgaria. En otros países sólo se indica la duración mínima de la formación específica y la oferta puede variar de un centro a otro.

Gráfico D23: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Primaria y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03



Notas complementarias (gráfico D23)

República Checa: la formación del profesorado puede durar de 4 a 6 años.

Alemania: la formación consiste en siete semestres de Educación Superior universitaria, seguidos de una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*Vorbereitungsdienst*) de dos años de duración.

Estonia: desde 2003/04 los titulados deben pasar por una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*kutseasta*) de un año de duración.

Francia: la formación profesional consiste en una fase final de prácticas en el puesto de trabajo de un año de duración.

Letonia: la parte correspondiente a la formación profesional específica sólo se refiere a las prácticas en un centro educativo. La formación de un profesor puede durar 5 años, en función del centro de formación.

Países Bajos: en 2001 se introdujo una fase final (optativa) de prácticas en el puesto de trabajo. Tiene una duración de 5 meses (a tiempo completo) o de 10 meses (a tiempo parcial).

Polonia: existen distintas vías para obtener el título de profesor. Aquí se muestra el modelo más generalizado. A los profesores de lenguas extranjeras también se les ofrece un programa de formación de 3 años (la parte de formación profesional específica representa el 19% del total).

Portugal: esta información se refiere al profesorado del primer ciclo de *ensino básico*. El periodo de formación profesional puede que no rebase el 60 % de la duración total de la formación inicial del profesorado.

Eslovenia: la fase final de prácticas en el puesto de trabajo, de 10 meses de duración, es obligatoria y se dedica íntegramente a la formación profesional específica, pero no se incluye en la formación inicial del profesorado.

Eslovaquia: la formación del profesorado de segundo ciclo de *základná škola* dura 5 años. Los centros pueden decidir la duración de la formación profesional específica, pero la fase de prácticas en un centro educativo dura entre tres y cinco semanas.

Finlandia: en el marco de la normativa nacional, las universidades establecen el contenido y la estructura de sus programas de estudio, por lo que pueden existir diferencias en los porcentajes. Esta información se refiere, principalmente, al profesorado de los seis primeros cursos de *perusopetus/grundläggande utbildning*.

Suecia: esta información se refiere al profesorado de los siete primeros cursos de *grundskola*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información corresponde al modelo consecutivo. El modelo simultáneo también es habitual. En Inglaterra y Gales también se ofrece formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo. El componente profesional se basa en las competencias que deben adquirirse más que en la duración de la formación, aunque todos los futuros profesores deben realizar prácticas en un centro durante un periodo mínimo. Los profesores recién titulados deben pasar por una fase de iniciación en la vida laboral de 1 año de duración (a partir de 2003 en Gales).

Reino Unido (SCT): la fase final de prácticas en el puesto de trabajo puede llegar a durar 2 años.

Noruega: en la *Universitet*, la formación del profesorado puede durar entre 4 y 7 años, según la materia elegida.

Bulgaria: la formación del profesorado puede durar 5 años, en función del centro que la imparte. Existe una oferta de formación muy limitada, de nivel CINE 5B, que dura 3 años.

Rumania: se ha vuelto a ofrecer la formación del profesorado de nivel CINE 3 para luchar contra la escasez de profesores.

Nota explicativa, véase la 'Nota explicativa relativa a los gráficos D22-D23-D24 y D25'.

LA FASE FINAL DE PRÁCTICAS EN UN CENTRO ES MÁS HABITUAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En todos los países la formación inicial del profesorado de **Secundaria inferior** pertenece a la Educación Superior y, en la mayoría de los casos, está encaminada a la obtención de un título universitario (CINE 5A). Sin embargo, en Bélgica y Austria (en el caso de las *Hauptschulen*), los profesores acceden a la profesión docente al término de una formación de nivel Superior no universitario. En un creciente número de países existe una fase final obligatoria de prácticas en el puesto de trabajo o de iniciación en la vida laboral después de la formación inicial o como parte integral de la misma.

Sea cual sea el nivel en el que se ofrece, la formación inicial del profesorado de Secundaria inferior suele durar entre 4 y 5 años salvo en Bélgica, Austria (en el caso del profesorado de *Hauptschule*) e Islandia, donde dura 3 años. En Alemania dura seis años y medio. La formación del profesorado que va a impartir clase en este nivel educativo suele organizarse según el modelo simultáneo (gráfico D21). Los programas que siguen el modelo consecutivo suelen tener una mayor duración, como en Italia y Luxemburgo.

En los países donde la formación del profesorado se organiza según el modelo simultáneo, el porcentaje de tiempo destinado a la formación profesional específica suele ser mayor, a menudo superando el 30 %, como en Dinamarca, Austria (profesores de *Hauptschule*), Eslovenia y Noruega. Este porcentaje rebasa el 50 % sólo en la Comunidad francesa de Bélgica, Alemania y Malta. En cambio, en el modelo consecutivo nunca sobrepasa el 40 %, salvo en el Reino Unido (Escocia).

En algunos países, la formación inicial del profesorado de Secundaria inferior se ofrece según los dos modelos. En Austria (profesores de *allgemein bildenden höheren Schulen*), Islandia y Eslovenia la formación del profesorado basado en el modelo consecutivo es la de mayor duración, aunque el porcentaje dedicado a la formación específica es más elevado en el modelo simultáneo. En cambio, en Irlanda y Lituania el porcentaje correspondiente a la formación específica respecto de la formación inicial no depende del modelo.

En términos generales, el tiempo destinado a la formación específica es mayor en el modelo simultáneo que en el modelo consecutivo. En algunos países los centros tienen total libertad para organizar como deseen el tiempo destinado a los distintos componentes de la formación del profesorado. Sin embargo, muchas políticas nacionales establecen períodos mínimos en relación con esta cuestión. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), por ejemplo, todos los futuros profesores deben pasar un período de tiempo mínimo (de prácticas) en los centros.

Gráfico D24: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Secundaria inferior general y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03



Porcentaje correspondiente a la duración mínima obligatoria de la formación profesional específica (respecto de la duración total de la formación inicial), incluida la fase final de prácticas en un puesto de trabajo (**en negrita**)

BE fr	DK	DE	EE	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	SI	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO	
52,8	32,5	57,0	20,0	9,1	25,0	25,0	33,3	16,6	30,0	20,0	33,3	20,8	58,3	40,0	31,3	14,0	33,3	42,1	21,9	16,7	40,0	47,6	47,8	38,8	18,4

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: el profesorado de Secundaria inferior puede impartir clase a los tres primeros cursos de la Educación Secundaria general.

República Checa: la formación del profesorado puede durar de 4 a 6 años.

Alemania: la formación universitaria de los profesores dura entre 7 y 9 semestres (3 ½ - 4 ½ años), seguidos de una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*Vorbereitungsdienst*) de dos años de duración.

Estonia: desde 2003/04 los titulados deben pasar por una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*kutseasta*) de un año de duración.

Grecia: la oferta de formación profesional específica depende de cada centro y de las materias en las que desea especializarse el futuro profesor.

España: la formación del profesorado también puede durar 5 ó 6 años. En 2004/05 se ha implantado un nuevo certificado de especialización pedagógica. Comprende un mínimo de 485 horas de formación general seguidas de tres meses de prácticas docentes, incluidas 12 horas de formación profesional teórica.

Francia: la formación profesional consiste en una fase final de prácticas en el puesto de trabajo de 1 año de duración.

Letonia: la formación de un profesor puede durar 5 años. La parte correspondiente a la formación profesional específica que aquí se muestra sólo se refiere a las prácticas en un centro educativo.

Lituania: la formación del profesorado puede durar de 3 a 5 años, según el centro y el modelo.

Luxemburgo: la parte correspondiente a la formación general debe cursarse en el extranjero. La duración de la formación inicial del profesorado no incluye el tiempo necesario para finalizar un proyecto de investigación optativo de duración variable. La formación profesional específica tiene lugar durante la fase final de prácticas en el puesto de trabajo y dura, al menos, 2 años.

Malta: la formación del profesorado según el modelo consecutivo puede durar 4 ó 5 años. El porcentaje dedicado a la formación profesional específica que aquí se muestra sólo se refiere al modelo simultáneo.

Países Bajos: los candidatos que tienen el grado 2 pueden impartir materias generales sólo en centros de Secundaria inferior y centros de Secundaria superior profesional. En 2001 se introdujo una fase final optativa de prácticas en el puesto de trabajo. Tiene una duración de 5 meses (a tiempo completo) o de 10 meses (a tiempo parcial).

Austria: el gráfico muestra la formación del profesorado de (a) la *Hauptschule* y (b) la *allgemein bildende höhere Schule*. En este último caso, dura 4 años y medio y le sigue una fase final de prácticas en el puesto de trabajo de 1 año de duración. Los centros tienen cierta capacidad de maniobra en cuanto a la duración de la formación profesional específica que ofrecen.

Polonia: existen dos vías distintas de nivel CINE 5A; aquí se muestra la más generalizada. A los profesores de lenguas extranjeras también se les ofrece un programa de formación de 3 años (la parte de formación profesional específica representa el 19% del total).

Portugal: esta información se refiere al profesorado del tercer ciclo de *ensino básico*, cuya formación puede durar 4 ó 5 años, seguidos de una fase final de prácticas en el puesto de trabajo de 1 año de duración.

Eslovenia: la fase final de prácticas en el puesto de trabajo, de 10 meses de duración, es obligatoria y se dedica íntegramente a la formación profesional específica, pero no se incluye en la formación inicial del profesorado.

Finlandia: la información se refiere principalmente a los profesores especializados en una materia y que imparten clase en los 3 últimos cursos de *perusopetus/grundläggande utbildning*. El modelo consecutivo tiene una duración mayor, pero no cambia mucho la duración de la parte correspondiente a la formación profesional específica.

Suecia: esta información se refiere al profesorado de los últimos cursos de *grundskola*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información corresponde al modelo consecutivo. También se ofrece el modelo simultáneo, pero es mucho menos habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo. El componente profesional se basa en las competencias que deben adquirirse más que en la duración, aunque todos los futuros profesores deben realizar prácticas en un centro durante un período mínimo. Los profesores recién titulados deben pasar por una fase de iniciación en la vida laboral de 1 año de duración (a partir de 2003 en Gales).

Reino Unido (SCT): la formación del profesorado dura 4 ó 5 años, seguidos de un período de prueba de hasta 2 años como profesor en prácticas.

Islandia: el gráfico muestra el modelo simultáneo. El modelo consecutivo dura 4 años.

Noruega: en la *Universitet*, la formación del profesorado puede durar entre 4 y 7 años, según la materia elegida. El porcentaje correspondiente a la formación profesional específica es del 25 % y del 14,3 % respectivamente.

Bulgaria y Rumania: la formación del profesorado puede durar 5 años, en función de la materia que se va a impartir.

Nota explicativa, véase la 'Nota explicativa relativa a los gráficos D22-D23-D24 y D25'.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SUPERIOR SIEMPRE TIENE NIVEL UNIVERSITARIO

En todos los países europeos la formación inicial de los que desean impartir clase en Secundaria superior se imparte en centros universitarios (CINE 5A). Generalmente tiene una duración de 5 años, aunque aproximadamente diez países ofrecen una formación más breve. En Alemania es donde esta formación tiene mayor duración (seis años y medio).

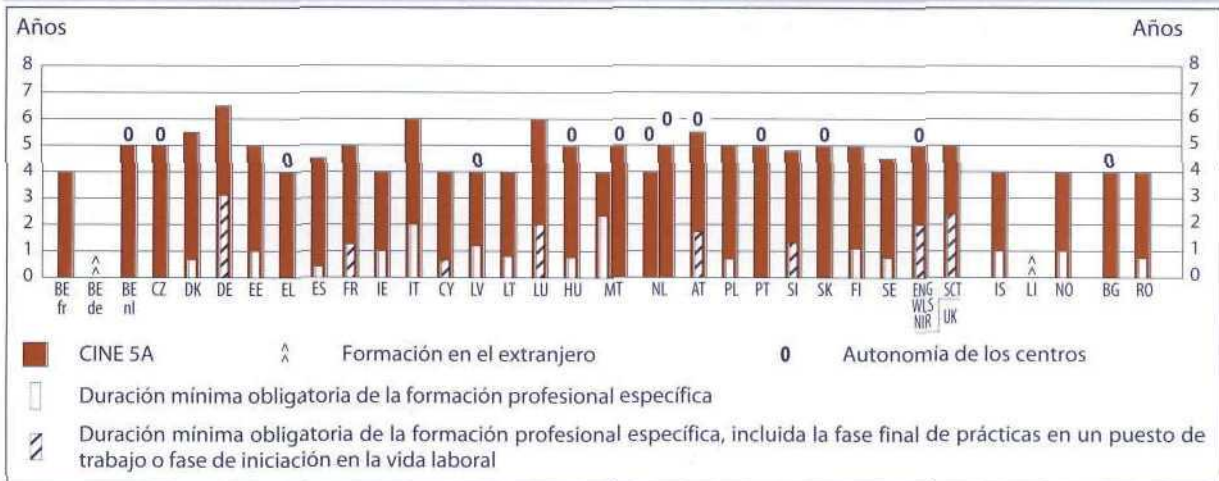
Sea cual sea el modelo de organización de la formación del profesorado de Secundaria superior (modelo simultáneo o consecutivo) (gráfico D21), el porcentaje destinado a la formación profesional específica teórica

y práctica, incluida una fase final de prácticas en el puesto de trabajo, rara vez supera el 30 % (excepto en Alemania, Malta, el Reino Unido y, en menor medida, en Italia, Luxemburgo y Austria). En la mayoría de los países el porcentaje destinado a la adquisición de competencias pedagógicas oscila entre el 14% y el 30%.

Algunos países (Dinamarca, España y Polonia) dedican un porcentaje menor de tiempo (menos del 15 %) a la formación específica de los futuros profesores de Secundaria superior. Sin embargo, en Polonia se ha aumentado ligeramente este porcentaje desde 2003/04. En Grecia, sólo es obligatoria la formación general.

En varios países los centros tienen total libertad para organizar como deseen el tiempo destinado a cada componente de la formación del profesorado.

Gráfico D25: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Secundaria superior general y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03



Porcentaje correspondiente a la duración mínima obligatoria de la formación profesional específica (respecto de la duración total de la formación inicial), incluida la fase final de prácticas en un puesto de trabajo (**en negrita**)

DK	DE	EE	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO
12,3	48,0	20,0	9,1	25,0	25,0	33,3	16,6	30,0	20,0	33,3	15,2	58,3	31,3	14,0	27,2	21,9	16,7	40,0	47,6	25,0	25,0	18,4

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: si obtienen una autorización especial, los profesores de Secundaria inferior (gráfico D24) también pueden impartir clase en Secundaria superior.

Bélgica (BE fr): en 2002/03 la formación profesional específica tenía una duración de 300 horas. Puede cursarse al mismo tiempo que los estudios universitarios o después de ellos.

República Checa: la formación del profesorado puede durar de 4 a 6 años.

Alemania: la formación universitaria de los profesores dura, al menos, 9 semestres (4 ½ años), seguidos de una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*Vorbereitungsdienst*) de 2 años de duración.

Estonia: desde 2003/04 los titulados deben pasar por una fase final de prácticas en el puesto de trabajo (*kutseasta*) de 1 año de duración.

Grecia: la oferta de formación profesional depende de cada centro y de las materias en las que desea especializarse el futuro profesor.

España: la formación del profesorado también puede durar 5 ó 6 años. En 2004/05 se ha implantado un nuevo certificado de especialización pedagógica. Comprende un mínimo de 485 horas de formación general seguidas de 3 meses de prácticas docentes, incluidas 12 horas de formación profesional teórica.

Francia: los *professeurs agrégés* también pueden impartir clase en Secundaria superior. Su formación dura 6 años. La formación profesional específica tiene lugar durante la fase final de prácticas en el puesto de trabajo de 1 año de duración.

Irlanda y Letonia: el modelo consecutivo dura 5 años.

Lituania: también existe el modelo consecutivo, de 5 años de duración.

Luxemburgo: la parte correspondiente a la formación general debe cursarse en el extranjero. La duración de la formación inicial del profesorado no incluye el tiempo necesario para finalizar un proyecto de investigación optativo de duración variable. La formación profesional específica tiene lugar durante la fase final de prácticas en el puesto de trabajo y dura, al menos, 2 años.

Malta: el porcentaje correspondiente a la formación profesional específica sólo se refiere al modelo simultáneo.

Países Bajos: los candidatos que tienen el grado 2 pueden obtener el grado 1 después de realizar un curso. Los titulados universitarios que poseen un título de Doctor o de Master pueden cursar un programa de postgrado de formación del profesorado para obtener el grado 1. Estos programas pueden cursarse a tiempo parcial, a tiempo completo y según una fórmula mixta.

Austria: la fase final de prácticas en el puesto de trabajo dura 1 año.

Polonia: a los profesores de lenguas extranjeras también se les ofrece un programa de formación de 3 años (la parte de formación profesional específica representa el 19% del total).

Portugal: la duración de la formación profesional específica no debe superar el 20 % de la duración total de la formación del profesorado. Un centro ofrece una formación inicial de 6 años basada en el modelo consecutivo. La fase final de prácticas en el puesto de trabajo dura 1 año.

Eslovenia: también existe la formación del profesorado según el modelo consecutivo, de 4 ½ años de duración. La fase final de prácticas en el puesto de trabajo, de 10 meses de duración, es obligatoria y se dedica íntegramente a la formación profesional específica, pero no forma parte de la formación inicial del profesorado.

Finlandia: también existe el modelo consecutivo, que tiene una duración mayor, pero no cambia mucho la duración de la parte correspondiente a la formación profesional específica.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información corresponde al modelo consecutivo. También se ofrece el modelo simultáneo, pero es mucho menos habitual. En Inglaterra y Gales también se oferta formación a tiempo parcial, formación flexible y formación en el puesto de trabajo. El componente profesional se basa en las competencias que deben adquirirse más que en la duración, aunque todos los futuros profesores deben realizar prácticas en un centro durante un período mínimo. Los profesores recién titulados deben pasar por una fase de iniciación en la vida laboral de 1 año de duración (a partir de 2003 en Gales).

Reino Unido (SCT): la formación del profesorado va seguida de un período de prueba de hasta 2 años como profesor en prácticas.

Noruega: la formación del profesorado puede durar entre 4 y 7 años, según la materia elegida. El porcentaje correspondiente a la formación profesional específica oscila entre el 25 % (programa de 4 años) y el 14,3 % (programa de 7 años).

Bulgaria y Rumania: la formación del profesorado puede durar 5 años.

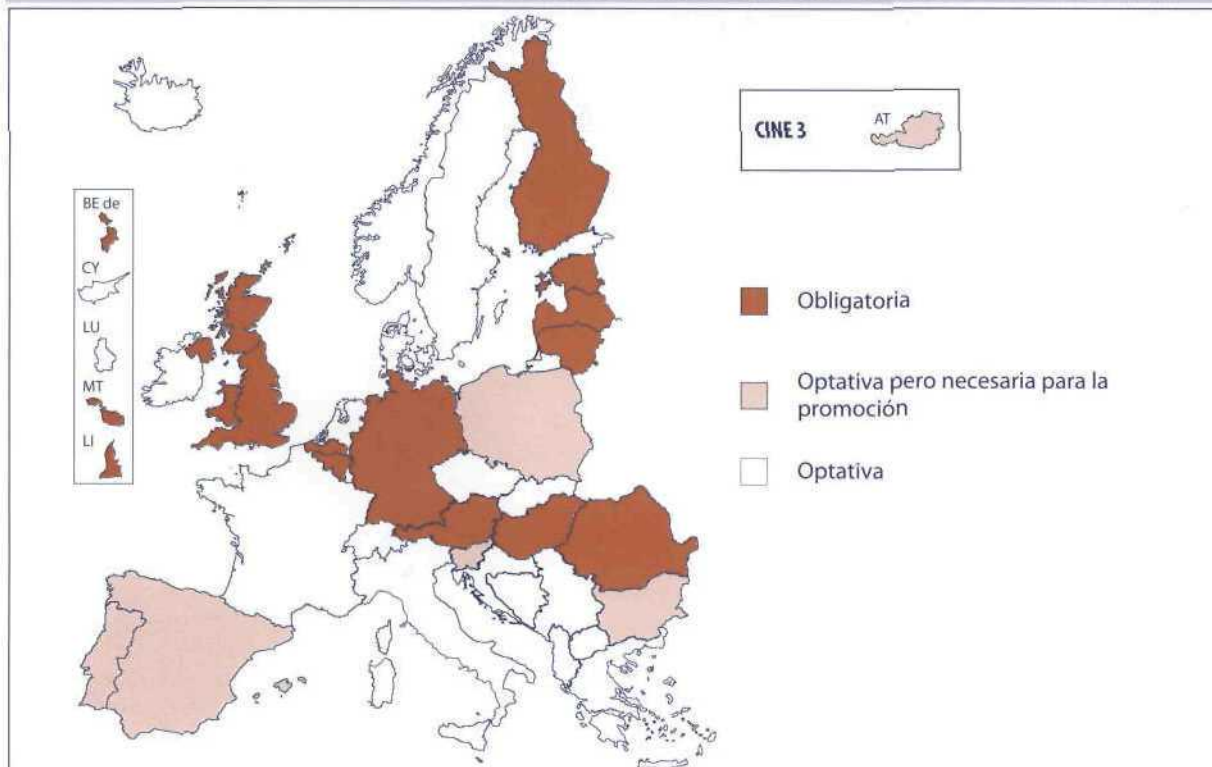
Nota explicativa, véase la 'Nota explicativa relativa a los gráficos D22-D23-D24 y D25'.

EN LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS, LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO ES OBLIGATORIA

La formación permanente del profesorado (FPP) es obligatoria en 15 regiones y países europeos. Sin embargo, los profesores no están en todos ellos explícitamente obligados a participar en actividades de FPP y no existe penalización si no lo hacen. Además, el hecho de que la formación permanente sea obligatoria no repercute en las tasas reales de participación. Aunque la FPP se limita a un cierto período de tiempo cada año en la mayoría de estos países, los profesores también pueden participar en actividades de FPP de forma totalmente voluntaria.

En España, Polonia, Portugal, Eslovenia y Bulgaria la formación permanente es optativa, aunque está claramente vinculada a la promoción profesional y al aumento salarial. En España los profesores que participan en actividades de formación de una duración determinada pueden percibir un complemento salarial. En los otros cuatro países se pueden adquirir créditos mediante la participación en programas de FPP, que se tienen en cuenta a efectos de promoción. En Grecia la formación permanente del profesorado es obligatoria para los profesores recién titulados. Aunque la FPP es optativa en Francia, la inspección y el director del centro que evalúan a los profesores pueden tener en cuenta su participación en este tipo de actividades. Esta evaluación afecta a sus perspectivas profesionales y puede acelerar su promoción. También se recomienda "encarecidamente" la participación en la FPP a los profesores con problemas profesionales concretos.

Gráfico D26: Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): la formación permanente es obligatoria desde 2002.

Bélgica (BE nl): la administración educativa de la que depende el centro o el equipo directivo del mismo pueden exigir la formación permanente del profesorado.

Países Bajos: el 10 % de las horas lectivas anuales que trabaja un profesor deben dedicarse al perfeccionamiento profesional. Los profesores informan sobre este asunto en las sesiones de evaluación que celebran con sus empleadores. Los centros determinan cómo se utiliza concretamente este tiempo.

Eslovenia: la formación permanente es obligatoria desde la implantación de las nuevas reformas educativas.

Suecia: no existe un texto legal que establezca la obligatoriedad de la formación permanente. Sin embargo, todos los profesores suelen participar en actividades de formación y los centros están obligados a ofrecer oportunidades para realizar dicha formación.

Rumania: están obligados a participar en actividades de formación permanente (una vez cada 5 años) los profesores que no se presentan a un examen para acceder a un nivel profesional superior.

**LA DURACIÓN MÍNIMA OBLIGATORIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE
NO SOBREPASA LOS CINCO DÍAS AL AÑO**

El tiempo anual mínimo dedicado a la formación permanente obligatoria varía, en cierta medida, de un país a otro.

En Estonia y el Reino Unido (Escocia) son obligatorias más de 30 horas al año. En todos los demás países salvo Bélgica y Malta, el número anual de horas es inferior a 20.

En Alemania y Liechtenstein la administración central no especifica el número de horas obligatorio.

En varios países el tiempo que debe emplearse en la formación permanente del profesorado se expresa en número de días al año, como en Malta, Finlandia y el Reino Unido (Escocia), o en número de días a lo largo de un período de varios años, como en Estonia, Lituania, Hungría y Rumania.

Gráfico D27: Duración anual mínima obligatoria (en horas) de la formación permanente del profesorado de Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2002/03

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	LI	RO
CINE 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
CINE 2	21	21	21	✓	32	12	18	17	21	15	18	✓	35	✓	19
CINE 3	21	21	21		32	12	18	17	21	✓	18		35		19
⊗	CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO y BG.														

⊗ La formación permanente no es obligatoria ✓ Variable

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: 3 días al año.

Alemania: el número de horas dedicado a la formación permanente del profesorado varía de un *Land* a otro.

Estonia: 160 horas en un período de 5 años.

Lituania: 15 días repartidos entre 5 años, que corresponden a 90 horas distribuidas a lo largo de 5 años.

Letonia: la administración educativa central ha establecido una duración mínima de 36 horas en 3 años.

Hungría: cada 7 años son obligatorias 60-120 horas de formación permanente.

Malta: 3 días al año al comienzo o al final del curso escolar. Desde 2001/02, 3 sesiones anuales, de 2 horas cada una, después del horario escolar.

Países Bajos: el 10 % de las horas lectivas anuales que trabaja un profesor deben dedicarse al perfeccionamiento profesional. Se trata de un número de horas establecido formalmente, a disposición de los profesores que lo soliciten.

Austria: para el nivel CINE 2, la información que aquí se proporciona corresponde al profesorado de *Hauptschulen*. No se especifica el número de horas de formación para el profesorado de *allgemein bildenden höheren Schulen*.

Finlandia: 3 días al año, durante 6 horas al día.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los 5 días del curso escolar en los que no hay clase se suelen emplear en la formación permanente del profesorado. Además, la participación en actividades para el perfeccionamiento profesional constituye un aspecto esencial de las obligaciones de un profesor.

Reino Unido (SCT): existe un mínimo de 5 días dedicados a la formación permanente. Los profesores también deben emplear 50 horas anuales en las actividades organizadas; parte de este tiempo también puede emplearse en la formación permanente del profesorado.

Liechtenstein: los profesores deben participar en, al menos, una actividad de formación cada 2 años.

Rumania: 95 horas cada 5 años, a menos que el profesor obtenga un diploma profesional durante este período.

Nota explicativa

Método de cálculo: A menos que se indique lo contrario en las notas anteriores, a un día le corresponden 7 horas. En los países donde es obligatoria la formación permanente realizada a lo largo de varios años, el cálculo se basa en un promedio.

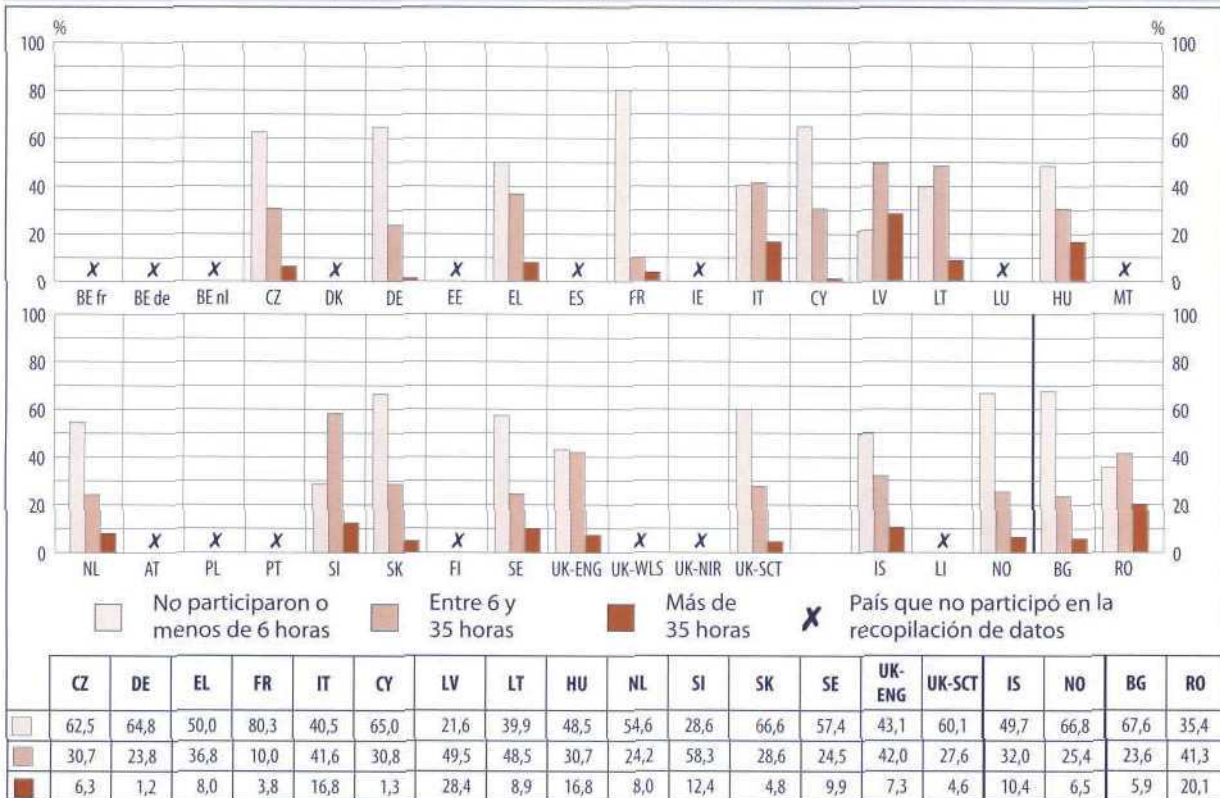
LOS PROFESORES DEDICAN TIEMPO A CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Las normas oficiales generalmente especifican que la participación en la FPP forma parte de las obligaciones profesionales de un profesor (gráfico D26). Al mismo tiempo, todo el mundo reconoce la importancia de la enseñanza de la lectura dentro del currículo de Educación Primaria (gráfico E2). La encuesta PIRLS (2001) ofrece información útil sobre la participación real en actividades de formación para la enseñanza de la lectura en los países que participaron en dicha encuesta.

En ocho países (la República Checa, Alemania, Francia, Chipre, Eslovaquia, el Reino Unido (Escocia), Noruega y Bulgaria), más del 60 % de los alumnos de 4º curso de Primaria tenían profesores que dijeron que, en los dos años anteriores, no habían participado en ninguna actividad de FPP relacionada con este área, o lo habían hecho durante menos de 6 horas.

Alrededor del 40 % de los alumnos de Italia, Letonia, Lituania, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra) y Rumania tenía profesores que afirmaron que habían dedicado entre 6 y 35 horas a actividades de formación permanente para la enseñanza de la lectura. En estos países, un mayor número de profesores letones y rumanos que de otros países había dedicado más de 35 horas a la formación permanente en los dos últimos años.

Gráfico D28: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores participaron en cursos de formación permanente para la enseñanza de la lectura en los dos últimos años, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran cuántas horas habían empleado, durante los dos últimos años, en talleres o seminarios de formación directamente relacionados con la lectura o con la enseñanza de la lectura.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

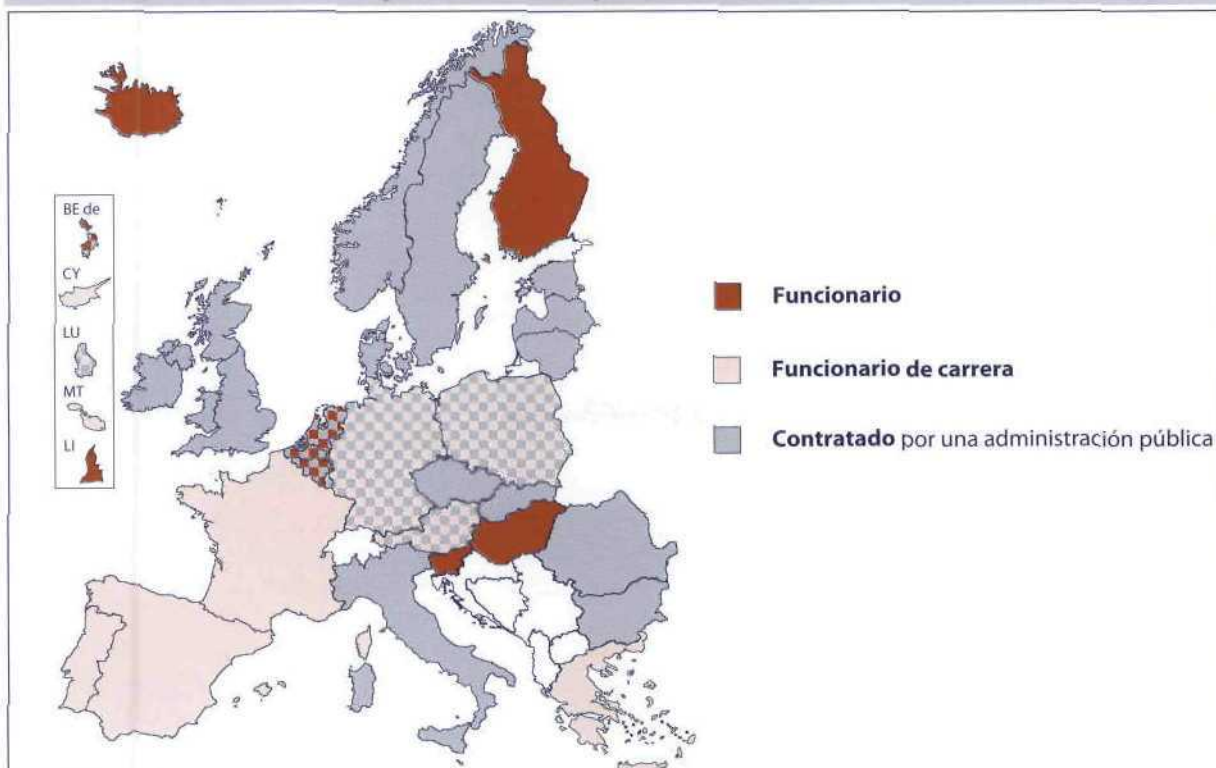
Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección “Glosario e instrumentos estadísticos”.

LOS PROFESORES SON FUNCIONARIOS DE CARRERA SÓLO EN UNA MINORÍA DE PAÍSES EUROPEOS

En los países de la UE la categoría laboral del profesorado (ya sea de Educación Primaria, Secundaria inferior o Secundaria superior) puede ser de dos tipos. En la mitad de los países europeos los profesores son funcionarios, aunque sólo en una minoría de estos países su nombramiento, como funcionarios de carrera, es vitalicio. En los demás países los profesores son contratados según la legislación laboral general. Estas dos categorías de empleo coexisten en varios países (Bélgica, Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Polonia).

Los profesores que pertenecen a la primera categoría son **funcionarios** empleados por las administraciones públicas, ya sean de ámbito central, regional o local. Estos profesores se rigen por un marco legal diferente a la legislación que se aplica a las relaciones contractuales en el sector público o privado.

Gráfico D29: Tipos de categoría laboral del profesorado de Educación Primaria y Secundaria general (inferior y superior), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los profesores que trabajan en centros gestionados por cada una de las tres Comunidades son funcionarios. Los que trabajan en el sector privado subvencionado se consideran "asimilados a funcionarios" aunque son contratados según la legislación laboral general.

Alemania: en algunos de los nuevos *Länder* los profesores son contratados de forma permanente por el gobierno. En términos generales, su situación es comparable a la de los funcionarios.

Lituania: desde julio de 2002, los profesores son contratados según la legislación laboral general.

Luxemburgo: algunos profesores de Primaria y Secundaria (*chargés d'éducation*) suscriben un contrato temporal con la administración pública.

Hungría: un pequeño porcentaje de profesores que trabajan a tiempo parcial no tiene la categoría de funcionario.

Malta: en el *Junior College* (Secundaria superior) existen las dos categorías.

Austria: los profesores suscriben un contrato de servicios (profesores contratados) o se rigen según la Ley de la Función Pública (funcionarios de carrera).

Notas complementarias (gráfico D29)

Países Bajos: los profesores de centros públicos son funcionarios en el sentido que establece la Ley de Personal de la Administración Central y Local. Los profesores de centros privados firman un contrato (Derecho Privado) con el representante de la entidad legal que los contrata. Sin embargo, estos profesores pueden tener la misma categoría que los empleados del sector público en cuanto a las condiciones laborales que establece el gobierno. Además, los convenios colectivos afectan a todo el sector de la educación (centros públicos y privados).

Polonia: el gráfico se refiere a los profesores de la primera y segunda categoría de la escala de promoción (profesores contratados) y a los pertenecientes a la tercera y cuarta categoría ("asimilados" a funcionarios de carrera).

Eslovaquia: los profesores tienen la categoría de funcionarios desde abril de 2002.

Noruega: se aplican a los profesores algunos elementos de la legislación de la Función Pública.

Bulgaria: antes de la entrada en vigor de la ley de septiembre de 2002, los profesores tenían la categoría de funcionarios.

Nota explicativa

Aquí sólo se tiene en cuenta a los **profesores plenamente titulados** del **sector público** (es decir, los que trabajan en centros financiados, gestionados y controlados directamente por las administraciones públicas) salvo en Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde la mayoría de los alumnos asiste a centros públicos subvencionados (es decir, centros en los que más de la mitad de su financiación proviene de las arcas públicas).

Tampoco se tiene en cuenta la **condición de profesor interino** previa al nombramiento definitivo que existe en algunos países.

La categoría de **funcionario** es la de un profesor contratado por las administraciones públicas (de ámbito central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado. En algunos sistemas, basados en una carrera profesional estructurada, los profesores reciben un nombramiento vitalicio como **funcionarios de carrera** por parte de la administración central o regional con competencias plenas en materia educativa.

La categoría de **contratado** por una administración pública suele referirse a la de los profesores empleados generalmente por la administración local o por la dirección del centro sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general.

Sin embargo, un análisis más detallado revela que esta primera categoría varía de un país a otro y debe definirse con más concreción. En efecto, los **funcionarios de carrera** constituyen una sub-categoría. En este caso los profesores son seleccionados y contratados por la administración central o regional cuando éstas tienen competencias plenas en materia educativa (como los *Länder* en Alemania, las Comunidades Autónomas en España y las Comunidades en Bélgica, así como los *Bundesländer* en Austria, en el caso de los profesores de educación obligatoria). El concepto de nombramiento definitivo y vitalicio es muy importante y los profesores pierden su empleo sólo en circunstancias muy excepcionales. Los profesores alemanes, griegos, españoles, franceses, chipriotas, luxemburgueses, malteses, austriacos, polacos y portugueses pueden considerarse funcionarios que pertenecen a un sistema basado en una carrera profesional estructurada.

Los profesores que pertenecen a la segunda categoría se conocen como "**contratados**". Son empleados **mediante contrato** según la legislación general en materia de empleo. Como empleados públicos, los profesores pueden ser nombrados por las administraciones públicas (generalmente del ámbito local o del centro), aunque la situación más habitual es que sean contratados directamente por el propio centro.

En cuanto a la estabilidad en el empleo, la diferencia más acusada no es entre los funcionarios y los contratados, sino entre los funcionarios de carrera y los pertenecientes a las demás categorías.

LAS MEDIDAS DE APOYO A LOS PROFESORES NOVELES TODAVÍA NO ESTÁN MUY GENERALIZADAS

Después de su formación inicial y, en algunos países, de la fase final de prácticas en el puesto de trabajo, los profesores deben afrontar muchos retos durante los primeros años de su carrera profesional. Unas medidas de apoyo específicas pueden ayudarlos a vencer las dificultades propias de un profesor novel y evitar el riesgo que estos profesores abandonen la profesión en seguida. A pesar de los posibles beneficios, estas medidas todavía no se han generalizado en los países europeos. En 2002 sólo la mitad de los países ofrecían apoyo durante este período a los nuevos profesores. En los países donde existe tal ayuda, ésta adopta la forma de ayuda específica en clase y/o de una formación especialmente destinada a ellos. Varios países como Alemania, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Noruega han puesto recientemente en marcha iniciativas para desarrollar el apoyo a los profesores noveles.

En los países donde existen medidas de apoyo, los nuevos profesores de Primaria y Secundaria (inferior y superior) se benefician, sobre todo, de una orientación y de discusiones informales, así como de las observaciones realizadas acerca de su trabajo en la clase. Estas discusiones acerca de su progreso o de los problemas que han encontrado también tienen lugar en el marco de las reuniones celebradas con los responsables de su supervisión. Siempre se nombra a una persona (el tutor) para que se encargue del apoyo a estos nuevos profesores. En general, suele tratarse de un profesor con experiencia que tiene una cierta antigüedad en el servicio y/o del director del centro.

Gráfico D30: Normas y/o recomendaciones relativas a los tipos de ayuda y de supervisión de los profesores noveles. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03

TIPO DE AYUDA	CZ	DE	EL	ES	IE	IT	CY	PL	SK	UK-ENG/ WLS	UK- NIR	IS	LI	NO	BG
Reuniones formales/semi-formales (para discutir acerca de su progreso o sus problemas)			●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
Consejos, información y discusiones informales	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		●
Ayuda a la planificación de las clases			●	●		●		●	●			●	●		●
Ayuda a la evaluación de los alumnos/a la redacción de informes				●		●		●	●		●	●	●		
Participación en las actividades de clase y/o seguimiento de las mismas	●		●	●	●		●	●	●		●		●		●
Consejos acerca de las competencias			●	●		●	●	●	●		●	●			●
Organización de seminarios/talleres/grupos de debate			●	●			●	●	●						●
Visitas a otros centros/centros de recursos				●				●							
Formación específica obligatoria (con un número de horas mínimo)			● (1)	● (2)		● (3)									● (4)
Manual											●				
Proyectos piloto (en proceso de aplicación)		●								●				●	
En la actualidad no existen medidas	BE, DK, EE, FR, LV, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO														
	(1) 100 horas (2) variable (3) 40 horas (4) hasta 24 horas														
Fuente: Eurydice.															

Notas complementarias (gráfico D30)

Alemania: en cuatro *Länder* han comenzado unos proyectos piloto para ayudar a los directores de los centros en el apoyo a los profesores noveles.

España: la organización del primer año de trabajo como "profesor en prácticas" es responsabilidad de las Comunidades Autónomas y pueden existir ligeras diferencias entre los centros o las Comunidades.

Irlanda: existen otros tipos de ayuda pero varían según el centro del que se trate.

Reino Unido (ENG): en octubre de 2001 comenzó un programa piloto de tres años (*Early Professional Development*) en 12 LEAs (administraciones locales) para el profesorado en su segundo o tercer año de docencia.

Reino Unido (WLS): en septiembre de 2003 comenzó un programa piloto de dos años (*Early Professional Development*) para el profesorado en su segundo o tercer año de docencia.

Reino Unido (NIR): se proporciona material de orientación para ayudar a los nuevos profesores a finalizar con éxito el *Early Professional Development*. También existen otras ayudas para los profesores noveles (ayuda para la planificación de las clases, seminarios/talleres/grupos de debate y visitas a otros centros/centros de recursos).

Noruega: en 2003/04 se puso en práctica, tras un período de prueba de varios años, un proyecto nacional de ayuda a los profesores noveles. El contenido y la organización del proyecto varían según la región y el municipio.

Bulgaria: en 2003 se implantaron medidas para apoyar a los profesores noveles.

Nota explicativa

El gráfico no incluye la fase final de prácticas "en el puesto de trabajo" o de *iniciación a la vida laboral* (que suele realizarse antes de obtener el título de profesor). Muestra la ayuda específica destinada a los profesores de nuevo ingreso y la supervisión de los mismos durante el primer y segundo año de servicio (o el segundo y tercer año de servicio en los países donde el año de prácticas se considera el primer año de servicio). Estas medidas de apoyo han sido especialmente diseñadas para ayudar a los profesores a superar las dificultades que puedan encontrar durante los primeros años de su carrera profesional. También se incluye cualquier tipo de formación obligatoria enfocada a esta primera etapa de la carrera profesional del profesor.

En todos los países donde existen fórmulas para supervisar y ayudar a los profesores noveles, esta ayuda se pone a disposición de todos, sin excepciones. En el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Polonia (en el caso de los profesores en prácticas y contratados) tiene carácter obligatorio. El programa *Early Professional Development* de Irlanda del Norte se considera una etapa crucial de la formación permanente del profesorado. También en Grecia, España e Italia los profesores tienen que participar en un programa de formación durante uno o más años como profesores en prácticas. En estos tres últimos países y en Bulgaria, la duración de esta formación específica varía mucho.

LA AYUDA DESTINADA AL PROFESORADO NO ESTÁ REGULADA EN TODOS LOS PAÍSES

En algún momento de su carrera los profesores pueden encontrarse en situaciones que les impidan realizar su tarea docente de forma óptima. En estas circunstancias puede que sientan la necesidad de apoyo, por lo que la oferta de uno o varios tipos de ayuda suele ser muy útil. Aquí se mencionan cuatro situaciones en las que, con frecuencia, se ven inmersos los profesores: problemas de índole personal; conflictos con los alumnos, sus padres y/o con colegas; dificultades relacionadas con la actividad docente en sí (por ejemplo, la introducción de una nueva materia en el currículo o la utilización de nuevo equipo o material pedagógico, etc.) y el trabajo con grupos heterogéneos de alumnos.

En los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior), la mayoría de los países ofrece principalmente ayudas específicas (formales o no) a los profesores que tienen problemas relacionados con la actividad docente y con su trabajo con grupos heterogéneos de alumnos. En Dinamarca y Grecia sólo se ofrece ayuda al profesorado cuando se trata de problemas de carácter pedagógico. En Italia los profesores sólo reciben ayuda cuando trabajan con grupos heterogéneos de alumnos.

En cambio, la ayuda psicológica cuando existen problemas personales es menos frecuente. En algunos países incluso se considera que la ayuda de este tipo presupone un reconocimiento explícito de que el profesor tiene problemas psicológicos.

Las diferentes fórmulas de ayuda a los profesores que se encuentran en situaciones difíciles no suelen estar reguladas. Sólo un tercio de los países han establecido normas o recomendaciones oficiales para situaciones

problemáticas que pueden requerir ayuda específica. En los demás países el marco regulador que establece las ayudas destinadas a los profesores en dificultades sólo se aplica en situaciones determinadas o no existe. Sin embargo, en caso de necesidad, los profesores que solicitan ayuda la reciben de manera informal.

Gráfico D31: Normas y/o recomendaciones relativas a determinados tipos de ayuda para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	○	○				●	○			●	●			○	●	○		●	●	●	○	●	●	○	●	●	●	○	○		●	●	
B	●	○	●			●	●		●	○	●			○	○	○		●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	○	○	●	●	●	
C	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●			○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	○	○	●	●	●	○	○
D	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	○	○	○		●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	○	○	●	●	●	○	●

●	Existencia de normas, recomendaciones y/o directrices (en el ámbito central/regional/local)	A	Problemas personales
		B	Conflictos interpersonales
○	Existe ayuda pero es informal (no se organiza de forma sistemática)	C	Problemas pedagógicos
■	No se ofrece ningún tipo de ayuda	D	Trabajo con grupos heterogéneos de alumnos

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Dinamarca: el Sindicato Danés de Profesores ha establecido un servicio de apoyo permanente para los miembros que tienen problemas psicológicos relacionados con el entorno laboral.

Francia: en Primaria existe ayuda formal para los problemas pedagógicos.

Malta: durante el curso escolar 2002/03 se estableció un programa de ayuda a cargo de psicólogos para tratar problemas personales causados por el entorno laboral.

Islandia: en Secundaria superior existe ayuda informal para problemas de las categorías C y D.

Nota explicativa

En este gráfico ni la formación permanente ni los complementos salariales se consideran ayudas específicas destinadas a los profesores en activo.

Los **problemas de índole personal** suelen estar relacionados con el “síndrome del profesor quemado”, una forma de estrés que se caracteriza por el agotamiento físico y psíquico que impide a los profesores afectados desarrollar su labor correctamente. Los **conflictos interpersonales** con los alumnos, con sus padres y/o con colegas son, fundamentalmente, problemas de tipo disciplinario con los alumnos (comportamientos perturbadores en el aula, ataques físicos y/o verbales a los profesores, etc.). Los **problemas pedagógicos** están relacionados con la adaptación de los profesores a nuevos métodos pedagógicos, etc. Los **grupos heterogéneos de alumnos** son los que incluyen alumnos de una o varias categorías específicas: los que tienen necesidades educativas especiales, los alumnos inmigrantes, los que tienen problemas sociales (clases desfavorecidas, inadaptación social, etc.) y los que tienen distinta capacidad de aprendizaje (capacidad limitada o superdotación).

Aquí no se tiene en cuenta la ayuda de los servicios médicos ordinarios del sistema nacional de salud pública (especialmente en el caso de problemas personales).

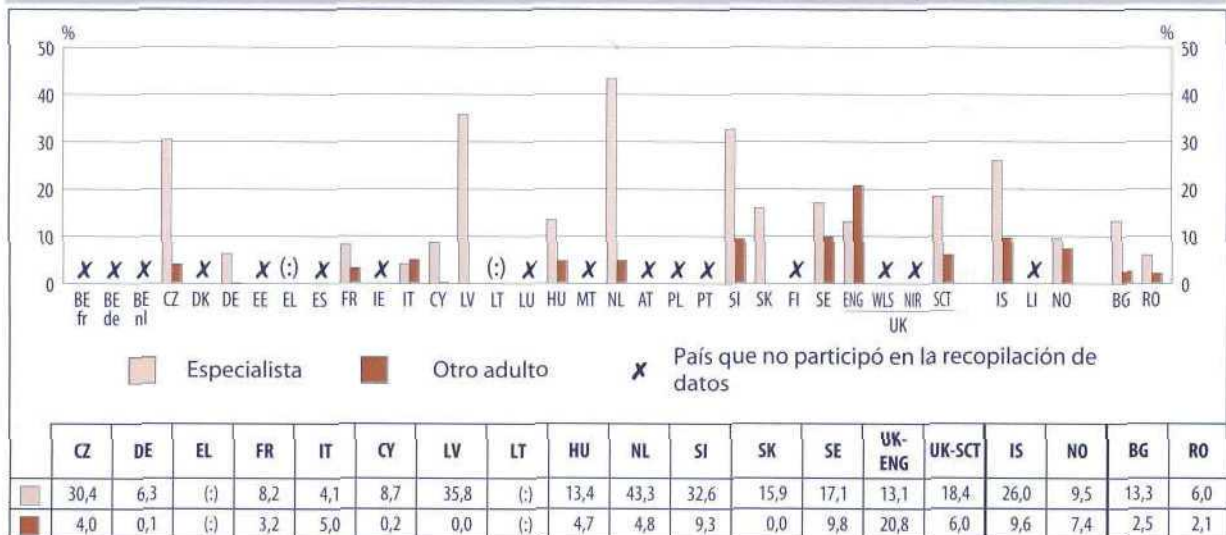
AYUDA DE ESPECIALISTAS PARA LOS PROFESORES DE ALUMNOS QUE TIENEN DIFICULTADES CON LA LECTURA

En Educación Primaria, la materia más importante en cuanto a número de horas que se le dedica es la enseñanza de la lengua de instrucción. Generalmente, entre una cuarta parte y un tercio del horario lectivo se destina a esta materia (gráfico E2). En el caso de las actividades de lectura, los profesores encuentran problemas de tipo pedagógico con algunos alumnos, por lo que resulta útil la ayuda de personal complementario.

En la mayoría de los países de los que PIRLS 2001 dispone de datos, menos de una cuarta parte de los alumnos de 4º curso de Primaria tenían un profesor que afirmó que había un especialista u otro adulto disponible en el centro o en la clase para atender a los alumnos con dificultades para leer. En Alemania, Italia y Rumania rara vez se dispone de este personal de apoyo (especialista o no).

En general, el personal especialista es el más habitual salvo en el Reino Unido (Inglaterra), donde la persona de apoyo suele ser un profesor ayudante u otro adulto.

Gráfico D32: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores indican que pueden recurrir a especialistas o a otros adultos para atender a los alumnos con dificultades relacionadas con la lectura, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran si habían recibido ayuda para atender a los alumnos que tenían dificultades lectoras.

Las respuestas de los profesores se pueden dividir en dos grupos. En el primer grupo ("especialista") se incluían las respuestas que afirmaban que un especialista en lectura o de otro tipo (por ejemplo, un especialista en aprendizaje o un logopeda, etc.) se hallaba disponible para atender a los alumnos con dificultades, ya fuera dentro de la clase o en una clase de adaptación. El segundo grupo ("otro adulto") incluía las respuestas que indicaban que había un ayudante u otro adulto disponible para ayudar a los alumnos con dificultades dentro del aula.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con este parámetro, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL CONTRATO DE TRABAJO DE LOS PROFESORES INCLUYE OTRAS OBLIGACIONES ADEMÁS DE LAS HORAS DE CLASE

Tradicionalmente, en la mayoría de los países europeos, la **jornada laboral** de los profesores se establecía en función del número de horas de clase. Esta definición correspondía a las características del trabajo de los profesores, que se dividía en dos actividades principales: por una parte, las clases; por otra, la preparación de las clases y las tareas de corrección. En un gran número de países esta definición ha sido reemplazada por otra más amplia que incluye otras tareas.

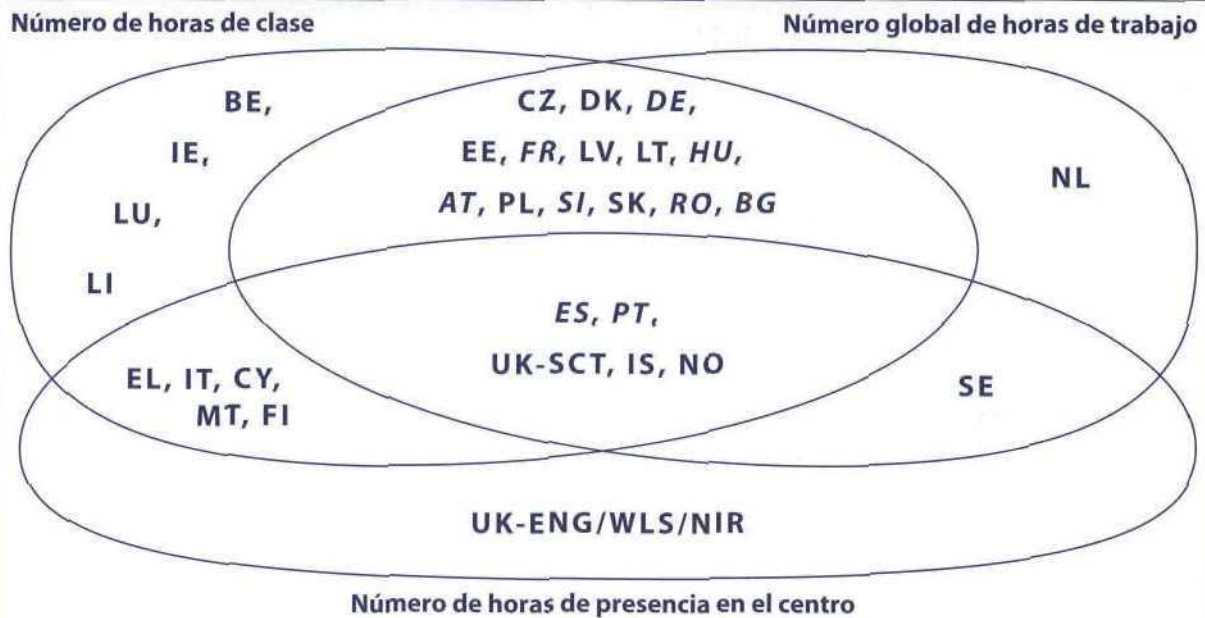
Así, en 2002/03, a este número de horas de trabajo se añade un número concreto de **horas de presencia en el centro** destinadas a otras actividades específicas como reuniones, tareas de gestión, etc. Casi la mitad de los países definen el tiempo de trabajo del profesorado en estos términos. Algunos de ellos también especifican el tiempo de trabajo global. La situación es la misma en los tres niveles educativos.

En el caso de algunos países, el **tiempo global de trabajo** corresponde al número de horas semanales establecido en los convenios colectivos. Este tipo de convenios también puede aplicarse a los profesores funcionarios o contratados que se rigen por la legislación laboral general (en el gráfico estos países aparecen *en cursiva*).

El tiempo de trabajo establecido en los contratos se basa en el número de horas de clase sólo en cuatro países europeos: Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Liechtenstein. Muchos países establecen un número global de horas de trabajo que, en principio, abarca todas las tareas que deben realizar los profesores, además del número de horas de clase establecido.

Finalmente, en tres países (los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)), la administración central no establece el número de horas de clase que debe exigirse a los profesores. En los Países Bajos la legislación sólo especifica el tiempo de trabajo global anual (incluida la lista de tareas). En Suecia se especifica un número global anual de horas de trabajo, además de un número de horas de presencia en el centro. Sin embargo, conviene añadir que, en algunos centros suecos, las antiguas fórmulas de cálculo que permiten determinar el número de horas de clase siempre se utilizan en el marco de la nueva definición del tiempo de trabajo. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) la normativa sólo especifica el tiempo que los profesores deben estar disponibles en el centro o en otro lugar señalado por el director del mismo.

Gráfico D33: Definición del trabajo de los profesores según la normativa legal. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03



En los países en *cursiva*, el número global de horas de trabajo del profesorado corresponde al negociado en los convenios colectivos.

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): en Primaria también se especifica el número máximo de horas de presencia en el centro (incluido el tiempo dedicado a las clases) que se exige a los profesores.

Dinamarca: no se muestra el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro ya que sólo se establece un número de días.

Estonia: no se muestra el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro ya que depende de cada centro.

Italia: no se muestra el número global de horas de trabajo ya que sólo se establece un número de días.

Luxemburgo: sólo se incluye a los profesores que son funcionarios. Para los que tienen un contrato temporal (*chargés d'éducation*) se establece un número de horas presenciales, además de las horas de clase.

Reino Unido (ENG/WLS): un acuerdo nacional sobre el tiempo de trabajo llamado '*Raising Standards and Tackling Workload*', firmado en enero de 2003, fijaba las bases para una serie de cambios relativos a la carga y tiempo global de trabajo de los profesores que se aplicarán durante los próximos años. Este acuerdo nacional no afecta a los profesores de programas de nivel CINE 3 que trabajan en *further education institutions*. Las horas de presencia en el centro incluyen las horas de clase.

Liechtenstein: el proyecto de ley que fija el número global de horas de trabajo no se ha puesto en práctica.

Nota explicativa

Toda la información corresponde a la situación de los profesores que trabajan a tiempo completo. No se tiene en cuenta a los profesores que aún no han obtenido su plena cualificación o que acaban de comenzar a ejercer la docencia si están sujetos a horarios especiales.

Las **definiciones según la normativa legal** se refieren al tiempo de trabajo que se establece en los contratos de los profesores, en las descripciones de los empleos o en otros documentos oficiales. En cuanto al tiempo de trabajo, los convenios colectivos también se han tenido en cuenta (los países aparecen en *cursiva*). Las definiciones según la normativa legal son las establecidas por la administración central o por la regional cuando ésta tiene competencias plenas en materia educativa.

El **número de horas de clase** se refiere al tiempo que pasan los profesores con grupos de alumnos.

El **número de horas de presencia en el centro** se refiere al tiempo dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determina el director del mismo. En algunos casos, se trata de un número de horas que se añaden a las horas de clase y, en otros, de un número de horas presenciales que incluye las horas de clase.

El **número global de horas de trabajo** incluye las horas de clase, el número de horas de presencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección que puede realizarse fuera del centro.

EL HORARIO DE TRABAJO SEMANAL DE LOS PROFESORES QUE ESTABLECE LA NORMATIVA LEGAL VARÍA MUCHO DE UN PAÍS A OTRO

La mayoría de los países especifica el **número de horas de clase** que puede exigirse a los profesores (gráfico D33). En general, los países establecen un número de clases semanales y la duración de las mismas o un número de horas de clase semanal. En 2002/03 la mayoría de los profesores europeos debía impartir entre 18 y 20 horas de clase semanales, sin incluir los descansos/recreos ni el tiempo de encuentro con los alumnos fuera de la clase. Se aprecian notables diferencias entre los países. Por ejemplo, la mayoría de los nuevos Estados miembro de la UE establece un número semanal de horas de clase muy inferior al de los demás países.

En cuanto a las diferencias entre los distintos niveles educativos, pocos países muestran una situación homogénea. Sólo cinco de ellos (Letonia, Hungría, Polonia, Portugal y el Reino Unido (Escocia)) establecen el mismo número de horas de clase a la semana para Primaria que para Secundaria. En general, los países tienen una tendencia a reducir el número de clases semanales del profesorado de Secundaria inferior y/o superior. Sólo Bulgaria aumenta considerablemente el número de horas de clase del profesorado de Secundaria, especialmente del que trabaja en Secundaria superior.

Más de la mitad de los países europeos también fijan un **número global de horas de trabajo** semanales que suele basarse en el de otros trabajadores (entre 35 y 40 horas) y en los convenios colectivos.

Pocos países tienen una normativa legal que establezca un número preciso de **horas de presencia en el centro a la semana**. A menudo se establece el número de horas anuales o el número de días. Sin embargo, siempre que ha sido posible, se ha calculado el promedio semanal teórico. En general, el tiempo que los profesores deben estar presentes en el centro no rebasa las 30 horas, salvo en Portugal y Suecia (35 horas), Islandia (33,5 horas en Primaria y Secundaria inferior general) y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde el promedio semanal teórico es de 32,4 horas.

Gráfico D34: Desglose del horario laboral de los profesores a tiempo completo, expresado en horas semanales, según la normativa legal. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03

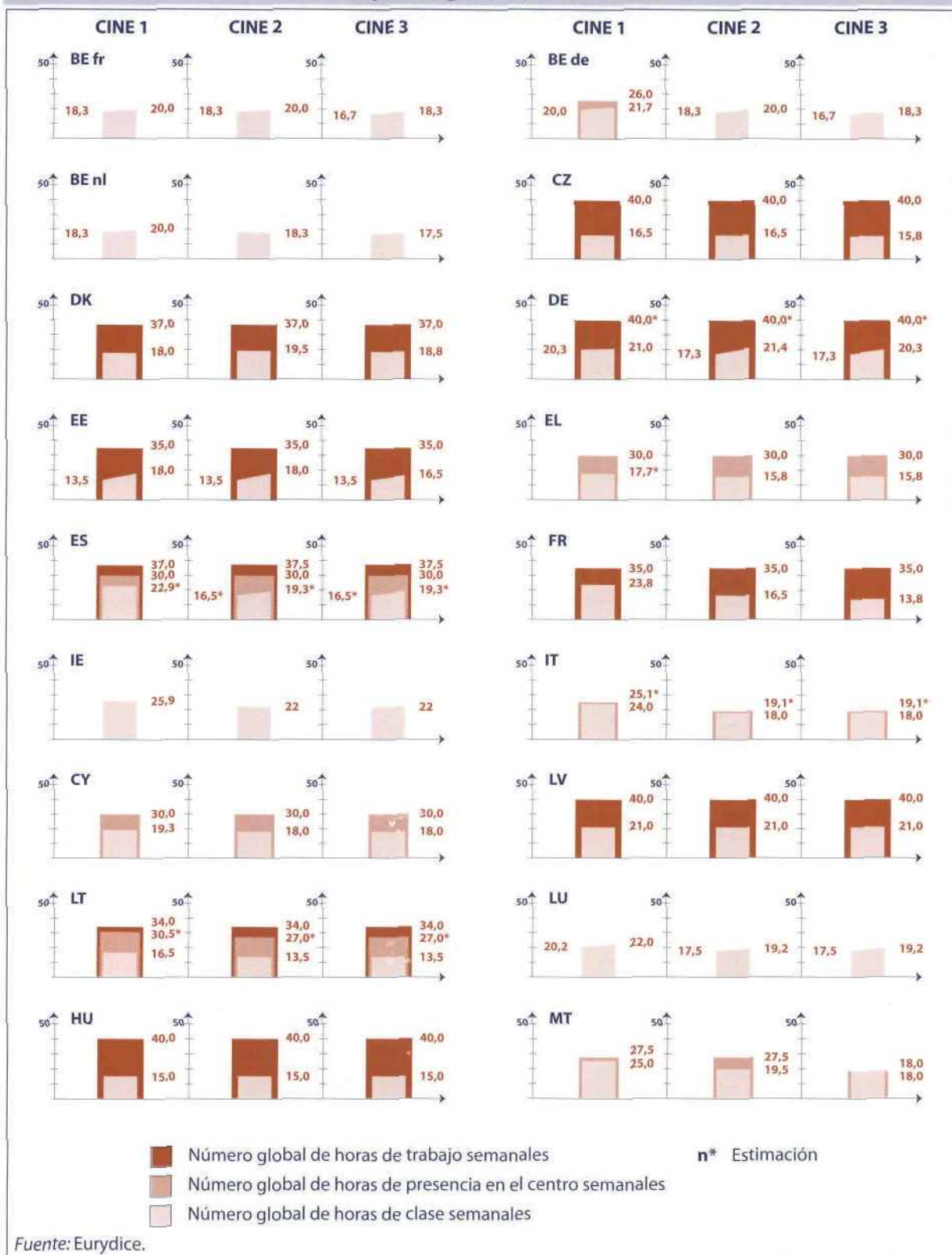
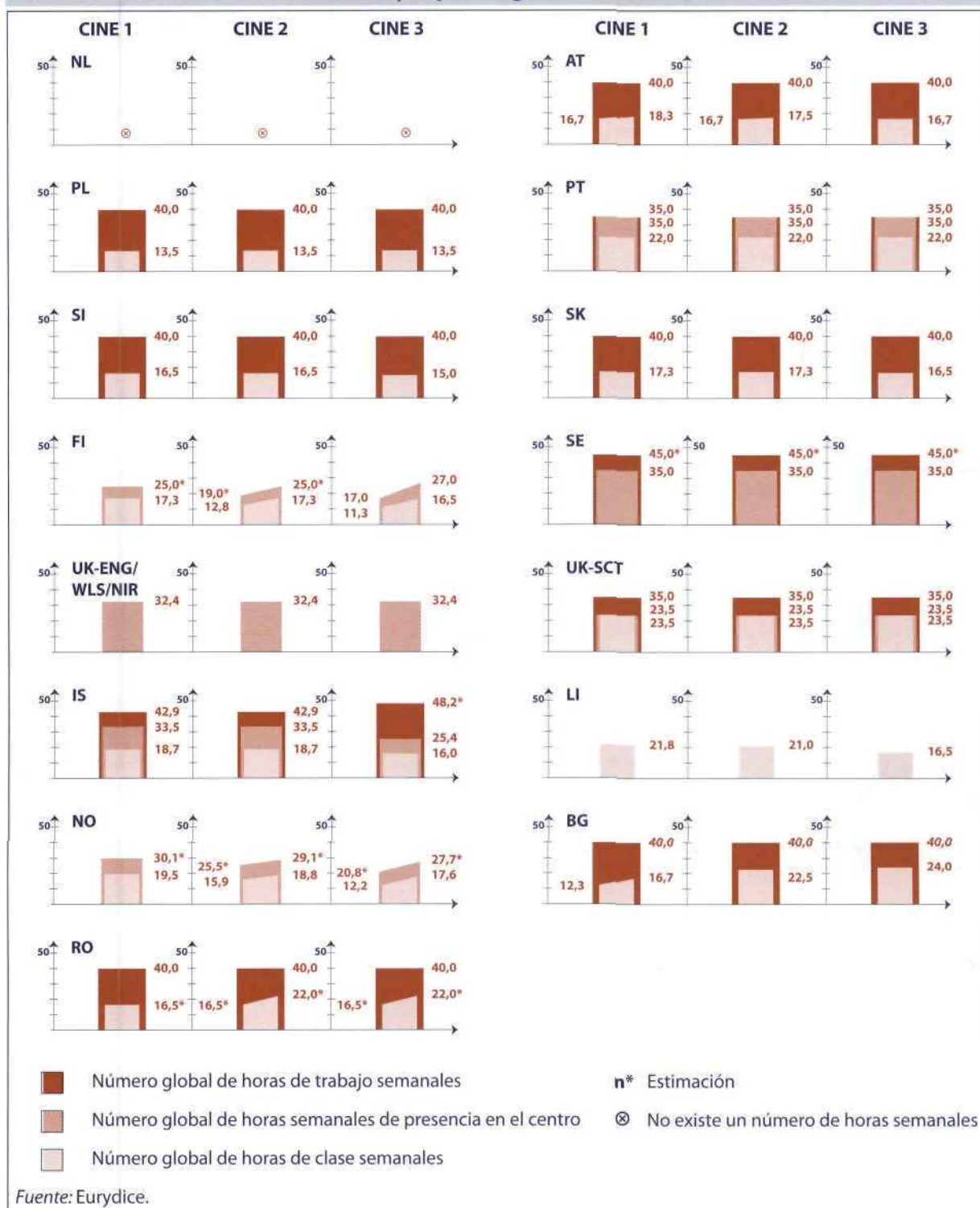


Gráfico D34 (continuación): Desglose del horario laboral de los profesores a tiempo completo, expresado en horas semanales, según la normativa legal. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03



Notas complementarias (gráfico D34)

Bélgica (BE fr): el número total de horas anuales dedicado a todas las tareas que realiza el profesorado de Primaria no debe sobrepasar las 962 horas, incluidas las clases, labores de supervisión y reuniones con colegas (que representan, al menos, 60 períodos). Sólo se muestra el tiempo dedicado a las clases.

Bélgica (BE nl): el número de horas que aparece en la columna de CINE 3 corresponde al profesorado de segundo curso de *Algemeen Secundair Onderwijs*; para los profesores de tercer y cuarto curso el número de horas de clase semanales es de 16,7.

Dinamarca: se establece el número anual de horas de clase. Aquí se han vuelto a calcular para obtener el número de horas de clase semanales, teniendo en cuenta el número de semanas de clase establecido. **Alemania:** las 40 horas de trabajo global representa la media de todos los *Länder*.

Estonia: el tiempo de trabajo global es de 35 horas semanales. Se puede exigir a los profesores que permanezcan en el centro durante todo este tiempo, aunque esto depende de cada centro o de su director.

Francia: los datos de CINE 2 corresponden a los *professeurs certifiés* y los de CINE 3 a los *professeurs agrégés*.

Chipre: el número de horas de clase semanales es el máximo y depende del número de años de servicio.

Hungría: las 15 horas de clase semanales corresponden al número mínimo de horas.

Malta: el gráfico muestra las horas de clase y las horas de permanencia en el centro en días de horario completo. En días de jornada reducida es de 17,5 horas de clase semanales en Primaria, 13 horas semanales en Secundaria inferior general y 10,5 horas semanales en Secundaria superior general (salvo en el *Junior College*). El número de horas semanales de presencia en el centro es de 18,75, 18,75 y 10,5 respectivamente.

Países Bajos: sólo se especifica el número anual de días de clase (200) y el número global de horas al año (1.659).

Portugal: los datos de CINE 1 corresponden al segundo ciclo de *ensino básico*. Durante el primer ciclo el tiempo de clase es de 25 horas semanales, con 20 minutos de descanso al día. Aunque el número semanal de horas de trabajo y de presencia en el centro es el mismo (35 horas), el número global de días de trabajo al año es mayor que el de días en los que el profesor debe estar presente en el centro.

Eslovenia: no se muestra la situación de los profesores de la lengua de instrucción. Para estos profesores el número de horas de clase semanales es de 15,8 en CINE 1 y 2, y de 14,3 en CINE 3. En este número de horas se incluye el tiempo dedicado a "otras actividades".

Finlandia: el tiempo que los profesores deben pasar en el centro no incluye los 3-5 días al año de trabajo complementario que establecen los convenios colectivos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el gráfico muestra un promedio semanal teórico basado en 1.265 horas repartidas a lo largo de los 195 días en los que el profesorado debe estar presente en el centro para impartir clase, asistir a reuniones, participar en actividades de formación, etc.

Reino Unido (SCT): según el acuerdo de 2001 relativo a las condiciones de trabajo y al sueldo de los profesores, todas las tareas que no exijan la presencia de los profesores en el centro pueden realizarse en el lugar y en el momento que elija el profesor. Los profesores deben permanecer en el centro 23,5 horas semanales más que el número de semanas de clase (195 días al año en vez de los 190 de clase).

Liechtenstein: los datos correspondientes a CINE 3 no se refieren a los profesores de deportes, música o artes que imparten 26 clases semanales, es decir, 19,5 horas.

Noruega: el número total de horas de trabajo se expresa solamente en horas anuales (1.687,5).

Nota explicativa

El gráfico muestra la situación de un profesor que trabaja a tiempo completo y que no desempeña otras funciones, como las de dirección. Se muestran las diferencias que existen dentro de un mismo país cuando están relacionadas con factores concretos como la asignatura que se imparte o la categoría laboral del profesor, o con la flexibilidad que tiene el centro para fijar el número de horas de clase o de presencia de los profesores en el centro. No se tiene en cuenta la reducción del horario de los profesores que aún no han obtenido su cualificación o que acaban de obtener su título; tampoco se muestra la posibilidad de reducción de horario en función del número de años de servicio o de la realización de otras tareas.

El gráfico sólo indica las horas semanales. El tiempo real de trabajo de los profesores también puede variar en función del número anual de días de servicio.

Las **definiciones según la normativa legal** se refieren al tiempo de trabajo que se establece en los contratos de los profesores, en las descripciones de los empleos o en otros documentos oficiales. En cuanto al tiempo de trabajo, los convenios colectivos también se han tenido en cuenta. Las definiciones según la normativa legal son las establecidas por la administración central o por la regional cuando ésta tiene competencias plenas en materia educativa.

El **número semanal de horas de clase** se refiere al tiempo que pasan los profesores con grupos de alumnos. Este número se calcula con precisión para no incluir el tiempo dedicado a los descansos o a los encuentros con los alumnos fuera de la clase; se obtiene multiplicando el número de clases por la duración de cada una y dividiendo el producto entre 60.

El **número semanal de horas de presencia en el centro** corresponde, además de a las clases, al tiempo dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determine el director del mismo.

Nota explicativa (gráfico D34 - continuación)

El **número global de horas de trabajo a la semana** incluye las horas de clase, el número de horas presenciales y el tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la corrección que puede realizarse fuera del centro. Este número global de horas de trabajo semanal suele corresponder al número de horas establecido en los convenios colectivos.

Se han realizado **estimaciones** para los países donde la categoría o el contrato de los profesores no hace referencia a las horas de clase, a las horas de presencia en el centro y/o al tiempo global de trabajo expresado en horas semanales. Cuando las obligaciones del profesorado se fijan sobre una base anual, se ha calculado, en la medida de lo posible, un promedio de horas semanales en función del número de días que el profesor debe permanecer en el centro y/o del tiempo global de trabajo.

Para más información acerca de la manera en que se ha calculado el tiempo de trabajo de los profesores, véanse los cuadros del anexo disponibles en <http://www.eurydice.org>.

LOS CENTROS DE PRIMARIA SUELEN RESERVAR UN TIEMPO PARA QUE LOS PROFESORES COMPARTAN O DESARROLLEN JUNTOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Además del tiempo dedicado a las clases y a los encuentros con los alumnos fuera del aula, los profesores suelen reunirse para trabajar juntos. En un número importante de países el desarrollo de la cooperación entre los profesores está vinculado a las nuevas tareas que deben realizar los profesores.

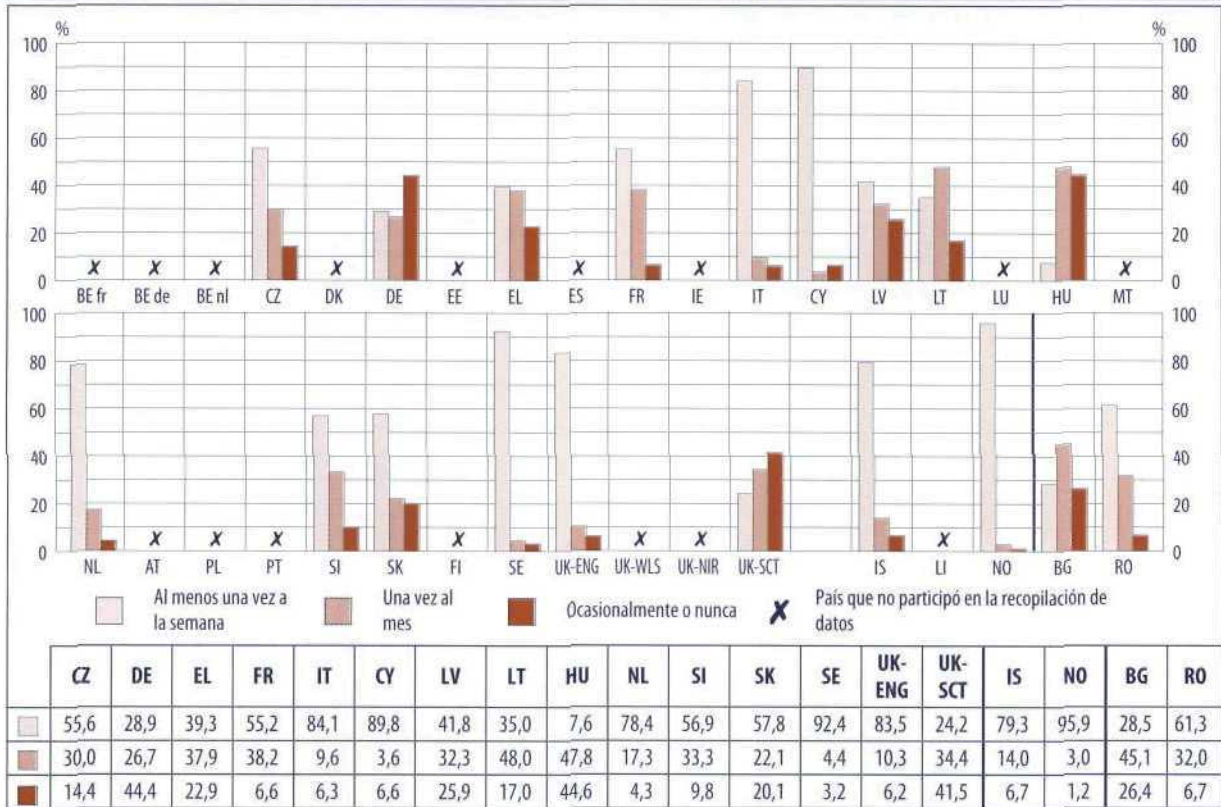
En la mayoría de los países de los que se dispone de datos de PIRLS 2001, los directores de los centros afirman que planifican un tiempo para que los profesores de 4º curso de Primaria se reúnan, al menos, una vez al mes para discutir asuntos de carácter pedagógico (discusión o elaboración de material didáctico/métodos de enseñanza).

En Italia, Chipre, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega, la mayoría de los directores de los centros indican que se planifica la celebración de reuniones con mucha frecuencia (al menos una vez a la semana). Esta situación se observa, en menor grado, en los Países Bajos e Islandia. En cambio, en algunos países, son más numerosos los directores que afirman que planifican reuniones de profesores sólo de vez en cuando. Este es el caso de Alemania, Hungría y el Reino Unido (Escocia).

Estos datos relativos el tiempo formalmente destinado a reuniones de profesores deben analizarse a la luz de la normativa sobre la jornada laboral (gráficos D33 y D34). En general, los países donde los directores de los centros afirman que se planifican reuniones de profesores con frecuencia son también los países donde, según la normativa, los profesores deben trabajar en el centro un cierto número de horas (además de las horas de clase).

Sin embargo, la frecuencia de las reuniones de profesores no se limita necesariamente al tiempo que los directores de los centros estipulan para las mismas. En algunos países donde estas reuniones formalmente establecidas sólo se celebran ocasionalmente, los profesores se reúnen con bastante frecuencia, por ejemplo, para intercambiar experiencias relacionadas con la enseñanza de la lectura (gráfico D36).

Gráfico D35: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria que asisten a un centro que planifica reuniones de profesores en las que se discuten los materiales didácticos y los métodos de enseñanza, según la frecuencia de las reuniones indicadas por los directores de los mismos, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran si se planificaba formalmente un tiempo para que los profesores de su centro se reunieran y discutieran, compartieran o elaboraran material didáctico o métodos de enseñanza. Las respuestas de los directores se agruparon en tres categorías. La primera ("al menos una vez a la semana"), incluía las respuestas "todos los días", "dos o tres veces a la semana" o "una vez a la semana". La segunda categoría correspondía a la respuesta "una vez al mes". La tercera categoría ("ocasionalmente o nunca") incluía las respuestas "menos de una vez al mes" y "nunca".

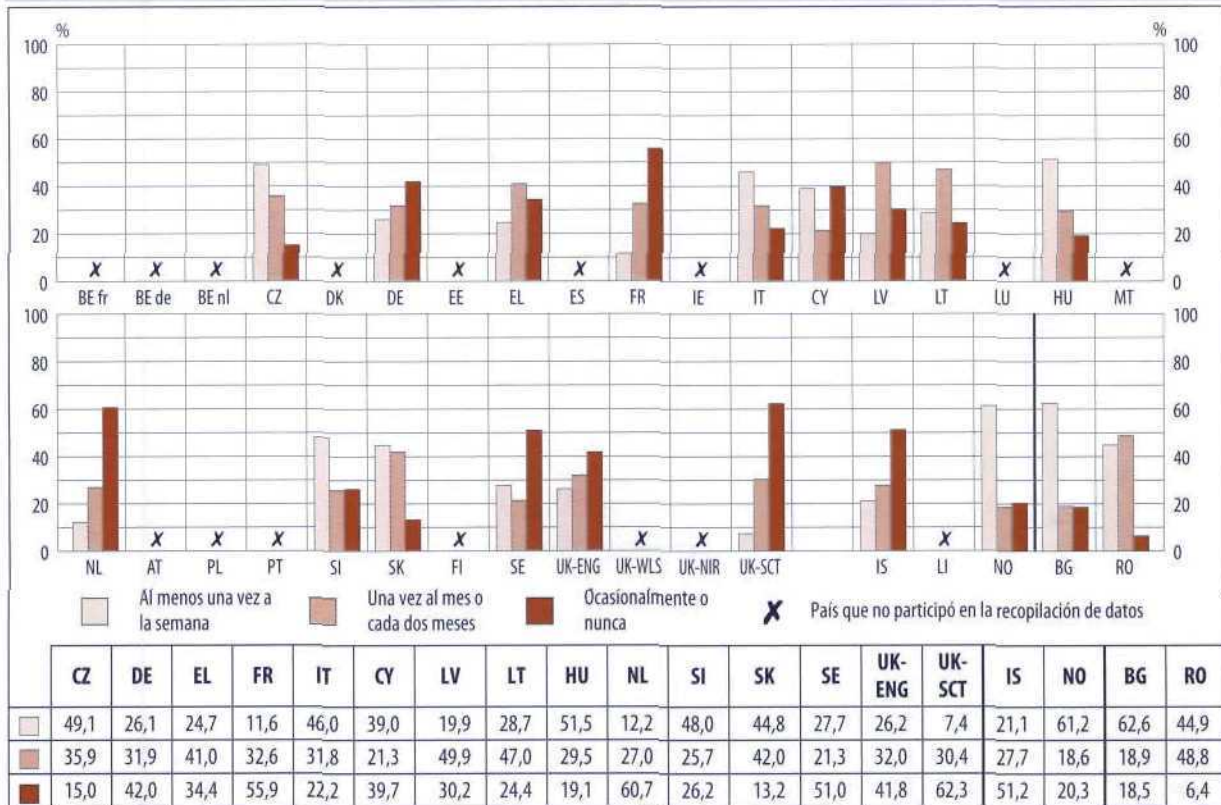
El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin, se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de directores de centros que dieron una respuesta determinada en relación con este parámetro, sino los porcentajes de alumnos cuyo director dio esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN EDUCACIÓN PRIMARIA LOS PROFESORES SE REÚNEN REGULARMENTE PARA DISCUTIR Y PLANIFICAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El aprendizaje de la lengua de instrucción constituye una de las actividades básicas del currículo de Educación Primaria. En efecto, en la mayoría de los países se recomienda dedicar más tiempo a la enseñanza de esta materia que a la de cualquier otra (gráfico E2). Existen numerosas formas de enfocar la enseñanza de la lectura. En algunos países la utilización de libros de texto y de libros para niños se combina con visitas a la biblioteca o con la utilización de material informático educativo (gráficos E5 y E6).

Gráfico D36: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que participan en reuniones con otros profesores sobre la enseñanza de la lectura, según la frecuencia de dichas reuniones, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia se reunían con otros profesores de su centro para discutir y planificar el currículo o los enfoques pedagógicos en relación con la enseñanza de la lectura. Las respuestas de los profesores se agruparon en tres categorías. La primera ("al menos una vez a la semana"), incluía las respuestas "todos los días", "dos o tres veces a la semana" o "una vez a la semana". La segunda categoría correspondía a la respuesta "una vez al mes" y "cada dos meses". La tercera categoría ("ocasionalmente o nunca") incluía las respuestas "una o dos veces al año" y "nunca".

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin, se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con este parámetro, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Por tanto, apenas sorprende que en la mayoría de los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001 casi todos los alumnos de 4º curso de Primaria tuvieran un profesor que afirmaba que se reunía con otros profesores, al menos, una vez al mes para discutir y planificar el currículo y los métodos de enseñanza de la lectura. Las reuniones de este tipo son aún más frecuentes en la República Checa, Italia, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega, Bulgaria y Rumania, donde muchos profesores indican que se reúnen, por lo menos, una vez a la semana para discutir estas cuestiones.

En Francia, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia este tipo de reuniones son mucho menos frecuentes.

LOS SUELDOS DE LOS PROFESORES DEPENDEN MÁS DE LOS AÑOS DE SERVICIO QUE DEL NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTEN SUS CLASES

Las condiciones salariales constituyen un aspecto esencial de cualquier profesión. Con el fin de comparar la situación económica del profesorado de los distintos países, los gráficos D37 a D39 muestran los sueldos básicos mínimos y máximos, por niveles educativos y como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) per capita, que es un indicador del nivel de vida de la población de un país. Este informe permite comparar el nivel salarial de los profesores de los distintos países. Sin embargo, conviene precisar que el sueldo básico no incluye ningún complemento o bonificación que no sea la antigüedad en el servicio. Estos complementos, que en algunos países pueden representar una parte importante del sueldo del profesor, no se tienen en cuenta en los gráficos D37 a D39.

Salvo en Suecia, en todos los países los sueldos de los profesores se fijan en función de una escala salarial que suele establecerse para el ámbito nacional. En los países donde los profesores son funcionarios de carrera, la escala salarial suele establecerse para toda la Función Pública, aunque incluya particularidades relacionadas con las características específicas de la profesión docente. Los criterios para ascender y la velocidad de progresión en esa escala, así como el número de tramos, varía de un país a otro. Los criterios más comunes suelen incluir los años de servicio, los títulos complementarios, los méritos, etc. En algunos países los sueldos pueden aumentar en función de criterios individuales que se aplican de manera independiente, mientras que en otros casos se aplica una combinación de estos mismos criterios. Por esta razón, los sueldos de los profesores pueden variar al principio y al final de su carrera profesional. Los gráficos ilustran los extremos (mínimo y máximo) de la escala salarial básica sin tener en cuenta otros criterios que no sean la antigüedad en el servicio.

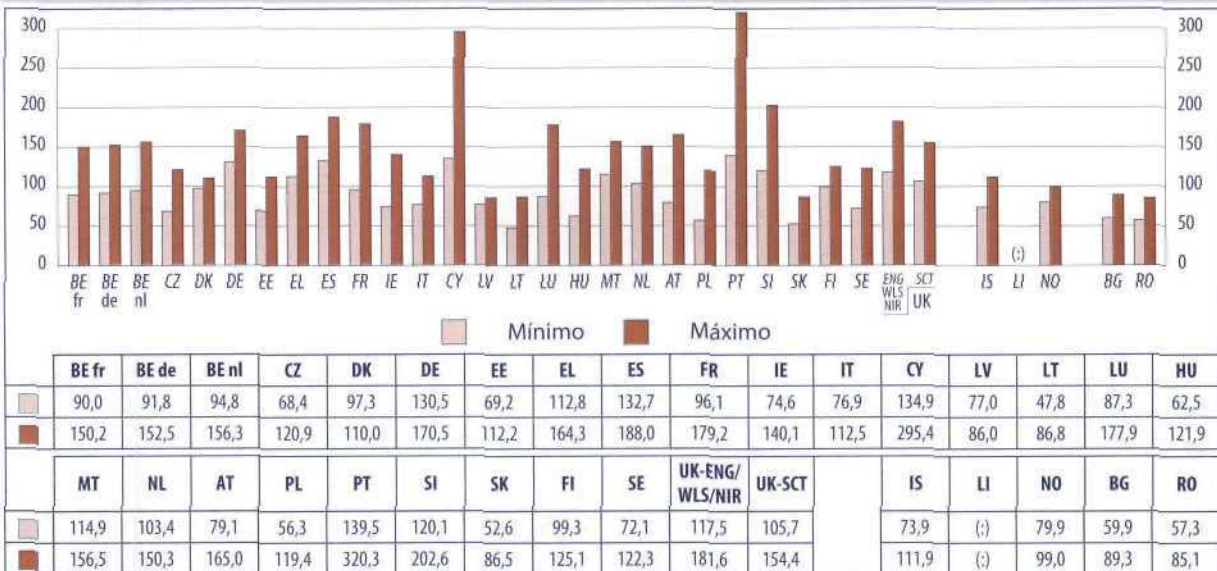
En 12 países o regiones el salario máximo y mínimo de un profesor es idéntico en los tres niveles educativos (Educación Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior general). Esta situación se da en la mayoría de los nuevos Estados miembro de la UE y en Bulgaria, pero también en Grecia, Portugal y el Reino Unido. Los sueldos básicos del profesorado de Primaria y Secundaria inferior general también son exactamente iguales en cuatro países con sistemas educativos de estructura única (la República Checa, Dinamarca, Islandia y Noruega) (gráfico B1), así como en Bélgica (en el caso de los sueldos mínimos de la Comunidad flamenca) y Austria (*Hauptschulen*). A partir del curso escolar 2005/06 también lo serán en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica. Los sueldos básicos del profesorado de Secundaria inferior y superior general son idénticos en España, Irlanda, Luxemburgo y Rumania. Finalmente, en otros seis países (Alemania, Francia, Italia, los Países Bajos, Finlandia y Liechtenstein) los sueldos se incrementan al aumentar el nivel educativo en el que trabajan los profesores.

En la mayoría de los países europeos, los sueldos básicos mínimos del profesorado de Primaria y Secundaria inferior general se sitúan por debajo del PIB per capita. Por tanto, los profesores tienen que haber cumplido un determinado número de años de servicio y/o cumplir otros requisitos antes de que su sueldo sea superior

al PIB per capita. En Letonia, Lituania, Eslovaquia, Noruega, Bulgaria y Rumania, el sueldo básico anual bruto de los profesores sigue siendo inferior al PIB per capita.

En la Educación Secundaria superior general la situación es diferente, especialmente en lo que concierne a los sueldos máximos. Los sueldos mínimos son inferiores al índice del coste de vida en los nuevos Estados miembro de la UE (excepto Chipre, Malta y Eslovenia), Irlanda, Italia, Austria, Suecia, Islandia, Noruega y Bulgaria. Los sueldos básicos máximos inferiores al PIB per capita son muy poco habituales; sólo se encuentran en tres nuevos Estados miembro (Letonia, Lituania y Eslovaquia) y en Bulgaria.

Gráfico D37: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Primaria como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: después de una revalorización, los sueldos del profesorado de Primaria alcanzarán el nivel de los de Secundaria inferior en 2004 (en la Comunidad flamenca) y en 2005 (en las Comunidades francesa y germanoparlante). Se tiene en cuenta el PIB per capita nacional (en lugar del PIB per capita de cada Comunidad).

República Checa y Hungría: estas cifras incluyen bonificaciones, aumentos y complementos, y corresponden a una estimación de los sueldos medios de todos los profesores.

Dinamarca: parte del sueldo se negocia en el ámbito local desde la reforma de 2000. El sueldo básico máximo que se muestra aquí es la cantidad establecida por la administración central.

Alemania: teniendo en cuenta la complejidad y variedad de las circunstancias, los sueldos de los profesores se calculan en relación con la edad media de comienzo de la carrera docente (que depende de la edad de comienzo de los estudios y de su duración) y con los sueldos de los *Länder* de Alemania occidental.

España: en función de cada Comunidad Autónoma, los sueldos básicos máximos y mínimos pueden oscilar entre el 124 % y el 151,2 %, y entre el 172,4 % y el 222,5 % del PIB per capita respectivamente. El gráfico representa los sueldos medios.

Lituania: los sueldos corresponden a los del profesorado con un título universitario (CINE 5A).

Países Bajos: los sueldos se vincularon al Índice de Precios al Consumo el 1 de marzo de 2003, lo que se tiene en cuenta en el gráfico.

Portugal: sólo se muestran los sueldos del profesorado que tiene una *Licenciatura*. Se incluye la pensión alimenticia.

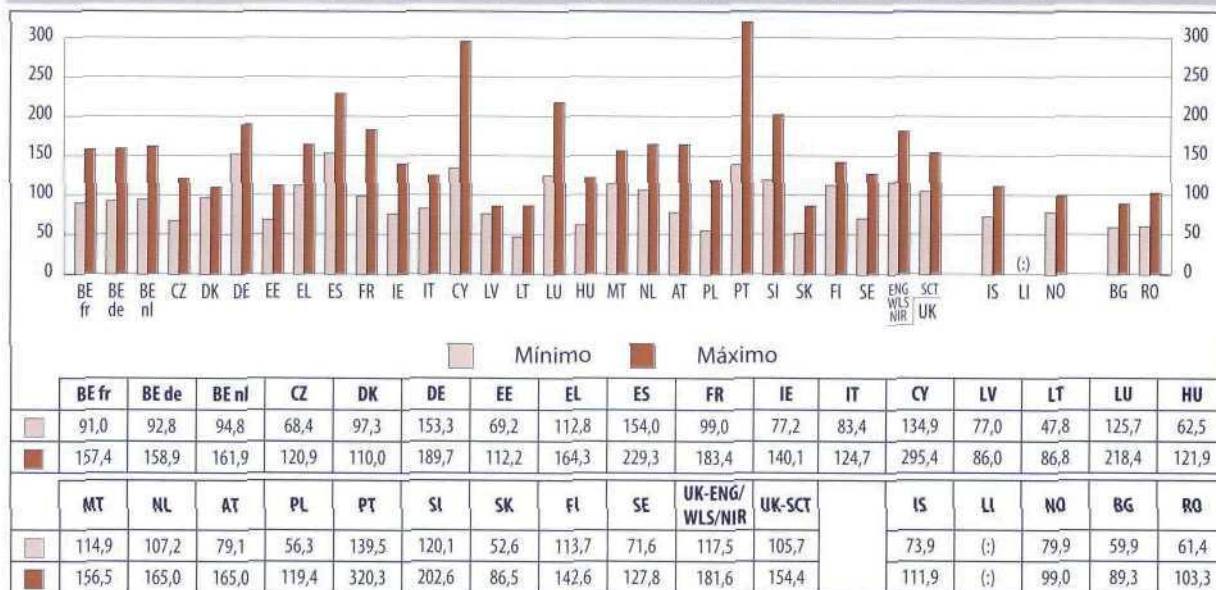
Suecia: no existe una escala salarial, por lo que los datos se basan en información obtenida a finales de 2002.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los sueldos que se muestran corresponden a Londres. Existen escalas salariales comunes para el resto de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. No es habitual que un profesor alcance la edad de jubilación y no perciba ningún complemento salarial en concepto de responsabilidades específicas. La progresión al nivel salarial máximo no es automática.

Reino Unido (SCT): según los términos del acuerdo sobre sueldos y condiciones laborales del profesorado alcanzado en enero de 2001, se garantiza a los profesores un aumento salarial mínimo del 23,1 % a lo largo de tres años a partir de abril de 2001.

Liechtenstein: no se dispone del PIB per capita.

Gráfico D38: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Secundaria inferior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: se tiene en cuenta el PIB per capita nacional (en lugar del PIB per capita de cada Comunidad).
República Checa, Dinamarca, Lituania, Hungría, Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido y Liechtenstein: véase el gráfico D37.

Alemania: véase el gráfico D37. Sólo se tienen en cuenta los sueldos del profesorado de la *Realschule*. Para conocer el sueldo del profesorado de *Gymnasium*, véase el gráfico D39.

España: en función de cada Comunidad Autónoma, los sueldos básicos máximos y mínimos pueden oscilar entre el 146,8 % y el 178,8 %, y entre el 212,2 % y el 258,2 % del PIB per capita respectivamente. El gráfico representa los sueldos medios.

Austria: los datos corresponden al profesorado de *Hauptschule*. Los sueldos del profesorado de *allgemein bildenden höheren Schulen* se muestran en el gráfico D39.

Noruega: los sueldos que se muestran corresponden a los de un *adjunkt* (cuatro años de formación inicial). Tras un acuerdo alcanzado en 2001, los sueldos han aumentado de forma considerable, al igual que la carga de trabajo del profesorado.

Nota explicativa de los gráficos D37, D38 y D39

Los datos corresponden a los de un profesor que posee la titulación mínima exigida, es soltero, no tiene hijos y trabaja en la capital del país.

El año natural de referencia para el PIB per capita es 2002. El periodo de referencia para los sueldos es el año natural 2002 o el curso escolar 2002/03.

Los valores que aparecen en el diagrama se obtienen estableciendo una relación entre el sueldo básico anual bruto (mínimo y máximo) expresado en la moneda nacional y el PIB per capita (a la cotización actual de la moneda nacional) del país correspondiente.

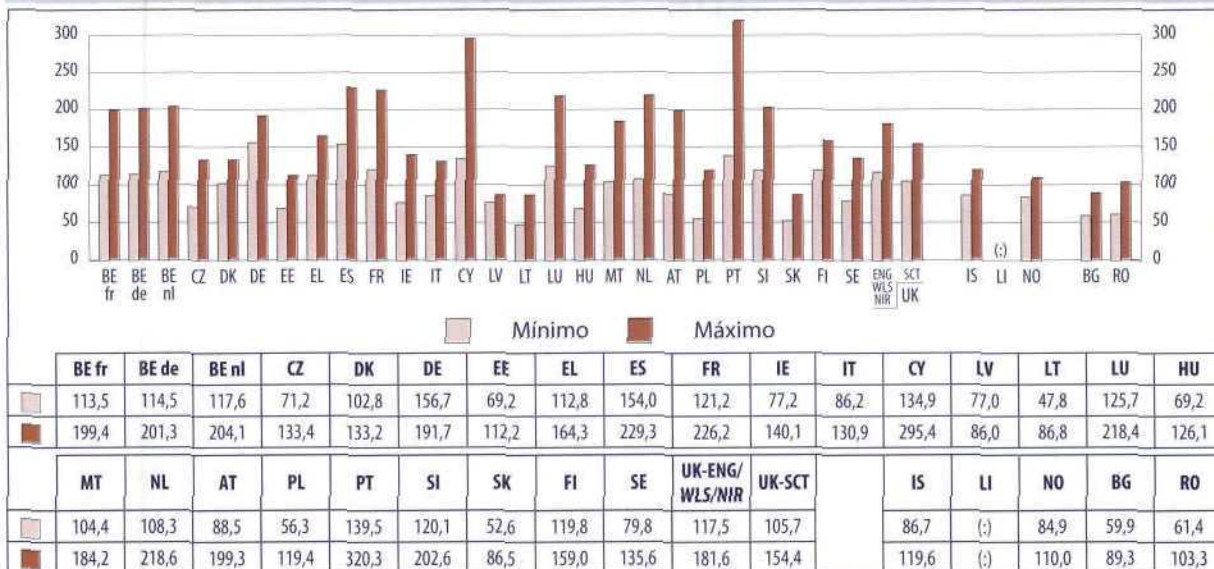
El **sueldo básico anual bruto** es la cantidad desembolsada por el empleador durante el año, incluidas todas las primas, aumentos y complementos, tales como los relacionados con el coste de vida, la paga extraordinaria (si procede), la paga de vacaciones, etc. menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ninguna retención fiscal, otros complementos salariales o 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).

El **sueldo mínimo** es el sueldo que percibe un profesor que tiene las características antes citadas, al comienzo de su carrera profesional.

El **sueldo máximo** es el que percibe un profesor que tiene las características antes citadas cuando se jubila o después de un cierto número de años de servicio, sin tener en cuenta los complementos salariales ni las bonificaciones económicas vinculadas a otro criterio que no sea la antigüedad en el servicio.

Las cifras brutas utilizadas para preparar estos gráficos se encuentran disponibles, por países y por cada año de escolaridad, en <http://www.eurydice.org>.

Gráfico D39: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Secundaria superior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica, España: véase el gráfico D38.

República Checa, Dinamarca, Lituania, Hungría, Portugal, Suecia, Reino Unido (ENG/WLS/NIR) y Liechtenstein: véase el gráfico D37.

Alemania: véase el gráfico D37. Los datos corresponden al profesorado de *Gymnasium*.

Países Bajos: véase el gráfico D37. Los sueldos corresponden a los del profesorado de VWO.

Austria: los datos corresponden a los profesores de *allgemein bildenden höheren Schulen*.

Reino Unido (SCT): véase el gráfico D37. El sueldo máximo es el de un profesor que no ha sido ascendido.

Noruega: véase el gráfico D38. Los salarios corresponden a los de un *lektor* (cinco o, a veces, cinco años y medio de formación inicial).

En casi todos los nuevos Estados miembro de la UE, así como en Bulgaria y Rumania, los sueldos básicos de los profesores en relación con el PIB per capita son muy inferiores a los del resto de la Unión Europea antes de la ampliación. Sólo en Chipre, Malta y Eslovenia, los profesores ganan sueldos comparables a los de la UE-15. La diferencia media entre los sueldos con relación al PIB per capita del profesorado de los nuevos Estados miembro y de los países candidatos, y las cifras correspondientes a la Unión Europea antes de la ampliación ha bajado ligeramente desde 2000/01. Sin embargo, en seis países (Estonia, Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia y Rumania), los sueldos básicos en relación con el PIB per capita (a la cotización actual) han disminuido desde 2000/01. En estos países, por tanto, los sueldos no evolucionan al mismo ritmo que el crecimiento económico y/o la inflación. El sueldo base mínimo medio respecto del PIB per capita en los 15 países miembros de la UE antes del 1 de mayo de 2004 sufrió pocas variaciones después de 2000/01, mientras que el sueldo máximo disminuyó ligeramente.

La relación entre el sueldo básico anual máximo y mínimo indica las perspectivas de aumento salarial que pueden esperar los profesores a lo largo de su carrera si sólo se tiene en cuenta la antigüedad en el servicio. Sobre esta base, los niveles máximos suelen ser menos del doble que los niveles mínimos. En Dinamarca (Primaria y Secundaria inferior) y Letonia, los profesores no deben esperar más que un aumento salarial muy moderado (en torno al 10%). Sin embargo, en Chipre, Luxemburgo (profesores de Primaria), los Países Bajos (profesores de Secundaria superior general), Austria, Polonia y Portugal, los sueldos pueden llegar a ser más del doble que los sueldos originales.

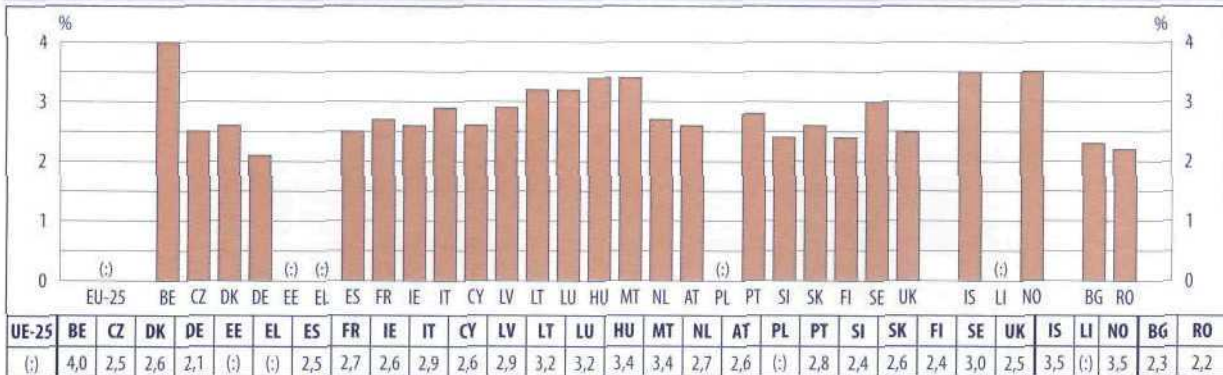
Este hecho, junto con la frecuencia de los aumentos salariales, puede explicar por qué la enseñanza puede resultar más atractiva en algunas etapas de la carrera profesional que en otras. En efecto, los profesores cuyos sueldos aumentan considerablemente a lo largo de toda su carrera se sienten menos inclinados a abandonar

la profesión que aquéllos cuyos sueldos no aumentan después de los primeros años de experiencia. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se adoptaron medidas en 2000 para ampliar la escala salarial de los profesores que habían alcanzado el nivel máximo y así animarlos a permanecer en la profesión.

LOS PROFESORES REPRESENTAN MÁS DEL 2 % DE LA POBLACIÓN ACTIVA EN CADA PAÍS EUROPEO

En 2002 los profesores representaban más del 2 % de la población económicamente activa en todos los países europeos. En casi la mitad de los países de la UE, de los que existen datos disponibles, los profesores representaban entre el 2,4 % y el 2,6 % de la población activa. Sin embargo, hay que tener cuidado al comparar los porcentajes de los distintos países debido a las diferencias relativas a la estructura de los sistemas educativos (en cuanto a la duración de la educación obligatoria y al tiempo de trabajo de los profesores) y a factores demográficos (variaciones del porcentaje de la población activa respecto de la población total).

Gráfico D40: Porcentaje de profesores de Educación Primaria y Secundaria (CINE 1, 2 y 3) en relación con la población activa total, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002



Fuente: Eurostat, UOE y Encuesta de Población Activa.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en la educación para la promoción social. Se incluye a los profesores de CINE 4.

España, Reino Unido, Islandia y Noruega: se incluye el nivel CINE 4 (parcialmente en el caso de Islandia).

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: se incluye el nivel CINE 0.

Finlandia: las cifras de CINE 3 incluyen las correspondientes a CINE 4 y 5 en el caso de programas técnicos y de Formación Profesional.

Nota explicativa

Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la docencia directa. Se incluye a los profesores de Educación Especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. No se incluye al personal encargado de otras tareas que no sean la enseñanza, a los ayudantes ni a los futuros profesores (en prácticas) que aún no han obtenido el título. En el numerador se incluye a los profesores a tiempo completo y a tiempo parcial que trabajan en el sector público y privado en los niveles CINE 1, 2 y 3.

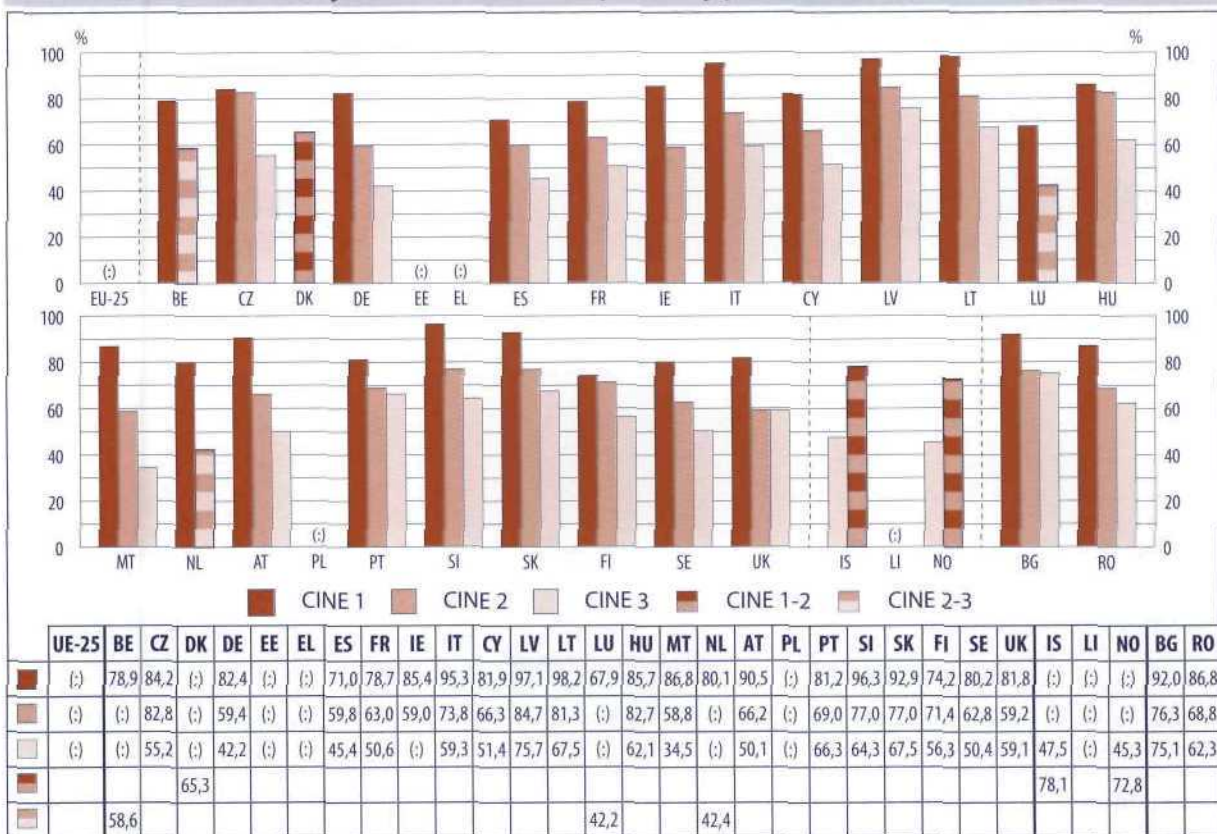
La "población activa" se refiere al número total de personas empleadas y desempleadas de la población. Las cifras relativas a la población activa (en el denominador) provienen de la Encuesta de Población Activa (segundo trimestre de 2002).

El porcentaje de profesores respecto de la población activa total puede tener una relación de simple a casi el doble, dependiendo del país. Los profesores representaban entre el 2,1 % (Alemania) y alrededor del 3,5 % (Hungría, Malta, Islandia y Noruega) de la población activa en 2002. Es en Bélgica donde tienen el mayor porcentaje (4 %) de la población activa, pero se incluye al profesorado de Educación Postsecundaria no universitaria (CINE 4) y la oferta de este nivel está bastante extendida.

LAS PROFESORAS SON MÁS NUMEROSAS QUE LOS PROFESORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Las mujeres representan la mayoría del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, su representación disminuye, a veces considerablemente, a medida que aumenta el nivel educativo en casi todos los países de los que existen datos disponibles.

Gráfico D41: Porcentaje de profesoras de Primaria (CINE 1) y Secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en la educación para la promoción social. El nivel CINE 3 incluye CINE 2 y CINE 4.

España, Noruega y Reino Unido: CINE 3 incluye CINE 4.

Lituania: en CINE 3 sólo se incluye a los profesores del currículo profesional. Los profesores de CINE 3 de la rama general se incluyen en CINE 2.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: CINE 1 incluye CINE 0.

Finlandia: las cifras de CINE 3 incluyen los niveles CINE 4 y 5 en el caso de la formación técnica y profesional.

Islandia: CINE 3 incluye parcialmente a CINE 4.

Nota explicativa

Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la 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 ayudantes ni a los futuros profesores que realizan prácticas.

En 2002 en todos los países de la Unión Europea (salvo Luxemburgo), más del 70 % de los profesores de Primaria (CINE 1) eran mujeres. En cuatro países (Italia, Letonia, Lituania y Eslovenia), el profesorado de este nivel era casi exclusivamente femenino, con una representación superior al 95 %.

El porcentaje de profesoras en Secundaria inferior (CINE 2) no es tan alto como en Primaria (CINE 1), aunque las mujeres siguen siendo mayoría. En Alemania, Irlanda, Malta y el Reino Unido, donde son proporcionalmente menos numerosas, las mujeres representan el 59 % del profesorado. En los demás países también son más numerosas que los varones. En Secundaria inferior, el porcentaje de profesoras más elevado (más del 80%) se encuentra en la República Checa, Letonia, Lituania y Hungría.

Aunque el porcentaje de mujeres en Secundaria superior no es tan alto, siguen siendo mayoría. Son más numerosas que los hombres en casi todos los países, con unos porcentajes que oscilan entre, aproximadamente, un 50 % en Francia, Austria y Suecia y un 76 % en Letonia. Las excepciones son Alemania, España, Malta, Islandia y Noruega, donde las mujeres representan menos de la mitad del profesorado (entre el 34 % y el 47 %). En Educación Secundaria (en el conjunto de CINE 2 y 3), menos de la mitad del profesorado en Luxemburgo y los Países Bajos son mujeres.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS UNA PARTE IMPORTANTE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA PERTENECE AL GRUPO DE EDAD DE 40-49 AÑOS

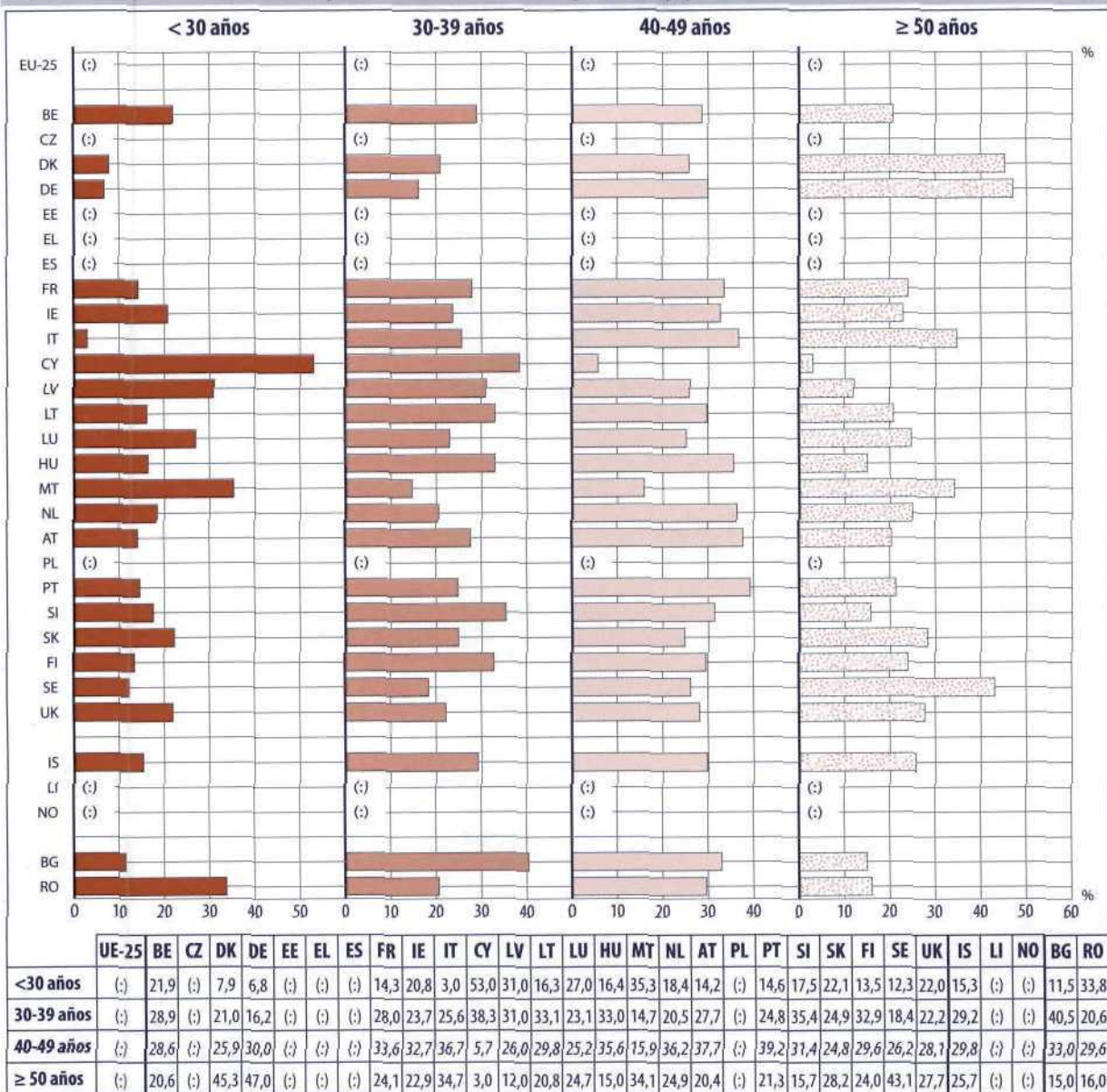
En Dinamarca, Alemania, Italia, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido los profesores de Educación Primaria son relativamente viejos: los dos grupos de edad con mayor representación son los de 40-49 años y de 50 años en adelante.

Al mismo tiempo, en otros 11 países (Bélgica, Francia, Irlanda, Lituania, Hungría, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Islandia y Bulgaria), los grupos de 30-39 y 40-49 años son los más grandes. En conjunto, representan casi el 56 % del profesorado en Irlanda y más del 73 % en Bulgaria.

Los profesores de Primaria más jóvenes se encuentran en Chipre y Letonia, donde los menores de 30 años y los del grupo de 30-39 años tenían la mayor representación (más del 60 %).

En Luxemburgo y Eslovaquia el desglose por edades del profesorado es bastante equilibrado. Cada grupo de edad representa aproximadamente una cuarta parte del profesorado. En Malta, en cambio, los menores de 30 años y los de 50 años o más son los más numerosos.

Gráfico D42: Desglose del profesorado de Educación Primaria (CINE 1) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados.

Dinamarca e Islandia: se incluye a los profesores de nivel CINE 2.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: se incluye a los profesores de CINE 0.

Nota explicativa

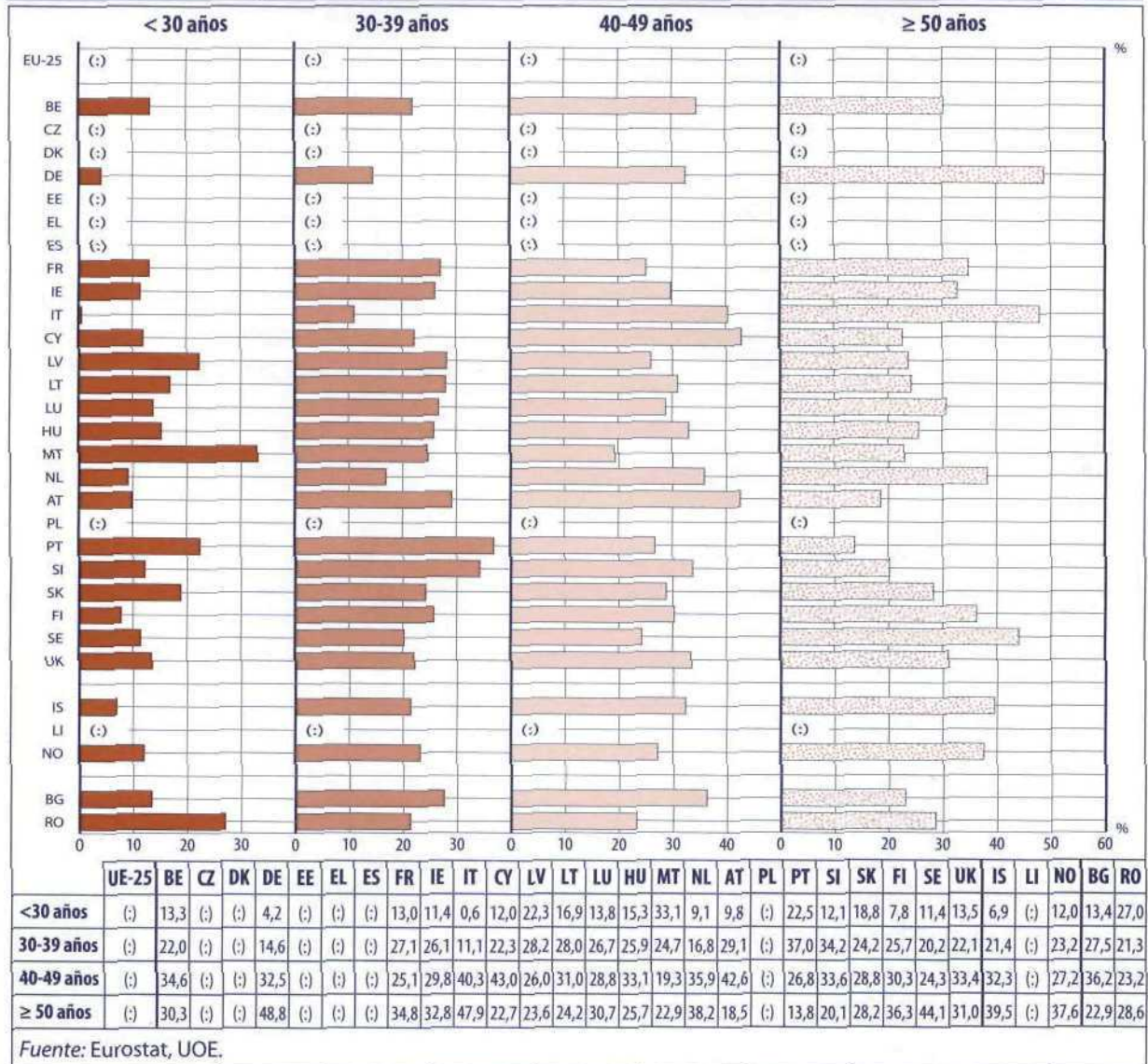
Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la docencia directa. Se incluye a los profesores de Educación Especial y a los que trabajan con grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. Se incluye a los profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial en el sector público y privado. No se incluye a los ayudantes ni a los futuros profesores (en prácticas) que aún no han obtenido el título.

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TIENE MÁS EDAD QUE EL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En la gran mayoría de los países de los que existen datos disponibles, los profesores de Educación Secundaria son mayores que los de Primaria (véase el gráfico D42), donde el porcentaje de los de 40-49 años no es tan alto. Lituania, Malta y Portugal constituyen las excepciones.

En Alemania, Italia, los Países Bajos, Suecia e Islandia, los profesores que tienen o superan los 50 años representan más del 38 % del profesorado.

Gráfico D43: Desglose del profesorado de Educación Secundaria (CINE 2 y 3) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02



Notas complementarias (gráfico D 43)

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en la educación para la promoción social. Se incluye a los profesores de CINE 4.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Finlandia: las cifras de CINE 3 incluyen las correspondientes a CINE 4 y 5 en el caso de programas técnicos y de Formación Profesional.

Reino Unido: se incluye a los profesores de CINE 4.

Islandia: no se incluye a los profesores de CINE 2, mientras que se incluye parcialmente a los de CINE 4.

Noruega: se incluye a los profesores de CINE 1 y 4.

Nota explicativa

Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la 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 en el sector público y privado. No se incluye a los ayudantes ni a los futuros profesores (en prácticas) que aún no han obtenido el título.

Los profesores de Secundaria más jóvenes se encuentran en Letonia, Malta y Portugal. En Letonia y Portugal el grupo de 30-39 años es el más grande, mientras que en Malta los menores de 30 años representan un tercio del profesorado.

EL TRABAJO A TIEMPO PARCIAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE SE GENERALIZA CADA VEZ MÁS

Cuando se comparan los porcentajes de profesores que trabajaban a tiempo parcial en 1998 y 2001, resulta evidente que en una mayoría de países el trabajo a tiempo parcial ha aumentado en los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria inferior y superior). Esto no sucede en Letonia, Eslovaquia e Islandia. En Letonia, el trabajo a tiempo parcial ha disminuido entre el profesorado de Primaria (CINE 1) y Secundaria inferior (CINE 2), mientras que en Eslovaquia ha disminuido entre los profesores de Secundaria superior. En Islandia el porcentaje de profesores que trabaja a tiempo parcial ha descendido en todos los niveles educativos.

Entre 1998 y 2002 el porcentaje de profesores que trabajaba a tiempo parcial en Primaria (CINE 1) casi se duplicó en Austria. En los demás países de los que existen datos de estos dos años el aumento del trabajo a tiempo parcial entre los profesores de Primaria no fue tan grande, oscilando entre el 7 % (en Alemania y Suecia) y el 23 % (en Irlanda).

En Eslovaquia, en 2002, el porcentaje de profesores de Secundaria inferior (CINE 2) que trabajaba a tiempo parcial era cinco veces mayor que en 1998. En este nivel educativo, el empleo a tiempo parcial aumentó en torno al 20 % en Alemania, Austria y Finlandia.

En Educación Secundaria superior (CINE 3), el porcentaje de profesores que trabaja a tiempo parcial ha aumentado mucho en España, Lituania y Eslovenia, donde se han registrado aumentos de entre el 36% y el 73 %. En cambio, en Eslovaquia, el porcentaje de profesores que trabaja a tiempo parcial en este nivel educativo ha descendido un 20 %.

En 2002 el trabajo a tiempo parcial estaba especialmente extendido en Bélgica, Alemania, Letonia, los Países Bajos, Suecia, Islandia y Noruega, afectando, aproximadamente, a una cuarta parte o más del profesorado de los tres niveles educativos. En cambio, en Italia y Chipre menos del 5 % del profesorado (fuera cual fuese el nivel educativo) trabajaba a tiempo parcial.

En general, el porcentaje de profesores que trabaja a tiempo parcial sufre un ligero incremento a medida que aumenta el nivel educativo. En muchos países la enseñanza a tiempo parcial está más extendida en Secundaria superior que en otros niveles. Sin embargo, en España, Francia y Rumania se encuentra más

Notas complementarias (gráfico D44)

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en la educación para la promoción social. Se incluye en CINE 2+3 a los profesores de CINE 4.

España y Reino Unido: el nivel CINE 3 incluye el nivel CINE 4.

Irlanda: el nivel CINE 2+3 incluye el nivel CINE 4.

Lituania: en el caso de 1998, el nivel CINE 3 incluye a los profesores que trabajan en programas de Formación Profesional de nivel CINE 2 y 4. En el caso de 2002, el nivel CINE 3 sólo incluye a los profesores de Formación Profesional. Los que trabajan en programas generales de CINE 3 se incluyen en CINE 2.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: el nivel CINE 1 incluye el nivel CINE 0.

Austria: en el caso de 1998, se incluye al personal de gestión de los centros.

Finlandia: las cifras de CINE 3 incluyen las correspondientes a CINE 4 y 5 en el caso de programas técnicos y de Formación Profesional.

Islandia y Noruega: el nivel CINE 3 incluye el nivel CINE 4 (parcialmente en el caso de Islandia).

Nota explicativa

Se considera que un profesor trabaja a tiempo parcial cuando su carga laboral es inferior al 90% de la carga laboral de un profesor a tiempo completo. Se tienen en cuenta todas las fórmulas de trabajo a tiempo parcial.

Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la 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 en el sector público y privado. No se incluye a los ayudantes ni a los futuros profesores (en prácticas) que aún no han obtenido el título.

LA MAYORÍA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA POSEE UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En los países de los que se dispone de datos de la encuesta PIRLS 2001, la gran mayoría del profesorado de 4º curso de Primaria posee un título de Educación Superior (CINE 5), salvo en Italia y Rumania, donde una gran mayoría posee, como máximo, un título de Secundaria superior (CINE 3). También Francia constituye una excepción, ya que casi la mitad del profesorado de 4º curso de Primaria se encuentra en esta situación.

La presencia de profesores con una titulación, como mucho, de Secundaria superior (CINE 3) puede atribuirse, en parte, al hecho de que en algunos países la formación del profesorado de Primaria se haya ofrecido durante mucho tiempo (o todavía se ofrezca) en centros que conceden títulos de Secundaria superior. La escasez de profesores titulados también puede explicar por qué personas que no poseen un título de Educación Superior trabajan como profesores. Por tanto, la explicación varía según el país del que se trate.

En el caso de Rumania, el elevado porcentaje de profesores con un título, como máximo, de Secundaria superior (CINE 3) se debe a que esta vía de formación todavía existe en la actualidad. La otra vía posible tiene un nivel de Educación Superior no universitaria (gráfico D23). El pequeñísimo porcentaje de profesores rumanos que afirman poseer un título de nivel CINE 5 corresponde a los que han sido formados para trabajar en Secundaria pero trabajan en Primaria.

La situación de Francia e Italia se debe a la presencia de profesores de más edad que recibieron una formación según el modelo antiguo. En efecto, la formación inicial del profesorado ha sufrido grandes cambios durante los últimos 25 años, especialmente en lo relativo al nivel educativo al que pertenece la formación inicial⁽¹⁾. En estos países las reformas tuvieron lugar más tarde que en la mayoría de los restantes países europeos (donde datan de los años sesenta aproximadamente). No fue hasta los años ochenta (en Francia) y los noventa (en Italia) cuando la formación del profesorado de Primaria se ofreció en centros de

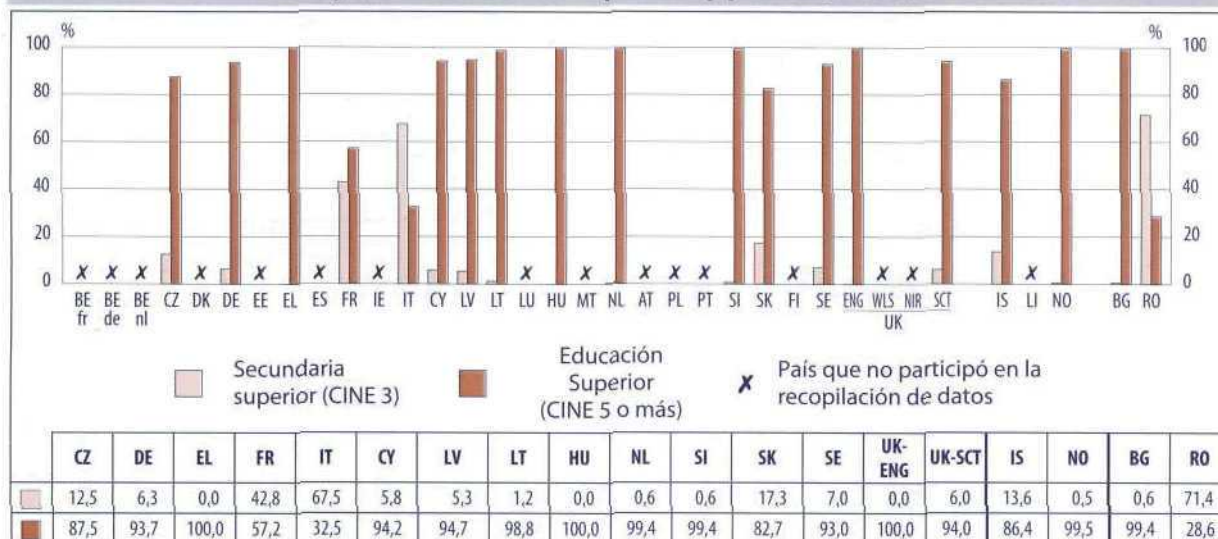
⁽¹⁾ Véase el capítulo H sobre la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en *Cifras clave de la educación en la Unión Europea - 1995*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

Educación Superior. Esto puede explicar por qué un gran porcentaje de profesores de Primaria en Francia e Italia, en 2001, todavía poseía un título de un nivel equivalente a la Educación Secundaria superior (CINE 3).

En Islandia, los profesores que, como máximo, poseen un título de Secundaria superior (CINE 3) están plenamente cualificados y han estudiado en un centro de Formación del Profesorado que, antes de 1971, concedía títulos de este nivel.

En la República Checa y Eslovaquia (países que han tenido que hacer frente a la escasez de profesores), la contratación urgente de docentes que no están debidamente titulados explica, en gran medida, el porcentaje de profesores cuya titulación alcanza un nivel máximo de Secundaria superior (CINE 3).

Gráfico D45: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que han finalizado unos estudios de nivel de Secundaria superior o de Educación Superior, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota complementaria

Islandia: el nivel CINE 3 incluye un pequeño porcentaje de profesores que no posee el título de Educación Secundaria.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran cuál era el nivel máximo de sus estudios. En el cuestionario los niveles CINE 3, 4 y 5 fueron reemplazados por términos nacionales, de modo que la interpretación de los resultados tuvo que tener en cuenta las traducciones y las fórmulas de organización nacionales. En el gráfico, los niveles CINE 4 y 5 del cuestionario se han incluido en el epígrafe "CINE 5 o más". En algunos países el nivel CINE 5 puede incluir un pequeño porcentaje de profesores (menos del 10%) que ha recibido una formación de nivel CINE 4.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin, se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada en relación con este parámetro, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

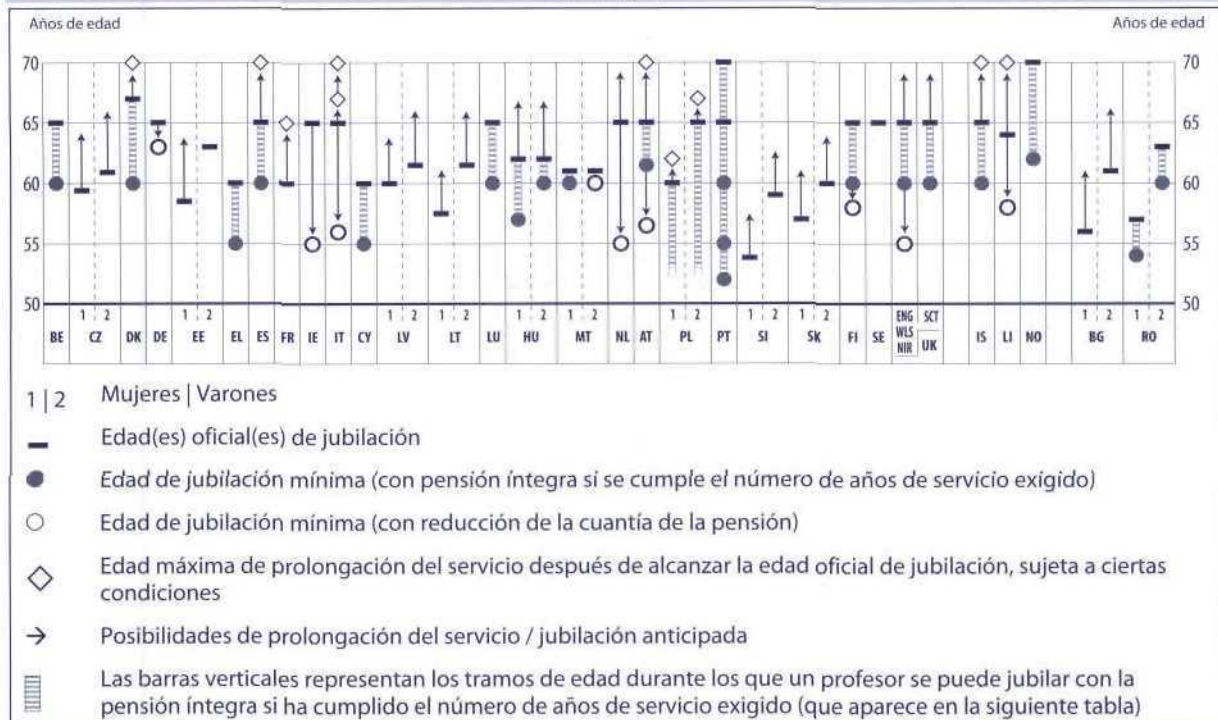
LA EDAD OFICIAL DE JUBILACIÓN DE LOS PROFESORES SUELE SER DE 65 AÑOS

En casi todos los países europeos existe una edad oficial de jubilación que establece el límite hasta el cual los profesores pueden ejercer su actividad profesional, salvo en circunstancias especiales. Esta edad límite suele ser los 65 años. Es de 60 años en Grecia y Polonia (para las mujeres) y de 70 en Portugal (segundo y tercer ciclo de *ensino básico*) y Noruega.

En la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Eslovaquia y Bulgaria, la edad oficial de jubilación corresponde a la edad mínima en la que los profesores pueden dejar de trabajar y percibir una pensión. En estos países no existe un límite máximo de edad después del cual no puedan trabajar. La edad oficial de jubilación se sitúa muy por debajo de los 65 años. Actualmente se están poniendo en práctica reformas para establecer esta edad entre los 60 y los 63 años, dependiendo del país del que se trate.

En muchos países los profesores pueden jubilarse antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. En general, la edad mínima se sitúa en torno a los 60 años, con derecho a percibir la pensión completa si se ha cumplido

Gráfico D46: Edad de jubilación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, 2002/03



Número de años de servicio exigido para poder percibir la pensión íntegra cuando existe la posibilidad de la jubilación anticipada

BE	CZ	DE	EE	EL	ES	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU		
37,5 – 41,25	25	35-37	⊗	30	30-35	⊗	⊗	33,3	⊗	⊗	30-35	34-38		
MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
30	40	35-40	30	32-30-36	⊗	⊗	30	⊗	40	32	⊗	30	⊗	25 (m), 30 (v)

⊗ No existe la jubilación anticipada

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias (gráfico D46)

Bélgica: todavía existe la posibilidad de jubilarse anticipadamente (a los 55 años de edad) en la Comunidad francesa. Desde 2002/03, la edad ha aumentado de 55 a 58 años en el caso de la Comunidad flamenca, con medidas temporales para los profesores de entre 50 y 54 años de edad. Esto también ocurrirá en la Comunidad germanoparlante en 2005/06.

República Checa: a partir de la ley de 1996, la edad de jubilación aumenta unos meses cada año para alcanzar los 61 años (mujeres) y los 62 (varones) en 2007. La edad de jubilación de las mujeres se reduce en función del número de hijos. También es posible jubilarse dos o tres años antes.

Dinamarca: al alcanzar la edad mínima de jubilación, todo ciudadano danés tiene derecho a una pensión cuya cuantía aumenta según los años de servicio.

Estonia: en 2016 la edad oficial de jubilación para las mujeres también será de 63 años.

Grecia: desde 2002 los profesores que recibieron su nombramiento antes del 31 de diciembre de 1982 pueden jubilarse a los 55 años de edad, y los que lo recibieron después del 1 de enero de 1983 pueden hacerlo a los 60 años de edad.

Francia: desde 2003 el número de años de servicio exigido se ha modificado gradualmente y será de 40 en 2008. Se podrá incluir en ese período hasta tres años de estudio.

Letonia: a partir de la ley de 2000, la edad de jubilación para las mujeres aumenta 6 meses cada año hasta alcanzar los 62 en 2006.

Lituania: desde 1995 la edad de jubilación ha aumentado unos meses cada año para alcanzar los 62 ½ años (hombres) en 2003, y los 60 (mujeres) en 2006.

Austria: el gráfico ilustra la situación de los profesores que son funcionarios. En el caso de los profesores contratados, la edad de jubilación es de 60 años para las mujeres y de 65 para los varones. El número de años de servicio exigido para percibir la pensión íntegra es de 40 para los profesores contratados.

Portugal: el diagrama combina la situación del profesorado de primer ciclo de *ensino básico* (cuya edad oficial de jubilación es 65 años, pero que pueden jubilarse a partir de los 52 ó 55 años de edad) y la del profesorado de segundo y tercer ciclo (cuya edad oficial de jubilación es 70 años, pero que pueden jubilarse a partir de los 60 años de edad).

Eslovenia: la ley de 1999, que se aplicará gradualmente hasta 2014, establece la edad oficial de jubilación a los 58 años para mujeres y varones, siempre que hayan cumplido 38 y 40 años de servicio respectivamente. Para fijar la cuantía de la pensión se tienen en cuenta los años de servicio cumplidos después de la edad oficial de jubilación hasta los 64 años (mujeres) y los 66 años (hombres).

Eslovaquia: disminuye la edad de jubilación de las mujeres a medida que aumenta el número de hijos que tienen (53 años es la edad mínima). Cada año se aumenta esta edad en unos meses para alcanzar la edad de 62 años, tanto para varones como para mujeres.

Finlandia: la edad oficial de jubilación oscila entre los 63 y los 65 años en función de ciertos criterios. Esta situación no afecta a los profesores que trabajaban en centros de estructura única en el verano de 1989 y que podían jubilarse a los 60 años de edad. La reforma del sistema de pensiones de 2005 establecerá la edad de jubilación entre los 63 y los 68 años.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en junio de 2003 el gobierno anunció que la edad de jubilación aumentaría a los 65 años. Esta modificación se aplicará gradualmente a partir de 2006.

Islandia: los profesores que recibieron su nombramiento antes de 1997 pueden jubilarse al cumplir 35 años de servicio si han alcanzado la edad de 60 años, al cumplir 34 años de servicio si han alcanzado la edad de 61 años, y así sucesivamente.

Bulgaria: según la legislación, la edad de jubilación está sujeta a modificaciones anuales.

Rumania: la ley de 2000, que se aplicará gradualmente de 2000 a 2013, establece la edad de jubilación a los 60 años (mujeres) y a los 65 (hombres). El número de años de servicio exigido aumenta a 30 para las mujeres y a 35 para los varones.

el número de años de servicio exigido. Este número varía mucho de un país a otro: por ejemplo, es de 30 años de servicio en España (para los profesores que son funcionarios) y en Noruega; entre 35 (Austria) y 40 años (Bélgica). Los años complementarios o "de bonificación" (los dedicados al estudio o al cumplimiento del servicio militar) también pueden incluirse en este período, como en el caso de Bélgica. Polonia es el único país que conserva un sistema de jubilación después de 30 años de servicio (incluyendo 20 años de docencia) que no establece la edad mínima de jubilación.

En Malta (en el caso de los varones), Finlandia (en el caso de los profesores que fueron nombrados después de 1993) y Suecia, el haber alcanzado la edad oficial de jubilación es el único criterio aceptable para la misma y no existe la posibilidad de la jubilación anticipada.

En algunos países la pensión de los que se jubilan anticipadamente sufre una reducción proporcional al número de años de servicio que les queda por cumplir hasta alcanzar la edad oficial de jubilación. Este es el caso de Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, los Países Bajos y Liechtenstein. En Bélgica y Austria (para los profesores que son funcionarios) se puede abandonar la enseñanza antes de alcanzar la edad mínima de

jubilación, pero esto conlleva una reducción del sueldo en Bélgica (*traitement d'attente*) y una reducción de la cuantía de la pensión en Austria. En muchos países, incluidos principalmente los nuevos Estados miembro de la UE, los profesores pueden prolongar su carrera profesional después de alcanzar la edad oficial de jubilación. Sin embargo, existe un límite máximo de edad en Dinamarca, España, Italia, Austria, Polonia, Islandia y Liechtenstein. En varios países los profesores pueden jubilarse después de alcanzar la edad oficial de jubilación si no han cumplido el número de años de servicio exigido para percibir la pensión íntegra (es el caso de España, Italia y Polonia). En el Reino Unido también se puede prolongar el servicio si se llega a un acuerdo con el empleador. En Francia la edad oficial de jubilación es de 60 años. Sin embargo, los profesores pueden continuar ejerciendo su profesión hasta la edad de 65 años sin tener que cumplir ningún requisito especial.

En la mayoría de los países los criterios relativos a la edad de jubilación son los mismos para los hombres que para las mujeres. Sin embargo, existen diferencias en Austria (sólo en el caso de los profesores contratados) y en varios países de Europa Central y Oriental. Aunque en estos países las mujeres pueden percibir su pensión antes que los varones, se tiende a la supresión de esta diferencia. Las actuales reformas en la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovenia y Eslovaquia pretenden reducir estas diferencias o incluso suprimirlas.

— UNA MAYORÍA DEL PROFESORADO DESEA JUBILARSE CUANTO ANTES —

En general, en los países de los que existen datos disponibles, la gran mayoría de los profesores (ya sean de Primaria o de Secundaria) se jubila en cuanto tiene la posibilidad de hacerlo. Por tanto, los profesores se jubilan cuando han cumplido el número de años de servicio exigido o han alcanzado la edad mínima de jubilación que les permite percibir la pensión íntegra. Sin embargo, en Dinamarca (en Primaria), Chipre, Portugal y Noruega (en Secundaria) un porcentaje importante del profesorado continúa ejerciendo su profesión después de alcanzar la edad mínima de jubilación. Prácticamente ocurre lo mismo en Irlanda, Italia, los Países Bajos y Austria. En estos cuatro países esta situación puede deberse al hecho de que si uno se jubila al alcanzar la edad mínima de jubilación, percibe una pensión más baja (gráfico D46).

Letonia, Lituania, Eslovaquia e Islandia (Secundaria) son los únicos países donde un porcentaje significativo del profesorado (alrededor del 5%) continúa trabajando después de la edad oficial de jubilación. En estos países los profesores pueden prolongar su servicio sin alcanzar un límite máximo de edad salvo en Islandia, donde este límite es de 70 años de edad. Esta posibilidad también existe en otros 14 países pero, en los casos de los que se dispone de datos, muy pocos profesores se acogen a ella. Los profesores que están próximos a la jubilación en Letonia, Lituania, Eslovaquia e Islandia perciben sueldos básicos bastante bajos (en relación con el PIB per capita), lo que puede explicar, en parte, esta situación si no se tienen en cuenta otros complementos salariales o beneficios económicos (gráficos D37 a D39).

Estos mismos datos también pueden utilizarse para predecir qué países corren el riesgo de enfrentarse a una escasez de profesores en años venideros si no cambia la situación. Los países donde los porcentajes de profesores de los grupos de edad de más de 40 años alcanzan un nivel alto y luego descienden, describiendo una curva muy pronunciada, como en Alemania o Italia (especialmente en Educación Secundaria), serán testigos de la jubilación masiva de profesores en un futuro inmediato. Las curvas demográficas de los diagramas de estos países indican que los grupos de edad más próximos a la jubilación alcanzan niveles muy elevados. En Alemania e Italia (en Educación Secundaria) casi el 70 % del profesorado se jubilará en los próximos 20 años. En cambio, en los países donde los porcentajes de los grupos de más edad tienden a disminuir, como en Bélgica (Educación Primaria), Irlanda, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Portugal (especialmente en Secundaria), Eslovenia, Islandia o Bulgaria, las jubilaciones se producirán de una forma más escalonada.

Chipre (Educación Primaria) y Malta (Educación Secundaria) son dos países, de un grupo reducido, 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 estos grupos de edad y son bastante jóvenes. De hecho, casi el 90 % de los profesores chipriotas que trabajan en Primaria y el 60 % de los malteses que trabajan en Secundaria tienen una edad inferior a los 40 años. En estos países pocos profesores se jubilarán durante los próximos 20 años y las jubilaciones se producirán a un ritmo constante cada año.

Gráfico D47: Porcentaje de profesores de los distintos grupos de edad próximos a la edad de jubilación. Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02

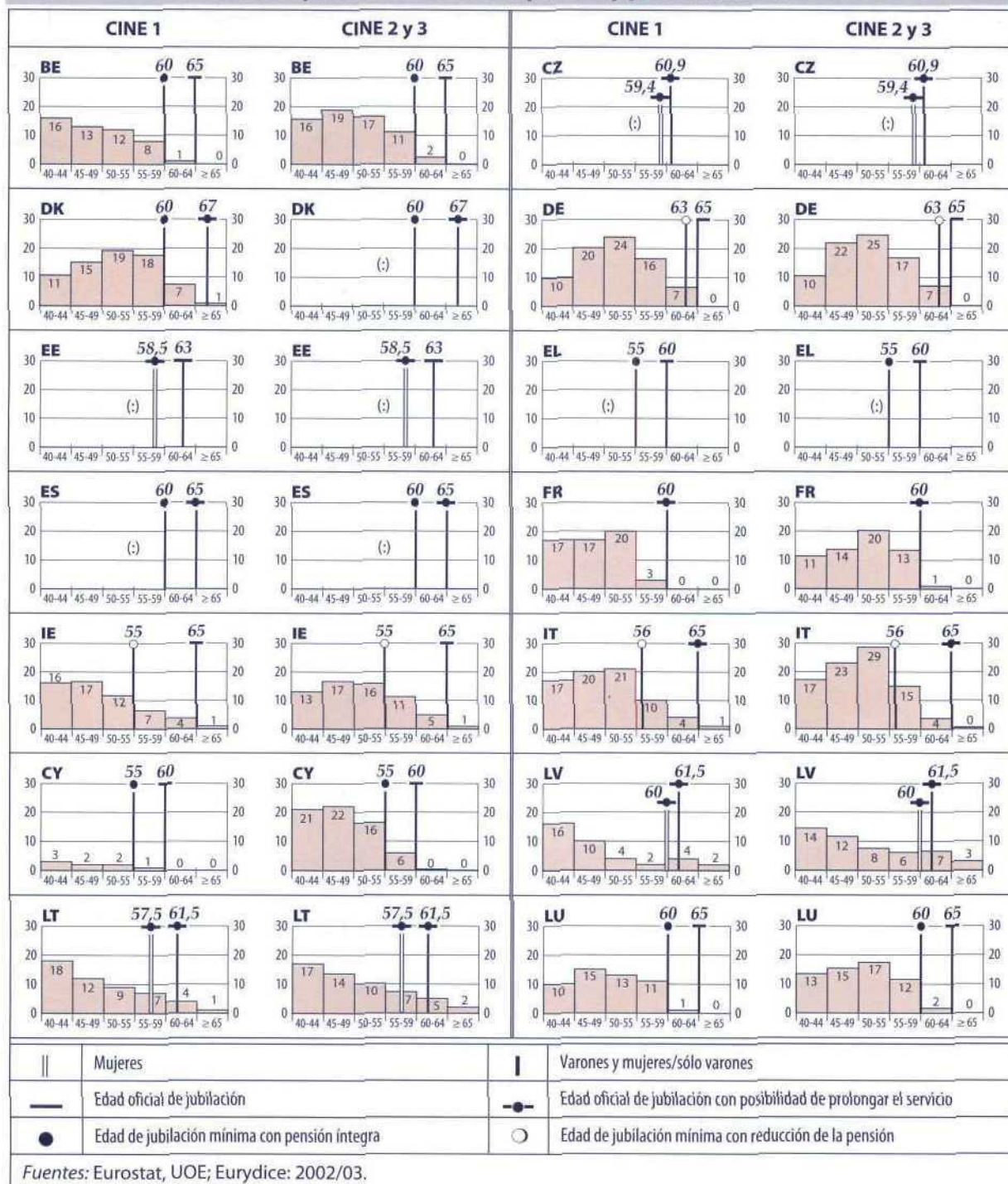
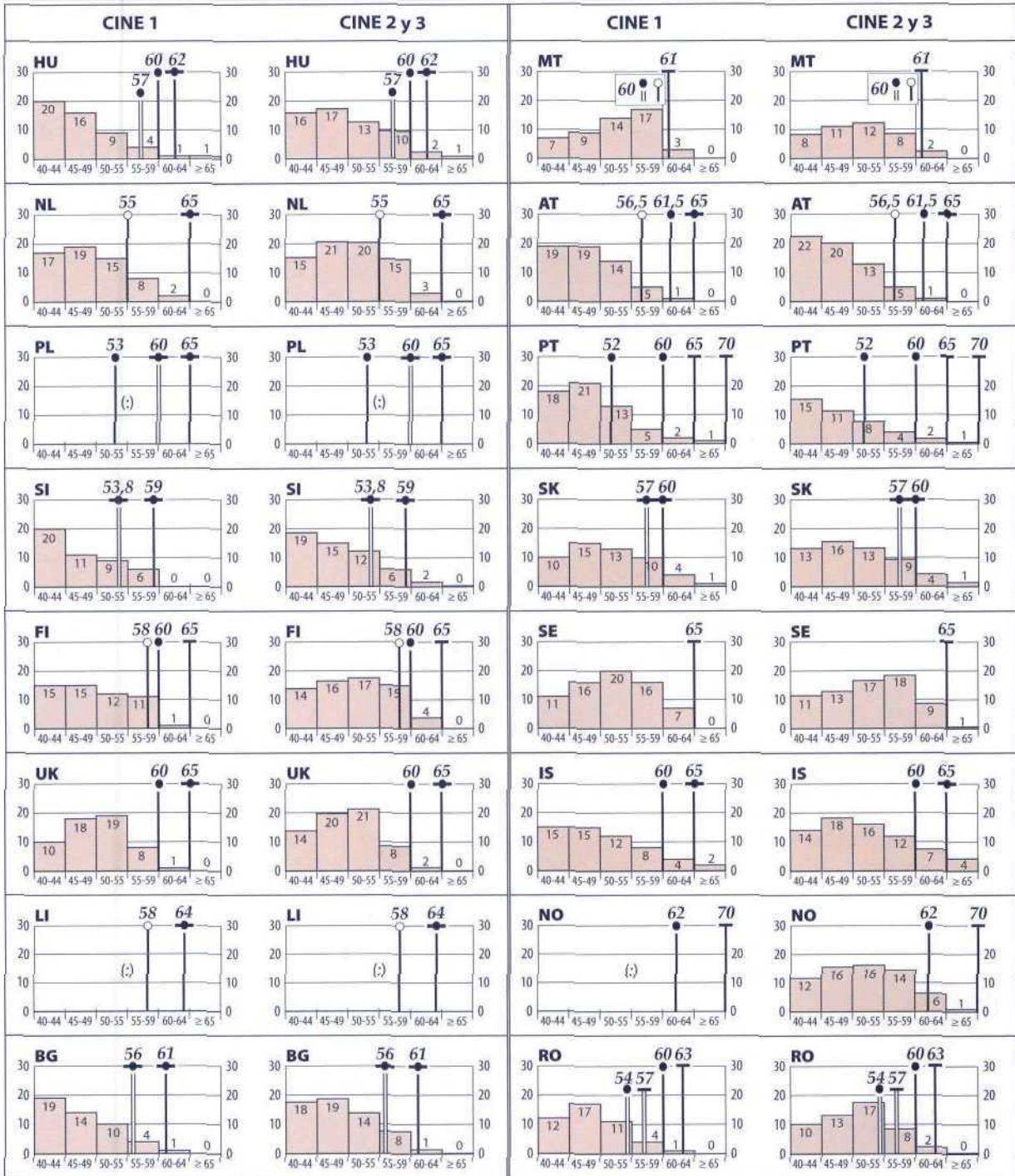


Gráfico D47 (continuación): Porcentaje de profesores de los distintos grupos de edad próximos a la edad de jubilación. Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02



	Mujeres		Varones y mujeres/sólo varones
—	Edad oficial de jubilación	—●—	Edad oficial de jubilación con posibilidad de prolongar el servicio
●	Edad de jubilación mínima con pensión íntegra	○	Edad de jubilación mínima con reducción de la pensión

Fuentes: Eurostat, UOE; Eurydice: 2002/03.

Notas complementarias (gráfico D47)

Bélgica: no se incluye a los profesores de la Comunidad germanoparlante ni a los que trabajan en centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los profesores de la Comunidad francesa que trabajan en la educación para la promoción social.

Bélgica y Reino Unido: se incluye al profesorado de CINE 4.

Dinamarca e Islandia: se incluye al profesorado de CINE 2.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: se incluye al profesorado de CINE 0.

Finlandia: se incluye al profesorado de programas técnicos y de Formación Profesional de nivel CINE 4 y 5.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los profesores pueden jubilarse a los 55 años de edad, pero pierden el derecho a una pensión.

Islandia: se incluye parcialmente al profesorado de CINE 4.

Noruega: se incluye al profesorado de CINE 1 y 4.

Nota explicativa

Sólo se tiene en cuenta a los profesores que ejercen la 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 en el sector público y privado. No se incluye a los ayudantes ni a los futuros profesores (en prácticas) que aún no han obtenido el título. Se ofrece más información acerca del desglose del profesorado por grupos de edad en los gráficos D42 y D43.

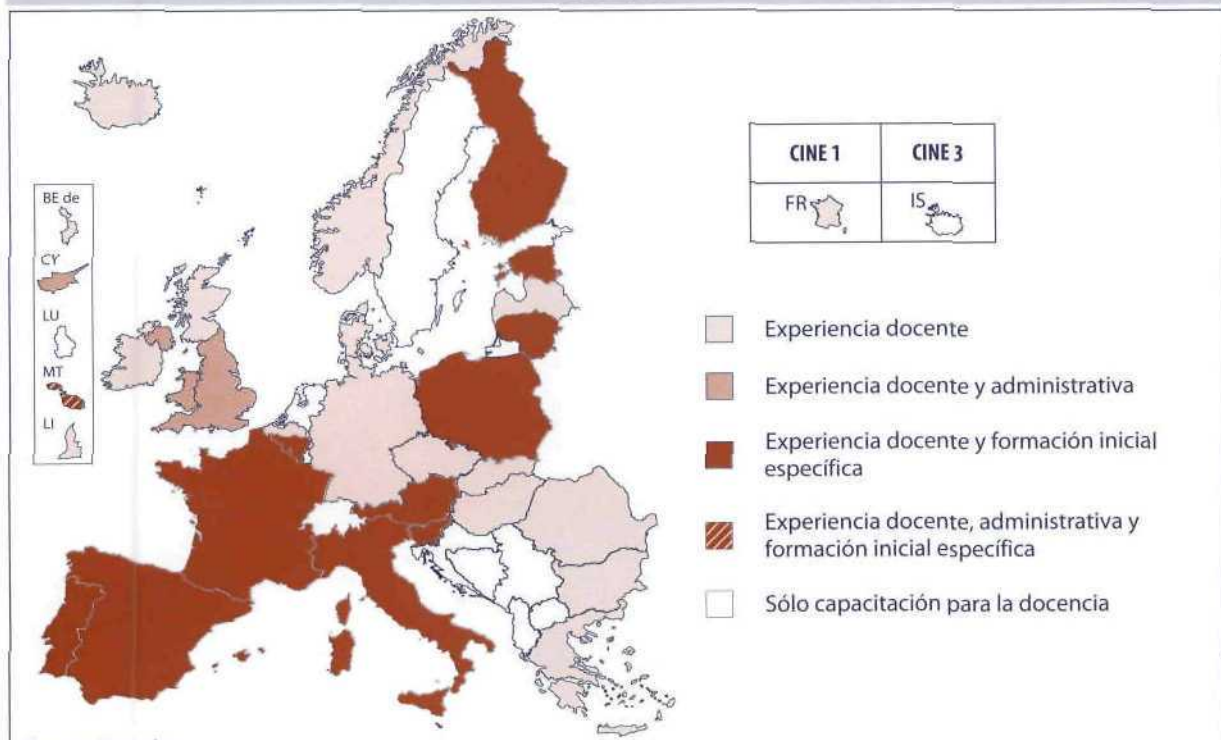
RECURSOS

SECCIÓN III – DIRECTORES DE CENTROS

EXPERIENCIA PROFESIONAL Y FORMACIÓN INICIAL QUE SUELE EXIGIRSE PARA SER DIRECTOR DE UN CENTRO

En la mayoría de los países se tiene en cuenta una serie de criterios para la designación de director de un centro educativo. Estos criterios pueden incluir: experiencia docente, experiencia en materia de administración/gestión o incluso una formación inicial específica. También puede exigirse un certificado de buena conducta, integridad moral o un certificado médico. En casi todos los países europeos existen documentos oficiales que establecen los requisitos que deben cumplir los que aspiran a la dirección de un centro, tanto si el centro ofrece la totalidad o sólo un nivel de la educación obligatoria, ya se trate de Primaria o de Secundaria inferior o superior general.

Gráfico D48: Experiencia profesional y formación inicial específica que se exige oficialmente para ser director de un centro de Primaria, de Secundaria inferior general y de Secundaria superior general, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Países que exigen un período mínimo de formación inicial obligatoria antes o después del nombramiento como director de un centro. Educación Primaria y Secundaria general, 2002/03

BE fr	12 días	●	IT	160 horas	○	PL	200 horas	●
EE	(a) 160 horas; (b) 240 horas	●	LT	20-28 horas	○	PT	1 año	●
ES	Variable	●	MT	1 año	●	SI	144 horas	●
FR	70 días	●	AT	6 módulos (aprox. 30 días)	○	FI	320 horas	●

● Antes del nombramiento ○ Después del nombramiento

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias (gráfico D48)

Bélgica (BE fr): se refiere a la educación que depende de la Comunidad francesa y a la educación oficial subvencionada. En la educación privada subvencionada no existe la formación obligatoria.

Bélgica (BE de): para obtener el nombramiento definitivo como director de un centro administrado por la Comunidad germanoparlante se exige un certificado de gestión.

Bélgica (BE nl): la administración competente es la que decide si los futuros directores deben recibir una formación específica.

República Checa, Hungría, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia e Islandia: la información también afecta a los directores de los centros del sector privado subvencionado.

Estonia: duración de la formación de los directores de (a) *algkool* y (b) *põhikool*.

España: la duración de la formación inicial depende de cada Comunidad Autónoma y del centro de formación.

Letonia: desde 2002 se exigen tres años de experiencia docente.

Luxemburgo: no existe el puesto de director en los centros de Primaria.

Malta: también existe la formación a tiempo parcial, que dura dos años.

Austria: los seis módulos deben completarse a lo largo de cuatro años. En total, suelen tener una duración aproximada de seis semanas, aunque la duración exacta varía de un *Bundesland* a otro.

Polonia: pueden añadirse 20 horas a discreción del centro de formación.

Finlandia: el período que se muestra corresponde a un certificado de gestión educativa reconocido (8 créditos). Un director también puede haber obtenido 15 créditos en gestión educativa en una universidad, o haber adquirido suficientes conocimientos de la materia.

Suecia: se recomiendan 30 días a lo largo de un período de 2-3 años.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): desde abril de 2004 es obligatoria la obtención de la *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) para todos los nuevos directores de las *maintained schools* en Inglaterra. Se aplicará una medida similar en Gales a partir de 2005 y se espera que la *Professional Qualification for Headship* (PQH) sea obligatoria en Irlanda del Norte en un futuro.

Nota explicativa

Este indicador sólo se refiere a la experiencia docente o administrativa y a la formación inicial específica exigidas para ser director de un centro del sector público. Aquí no se tiene en cuenta ninguna evaluación del rendimiento realizada durante el período de docencia.

Por "director de centro" se entiende cualquier persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar/órgano de gobierno del centro, es responsable de su gestión/administración. En función de las circunstancias, esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes o la responsabilidad del funcionamiento general del centro en áreas como el horario y la aplicación del currículo; las decisiones relativas a lo que debe enseñarse y a los materiales y métodos de enseñanza; la evaluación del profesorado y de su rendimiento, etc.) y/o de tipo financiero (que suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro).

La "experiencia docente" se refiere a un determinado número de años de ejercicio profesional como profesor de una clase, 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 gestión de un centro que se ha adquirido, por ejemplo, al desempeñar el cargo de director adjunto. Este término no se refiere a una formación en el área de gestión o administración.

La "formación inicial específica" de los directores es la que se cursa después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor. Por tanto, sólo pueden acceder a ella los profesores titulados. En función de las circunstancias, la formación puede ser anterior a la primera solicitud de un puesto de director, a la participación en el proceso de selección o durante el primer año (o los primeros años) como director (interino o con nombramiento definitivo). Por tanto, puede obtenerse antes o después del nombramiento. El objetivo de esta formación específica es dotar al futuro director de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas. No debe confundirse con la formación permanente o con el perfeccionamiento de la función de director.

En la actualidad sólo cuatro países (Luxemburgo, los Países Bajos, Suecia e Islandia (en Secundaria superior)) no establecen oficialmente **ningún requisito** relacionado con la experiencia docente para acceder al puesto de director. Sin embargo, en la práctica, los que son nombrados directores suelen poseer tal experiencia. En Suecia, los que han adquirido competencias en materia de educación como resultado de una formación o de su experiencia pueden acceder a la dirección de un centro, y se recomienda que reciban una formación específica antes de tomar posesión del cargo.

En los países donde los documentos oficiales establecen los requisitos que deben cumplir los futuros directores, la **experiencia docente** constituye el **requisito mínimo para ser nombrado director**. Sin embargo, su duración varía (gráfico D49). En varios países se añaden uno o varios requisitos. En la Comunidad francesa de Bélgica, Estonia, España, Francia, Italia, Lituania, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia y Finlandia, los aspirantes al puesto de director deben haber trabajado como profesores y haber recibido una formación inicial específica. La cualificación como tutor o mentor también forma parte de la experiencia profesional que se exige en Eslovenia (para centros de los tres niveles educativos analizados aquí). En Malta *los futuros directores no sólo deben tener experiencia docente y administrativa, sino que también deben haber recibido una formación inicial específica antes de su nombramiento*. En Chipre y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los directores deben tener experiencia docente y administrativa, y normalmente poseen experiencia en puestos de dirección.

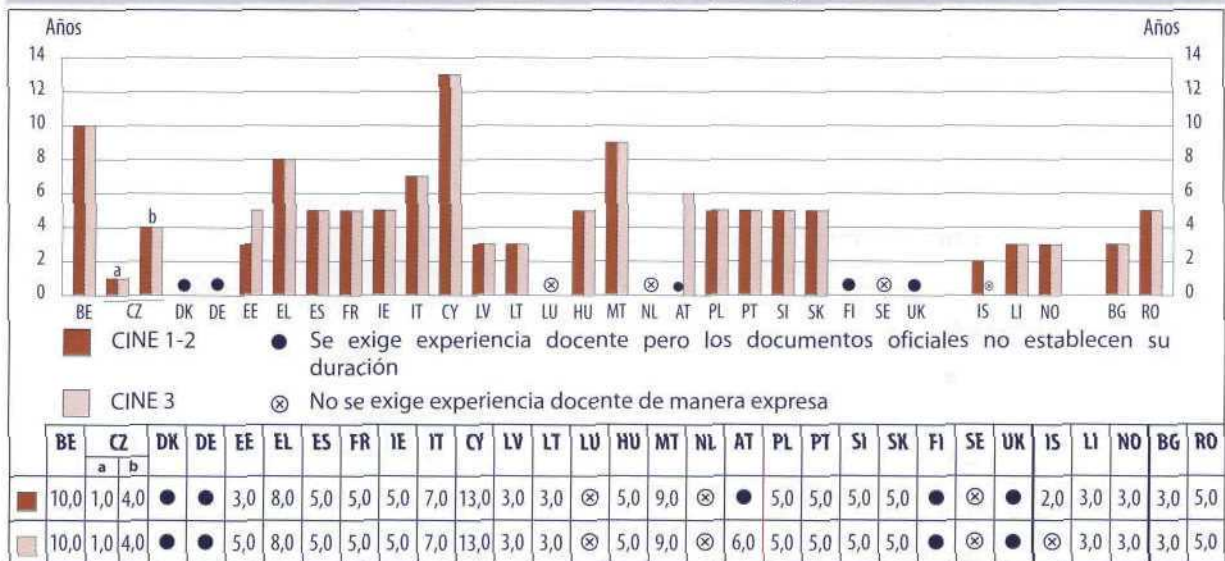
En muchos países europeos los directores pueden recibir su formación después de su nombramiento y se les recomienda encarecidamente que lo hagan. Esta formación no suele ser obligatoria y su contenido y duración dependen del organismo que la ofrece. Sin embargo, en 12 países, los futuros directores deben haber recibido una **formación inicial específica**. En la mayoría de los casos también deben haber cumplido este requisito antes de tomar posesión del cargo. Sin embargo, en Italia y Lituania la formación tiene lugar después del nombramiento. En Austria los futuros directores están obligados a cursar varios módulos de *formación si desean obtener un nombramiento definitivo*. En Francia *los que superan un concurso para personal directivo reciben una formación en dos ciclos al término de los cuales, si sus resultados son satisfactorios, entran a formar parte de este cuerpo con todos los derechos*. La duración mínima de la formación inicial específica obligatoria para los directores varía mucho de un país a otro. Sólo dura unas horas en algunas Comunidades Autónomas de España y en Lituania, pero un año (a tiempo completo) en Malta y Portugal.

Todos los países que ofrecen una formación inicial específica a los directores incluyen en ella aspectos pedagógicos, administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y con la gestión de los recursos. Algunos países incorporan otros elementos como las TIC (Italia y Portugal) o la legislación (Austria, Polonia y Eslovenia). En España el contenido de estos cursos de formación depende de la Comunidad Autónoma correspondiente y del centro que los imparte pero, en la mayoría de los casos, incluye aspectos administrativos y aspectos relacionados con la gestión financiera y de recursos humanos.

GENERALMENTE SE EXIGE ENTRE TRES Y CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL PARA SER DIRECTOR DE UN CENTRO

La duración mínima de la experiencia profesional exigida oscila entre un año en la República Checa (en el caso de centros pequeños) y 13 años en Chipre. En la mayoría de los casos, la duración mínima exigida es de entre tres y cinco años. En algunos países (Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, la República Checa, Grecia, España, Italia, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania) sólo se tiene en cuenta la enseñanza a tiempo completo a la hora de fijar la duración de la experiencia docente. En Dinamarca, Alemania, Austria (Educación Primaria), Finlandia y el Reino Unido se exige experiencia docente, pero los documentos oficiales no precisan su duración.

Gráfico D49: Número mínimo de años de experiencia docente exigido para ser director de un centro de Primaria, de Secundaria inferior y superior general, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE de): el período mínimo de experiencia docente exigido en centros administrados por las *communes*, *provinces* y las *Gemeinden*, así como en centros privados subvencionados es de 6 años.

República Checa: período mínimo de experiencia docente en (a) centros pequeños y en (b) centros grandes.

Chipre: además, los candidatos deben tener experiencia laboral como director adjunto (3 años en Primaria y 2 años en Secundaria).

EN ALGUNOS PAÍSES ES OBLIGATORIA LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EN MATERIA DE EVALUACIÓN INTERNA

La expresión “evaluación interna” se refiere a una situación en la que los evaluadores son personas o grupos de personas directamente implicadas en las actividades del centro (como los directores, el personal docente y administrativo, o los alumnos) o directamente afectadas por esas actividades (como los padres o los representantes locales de la comunidad). En la mayoría de los países esta evaluación es obligatoria de una forma u otra, y en los demás países se recomienda encarecidamente. En todos ellos, salvo en algunos *Länder* alemanes, esta evaluación está relacionada tanto con las tareas educativas como con las administrativas.

La evaluación interna es un proceso complejo que requiere unas competencias específicas que el personal del centro no siempre posee. La formación en evaluación interna sólo es obligatoria para los directores (antes de su nombramiento) en Francia, el Reino Unido (Escocia) y Rumania y, después de su nombramiento, en Austria y Malta. En todos los demás países se ofrece esta formación, pero no se les exige a los directores. Sin embargo, en muchos países, se concede a los centros ayuda destinada a dicha evaluación (1). En Hungría y Noruega los municipios deciden si esta formación es obligatoria u optativa para los directores de los centros. En los demás países, cuando existe este tipo de formación, la decisión recae sobre el ministerio o la administración con competencias plenas en materia educativa.

Gráfico D50: Formación de los directores de centros en el área de la evaluación interna. Educación obligatoria, 2002/03

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
							●								○		○									●				⊗	●

- No se exige formación ● Obligatoria antes del nombramiento
 Obligatoria después del nombramiento ⊗ No existe evaluación interna

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE de): en algunos centros se realiza una evaluación interna de forma experimental.

Alemania y España: sólo algunos *Länder* y Comunidades Autónomas ofrecen esta formación.

Estonia y Luxemburgo: se recomienda encarecidamente la evaluación interna de los centros (en su calidad de entidades) desde 2002 (Estonia), y desde 2004/05 (Luxemburgo) en los centros de Secundaria.

Lituania: desde 2002 se lleva a cabo una formación obligatoria sobre la metodología de la evaluación interna destinada a los directores de todos los centros de Secundaria inferior y a los representantes de las comunidades educativas.

Hungría, Islandia y Noruega: sólo algunos municipios ofrecen esta formación.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la comprensión de la autoevaluación de los centros educativos constituye la base del programa de cualificación de los nuevos directores. Este programa es obligatorio en Inglaterra desde 2004 y será obligatorio en Gales a partir de 2005.

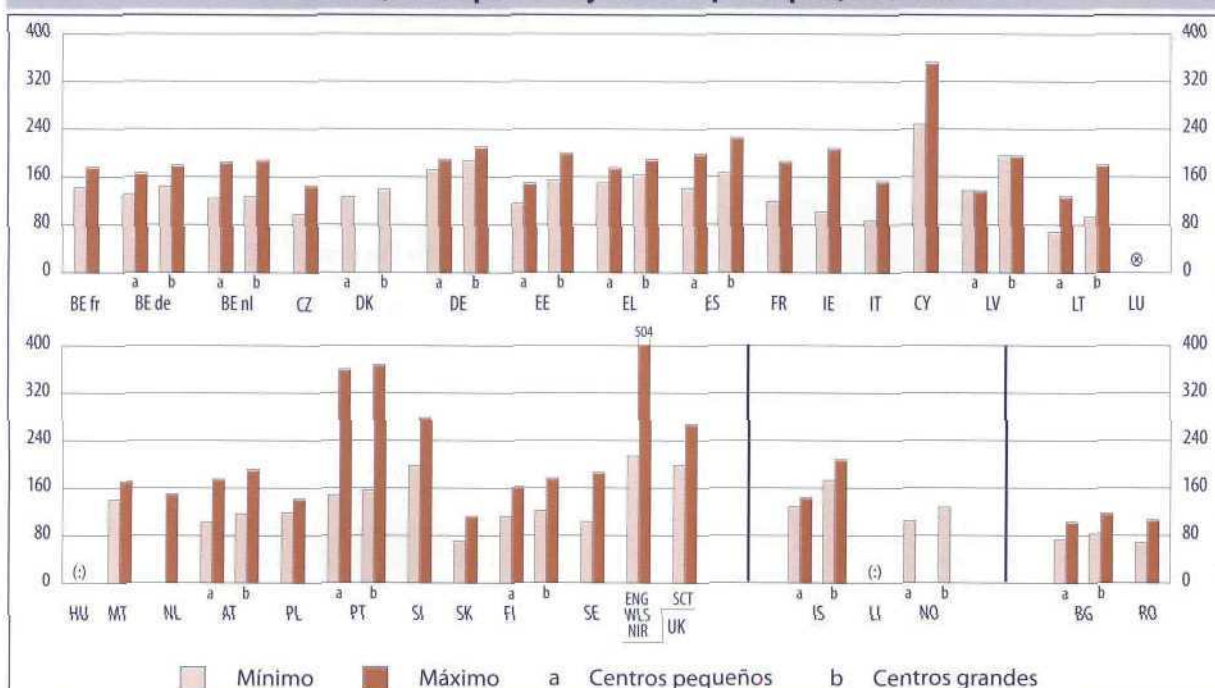
(1) Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa. *Estudios de Eurydice*. Bruselas: Eurydice, 2004.

LOS DIRECTORES PERCIBEN SUELDOS MÁS ALTOS QUE LOS PROFESORES EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS

Con el fin de comparar los sueldos de los directores de los centros de Educación Primaria y Secundaria, los sueldos básicos brutos anuales (mínimos y máximos) se relacionan con el PIB per capita de cada país, que es un indicador del nivel de vida de su población. De esta forma se pueden comparar los sueldos de los directores de los centros de los distintos países.

En 16 países o regiones el tamaño de los centros influye directamente en los sueldos de los directores: cuanto mayor es el centro, más alto es el sueldo de su director, aunque este factor no se tiene en cuenta en los sueldos de los profesores (gráficos D37-D39).

Gráfico D51: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Primaria, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



■ Mínimo ■ Máximo a Centros pequeños b Centros grandes

	BE fr		BE de		BE nl		CZ	DK		DE		EE		EL		ES		FR	IE	IT	CY	LV		LT		LU
	a	b	a	b	a	b		a	b	a	b	a	b	a	b	a	b					a	b			
■	142	130	144	123	126	98	126	139	171	187	115	154	150	164	141	166	119	101	87	248	137	195	68	94	⊗	
■	176	166	179	185	188	145			190	210	149	200	175	189	199	226	186	208	153	352	137	195	127	180	⊗	
	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI		SE	UK-ENG/WLS/NIR		UK-SCT	IS		LI	NO	BG		RO			
				a	b		a	b			a	b		a	b		a	b			a	b				
■	(:)	141		102	116	119	148	156	198	71	113	121	103	214	199		128	173	(:)	104	127	73	84	68		
■	(:)	171	150	175	191	142	360	368	278	113	162	176	186	504	268		144	208	(:)			103	117	106		

Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias (gráfico D51)

Bélgica: en 2005, después de una revalorización, el sueldo de los directores de Primaria de las Comunidades francesa y germanoparlante alcanzará el mismo nivel que el de sus colegas de Secundaria inferior. En la Comunidad flamenca el sueldo de los directores de Primaria ha aumentado desde el 1 de septiembre de 2004, pero sin alcanzar el nivel de sus colegas de Secundaria inferior. Se tiene en cuenta el PIB per capita nacional en lugar del PIB per capita de las Comunidades.

República Checa: estas cifras incluyen primas, aumentos y complementos y son estimaciones de los sueldos medios de todos los directores de centros.

Dinamarca: el sueldo máximo depende de los pagos complementarios que percibe el director de un centro. Estos pagos se negocian en el ámbito local, por lo que no se pueden ofrecer valores máximos.

Alemania: teniendo en cuenta la complejidad y la variedad de las circunstancias individuales, los sueldos de los directores se han calculado sobre la base de los sueldos en los *Länder* de la antigua Alemania occidental. No se exige una edad mínima ni un número mínimo de años de experiencia para ser director de un centro. El sueldo mínimo se calcula en función de una edad hipotética de 40 años.

España: a causa de las diferencias salariales entre las Comunidades Autónomas, se muestran sueldos medios. En los centros pequeños, los sueldos básicos mínimos oscilan entre el 131 % y el 167 % del PIB per capita, y los sueldos básicos máximos entre el 186 % y el 238 % del PIB per capita. En los centros grandes, los sueldos básicos mínimos y máximos oscilan, respectivamente, entre el 152 % y el 183 % del PIB per capita, y entre el 204 % y el 259 % del PIB per capita.

Letonia: en centros del mismo tamaño, los sueldos de los directores varían en función de su cualificación y de la calidad de su trabajo.

Luxemburgo: no existe el puesto de director en los centros de Primaria.

Países Bajos: el sueldo mínimo de los directores corresponde al nivel de la escala salarial inmediatamente superior al que percibían como profesores.

Portugal: las cifras incluyen la pensión alimenticia integrada en el sueldo.

Suecia: no existe una escala salarial. Las cifras se basan en la información recopilada a finales de 2002.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los sueldos máximos y mínimos corresponden a los dos extremos de la escala salarial. En la práctica, los sueldos máximos y mínimos se fijan según la categoría de cada centro, que se establece en función del número de alumnos y de la edad de los mismos. Sólo los centros de Secundaria más grandes pertenecen a las primeras categorías de la escala. Las cifras muestran los sueldos que se perciben en Londres. Existen escalas salariales comunes para el resto de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

Reino Unido (SCT): según el acuerdo alcanzado en enero de 2001 sobre los sueldos y las condiciones laborales de los profesores, se garantizaba a los directores de centros un aumento salarial mínimo del 23,1 % a lo largo de tres años a partir de abril de 2001.

Liechtenstein: el PIB per capita no se encuentra disponible.

Noruega: el sueldo máximo depende de los pagos complementarios que percibe el director de un centro. Estos pagos varían de un director a otro, por lo que no se pueden ofrecer valores. Después de un acuerdo alcanzado en 2001, los sueldos han aumentado considerablemente, así como la carga de trabajo de los directores.

Nota explicativa de los gráficos D51, D52 y D53

Los datos se basan en la situación de un director que posee la cualificación mínima exigida, es soltero, sin hijos y trabaja en la capital del país.

El año de referencia para el PIB per capita es 2002. El período de referencia para los sueldos es el año natural 2002 o el curso escolar 2002/03.

Los valores que aparecen en los gráficos se obtienen estableciendo una relación entre el sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) expresado en la moneda nacional y el PIB per capita (a la cotización actual de la moneda nacional) del país correspondiente.

El **sueldo básico anual bruto** es la cantidad desembolsada por el empleador durante el 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 básico bruto no tiene en cuenta ninguna retención fiscal. Debido al número de criterios de ámbito nacional que se aplican en algunos países para establecer la progresión en la escala salarial, no siempre ha sido posible mostrar los sueldos al principio y al final de la carrera profesional. En este caso, los sueldos mínimos y máximos corresponden a los dos extremos de la escala salarial. Los sueldos reales pueden variar en función de factores como el tamaño del centro, las edades de los alumnos, la proporción alumnos/profesor, etc. En los países donde los sueldos mínimos y máximos varían según el tamaño del centro donde trabaja el director (grandes o pequeños), se muestran ambas situaciones.

La definición del tamaño del centro varía de un país a otro. Por este motivo, los centros pequeños representan a los más pequeños respecto de la definición de cada país y, del mismo modo, los centros grandes se corresponden con la definición de los más grandes.

El **sueldo mínimo** es el sueldo que percibe un director que tiene las características antes citadas, al comienzo de su carrera como director.

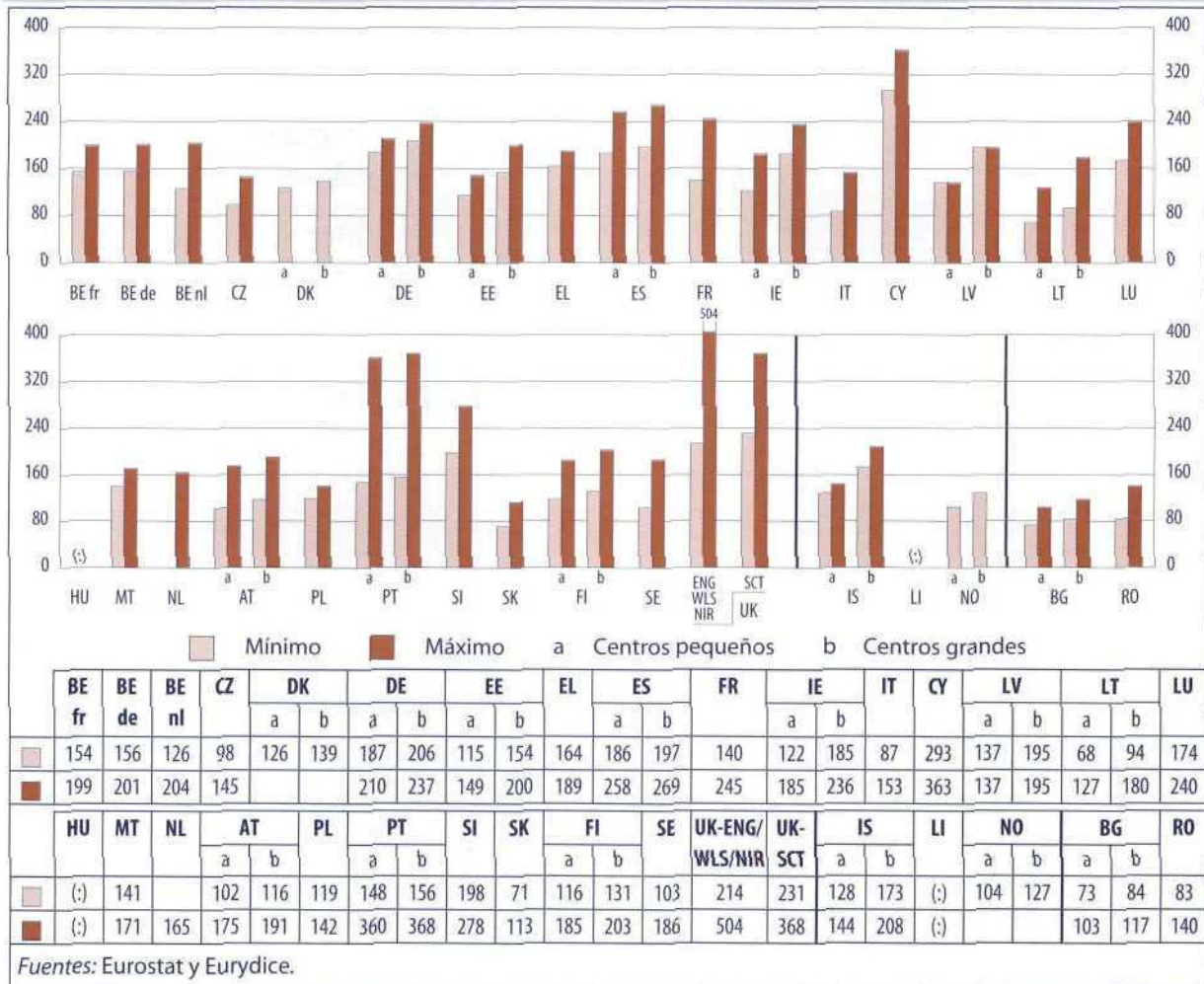
El **sueldo máximo** es el que percibe un director que tiene las características antes citadas cuando se jubila o después de un cierto número de años de servicio, sin tener en cuenta los complementos salariales ni las bonificaciones económicas vinculadas a otro criterio que no sea la antigüedad en el servicio.

Las cifras brutas utilizadas para preparar estos gráficos se encuentran disponibles, por países y por cada año de escolaridad, en <http://www.eurydice.org>.

En cambio, el nivel educativo de los centros que dirigen no suele tener mucha importancia. En la mayoría de los países los sueldos de los directores son exactamente los mismos en Educación Primaria que en Secundaria inferior, cuando no en la totalidad de la Educación Secundaria general. En los países donde el sistema educativo tiene una estructura única, sólo existe una escala salarial para los directores de los centros ya que no existe una ruptura entre los dos niveles que, en otros países, se corresponden con la Educación Primaria y la Educación Secundaria inferior general. La única excepción la constituye Finlandia, donde en la mayoría de los municipios los acuerdos salariales del profesorado y de los directores todavía se basan en el sistema de remuneración anterior a la implantación de la estructura única.

Por otro lado, en Bélgica, Alemania, Francia, los Países Bajos, Finlandia y Liechtenstein, los sueldos básicos de los directores aumentan en consonancia con el nivel educativo que se imparte en los centros que dirigen. En todos estos países, salvo Bélgica (Comunidad flamenca), ocurre lo mismo con los sueldos de los profesores (gráficos D37 a D39).

Gráfico D52: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Secundaria inferior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



Notas complementarias (gráfico D52)

Bélgica: se tiene en cuenta el PIB nacional per capita en lugar del PIB per capita de las Comunidades.

República Checa, Dinamarca, Letonia, Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido, Liechtenstein y Noruega: véase el gráfico D51.

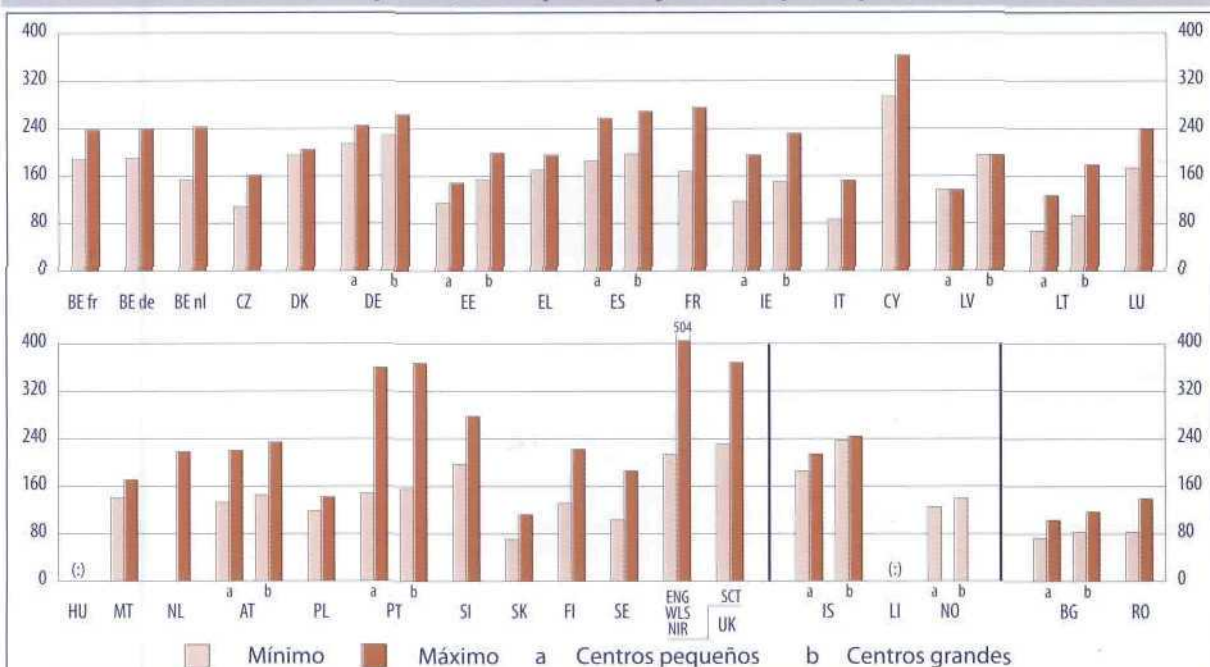
Alemania: véase el gráfico D51. Sólo se tienen en cuenta los sueldos de los directores de *Realschule*. Para obtener información acerca de los sueldos de los directores de *Gymnasium*, véase el gráfico D53.

España: a causa de las diferencias salariales entre las Comunidades Autónomas, se muestran sueldos medios. En los centros pequeños, los sueldos básicos mínimos oscilan entre el 177 % y el 209 % del PIB per capita, y los sueldos básicos máximos entre el 237 % y el 298 % del PIB per capita. En los centros grandes, los sueldos básicos mínimos y máximos oscilan, respectivamente, entre el 184 % y el 218 % del PIB per capita, y entre el 242 % y el 300 % del PIB per capita.

Luxemburgo: el sueldo mínimo representado es un valor teórico. Los sueldos mínimos de los directores dependen de la duración del servicio anterior y son, en general, más elevados.

Austria: las cifras corresponden a los directores de *Hauptschulen*. Los sueldos de los directores de *allgemein bildenden höheren Schulen* se muestran en el gráfico D53.

Gráfico D53: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Secundaria superior, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03



■ Mínimo ■ Máximo a Centros pequeños b Centros grandes

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE		EE		EL	ES		FR	IE		IT	CY	LV		LT		LU
						a	b	a	b		a	b		a	b			a	b	a	b	
■	189	191	153	108	195	214	229	115	154	170	186	197	168	117	151	87	293	137	195	68	94	174
■	238	240	243	162	205	245	265	149	200	196	258	269	276	195	232	153	363	137	195	127	180	240

	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS		LI	NO		BG		RO
				a	b		a	b							a	b		a	b			
■	(:)	141		133	145	119	148	156	198	71	131	103	214	231	186	237	(:)	125	139	73	84	83
■	(:)	171	218	220	235	142	360	368	278	113	223	186	504	368	214	244	(:)			103	117	140

Fuentes: Eurostat y Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica, España y Luxemburgo: véase el gráfico D52.

República Checa, Dinamarca, Letonia, Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido, Liechtenstein y Noruega: véase el gráfico D51.

Alemania: véase el gráfico D51. Las cifras corresponden a los sueldos de los directores de *Gymnasium*.

Austria: las cifras corresponden a los sueldos de los directores de *allgemein bildenden höheren Schulen*.

Al igual que en el caso de los profesores (gráficos D37 a D39), los sueldos básicos de los directores son, por término medio, menores en los nuevos Estados miembro de la UE y en los países candidatos que en la UE-15.

En todos los países los sueldos básicos de los directores son superiores a los del profesorado que trabaja en el mismo nivel educativo.

Sea cual sea el número de alumnos o el nivel educativo del centro, los sueldos básicos mínimos de los directores son, en general, equivalentes o superiores al PIB per capita de cada país. Sin embargo en Italia, Lituania, Eslovaquia, Bulgaria y Rumania, sólo los sueldos básicos máximos de los directores sobrepasan el PIB per capita. En Alemania (Secundaria superior), Chipre y el Reino Unido los sueldos básicos mínimos son dos veces más elevados que el PIB per capita. En Eslovenia, el sueldo básico mínimo es casi el doble que el PIB per capita, situándose en el 198%.

La diferencia entre los sueldos básicos mínimos y máximos de los directores como fórmula para evaluar las perspectivas de aumento del sueldo básico a lo largo de su carrera no es tan grande como en el caso de los profesores. En términos financieros, las carreras de los directores progresan más uniformemente en la mayoría de los países. Sin embargo, los sueldos básicos de los directores en Italia, Irlanda (en Primaria), Finlandia y el Reino Unido (Escocia), así como los de los grandes centros de Letonia y Bulgaria pueden aumentar más que los del profesorado. En Irlanda (en Primaria) los sueldos de los directores pueden llegar a ser más del doble a lo largo de su carrera.

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, ya que los sueldos de partida de los directores también son más altos.

Estas particularidades pueden atribuirse al hecho de que, en la mayoría de los países, se exige un cierto número de años de experiencia docente para ser director de un centro (véase el gráfico D49). En algunos países también pueden pedirse otras condiciones, como haber recibido una formación específica (véase el gráfico D48). La carrera de director de un centro también es más corta a causa de los años de experiencia complementarios que se exigen, de manera que el período durante el cual puede aumentar su sueldo también es menor.

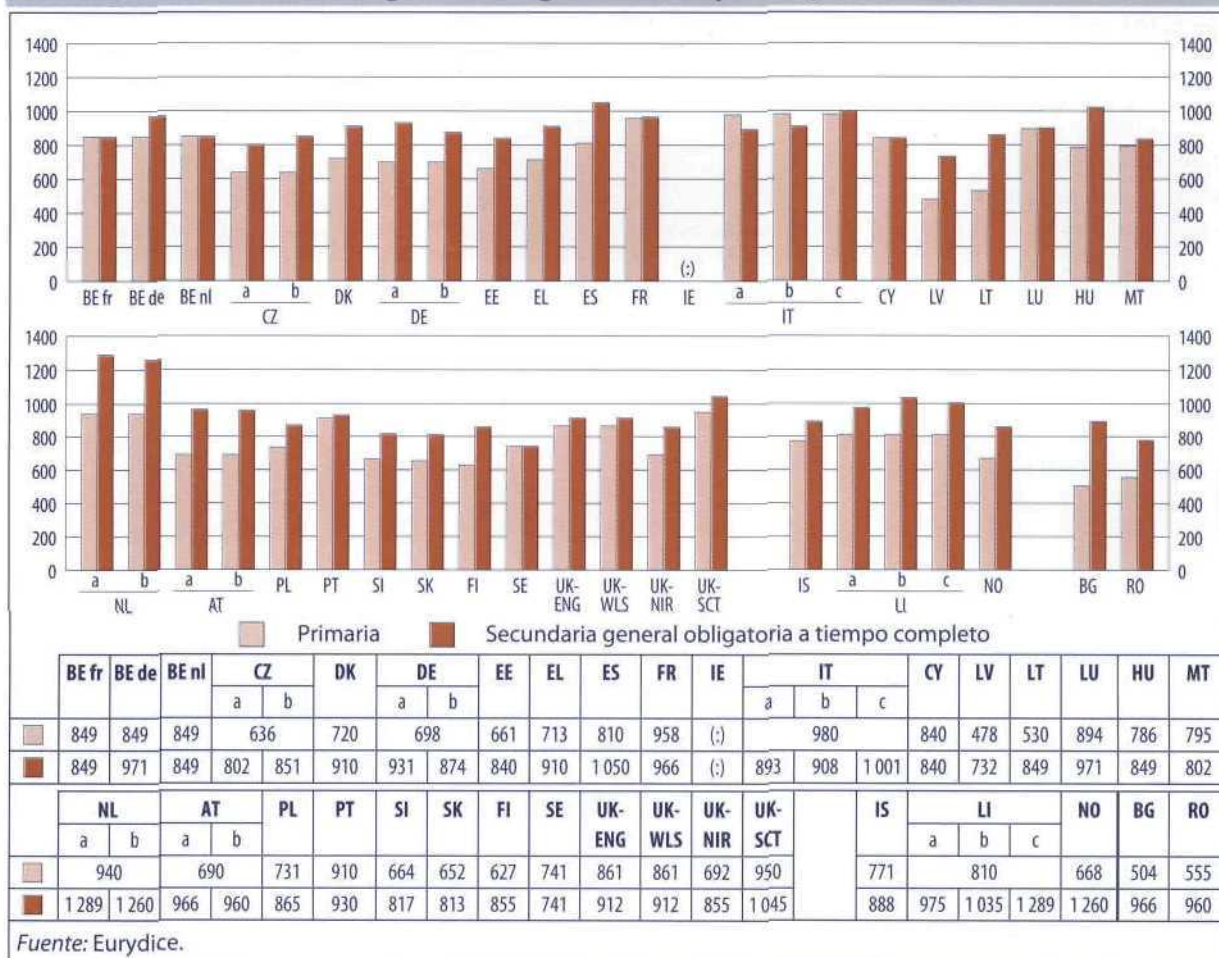
PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN I – CALENDARIO Y HORARIO LECTIVO

POR TÉRMINO MEDIO, EL NÚMERO DE HORAS LECTIVAS ANUALES RECOMENDADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ES DE 170 HORAS MÁS QUE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En una gran mayoría de países la educación obligatoria dura nueve años. Oscila entre los ocho años en Rumania (hasta 2003/04) y los 13 años en Hungría. La Educación Primaria, o los años correspondientes de la estructura única, dura entre cuatro y ocho años, según el país del que se trate (gráfico B1). El horario lectivo suele distribuirse entre cinco días a la semana, que pueden ampliarse a seis días en algunos países o cuando los centros tienen libertad para decidir esta cuestión. El tiempo que los alumnos permanecen en el aula y la duración de las lecciones también varían en función del país, de los días lectivos semanales y del curso en el que estén. Teniendo en cuenta estas diferencias en cuanto al ritmo escolar, sólo el número mínimo recomendado de horas lectivas anuales permite la comparación entre los países.

Gráfico E1: Número mínimo recomendado de horas lectivas anuales. Educación Primaria y Secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2002/03



Notas complementarias (gráfico E1)

Bélgica: sólo se muestran las horas lectivas de los centros del sector público.

República Checa: el gráfico corresponde al horario lectivo en la *základní škola* (currículo *Základní škola*) en la columna (a) y, a continuación, en la *základní škola*, seguida del *gymnázium* en la columna (b). Aquí no se muestra el horario lectivo de los currículos de las otras dos *základní škola* (*Národní škola* y *Obecná škola*).

Dinamarca: la reforma del horario lectivo se aplica desde el curso escolar 2003/04.

Alemania: en el caso de la Educación Secundaria inferior general, el gráfico se refiere al *Gymnasium* en la columna (a), y a la *Hauptschule* y la *Realschule* en la columna (b). Las cifras se basan en un acuerdo entre los *Länder* acerca del número mínimo de horas lectivas.

Francia: el horario lectivo depende de las materias optativas obligatorias elegidas por los alumnos en el último curso de la educación obligatoria. Aquí se muestra la situación más generalizada (cinco horas y media semanales). El horario lectivo está sufriendo una reforma. En 2002/03 sólo se modificó el horario lectivo del primer curso del *cycle des approfondissements* (tercer curso de Primaria).

Italia: el gráfico se refiere al 9º curso del *liceo scientifico* en la columna (a), del *liceo classico* en la columna (b) y del *liceo artistico* en la columna (c).

Letonia: durante los ocho últimos cursos de la educación obligatoria las clases pueden durar cinco minutos más. Los centros tienen libertad para decidir cuánto tiempo dedican a cada materia, pero respetando el número de horas mínimo y máximo recomendado. Por tanto, en la práctica, el número total de horas de clase es mayor.

Países Bajos: en el caso de la Educación Secundaria, el gráfico se refiere a los centros HAVO y VWO en la columna (a) y a los centros VMBO en la columna (b). El horario lectivo de algunas materias que se ofrecen en centros VMBO depende de la sección elegida, por lo que se muestra un promedio.

Austria: en el caso de la Educación Secundaria inferior, el gráfico muestra la *Hauptschule* seguida de la *Polytechnische Schule* en la columna (a) y la *allgemein bildende höhere Schule* en la columna (b). El horario lectivo se ha reducido desde el curso escolar 2003/04.

Portugal: la reforma del tercer ciclo de *ensino básico* se ha completado en 2004/05.

Eslovenia: se incluyen los 15 días anuales reservados para actividades especiales (ciencias, deportes, arte y tecnologías).

Suecia: las recomendaciones oficiales se basan en la totalidad de la educación obligatoria. Aquí se muestra una distribución homogénea entre los diversos cursos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el número total de horas se basa en el mínimo semanal o diario recomendado. No se incluye el tiempo dedicado a la *reception class* al comienzo de la educación obligatoria.

Rumania: en cada curso de la educación obligatoria los centros pueden añadir al horario dos horas semanales para actividades complementarias.

Nota explicativa

El horario lectivo que se presenta en este gráfico corresponde a la carga lectiva mínima (teórica) de los alumnos y se basa en las recomendaciones mínimas de cada país. Para cada curso de Primaria o de Secundaria general obligatoria a tiempo completo, la carga lectiva se calcula tomando el promedio de la carga lectiva mínima diaria y multiplicándolo por el número de días lectivos anuales. No se tienen en cuenta los recreos o descansos de ningún tipo ni el tiempo dedicado a clases opcionales. El número total mínimo de horas lectivas anuales de cada curso se suman para obtener la carga lectiva mínima total (en horas) de Primaria y de Secundaria general obligatoria a tiempo completo. Estos valores se dividen entre el número de años correspondientes a cada uno de estos dos niveles educativos. Las cifras brutas utilizadas para preparar este gráfico se encuentran disponibles, por países y cursos de estos niveles educativos, en <http://www.eurydice.org>. El final de la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo suele coincidir con el fin de la Educación Secundaria inferior general o de la estructura única, salvo en Bélgica, Francia, Italia, Hungría, los Países Bajos (VWO y HAVO), Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bulgaria (gráfico B1).

En muchos países, el horario oficial no es muy intensivo al comienzo de la Educación Primaria. A partir de este momento, el número mínimo recomendado de horas lectivas aumenta gradualmente. En comparación con Primaria, el número mínimo recomendado de horas lectivas anuales en Educación Secundaria general obligatoria es mayor en casi todos los países. Así, por término medio y teniendo en cuenta las diferencias entre las distintas ramas, los alumnos europeos reciben un mínimo de 755 horas de clase al año en Educación Primaria y un mínimo de 922 horas anuales en Secundaria obligatoria. Con algunas excepciones, el mínimo recomendado para los alumnos de Educación Primaria oscila entre 600 y 850 horas anuales, mientras que en Educación Secundaria general obligatoria, el número mínimo recomendado de horas lectivas anuales oscila entre 850 y 950. Los únicos países en los que el número anual de horas lectivas en Educación Primaria es igual o superior al de Secundaria general obligatoria son Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Francia, Italia (en el caso de los alumnos del *liceo scientifico* y del *liceo classico*) y Chipre.

En general, desde el curso escolar 2000/01, la carga lectiva de los alumnos de Primaria y Secundaria obligatoria ha cambiado relativamente poco. El único país donde ha aumentado el número mínimo

recomendado de horas lectivas anuales es Hungría, donde la legislación se ha modificado muchas veces desde 1996, especialmente en relación con el currículo, que se está reformando desde 2000/01.

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN TODOS LOS PAÍSES SON OBLIGATORIAS LAS MISMAS MATERIAS PERO LA DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS LECTIVAS SUELE SER FLEXIBLE

En Educación Primaria, las materias obligatorias que se especifican en los currículos oficiales son, en su mayor parte, iguales en todos los países. Las principales diferencias que se observan en este nivel educativo son las relativas al horario flexible, al aprendizaje de lenguas extranjeras y a la obligación de ofrecer formación religiosa o ética.

La mayoría de los países permiten un horario flexible, de modo que los centros tengan libertad para determinar la totalidad o parte del horario lectivo dedicado a ciertas materias. Los centros de las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Italia, los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) tienen libertad para decidir cómo distribuyen el 50% del horario lectivo. Esta autonomía es total en los Países Bajos y el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte). En España y Polonia el porcentaje que corresponde al horario flexible equivale a una tercera parte (o más) del horario lectivo total. En Polonia esto se debe al hecho de que las materias se enseñan de forma integrada durante los tres primeros años de Primaria. Estas materias se incluyen en la categoría "horario flexible". En el Reino Unido (Escocia) y Bulgaria el horario flexible ocupa entre el 15 y el 20% del número total de horas lectivas.

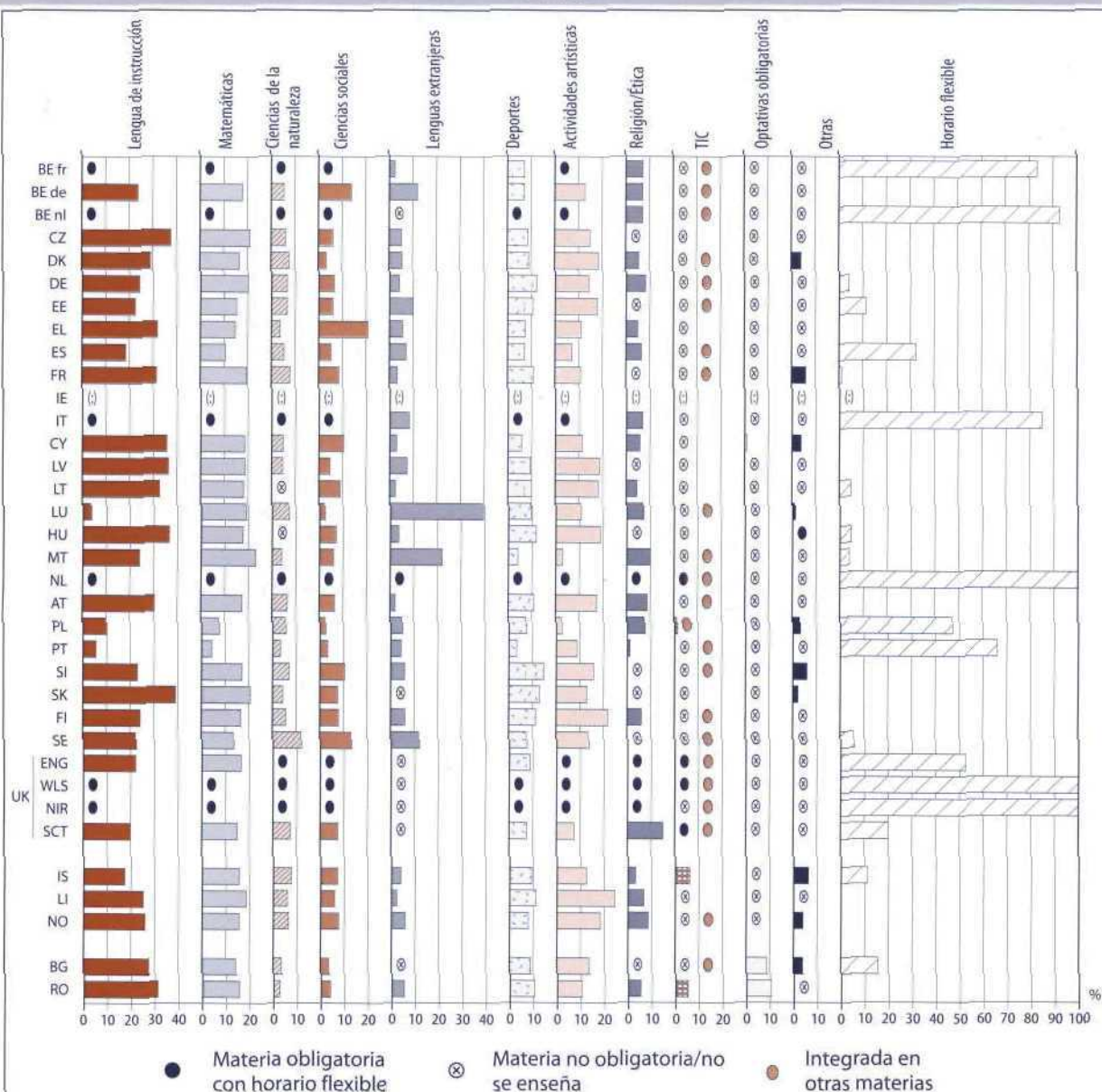
En los demás países se puede comparar la importancia relativa de la carga lectiva oficialmente fijada para las distintas materias durante la Educación Primaria. La lengua de instrucción es claramente la materia más importante en cuanto al número de horas que se le dedica: entre una cuarta y una tercera parte del número total de horas lectivas recomendado. La única excepción es Luxemburgo, donde la situación es muy poco habitual ya que el alemán y el francés, que son lenguas oficiales, se consideran lenguas extranjeras en el currículo y se enseñan a partir del comienzo de la Educación Primaria. Esto explica el alto porcentaje de horas lectivas dedicado a lenguas extranjeras (39 %), especialmente si se compara con la lengua de instrucción, el *Letzeburgesch* (4 %).

En la mayoría de los países, las matemáticas ocupan el segundo lugar en cuanto al número de horas lectivas recomendado. En Malta e Islandia la lengua de instrucción y las matemáticas ocupan un porcentaje del horario lectivo equivalente. En el Reino Unido (Inglaterra) las recomendaciones sólo contemplan la lengua de instrucción, las matemáticas y el deporte. Siete países (Dinamarca, Estonia, Hungría, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega) dedican un poco más de tiempo a la enseñanza de actividades artísticas (que incluyen varias materias con contenido artístico y práctico) que a las matemáticas.

Durante la Educación Primaria se dedica más tiempo a las actividades artísticas y al deporte que a las ciencias de la naturaleza o a las ciencias sociales. Salvo en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Grecia, Francia, Chipre, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido (Escocia), el número de horas lectivas dedicado a las ciencias antes mencionadas es inferior al 15 % del horario lectivo total. Algunos países no establecen una diferencia real entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, que suelen enseñarse de forma integrada.

El número de horas lectivas destinado a las actividades artísticas varía mucho. En Alemania, Austria, los países nórdicos y la mayoría de los nuevos Estados miembro de la UE el tiempo dedicado a estas actividades suele ser mayor que en los demás países.

Gráfico E2: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la Educación Primaria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): en la región de Bruselas-Capital, la enseñanza de las lenguas extranjeras obligatorias es muy diferente. La enseñanza del neerlandés comienza en el tercer curso de Educación Primaria y por ello le corresponde un mayor porcentaje de horas en el conjunto de Primaria que lo que muestra el gráfico.

Bélgica, Dinamarca, Reino Unido (ENG/WLS/NIR) y Rumania: véase el gráfico E1.

Alemania: en algunos *Länder*, parte o la totalidad del horario es flexible, especialmente en los dos primeros cursos. Las cifras se basan en un acuerdo entre los *Länder* acerca del número mínimo de horas lectivas.

Estonia: los alumnos cuya lengua de instrucción no es el estonio tienen un número mayor de horas dedicadas a lenguas extranjeras (ya que el estonio es obligatorio como segunda lengua extranjera) y el horario lectivo que le corresponde es menos flexible.

España: el currículo obligatorio que el gobierno central establece para todo el país representa el 55 % del horario lectivo en las Comunidades Autónomas con una lengua cooficial, y el 65 % en las demás. Cada Comunidad Autónoma establece el resto del horario lectivo.

Notas complementarias (gráfico E2 - continuación)

Francia: se están reformando los horarios de la educación obligatoria. En 2002/03, sólo se modificaron los del primer curso del *cycle des approfondissements* (tercer curso de Primaria). Esta reforma establece el número mínimo y máximo de horas lectivas para cada materia. Los profesores disponen de hora y media semanal de horario flexible para repartirlo entre las materias, dentro de los límites establecidos.

Italia: los centros pueden aumentar o reducir el tiempo destinado a ciertas materias (o introducir nuevas materias) dentro del límite del 15 % del currículo oficial que aquí se muestra (pero el número total de horas lectivas debe seguir siendo el mismo).

Chipre: en las zonas rurales, el tiempo destinado a cada materia depende del número de profesores del centro.

Letonia: los centros tienen libertad para decidir cuánto tiempo dedican a cada materia, pero respetando el número de horas mínimo y máximo recomendado.

Hungría: la integración de las TIC en otras materias depende del currículo de cada centro, de los recursos disponibles y de las preferencias metodológicas de cada profesor.

Países Bajos: la administración competente decide si las TIC se integran en otras materias o si constituyen una materia independiente.

Austria: durante los dos primeros cursos, la enseñanza de la lengua extranjera puede estar vinculada a otras materias (según un enfoque integrado). Desde 2003/04 esta enseñanza es obligatoria.

Polonia: la categoría "otras" incluye la tecnología a partir del 4º curso de Educación Primaria.

Portugal: el tiempo dedicado al deporte depende de la disponibilidad de recursos humanos y de la infraestructura de los centros. La enseñanza de religión/ética puede ser sustituida por "Desarrollo social y personal" si los alumnos así lo desean. La reforma del tercer ciclo de *ensino básico* se ha completado en 2004/05. Las TIC se convertirán en materia independiente en el último curso de la educación obligatoria.

Eslovenia: se incluyen los 15 días anuales reservados para actividades especiales (ciencias, deportes, arte y tecnologías). Las "Ciencias técnicas y tecnologías", incluidas en el epígrafe "otras", están parcialmente vinculadas a las TIC.

Finlandia: en agosto de 2006 finalizará la aplicación gradual de la reforma del horario lectivo, aprobada en 2001.

Suecia: las recomendaciones oficiales afectan al conjunto de la educación obligatoria, por lo que aquí se muestra una distribución homogénea entre los distintos cursos. En lo concerniente a las lenguas extranjeras, la mayoría de los alumnos comienzan a estudiar una segunda lengua a partir del 6º curso. En este caso, las lenguas extranjeras representan el 9,3 % del número total de horas lectivas de Educación Primaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los centros tienen libertad para decidir cuánto tiempo dedican a cada materia. En Inglaterra, el tiempo dedicado a la lengua de instrucción y a las matemáticas, que se muestra en el gráfico se basa en las recomendaciones de documentos estratégicos que no tienen carácter obligatorio. El gobierno ha establecido objetivos para aumentar el porcentaje de niños que dedican un mínimo de dos horas semanales a la educación física y al deporte escolar, ya sea como actividad curricular o extracurricular.

Reino Unido (SCT): las Ciencias de la naturaleza y las Ciencias sociales, como en el caso de las actividades artísticas y los deportes, se incluyen en las mismas áreas curriculares. Las horas lectivas se han distribuido equitativamente entre los dos grupos de materias.

Nota explicativa

Los porcentajes de cada materia en el conjunto de la Educación Primaria (CINE 1) se obtienen calculando la relación entre el tiempo destinado a cada materia obligatoria y el número total de horas lectivas recomendadas. Las cifras brutas utilizadas para preparar este gráfico se encuentran disponibles, por países y por cursos de Primaria, en <http://www.eurydice.org>. El cálculo se basa en las recomendaciones oficiales mínimas de cada país. Los puntos negros indican que ciertas materias son obligatorias en países donde el currículo sólo establece que deben enseñarse, sin especificar el número de horas lectivas que les corresponde, y donde los centros tienen total libertad para decidir cuánto tiempo se les dedica.

Con el fin de simplificar los gráficos se han agrupado algunas materias. Este es el caso de las "Ciencias sociales", que incluye materias como "Vida escolar y cultura", el estudio del medio natural, Historia, Geografía, la formación social y política, la educación cívica, la educación para la salud, la educación sexual o la educación vial. Las Ciencias de la naturaleza incluyen Biología, Física y Química. En algunos países el horario lectivo se distribuye entre materias o grupos de materias que son más amplios que los presentados aquí. Para permitir la comparación, el número de horas se distribuye equitativamente entre estas materias/grupos de materias. Este suele ser el caso de las Ciencias sociales y de la naturaleza.

El número de horas destinado a las TIC se muestra en el gráfico si es una materia independiente. Cuando es obligatoria pero se integra en otras materias, se indica mediante un punto rojo.

La categoría "optativas obligatorias" indica que los alumnos tienen que elegir una o varias materias de un grupo de materias del currículo obligatorio.

La categoría "horario flexible" indica que no se establece el número de horas lectivas destinadas a las diversas materias obligatorias o que, como complemento del tiempo dedicado a estas materias, el currículo prevé un cierto número de horas que los alumnos o el centro pueden dedicar a materias de su elección.

Las actividades artísticas incluyen nociones de estética, música, dibujo, arte, teatro, artesanía, costura/bordado y economía doméstica. La categoría "otras" incluye el tiempo dedicado a las lenguas clásicas (Latín y Griego), a la orientación de los alumnos y a las sesiones con el tutor.

Aunque las lenguas extranjeras son obligatorias en casi todos los países, representan menos del 10 % del horario lectivo excepto en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Luxemburgo y Malta, donde su enseñanza comienza antes: a partir del primer curso de Educación Primaria. La formación religiosa o ética es una materia obligatoria en la mayoría de los países, pero se le dedica menos de una décima parte del horario lectivo total, salvo en Malta y el Reino Unido (Escocia). Finalmente, las TIC con frecuencia forman parte de las enseñanzas obligatorias pero durante la Educación Primaria no se suelen enseñar como materia independiente. En general suelen utilizarse como herramienta al servicio de otras materias.

EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL OBLIGATORIA, EL NÚMERO DE HORAS LECTIVAS RECOMENDADO SE DISTRIBUYE DE FORMA BASTANTE EQUILIBRADA ENTRE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN, LAS LENGUAS EXTRANJERAS, LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS

La distribución oficial del horario lectivo entre las materias obligatorias de la Educación Secundaria general obligatoria es muy distinta a la distribución en Educación Primaria (gráfico E2). Destaca especialmente la disminución del número de horas dedicado a la lengua de instrucción y a las matemáticas, mientras que en todos los países aumenta el tiempo dedicado a las ciencias de la naturaleza y a las ciencias sociales. En la República Checa (en el caso de los alumnos del *gymnázium*), Estonia, Eslovenia y Eslovaquia las ciencias de la naturaleza pasan a ocupar el primer lugar en cuanto a carga lectiva, mientras que esto sucede con las ciencias sociales en la República Checa (para los alumnos de la *základní škola* que cursan el currículo *Základní škola*), Letonia, Hungría y Portugal. También se dedica a las lenguas extranjeras un porcentaje relativamente mayor del horario lectivo en todos los países salvo en el Reino Unido (Escocia). En general, un 10-20 % del horario lectivo se destina a la enseñanza de lenguas extranjeras durante la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo.

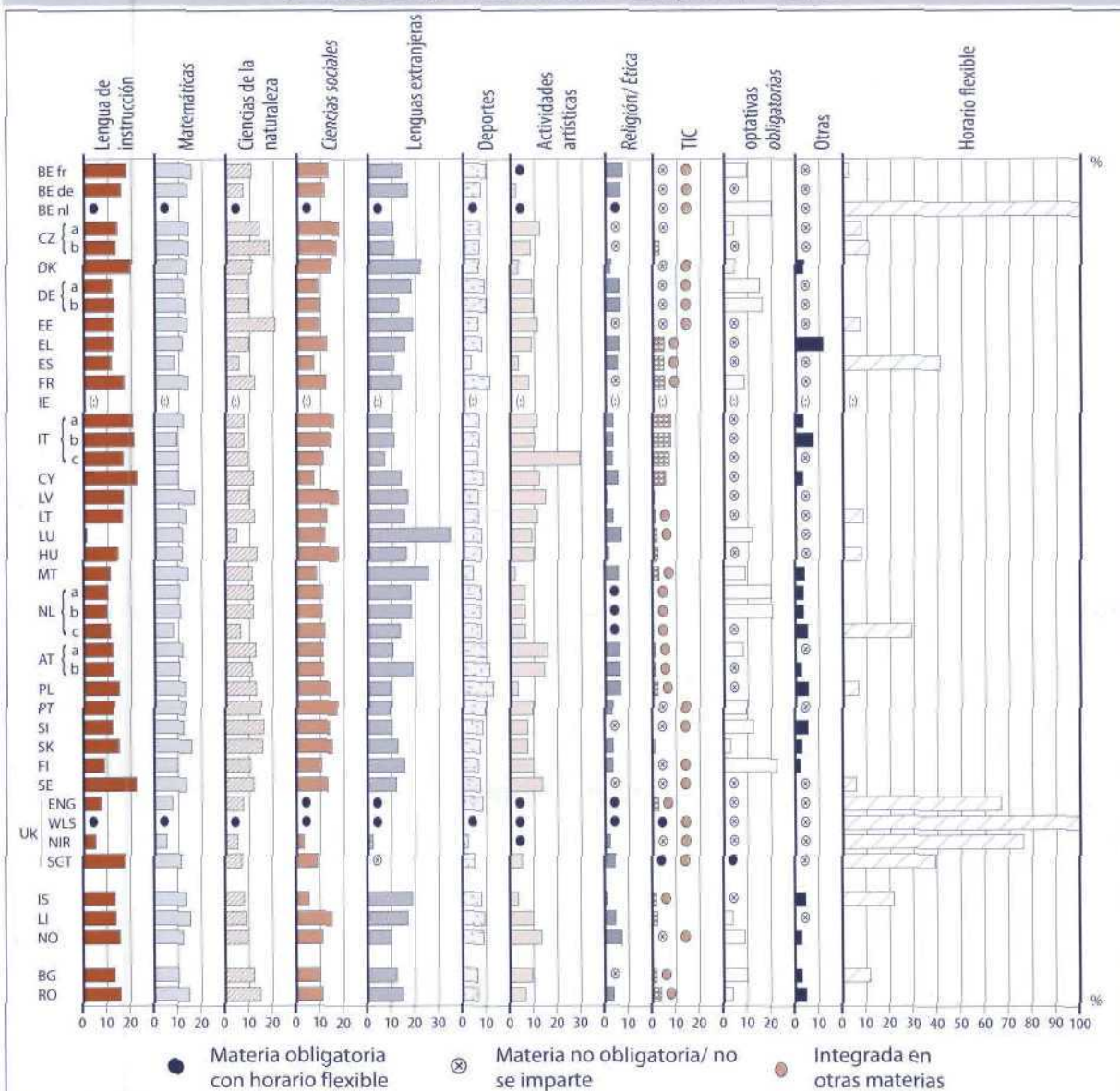
Por consiguiente, a pesar de las diferencias existentes entre los distintos sistemas educativos o incluso dentro de un mismo país, la carga lectiva de la lengua de instrucción, las matemáticas, las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras es más homogénea que en Educación Primaria.

El número de horas lectivas destinado a las actividades artísticas que figura en las recomendaciones disminuye en comparación con la Educación Primaria. Si estas actividades ocupan el 10-19 % del horario lectivo total en la primera etapa de la educación obligatoria, este porcentaje no suele sobrepasar el 10% en Educación Secundaria general obligatoria. Sin embargo, el porcentaje del horario lectivo destinado a las actividades artísticas en Italia (en el *liceo artistico*) y Austria (en la *Polytechnische schule*) es el más alto.

El porcentaje destinado al horario flexible sigue siendo considerable en la Comunidad flamenca de Bélgica, España, los Países Bajos (en centros VMBO), el Reino Unido e Islandia. Además, en la mayoría de los países, los alumnos de Educación Secundaria general obligatoria tienen cierta libertad para elegir las materias ya que las "optativas obligatorias" les permiten elegir determinadas materias de entre las que figuran en una lista preestablecida. Esto sólo es posible en Educación Primaria en Bulgaria y Rumania aunque es muy habitual en la Educación Secundaria general obligatoria. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, los Países Bajos (en centros HAVO y VWO) y Finlandia, el porcentaje del horario lectivo destinado a las optativas obligatorias incluso sobrepasa el 15 %.

Las Tecnologías de la información y la comunicación constituyen una materia independiente en casi la mitad de los países, pero representan un porcentaje ciertamente muy pequeño del horario lectivo. Con frecuencia las TIC se integran en otras materias.

Gráfico E3: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica, Dinamarca y Francia: véase el gráfico E1.

República Checa: el gráfico corresponde al horario lectivo en la *základní škola* (currículo *Základní škola*) en la columna (a) y, a continuación, en la *základní škola*, seguida del *gymnázium* en la columna (b). Aquí no se muestra el horario lectivo de los currículos de las otras dos *základní škola* (*Národní škola* y *Obecná škola*).

Alemania: el gráfico se refiere al *Gymnasium* en la columna (a), y a la *Hauptschule* y la *Realschule* en la columna (b). Las cifras se basan en un acuerdo entre los *Länder* acerca del número mínimo de horas lectivas.

Estonia, España, Italia, Letonia, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia y Reino Unido: véase el gráfico E2.

Italia: el gráfico se refiere al 9º curso del *liceo scientifico* en la columna (a), del *liceo classico* en la columna (b) y del *liceo artistico* en la columna (c). La categoría TIC incluye las horas destinadas a la enseñanza de la tecnología (no estrictamente relacionada con las TIC).

Chipre: la categoría "otras" incluye la tecnología.

Notas complementarias (gráfico E3 – continuación)

Países Bajos: el gráfico se refiere a los centros HAVO en la fila (a), a los centros VWO en la fila (b), y a los centros VMBO en la (c). El horario lectivo de la lengua de instrucción y de la primera lengua extranjera (inglés) que se ofrece en centros VMBO depende de la sección elegida, por lo que se muestra un promedio. La administración local competente decide si las Tecnologías de la información y la comunicación se integran en otras materias o si constituyen una materia independiente.

Austria: el gráfico se refiere a la *Hauptschule* y a la *Polytechnische Schule* en la fila (a) y a la *allgemein bildende höhere Schule* en la fila (b).

Suecia: las recomendaciones oficiales afectan al conjunto de la educación obligatoria, por lo que aquí se muestra una distribución homogénea entre los distintos cursos. En lo concerniente a las lenguas extranjeras, la mayoría de los alumnos comienzan a estudiar una segunda lengua a partir del 6º curso. En este caso, las lenguas extranjeras representan el 17 % del número total de horas lectivas de Educación Secundaria general obligatoria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los centros tienen libertad para decidir cuánto tiempo dedican a cada materia. No existen recomendaciones que afecten a la totalidad de la Educación Secundaria general obligatoria. Los datos de Inglaterra e Irlanda del Norte se basan en recomendaciones/sugerencias para algunos cursos, expresadas en el porcentaje del horario lectivo recomendado para todo el conjunto de la Educación Secundaria. En Inglaterra, los datos sobre deporte se basan en los objetivos del gobierno para aumentar el porcentaje de niños que dedican un mínimo de dos horas semanales a la educación física y al deporte escolar, ya sea como actividad curricular o extracurricular.

Rumania: en cada curso de la educación obligatoria los centros pueden añadir al horario dos horas semanales para actividades complementarias. La integración de las TIC en otras materias depende de los recursos disponibles.

Nota explicativa

Los porcentajes por materia en el conjunto de la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo se obtienen calculando la relación entre el tiempo destinado a cada materia obligatoria y el número total de horas lectivas recomendadas. El fin de la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo suele coincidir con el final de la Educación Secundaria inferior general o de la estructura única, salvo en Bélgica, Francia, Italia, Hungría, los Países Bajos (VWO y HAVO), Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bulgaria (véase el gráfico B1).

Las cifras brutas utilizadas para preparar este gráfico se encuentran disponibles, por países y cursos de Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo, en <http://www.eurydice.org>. El cálculo se basa en las recomendaciones oficiales mínimas de cada país.

Los puntos negros indican que ciertas materias son obligatorias en países donde el currículo sólo establece que deben enseñarse, sin especificar el número de horas lectivas que les corresponde, y donde los centros tienen total libertad para decidir cuánto tiempo se les dedica. En el caso de países donde la Educación Secundaria obligatoria a tiempo completo incluye uno o varios años de Secundaria superior organizados en distintas ramas, o bien se indica en el gráfico, o bien el cálculo se basa en el número de horas de la rama de ciencias para ese año o esos años.

Con el fin de simplificar los gráficos, se han agrupado algunas materias. Este es el caso de las "Ciencias sociales", que incluye materias como "Vida escolar y cultura", el estudio del medio natural, Historia, Geografía, la formación social y política, la educación cívica, la educación para la salud, la educación sexual o la educación vial. Las Ciencias de la naturaleza incluyen Biología, Física y Química. En algunos países el horario lectivo se distribuye entre materias o grupos de materias que son más amplios que los presentados aquí. Para permitir la comparación, el número de horas se distribuye equitativamente entre estas materias/grupos de materias.

El número de horas destinado a las TIC se muestra en el gráfico si es una materia independiente. Cuando es obligatoria pero se integra en otras materias, se indica mediante un punto rojo.

La categoría "optativas obligatorias" indica que los alumnos tienen que elegir una o varias materias de un grupo de materias del currículo obligatorio.

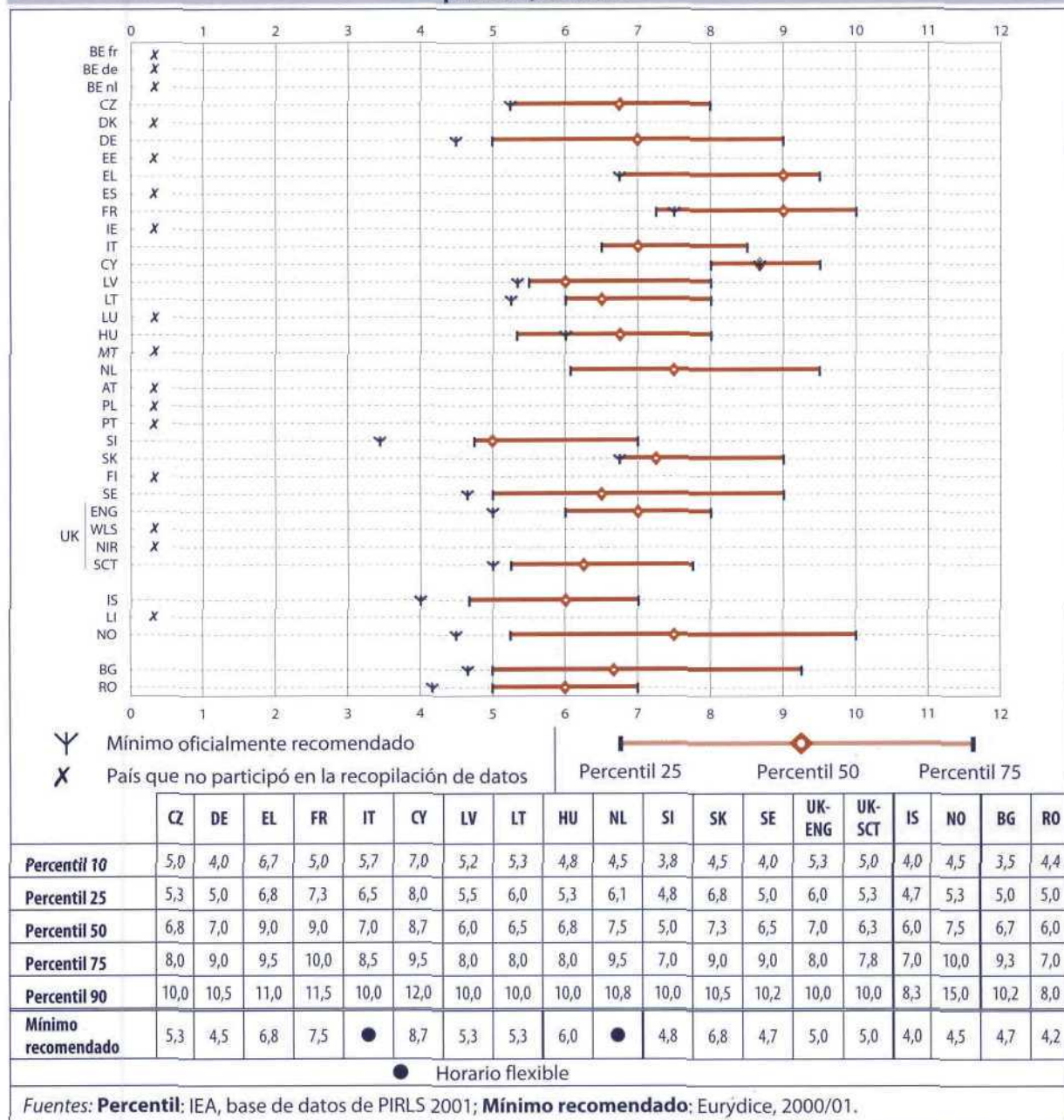
La categoría "horario flexible" indica que no se establece el número de horas lectivas destinadas a las diversas materias obligatorias o que, como complemento del tiempo dedicado a estas materias, el currículo prevé un cierto número de horas que los alumnos o el centro pueden dedicar a materias de su elección.

Las actividades artísticas incluyen nociones de estética, música, dibujo, arte, teatro, artesanía, costura/bordado y economía doméstica. La categoría "otras" incluye el tiempo dedicado a las lenguas clásicas (Latín y Griego), a la orientación de los alumnos y a las sesiones con el tutor.

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EL TIEMPO DEDICADO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN GENERALMENTE SOBREPASA EL TIEMPO MÍNIMO RECOMENDADO

A pesar de que existen algunas excepciones, la lengua de instrucción es la materia obligatoria a la que se dedica el mayor número mínimo de horas lectivas en las recomendaciones oficiales (gráfico E2). Puede establecerse una relación entre estas recomendaciones y el tiempo que, según los profesores, se dedica realmente a la enseñanza de la lengua de instrucción en el 4º curso de Educación Primaria en los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001.

Gráfico E4: Distribución del alumnado de 4º curso de Primaria según el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua de instrucción, comparado con el número mínimo de horas lectivas oficialmente recomendado, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Notas complementarias (gráfico E4)

Eslovenia: el curso elegido para PIRLS 2001 es el 3^{er} curso de Educación Primaria.

Reino Unido (ENG/SCT): el curso elegido para PIRLS 2001 es el 5^o curso de Educación Primaria.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran cuántas horas semanales dedicaban a la enseñanza de la lengua de instrucción.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4^o curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e Instrumentos Estadísticos".

Para mayor claridad, el gráfico sólo muestra los valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en un cuadro a continuación del gráfico.

Tres cuartas partes del alumnado de 4^o curso aprende la lengua de instrucción durante un mínimo de cinco horas semanales, salvo en Eslovenia e Islandia. En todos los países excepto Francia, Chipre y Hungría al menos el 75 % de los alumnos de 4^o de Primaria reciben el número recomendado de horas de clase de esta materia, o incluso un número mayor. Por tanto, los profesores respetan las recomendaciones.

La distribución de los alumnos en función del número de horas semanales que, según sus profesores, se dedican a la enseñanza de la lengua de instrucción presenta algunas variaciones. La desviación entre el percentil 25 y el percentil 75 es, en general, de dos a tres horas y de cuatro a siete horas semanales entre los percentiles 10 y 90. En Alemania, los Países Bajos, Suecia, Noruega y Bulgaria la distribución es relativamente amplia. En cambio, en Italia, Chipre, el Reino Unido (Inglaterra) y Rumania es más reducida.

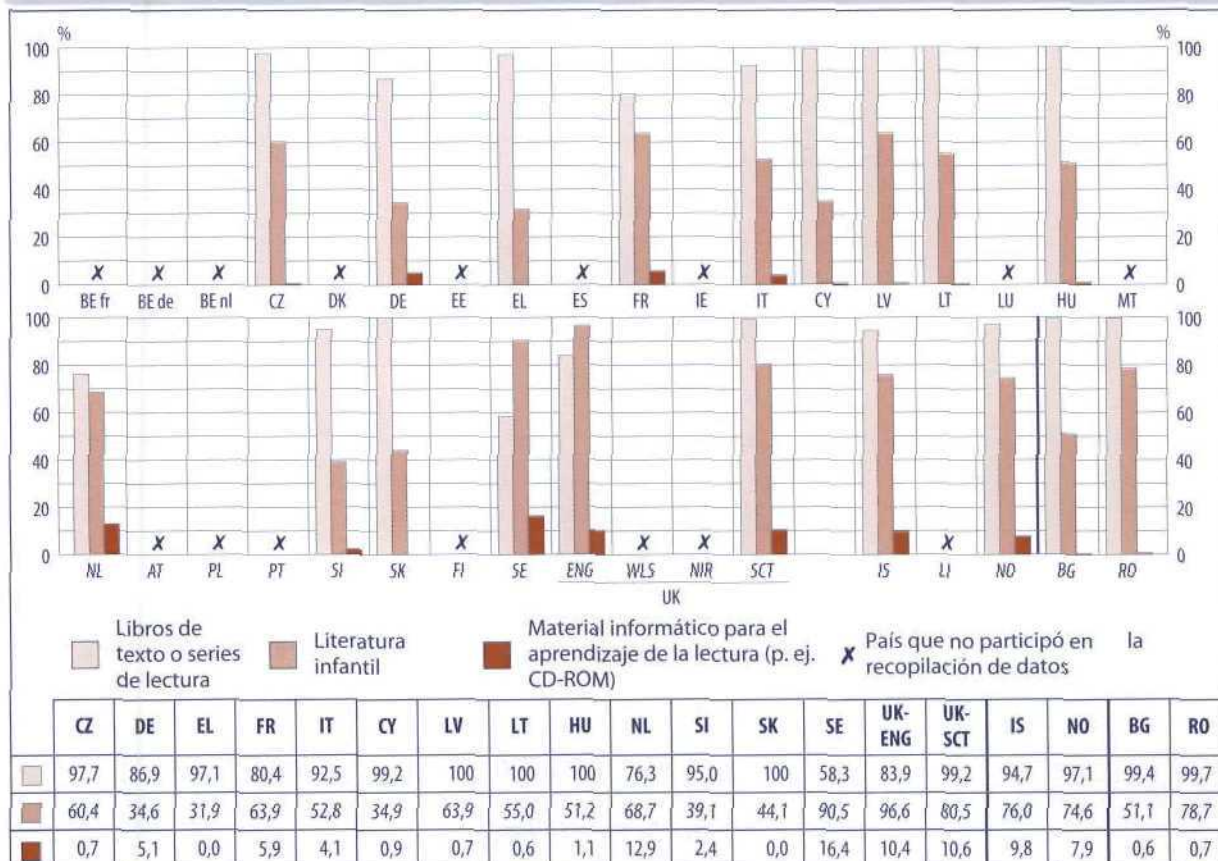
EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL SE UTILIZAN MÁS QUE EL MATERIAL INFORMÁTICO PARA ENSEÑAR A LEER

La enseñanza de la lectura y la motivación de los alumnos para que lean son actividades básicas, especialmente en Educación Primaria. En efecto, en casi todos los países se recomienda dedicar más tiempo a la enseñanza de la lengua de instrucción que a cualquier otra materia (gráfico E2). Se ha analizado la gran variedad de materiales de lectura que se utilizan en 4^o curso de Primaria y la frecuencia con la que se utilizan a partir de los datos de la encuesta PIRLS 2001 correspondientes a los países que participaron en la misma.

Los libros de texto o los manuales constituyen el principal recurso para que los alumnos de 4^o de Primaria aprendan a leer. En todos los países, salvo Suecia, más de las tres cuartas partes de los alumnos tienen un profesor que utiliza libros de texto o series de libros de lectura, al menos, una vez a la semana. Los profesores de más de la mitad de los alumnos utilizan una variedad de libros de literatura infantil, excepto en Alemania, Grecia, Chipre, Eslovenia y Eslovaquia. Suecia y el Reino Unido (Inglaterra) son los únicos países donde los libros de literatura infantil se utilizan con más frecuencia que los libros de texto o las series de libros de lectura.

En cambio, el uso frecuente de material informático para la enseñanza de la lectura está mucho menos generalizado. Sólo afecta a poco más de un alumno de cada diez en cuatro sistemas educativos: los de los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia). Por tanto, la enseñanza de la lectura en Educación Primaria todavía se basa en los recursos tradicionales, como los libros de texto y los libros infantiles, mientras que los recursos informáticos se utilizan con regularidad sólo en un grupo reducido de países.

Gráfico E5: Porcentaje de alumnos cuyos profesores afirman que utilizan libros de texto, literatura infantil o material informático educativo para la enseñanza de la lectura, al menos, una vez a la semana (4º curso de Primaria), en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia utilizaban diversos materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura: (a) "Libros de texto o series de libros de lectura", (b) "Cuadernos u hojas de ejercicios", (c) "Periódicos y revistas para niños", (d) "Material informático para la enseñanza de la lectura (p. ej. CD-ROM)", (e) "Material de lectura en Internet (páginas web)", (f) "Literatura infantil (p. ej. novelas, colecciones de cuentos, etc.)" y (g) "Materiales que provienen de otras materias". El gráfico sólo muestra (a), (d) y (f).

Las respuestas posibles eran (i) "todos los días o casi todos los días", (ii) "una o dos veces a la semana", (iii) "una o dos veces al mes" y (iv) "nunca o casi nunca". El gráfico muestra las categorías (i) y (ii) agrupadas.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

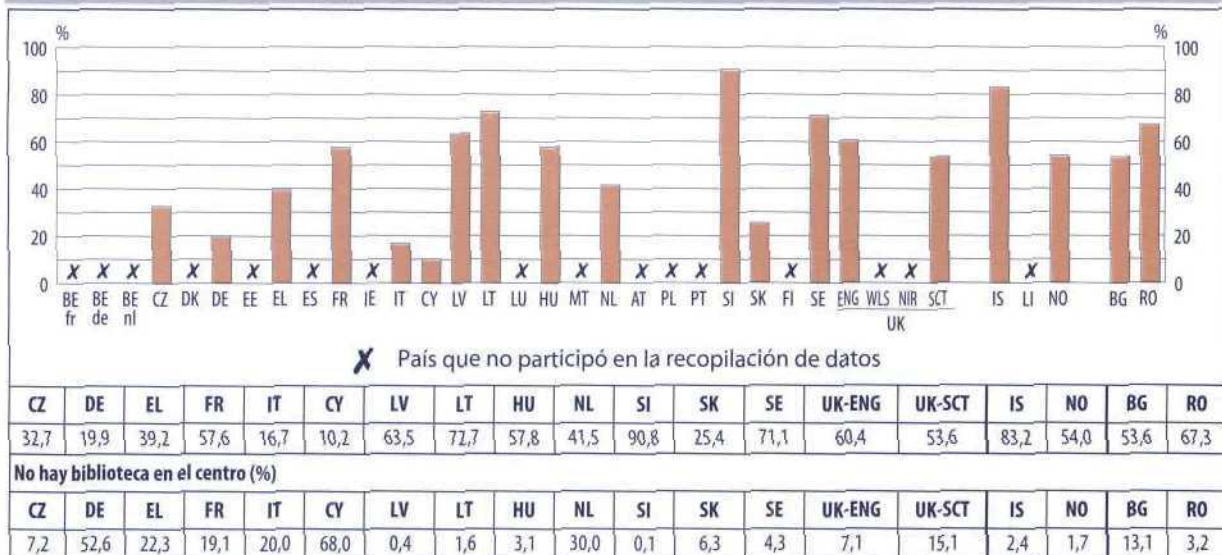
Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES SON FRECUENTADAS POR MÁS DE LA MITAD DE LOS ALUMNOS DE 9 AÑOS DE EDAD

En la mayoría de los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001, además del material de lectura que se usa directamente en clase, los alumnos de 4º curso de Primaria utilizan las bibliotecas de los centros con mucha frecuencia. Más de la mitad de estos alumnos visitan la biblioteca del centro una vez a la semana por lo menos. Sin embargo, en la República Checa, Alemania, Grecia, Italia, Chipre, los Países Bajos y Eslovaquia la proporción es mucho menor.

En estos países la escasa utilización de la biblioteca escolar puede deberse, en parte, a la falta de equipamiento de los centros (gráfico D14). Por ejemplo, según las afirmaciones de los profesores de 4º curso, casi la mitad de los alumnos de Alemania no disponen de biblioteca en sus centros. En Chipre, esta proporción es superior a dos tercios. Sin embargo, en la República Checa, Italia y Eslovaquia, donde parece que los centros están bien dotados de bibliotecas, menos de un tercio de los alumnos son acompañados a la biblioteca por sus profesores, al menos, una vez a la semana.

Gráfico E6: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que los acompañan a la biblioteca, del centro al menos, una vez a la semana, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia acompañaban o enviaban a sus alumnos a la biblioteca del centro.

Las respuestas posibles eran (i) no hay biblioteca en el centro, (ii) "todos los días o casi todos los días", (iii) "una o dos veces a la semana", (iv) "una o dos veces al mes" y (v) "nunca o casi nunca". El gráfico muestra las categorías (i) y (ii) agrupadas.

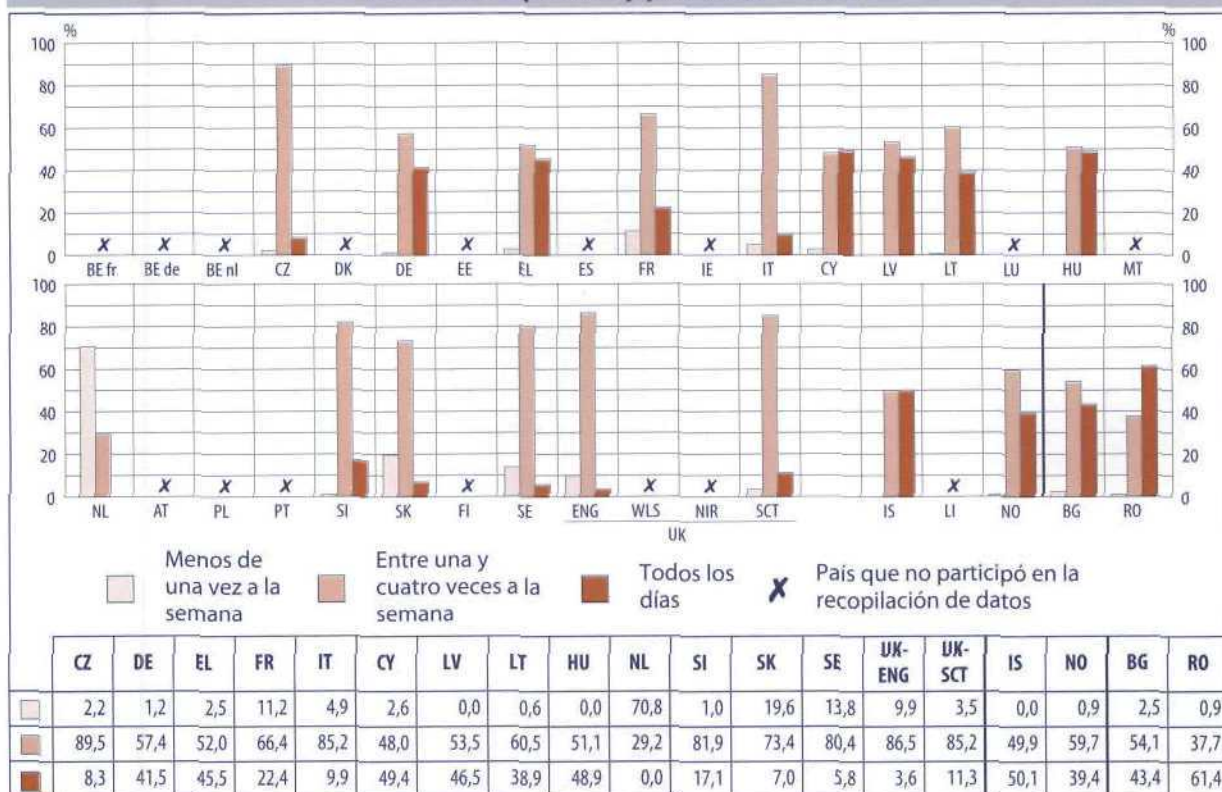
El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LOS ALUMNOS TIENEN QUE HACER TRABAJOS EN CASA ACERCA DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN DE UNA A CUATRO VECES POR SEMANA

El aprendizaje de la lengua de instrucción no se limita al aula. En efecto, en los países de los que se dispone de datos de la encuesta PIRLS 2001, la gran mayoría de los profesores de 4º curso de Primaria afirman que mandan a sus alumnos trabajos sobre esta materia que deben realizar en casa. En Rumania la mayoría de los alumnos tiene que hacer trabajos en casa sobre la lengua de instrucción todos los días. En Chipre, Hungría e Islandia le ocurre algo similar a la mitad de los alumnos. Sin embargo, la situación más generalizada es que los alumnos realicen trabajos en casa acerca de su lengua de instrucción entre una y cuatro veces a la semana. Los Países Bajos constituyen una excepción ya que la mayoría de los alumnos realiza este tipo de trabajo en casa menos de una vez a la semana.

Gráfico E7: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que les mandan trabajos sobre la lengua de instrucción para que los realicen en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia mandaban a sus alumnos que realizaran en casa trabajos sobre la lengua de instrucción (lectura, escritura, lengua hablada, literatura y otras destrezas lingüísticas).

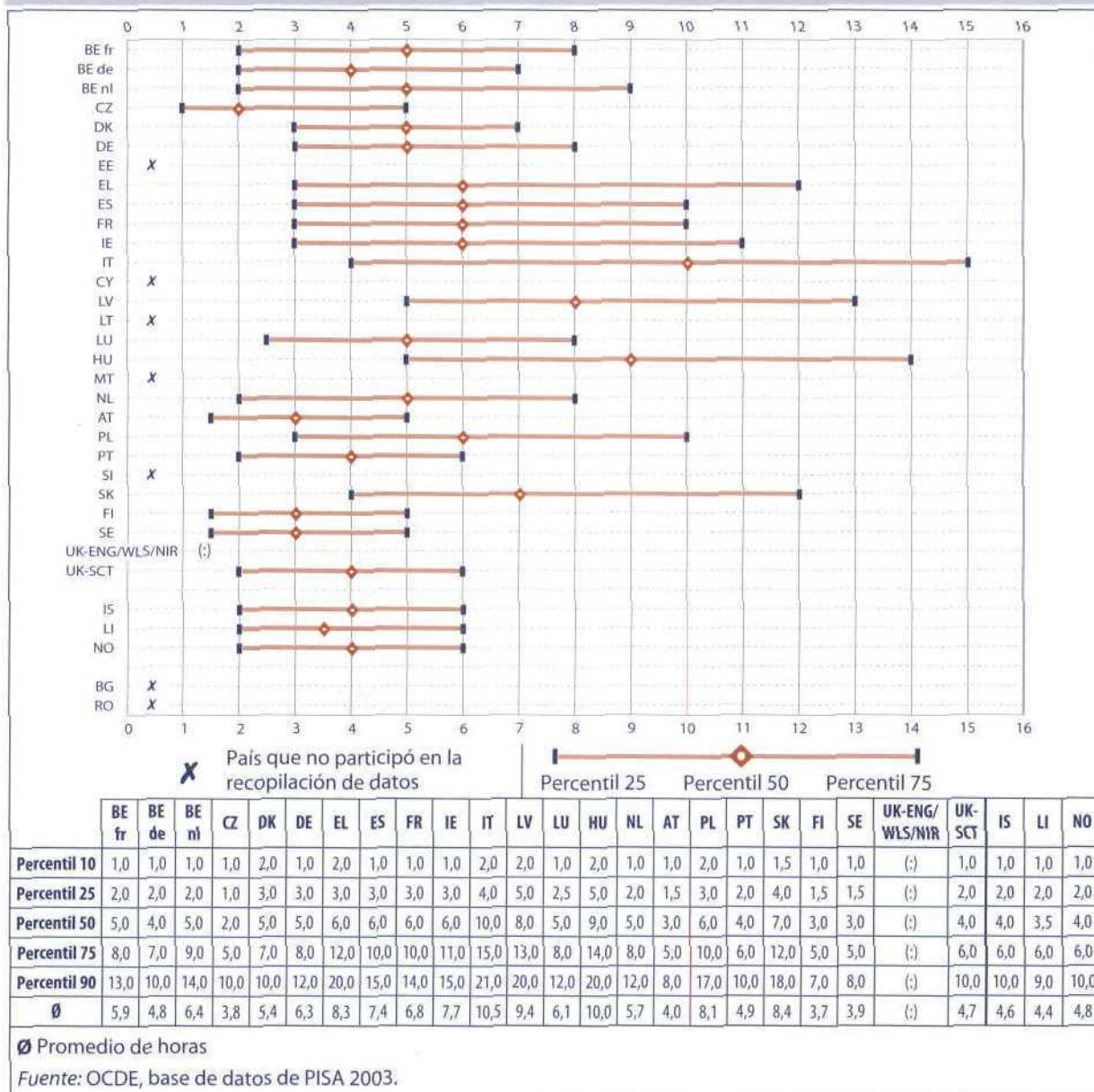
El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

PARA LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS DE EDAD, EL PROMEDIO DE TIEMPO EMPLEADO EN HACER LOS TRABAJOS ESCOLARES EN CASA Y ESTUDIAR OSCILA ENTRE 4 Y 10 HORAS SEMANALES

El promedio de tiempo que emplean en realizar los deberes y en estudiar en casa, según las afirmaciones de los alumnos de 15 años de edad que participaron en la encuesta PISA 2003, varía mucho de un país a otro. Oscila entre menos de 4 horas semanales en la República Checa, Finlandia o Suecia y más de 10 horas en Italia. Por regla general, en los países nórdicos el número de horas empleado en estas tareas es inferior al promedio, mientras que en los países mediterráneos y en los de la Europa central y oriental es superior al promedio.

Gráfico E8: Distribución de los alumnos de 15 años de edad según el número de horas semanales que dicen emplear en hacer los trabajos escolares y estudiar en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



Notas complementarias (gráfico E8)

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (p10 = 1,0; p25 = 3,0; p50 = 5,0; p75 = 8,0; p90 = 12,0; Ø = 6,2) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los alumnos y se les pidió que indicaran cuántas horas semanales dedicaban a realizar trabajos escolares y estudiar en casa.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

Para mayor claridad, el gráfico sólo muestra los valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en un cuadro a continuación del gráfico.

Sin embargo, estos promedios no deben ocultar la importancia de las diferencias existentes dentro de cada país. En casi todos los países una minoría significativa (una cuarta parte) de los alumnos dice que trabaja en casa tres horas semanales (o menos). En cambio, en algunos países, una cuarta parte de los alumnos trabaja en casa seis horas semanales (o más) y en otros 10 o incluso 12 horas a la semana.

El número de horas empleadas en hacer trabajos escolares y estudiar en casa es especialmente alto en Grecia, Italia, Letonia, Hungría y Eslovaquia. En estos países (salvo Letonia) la mayoría de los alumnos de 15 años de edad están matriculados en Educación Secundaria superior (gráfico C7), lo que explica una mayor exigencia de trabajo individual. En el caso de Letonia, el considerable número de horas empleado en realizar el trabajo en casa parece compensar el número mínimo de horas lectivas recomendado para los alumnos de *Educación Secundaria inferior*, que es el más bajo de toda Europa (gráfico E1).

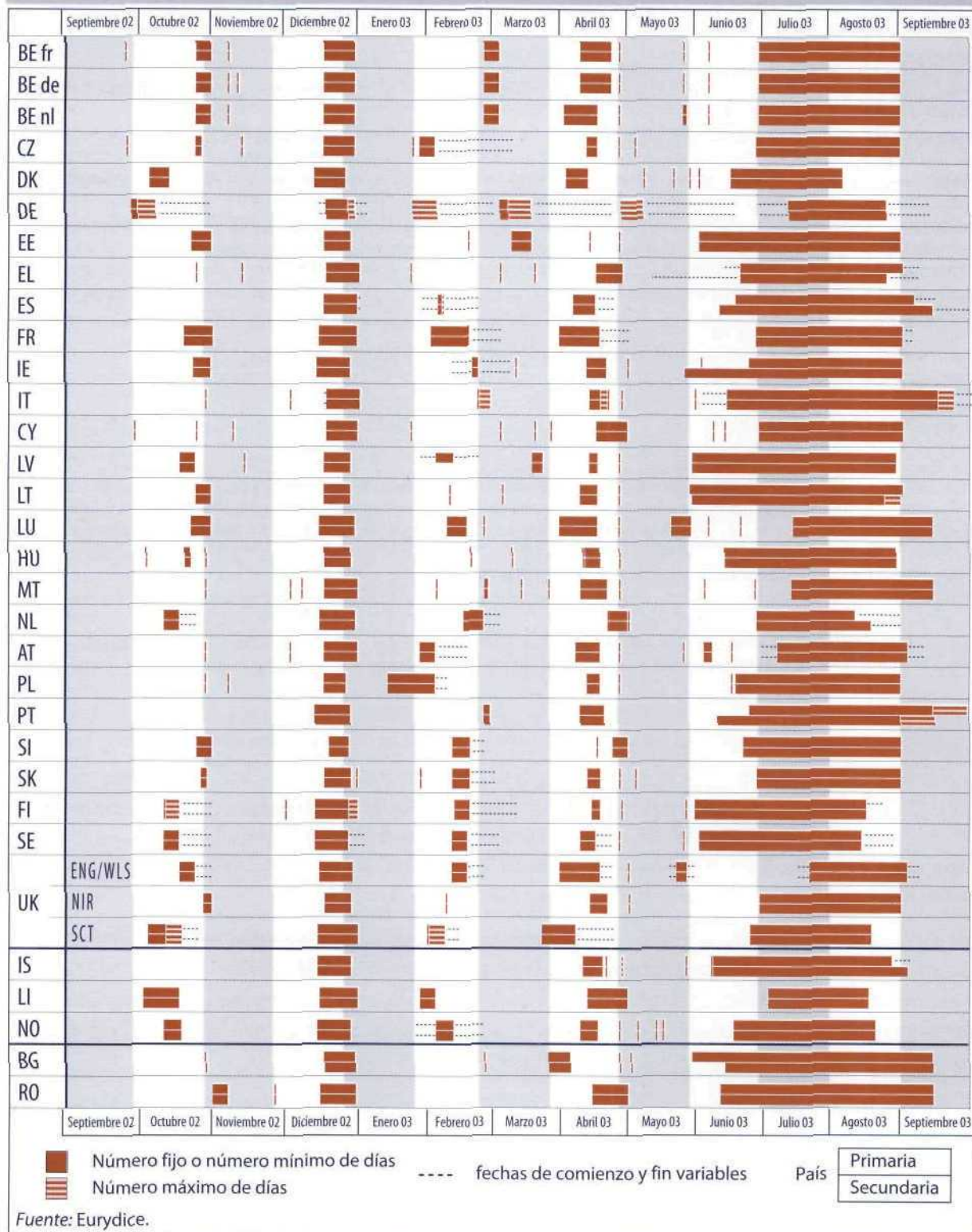
LAS DECISIONES ACERCA DE LOS PERÍODOS VACACIONALES ESTÁN DESCENTRALIZADAS EN UNA DECENA DE PAÍSES

A pesar de las particularidades nacionales, los países europeos presentan muchas similitudes en cuanto a la organización de las vacaciones escolares. En toda Europa las vacaciones se concentran en tres períodos principales: verano, Navidades y Año nuevo, y primavera o Pascua. En la mayoría de los países a estos períodos se añaden vacaciones cortas en otoño y en invierno o Carnaval, y (en muy pocos casos) vacaciones del último trimestre o de Pentecostés. Además de estos períodos todos los países ofrecen a sus alumnos entre uno y diez días no lectivos, que generalmente coinciden con festividades públicas o religiosas. No siempre se especifican las fechas concretas de estos días no lectivos.

Por regla general, la distribución de los días no lectivos a lo largo del curso escolar es similar en Primaria y Secundaria. Sólo existen diferencias en unos pocos países. En Grecia y Bulgaria el curso escolar de los alumnos de Educación Secundaria es más largo que para los de Educación Primaria. El caso contrario se observa en España, Irlanda, los Países Bajos e Islandia (alumnos de Educación Secundaria superior general).

Las principales diferencias entre los países están relacionadas con las fechas y la duración de cada período vacacional. Así, las vacaciones estivales suelen durar 9-10 semanas, aunque hay algunas excepciones. Estas vacaciones pueden oscilar entre seis semanas en Alemania, los Países Bajos (Educación Primaria), el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Liechtenstein, y 15 semanas (Bulgaria en Educación Primaria). Las vacaciones de Navidad y Año Nuevo varían menos. Suelen durar dos semanas en casi todos los países. Sin embargo, duran tres semanas en Suecia, y son más cortas en la República Checa, Polonia y Eslovenia, donde sólo duran una semana. Finalmente, las vacaciones de Pascua o primavera duran entre una y dos semanas.

Gráfico E9: Distribución de las vacaciones a lo largo del curso escolar, 2002/03



Notas complementarias (gráfico E9)

Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Suecia, Reino Unido (NIR) y Liechtenstein: la administración central (o con competencias plenas en materia educativa) no especifica las fechas correspondientes a las vacaciones complementarias (entre 1 y 10 días).

Dinamarca: los municipios deciden las fechas de las vacaciones escolares, teniendo en cuenta los límites fijados por el gobierno en cuanto al número de días lectivos y la fecha de comienzo de las vacaciones estívalas. Sin embargo, el ministerio publica unas directrices no obligatorias.

Alemania: los *Länder* deciden las fechas de las vacaciones escolares, teniendo en cuenta el número de días no lectivos establecido por el gobierno federal.

España, Italia y Austria: las Comunidades Autónomas, las Regiones o los *Länder* (respectivamente) deciden las fechas de las vacaciones.

Italia: siempre que garanticen 200 días lectivos anuales, los centros pueden ofrecer a los alumnos más días de vacaciones, generalmente en febrero o marzo.

Irlanda: los centros deciden las fechas de las vacaciones escolares, teniendo en cuenta el número de días no lectivos establecido.

Lituania: los centros deciden las fechas de las vacaciones escolares, con el visto bueno del consejo escolar y en función del número de días lectivos establecido por el gobierno.

Hungría: los centros pueden fijar cinco días de vacaciones. También tienen libertad para cambiar las fechas de las vacaciones siempre que no se altere el número de días lectivos.

Portugal: se están revisando las vacaciones ocasionales vinculadas a festividades públicas o religiosas.

Finlandia: la administración educativa (generalmente el municipio) decide la fecha concreta de comienzo del curso escolar y los demás periodos cortos de vacaciones.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): aunque el número mínimo de días lectivos se establece para todo el ámbito nacional, las administraciones locales o los órganos de gobierno de los centros deciden las fechas de comienzo y fin de los periodos lectivos. En Inglaterra y Gales, desde 2004/05, algunas administraciones locales han adoptado un año escolar normalizado de 6 periodos lectivos: dos periodos de, aproximadamente, siete semanas separados por dos semanas de vacaciones, seguidos de cuatro periodos de, aproximadamente, seis semanas con una o dos semanas de vacaciones entre ellos. Sin embargo, la decisión de adoptar este nuevo modelo compete a la administración local o al órgano de gobierno del centro.

Suecia y Reino Unido (SCT): los municipios deciden las fechas de las vacaciones escolares.

Islandia: los centros establecen las fechas de las vacaciones de otoño e invierno y su duración, por lo que el gráfico no muestra estos periodos. Las vacaciones estivales duran 11 semanas para la educación obligatoria y 13 semanas para la Educación Secundaria superior general.

Noruega: la distribución de las vacaciones depende, en parte, de la administración educativa local, pero la administración central regula el número total de semanas.

Nota explicativa

En algunos países las fechas de las vacaciones escolares son las mismas para todos los alumnos de un nivel educativo. A veces, el momento en el que tienen lugar estas vacaciones depende del Estado federal, de la región, del municipio o del centro. Esto se indica en las particularidades reflejadas en el gráfico.

En ocasiones, las administraciones competentes ofrecen vacaciones adicionales, además del mínimo establecido para todos los alumnos. Sin embargo, estos días complementarios deben respetar los límites relativos al número máximo de días que aparece en el diagrama.

Sólo las fechas de las festividades de Navidad y Año Nuevo coinciden prácticamente en toda Europa. Otros periodos de vacaciones escolares tienen lugar en fechas diferentes, según cada país. Por ejemplo, las vacaciones de verano pueden empezar entre finales de mayo (Educación Secundaria en Irlanda) y finales de julio (Reino Unido (Inglaterra y Gales)), y acabar entre la primera quincena de agosto (Dinamarca) y finales de septiembre (centros de Educación Secundaria en España).

La duración y las fechas de las vacaciones escolares también pueden variar dentro de un mismo país. En algunos países las decisiones acerca de esta cuestión competen a las administraciones regionales o municipales, como en Dinamarca, Suecia, Finlandia, el Reino Unido (para la mayoría de los centros de Inglaterra y Gales, así como en Escocia) y Noruega, o a los propios centros, como en Irlanda, Lituania y un reducido número de centros en el Reino Unido (Inglaterra y Gales). Sin embargo, esta autonomía para establecer los periodos de vacaciones puede ser limitada. Suele ser la administración central o la

administración con competencias plenas en materia educativa la que fija el número de días lectivos y las fechas de comienzo y final del curso escolar.

En Francia el gobierno central establece diferentes fechas para las vacaciones de Navidad y Año Nuevo, así como para las de primavera o Pascua, en función del área geográfica. En los Países Bajos el gobierno central recomienda distintas fechas para las vacaciones de otoño, invierno y verano, mientras que en Polonia y Eslovenia estas diferencias afectan a las vacaciones de invierno.

PROCESOS EDUCATIVOS

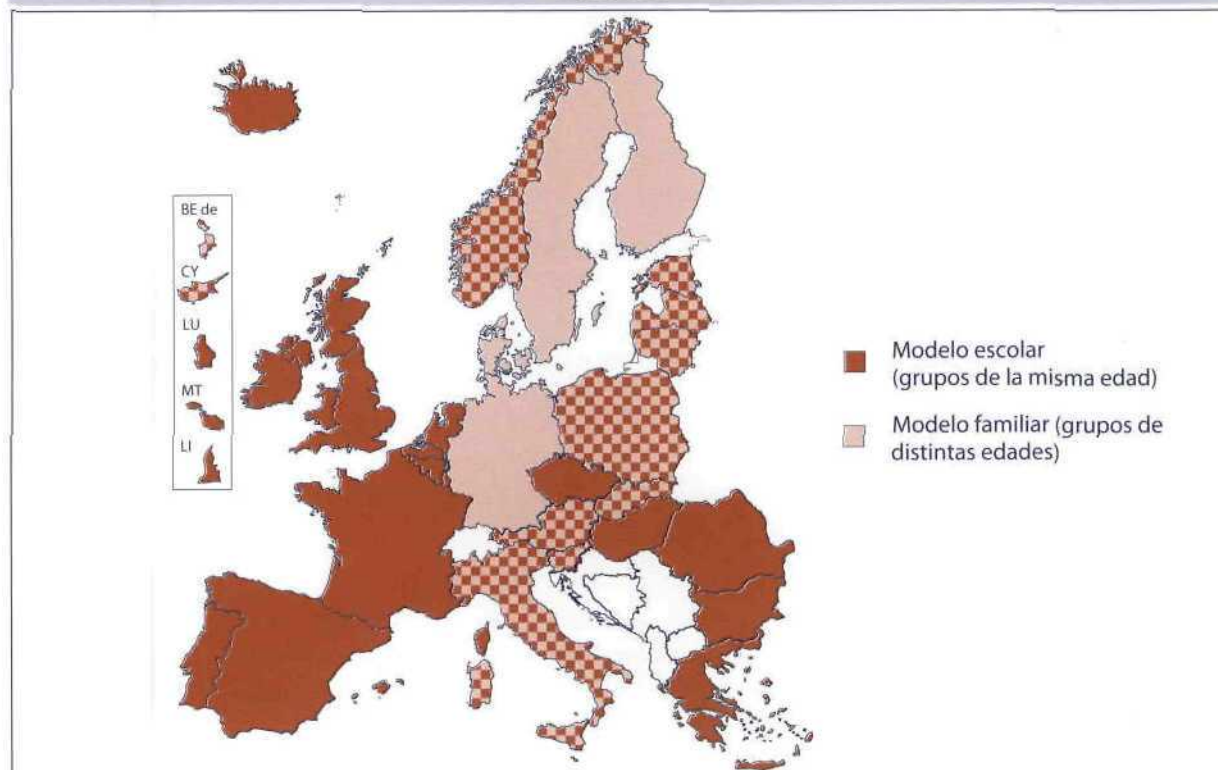
SECCIÓN II – FORMACIÓN DE GRUPOS DE ALUMNOS

LA FORMACIÓN DE GRUPOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LOS NIÑOS ES UNA PRÁCTICA RELATIVAMENTE HABITUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En los centros de Educación Infantil se agrupa a los niños según dos grandes modalidades.

- La primera anticipa la organización que adopta la Educación Primaria: los niños se agrupan en función de la edad. Es el denominado “modelo escolar”.
- La segunda recuerda la organización “familiar”: niños de distintas edades en un mismo grupo.

Gráfico E10: Principales modelos de agrupación de los niños en Educación Infantil, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr, BE nl), Letonia, Luxemburgo, Islandia y Liechtenstein: existe el modelo familiar, pero está menos extendido.

Países Bajos: no existe Educación Infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (Educación Primaria) a los que asiste la mayoría de los niños de 4-5 años.

Suecia: existe el modelo escolar, pero está menos extendido.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): aunque predomina el modelo escolar, la formación de grupos compete al centro, por lo que las prácticas pueden variar.

La práctica más extendida en Europa es la formación de grupos con niños de la misma edad, de acuerdo con el modelo escolar. El Ministerio de Educación es responsable de los centros que ofrecen esta organización. Por definición, ésta también es la situación de las clases de Educación Infantil que sólo acogen a niños de una edad determinada (6 años) en Dinamarca, Finlandia y Suecia.

En cambio, en Alemania y en centros con orientación educativa para niños menores de 6 años en Dinamarca, Finlandia y Suecia, los niños de distintas edades son agrupados, en la mayoría de los casos, de acuerdo con un modelo más "familiar" (también llamado "agrupamiento vertical"). Hay que destacar que en todos los países antes mencionados, salvo Suecia, este modelo se aplica en centros que dependen de ministerios distintos al Ministerio de Educación.

En los demás países existen ambos modelos de forma paralela, como en Bélgica (Comunidad germanoparlante), Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Austria, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Noruega. Estos centros dependen del Ministerio de Educación (excepto en Austria y Noruega). En algunos países la formación de grupos mixtos en cuanto a edad suele darse en centros muy pequeños de zonas rurales. Por tanto, en estos casos, el modelo escolar es el que predomina claramente.

UN LÍMITE MÁXIMO DE ENTRE 20 Y 25 NIÑOS POR CADA ADULTO ES UN REQUISITO HABITUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el nivel de Educación Infantil, la mayoría de los países establece normas que especifican el número máximo de niños de que se puede responsabilizar un adulto. Si se sobrepasa este límite, el grupo se divide en dos o es supervisado por dos adultos que trabajan simultáneamente.

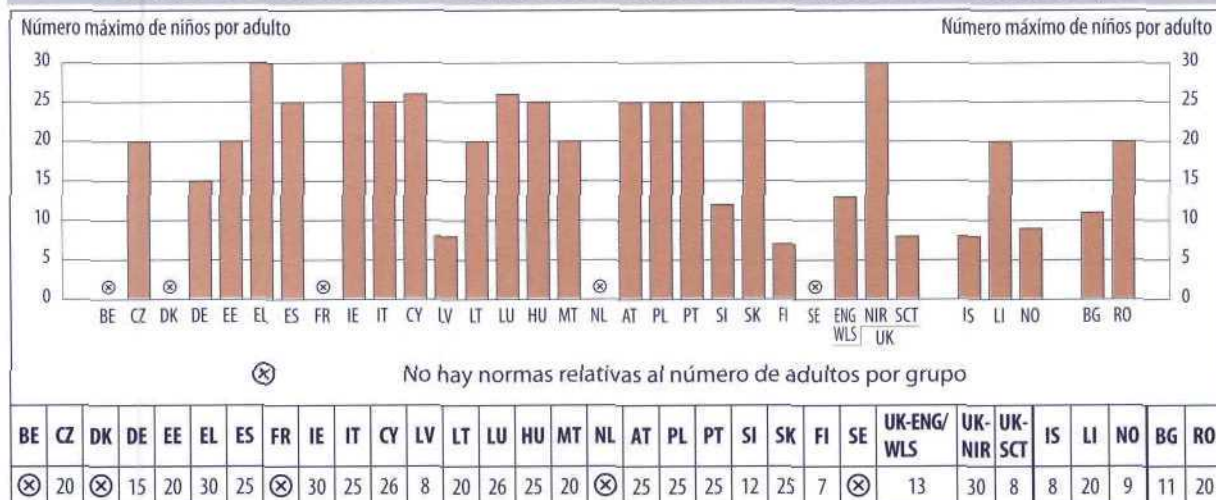
En el caso de los niños de 4 años de edad, la norma más habitual es la que especifica un máximo de 20-25 niños por cada adulto. Estos límites son mucho más bajos en Finlandia, Letonia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Noruega (un máximo de 7-9 niños por adulto). Sin embargo, son notablemente más altos (hasta 30 niños por adulto) en el primer curso de Primaria en Grecia, Irlanda y el Reino Unido (Irlanda del Norte).

A veces se establecen normas más estrictas para situaciones especiales, como la admisión de niños menores de 3 años (Malta y Finlandia), la presencia de niños de distintas edades en el mismo grupo (Estonia y Eslovenia), la ubicación de los centros en áreas desfavorecidas (Francia y Eslovenia) o la presencia de niños con necesidades especiales en un grupo (Eslovenia).

En los países que carecen de normas relativas a la proporción niños/adulto existen distintas fórmulas. En Bélgica y los Países Bajos el número total de profesores que puede tener un centro se basa en el volumen de su matrícula. Los propios directores de los centros establecen cómo deben formarse los grupos. En Francia los inspectores de *académie* establecen cada año el número medio de niños por clase en su *département* y también pueden fijar el número máximo de niños por clase según sus propios criterios.

Conviene mencionar que, salvo Italia, los países que establecen formalmente unas proporciones alumnos/profesor relativamente elevadas (un máximo de 20 niños por adulto) favorecen la formación de grupos acorde con el modelo escolar (gráfico E10). Pero no se puede decir que lo contrario sea verdad. Los países donde estas proporciones son relativamente bajas (un máximo de hasta 15 niños por cada adulto) aplican tanto el modelo "familiar" (grupos de niños de distintas edades) como el modelo escolar.

Gráfico E11: Número máximo recomendado de niños de 4 años por cada adulto en centros escolares u otros centros con orientación educativa de Educación Infantil, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Estonia: la cifra corresponde a los grupos de niños de la misma edad; el límite es 18 cuando los grupos están formados por niños de distintas edades.

Irlanda: el gráfico se refiere a las *infant classes* de las *primary schools*.

Países Bajos: no existe Educación Infantil propiamente dicha. El gráfico muestra la situación de los primeros cursos de *basisonderwijs* (Educación Primaria) a los que asisten la mayoría de los niños de 4 años.

Eslovenia: la norma de 12 niños por adulto se aplica 4 horas al día. El resto del tiempo un solo adulto atiende al conjunto de la clase (22 niños como máximo).

Reino Unido (ENG/WLS): la recomendación especifica un máximo de 26 niños por cada dos adultos (uno es un profesor titulado y el otro un auxiliar de guardería titulado) para las *nursery schools* y *classes* del sector público. El máximo es 20 si el profesor también realiza tareas administrativas. Otros *pre-school groups* pueden aplicar estas cifras si su personal posee la misma titulación; de otro modo, la recomendación es de un máximo de 8 niños por adulto. Muchos niños de 4 años asisten a *reception classes* (en centros de Primaria), donde el límite legal es de 30 niños por clase.

Reino Unido (NIR): el gráfico se refiere al primer curso de Primaria. Aunque la mayoría de los niños de 4 años asisten al primer curso de Primaria, los más jóvenes pueden asistir a *nursery schools* y a otros centros de preescolar donde se aplican otras recomendaciones.

Reino Unido (SCT): la norma entró en vigor en 2002. Anteriormente la proporción era de un máximo de 10 niños por adulto.

Islandia: la norma sólo se refiere a los profesores de Educación Infantil titulados.

Nota explicativa

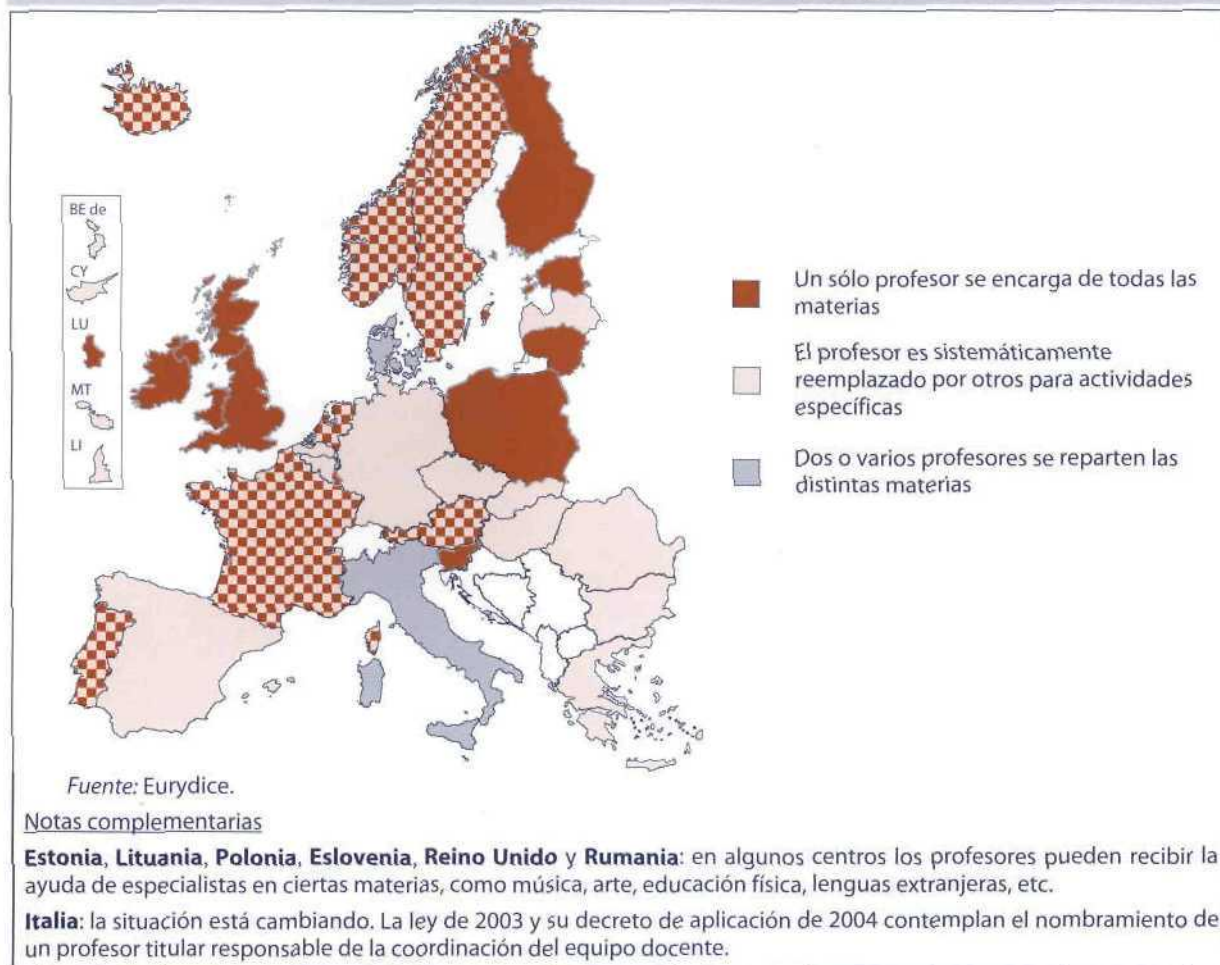
El gráfico se refiere a las recomendaciones oficiales relativas al número máximo de alumnos de 4 años de edad por cada adulto. Se entiende por "adulto" una persona titulada responsable de los niños, así como cualquier ayudante o auxiliar que la apoya.

LOS ALUMNOS DE 7 AÑOS DE EDAD SUELEN TENER UN SOLO PROFESOR QUE IMPARTE TODAS LAS MATERIAS

La distribución de las materias entre los profesores está directamente relacionada con el grado de especialización de éstos. En ocho países un solo profesor se responsabiliza de enseñar todas las materias al grupo que se le ha asignado. Esto no significa necesariamente que las clases se consideren siempre compartimentos estancos. Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) muchos centros utilizan a su personal docente de manera flexible, permitiendo el intercambio de profesores de distintas clases para determinadas actividades.

En la mayoría de los países restantes, al comienzo de la educación obligatoria un profesor es el responsable de impartir la mayoría de las materias, pero puede ser reemplazado por otros profesores para ciertas materias específicas (como lenguas extranjeras, educación física y deportes, música o religión).

Gráfico E12: Principales fórmulas para distribuir la enseñanza y las materias entre los profesores de los alumnos de 7 años, 2002/03



En Francia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega los centros adoptan una de las modalidades antes citadas: en algunos centros un solo profesor titular se encarga de todas las materias, mientras que en otros el profesor titular es sustituido por profesores especialistas en ciertas materias.

En dos países las distintas materias se reparten entre dos o varios profesores. En Dinamarca el reparto de las tareas docentes anticipa la distribución habitual en Educación Secundaria o en la segunda etapa de la educación obligatoria en otros países. Cada materia es impartida por un profesor diferente. Sin embargo, los profesores trabajan en equipo en ciertos niveles y la enseñanza de ciertas materias es interdisciplinaria. En Italia existen varias modalidades. En los centros que han elegido las llamadas *classi a modulo* (o “clases modulares”), tres o cuatro profesores se encargan de dos o tres clases respectivamente y se reparten las materias. Se turnan para dar clase a uno de estos grupos y trabajan juntos con este grupo durante varias horas al día. En los centros que han optado por las *classi a tempo pieno* (o “clases a tiempo completo”), dos profesores se encargan de una sola clase.

En varios países las tareas docentes se reparten entre varios profesores al final de la Educación Primaria. En Finlandia, por ejemplo, aumenta gradualmente el número de profesores especialistas que imparten clase a los alumnos con el fin de prepararlos para la transición a los últimos cursos de la estructura única (*perusopetus/grundläggande utbildning*), donde ésta es la práctica habitual. En el segundo ciclo de *ensino básico* en Portugal cada profesor se encarga de un grupo de materias. La encuesta PIRLS 2001 reveló que esta forma de organización era la más extendida en el 4º curso de Primaria en Alemania y Hungría (gráfico E13).

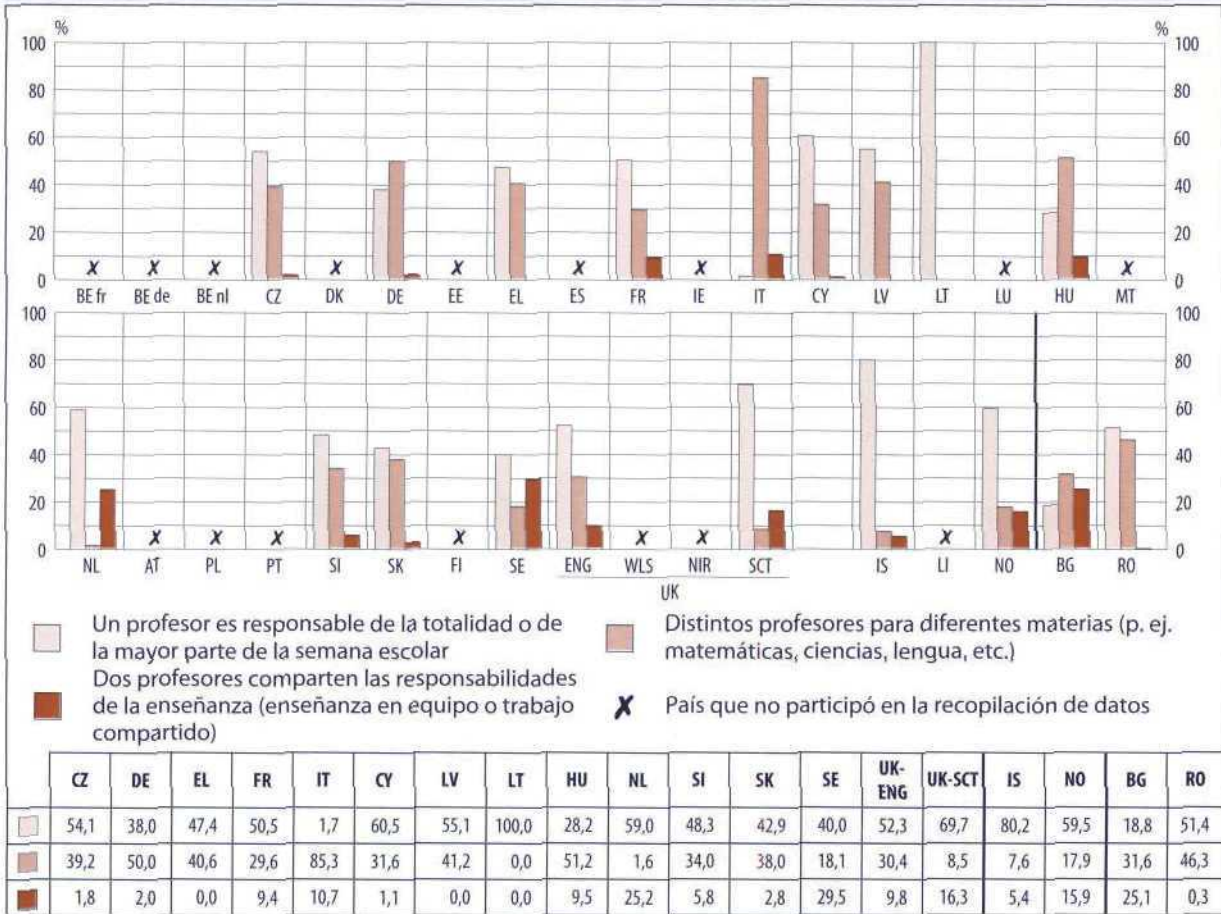
LAS MATERIAS PUEDEN REPARTIRSE ENTRE LOS PROFESORES EN 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001, la mayoría de los alumnos de 4º curso de Primaria forman parte de una clase cuyo profesor que se encarga de (casi) todas las materias. En Lituania todos los alumnos se encuentran en esta situación. Sin embargo, en muchos países las clases se asignan a un grupo de profesores, cada uno de los cuales se encarga de una o varias materias. En efecto, en Alemania y Hungría (dos países donde el 4º curso también es el último curso de la Educación Primaria) esta modalidad es la más generalizada. De este modo se prepara a los alumnos para el sistema de organización de la Educación Secundaria. En Italia está muy extendido el sistema de organización según el cual dos o varios profesores se reparten las distintas materias. Este sistema es el prescrito para la enseñanza pública (gráfico E12).

En los Países Bajos y Suecia un tercer enfoque está relativamente extendido. Consiste en que dos profesores compartan las responsabilidades trabajando simultáneamente (la llamada “enseñanza en equipo”) o por turnos (“trabajo compartido”). En los primeros cursos de la educación obligatoria en Suecia, se anima a los profesores a que trabajen en equipo; en función del centro, este trabajo puede realizarse de varias maneras (por ejemplo, trabajo simultáneo con un grupo de alumnos, ya sea en el mismo local o dividiendo la clase en dos grupos). La situación de los Países Bajos se debe tanto al porcentaje especialmente alto de profesores de Primaria que trabajan a tiempo parcial (gráfico D44) como a las recomendaciones del Ministerio de Educación que promueve el trabajo en equipo (aunque deja que la decisión final la tome el centro).

El trabajo compartido (*job sharing*) está motivado por factores personales o relacionados con el empleo y no por razones pedagógicas. En la práctica, es similar a la fórmula según la cual los profesores a tiempo completo se reparten las materias, ya que es muy probable que dos profesores a tiempo parcial también se las repartan de este modo.

Gráfico E13: Desglose de los alumnos de 4º curso de Primaria en función de la fórmula empleada para distribuir las responsabilidades de la enseñanza y de las materias entre los profesores, según informan los propios profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran si otros profesores se encargaban de sus clases durante una parte significativa de la semana y, en caso afirmativo, que distinguieran entre una situación en la que los alumnos tenían profesores diferentes para las distintas materias y otra en la que el profesor compartía las responsabilidades con otro profesor.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

SE RECOMIENDAN O PRESCRIBEN UNOS LÍMITES MÁXIMOS DE 22-36 ALUMNOS POR CLASE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

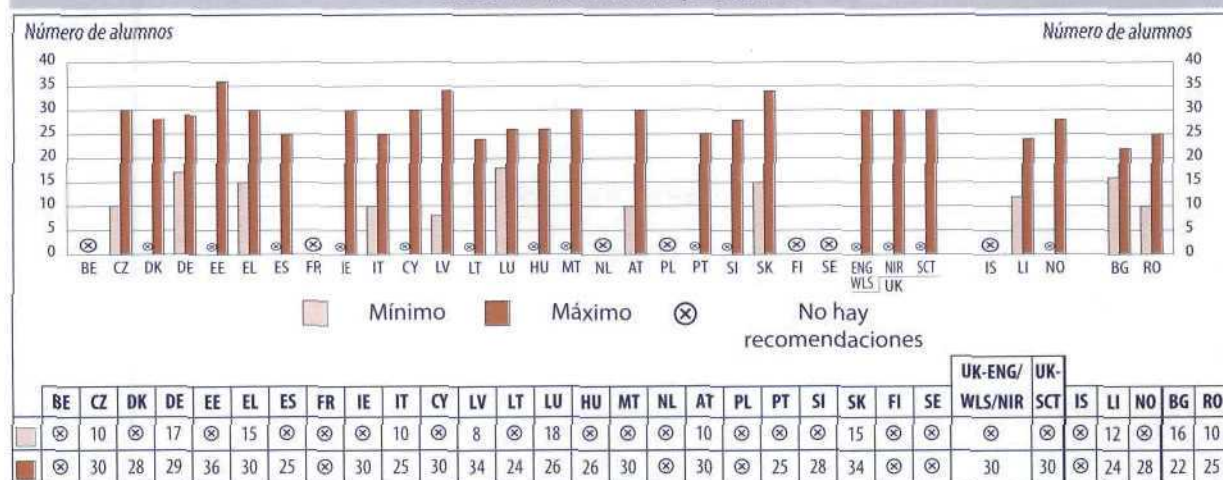
En la mayoría de los países las normas oficiales fijan límites máximos para el tamaño de las clases en Educación Primaria. En 11 países también se establece un número mínimo de alumnos. Este número es especialmente alto (entre al menos 15 y 18 alumnos) en Alemania, Luxemburgo, Eslovaquia y Bulgaria.

Por regla general, los límites máximos antes mencionados oscilan entre los 25 y los 30 alumnos por clase. Son aún más altos (entre 34 y 36 alumnos) en Estonia, Letonia y Eslovaquia. Los límites máximos más bajos (menos de 25 alumnos) corresponden a Lituania, Liechtenstein y Bulgaria. En algunos países existen recomendaciones específicas para determinadas situaciones. En Chipre o Eslovaquia, por ejemplo, los límites para el primer curso de Primaria son más bajos.

Con algunas excepciones, los países donde no existen recomendaciones relativas al tamaño máximo de las clases son los mismos donde no hay recomendaciones acerca del número máximo de niños por adulto en Educación Infantil (gráfico E11). En todos estos países las administraciones locales o los centros pueden decidir cómo se forman los grupos de alumnos.

En los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001 el tamaño de las clases suele ser menor que el tamaño máximo prescrito o recomendado (gráfico E16).

Gráfico E14: Recomendaciones o normas relativas al tamaño de las clases. Educación Primaria, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

República Checa: en circunstancias excepcionales las clases pueden incluir a más de 30 alumnos.

Alemania: el gráfico representa el promedio del tamaño oficial de las clases de todos los *Länder*.

Chipre: en los dos primeros cursos, la norma es de 30 alumnos. En los cuatro últimos cursos es de 32. La norma de 30 alumnos se aplica a los cuatro primeros cursos desde 2003/04 y deberá aplicarse en toda la Educación Primaria.

Portugal: en el 2º ciclo de *ensino básico* la norma específica un mínimo de 25 alumnos y un máximo de 28.

Eslovaquia: en el primer curso la norma es de 29 alumnos.

Reino Unido: la normativa sobre el tamaño de las clases sólo se aplica a los alumnos de 5-7 años de edad (**ENG/WLS**) o de 4-8 años (**NIR**).

Reino Unido (SCT): en los cuatro últimos cursos de Primaria la norma es de 33 alumnos.

Noruega: desde 2003/04 no hay recomendaciones detalladas relativas al tamaño de las clases.

Nota explicativa

No se han tenido en cuenta las normas o recomendaciones relativas al tamaño de las clases que incluyen niños con necesidades educativas especiales.

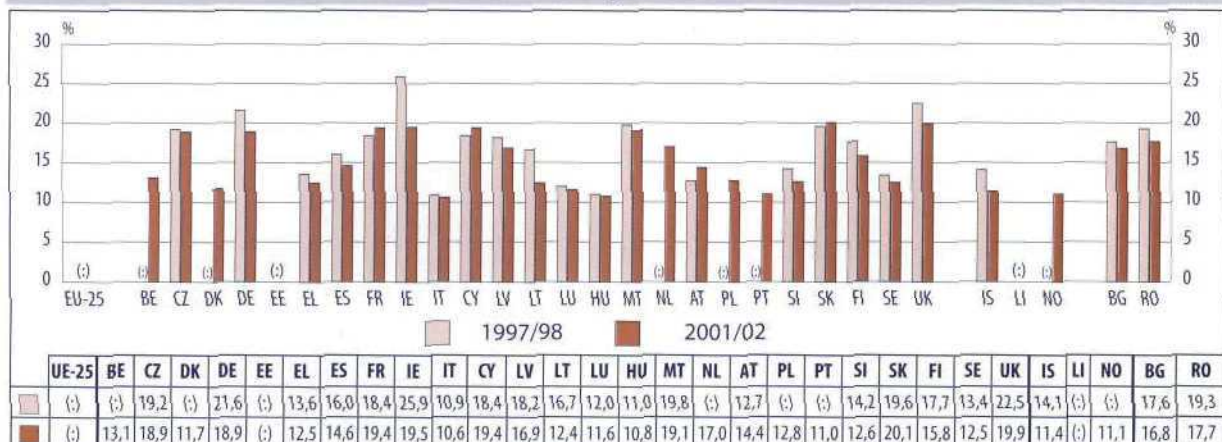
ENTRE 10 Y 20 ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En Educación Primaria, las diferencias entre países en cuanto a la proporción alumnos/profesor son considerables. En 2001/02 esta proporción oscilaba entre algo más de 10 alumnos por profesor en Italia y más de 20 en Eslovaquia. Los demás países se sitúan entre estos dos extremos.

En conjunto, la evolución de la relación alumnos/profesor entre 1997/98 y 2001/02 fue inapreciable. Sólo algunos países (Alemania, Irlanda, Lituania, el Reino Unido e Islandia) registraron descensos notables que respondían (especialmente en el Reino Unido) a medidas encaminadas a reducir el tamaño de los grupos.

Estas proporciones no deben confundirse con el tamaño de las clases. El reparto de las responsabilidades de una clase entre varios profesores que trabajan simultáneamente o la presencia de tutores especializados en ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales son algunos de los factores que pueden influir en la proporción alumnos/profesor sin que esto afecte al tamaño de las clases.

Gráfico E15: Evolución de la proporción alumnos/profesor en Educación Primaria (CINE 1), 1998 y 2002



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los centros privados no subvencionados.

Dinamarca, Islandia y Noruega: los datos incluyen a los profesores de CINE 2.

Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Eslovenia y Eslovaquia: cifras de 1999 para el año 1998.

Luxemburgo: sólo el sector público.

Países Bajos: los datos incluyen a los profesores de CINE 0.

Austria: las cifras de 1998 incluyen al personal de dirección.

Nota explicativa

La proporción alumnos/profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos de un determinado nivel educativo (expresado en equivalentes a tiempo completo) entre el número de profesores de ese mismo nivel (en equivalentes a tiempo completo). Con pocas excepciones, sólo se tiene en cuenta a los profesores en activo. No se incluye al personal encargado de tareas no docentes (inspectores, directores de centros que no imparten clase, profesores en comisión de servicios, etc.) ni a los futuros profesores que realizan prácticas en un centro. Se incluye a los profesores de apoyo u otros profesores que trabajan con grupos completos en un aula, con grupos pequeños en una biblioteca o que dan clases individuales dentro o fuera de un aula convencional.

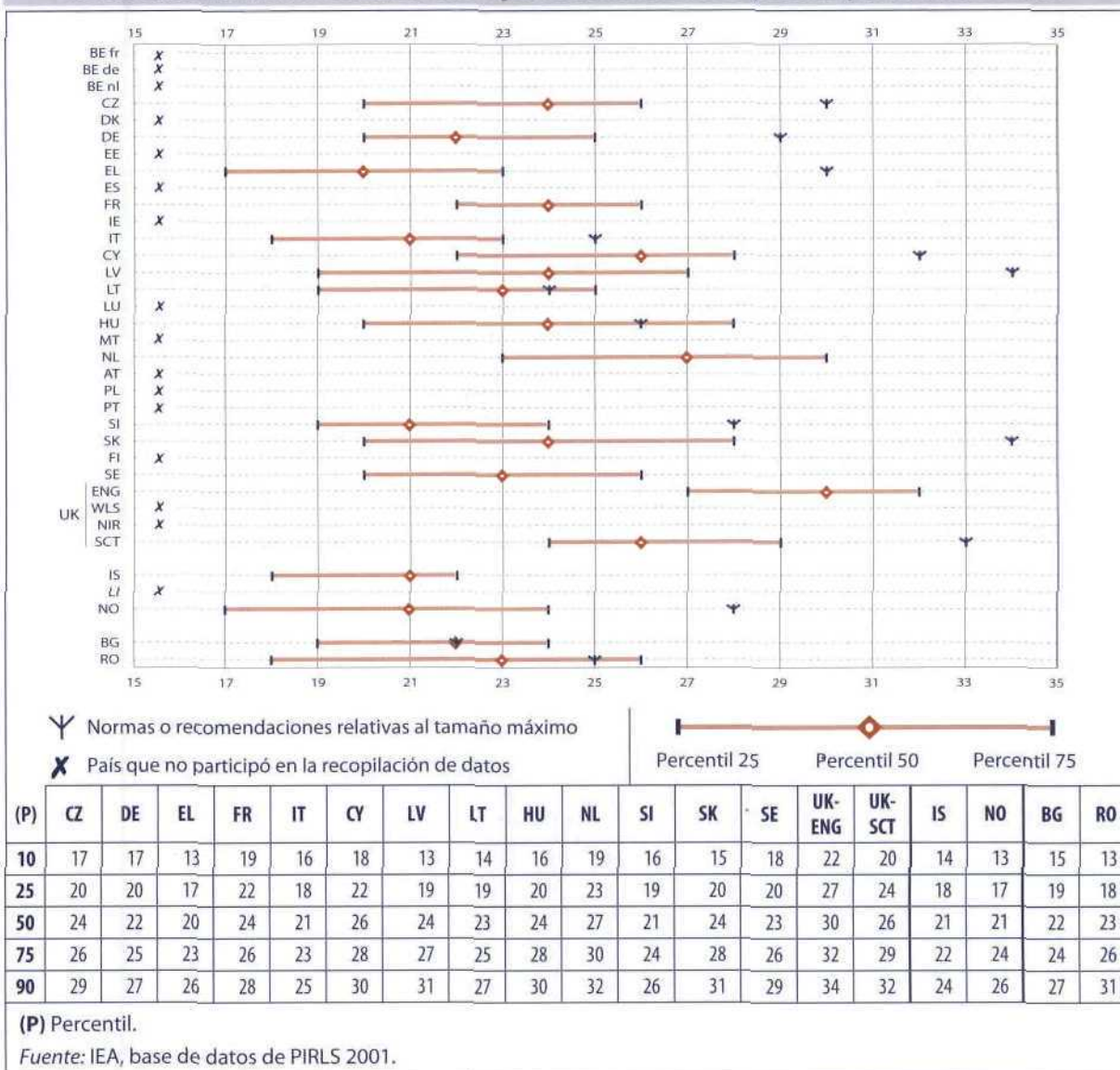
En general, los tamaños de las clases (gráfico E16) son mucho mayores que las proporciones alumnos/profesor. Sin embargo, si se considera al conjunto de países, puede establecerse una relación entre ambos indicadores, ya que cuando las proporciones alumnos/profesor son más altas, aumenta el tamaño de las clases. Deben destacarse ciertos casos especiales. En Hungría y Eslovaquia el tamaño de las clases es

relativamente similar. A pesar de ello, la proporción alumnos/profesor es especialmente alta en Eslovaquia y notablemente baja en Hungría.

GRANDES DIFERENCIAS EN CUANTO AL TAMAÑO DE LAS CLASES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El tamaño de las clases de 4º curso de Educación Primaria, según afirman los profesores que respondieron a la encuesta PIRLS 2001, varía mucho de un país a otro y también dentro de un mismo país. Por regla general, los datos de los centros muestran que el tamaño de las clases se sitúa dentro de los límites máximos prescritos o recomendados (gráfico E14). Lituania, Hungría, Bulgaria y Rumania son los únicos países donde el tamaño real de las clases en algunos centros puede sobrepasar el tamaño máximo recomendado.

Gráfico E16: Distribución del alumnado de 4º curso de Primaria en función del tamaño de su clase, según informan los profesores y en comparación con el tamaño máximo prescrito o recomendado oficialmente, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Nota explicativa (gráfico E16)

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran el número de alumnos de la clase.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente la distribución de los profesores en función del tamaño de su clase, sino la distribución de los alumnos.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En aras de una mayor claridad, el gráfico sólo presenta valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en el cuadro a continuación del gráfico.

La existencia de clases especialmente grandes se observa principalmente en Chipre, los Países Bajos y el Reino Unido y, en menor medida, en Letonia, Hungría y Eslovaquia. En Grecia, Italia, Islandia, Noruega y Rumania una cuarta parte de las clases tienen menos de 17 ó 18 alumnos. Este tamaño reducido puede deberse, en parte, a la ubicación de los centros, que suelen estar en áreas rurales.

Sin embargo, el tamaño de las clases difiere de la proporción alumnos/profesor (número de alumnos por cada profesor). En general, el tamaño de las clases suele sobrepasar claramente esta proporción alumnos/profesor (gráfico E15), ya que varios profesores pueden encargarse de una misma clase. Sin embargo, es evidente la relación entre ambos indicadores, puesto que los países con clases de 4º de Primaria relativamente pequeñas también presentan una baja proporción alumnos/profesor en todo el conjunto de la Educación Primaria. Como ejemplo se pueden citar los casos de Grecia, Italia, Eslovenia, Islandia y Noruega, con un valor medio igual a 20 ó 21 alumnos por clase y una proporción de entre 10,5 y 12,5 alumnos por profesor. Por el contrario, en los países que tienen unas clases relativamente grandes la proporción alumnos/profesor también es elevada. Así, en Chipre, los Países Bajos y el Reino Unido el valor medio es superior a 25 alumnos por clase y la proporción alumnos/profesor mayor que 17. Sin embargo, algunos países no se ajustan a este patrón. En Lituania y Suecia las clases suelen ser grandes (con un valor medio de 23 alumnos) pero la proporción alumnos/profesor suele ser baja (12,5 alumnos por profesor). El caso de Hungría es más sorprendente todavía ya que presenta un valor medio de 24 alumnos por clase y una proporción de sólo 10,8 alumnos por profesor.

LA FÓRMULA MÁS HABITUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SE BASA EN LA ATENCIÓN AL CONJUNTO DE LA CLASE

En los países que participaron en la encuesta PIRLS 2001, la forma más habitual de enseñar a leer a los alumnos de 4º curso de Primaria es la enseñanza colectiva. Esta fórmula permite a los profesores comunicarse con los todos alumnos al mismo tiempo. Según las respuestas de los profesores de tres países (Italia, Bulgaria y Rumania) este método de enseñanza está bastante extendido. En el Reino Unido, Escocia representa un enfoque diferente ya que la enseñanza al conjunto de la clase parece ser mucho menos habitual que en otros países. En Suecia se aprecia la misma situación, aunque de forma menos pronunciada.

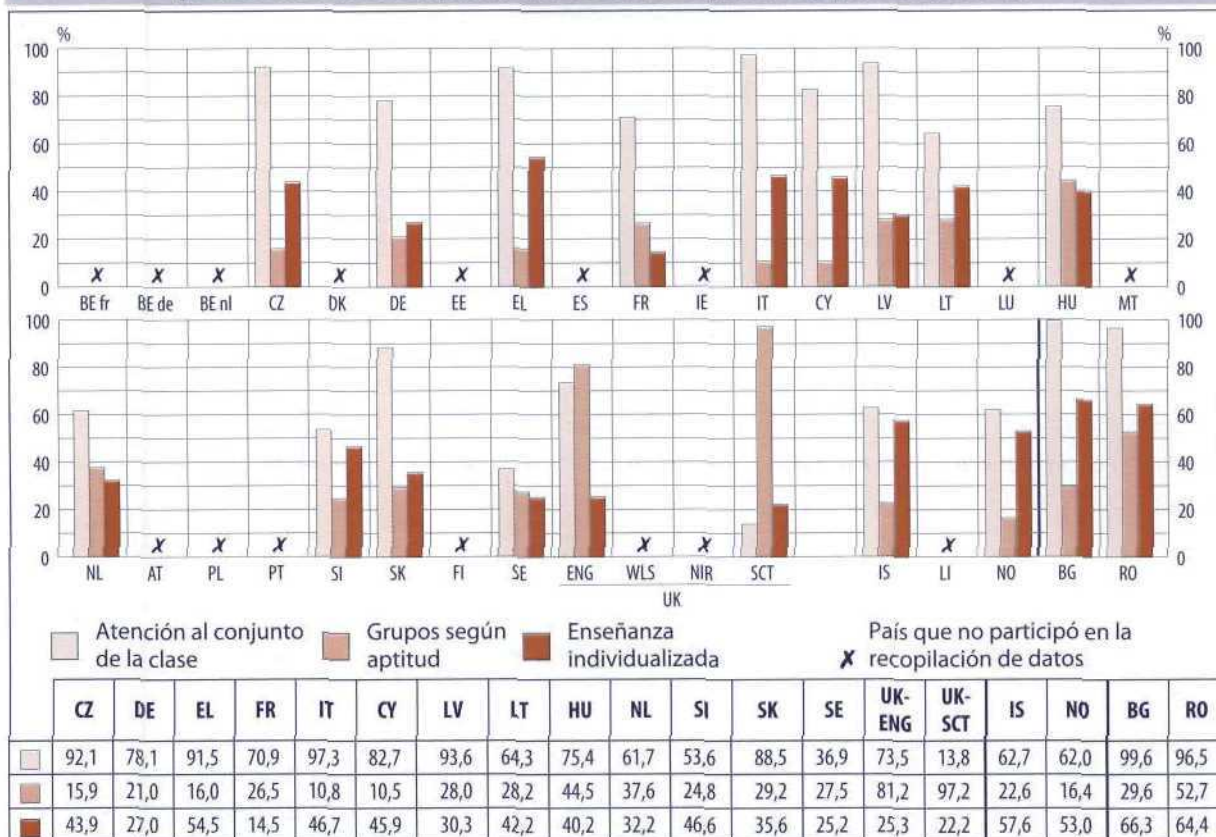
La formación de grupos reducidos basada en la aptitud de los alumnos es la fórmula preferida en el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y muy habitual en Rumania.

Finalmente, la enseñanza individualizada está muy extendida, especialmente en países donde la mayoría de los profesores prefiere la enseñanza colectiva (como en Grecia, Italia, Bulgaria y Rumania), pero también en Islandia y Noruega. Es menos frecuente en Alemania, Francia, Suecia y el Reino Unido.

Estos datos reflejan las tradiciones educativas de los distintos países europeos. La posición del Reino Unido, donde en las últimas décadas la división de la clase en grupos pequeños para diferenciar la enseñanza era

una práctica habitual, requiere un comentario más extenso. En 1998 se implantó en Inglaterra una estrategia nacional para la enseñanza de la lectura y de la escritura que promovía la enseñanza al conjunto de la clase, lo que explica la gran diferencia entre Inglaterra y Escocia.

Gráfico E17: Desglose del alumnado de 4º curso de Primaria en función del sistema de agrupación de alumnos más utilizado para la enseñanza de la lectura, según informan sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los profesores y se les pidió que indicaran con qué frecuencia impartían clases de lectura (siempre o casi siempre, a menudo, a veces, nunca) utilizando las siguientes fórmulas de organización de la enseñanza: al conjunto de la clase, a grupos con las mismas aptitudes, a grupos con distintas aptitudes, a grupos formados según otras fórmulas, enseñanza individualizada. El gráfico presenta tres parámetros: enseñanza al conjunto de la clase, a grupos con las mismas aptitudes y enseñanza individualizada, y agrupa las posibles respuestas "siempre o casi siempre" y "a menudo" en una sola.

Por "grupos de aptitudes" aquí se entiende la formación de grupos dentro de una misma clase por parte del profesor para enseñar una materia determinada.

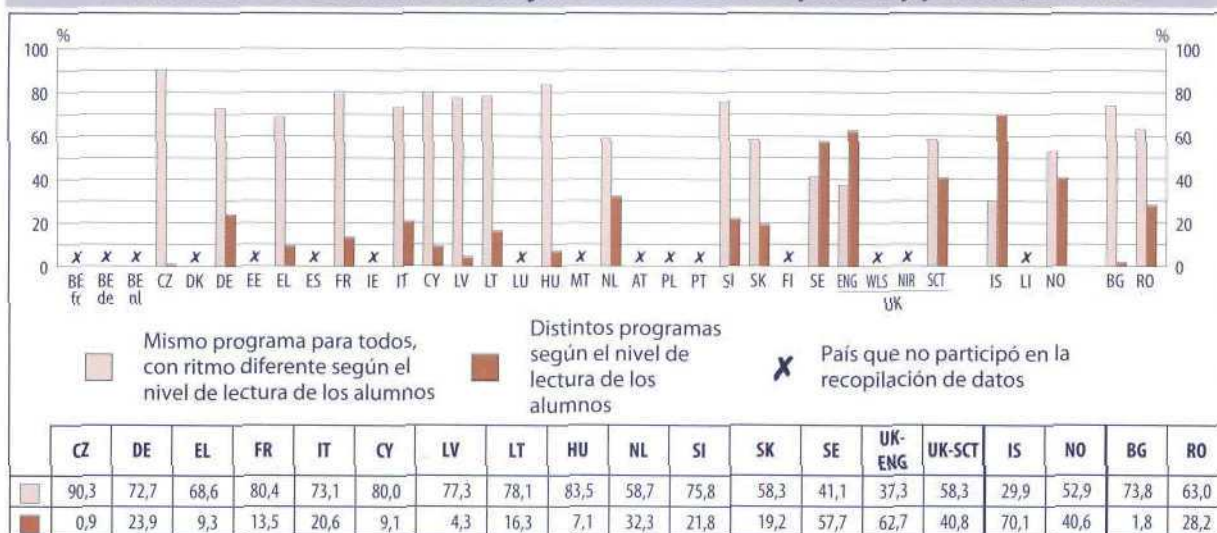
El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de profesores que dieron una respuesta determinada, sino los porcentajes de alumnos cuyos profesores dieron esta respuesta concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

SISTEMAS DIFERENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ESPECIALMENTE EN EL NORTE DE EUROPA

Todos los sistemas educativos se encuentran con la necesidad de tener en cuenta las particularidades individuales de los niños desde el comienzo de la Educación Primaria, pero la forma de abordar estas particularidades varía de un sistema a otro. La existencia de diferentes programas de aprendizaje de la lectura, cada uno de ellos adaptado a las aptitudes de los alumnos, parece ser una alternativa a la fórmula basada en un ritmo de enseñanza distinto en función del progreso de los alumnos.

Gráfico E18: Desglose del alumnado de 4º curso de Primaria en función de la fórmula utilizada para adaptar el programa de enseñanza al nivel de lectura de los alumnos, según informan los directores de los centros, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que eligieran, de entre varias afirmaciones, la que mejor describía hasta qué punto el programa de enseñanza de la lectura se adaptaba a los distintos niveles de lectura de los alumnos.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros que adoptaron una de las fórmulas mencionadas, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro que aplicaba esa fórmula concreta.

Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En Educación Primaria, en la mayoría de los países europeos que participaron en la encuesta PIRLS 2001, los directores de los centros informaron de que las diferencias en cuanto a la aptitud de los alumnos se abordaban adaptando el ritmo de la enseñanza de la lectura. Aunque el contenido y el enfoque metodológico era el mismo para todos, el programa se impartía a mayor o menor velocidad según los alumnos.

Sin embargo, en algunos países los centros suelen ofrecer programas distintos en cuanto a contenido y enfoque metodológico en función del nivel de lectura de los alumnos. Este tipo de programas diferentes está especialmente extendido en Suecia, el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), Islandia y Noruega. En todos estos países se aplica la promoción automática de los alumnos al curso siguiente, mientras que en otros países europeos donde existen distintos ritmos de aprendizaje en función del progreso de los alumnos, los alumnos con dificultades de aprendizaje deben repetir curso (gráfico E23).

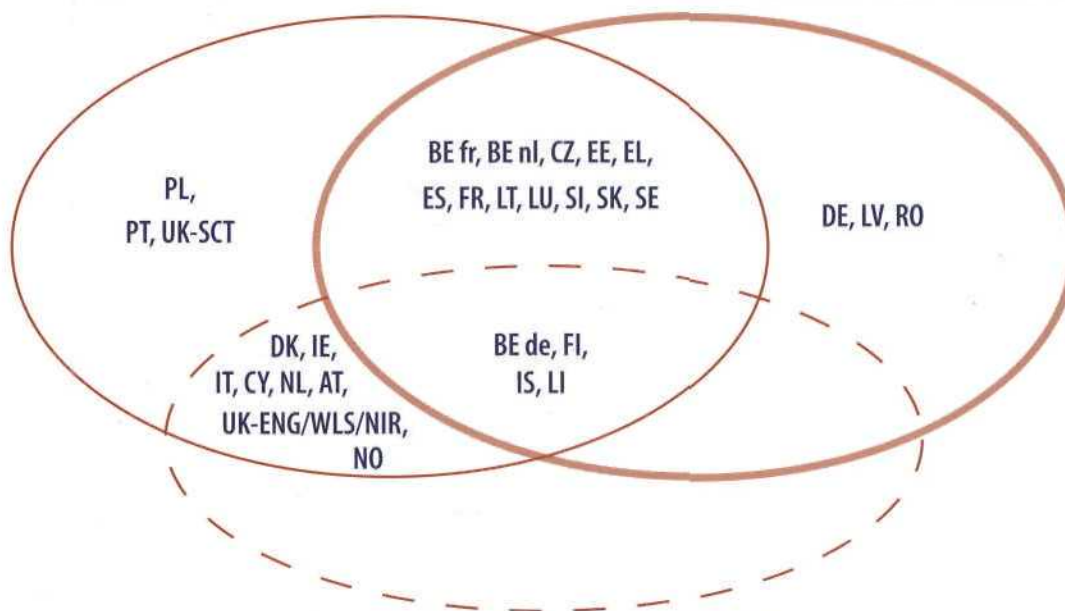
INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES: DE AYUDA INDIVIDUAL A CLASES SEPARADAS

De acuerdo con la legislación o las recomendaciones nacionales o, en algunos países, con las decisiones adoptadas por los centros, los alumnos inmigrantes cuya lengua materna es una lengua extranjera se integran en centros ordinarios según tres enfoques principales.

Gráfico E19: Fórmulas de integración de los alumnos inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua del país de acogida. Educación Infantil y educación obligatoria a tiempo completo, 2002/03

En **clases ordinarias**
con medidas de apoyo **DENTRO DE LA CLASE**

En **clases especiales** con posibilidad de algunas lecciones en las que los alumnos se integran en una clase ordinaria



En **clases ordinarias** con medidas de apoyo **FUERA DE LA CLASE**

⊗: HU, MT, BG: No existen medidas especiales

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica (BE fr): no se incluye la Educación Infantil.

República Checa: la formación de clases especiales sólo afecta a los hijos de los solicitantes de asilo.

Estonia: estas medidas afectan principalmente a los niños inmigrantes cuya lengua materna es el ruso.

Irlanda: un pequeño grupo de centros que acoge a más del 20 % de los alumnos que no son ciudadanos irlandeses organiza clases de iniciación/inmersión.

Letonia: el gráfico sólo se refiere a los centros/clases que ofrecen programas educativos especiales (enfoque bilingüe) para los alumnos de las minorías lingüísticas rusa, polaca, ucraniana, hebrea, lituana, estonia, romaní y bielorrusa.

Austria: las clases especiales para alumnos recién llegados a Austria sólo se forman en casos excepcionales y requieren el consentimiento del ministerio federal.

Polonia: en 2002/03 los centros no estaban obligados a ofrecer apoyo al aprendizaje del polaco a los niños inmigrantes integrados en clases ordinarias pero, en la práctica, se ofrecía ayuda especial a aquellos cuya lengua materna no era el polaco. En mayo de 2004 se aprobaron medidas legislativas relativas a los niños inmigrantes.

Nota explicativa

Sólo se tienen en cuenta las medidas que se aplican en los centros ordinarios. Los alumnos que reciben clases en su lengua materna no se han tenido en cuenta. Para más información acerca de las medidas extracurriculares disponibles en muchos países (fuera del horario escolar normal), véase el documento sobre la integración escolar del alumnado inmigrante en Europa (Eurydice, 2004).

El primer enfoque implica la integración inmediata de los alumnos en centros ordinarios, a veces matriculándolos en un curso anterior al que les corresponde por su edad, de manera que tengan más tiempo para mejorar sus conocimientos de la lengua de instrucción. La mayoría de los países adopta este enfoque y se ruega a los profesores que ofrezcan ayuda individualizada a los alumnos inmigrantes.

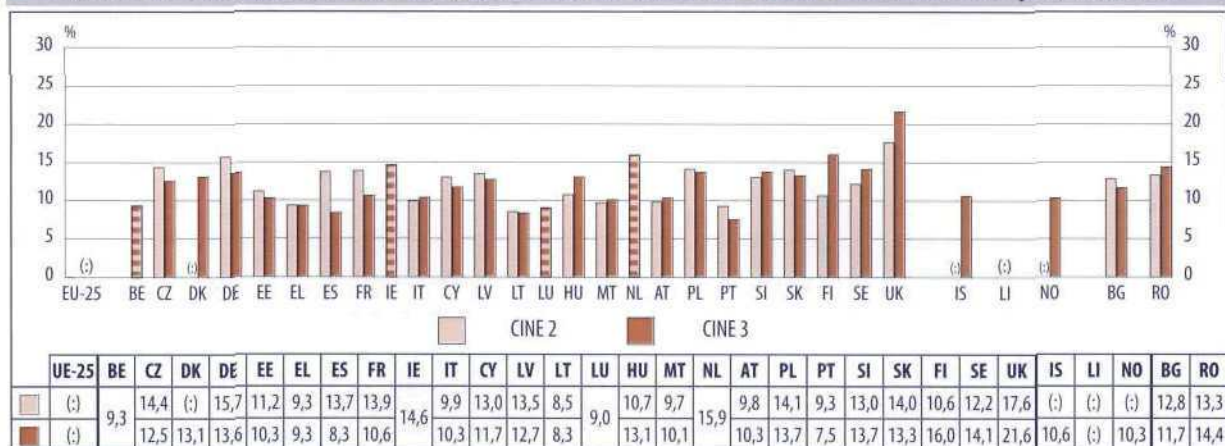
El segundo enfoque ofrece ayuda a cada alumno fuera de su clase, de forma individual o en grupo, especialmente durante las clases de la lengua de instrucción. Este enfoque se adopta, en combinación con el primer modelo, en una decena de países.

El tercer enfoque pretende ofrecer a estos alumnos una enseñanza distinta que se centra en sus necesidades específicas (especialmente de tipo lingüístico) e integrarlos gradualmente en la educación ordinaria. Por ello, los alumnos inmigrantes son agrupados en una clase (generalmente denominada "clase de transición", "clase de acogida" o "clase de inmersión") durante un período que oscila entre unas cuantas semanas y varios meses, pero que no suele durar más de un año escolar. En determinados casos, se integran en una clase ordinaria cuando el conocimiento limitado de la lengua de instrucción no constituye un problema (clases de materias artísticas, actividades deportivas o clases de lenguas extranjeras). Este es el enfoque que se aplica en una mayoría de países. A veces está sujeto a ciertas condiciones, como la existencia de un porcentaje suficiente de alumnos inmigrantes en el centro o de una oferta para grupos específicos (por ejemplo, hijos de solicitantes de asilo o que pertenecen a un grupo lingüístico concreto). En Alemania, Letonia y Rumania los alumnos inmigrantes se integran en los centros principalmente a través de este tercer enfoque.

ENTRE 10 Y 15 ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En Educación Secundaria, la mayoría de los países tienen una proporción alumnos/profesor que oscila entre 10 y 15 alumnos por profesor. Esta proporción suele ser menor que en Educación Primaria (gráfico E15).

Gráfico E20: Proporción alumnos/profesor en Educación Secundaria (CINE 2 y 3), 2001/02



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica: no se incluye a los centros privados no subvencionados. Tampoco se incluye a los alumnos y profesores de programas de "promoción social" de la Comunidad francesa ni a los profesores y alumnos de la Comunidad germanoparlante.

Bélgica, España, Irlanda, Reino Unido, Islandia y Noruega: los datos de CINE 3 incluyen a la totalidad o a parte del personal docente que trabaja en el nivel CINE 4.

Estonia: datos de 2000/01 para el año 2001/02.

Luxemburgo: sólo el sector público.

Finlandia: los datos de CINE 3 incluyen a los profesores que trabajan en programas técnicos y de Formación Profesional de nivel CINE 4 y 5.

Nota explicativa (gráfico E20)

La proporción alumnos/profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos (expresado en equivalentes a tiempo completo) de un determinado nivel educativo entre el número de profesores equivalentes a tiempo completo que trabajan en ese mismo nivel. Con pocas excepciones, sólo se tiene en cuenta a los profesores en activo. No se incluye al personal encargado de tareas no docentes (inspectores, directores de centros que no imparten clase, profesores en comisión de servicios, etc.) ni a los futuros profesores que realizan prácticas en un centro. Se incluye a los profesores de apoyo u otros profesores que trabajan con grupos completos en un aula, con grupos pequeños en una biblioteca o que dan clases individuales dentro o fuera de un aula convencional.

Bélgica, Grecia, Letonia, Luxemburgo y Portugal registran valores inferiores a 10 alumnos por profesor en ambos niveles de la Educación Secundaria. En cambio, en el Reino Unido, los valores son muy superiores.

La proporción alumnos/profesor no debe confundirse con el tamaño de las clases. La diferencia entre el número de horas de clase que legalmente deben impartir los profesores y el número de horas de clase que legalmente deben recibir los alumnos, así como la presencia de profesores de apoyo que no tienen carga lectiva y que ayudan a los alumnos con necesidades especiales, se encuentran entre los factores que influyen en la proporción alumnos/profesor aunque, sin embargo, no afecten al tamaño de las clases (gráfico E21). Por regla general, el tamaño de las clases siempre es mayor que la proporción alumnos/profesor.

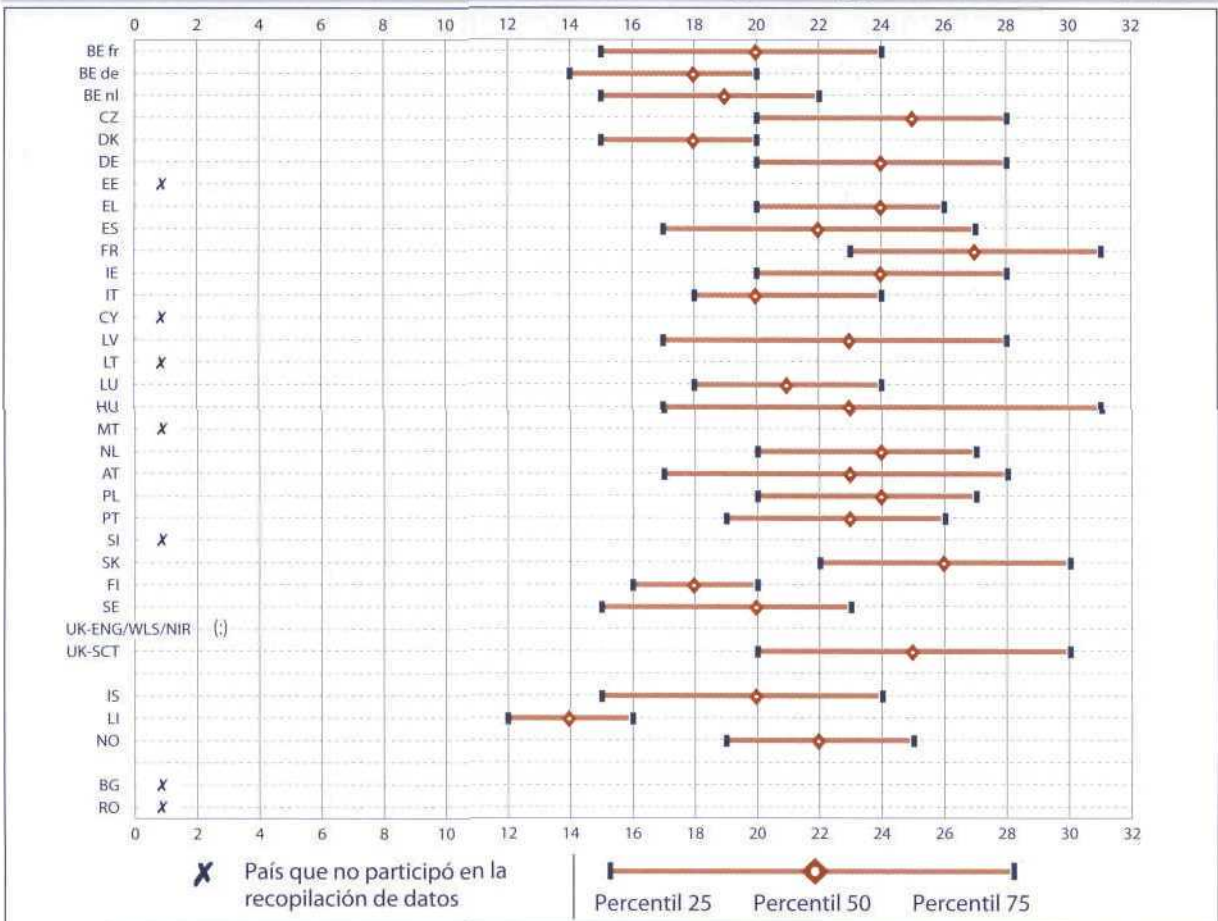
EL TAMAÑO DE LAS CLASES DE MATEMÁTICAS OSCILA ENTRE 10 Y 40 ALUMNOS DE 15 AÑOS DE EDAD

El tamaño de las clases de matemáticas, según informan los alumnos de 15 años en la encuesta PISA 2003, varía mucho de un país a otro. Oscila entre, aproximadamente, un promedio de 14 alumnos en Liechtenstein y más de 26 en Francia. En la mayoría de los países el tamaño medio de las clases es de 20 a 23 alumnos. En Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Liechtenstein es inferior a 20. En la República Checa, Francia, Eslovaquia y el Reino Unido (Escocia) es superior a 23. Estas diferencias tienen la misma importancia que las observadas en Educación Primaria (gráfico E16). Las diferencias entre centros también son grandes, especialmente en España, Hungría, Austria e Islandia.

Conviene recordar que los alumnos de 15 años de edad cursan Secundaria inferior o Secundaria superior, lo que explica, en parte, algunas diferencias. En los países nórdicos, donde las clases son, por término medio, más pequeñas (salvo en Noruega), casi todos los alumnos de 15 años están matriculados en los últimos cursos de la estructura única correspondientes a la Educación Secundaria inferior (gráfico C7).

El tamaño de las clases siempre es mayor que la proporción alumnos/profesor (gráfico E20) y a veces existen grandes diferencias entre estos dos parámetros. En Grecia las clases de alumnos de 15 años suelen tener un promedio de 23 alumnos, mientras que la proporción de alumnos/profesor es inferior a 10 alumnos por cada profesor. La diferencia entre el horario lectivo que marca la ley para los profesores (gráfico D34) y las horas lectivas establecidas para los alumnos (gráfico E1), así como la presencia de profesores especializados en ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales y que no tienen carga lectiva, explican en gran medida las diferencias observadas entre el tamaño de las clases y la proporción alumnos/profesor.

Gráfico E21: Distribución del alumnado de 15 años de edad en función del tamaño de las clases de matemáticas, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Percentil 10	12	10	11	18	12	16	17	12	19	14	15	13	15	14	15	12	18	15	18	13	11	(:)	15	10	10	14
Percentil 25	15	14	15	20	15	20	20	17	23	20	18	17	18	17	20	17	20	19	22	16	15	(:)	20	15	12	19
Percentil 50	20	18	19	25	18	24	24	22	27	24	20	23	21	23	24	23	24	23	26	18	20	(:)	25	20	14	22
Percentil 75	24	20	22	28	20	28	26	27	31	28	24	28	24	31	27	28	27	26	30	20	23	(:)	30	24	16	25
Percentil 90	26	23	25	30	23	30	28	30	34	30	27	30	26	35	30	32	29	28	33	23	26	(:)	30	27	18	28
Ø	19,4	17,1	18,3	24,0	17,7	23,9	23,1	21,9	26,6	22,8	20,6	22,2	20,7	23,9	22,9	22,4	23,7	22,1	25,9	18,2	19,4	(:)	24,5	19,1	14,3	21,6

Ø Tamaño medio

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Nota complementaria

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en 2003 la tasa de respuesta se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (p10 = 15; p25 = 20; p50 = 25; p75 = 30; p90 = 30; Ø = 24,7) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los alumnos y se les pidió que indicaran el número de alumnos que había en su clase de matemáticas.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía.

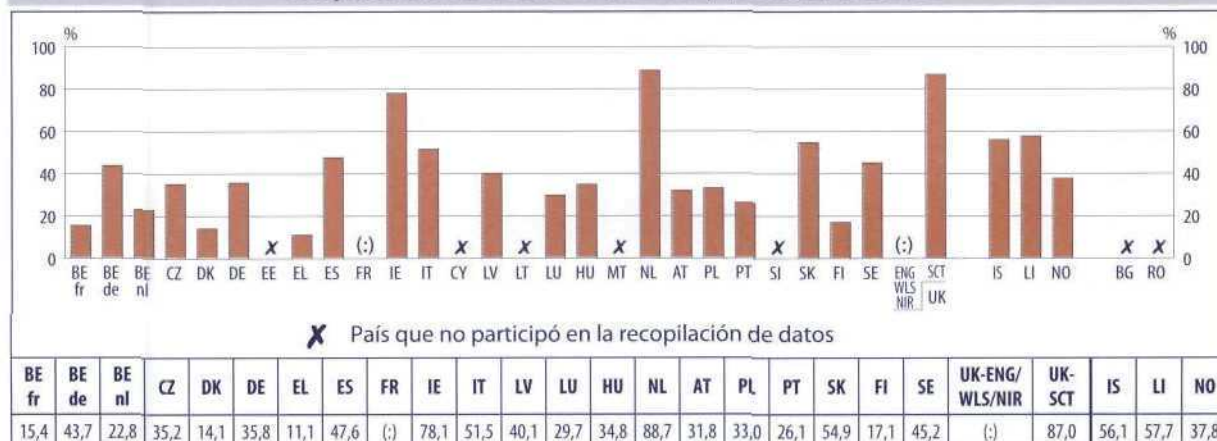
Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

En aras de una mayor claridad, el gráfico sólo presenta valores correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de la distribución. Los valores correspondientes a los percentiles 10 y 90 aparecen en el cuadro a continuación del gráfico.

UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA FORMAR LOS GRUPOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Según los directores de centros que participaron en la encuesta PISA 2003, la utilización de las evaluaciones de los alumnos de 15 años de edad para formar grupos con fines educativos afecta del 30 al 60 % de los alumnos en la mayoría de los países. Conviene mencionar que la pregunta que se formulaba en la encuesta no permitía precisar si los grupos eran permanentes (clases) u ocasionales (para una materia). Los países donde esta práctica está más extendida (es decir, afecta a más del 75 % de los alumnos) son Irlanda, los Países Bajos, y el Reino Unido (Escocia).

Gráfico E22: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro donde, según afirma su director, se utilizan las evaluaciones a la hora de formar grupos o clases, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en 2003 la tasa de respuesta se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (porcentaje de alumnos = 94,31) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran si la evaluación de los alumnos de 15 años de edad se utilizaba en su centro para agruparlos con fines educativos. Esto podía interpretarse como la formación de grupos según las aptitudes generales de los alumnos o como la formación de grupos para la enseñanza de ciertas materias en función de aptitudes específicas.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de ese tipo.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

La formación de grupos de alumnos en función de los resultados de sus evaluaciones no parece que guarde relación con la estructura de la educación. Se practica en un porcentaje relativamente alto de centros en países como Suecia e Islandia, que tienen una estructura única, y muy poco en Dinamarca y Finlandia, que también tienen una estructura única (gráfico B1).

En cambio, las fórmulas para agrupar a los alumnos también pueden estar relacionadas con otros factores como el tamaño del centro o con la selección de los alumnos según su aptitud en el momento de inscribirse en el centro. El tamaño reducido de los centros limita las posibilidades de agrupar a los alumnos según sus

aptitudes. Debe destacarse que existen centros relativamente pequeños en Grecia y Finlandia, y otros especialmente grandes en los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), como muestra el gráfico B11. Además, el hecho de que la matrícula de un centro sea homogénea en cuanto a las aptitudes de los alumnos, puede reducir, hasta cierto punto, la necesidad de formar grupos según las aptitudes de los alumnos de ese centro. Así, en Irlanda y el Reino Unido (Escocia) no se tienen en cuenta las aptitudes de los alumnos cuando se matriculan (gráfico B6), lo que puede explicar el elevado porcentaje de directores que afirman utilizar los resultados de las evaluaciones de los alumnos para formar grupos. Por el contrario, en Luxemburgo, donde se evalúan las aptitudes de los alumnos en el momento de realizar la matrícula, la formación de grupos en función de las aptitudes de los alumnos es menos frecuente.

PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN III – EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

PROMOCIÓN AL CURSO SIGUIENTE: LA POSIBILIDAD DE REPETIR CURSO EXISTE PRINCIPALMENTE EN LOS PAÍSES DE EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL

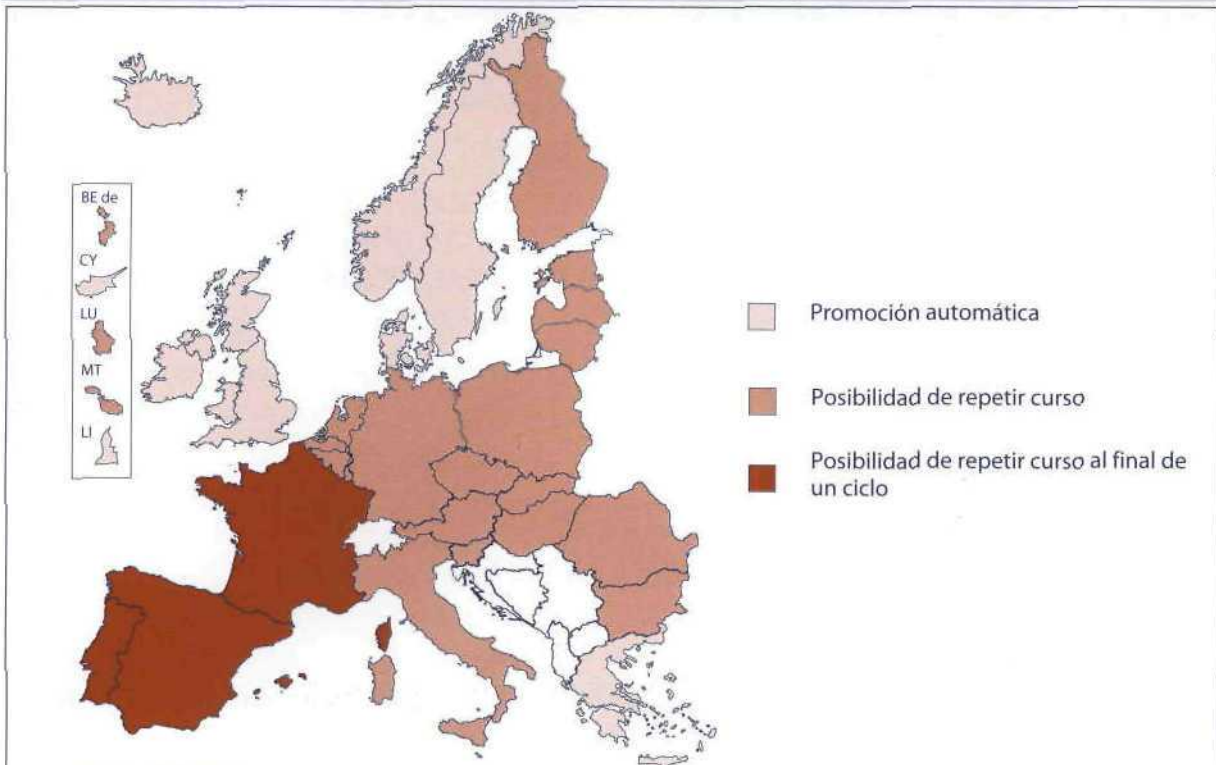
Los países no abordan de la misma manera las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Existen dos procedimientos normalizados en relación con la promoción al curso siguiente: la repetición de curso y la promoción automática.

En muchos países, los alumnos que no han adquirido un dominio suficiente del currículo al final del curso escolar o que se considera que no tienen la suficiente madurez para pasar al siguiente pueden **repetir curso**. La decisión de obligar a los alumnos a repetir curso compete al centro. Este es el caso de Bélgica, Alemania, Italia, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos, Austria, Finlandia y 9 de los nuevos Estados miembro, así como de Bulgaria y Rumanía. Conviene comentar que, aunque en estos países es teóricamente posible que los alumnos repitan curso, en la práctica esto ocurre rara vez. En Finlandia, por ejemplo, los alumnos sólo pueden repetir curso en dos casos: cuando han suspendido una o varias materias o cuando su rendimiento general es tal que se considera conveniente que repita curso. Sin embargo, en el primer caso, los alumnos deben haber tenido la posibilidad de demostrar, sin clases complementarias, que han alcanzado el nivel exigido para pasar al curso siguiente. En el segundo caso, un padre o el tutor debe tener la oportunidad de expresar su opinión antes de que se tome una decisión.

En cambio, en países como Dinamarca, Grecia, Irlanda, Chipre, Suecia, el Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega, generalmente los alumnos **pasan automáticamente al curso siguiente** a lo largo de toda la educación obligatoria y los alumnos con dificultades reciben apoyo complementario. Sin embargo, incluso en los países que han optado por la promoción automática es posible que los alumnos **repitan curso en circunstancias excepcionales**. Estas circunstancias varían de un país a otro: puede tratarse de un largo período de ausencia (por ejemplo, por enfermedad) durante el curso escolar o de una recomendación de personas cualificadas ajenas al centro (psicólogos, doctores, trabajadores sociales, etc.). Estas decisiones suelen adoptarse con el visto bueno del director del centro y de los padres del alumno afectado.

Incluso en los países donde la repetición de curso es posible, el número de repeticiones es limitado (Bélgica, España y Chipre). Además, sólo se puede repetir curso en ciertos momentos de la escolaridad. Por ejemplo, en España, Francia y Portugal sólo se puede repetir curso al final de cada ciclo, cuya duración oscila, en estos países, entre dos y cuatro años. En algunos países como Bélgica (Comunidad francesa), Alemania, Hungría, Portugal y Bulgaria los alumnos no pueden repetir el primer curso o los primeros cursos de la Educación Primaria.

Gráfico E23: Principales recomendaciones oficiales sobre la promoción al curso siguiente durante la Educación Primaria (CINE 1), 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: sólo se puede repetir curso dos veces a lo largo de la Educación Primaria.

Dinamarca y Grecia: sólo se puede repetir curso si existen motivos excepcionales para suponer que la repetición beneficiará al alumno.

Alemania y Austria: la promoción del primer al segundo curso de Primaria es automática. A partir de ese momento los alumnos pueden repetir curso según sus resultados.

Estonia: los alumnos pueden repetir el primer curso o el segundo sólo en circunstancias excepcionales (por ejemplo, por razones médicas).

España: se puede repetir curso una vez, pero sólo al final de cualquiera de los tres ciclos.

Italia: sólo se impide la admisión al curso siguiente en casos excepcionales. Si los profesores consideran que esto es necesario, deben presentar un informe especial al *Consiglio di interclasse*.

Chipre: sólo se puede repetir curso una vez durante la Educación Primaria.

Letonia: según una declaración del Ministerio de Educación y Ciencia (27 de noviembre de 2003), el consejo escolar no necesita la autorización de los padres para decidir si un alumno debe repetir curso.

Hungría: los alumnos pasan del primer curso al segundo automáticamente. Después, pueden repetir curso si no han alcanzado el nivel exigido.

Malta: en Educación Primaria, los alumnos sólo repiten curso en circunstancias excepcionales. La recomendación del director del centro es determinante. Los padres de los alumnos que suspenden el examen del *Junior Lyceum* al término de la Educación Primaria pueden solicitar que sus hijos repitan el último curso con vistas a que vuelvan a presentarse al examen al año siguiente.

Países Bajos: en la medida de lo posible se evita la repetición de curso. Esto sólo suele ocurrir cuando el niño está mucho más atrasado que sus compañeros en cuanto a su aprendizaje y su desarrollo y el centro no encuentra otra solución.

Polonia: durante los tres primeros cursos, sólo se puede repetir curso en circunstancias excepcionales y después de que el centro haya consultado a los padres y a especialistas de centros de ayuda psicológica.

Portugal: es muy poco habitual que un alumno repita curso durante el primer ciclo.

Eslovenia: los alumnos de primer y segundo curso de la estructura única (de 9 años de duración) pueden repetir cada curso sólo con la autorización de los padres. Los que cursan la última etapa de la antigua estructura única de 8 años (que se extinguió gradualmente en 2003/04) pueden repetir curso sin que sea necesario solicitar el consentimiento de los padres.

Notas complementarias (gráfico E23, continuación)

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): aunque generalmente se admite que un alumno pase al curso siguiente con sus compañeros, la ley no indica nada a este respecto, así que la práctica varía según la clase.

Liechtenstein: se puede repetir curso voluntariamente una vez durante la Educación Primaria.

Bulgaria: es posible repetir cualquier curso excepto el primer curso de Educación Primaria. Al término del primer curso se organizan cursos de recuperación en verano para los niños con dificultades.

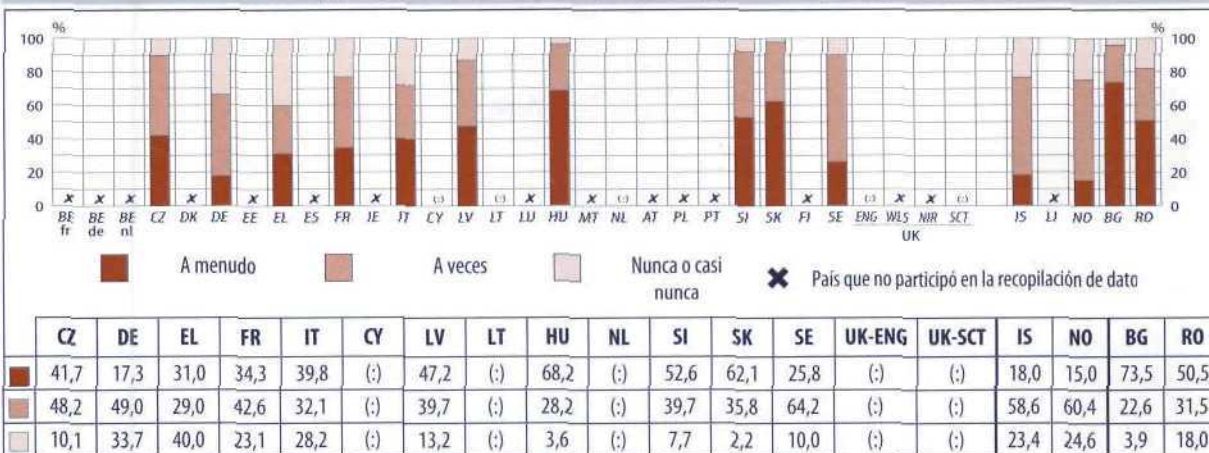
Nota explicativa

No se incluyen las decisiones derivadas de la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en clases ordinarias.

GENERALMENTE SE INFORMA A LOS PADRES SOBRE EL PROGRESO DE SUS HIJOS EN LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN

En la mayoría de los países europeos que participaron en la encuesta PIRLS 2001 y de los que existen datos disponibles, los padres de los niños que cursan 4º año de Primaria afirman que generalmente (a menudo o a veces) se les informa acerca de cómo progresan sus hijos en la lengua de instrucción. El porcentaje de alumnos en esta situación que alcanza un nivel más alto corresponde a Eslovaquia, seguida de Hungría, Eslovenia y Bulgaria. En estos países casi todos los padres reciben información con regularidad. Sin embargo, los padres de un 40 % de todos los alumnos de 4º de Primaria de Grecia indican que no se les informa "nunca" o "casi nunca". En Alemania e Italia aproximadamente una tercera parte de los padres se encuentran en la misma situación.

Gráfico E24: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos padres afirman que reciben información del centro acerca del progreso de sus hijos en la lengua de instrucción, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2001.

Nota complementaria

Chipre, Lituania, Países Bajos y Reino Unido: la tasa de respuesta al cuestionario remitido a los padres se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos.

Nota explicativa

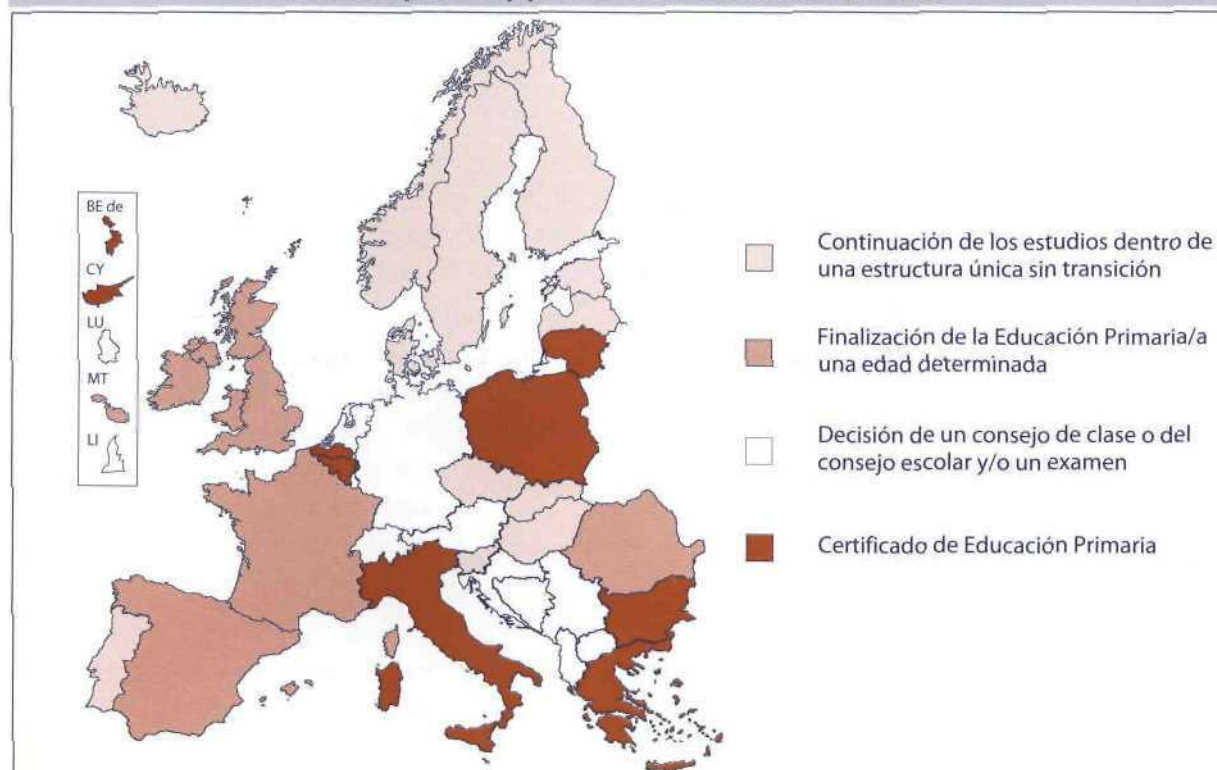
Se remitió un cuestionario a los padres de los alumnos y se les pidió que indicaran con qué frecuencia el centro les informaba sobre los resultados obtenidos por sus hijos en la lengua de instrucción.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de una clase de 4º curso de Educación Primaria. Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Para más información acerca de la encuesta PIRLS, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

EN ALGUNOS PAÍSES SE EXIGE EL CERTIFICADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La organización de la educación obligatoria varía mucho en Europa (gráfico B1). En un primer grupo de países los alumnos cursan toda (o casi toda) la educación obligatoria dentro de una estructura única. En un segundo grupo de países existen dos niveles educativos sucesivos: Educación Primaria y Educación Secundaria y, en la mayoría de ellos, existe un "tronco común" al principio de la Educación Secundaria que ofrece a todos los alumnos un programa básico común. Sin embargo, en alguno de ellos los alumnos deben elegir entre varias ramas o tipos de enseñanza al acceder a Secundaria.

Gráfico E25: Requisitos de acceso a la Educación Secundaria inferior (CINE 2). Sectores público y privado subvencionado, 2002/03



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Bélgica: los alumnos que no han obtenido el certificado de Educación Primaria al término del 6º curso de Primaria y/o que tienen, al menos, 12 años de edad, pueden acceder a la primera etapa de la Educación Secundaria inferior, incorporándose al primer curso de Secundaria inferior general o a una clase de transición para alumnos que todavía deben obtener el certificado de Educación Primaria.

Lituania: el certificado de Educación Primaria se implantó en 2002/03.

Malta: el acceso a una serie de centros de Secundaria que dependen del gobierno también se realiza mediante un examen nacional llamado *Common Entrance Examination*. Se trata de un examen organizado colectivamente por los centros religiosos de Secundaria que lo utilizan para matricular alumnos. Los alumnos que desean proseguir la Educación Secundaria en *Junior Lyceums* deben aprobar un examen específico.

Polonia: desde 1999, tras la abolición de la estructura única, se exige la finalización con éxito de la Educación Primaria y la posesión del título correspondiente para poder acceder al *gimnazjum*. En 2002 se implantó un examen externo obligatorio al final de la Educación Primaria. Tiene una función diagnóstica más que selectiva. Se exige que los alumnos se presenten a este examen, sean cuales sean los resultados obtenidos, para terminar la Educación Primaria.

Reino Unido (ENG/NIR): en Irlanda del Norte y en algunas áreas de Inglaterra el acceso a ciertos centros selectivos depende de los resultados obtenidos en un examen de selección.

En algunos países los resultados de los alumnos influyen en su transición de Primaria a Secundaria. Se distinguen cuatro grandes grupos de países.

En el primer grupo, donde la educación obligatoria se organiza según una estructura única (12 países), al acceso a los últimos cursos se realiza de forma automática, sin transición. Los alumnos pasan al curso siguiente si cumplen los requisitos del curso precedente. Sin embargo, cuando los alumnos de la República Checa, Hungría y Eslovaquia eligen terminar la educación obligatoria en un centro de Secundaria, en lugar de continuar en la estructura única, deben aprobar un examen organizado por dicho centro.

En el segundo grupo de países, para acceder a la Educación Secundaria inferior los alumnos deben haber aprobado el último curso de Educación Primaria. Esto sucede en España, Irlanda, Malta y Rumania. En Francia y en el Reino Unido los niños suelen acceder a Secundaria cuando alcanzan la edad adecuada.

En el tercer grupo de países, la transición a Secundaria inferior depende de la decisión de un consejo de clase o del consejo escolar, además de la finalización con éxito de la Educación Primaria. En todos estos países la Educación Secundaria inferior se divide en distintos tipos de enseñanza. Los alumnos que han terminado la Educación Primaria son orientados hacia distintos tipos de centros según los resultados obtenidos. En Alemania, la recomendación del centro de Primaria determina la futura trayectoria escolar del alumno o sirve para orientarlo o aconsejar a los padres. De hecho, la recomendación implica, en todos los casos, la consulta a los padres. Según el *Land*, son los padres, el futuro centro o la administración competente quienes toman la decisión final. En Luxemburgo se remite a los padres un informe de orientación al final del 6º curso de Primaria. Si los padres deciden no aceptarlo el alumno debe aprobar un examen nacional de acceso a la Educación Secundaria general. En los Países Bajos el informe escolar al finalizar la Educación Primaria depende, en parte, de la evaluación del alumno e implica, en la mayoría de los casos, pruebas organizadas por la administración central durante el último curso de *basisonderwijs*. En Austria el acceso a la *allgemein bildende höhere Schule* depende de que el alumno haya acabado el 4º curso de Primaria con la calificación de "excelente" o "bien" en alemán y matemáticas. Los alumnos que no pasan automáticamente a la *allgemein bildende höhere Schule* pueden presentarse a un examen de acceso organizado por el centro correspondiente.

Finalmente, en un pequeño grupo de países donde la Educación Primaria y la Secundaria son niveles independientes, la decisión de transferir a los alumnos al nivel siguiente depende de que hayan obtenido el certificado de Educación Primaria. Este certificado se basa en el trabajo realizado durante el curso en Grecia, Italia (desde 2004/05), Chipre, Lituania, Polonia y Bulgaria. En Bélgica el certificado suele obtenerse al término del 6º curso de Primaria y se basa en los resultados obtenidos en los dos últimos cursos. En casi todos estos países es el centro el que expide el certificado, sin control externo.

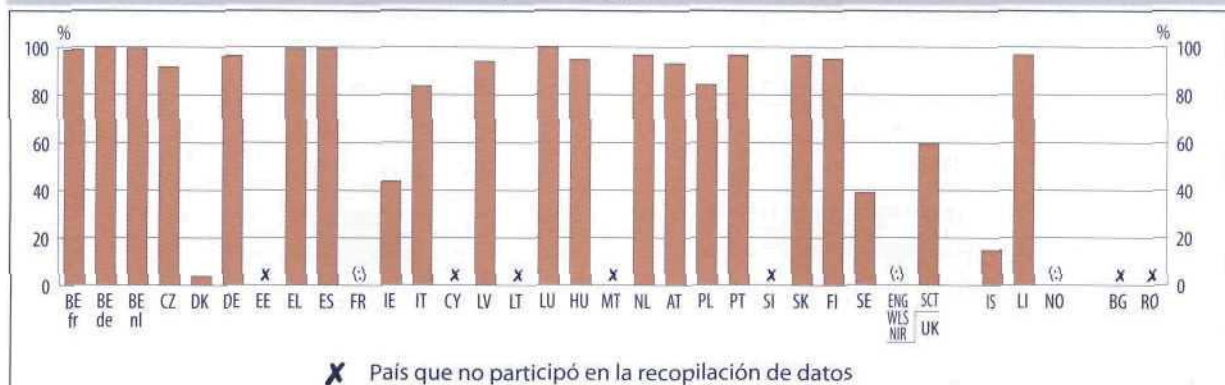
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LA PROMOCIÓN AL CURSO SIGUIENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DEPENDE DE LOS RESULTADOS

Durante el curso escolar, la evaluación continua de los alumnos puede basarse en pruebas orales o escritas, trabajos escritos, trabajos prácticos o trabajos en casa, o cualquier otra forma de evaluación que elija el profesor.

En la mayoría de los países que participaron en la encuesta PISA 2003, los resultados de la evaluación de los alumnos de 15 años de edad suelen tenerse en cuenta en el momento de decidir su promoción al curso siguiente. Dinamarca e Islandia son los países donde esto ocurre con menos frecuencia; menos del 15 % de los alumnos de 15 años asiste a centros que utilizan los resultados de la evaluación con este fin.

En la mayoría de los países donde la evaluación se utiliza con menos frecuencia para decidir si el alumno pasa al curso siguiente, la promoción suele ser automática en Educación Primaria y los alumnos rara vez tienen que repetir curso (gráfico E23). Aunque el gráfico E26 se refiere a los alumnos de 15 años, parece que existe alguna relación entre la utilización de los resultados de la evaluación en Secundaria para la promoción del alumno y la forma en la que se regula la promoción en Primaria.

Gráfico E26: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro que utiliza los resultados de los alumnos para decidir su promoción al curso siguiente, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03



X País que no participó en la recopilación de datos

BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
98,8	100	99,4	91,8	3,8	96,3	99,4	99,5	(:)	43,7	83,7	94,1	100	94,7	96,8	93,2	84,2	96,6	96,7	95,2	38,9	(:)	59,6	14,8	96,7	(:)

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003.

Notas complementarias

Francia: en 2003 el cuestionario "centros" no fue cumplimentado por los directores de los centros.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la tasa de respuesta en 2003 se consideró demasiado baja para garantizar la comparación de los datos. Esto explica por qué las cifras (porcentaje de alumnos = 69,1) no aparecen en el gráfico.

Nota explicativa

Se remitió un cuestionario a los directores de los centros y se les pidió que indicaran si la evaluación de los alumnos de 15 años de edad se utilizaba en su centro para decidir la repetición de curso o la promoción al curso siguiente.

El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad). Se pretendía ofrecer a cada alumno las mismas probabilidades de ser elegido, fuera cual fuese el tamaño del centro al que asistía. Con este fin se ponderaron los centros de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño. Esto explica por qué el gráfico no muestra directamente los porcentajes de centros caracterizados por el parámetro analizado, sino los porcentajes de alumnos que asistían a un centro de ese tipo.

Para más información acerca de la encuesta PISA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos".

LA CERTIFICACIÓN AL FINAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO SUELE BASARSE EN UN EXAMEN FINAL EXTERNO

En la gran mayoría de los países europeos se expide un certificado al término de la Educación Secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo. La información que aquí se ofrece sólo se refiere a la certificación en la rama general, que en la mayoría de los países constituye una transición hacia la Educación Secundaria superior. Sólo los alumnos que asisten a centros VWO y HAVO de los Países Bajos, así como los alumnos de la República Checa y Eslovaquia, no reciben un certificado en esta etapa educativa.

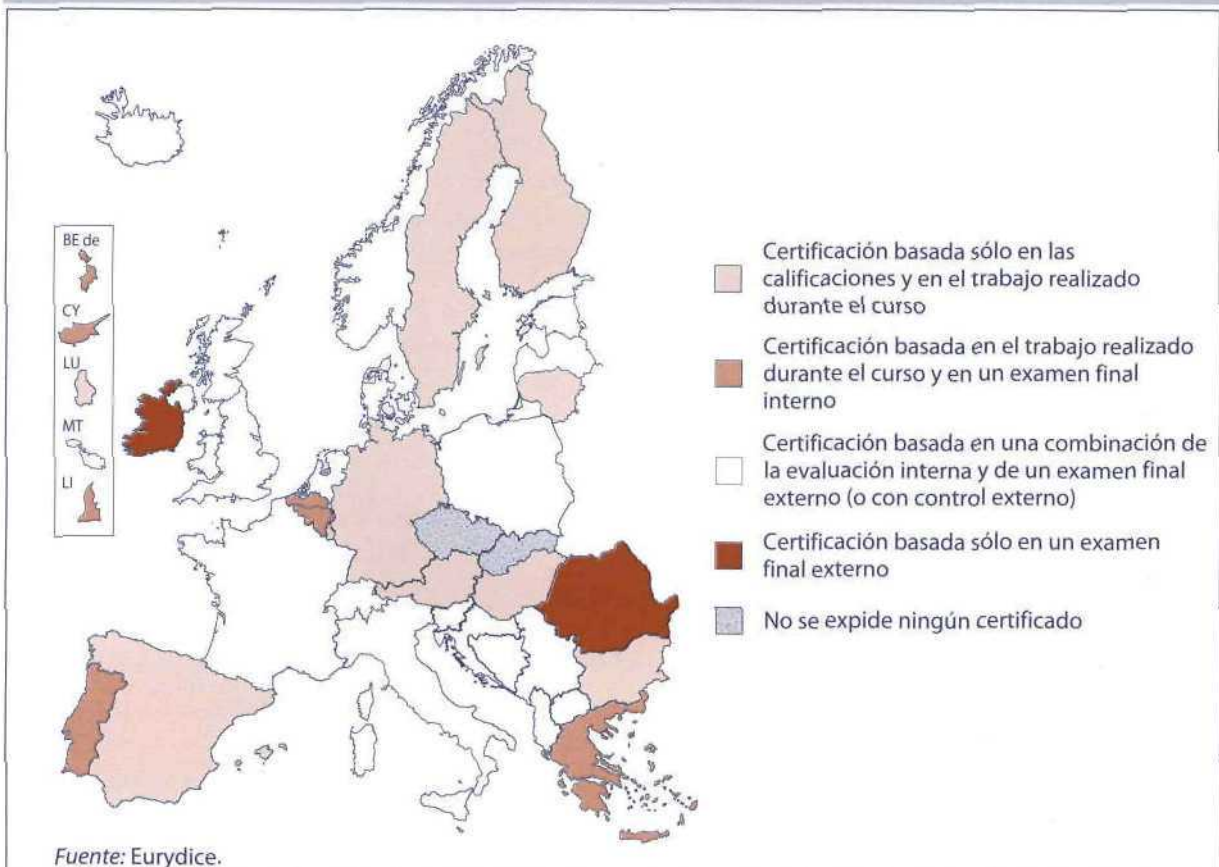
*En la mayoría de los casos se expide este certificado sobre la base, al menos en parte, de los resultados obtenidos por los alumnos en un examen final. Incluso puede basarse totalmente en dichos resultados en algunos Länder alemanes (en el caso de la *Hauptschule* y de la *Realschule*), en Irlanda y Rumania. Sin embargo, en la mayoría de los Länder alemanes, España, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Austria, Finlandia, Suecia y Bulgaria la concesión del certificado se basa sólo en las calificaciones y en el trabajo del curso.*

Cuando existe un examen final, éste incluye, al menos, una parte escrita. A veces las pruebas (escritas y/u orales) son elaboradas por un equipo ajeno al centro, pero son administradas por el centro. Solamente en Grecia, Chipre, Portugal y Liechtenstein la parte escrita se prepara en el centro, que es totalmente responsable de la misma. En Italia el presidente del tribunal examinador, que no es un miembro del centro, expresa su opinión sobre las pruebas elaboradas por los profesores y supervisa la corrección y calificación de las mismas. En los Países Bajos el examen final consiste en dos pruebas: una prueba interna (*schoolexamen*), que es oral y/o escrita, y una prueba escrita elaborada por un organismo externo (*centraal examen*). Estonia aplica este último modelo, con tres pruebas escritas. Finalmente, en Islandia, los alumnos se presentan a exámenes internos y externos al final de la estructura única.

Cuando la expedición del certificado se basa en las calificaciones y el trabajo del curso o en un examen elaborado por el centro, los profesores suelen ser responsables de la calificación que figura en el certificado. En Letonia y los Países Bajos los profesores califican el examen externo de acuerdo con los criterios de corrección establecidos por un organismo nacional.

En varios países la calificación otorgada por los profesores es ponderada por una calificación externa (por ejemplo, los resultados obtenidos en el examen externo) o se basa en los criterios establecidos por un organismo externo. En Irlanda, Malta, el Reino Unido y Rumania la calificación final es otorgada por examinadores ajenos al centro.

Gráfico E27: Certificación al final de la Educación Secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo, 2002/03



La expedición del certificado se basa en	
un examen final	DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), IE, RO
las calificaciones y el trabajo del curso	DK (examen final optativo), DE (la mayoría de los Länder), ES, LT, LU, HU, AT, FI, SE, BG
un examen final, las calificaciones y el trabajo del curso	BE, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL (VMBO), PL, PT, SI, UK, IS, LI, NO
Cuando existe un examen, éste es	
escrito	BE de, EL, FR, IE (+ oral optativo), CY, NL (central examen), PL, PT, SI, LI, RO
escrito y oral	BE fr, BE nl, DK, DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), EE, IT, LV, MT (oral para las lenguas y para la parte práctica de algunas materias como las ciencias, las disciplinas artísticas, etc.), NL (<i>schoolexamen</i>), UK (exámenes orales/prácticos sólo para algunos programas), IS, NO
Cuando existe un examen escrito, éste es organizado por	
el centro (de forma interna)	BE, EL, CY, NL (<i>schoolexamen</i>), PT, IS, LI
el centro, con control externo	DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), IT, SI
un organismo/administración externo	DK, DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), EE, FR, IE, LV, MT, NL (central examen), PL, UK, IS, NO, RO
Cuando existe un examen oral, éste es organizado por	
el centro (de forma interna)	BE fr, BE nl, DK, DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), NL (<i>schoolexamen</i>), UK-SCT, IS
el centro, con control externo	IT, UK-SCT, NO
un organismo/administración externo	EE, IE, UK-ENG/WLS/NIR, LV, MT
La calificación final es otorgada por	
los profesores del alumno solamente	BE, DE (la mayoría de los Länder), EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, PT, FI, SE, LI, BG
los profesores, pero ponderada por una calificación externa	DK, DE (en algunos Länder para la <i>Hauptschule</i> y la <i>Realschule</i>), FR (trabajo de 2 años + examen), IT, SI, IS, NO
los profesores, según los criterios establecidos por un organismo externo	EE, LV, NL
examinadores externos	IE, MT, PL, UK, RO

Notas complementarias (gráfico E27)

Bélgica: en las Comunidades francesa y flamenca se expide un certificado al término del segundo ciclo de la Educación Secundaria, es decir, un año después del fin de la educación obligatoria a tiempo completo. En la Comunidad flamenca también se expide un primer certificado al término del primer ciclo, es decir, un año antes del fin de la educación obligatoria a tiempo completo. Actualmente, en la Comunidad germanoparlante se expide un certificado al término del tercer curso de la Educación Secundaria (correspondiente al fin de la educación obligatoria a tiempo completo) hasta que la ley establezca las competencias clave que deben alcanzar los alumnos al final del segundo ciclo de la Educación Secundaria.

Dinamarca: el certificado siempre incluye las calificaciones obtenidas por el trabajo realizado durante el curso. Los alumnos que se presentan al examen final optativo reciben un certificado que también indica la calificación obtenida en este examen.

Alemania: en algunos *Länder* los alumnos deben aprobar un examen final (escrito y oral) para obtener el certificado al término de la *Hauptschule* o de la *Realschule*. Según el *Land*, la *Schulaufsichtsbehörde* (administración responsable del centro) establece los temas de la prueba escrita de forma centralizada o simplemente da su aprobación si los establece cada centro.

Italia: los alumnos también reciben un certificado (expedido por el centro) indicando las competencias que han adquirido.

Lituania: en 2002/03 se suprimió el examen externo que tenía lugar al término de la educación obligatoria.

Malta: hay una evaluación interna de 11 materias. Para la certificación final se tienen en cuenta los resultados de los trabajos prácticos de los alumnos realizados durante los tres últimos cursos de Secundaria.

Países Bajos: el gráfico muestra la situación de los centros VMBO. Para los alumnos de centros HAVO y VWO la educación obligatoria a tiempo completo finaliza durante la Educación Secundaria superior.

Polonia: en mayo de 2002 se implantó un examen final externo al término del *gimnazjum*. En el certificado constan los resultados obtenidos por los alumnos, que son determinantes para acceder a Secundaria superior.

Portugal: en 2004/05 el examen interno será sustituido por exámenes nacionales de portugués y matemáticas.

Eslovenia: desde el año escolar 2001/02, todos los alumnos del primer contingente que acaben la educación obligatoria según el nuevo sistema deben aprobar un examen externo al final del 9º curso de la educación obligatoria. Los alumnos que aún están matriculados en el sistema antiguo (de 8 años de duración) no tienen que presentarse a ningún examen final (salvo en el caso del examen de selección para acceder a los centros de Educación Secundaria superior, que imponen un *numerus clausus*).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los certificados externos se expiden sobre la base de una sola materia. Son otorgados por organismos de certificación autónomos, pero controlados por el gobierno. Los sistemas de evaluación para estos certificados varían, pero siempre incluyen partes establecidas y calificadas de forma externa, ya sea al final del programa o, en el caso de programas modulares, al final de cada módulo y al final del programa. Los sistemas de evaluación también pueden incluir uno o dos trabajos realizados durante los dos años del programa y que son controlados de manera externa.

Nota explicativa

En la categoría "certificación basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con control externo)", la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna o en una evaluación de las calificaciones y del trabajo realizado durante el curso.

AL FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL EL EXAMEN DE CERTIFICACIÓN SUELE SER EXTERNO

En todos los países se expide un certificado a los alumnos que han terminado la Educación Secundaria superior general y cumplen los requisitos establecidos. Este certificado suele ser un requisito mínimo para el acceso a la Educación Superior.

En muchos países la expedición del certificado se basa en los resultados obtenidos por los alumnos en el examen final y en el trabajo realizado durante el último curso o los últimos cursos. En España y Suecia el certificado sólo se basa en la evaluación continua realizada durante el último curso o los últimos cursos de la Educación Secundaria general.

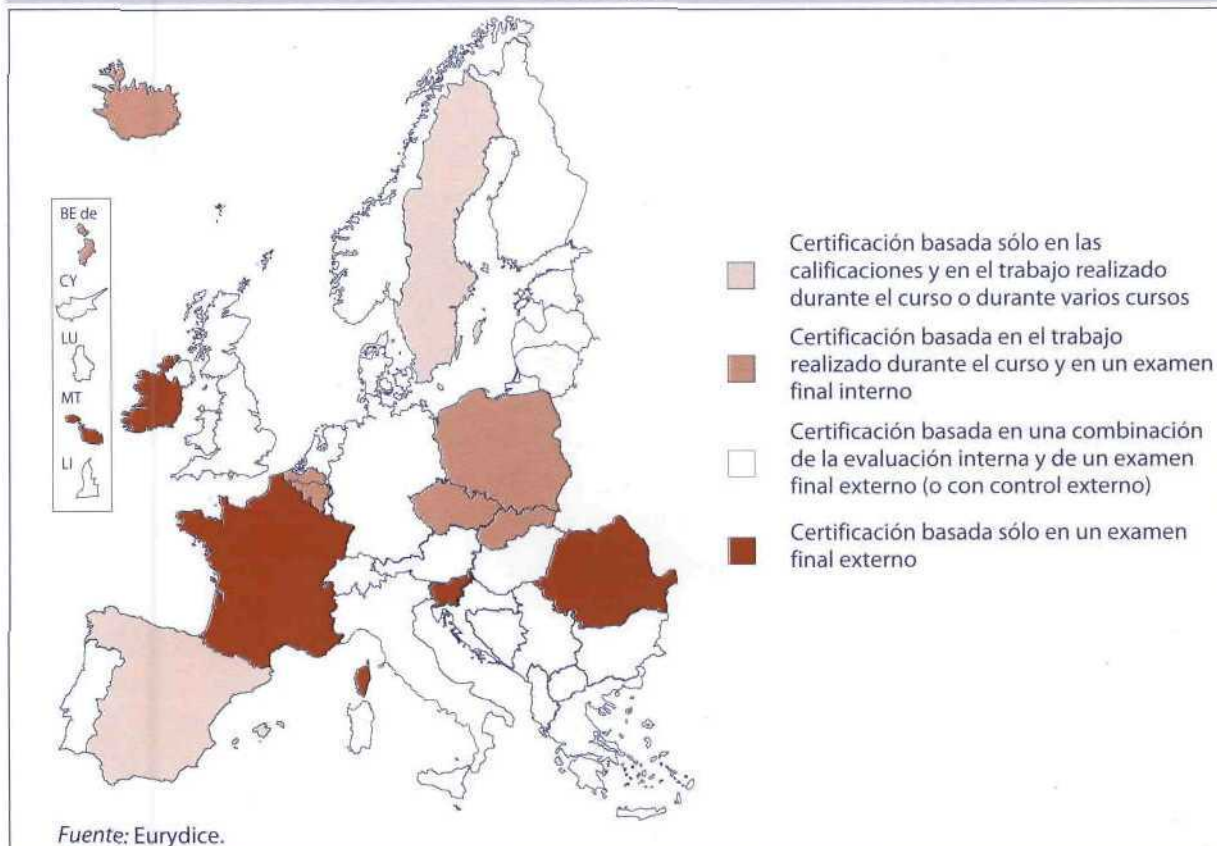
En la República Checa, Estonia, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Finlandia se pueden conceder dos certificados al término de la Educación Secundaria superior general. En la mayoría de estos países el primer certificado se basa solamente en las calificaciones obtenidas por el trabajo realizado durante el último curso, mientras que el segundo se basa en un examen final. En todos estos países, salvo Finlandia (en el caso de los estudios politécnicos), el primer certificado no permite, por sí mismo, el acceso a la Educación Superior.

En la mayoría de los países el examen final consta de dos partes: escrita y oral. En Grecia, Chipre, Lituania, Portugal, Finlandia y Bulgaria es escrito exclusivamente. En este nivel educativo, el examen escrito suele ser elaborado por un organismo ajeno al centro, aunque a veces lo administra el centro.

Sin embargo, en Bélgica, la República Checa, Eslovaquia e Islandia el examen final escrito lo confecciona un profesor o un equipo de profesores del centro. En Austria el presidente de la comisión de examen elige las preguntas de entre las propuestas por el profesorado del centro. En Grecia y Portugal los alumnos se presentan a dos exámenes escritos: uno interno y otro externo. En Portugal el examen final externo sólo está programado para las materias estudiadas hasta el término de la Educación Secundaria superior.

En la mayoría de los países donde el examen final consta de dos partes (escrita y oral), éstas se organizan de la misma forma: en el centro o a cargo de un organismo externo. En los Países Bajos el examen final consiste en dos pruebas: una prueba interna (*schoolexamen*), que es 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 las normas establecidas por el organismo externo.

Según el país, la calificación final la otorga un organismo examinador, personas ajenas al centro o profesores del centro que deciden la calificación que debe recibir el alumno y la concesión del certificado. En Finlandia, para obtener el certificado basado en el examen externo escrito (*matriculation examination*), la evaluación corresponde, inicialmente, a los profesores y, a continuación, a un organismo externo (*Matriculation Examination Board*). En Luxemburgo y en la mayoría de los nuevos Estados miembro de la UE los examinadores externos conceden la calificación final teniendo en cuenta los resultados obtenidos por el alumno en el examen externo y el trabajo realizado durante el curso. Finalmente, en Dinamarca, Alemania y Noruega, el certificado indica las calificaciones obtenidas por el alumno en el examen final (en las materias de las que se ha examinado) y los resultados del trabajo realizado durante el último curso o los últimos cursos (en las demás materias o en todas ellas). En Estonia los exámenes externos los corrigen examinadores externos. En Letonia y Lituania los examinadores externos califican las materias evaluadas en exámenes elaborados de forma centralizada mientras que, en el caso de las demás materias, los profesores corrigen las pruebas según las normas establecidas por un organismo externo. En los Países Bajos la calificación final es el promedio de los resultados obtenidos en los dos exámenes (interno y externo).

Gráfico E28: Certificación al final de la Educación Secundaria superior general, 2002/03

La expedición del certificado se basa en

un examen final	CZ (vysvědčení o maturitní zkoušce), EE (riigeksamitunnistus), FR, IE, HU (Gimnáziumi Érettségi Vizsga), MT, AT, PT, SI, SK (maturitné vysvedčenie), FI (Matriculation Examination), RO
las calificaciones y el trabajo del curso	CZ (vysvědčení), ES (evaluación continua), HU (Gimnáziumi Bizonyítvány), PL (Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego), SK (vysvedčenie), FI (leaving certificate), SE (calificaciones de los tres últimos cursos)
un examen final, las calificaciones y el trabajo del curso	BE, DK, DE, EE (gümnaasiumi lõputunnistus), EL, IT, CY, LV, LT, LU, NL, PL (Świadectwo maturalne), UK, IS, LI, NO, BG

Cuando existe un examen, éste es

escrito	EL, CY, LT, NL (centraal examen), PT, FI (Matriculation Examination), BG
escrito y oral	BE, CZ (vysvědčení o maturitní zkoušce), DK, DE, EE (riigeksamitunnistus y gümnaasiumi lõputunnistus, oral sólo para la segunda lengua y las lenguas extranjeras), FR, IE, IT, LV, LU, HU (Gimnáziumi Érettségi Vizsga), MT (oral para las lenguas y para la parte práctica de ciertas materias como las ciencias, las disciplinas artísticas, etc.), NL (schoolexamen), AT, PL (Świadectwo maturalne), SI, SK (maturitné vysvedčenie), UK (exámenes orales/prácticos sólo para algunos programas), IS, LI, NO, RO

Cuando existe un examen escrito, éste es organizado por

el centro (de forma interna)	BE, CZ (vysvědčení o maturitní zkoušce), EE (gümnaasiumi lõputunnistus), EL, IT (un examen), NL (schoolexamen), PT, SK (maturitné vysvedčenie), IS
el centro, con control externo	DE (en algunos Länder), AT, LI
un organismo/administración externo	DK, DE (en algunos Länder), EE (riigeksamitunnistus), EL, FR, IE, IT (dos exámenes), CY, LV, LT, LU, HU (Gimnáziumi Érettségi Vizsga), MT, NL (centraal examen), PL (Świadectwo maturalne), PT, SI, FI (Matriculation Examination), UK, NO, BG, RO

Cuando existe un examen oral, éste es organizado por

el centro (de forma interna)	BE, CZ (vysvědčení o maturitní zkoušce), DK, EE (gümnaasiumi lõputunnistus), NL (schoolexamen), PL (Świadectwo maturalne), SK (maturitné vysvedčenie), UK (SCT), IS
------------------------------	---

el centro, con control externo	DE, IT, LV, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), AT, UK (SCT), LI, NO
un organismo/administración externo	EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR, IE, LV (para los exámenes centralizados), LU, MT, SI, UK, RO
La calificación final es otorgada por	
los profesores del alumno solamente	BE, CZ (<i>vysvědčení y vysvědčení o maturitní zkoušce</i>), EE (<i>gümnaasiumi lõputunnistus</i>), ES, HU (<i>Gimnáziumi Bizonyítvány</i>), PL (<i>Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego</i>), SK (<i>vysvedčenie y maturitne vysvedčenie</i>), FI (<i>leaving certificate</i>), SE, IS
los profesores, pero ponderada por una calificación externa	DK (oral), DE (resultados del <i>Abitur</i>), EL, IT (escrito), CY (calificaciones del curso + examen final externo), AT, PT (promedio), LI, NO (calificaciones de los trabajos del curso y del examen), BG (calificaciones de los 3 últimos cursos y del examen)
los profesores, según los criterios establecidos por un organismo externo	IT (oral), LV, LT, HU (<i>Gimnáziumi Érettségi Vizsga</i>), NL, PL (<i>Świadectwo maturalne</i>)
examinadores externos	DK (escrito), EE (<i>riigieksamitunnistus</i>), FR (tribunal), IE, LV (para exámenes centralizados), LT (para exámenes centralizados), LU, MT, SI, FI (<i>Matriculation Examination</i>), UK, RO

Notas complementarias

República Checa: los alumnos obtienen dos certificados: uno, con las calificaciones del último curso (*vysvědčení*) y el otro, después de aprobar el examen final interno (*vysvědčení o maturitní zkoušce*). Sólo el segundo certificado permite el acceso a la Educación Superior.

Dinamarca: el gráfico se refiere al certificado que se obtiene al término del *Gymnasium*. El certificado también indica las calificaciones del trabajo realizado durante el curso. No se expide el certificado si no se aprueba el examen final.

Alemania: en siete *Länder* la *Schulaufsichtsbehörde* (administración responsable del centro) establece los temas de la prueba escrita.

Estonia: los alumnos obtienen dos certificados: uno, basado en el trabajo del último o últimos cursos y en los resultados de los exámenes finales internos (*gümnaasiumi lõputunnistus*) y el otro, basado en los resultados obtenidos en exámenes nacionales externos (*riigieksamitunnistus*). Se necesitan ambos certificados para proseguir los estudios.

Italia: después de la reforma que entró en vigor en el curso escolar 2001/02, el tribunal examinador está formado por todos los profesores del centro y un solo examinador externo.

Hungría: el gráfico se refiere al certificado *gimnáziumi érettségi bizonyítvány* que permite el acceso a la Educación Superior.

Malta: en algunas materias (disciplinas artísticas, informática, geografía, tecnología de la información y sistemas de conocimiento) la calificación final incluye las calificaciones obtenidas por el trabajo del curso.

Polonia: el certificado *świadectwo maturalne*, que permite el acceso a la Educación Superior, se expide sobre la base de un examen final y de las calificaciones obtenidas el último curso. Los exámenes escritos los organiza la administración educativa regional, pero los profesores son responsables de la evaluación y de la calificación. Los alumnos que no desean presentarse al examen *matura* reciben el certificado *świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego*, que se basa solamente en las calificaciones y el trabajo del curso. Se va a implantar un examen externo de *matura* en 2005.

Eslovaquia: después de obtener el certificado *vysvedčenie*, que se basa en las calificaciones obtenidas por el trabajo realizado durante el último curso, los alumnos deben aprobar un examen interno para recibir el certificado de finalización de estudios denominado *maturitne vysvedčenie*. Se va a implantar un examen externo de *maturita* en 2005.

Finlandia: todos los alumnos reciben un certificado cuyas calificaciones finales se basan en el trabajo realizado en la Educación Secundaria superior. Los alumnos que aprueban el examen externo (*matriculation examination*) reciben el certificado correspondiente. Cualquiera de los dos certificados permite el acceso a los estudios politécnicos, pero para acceder a la Universidad se necesita el *matriculation certificate*.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los certificados externos se expiden sobre la base de una sola materia. Son otorgados por organismos de certificación autónomos, pero controlados por el gobierno. Los sistemas de evaluación para estos certificados varían, pero siempre incluyen partes establecidas y calificadas de forma externa, ya sea al final del programa o, en el caso de programas modulares, al final de cada módulo y al final del programa. Los sistemas de evaluación también pueden incluir uno o dos trabajos realizados durante los dos años del programa y que son controlados de manera externa.

Bulgaria: en 2002/03 se implantó un nuevo certificado al término de la Educación Secundaria superior.

Nota explicativa

El mapa muestra las modalidades de certificación al término de la Educación Secundaria superior general que permiten el acceso a la Educación Superior. Cuando en un país se expiden dos certificados se han tenido en cuenta los dos a la hora de determinar la categoría en la que se incluye dicho país.

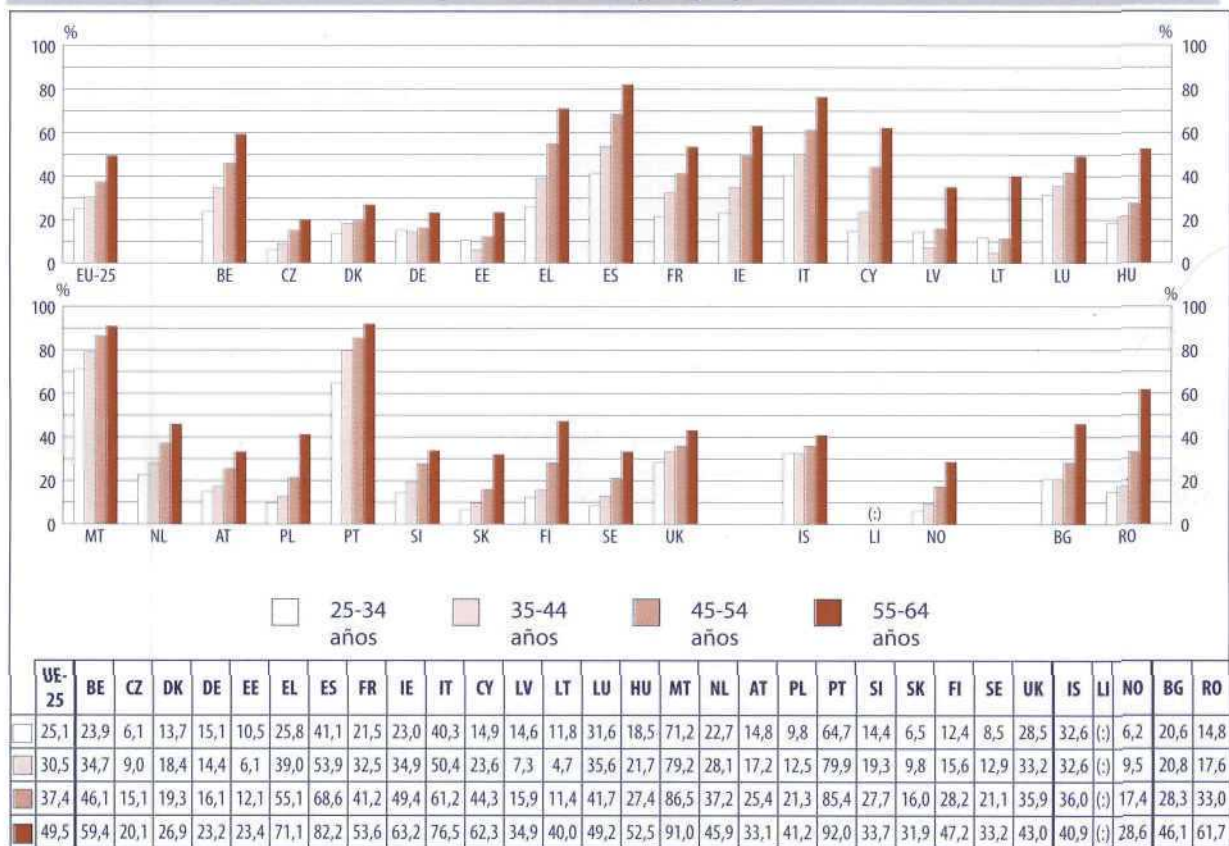
En la categoría "certificación basada en una combinación de la evaluación interna y de un examen final externo (o con control externo)", la evaluación interna puede consistir en una prueba final interna o en una evaluación de las calificaciones y del trabajo realizado durante el curso o durante varios años.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

EN COMPARACIÓN CON GENERACIONES ANTERIORES HAY UN MAYOR NÚMERO DE JÓVENES QUE POSEE, AL MENOS, UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

La duración de los estudios ha aumentado en las últimas décadas (gráfico C11). Por ese motivo, los jóvenes (de 25 a 34 años) parecen tener, por término medio, una mayor cualificación que las personas de más edad. En todos los países, el porcentaje de personas que no poseen, al menos, un título de Secundaria superior crece a medida que aumenta la edad de la población.

Gráfico F1: Porcentaje de la población que no posee, al menos, un título de Educación Secundaria superior (CINE 3), por grupos de edad, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Notas complementarias

Chipre: los alumnos de Educación Superior que estudian en el extranjero aún no han sido incluidos en la encuesta.

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications* (NVQ) nivel 1 y *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) no se consideran títulos de nivel CINE 3.

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen aquí según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Las personas que no han obtenido un título de Educación Secundaria superior se corresponden con las que, en el mejor de los casos, han finalizado estudios de nivel CINE 0-2.

Las cifras se basan en una muestra de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

En la Unión Europea, en 2002, alrededor del 25 % de los jóvenes de 25-34 años no había obtenido un título de Educación Secundaria superior, mientras que este era el caso de un 50 % de la población de 55-64 años de edad. Este aumento de los niveles de cualificación de los jóvenes es especialmente notable en los nuevos Estados miembro (que se adhirieron a la UE el 1 de mayo de 2004), donde sólo el 11 % de los jóvenes de 25-34 no habían obtenido un título de este nivel educativo, comparado con un poco más del 38 % de las personas de 55-64 años. En el conjunto de los grupos de edad, el porcentaje de los que carecen de un título de Secundaria superior en los nuevos Estados miembro es más de dos veces inferior al de la Europa de los 15 (UE-15). Los niveles de los títulos han mejorado especialmente en Bélgica, Grecia, España, Irlanda, Italia y Chipre. Esta mejoría es mucho menos notable en países que ya presentaba unos niveles relativamente altos.

En Alemania, donde el porcentaje de personas que carecen de un título de Secundaria superior es uno de los más bajos, existe poca diferencia a este respecto entre los grupos de edad de 25-34 y de 35-54 años. En los países bálticos el porcentaje de personas de 35-44 años que no poseen un título de este nivel es ligeramente inferior al del grupo de 25-34 años. Esto puede deberse, en parte, a los cambios experimentados por estos países después de su independencia. En Lituania la transición a una economía de mercado y las dificultades económicas que la acompañaron obligaron a algunos alumnos a abandonar los estudios una vez que hubieron acabado la educación obligatoria. En Estonia y Letonia la Educación Secundaria superior ya no era obligatoria, lo que puede explicar por qué el porcentaje de personas que no posee, al menos, un título de Secundaria superior (CINE 3) es mayor en el tramo de edad de 25-34 años que en el de 35-44 años.

A pesar de la mejoría general del nivel educativo alcanzado por las generaciones más jóvenes, siguen existiendo grandes diferencias entre los países. Así, en la República Checa, Eslovaquia y Noruega el porcentaje de jóvenes de 25-34 años que carecen de un título de Secundaria superior está ligeramente por encima del 6 %. El nivel educativo de la población (el conjunto de los grupos de edad) de algunos países del sur de la UE (España, Italia, Malta y Portugal) es relativamente más bajo que en otros Estados miembro. En los primeros, menos de la mitad de las personas del grupo de edad de 25-64 años posee un título de Educación Secundaria superior.

MÁS DE TRES CUARTAS PARTES DE LOS JÓVENES POSEE, AL MENOS, UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Más del 76 % de los jóvenes europeos de 20-24 años han acabado la Educación Secundaria superior. Este porcentaje es aún mayor en los nuevos Estados miembro de la UE, donde alcanza el 87 % en el mismo grupo de edad.

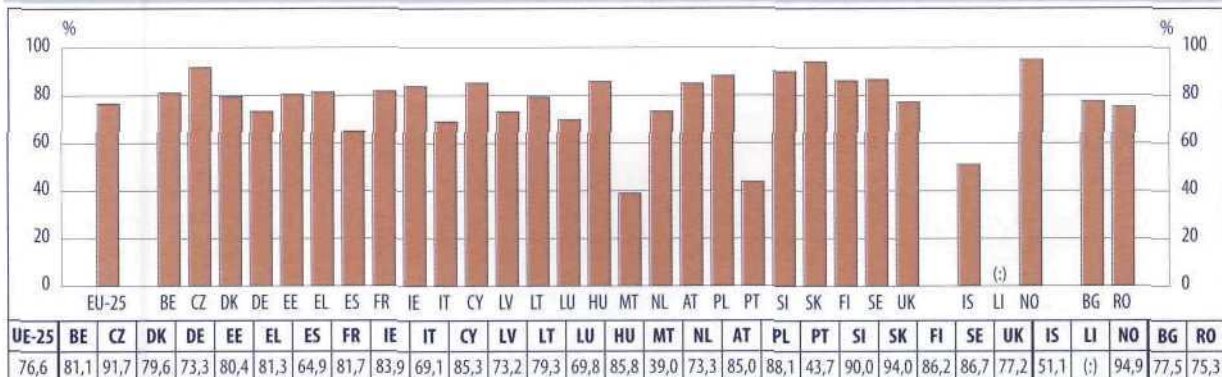
La situación dentro de Europa es bastante homogénea. Sólo tres países registran una tasa de titulación inferior al 60 % (Malta, Portugal e Islandia), mientras que en otros tres (la República Checa, Eslovenia y Eslovaquia) al menos el 90 % de las personas de 20-24 años de edad han acabado la Educación Secundaria superior.

La Educación Secundaria superior comprende programas generales y de Formación Profesional (gráfico B1) encaminados a la obtención de un título que permite el acceso al mercado laboral o la transición a la Educación Superior.

Así, en muchos de los países que presentan los porcentajes más elevados de personas de 20-24 años con un título de Secundaria superior, más del 25 % de este grupo de edad ha acabado la Formación Profesional (CINE 3C) que permite el acceso directo al mercado laboral o la continuación de los estudios en el nivel CINE 4 (gráfico F5). Este es el caso de la República Checa, Dinamarca, Hungría, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Noruega. En cambio, en Bélgica, Grecia, España, Irlanda, Italia, Lituania e Islandia este porcentaje es inferior al 10 %. Este hecho demuestra que la mencionada homogeneidad entre los países europeos no es tan grande como parece a primera vista.

Además, este fenómeno explica en parte por qué el porcentaje de jóvenes que participan en la Educación Superior (gráfico C16) no guarda una relación directa con el porcentaje de titulados de nivel CINE 3, ya que los poseedores de un título de nivel CINE 3C, que permite el acceso directo al mercado laboral o a la continuación de los estudios en el nivel CINE 4, no pueden, en principio, acceder directamente a la Educación Superior.

Gráfico F2: Porcentaje de jóvenes de 20-24 años de edad que han acabado, como mínimo, la Educación Secundaria superior (CINE 3), 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Notas complementarias

Chipre: los alumnos de Educación Superior que estudian en el extranjero aún no han sido incluidos en la encuesta.

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications* (NVQ) nivel 1 y *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) no se consideran títulos de nivel CINE 3.

Noruega: el número de titulados es una estimación al alza, ya que se ha utilizado una definición más amplia que la preconizada por el manual de UOE. Se está revisando el concepto de "título obtenido".

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen aquí según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Las personas que han obtenido un título de Educación Secundaria superior se corresponden con las que, como máximo, tienen un título de nivel CINE 3, 4, 5 ó 6.

Las cifras se basan en una muestra de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

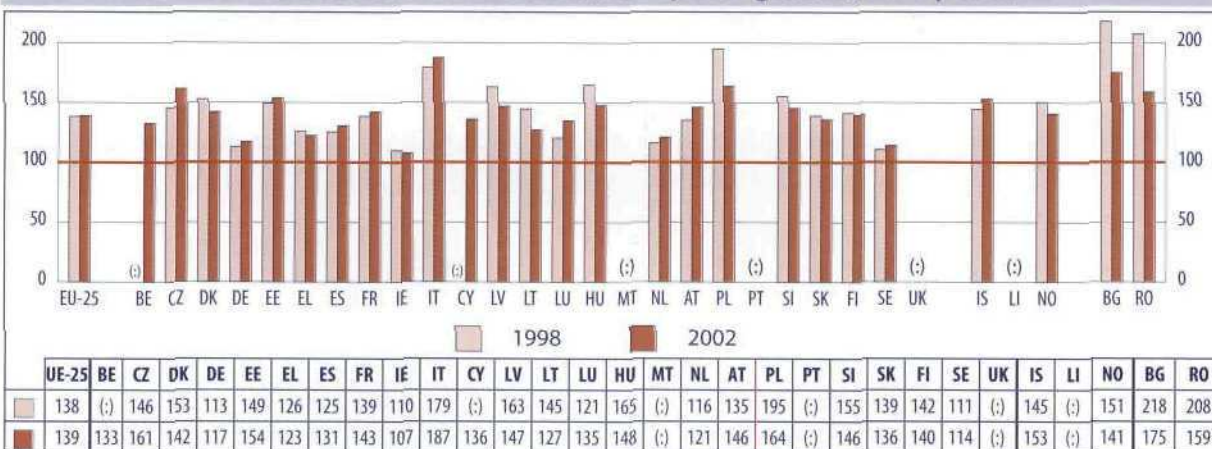
MÁS MUJERES QUE VARONES JÓVENES OBTIENEN EL TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL

En 2002, en todos los países europeos, el número de mujeres jóvenes que obtuvieron un título de Educación Secundaria superior general fue mayor que el de hombres jóvenes. En la Unión Europea, la proporción media era de 139 mujeres por cada 100 varones.

Entre 1998 y 2002 la situación cambió poco en general, con una proporción media similar. Sin embargo, esta situación no se debía tanto a una estabilidad general sino a evoluciones opuestas dentro de la UE. De hecho, la mitad de los Estados miembro de los que existen datos disponibles registraron una disminución de esta proporción, mientras que en la otra mitad se registró un aumento.

Destaca la proporción de mujeres jóvenes en la República Checa, Estonia, Italia, Polonia, Islandia, Bulgaria y Rumania donde, al menos, tres mujeres de cada dos varones jóvenes poseen un título de Educación Secundaria superior general. Sólo en Alemania, Irlanda y Suecia la proporción entre ambos sexos es bastante equilibrada.

Gráfico F3: Evolución del número de mujeres por cada 100 varones jóvenes que han obtenido un título de Educación Secundaria superior general, 1998 y 2002



Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Dinamarca, Francia, Italia, Chipre, Austria y Finlandia: cifras de 2001.

Hungría: la disminución del número de titulados varones en 2002 se debe, en parte, al aumento de la duración de algunos programas y a las modificaciones del sistema de Formación Profesional.

Nota explicativa

La proporción de mujeres jóvenes tituladas por cada 100 varones jóvenes se calcula dividiendo el número de mujeres jóvenes que han terminado la Educación Secundaria superior entre el número de varones jóvenes que también poseen este título. El resultado se multiplica por 100. Las condiciones que determinan la finalización con éxito de la Educación Secundaria superior (CINE 3) se establecen según los criterios de cada país.

La media europea se calcula a partir de los datos disponibles (se utilizan las cifras de 2001 para calcular la media del 2002 en Dinamarca, Francia, Italia, Chipre, Austria y Finlandia).

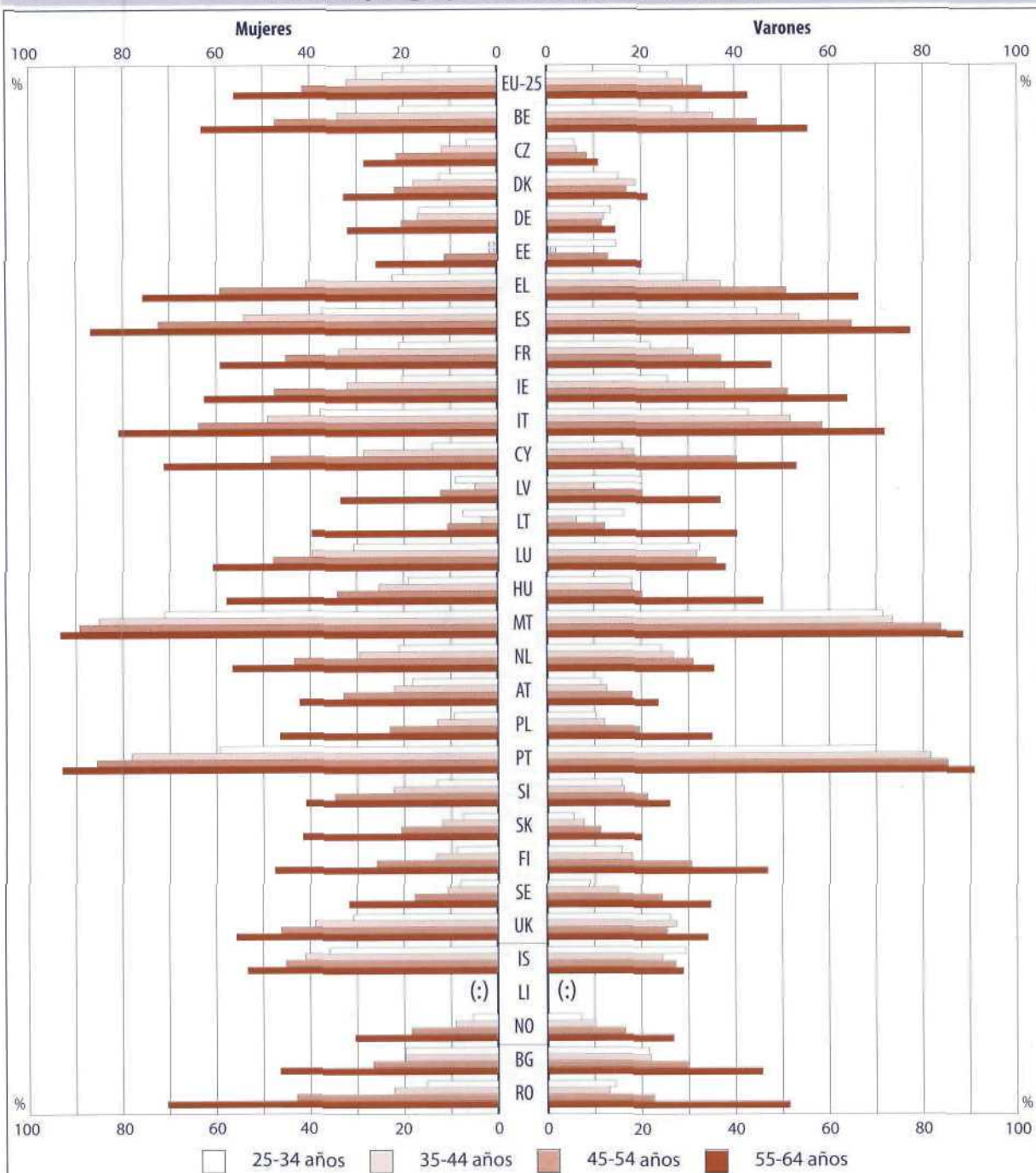
LAS JÓVENES HAN ALCANZADO A LOS VARONES EN CUANTO AL NIVEL DE LOS TÍTULOS QUE OBTIENEN

Cuando se tiene en cuenta al conjunto de los grupos de edad, las mujeres tienen un nivel de cualificación inferior al de los varones. En una mayoría de países, el porcentaje de mujeres (de todas las edades) que carecen de un título de Secundaria superior sigue siendo mayor que el de varones.

Esta desigualdad entre hombres y mujeres en cuanto al nivel de cualificación es una herencia del pasado que ya no afecta a los grupos de edad más jóvenes. En la gran mayoría de los países europeos no se observan entre los jóvenes las grandes diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al nivel de cualificación que afectaban a los grupos de más edad. Más concretamente, el aumento del nivel de cualificación de las mujeres jóvenes ha sido mayor que el de los hombres en todos los países salvo Suecia, donde los porcentajes de hombres y mujeres de 55-64 años de edad que no poseen un título de Secundaria superior son muy similares.

En una mayoría de Estados miembro de la UE, los porcentajes de mujeres de 25-34 años que no poseen este título son actualmente inferiores al de hombres del mismo grupo de edad. La generalización del trabajo femenino, unida a las exigencias del mercado laboral, posiblemente ha acelerado este proceso.

Gráfico F4: Porcentaje de la población que no tiene un título de Educación Secundaria superior (CINE 3), por grupos de edad y por sexos, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Cifras (gráfico F4)

		Mujeres																													
	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
□	24,3	20,9	6,5	12,4	16,7	(:)	22,3	37,3	20,9	20,2	37,8	13,9	9,0	7,4	30,8	19,0	71,0	21,0	18,2	9,3	59,3	13,0	7,5	8,9	8,0	30,8	35,8	(:)	5,3	19,7	15,2
■	32,0	34,0	11,8	17,9	17,0	(:)	40,7	53,9	33,7	32,0	49,0	28,5	4,9	3,4	39,6	25,2	84,9	29,4	22,0	12,9	78,2	22,2	11,9	13,2	10,6	38,9	41,0	(:)	9,0	19,8	22,2
■	41,5	47,4	21,5	21,9	20,5	11,4	59,1	72,3	45,1	47,5	63,8	48,3	12,2	10,7	47,9	34,1	89,2	43,3	32,8	23,0	85,6	34,7	20,6	25,9	17,6	46,1	45,1	(:)	18,4	26,6	42,9
■	56,1	63,1	28,4	32,8	32,0	25,7	75,6	86,8	59,1	62,5	80,9	71,2	33,5	39,7	60,8	57,7	93,3	56,5	42,2	46,4	93,0	40,9	41,6	47,6	31,6	55,7	53,3	(:)	30,4	46,4	70,5

		Varones																													
	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
□	25,8	26,7	5,8	15,2	13,5	14,7	29,3	44,7	22,1	25,7	42,8	16,0	20,1	16,2	32,3	18,0	71,4	24,3	11,4	10,3	70,0	15,8	5,5	15,7	8,9	26,2	29,4	(:)	7,2	21,5	14,4
■	29,0	35,4	6,4	18,8	12,0	(:)	37,1	53,8	31,2	37,9	51,8	18,4	9,9	6,1	31,7	18,1	73,5	26,8	12,6	12,1	81,6	16,2	7,7	17,9	15,1	27,5	24,5	(:)	10,1	21,9	13,1
■	33,2	44,7	8,5	16,9	11,6	12,9	51,0	64,9	37,1	51,2	58,5	40,3	20,2	12,2	35,8	20,2	83,8	31,1	18,0	19,6	85,3	21,2	11,2	30,5	24,5	25,5	27,3	(:)	16,5	30,0	22,6
■	42,8	55,5	10,9	21,4	14,5	20,3	66,4	77,4	47,8	63,9	71,8	53,0	36,8	40,3	37,8	46,0	88,5	35,5	23,6	35,0	90,8	26,0	20,0	46,7	34,8	34,2	28,9	(:)	26,8	45,7	51,5

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Notas complementarias

Chipre: los alumnos de Educación Superior que estudian en el extranjero aún no han sido incluidos en la encuesta.**Reino Unido:** las *National Vocational Qualifications* (NVQ) nivel 1 y *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) no se consideran títulos de nivel CINE 3.

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen aquí según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos"). Las personas que no han obtenido un título de Educación Secundaria superior se corresponden con las que, en el mejor de los casos, han finalizado estudios de nivel CINE 0-2.

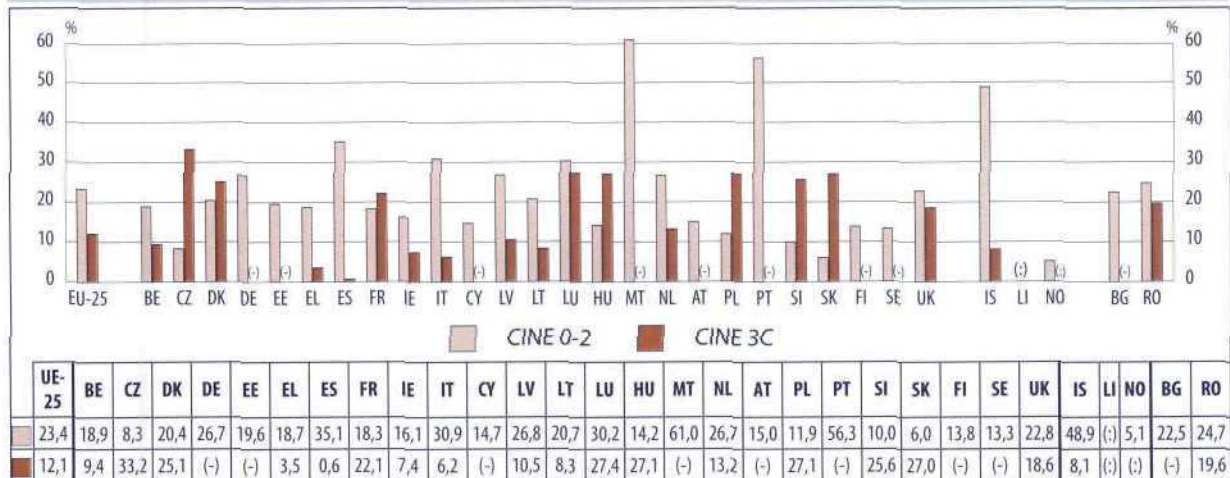
Las cifras se basan en una muestra de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

MÁS DE UN TERCIO DE LOS JÓVENES EUROPEOS NO POSEE EL NIVEL DE TITULACIÓN EXIGIDO PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En 2002, el 35,5 % de los jóvenes de 20-24 años de la Unión Europea poseía, como máximo, un título de Educación Primaria (CINE 1) o de Secundaria inferior (CINE 2), o un título de Secundaria superior de nivel CINE 3C que permitía el acceso directo al mercado de trabajo o a los estudios de nivel CINE 4. Estos títulos no suelen permitir el acceso directo a la Educación Superior o la solicitud de admisión en dicho nivel.

Los porcentajes más bajos de personas de 20-24 años (menos del 20%) que no pueden acceder directamente a la Educación Superior se registran en Estonia, Chipre, Austria, Finlandia, Suecia y Noruega. En cambio, los porcentajes de personas de la misma edad que no poseen el título exigido para acceder directamente a la Educación Superior sobrepasan el 55 % en Luxemburgo, Malta, Portugal e Islandia.

Gráfico F5: Porcentaje de personas de 20-24 años de edad cuyo nivel máximo de cualificación es CINE 0-2 o CINE 3C, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota complementaria

Reino Unido: las *National Vocational Qualifications* (NVQ) nivel 1 y *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) no se consideran títulos de nivel CINE 3.

Nota explicativa

Los niveles educativos se definen aquí según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Las cifras se basan en una muestra de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

EL PORCENTAJE DE TITULADOS SUPERIORES AUMENTA DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN

Las generaciones más jóvenes incluyen, en proporción, un número mayor de titulados superiores que las generaciones de más edad. En la Unión Europea, en 2002, algo más del 24 % del grupo de personas de 30-34 años tenía un título de Educación Superior, comparado con alrededor del 13% en el grupo de 60-64 años.

En algunos países se observa un aumento espectacular del porcentaje de titulados de una generación a la siguiente. El porcentaje correspondiente al grupo de 30-34 años es cuatro veces superior al del grupo de 60-64 años en España, y alrededor de tres veces superior en Grecia, Francia, Chipre y Portugal. En Bélgica, Irlanda, Italia, Finlandia, Islandia y Noruega, el número de jóvenes que poseen un título de Educación Superior es más de dos veces superior al de mayores de 60 años.

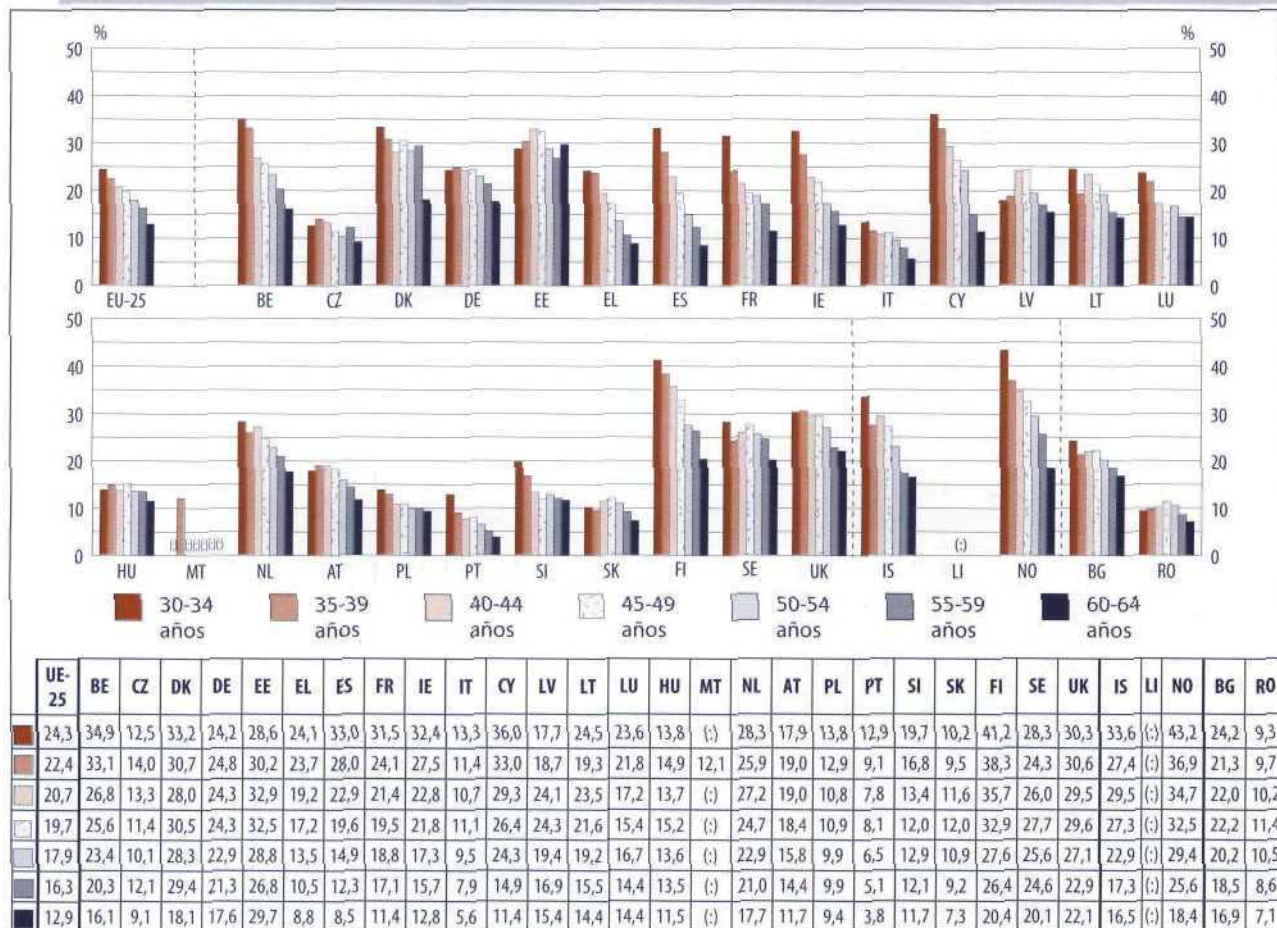
Los países donde las distintas generaciones presentan unos porcentajes de titulados superiores bastante similares suelen ser los mismos que presentan elevadas tasas de titulados de Educación Superior entre los mayores de 60 años (como Dinamarca, Alemania, Estonia, Suecia y el Reino Unido).

A pesar del aumento del porcentaje de jóvenes con un título de Educación Superior, se siguen observando importantes diferencias entre los países. En algunos (Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Chipre, Finlandia, el Reino Unido, Islandia y Noruega), más de un tercio de las personas de 30-34 años posee un título superior, mientras que este porcentaje no rebasa el 15 % en la República Checa, Italia, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Rumania.

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Finalmente, la situación de las personas de 30-34 años, comparada con el grupo de edad inmediatamente superior (35-39 años) ha empeorado en más de un punto porcentual en la República Checa, Estonia, Letonia, Hungría y Austria.

Gráfico F6: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) respecto de la población de 30-64 años, por grupos de edad, 2002



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

Nota complementaria

Chipre: los alumnos que viven en Chipre pero que estudian en el extranjero aún no han sido incluidos en la encuesta.

Nota explicativa

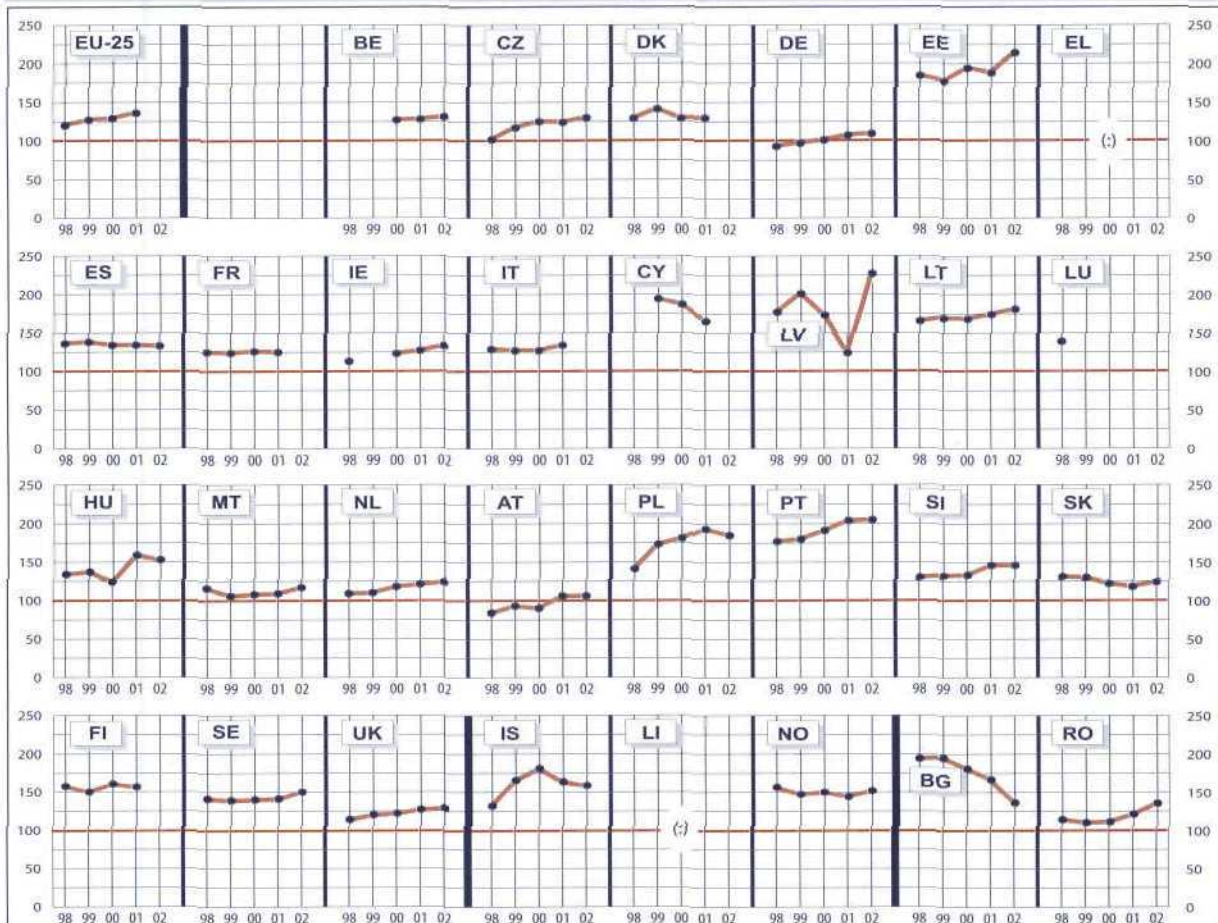
Los niveles educativos se definen aquí según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos").

Las cifras se basan en una muestra de la población residente en el momento de realizar la Encuesta de Población Activa (o EPA, véase la sección "Glosario e instrumentos estadísticos") que incluye a personas que han cursado estudios fuera de su actual país de residencia. Por tanto, el indicador no puede considerarse un reflejo del sistema educativo del país que se analiza. Esta cuestión debe tenerse muy en cuenta cuando se trata de países que presentan importantes movimientos migratorios.

EL PORCENTAJE DE MUJERES QUE POSEEN UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SUPERIOR AUMENTA DE FORMA CONSTANTE. UNA TENDENCIA QUE YA SE APRECIABA EN LOS AÑOS 90

En 2002 las mujeres con un título de Educación Superior eran más numerosas que los varones en todos los países de los que existen datos disponibles. En Estonia, Letonia y Portugal el número de mujeres era el doble que el de hombres (gráfico F7a en <http://www.eurydice.org>).

Gráfico F7: Evolución del número de mujeres por cada 100 varones que obtuvieron un título de Educación Superior (CINE 5 y 6), por países, 1998-2002



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	120	(:)	102	129	93	184	(:)	136	125	113	129	(:)	177	165	139	134	116	109	84	141	177	130	131	158	141	114	132	(:)	157	194	114
1999	127	(:)	117	141	97	177	(:)	138	124	(:)	127	194	201	169	(:)	137	106	110	93	173	180	132	130	150	139	120	166	(:)	147	195	110
2000	129	127	125	129	101	194	(:)	134	126	123	127	187	173	168	(:)	124	108	118	90	181	191	133	122	161	140	122	181	(:)	150	181	111
2001	136	128	124	130	107	188	(:)	134	125	127	134	165	124	174	(:)	159	109	121	106	193	204	146	118	157	141	127	164	(:)	144	167	121
2002	(:)	131	130	(:)	109	214	(:)	133	(:)	133	(:)	(:)	227	181	(:)	153	117	124	106	185	205	146	124	(:)	150	129	159	(:)	152	136	135

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica (Be nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de Educación Superior no universitaria.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Chipre y Luxemburgo: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero, por lo que no se les ha tenido en cuenta.

Malta y Portugal: las cifras de 2002 son provisionales.

Notas complementarias (gráfico F7 - continuación)

Austria: las cifras de CINE 5B corresponden al año anterior en el caso de 1998-2000 y 2002.

Eslovaquia y Rumania: no se tienen en cuenta los segundos títulos (sólo en 1998 en el caso de Eslovaquia), ni los programas de investigación (CINE 6) en Rumania.

Reino Unido: un cambio de metodología en 2001 limita la posibilidad de comparar las cifras de 2001 y 2002 con las del año 2000 y años anteriores. Este cambio no afecta al desglose de los titulados por sexos, sino al número total de titulados.

Nota explicativa

La proporción de mujeres tituladas por cada 100 varones se calcula dividiendo el número total de mujeres que han terminado la Educación Superior entre el número de varones que también poseen un título de este nivel. El resultado se multiplica por 100. Se suele incluir a todos los titulados de los niveles CINE 5A, 5B y 6.

Los titulados de Educación Superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el período de referencia de la recopilación de datos. En la mayoría de los países el período de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones que determinan la expedición de un título de Educación Superior se establecen según los criterios de cada país.

Se ha evitado, en la medida de lo posible, contabilizar dos veces los datos de un país. Cuando un estudiante obtiene varios títulos del mismo nivel (Educación Superior = primer ciclo de CINE 5A, segundo ciclo de CINE 5A, primer ciclo de CINE 5B, segundo ciclo de CINE 5B o CINE 6), se contabiliza sólo una vez.

La media europea se calcula a partir de los datos disponibles correspondientes a cada año. En 2000 se utilizaron las cifras de 1999 para Polonia.

Ya en 1998 predominaban las mujeres entre los poseedores de un título de Educación Superior (excepto en Alemania y Austria). Esta tendencia continuó hasta 2002 en la mayoría de los países, con un aumento del número de mujeres superior al 10 % en relación con los varones.

Por consiguiente, en 2002, el número de tituladas en Educación Superior era más del doble que el de varones con un título de este nivel en Estonia, Letonia y Portugal. En otros países (Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Italia, Malta, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Noruega), el número de mujeres por cada 100 varones con un título de Educación Superior permaneció relativamente estable durante el mismo período.

Sólo en Chipre y Bulgaria esta proporción disminuyó notablemente durante el período del que existen datos disponibles. En el caso de Chipre, no se ha incluido a las personas que estudiaron y obtuvieron su título en el extranjero.

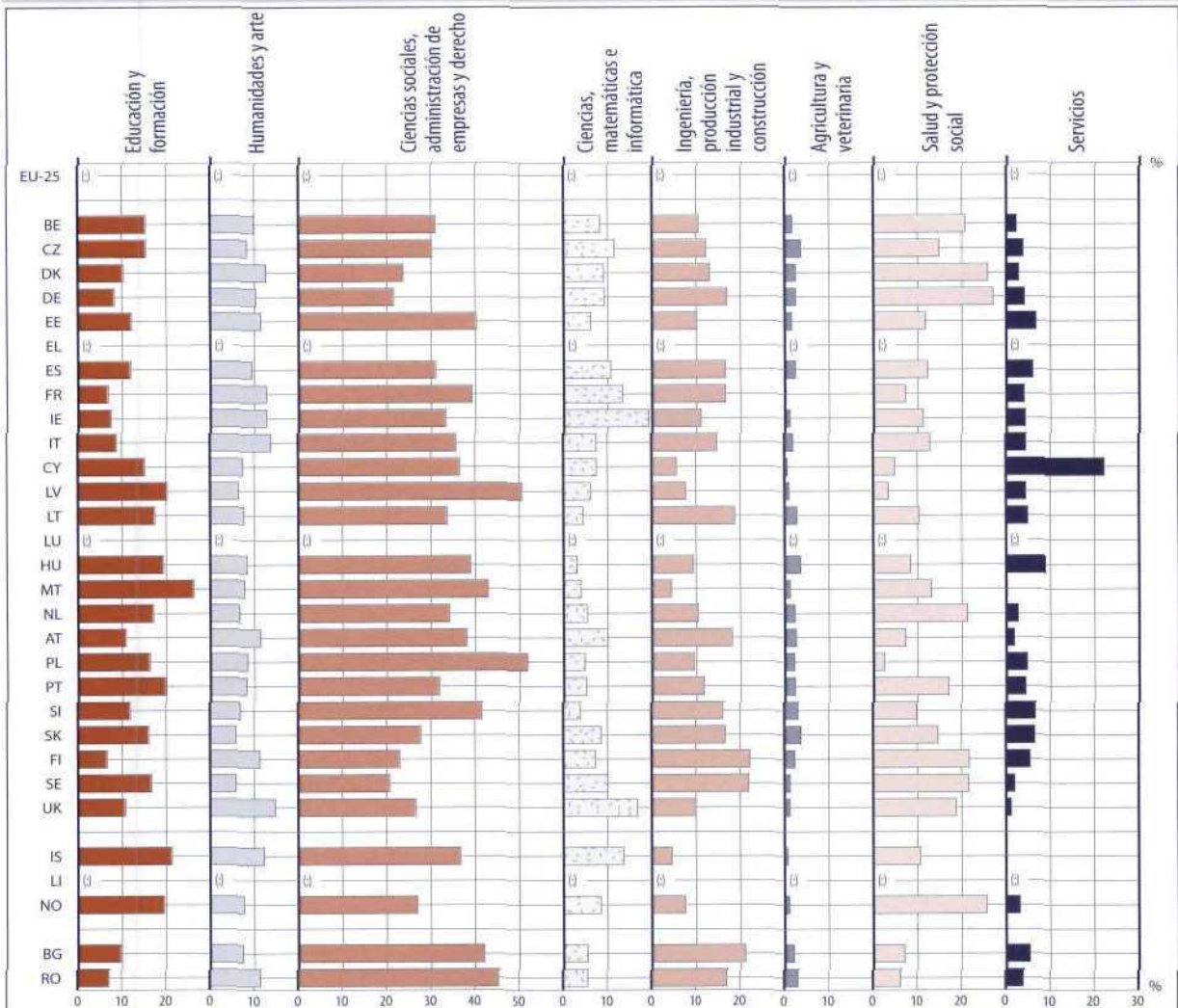
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES HAY MÁS TITULADOS EN "CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y DERECHO" QUE EN NINGÚN OTRO CAMPO DE ESTUDIO

Los poseedores de un título en "Ciencias sociales, administración de empresas y derecho" representan más de la mitad de todos los titulados en Letonia y Polonia. En los demás países, al menos el 25 % de los poseedores de un título de Educación Superior cursó estudios de este área. Por tanto, este área de estudio registra los mayores porcentajes de titulados en casi todos los países europeos.

Tres países constituyen la excepción. En Dinamarca y Alemania el porcentaje de titulados en "Salud y protección social" es el más alto, mientras que en Suecia el porcentaje de titulados en "Ingeniería, producción industrial y construcción" supera al de otras áreas.

El porcentaje de titulados en el área de "Ciencias, matemáticas e informática" representa menos del 15 % en todos los países de los que existen datos disponibles salvo Irlanda y el Reino Unido, donde este porcentaje se sitúa en torno al 19 % y 17 % respectivamente.

Gráfico F8: Distribución de los titulados superiores (CINE 5 y 6) entre las distintas áreas de estudio y formación, 2001/02



UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	
■	(-)	15,4	15,4	10,3	8,3	(-)	11,9	6,8	7,5	8,8	15,2	20,3	17,5	(-)	19,4	26,3	17,1	10,9	16,3	19,8	11,9	16,1	6,6	16,7	10,7	21,3	(-)	19,6	9,7	7,2	
■	(-)	10,0	8,3	12,7	10,4	(-)	9,4	12,7	12,7	13,9	7,4	6,4	7,7	(-)	8,4	7,8	6,7	11,4	8,4	8,1	6,9	5,9	11,3	5,9	14,8	12,3	(-)	7,6	7,5	11,5	
■	(-)	31,1	30,2	23,7	21,5	40,2	(-)	31,0	39,2	33,2	35,7	36,5	50,6	(-)	39,0	42,9	34,1	38,0	51,8	31,8	41,6	27,8	23,0	20,7	26,6	36,7	(-)	26,9	42,0	45,4	
■	(-)	8,3	11,6	9,1	9,3	6,1	(-)	10,7	13,3	19,2	7,5	7,5	6,2	4,5	(-)	3,1	4,0	5,4	10,0	4,8	5,1	3,9	8,6	7,3	10,0	16,8	13,7	(-)	8,5	5,5	5,6
■	(-)	10,5	12,2	13,0	16,9	10,1	(-)	16,6	16,6	11,0	14,8	5,6	7,7	18,7	(-)	9,3	4,4	10,4	18,1	9,4	11,7	16,1	16,6	22,2	21,9	10,0	4,5	(-)	7,6	21,1	17,0
■	(-)	1,7	3,6	2,4	2,4	1,5	(-)	2,3	0,3	1,1	1,9	0,6	1,0	2,8	(-)	3,6	1,2	2,3	2,5	2,1	2,3	3,1	3,7	2,3	1,2	1,2	0,7	(-)	1,1	2,0	3,1
■	(-)	20,7	14,8	25,8	27,0	11,7	(-)	12,2	7,2	11,2	12,9	4,9	3,3	10,3	(-)	8,4	13,1	21,2	7,3	2,5	16,9	9,9	14,7	21,7	21,5	18,7	10,6	(-)	25,6	7,0	6,3
■	(-)	2,3	3,8	2,9	4,1	6,7	(-)	6,0	4,0	4,2	4,5	22,2	4,5	4,9	(-)	8,9	0,3	2,7	1,8	4,7	4,3	6,7	6,5	5,5	2,0	1,2	0,2	(-)	3,1	5,3	4,0

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de Educación Superior no universitaria.

Dinamarca, Francia, Italia, Chipre, Malta, Portugal y Finlandia: datos de 2001.

Estonia: no se incluyen los títulos de Master (CINE 5A).

Chipre: no se ha tenido en cuenta a los estudiantes que obtuvieron el título en el extranjero.

Notas complementarias (gráfico F8 - continuación)

Austria: no se incluye a los titulados de nivel CINE 5B.

Portugal: datos provisionales.

Rumania: no se tienen en cuenta los segundos títulos ni los programas de nivel CINE 6.

Nota explicativa

Este indicador se calcula dividiendo el número de titulados en un área de estudio determinada entre el número total de titulados de Educación Superior. El resultado se multiplica por 100. Se excluye el número de titulados de "áreas de estudio desconocidas" del denominador, pero se indican los totales de cada país (del área de estudio desconocida) en los anexos que se encuentran disponibles en <http://www.eurydice.org>.

Los titulados de Educación Superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el período de referencia de la recopilación de datos. En la mayoría de los países el período de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones que determinan la expedición de un título de Educación Superior se establecen según los criterios de cada país.

Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6.

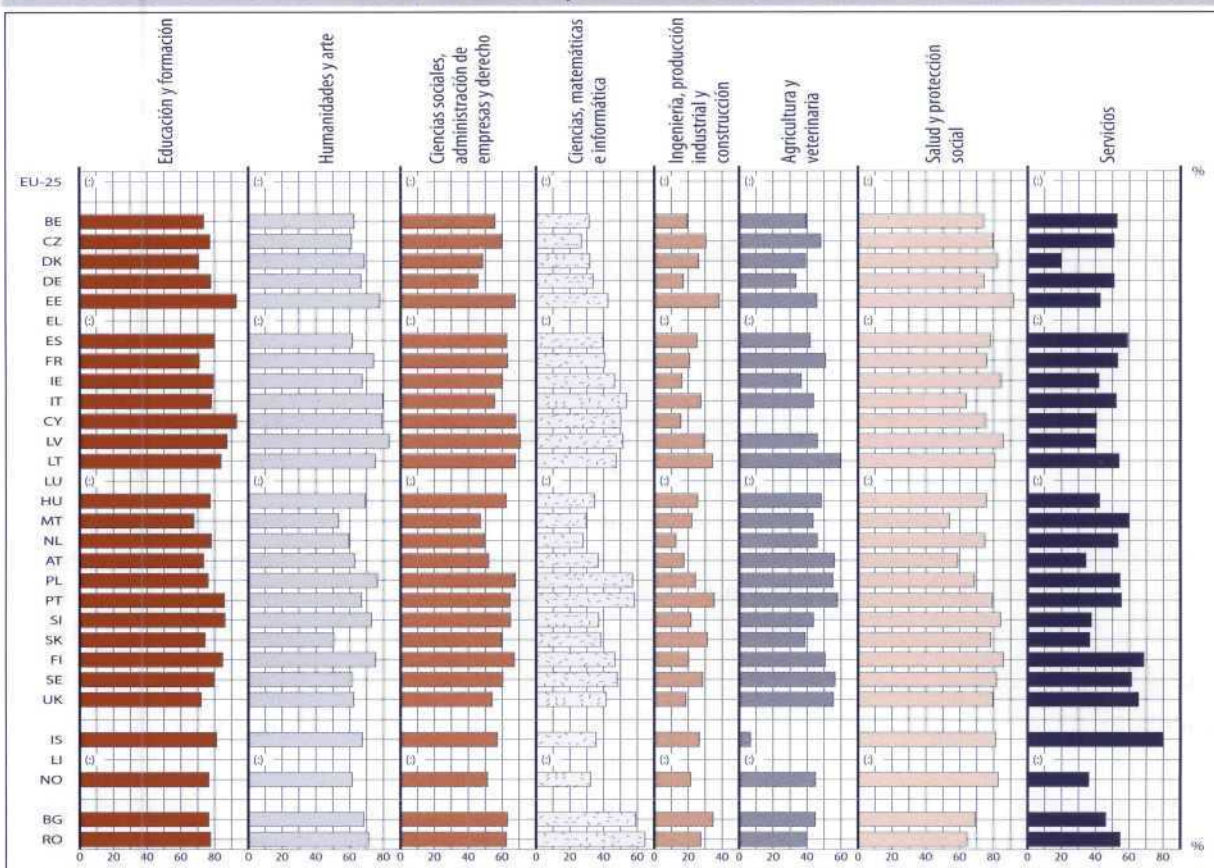
MUCHOS TITULADOS EN CIENCIAS SOCIALES SON MUJERES, PERO HAY MÁS HOMBRES TITULADOS EN CIENCIAS

En todos los países, las mujeres con un título en las áreas de "Educación", "Humanidades y arte" y "Salud y protección social" son mucho más numerosas que los varones. También predominan, aunque en menor medida, en las áreas de "Ciencias sociales, administración de empresas y derecho", salvo en Dinamarca, Alemania, Malta y los Países Bajos, donde están ligeramente en minoría.

Más del 70 % de los titulados en el área de "Educación" son mujeres, salvo en Malta. En Estonia, Chipre, Letonia, Portugal y Eslovenia el porcentaje de mujeres es superior al 85 %. Esta superioridad numérica de las mujeres también se observa en las áreas de "Salud y protección social", donde representan más del 70 % de los titulados en la gran mayoría de los países europeos. Aunque el predominio de las mujeres en el área de "Humanidades y arte" no es tan acusado como en las áreas antes mencionadas, siguen siendo más numerosas que los hombres: por encima del 60 % en casi todos los países.

En casi todos los países hay más hombres que estudian "Ingeniería, producción industrial y construcción" y "Ciencias, matemáticas e informática" que mujeres (gráfico C18), por lo que también hay un mayor número de titulados varones en estas áreas. Es en el área de "Ingeniería, producción industrial y construcción" donde los hombres alcanzan los porcentajes más altos, oscilando entre un 62 % en Estonia y más del 87 % en los Países Bajos. El predominio masculino también es evidente entre los titulados en "Ciencias, matemáticas e informática", aunque su representación nunca sobrepasa el 75 %. Sin embargo, algo más de la mitad de los titulados en este área concreta son mujeres en Italia, Chipre, Letonia, Polonia, Portugal, Bulgaria y Rumania.

Gráfico F9: Porcentaje de mujeres que poseen un título de Educación Superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio y de formación, 2001/02



UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(-)	73,5	77,2	70,6	77,7	92,9	(-)	80,1	70,9	79,2	78,2	93,0	87,4	83,8	(-)	77,5	67,8	78,1	73,5	76,2	85,8	86,1	74,4	84,7	80,0	72,1	81,2	(-)	76,6	76,6	77,6
(-)	62,5	61,1	68,6	66,6	77,8	(-)	61,7	74,1	67,3	79,6	79,1	83,2	75,2	(-)	69,3	53,4	59,5	62,8	76,3	67,0	72,8	50,5	75,3	61,2	62,3	67,4	(-)	61,5	68,2	71,1
(-)	55,7	59,7	48,4	45,6	67,6	(-)	62,7	63,1	60,2	55,5	68,0	70,7	67,8	(-)	62,4	47,1	49,4	52,0	67,7	64,6	64,9	59,6	67,1	60,3	54,0	57,1	(-)	51,3	63,1	62,5
(-)	31,3	26,8	31,8	33,8	42,6	(-)	39,7	40,7	46,5	53,6	50,2	51,5	47,5	(-)	34,7	29,7	27,8	36,8	57,1	58,2	37,1	38,1	46,7	48,0	41,5	35,5	(-)	32,2	59,0	64,5
(-)	19,4	30,4	26,2	17,1	38,3	(-)	25,1	20,8	16,2	27,5	15,6	29,3	34,3	(-)	25,5	22,0	12,7	17,4	24,2	35,3	21,6	31,2	20,2	28,5	18,6	26,5	(-)	21,4	34,6	27,4
(-)	39,6	48,1	39,1	33,5	45,8	(-)	41,9	50,8	36,5	43,8	(-)	46,0	59,7	(-)	48,3	43,5	45,9	56,1	55,2	57,9	43,7	38,8	50,6	56,4	55,5	6,7	(-)	45,0	44,8	39,2
(-)	74,0	79,4	82,3	74,3	91,8	(-)	78,1	76,0	84,5	63,9	75,5	85,8	80,8	(-)	75,7	53,9	74,8	58,8	68,6	79,2	84,0	78,1	85,8	81,6	79,4	81,1	(-)	82,7	69,2	64,3
(-)	52,7	51,0	19,8	51,1	42,9	(-)	59,0	53,2	42,1	52,2	40,6	40,4	53,9	(-)	42,4	60,0	53,3	34,4	54,4	55,2	37,5	36,6	68,5	61,2	65,4	80,0	(-)	36,1	46,1	54,6

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias

Bélgica (BE nl): no se ha incluido un pequeño porcentaje de segundos títulos expedidos por centros de Educación Superior no universitaria.

Dinamarca, Francia, Italia, Chipre, Malta, Portugal y Finlandia: datos de 2001.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Chipre: no se ha tenido en cuenta a los estudiantes que obtuvieron el título en el extranjero.

Austria: no se incluye a los titulados de nivel CINE 5B.

Notas complementarias (gráfico F9 - continuación)

Portugal: datos provisionales.

Rumania: no se tienen en cuenta los segundos títulos ni los programas de nivel CINE 6.

Nota explicativa

Este indicador se calcula dividiendo el número de mujeres tituladas en un área de estudio determinada entre el número total de titulados en el mismo área. El resultado se multiplica por 100.

Los titulados de Educación Superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el período de referencia de la recopilación de datos. En la mayoría de los países el período de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones que determinan la expedición de un título de Educación Superior se establecen según los criterios de cada país.

Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6.

AUMENTA EL PORCENTAJE DE TITULADOS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES

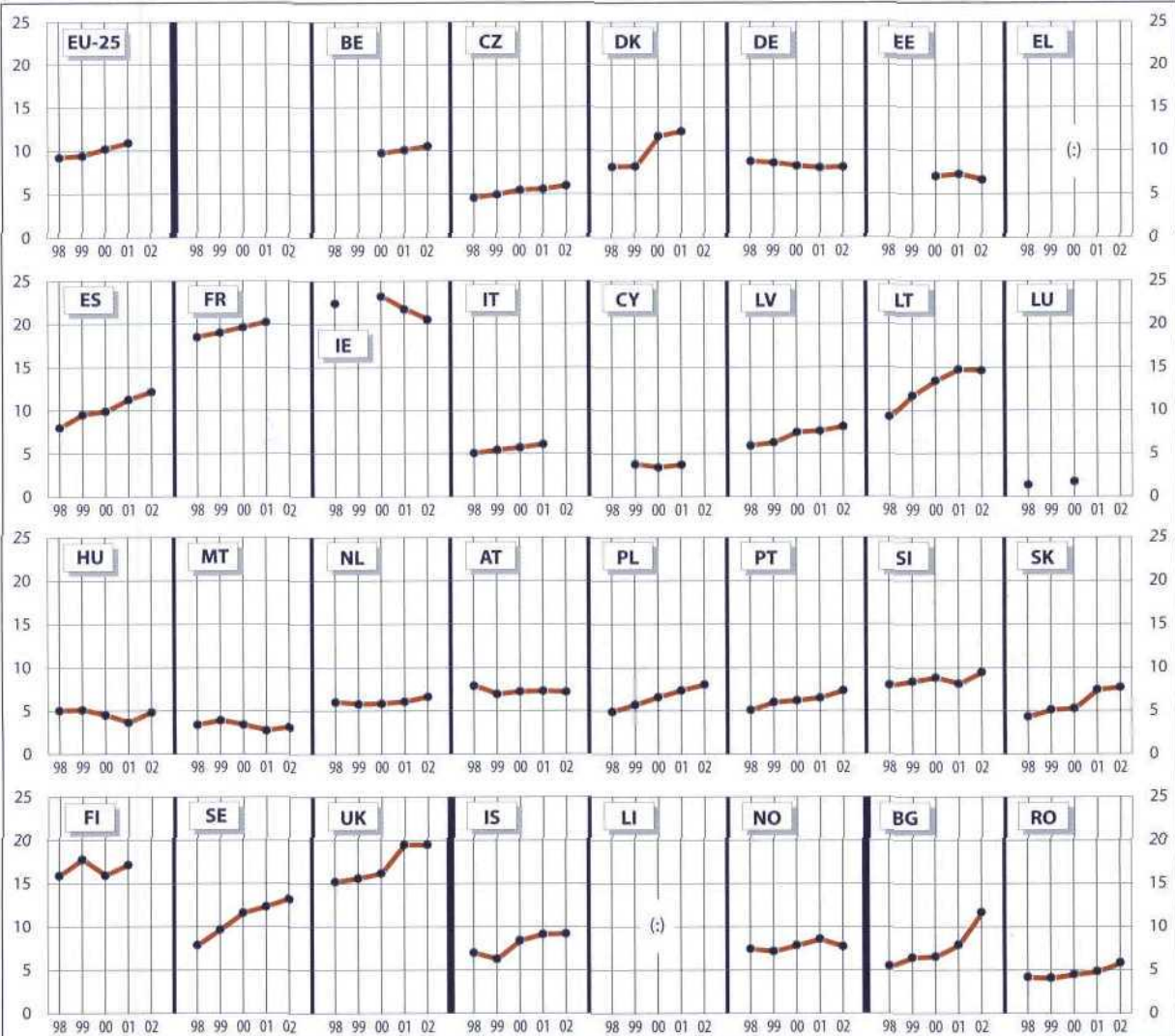
El número de titulados de Educación Superior en "Ciencia y tecnología" por cada 1000 habitantes de 20-29 años de edad aumentó en la mayoría de los países de 1998 a 2002. Este incremento fue espectacular en Bulgaria, donde se duplicó el porcentaje. En Dinamarca, España, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Suecia aumentó en más de un 50 % durante el período del que existen datos disponibles. En los demás países (la República Checa, Italia, Letonia, los Países Bajos, Portugal, Eslovenia, el Reino Unido, Islandia y Rumania), el aumento durante el período 1998-2002 fue superior al 10 %. Sólo Bélgica, Francia, Finlandia y Noruega registraron un aumento menor durante el período del que existen datos disponibles.

Finalmente, Alemania, Estonia, Irlanda, Chipre, Hungría, Malta y Austria registraron un ligero descenso del número de titulados en "Ciencia y tecnología" por cada 1000 habitantes de 20-29 años de edad.

En 2002, el número de titulados en "Ciencia y tecnología" por cada 1000 habitantes de 20-29 años se multiplicó por un factor de entre 1 y 6, según el país. La mayoría de los países de los que existen datos disponibles registran menos de 10 titulados en "Ciencia y tecnología" por cada 1000 habitantes de 20-29 años de edad (gráfico F10a en <http://www.eurydice.org>).

TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Gráfico F10: Evolución del número de titulados superiores (CINE 5 y 6) en Ciencia y tecnología por cada 1000 habitantes de 20-29 años de edad, por países, 1998-2002



	UE-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	9,2	(:)	4,6	8,1	8,8	(:)	(:)	8,0	18,5	22,4	5,1	(:)	5,9	9,3	1,4	5,0	3,4	6,0	7,9	4,9	5,1	8,0	4,3	15,9	7,9	15,2	7,0	(:)	7,5	5,5	4,2
1999	9,4	(:)	5,0	8,2	8,6	(:)	(:)	9,5	19,0	(:)	5,4	3,8	6,3	11,7	(:)	5,1	3,9	5,8	6,9	5,7	6,0	8,4	5,1	17,8	9,7	15,6	6,3	(:)	7,2	6,5	4,1
2000	10,2	9,7	5,5	11,7	8,2	7,0	(:)	9,9	19,6	23,2	5,7	3,4	7,5	13,5	1,8	4,5	3,4	5,8	7,2	6,6	6,2	8,9	5,3	16,0	11,6	16,2	8,4	(:)	7,9	6,6	4,5
2001	10,9	10,1	5,6	12,2	8,0	7,3	(:)	11,3	20,2	21,7	6,1	3,7	7,6	14,8	(:)	3,7	2,7	6,1	7,3	7,4	6,5	8,2	7,5	17,2	12,4	19,5	9,1	(:)	8,6	7,9	4,9
2002	(:)	10,5	6,0	(:)	8,1	6,6	(:)	12,2	(:)	20,5	(:)	(:)	8,1	14,6	(:)	4,8	3,1	6,6	7,2	8,1	7,4	9,5	7,8	(:)	13,3	19,5	9,2	(:)	7,7	11,7	5,8

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas complementarias (gráfico F10)

Bélgica (Be nl): no se incluyen los segundos títulos.

Estonia: no se incluyen los títulos de *Master* (CINE 5A).

Chipre: los alumnos que obtuvieron un título en "Ciencia y tecnología" en el extranjero no han sido incluidos en el número de titulados pero se contabilizan en la población total, de modo que la proporción se ha infravalorado.

Luxemburgo: la mayoría de los alumnos estudia en el extranjero, por lo que no se les ha tenido en cuenta.

Malta y Portugal: los datos de 2002 son provisionales.

Austria: los datos de CINE 5B corresponden al año anterior en el caso de 1998-2000 y 2002.

Eslovaquia y Rumania: no se tienen en cuenta los segundos títulos (sólo en 1998 en el caso de Eslovaquia), ni los programas de investigación (CINE 6) en Rumania.

Reino Unido: un cambio de metodología en 2001 limita la posibilidad de comparar los datos de 2001 y 2002 con los del año 2000 y años anteriores. Se ha utilizado la población a 1 de enero de 2001 para calcular la proporción correspondiente al año 2002.

Nota explicativa

Este indicador se obtiene dividiendo el número de titulados (de todas las edades) en "Ciencias, matemáticas e informática" y en "Ingeniería, producción industrial y construcción" entre la población total de 20-29 años de edad. El resultado se multiplica por 1000.

Los titulados de Educación Superior son los que han obtenido un título de este nivel durante el período de referencia de la recopilación de datos. En la mayoría de los países el período de referencia es el año natural, pero algunos países adoptan el año académico. Las condiciones que determinan la expedición de un título de Educación Superior se establecen según los criterios de cada país.

Se tiene en cuenta a todos los titulados de los niveles CINE 5A y 5B (primer y segundo ciclo), así como de nivel CINE 6. En el denominador figura la población existente a 1 de enero.

I. CLASIFICACIONES

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adaptado a la recopilación de estadísticas internacionales relativas a la educación. Comprende dos variables de clasificación cruzada: niveles educativos y áreas de estudio, con las dimensiones complementarias de orientación general/profesional/preprofesional y la transición educación/mercado laboral. La versión actual, CINE 97 ⁽¹⁾ distingue siete niveles educativos. En la práctica, la CINE supone que existen varios criterios que pueden ayudar a indicar el nivel al que pertenece un programa educativo determinado. *Dependiendo del nivel y del tipo de educación, hace falta establecer un sistema que ordene jerárquicamente los criterios principales y los secundarios (títulos exigidos para el acceso, requisitos mínimos de acceso, edad mínima, titulación del personal, etc.).*

CINE 0: Educación Infantil

La Educación Infantil se define como la etapa inicial de la instrucción organizada en un centro escolar o de otro tipo y se destina a niños de, al menos, tres años de edad.

CINE 1: Educación Primaria

Este nivel comienza entre los 4 y 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar de cuatro a 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. La edad de acceso típica es de 15 ó 16 años. Para acceder a este nivel generalmente se exige estar en posesión de un título (de finalización de la educación obligatoria) y cumplir otros requisitos mínimos. A menudo la enseñanza está más orientada hacia las materias que en el nivel CINE 2. La duración típica de CINE 3 oscila entre dos y cinco años.

CINE 4: Educación Postsecundaria no Superior

Este nivel incluye programas que se sitúan sobre el límite entre la Educación Secundaria superior y la Educación Superior. Permiten ampliar los conocimientos de los titulados de CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas que permiten a los estudiantes 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 la finalización con éxito de los niveles CINE 3 ó 4. Este nivel incluye programas con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que los del tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral.

CINE 6: Educación Superior (tercer ciclo)

Este nivel se reserva para los estudios de Educación Superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

⁽¹⁾ <http://unesco.stat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

La Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS)

Véase el servidor de Clasificaciones de Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

La Clasificación Internacional Uniforme de las Ocupaciones (CIUO), 1988 (*International Standard Classification of Occupations, ISCO-88*)

Véase el servidor de Clasificaciones de Eurostat (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

II. DEFINICIONES

Ayuda financiera a los estudiantes: según la definición del cuestionario de la UOE, esta ayuda incluye, por una parte, becas y otras ayudas y, por otra, préstamos a estudiantes. La primera categoría comprende, teóricamente, becas (en sentido estricto), becas (en un sentido amplio: dotaciones, premios, etc.), el valor de cualquier ayuda especial en metálico o en especie destinada a los estudiantes (transporte gratuito o reducción del precio del transporte público), así como ayudas familiares y las ayudas por hijos dependientes que estudian. No se incluyen las desgravaciones fiscales. La segunda categoría incluye los préstamos, cuyo importe bruto (es decir, sin deducir los pagos por amortización realizados por los prestatarios en años anteriores) es el que se tiene en cuenta aquí.

Centro educativo: entidad representada por el director del centro o por el órgano de gestión del mismo. Sólo se tiene en cuenta a este último si el nivel administrativo al que pertenece es el propio centro. Sin embargo, puede incluir a personas ajenas al centro, como los representantes de la administración local.

Centros de Educación Infantil con orientación educativa: centros que dependen del Ministerio de Educación o de otro ministerio y cuyo personal (responsable de un grupo de niños) debe poseer un título en educación.

Centros privados: centros que son directa o indirectamente gestionados por un organismo no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada u otro organismo). Según la definición del cuestionario de la UOE, los centros privados son subvencionados si más del 50% de su financiación proviene de las administraciones públicas; son centros no subvencionados cuando menos del 50% de su financiación proviene del sector público.

Centros públicos: centros que son directa o indirectamente gestionados por una administración educativa pública.

Contratado (por el sector público): profesor empleado por una administración pública, generalmente la administración local, o por la dirección del centro sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general.

Desempleados: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), personas de entre 15 y 74 años de edad que durante la semana de referencia a) no trabajaban, es decir, ni tenían un empleo ni trabajaron (durante, al menos, una hora) por una remuneración como asalariados o 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, así como las que encontraron un empleo que comenzaba más tarde (dentro de un período máximo de tres meses).

Director de un centro: cualquier persona que está al frente de un centro educativo y que, sola o como miembro de un órgano administrativo como el consejo escolar/órgano de gobierno del centro, es responsable de su gestión/administración. Dependiendo de las circunstancias, esta persona también puede asumir responsabilidades de tipo pedagógico (que pueden incluir tareas docentes o la responsabilidad del funcionamiento general del centro en áreas como el horario y la aplicación del currículo; decisiones relativas a lo que debe enseñarse y a los materiales y métodos de enseñanza; la evaluación del profesorado y de su rendimiento, etc.) y/o de tipo financiero (que suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro).

Empleador: nivel administrativo directamente responsable del nombramiento de los profesores, que especifica sus condiciones laborales (en colaboración con otras partes, si procede) y que garantiza que éstas se cumplen. Esto incluye el pago del sueldo a los profesores, aunque los fondos destinados a este fin no provengan directamente del presupuesto de la administración implicada.

Empleados temporales: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), un empleo se considera temporal si tanto el empleador como el empleado están de acuerdo en que finalice según criterios objetivos, como una fecha concreta, la realización de una tarea determinada, o la reincorporación de otro trabajador que había sido sustituido temporalmente. Un contrato de trabajo de duración limitada generalmente especifica las cláusulas de finalización del mismo.

Empleados: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA) son las personas que tenían un empleo o realizaron un trabajo remunerado durante la semana de referencia (durante, al menos, 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 participará 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 estará inscrita 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 hay distinción entre los estudios a tiempo completo y a tiempo parcial.

Estándar de Poder Adquisitivo (EPA): Es una unidad monetaria artificial de referencia común utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de los totales económicos y permitir la comparación internacional al eliminar las diferencias de nivel de precios de los distintos países. Los totales del volumen económico expresados en EPA se obtienen dividiendo su valor inicial expresado en unidades monetarias nacionales entre su PPA respectivo. Por tanto, el EPA permite adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que se necesitan distintas cantidades de unidades monetarias nacionales para adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en cada país en función del nivel de precios.

Estructura única: organización continua de la educación obligatoria, sin transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria inferior, y que ofrece un programa de formación general común a todos los alumnos.

Evaluación de los centros en su calidad de entidades: evaluación que se centra en las actividades realizadas por el personal del centro, sin ánimo de responsabilizar individualmente de las mismas a uno o varios de sus miembros. Este tipo de evaluación pretende controlar o mejorar el rendimiento de los centros y los resultados se presentan en un informe global que no contiene evaluaciones individuales. Cuando es el director del centro el que es objeto de una evaluación que abarca el conjunto de las actividades escolares (incluidas las que no realiza él mismo) y los resultados se utilizan para mejorar la calidad del centro en cuestión, se considera que se trata de una evaluación del centro como entidad. En cambio, no se tienen en cuenta los casos en los que los directores son evaluados por el consejo escolar o de gobierno sólo en relación con su gestión del personal o de los recursos.

Evaluación individual de los profesores: juicio emitido sobre el trabajo del profesor a fin de controlarlo o ayudarlo a mejorar individualmente. El profesor evaluado recibe un informe verbal o por escrito de su evaluación.

Evaluación interna de los centros: evaluación realizada por los actores de la comunidad educativa, es decir, individuos o grupos de personas directamente implicados en las actividades escolares (como, por ejemplo, el director, el personal docente y administrativo y los alumnos) o directamente interesados en ellas (como los padres o los representantes de la comunidad local).

Fase final de prácticas en el puesto de trabajo o fase de iniciación en la vida laboral: se trata de un período obligatorio de transición entre la formación inicial del profesorado y su vida profesional como profesores titulados. Aquí se considera la última fase de la formación inicial del profesorado. Esta etapa contiene una parte importante de apoyo, de supervisión y de evaluación formal que acreditan la competencia profesional del profesor. Durante este período los profesores todavía no están plenamente titulados y se consideran "candidatos" o "futuros profesores en prácticas". Pasan una cantidad de tiempo considerable en un entorno laboral real (un centro educativo) donde pueden desempeñar la totalidad o parte de las tareas que realizan los profesores titulados y son remunerados por ello.

Finalización con éxito de un nivel educativo: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), expresión asociada a la obtención de un certificado o diploma, en caso de que exista tal título. Cuando no existe ningún tipo de certificación, se asocia a la asistencia regular a todos los cursos del nivel en cuestión. Cuando se determina el nivel más alto que se ha completado con éxito deben tenerse en cuenta tanto la educación general como la Formación Profesional.

Formación general del profesorado: se basa en programas generales y en el dominio de la(s) materia(s) que impartirán los futuros profesores. La finalidad de estos programas, por tanto, es la de ofrecer a los futuros profesores unos conocimientos profundos de una o varias materias y unos buenos conocimientos generales.

Formación profesional específica del profesorado: ofrece a los futuros profesores unos conocimientos teóricos y prácticos de su futura profesión. Además de cursos de psicología y metodología, incluye prácticas breves y (generalmente) no remuneradas en un puesto de trabajo (supervisadas por el profesor encargado de la clase correspondiente y evaluadas periódicamente por los profesores del centro de formación).

Funcionario: es un profesor empleado por las administraciones públicas (de ámbito central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado. En algunos sistemas los profesores reciben un nombramiento vitalicio como **funcionarios de carrera** por parte de la administración central o regional con competencias plenas en materia educativa.

Gasto público total en educación: la totalidad de los gastos públicos relacionados con la educación, que incluye la financiación pública directa de los centros educativos y las transferencias a las familias y a las empresas. En general, el sector público financia el gasto en educación asumiendo la responsabilidad directa de los gastos corrientes y de capital de los centros educativos (financiación pública directa de los centros educativos) u ofreciendo ayuda económica a los estudiantes y a sus familias (becas y préstamos concedidos por el sector público) y subvencionando las actividades educativas o de formación del sector empresarial privado o de las organizaciones sin ánimo de lucro (transferencias a las familias y a las empresas). La financiación pública directa de la Educación Superior puede incluir los gastos en investigación y desarrollo en países donde los centros de Educación Superior son financiados mediante presupuestos globales que incluyen fondos destinados a la enseñanza y a la investigación y desarrollo.

Gastos corrientes: bienes y servicios utilizados durante el año en curso y que tienen que renovarse anualmente. Incluyen los gastos de personal y los gastos de funcionamiento.

Gastos de capital: activos que duran más de un año. Incluyen la construcción, renovación o reparaciones importantes en edificios (inmuebles), así como en el equipamiento, el mobiliario y los ordenadores (muebles). Los gastos menores inferiores a una cantidad determinada se incluyen en los gastos de funcionamiento.

Horario flexible: significa que no se establece el número de horas lectivas destinadas a cada materia obligatoria o que, como complemento de las horas lectivas que se les dedica, el currículo prevé un cierto número de horas que los alumnos o el centro pueden dedicar a las materias de su elección.

Modelo consecutivo: programa de formación inicial del profesorado que comprende dos etapas. En primer lugar los estudiantes reciben una formación general con el fin de obtener un título en una materia o rama de estudio determinada. Al término de este período de estudio (o hacia el final del mismo) se matriculan en un programa de formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor.

Modelo simultáneo: programa de formación inicial del profesorado que, desde el comienzo, combina una formación general en una o varias materias con una formación profesional específica teórica y práctica.

Número de horas lectivas de los alumnos: es la carga lectiva mínima (teórica) de los alumnos, que se basa en las recomendaciones mínimas de cada país. Para cada curso de Primaria o de Secundaria general obligatoria a tiempo completo, la carga lectiva se calcula tomando el promedio de la carga lectiva mínima diaria y multiplicándolo por el número de días lectivos anuales. No se tienen en cuenta los recreos o descansos de ningún tipo ni el tiempo dedicado a las clases opcionales. Se suman las horas lectivas (número total mínimo) de cada curso para obtener la carga lectiva mínima total (en horas) de Primaria y de Secundaria general obligatoria a tiempo completo. Estos valores se dividen entre el número de años correspondientes a cada uno de estos niveles educativos.

Número de horas lectivas de los profesores: número de horas que pasan los profesores con grupos de alumnos (excluidos los descansos claramente establecidos).

Número de horas presenciales de los profesores: número de horas dedicadas a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determine el director del centro. En algunos casos, se trata de un número de horas que se añaden a las horas de clase y, en otros, de un número de horas presenciales que incluye las horas de clase (cuando éstas no las establece la administración central).

Número global de horas de trabajo (del profesor): incluye el número total de horas de clase, el número de horas de presencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección que puede cumplirse fuera del centro. Este número global de horas de trabajo semanales normalmente corresponde al tiempo de trabajo negociado en los convenios colectivos (40 horas semanales).

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA): es una 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 del nivel de precios existentes en los distintos países en un proceso de conversión hacia una moneda artificial común llamada Paridad de Poder Adquisitivo (PPA).

Población activa (población económicamente activa/mano de obra): según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), el total de personas empleadas y desempleadas.

Población inactiva: según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), el total de personas que no se clasifican como empleadas ni como desempleadas.

Producto interior bruto (PIB): resultado final de la actividad productiva de las unidades productivas residentes.

Renta nacional bruta (RNB): PIB menos el rendimiento principal que las unidades residentes abonan a las unidades no residentes, más el rendimiento principal que reciben las unidades residentes del resto del mundo. Refleja la creciente diferencia entre el PIB y la RNB 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: tal seguimiento tiene varios objetivos, entre ellos controlar el sistema, informar sobre su calidad y permitir ajustes para mejorar los resultados. Se presupone que existe una definición de las normas y objetivos que deben alcanzarse, así como de los mecanismos reguladores que permiten realizar ajustes en el sistema si fuera necesario. El seguimiento puede tener lugar en el centro, o en el ámbito 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 descripción de los umbrales de competencia o de los objetivos finales, las evaluaciones nacionales o internacionales (incluyendo 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).

Sueldo básico anual bruto: es la cantidad desembolsada por el empleador durante un año, incluidas todas las primas, aumentos y complementos, como los relacionados con el coste de vida, la paga extraordinaria (si procede), la paga de vacaciones, etc. *menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación.* Este sueldo no incluye ninguna retención fiscal, ni otros complementos salariales ni bonificaciones económicas (por ejemplo, las relacionadas con la posesión de otros títulos, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades complementarias, situación geográfica, la obligación de impartir clase a grupos heterogéneos o conflictivos, el alojamiento, la asistencia sanitaria o los gastos de desplazamiento).

Tasa de paro: porcentaje de desempleados en relación con la población activa.

Tasas de matriculación: esta expresión abarca conceptos diferentes según el país. En algunos sólo se refiere a las cantidades abonadas por los alumnos. En otros, a los costes de la educación que recaen sobre los centros de Educación Superior y que pueden ser abonados por todos los alumnos o la mayoría de ellos, pero que son asumidos por una administración pública. En el presente documento se considera que la segunda situación equivale a la gratuidad.

Tasas de registro: las tasas que pagan los alumnos en concepto de inscripción y/o certificación.

Trabajo a tiempo parcial: según la definición del cuestionario de la UOE, carga laboral inferior al 90% de la carga laboral a tiempo completo. Se tienen en cuenta todas las fórmulas de trabajo a tiempo parcial.

III. BASES DE DATOS

Base de datos UOE

La recopilación de datos de UOE (UNESCO/OCDE/Eurostat) es un instrumento mediante el cual estos tres organismos, de forma conjunta y con carácter anual, recogen datos estadísticos que permiten la comparación internacional sobre aspectos clave de los sistemas educativos basándose en fuentes de la Administración. Los datos se recopilan según la clasificación CINE 97 y abarcan: alumnos matriculados, alumnos nuevos, titulados, personal docente y gastos en educación. El desglose específico incluye: 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 recopilación de datos de UOE 2001/02, de donde provienen los datos del presente documento, se encuentran disponibles en el sitio de Internet de Eurostat: estadísticas de educación, formación y cultura ⁽²⁾.

Base de datos DEMOGRAFÍA (datos demográficos de Eurostat)

Eurostat recopila los datos demográficos a través de un cuestionario que se envía anualmente a los Institutos Nacionales de Estadística. Las estimaciones anuales de la población de cada país se basan en el censo más reciente o en datos obtenidos de los registros civiles. El año de referencia de los datos demográficos que aparecen en el presente documento es 2002.

Encuesta Comunitaria de Población Activa (EPA)

La Encuesta Comunitaria de Población Activa, que se realiza con carácter anual desde 1983, constituye la principal fuente de las estadísticas sobre empleo y paro en la Unión Europea. Esta encuesta se dirige directamente a los individuos y a las unidades familiares. Las preguntas se centran principalmente en las características del empleo y en 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 13 Conferencia de Estadísticos del Trabajo convocada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1982.

El Reglamento de la Comisión Europea (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 período 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 período de referencia para las estadísticas que provienen de la Encuesta de Población Activa es la primavera de 2002.

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 (:).

⁽²⁾ http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcsl/library?l=/public/unesco_collection/2001

El **Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales** (cuya abreviatura es "SEC 1995", "SEC" o, a veces, "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 2001.

Bases de datos de la OCDE (PISA 2000/2003) y de la IEA (PIRLS 2001)

Además de medir el rendimiento, las encuestas PISA y PIRLS incluyen cuestionarios para identificar las variables del contexto escolar y familiar que pueden arrojar luz sobre los resultados. En el caso de la encuesta PISA se enviaron los cuestionarios a los directores de los centros y a los alumnos, y a los profesores y a los padres de los alumnos en el caso de la encuesta PIRLS. Los 30 indicadores incluidos en el presente documento se elaboraron a partir de las respuestas a estos cuestionarios complementarios.

- El procedimiento de la muestra implicaba la selección de centros y, a continuación, de alumnos (35 alumnos de 15 años de edad o una clase de 4º curso de Educación Primaria). Se pretendía que todos los alumnos tuvieran las mismas probabilidades de ser elegidos, fuera cual fuese el tamaño o ubicación del centro al que asistían. Con este fin se ponderaron los centros antes del muestreo, de manera que las probabilidades de ser elegidos fueran inversamente proporcionales a su tamaño ⁽³⁾. Las consecuencias de este procedimiento que afectan a la interpretación de los gráficos se detallan en la nota explicativa.
- Cuando se recopilan datos que se generalizan y se aplican al conjunto de la población de los países es fundamental respetar ciertos límites, como el análisis de errores estándar (medida de errores asociados al muestreo), que pueden llevar a considerar que una diferencia perceptible entre dos cifras no es significativa desde el punto de vista estadístico. Los errores estándar se encuentran disponibles en Internet, en <http://www.eurydice.org> en los anexos del presente documento. Para la definición de error estándar, véase la sección IV (términos estadísticos).
- También se ha tenido en cuenta la tasa de respuesta al cuestionario. Si es demasiado baja para considerar que las cifras son representativas, éstas no se han incluido en los gráficos sino en una nota complementaria a continuación del gráfico. Este es el caso de los Países Bajos en la encuesta PISA 2000 y del Reino Unido (salvo Escocia) en PISA 2003. 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.

IV. TÉRMINOS ESTADÍSTICOS

Coefficiente de correlación: índice de asociación entre dos variables que oscilan entre -1 y +1. Los valores negativos del coeficiente de correlación reflejan una relación inversa entre las dos variables: los valores de una variable aumentan mientras que los de la otra disminuyen. Por ejemplo, el coeficiente de variación entre la edad de un individuo y su esperanza de vida 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 cualquier relación entre las dos variables.

Decil: divide el conjunto de las cifras en diez grupos de idéntica importancia.

Desviación típica/estándar: mide la dispersión o la amplitud de una distribución respecto de la media.

Error típico/estándar: es la desviación estándar de una muestra aleatoria de una población. Asociada a una estimación, refleja la importancia de la incertidumbre asociada a la muestra. En efecto, debido al carácter aleatorio del procedimiento de la muestra, se podía haber obtenido una muestra diferente de la que se habrían obtenido resultados más o menos diferentes. Supongamos que, al comienzo de una muestra, la media de la población estimada fuera de 10 y el error estándar asociado a esta estimación fuera igual a 2. Se podría afirmar con un 95% de certeza que la media de la población debe situarse entre (10 - 2 errores estándar) y (10 + 2 errores estándar), es decir, entre 6 y 14.

⁽³⁾ En PISA, los centros pequeños (con menos de 35 alumnos de 15 años de edad que tuvieron las mismas probabilidades de ser elegidos ya que todos ellos fueron elegidos) fueron objeto de un muestreo distinto en los países donde eran suficientemente representativos (más del 5% de los centros de esta categoría).

Mediana: es 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, en un examen, la calificación más baja, que es superior al 90% de las calificaciones obtenidas por los que realizaron el examen, corresponde al percentil 90. En resumen, los percentiles son los 99 valores que dividen una serie estadística o una distribución de frecuencia en 100 subdivisiones que contienen el mismo número de individuos (o aproximadamente el mismo número).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

○ Educación Infantil □ Educación Primaria y Secundaria ● Educación Superior

○	□	●	Gráficos	Fuentes	P.
A- Contexto					
			Gráfico A1: Evolución del número de jóvenes de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad en la UE-15 y en los nuevos Estados miembro, 1975-2000	Eurostat, estadísticas demográficas	29
			Gráfico A2: Porcentajes de jóvenes de 0-9, 10-19 y 20-29 años de edad, 2002	Eurostat, estadísticas demográficas	30
	□		Gráfico A3a: Proyección de las tasas de crecimiento del alumnado de 5-9 años de edad entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2015	Eurostat, estadísticas demográficas	32
	□		Gráfico A3b: Proyección de las tasas de crecimiento del alumnado de 10-14 años entre 2000 y 2010, y entre 2000 y 2015	Eurostat, estadísticas demográficas	32
	□		Gráfico A4: Porcentaje de población extranjera respecto de la población total y de la población menor de 15 años de edad, 2002	Eurostat, estadísticas demográficas	33
			Gráfico A5: Tasas de paro de todos los jóvenes de 15-24 años y de los de 15-24 años que ya no participan en la educación ni en la formación, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	34
	□	●	Gráfico A6: Tasas de paro por grupos de edad y por nivel de titulación, UE-25, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	36
		●	Gráfico A7: Evolución de las tasas de paro entre los titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6), por grupos de edad, y de la tasa general de paro por países, 1992-2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	37
		●	Gráfico A8: Tasas de paro entre los titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6), por grupos de edad, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	38
	□	●	Gráfico A9: Tasas de paro entre personas de 25-64 años de edad, por niveles de titulación y por sexos, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	40
		●	Gráfico A10: Desglose de titulados de Educación Superior (CINE 5 y 6) por categorías laborales, por grupos de edad y por sexos, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	42
	□	●	Gráfico A11: Evolución del porcentaje de empleados temporales de 25-64 años de edad, por nivel de titulación y por país, 1992-2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	45
	□	●	Gráfico A12: Porcentaje de empleados temporales de 25-64 años de edad, por nivel de titulación y por sexo, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	47
B - ORGANIZACIÓN					
SECCIÓN I - ESTRUCTURAS					
○	□	●	Gráfico B1: La estructura de los sistemas educativos desde Educación Infantil hasta Educación Superior (CINE 0-5), 2002/03	Eurydice	50
○			Gráfico B2: Edades y principales modelos de centros de Educación Infantil con orientación educativa (CINE 0), 2002/03	Eurydice	60
○			Gráfico B3: Duración media (en años) de la participación de niños de 3-7 años en Educación Infantil (CINE 0) comparada con la duración teórica de la oferta de este nivel, 2001/02	Eurydice, Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	61
	□		Gráfico B4: Acceso a la Educación Primaria obligatoria: fecha de referencia durante el año natural en la que el niño debe haber cumplido la edad fijada, 2002/03	Eurydice	63
	□		Gráfico B5: Libertad de los padres para elegir un centro público de educación obligatoria, 2002/03	Eurydice	64
	□		Gráfico B6: Porcentajes de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro donde los requisitos de acceso, según informan los directores de los centros, incluyen criterios de tipo geográfico, académico o filosófico, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003	66
	□		Gráfico B7: Distribución de los alumnos (CINE 1, 2, 3 y 4) según el tipo de centro al que asisten (público o privado), 2001/02	Eurostat, UOE.	68

○ Educación Infantil		■ Educación Primaria y Secundaria		● Educación Superior	
○	■	Gráficos		Fuentes	P.
	■	Gráfico B8: Desglose de alumnos de 4º curso de Educación Primaria según el porcentaje de niñas (y de niños) en el centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01		IEA, base de datos de PIRLS 2001	69
	■	Gráfico B9: Desglose de los alumnos de 15 años de edad según el porcentaje de niñas (y de niños) en el centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03		OCDE, base de datos de PISA 2003	71
	■	Gráfico B10: Distribución de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria (mediana y percentiles) según el tamaño del centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01		IEA, base de datos de PIRLS 2001	72
	■	Gráfico B11: Distribución de los alumnos de 15 años de edad (mediana y percentiles) según el tamaño del centro al que asisten, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03		OCDE, base de datos de PISA 2003	74
	■	Gráfico B12: Porcentajes de alumnos de 4º curso de Primaria que asisten a un centro que ofrece servicio de guardería en las instalaciones del centro antes o después del horario lectivo, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01		IEA, base de datos de PIRLS 2001	76
	■	Gráfico B13: Edad de los alumnos al término de la educación obligatoria a tiempo completo y estructura de la Educación Secundaria inferior, 2002/03		Eurydice	77
	●	Gráfico B14: Limitación del número de plazas disponibles en la mayoría de los programas de la Educación Superior pública y privada subvencionada, 2002/03		Eurydice	80
SECCIÓN II – OBJETIVOS Y EVALUACIÓN					
○		Gráfico B15: Aspectos mencionados por las directrices oficiales para centros de Educación Infantil con orientación educativa, 2002/03		Eurydice	83
	■	Gráfico B16: Elementos del sistema educativo sujetos a evaluación. Educación general obligatoria, 2002/03		Eurydice	85
	■	Gráfico B17: Utilización de listas de criterios normalizados para la evaluación (interna y externa) de los centros de educación general obligatoria, 2002/03		Eurydice	87
	■	Gráfico B18: Relación entre la evaluación interna y externa de los centros en su calidad de entidades. Educación general obligatoria, 2002/03		Eurydice	89
	■	Gráfico B19: Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros en su calidad de entidades. Educación general obligatoria, 2002/03		Eurydice	91
	■	Gráfico B20: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro que, según su director, utiliza los resultados de sus alumnos para evaluar su propio progreso o para evaluar a sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03		OCDE, base de datos de PISA 2003	92
	■	Gráfico B21: Utilización de los resultados de la evaluación de los alumnos y de los centros para realizar un seguimiento de los sistemas educativos en los niveles de Primaria y Secundaria, 2002/03		Eurydice	94
	■	Gráfico B22: Organización de pruebas externas diseñadas específicamente para realizar un seguimiento del sistema educativo. Educación Primaria y Secundaria, 2002/03		Eurydice	96
SECCIÓN III – PROCESOS Y ÁMBITOS DE DECISIÓN					
	■	Gráfico B23: Autonomía de los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria inferior (en relación con 44 parámetros), 2002/03		Eurydice	99
	■	Gráfico B24: Distribución de alumnos de 15 años de edad según las personas o instancias que los directores de los centros reconocen como principal responsable en seis áreas de decisión, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03		OCDE, base de datos de PISA 2003	103
	■	Gráfico B25: Poder ejercido en ocho áreas por los consejos escolares/órganos de gestión de los centros en los que participan representantes de los padres. Educación obligatoria, 2002/03		Eurydice	110
	■	Gráfico B26: Participación de los padres de alumnos en los órganos consultivos. Educación obligatoria, 2002/03		Eurydice	111
	■	Gráfico B27: Nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior, 2002/03		Eurydice	112
	■	Gráfico B28: Nivel administrativo que establece la cantidad global de gasto público destinado a los centros que ofrecen educación obligatoria, sector público o equivalente, 2002/03		Eurydice	115
	■	Gráfico B29: Nivel administrativo responsable de la distribución de recursos entre los centros, en relación con el nivel que establece la cuantía total del gasto público en educación obligatoria. Sector público o equivalente, 2002/03		Eurydice	118

○		□	●	Educación Infantil	Educación Primaria y Secundaria	Educación Superior		
○	□	●	Gráficos			Fuentes	P.	
C – PARTICIPACIÓN								
					Gráfico C1: Porcentaje de alumnos de Educación Infantil a Educación Superior (CINE 0–6), respecto de la población total, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	121	
					Gráfico C2: Porcentaje de estudiantes en los grupos de edad 0–19 y 0-29, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	122	
		□			Gráfico C3: Evolución del porcentaje de alumnos de Educación Especial (respecto del total de la población escolar) que asisten a centros especiales. Educación obligatoria, 1996 – 2004	Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Eurydice	124	
		□			Gráfico C4: Porcentaje de alumnos de origen inmigrante respecto de la población total de alumnos de 15 años de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003	125	
○					Gráfico C5: Evolución de las tasas de participación de los niños de 4 años en Educación Infantil (CINE 0), desde 1979/80 hasta 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	127	
○	□				Gráfico C6: Tasas de participación en Educación Infantil y Primaria (CINE 0 y 1), por edades, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	129	
		□	●		Gráfico C7: Tasas de participación por edades, desde la Educación Secundaria inferior hasta la Educación Superior (CINE 2-5), 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	131	
		□			Gráfico C8: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria superior general (CINE 3), por regiones NUTS, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	133	
		□			Gráfico C9: Distribución del alumnado de Educación Secundaria superior (CINE 3) según la orientación del programa (general o profesional), en conjunto y por sexos, 2001/02	Eurostat, UOE	134	
		□	●		Gráfico C10: Tasas de participación, globales y desglosadas por sexos, después del fin de la educación obligatoria, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	136	
					Gráfico C11: Porcentaje de jóvenes de 15–24 años de edad que cursan programas de estudio o de formación profesional, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa.	138	
					Gráfico C12: Esperanza de vida escolar de los niños de 5 años de edad (CINE 0 a 6), 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	139	
			●		Gráfico C13: Porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) en relación con el conjunto de estudiantes, 2001/02	Eurostat, UOE	140	
			●		Gráfico C14: Evolución de las tasas de matrícula de Educación Superior (CINE 5 y 6), comparadas con las de 1998, 1998-2002	Eurostat, UOE	141	
			●		Gráfico C15: Relación entre el porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) y el porcentaje de la población de la región, por regiones NUTS, 2001/02	Eurostat, UOE y estadísticas demográficas	142	
			●		Gráfico C16: Tasas de participación en Educación Superior (CINE 5 y 6), por edades y por sexos, 2001/02	Eurostat, UOE	145	
			●		Gráfico C17: Distribución por edades de los alumnos de Educación Superior a tiempo completo (CINE 5 y 6), 2001/02	Eurostat, UOE	146	
			●		Gráfico C18: Porcentaje de alumnas matriculadas en diversas áreas de estudio. Educación Superior (CINE 5 y 6), 2001/02	Eurostat, UOE	148	
			●		Gráfico C19: Porcentaje de alumnos matriculados en "Ciencias, matemáticas e informática" y en "Ingeniería, producción industrial y construcción", CINE 5 y 6, 2001/02	Eurostat, UOE	149	
			●		Gráfico C20: Porcentaje de alumnos de Educación Superior (CINE 5 y 6) que estudian en otro Estado miembro de la UE, en otro país candidato o en un país de la AELC/EEE, 1998-2002	Eurostat, UOE	151	

○ Educación Infantil		□ Educación Primaria y Secundaria		● Educación Superior		
○ □ ●	Gráficos				Fuentes	P.
D - RECURSOS						
SECCIÓN I - INVERSIÓN Y EQUIPAMIENTO						
		Gráfico D1:	Gasto público total en educación (CINE 0-6), como porcentaje del PIB y de la RNB, 2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		153
		Gráfico D2:	Evolución del gasto público total en educación (CINE 0-6) en relación con el gasto público total, por países, 1995-2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		155
	□ ●	Gráfico D3:	Gasto público total en educación, por niveles educativos (CINE 1,2-4,5-6) y como porcentaje del PIB, 2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		156
		Gráfico D4:	Gasto anual por alumno en centros del sector público (CINE 0-6), expresado en EUR EPA (en miles), 2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		158
	□ ●	Gráfico D5:	Gasto anual por alumno en centros del sector público, por niveles educativos (CINE 1, 2-4, 5-6), en EUR EPA (en miles), 2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		159
	□ ●	Gráfico D6:	Gasto anual por alumno en centros del sector público, como porcentaje del PIB per capita, por niveles educativos (CINE 1, 2-4, 5-6), 2001	Eurostat, UOE y cuentas nacionales		160
		Gráfico D7:	Porcentaje del gasto en educación (CINE 0-6) que proviene de fuentes privadas y públicas, 2001	Eurostat, UOE		162
○		Gráfico D8:	Oferta de Educación Infantil gratuita o mediante el pago de tasas realizada por los centros con orientación educativa, 2002/03	Eurydice		163
	□	Gráfico D9:	Financiación pública de los centros privados subvencionados de Educación Primaria y Secundaria inferior, comparada con la de los centros públicos (en cuanto a su cuantía y a los métodos de cálculo utilizados), 2002/03	Eurydice		164
		Gráfico D10:	Fuentes de financiación pública de la educación, por niveles administrativos, antes y después de las transferencias (CINE 0-6), 2001	Eurostat, UOE		166
		Gráfico D11:	Distribución del gasto anual total de los centros públicos entre las principales categorías de gastos (CINE 0-6), 2001	Eurostat, UOE		168
	□	Gráfico D12:	Número medio de alumnos por ordenador en centros públicos o privados a los que asisten alumnos de 15 años de edad, 2002/03	OCDE, PISA 2000 y 2003		169
	□	Gráfico D13:	Evolución de los porcentajes medios de ordenadores conectados a Internet, en centros a los que asisten alumnos de 15 años de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000 y 2003	OCDE, PISA 2000 y 2003		170
	□	Gráfico D14:	Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria que, según su profesor, tienen acceso a la biblioteca del centro y/o a una biblioteca o un rincón de lectura en el aula, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001		172
	□	Gráfico D15:	Desglose del alumnado de 4º curso de Educación Primaria en función del uso que hacen de los distintos materiales de lectura, según informe de los directores de los centros, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001		173
	□ ●	Gráfico D16:	Ayuda pública directa (becas y préstamos) destinada a los estudiantes, como porcentaje del gasto público total en educación, por niveles educativos (CINE 1-4 comparados con CINE 5 y 6), 2001	Eurostat, UOE		175
	□	Gráfico D17:	Tipos de ayuda financiera destinada a los padres cuyos hijos cursan Educación Primaria y Secundaria inferior, 2002/03	Eurydice		176
	●	Gráfico D18:	Ayudas financieras públicas concedidas a los alumnos de Educación Superior (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03	Eurydice		178
	●	Gráfico D19:	Tasas de registro, de matriculación y aportaciones que pagan los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03	Eurydice		180
	●	Gráfico D20:	Importe anual de las tasas y de otras aportaciones (en EUR EPA) abonadas por los alumnos (a tiempo completo) que cursan programas diurnos encaminados a la obtención de un título de primer ciclo. Sector público o equivalente, 2002/03	Eurydice		182

○ Educación Infantil		□ Educación Primaria y Secundaria		● Educación Superior		
○	□	Gráficos		Fuentes	P.	
SECCIÓN II - PROFESORADO						
○	□	Gráfico D21: Estructura de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria general, 2002/03			Eurydice	186
○		Gráfico D22: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03			Eurydice	189
	□	Gráfico D23: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Primaria y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03			Eurydice	190
	□	Gráfico D24: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Secundaria inferior general y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03			Eurydice	192
	□	Gráfico D25: Nivel y duración mínima de la formación inicial del profesorado de Secundaria superior general y duración mínima obligatoria de la formación profesional específica, 2002/03			Eurydice	194
	□	Gráfico D26: Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2002/03			Eurydice	196
	□	Gráfico D27: Duración anual mínima obligatoria (en horas) de la formación permanente del profesorado de Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2002/03			Eurydice	197
	□	Gráfico D28: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores participaron en cursos de formación permanente para la enseñanza de la lectura en los dos últimos años, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01			IEA, base de datos de PIRLS 2001	198
	□	Gráfico D29: Tipos de categoría laboral del profesorado de Educación Primaria y Secundaria general (inferior y superior), 2002/03			Eurydice	199
	□	Gráfico D30: Normas y/o recomendaciones relativas a los tipos de ayuda y de supervisión de los profesores noveles. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03			Eurydice	201
	□	Gráfico D31: Normas y/o recomendaciones relativas a determinados tipos de ayuda para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03			Eurydice	203
	□	Gráfico D32: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores indican que pueden recurrir a especialistas o a otros adultos para atender a los alumnos con dificultades relacionadas con la lectura, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01			IEA, base de datos de PIRLS 2001	204
	□	Gráfico D33: Definición del trabajo de los profesores según la normativa legal. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03			Eurydice	206
	□	Gráfico D34: Desglose del horario laboral de los profesores a tiempo completo expresado en horas semanales, según la normativa legal. Educación Primaria y Secundaria (inferior y superior) general, 2002/03			Eurydice	208
	□	Gráfico D35: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria que asisten a un centro que planifica reuniones de profesores en las que discuten los materiales didácticos y los métodos de enseñanza, según la frecuencia de las reuniones indicadas por los directores de los mismos, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01			IEA, base de datos de PIRLS 2001	212
	□	Gráfico D36: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que participan en reuniones con otros profesores sobre la enseñanza de la lectura, según la frecuencia de dichas reuniones, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01			IEA, base de datos de PIRLS 2001	213
	□	Gráfico D37: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Primaria, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03			Eurostat y Eurydice	215
	□	Gráfico D38: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Secundaria inferior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03			Eurostat y Eurydice	216
	□	Gráfico D39: Sueldos básicos anuales brutos (mínimo y máximo) de los profesores de Secundaria superior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03			Eurostat y Eurydice	217
	□	Gráfico D40: Porcentaje de profesores de Educación Primaria y Secundaria (CINE 1, 2 y 3) en relación con la población activa total, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002			Eurostat, UOE y Encuesta de Población Activa	218
	□	Gráfico D41: Porcentaje de profesoras de Primaria (CINE 1) y Secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02			Eurostat, UOE	219
	□	Gráfico D42: Desglose del profesorado de Educación Primaria (CINE 1) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02			Eurostat, UOE	221

○		□ Educación Infantil	□ Educación Primaria y Secundaria	● Educación Superior		
○	□	●	Gráficos		Fuentes	P.
	□				Gráfico D43: Desglose del profesorado de Educación Secundaria (CINE 2 y 3) por grupos de edad, en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02	Eurostat, UOE 222
	□				Gráfico D44: Evolución del porcentaje de profesores de Educación Primaria y Secundaria (CINE 1, 2 y 3) que trabajan a tiempo parcial. De 1998 a 2002	Eurostat, UOE 224
	□				Gráfico D45: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que han finalizado unos estudios de nivel de Secundaria superior o de Educación Superior, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001 226
	□				Gráfico D46: Edad de jubilación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, 2002/03	Eurydice 227
	□				Gráfico D47: Porcentaje de profesores de los distintos grupos de edad próximos a la edad de jubilación. Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2001/02	Eurostat, UOE; Eurydice: 2002/03 230
SECCIÓN III - DIRECTORES DE CENTROS						
	□				Gráfico D48: Experiencia profesional y formación inicial específica que se exige oficialmente para ser director de un centro de Primaria, de Secundaria inferior general y de Secundaria superior general, 2002/03	Eurydice 233
	□				Gráfico D49: Número mínimo de años de experiencia docente exigido para ser director de un centro de Primaria y de Secundaria inferior y superior general, 2002/03	Eurydice 236
	□				Gráfico D50: Formación de los directores de centros en el área de la evaluación interna. Educación obligatoria, 2002/03	Eurydice 237
	□				Gráfico D51: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Primaria, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03	Eurostat y Eurydice 238
	□				Gráfico D52: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Secundaria inferior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03	Eurostat y Eurydice 240
	□				Gráfico D53: Sueldo básico bruto anual (mínimo y máximo) de los directores de los centros de Secundaria superior general, como porcentaje del PIB per capita, 2002/03	Eurostat y Eurydice 241
E - PROCESOS EDUCATIVOS						
SECCIÓN I - CALENDARIO Y HORARIO LECTIVO						
	□				Gráfico E1: Número mínimo recomendado de horas lectivas anuales. Educación Primaria y Secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2002/03	Eurydice 243
	□				Gráfico E2: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la Educación Primaria, 2002/03	Eurydice 246
	□				Gráfico E3: Número mínimo de horas lectivas recomendado para las materias obligatorias, como porcentaje de la totalidad del horario lectivo, en el conjunto de la Educación Secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2002/03	Eurydice 249
	□				Gráfico E4: Distribución del alumnado de 4º curso de Primaria según el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua de instrucción, comparado con el número mínimo de horas lectivas oficialmente recomendado, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001 y Eurydice 251
	□				Gráfico E5: Porcentaje de alumnos cuyos profesores afirman que utilizan libros de texto, libros de literatura infantil o material informático educativo para la enseñanza de la lectura, al menos, una vez a la semana (4º curso de Primaria), en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001 253
	□				Gráfico E6: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que los acompañan a la biblioteca del centro, al menos, una vez a la semana, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001 254
	□				Gráfico E7: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos profesores afirman que les mandan trabajos sobre la lengua de instrucción para que los realicen en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001 255
	□				Gráfico E8: Distribución de los alumnos de 15 años de edad según el número de horas semanales que dicen emplear en hacer los trabajos escolares y estudiar en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003 256
	□				Gráfico E9: Distribución de las vacaciones a lo largo del curso escolar, 2002/03	Eurydice 258

○ Educación Infantil		□ Educación Primaria y Secundaria		● Educación Superior	
○ □ ●	Gráficos	Fuentes	P.		
SECCIÓN II – FORMACIÓN DE GRUPOS DE ALUMNOS					
○	Gráfico E10: Principales modelos de agrupación de los niños en Educación Infantil, 2002/03	Eurydice	261		
○	Gráfico E11: Número máximo recomendado de niños de 4 años por cada adulto en centros escolares u otros centros con orientación educativa de Educación Infantil, 2002/03	Eurydice	263		
□	Gráfico E12: Principales fórmulas para distribuir la enseñanza y las materias entre los profesores de los alumnos de 7 años, 2002/03	Eurydice	264		
□	Gráfico E13: Desglose de los alumnos de 4º curso de Primaria en función de la fórmula empleada para distribuir las responsabilidades de la enseñanza y de las materias entre los profesores, según informan los propios profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001	266		
□	Gráfico E14: Recomendaciones o normas relativas al tamaño de las clases. Educación Primaria, 2002/03	Eurydice	267		
□	Gráfico E15: Evolución de la proporción alumnos/profesor en Educación Primaria (CINE 1), 1998 y 2002	Eurostat, UOE	268		
□	Gráfico E16: Distribución del alumnado de 4º curso de Primaria en función del tamaño de su clase, según informan los profesores y en comparación con el tamaño máximo prescrito o recomendado oficialmente, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001	269		
□	Gráfico E17: Desglose del alumnado de 4º curso de Primaria en función del sistema de agrupación de alumnos más utilizado para la enseñanza de la lectura, según informan sus profesores, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001	271		
□	Gráfico E18: Desglose del alumnado de 4º curso de Primaria en función de la fórmula utilizada para adaptar el programa de enseñanza al nivel de lectura de los alumnos, según informan los directores de los centros, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001	272		
○ □	Gráfico E19: Fórmulas de integración de los alumnos inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua del país de acogida. Educación Infantil y educación obligatoria a tiempo completo, 2002/03	Eurydice	273		
□	Gráfico E20: Proporción alumnos/profesor en Educación Secundaria (CINE 2 y 3), 2001/02	Eurostat, UOE	274		
□	Gráfico E21: Distribución del alumnado de 15 años de edad en función del tamaño de las clases de matemáticas, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003	276		
□	Gráfico E22: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro donde, según afirma su director, se utilizan las evaluaciones a la hora de formar grupos o clases, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003	277		
SECCIÓN III – EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS					
□	Gráfico E23: Principales recomendaciones oficiales sobre la promoción al curso siguiente durante la Educación Primaria (CINE 1), 2002/03	Eurydice	280		
□	Gráfico E24: Porcentaje de alumnos de 4º curso de Primaria cuyos padres afirman que reciben información del centro acerca del progreso de sus hijos en la lengua de instrucción, en el conjunto de los sectores público y privado, 2000/01	IEA, base de datos de PIRLS 2001	281		
□	Gráfico E25: Requisitos de acceso a la Educación Secundaria inferior (CINE 2). Sectores público y privado subvencionado, 2002/03	Eurydice	282		
□	Gráfico E26: Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a un centro que utiliza los resultados de los alumnos para decidir su promoción al curso siguiente, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03	OCDE, base de datos de PISA 2003	284		
□	Gráfico E27: Certificación al final de la Educación Secundaria inferior general o de la educación obligatoria a tiempo completo, 2002/03	Eurydice	286		
□	Gráfico E28: Certificación al final de la Educación Secundaria superior general, 2002/03	Eurydice	289		
F – TITULADOS Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN					
□	Gráfico F1: Porcentaje de la población que no posee, al menos, un título de Educación Secundaria superior (CINE 3), por grupos de edad, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	291		
□	Gráfico F2: Porcentaje de jóvenes de 20-24 años de edad que han acabado, como mínimo, la Educación Secundaria superior (CINE 3), 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	293		

○ Educación Infantil □ Educación Primaria y Secundaria ● Educación Superior				
○ □ ●	Gráficos		Fuentes	P.
□	Gráfico F3:	Evolución del número de mujeres por cada 100 varones jóvenes que han obtenido un título de Educación Secundaria superior general, 1998 y 2002	Eurostat, UOE	294
□	Gráfico F4:	Porcentaje de la población que no tiene un título de Educación Secundaria superior (CINE 3), por grupos de edad y por sexos, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	295
□	Gráfico F5:	Porcentaje de personas de 20-24 años de edad cuyo nivel máximo de cualificación es CINE 0-2 o CINE 3C, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	297
●	Gráfico F6:	Porcentaje de titulados superiores (CINE 5 y 6) respecto de la población de 30-64 años, por grupos de edad, 2002	Eurostat, Encuesta de Población Activa	298
●	Gráfico F7:	Evolución del número de mujeres por cada 100 varones que obtuvieron un título de Educación Superior (CINE 5 y 6), por países, 1998-2002	Eurostat, UOE	299
●	Gráfico F8:	Distribución de los titulados superiores (CINE 5 y 6) entre las distintas áreas de estudio y formación, 2001/02	Eurostat, UOE	301
●	Gráfico F9:	Porcentaje de mujeres que poseen un título de Educación Superior (CINE 5 y 6), por áreas de estudio y de formación, 2001/02	Eurostat, UOE	303
●	Gráfico F10:	Evolución del número de titulados superiores (CINE 5 y 6) en Ciencia y tecnología por cada 1000 habitantes de 20-29 años de edad, por países, 1998-2002	Eurostat, UOE	305

AGRADECIMIENTOS

AUTORES

UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Arlette Delhaxhe (Dirección técnica)

Arnaud Desurmont (Coordinación de los indicadores de Eurostat)

Anne Godenir (Coordinación y proceso de los datos de PISA y PIRLS)

Misia Coghlan

Isabelle De Coster

Bernadette Forsthuber

María Luisa García Mínguez

Stéphanie Oberheidt

Jesús Alquézar Sabadie

Marion Steinberger

COMISIÓN EUROPEA – UNIDAD ‘EDUCACIÓN Y CULTURA’ DE EUROSTAT

Birgitta Andrén

Pascal Schmidt

Spyridon Pilos

AUTORES DE LA CONTRIBUCIÓN ESPAÑOLA

Alberto Alcalá Lapidó

Javier Alfaya Hurtado

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

COORDINACIÓN DE LA PRODUCCIÓN

Gisèle De Lel

MAQUETACIÓN Y ELABORACIÓN DE GRÁFICOS

Patrice Brel, Unidad Europea de Eurydice

TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

Blanca Valle Fernández

REVISIÓN DE LA TRADUCCIÓN Y DE LAS PRUEBAS

Aurora Blanco Marcilla y Ana María Sánchez Carreño

APOYO ADMINISTRATIVO

Helga Stammherr, Unidad Europea de Eurydice

Edición final, Unidad Europea de Eurydice

RED EURYDICE

Unidad Europea de Eurydice
Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
(<http://www.eurydice.org>)

Unidades Nacionales que han contribuido a la preparación de este informe

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fiolsstræde 44
1171 København K
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

DEUTSCHLAND

Eurydice Unit of the Federal Ministry of Education and Research
EU - Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Königswinterer Straße 522-524
D - 53227 Bonn
Contribución de la Unidad: Cornelia Schneider

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la Unidad: Gerdi Jonen, Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribución de la Unidad: Kersti Kaldma

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribución de la Unidad: Antigoni Faragoulitaki,
Spyros Pardalis, Tina Martaki, Maria Tsakona

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
(MEC)
c/General Oráa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Alberto Alcalá Lapido,
Javier Alfaya Hurtado, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
 Department of Education and Science
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
 Sölvholsgata 4
 150 Reykjavík
 Contribución de la Unidad: Margrét Harðardóttir,
 María Gunnlaugsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 c/o INDIRE
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribución de la Unidad: Christos Theofilides; Gregory
 Makrides; Unidad chipriota de Eurydice

LATVIJA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Riga
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva con
 funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia

LIECHTENSTEIN

Eurydice National Unit
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribución de la Unidad: Corina Beck

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva con
 funcionarios del ministerio y expertos del Centro de Desarrollo de la
 Educación

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribución de la Unidad: Jean-Claude Fandel, Sara d'Elicio

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribución de la Unidad: Dóra Demeter, Katalin Zoltán, Áron Ecsedy

MALTA

Education Officer (Statistics)
 Eurydice Unit
 Department of Planning and Development
 Education Division
 Floriana CMR 02
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.086
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribución de la Unidad: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
 Abt. I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Socrates Agency
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contribución de la Unidad: Anna Smoczyńska en colaboración
 con expertos del Ministerio Nacional de Educación y Deportes

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-029 Lisboa
Contribución de la Unidad: Célia Costa, Helder Guerreiro,
Manuela Perdigão, Glória Ramalho, Lucília Ramos, Manuela
Castro, Margarida Leandro, Ana Araujo, Isabel Almeida

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución de la Unidad: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución de la Unidad: Marta Ivanova en colaboración con
Vladislav Rosa (Asesor del Ministro de Educación),
Maria Lipska (Analista – UIPS)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
10333 Stockholm
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva (Ministerio
de Educación, Investigación y Cultura); Kerstin Lundman
(coordinación)

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Board of Research, Planning and Coordination
06648 Bakanliklar-Kizilay / Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Jeff Maguire y varios colegas

DELEGACIONES DE EUROSTAT

Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
 Dirección postal: Bâtiment Jean Monnet, Rue Alcide de Gasperi, L-2920 Luxemburgo
 Oficinas: Bâtiment Joseph Bech, 5 Rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxemburgo

Delegaciones nacionales que han participado en la preparación de este informe

BĂLGARIJA

Statistical Institute
 2 P. Volov Str.
 1000 Sofia
 Contribución: Stoyan Baev

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française de Belgique
 Boulevard Leopold II, 44
 1080 Bruxelles
 Contribución: Nathalie Jauniaux

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
 Hendrik Consciencegebouw
 Koning Albert II – laan 15
 1210 Brussel
 Contribución: Ann Van Driessche

ČESKÁ REPUBLIKA

Institute for Information on Education
 Senovážné nám. 26
 P.O. Box č.1
 110 06 Praha 06
 Contribución: Vladimír Hulík

DANMARK

Ministry of Education
 Frekeriksholms Kanal 21
 1220 København K
 Contribución: Ken Thomassen

DEUTSCHLAND

DESTATIS
 Gustav-Stresemann-Ring 11
 65189 Wiesbaden
 Contribución: Christiane Krueger-Hemmer

EESTI

Statistical Office of Estonia
 Endla 15
 15174 Tallinn
 Contribución: Aavo Heinlo

ELLÁDA

Ministry of National Education and Religious Affairs
 Mitropoleos 15
 10185 Athens
 Contribución: María Dokou

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Ciencia
 C/Alfonso XII 3 y 5
 28014 Madrid
 Contribución: Jesús Ibáñez

FRANCE

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation et de la prospective
 Sous-direction des études prospectives et des outils d'aide au
 pilotage
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribución: Pierre Fallourd, Alain Goy, Christine Ragoucy

IRELAND

Department of Education and Science
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Contribución: Mary Dunne

ÍSLAND

Statistics Iceland
 Skuggassund 3
 150 Reykjavík
 Contribución: Asta Urbancic

ITALIA

ISTAT
 Viale Liegi 13
 00198 Roma
 Contribución: Francesca Brait

KYPROS

Statistical Service of Cyprus
 Michalakis Karaolis Street
 1444 Nicosia
 Contribución: Demetra Costa, Maria Hadjiprokopi

LATVIJA

Central Statistical Bureau of Latvia
 Culture, Education, Science and Health Statistics Section
 Lacpleša St. 1
 1301 Riga
 Contribución: Baiba Zukula

LIETUVA

Statistical Office
Gedimino Ave. 29
2746 Vilnius
Contribución: Gaile Dapsiene

LUXEMBOURG

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribución de la Unidad: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG

Hungarian Central Statistical Office
Keleti Károly u. 5-7
P.O. Box 51
1525 Budapest II
Contribución: Katalin Janak

MALTA

National Statistics Office
Lascaris CMR 02
Valletta
Contribución: Elaine Apap

NEDERLAND

Department FEZ/IR
Ministry of Education, Culture and Science
Rijnstraat 50 / Office 06.137
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución: Pauline Thoolen

NORGE

Statistics Norway
Otervn. 23
2225 Kongsvinge
Contribución: Sadiq Boateng

ÖSTERREICH

Statistics Austria
Guglgasse 13
Postfach 9000
A-1110 Wien
Contribución: Wolfgang Pauli

POLSKA

Statistics Office
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warsaw
Contribución: Alina Baran

PORTUGAL

National Statistical Institute (INE)
Avenida Antonio José de Almeida 5
P-1000 043 Lisboa
Contribución: Cláudia Pina

ROMÂNIA

Direction of Social Services Statistics
16 Libertatii Boulevard
70 542 Bucharest Sector 5
Contribución: Georgeta Istrate

SLOVENIJA

Statistical Office of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contribución: Breda Ložar

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Institute of Information and Prognosis of Education (UIPS)
Stare grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución: Mária Hrabinská

SUOMI / FINLAND

Senior Statistician, Education Statistics
Statistics Finland
00022 Statistics Finland
Contribución: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
701 89 Örebro
Contribución: Henrik Engström

UNITED KINGDOM

DfES
Room E637
South Yorkshire
Moorfoot
S1 4PQ Sheffield
Contribución: Steve Hewitt

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Secretaría: Teglgårdsparken 102, DK-5500 Middelfart
Oficina de Bruselas: 3, Avenue Palmerston, B- 1000 Bruselas Bélgica

Delegaciones nacionales que han participado en la preparación de este informe

BELGIQUE / BELGIË

Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución: Theo Mardulier

Ministère de la Communauté
Française
Administration de l'enseignement
Bâtiment les Ateliers
Rue Adolphe Lavallée, 1
1080 Bruxelles
Contribución: Danielle Choukart

EPESCF
Avenue Max Buset, 24
7100 La Louvière
Contribución: Thérèse Simon

ČESKÁ REPUBLICA

Ministry of Education
Karmelitska 7
11812 Prague 1
Contribución: Zuzana Kaprová

Department Special Education
Masaryk University Brno
Porici 9
603 00 Brno
Contribución: Věra Vojtová

DANMARK

Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 26
1220 Kobenhavn K
Contribuciones: Poul Erik Pagaard,
Preben Siersbæk Larsen

DEUTSCHLAND

Federal Ministry of Education
Friedrichsstraße 130 B
10117 Berlin
Contribución: Hans Konrad Koch

Ministerium für Bildung Schleswig-
Holstein
Gartenstrasse 6
24103 Kiel
Contribución: Christine Pluhar

IPTS22-BIS Beratungsstelle für
Integration
Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Contribución: Anette Hausotter

EESTI

Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu
Contribuciones: Kai Kukk;
Ulv Soomlais

ELLADA

Department of Education
University of Patras
GR - Patra 26110
Contribución: Venetta Lampropoulou

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Ciencia
Paseo del Prado 28
28014 Madrid
Contribuciones: Andrés Hernández
Zalón, Victoria Alonso Gutiérrez

FRANCE

CNEFEI
58-60, Avenue des Landes
92150 Suresnes
Contribuciones: Dominique Lerch,
Nel Saumont

IRELAND

Department of Education
Clonminch, Tullamore
Co. Offaly
Contribución: Gabriel Harrison

ÍSLAND

Ministry of Education
Sölvhólgata 4
150 Reykjavík
Contribución: Gudni Olgeirsson

Borgarholtsskóla
Við Mosaveg
112 Reykjavík
Contribución: Bryndís Sigurjónsdóttir

ITALIA

Ministero Istruzione
Dir. Ordinamenti Scolastici
Viale Trastevere, 76/a
00153 Roma
Contribuciones: Paola Tinagli,
Maria Rosa Silvestro

KYPROS

Ministry of Education
Kimonos & Thoukididi Corner
1434 Nicosia
Contribución: Andreas Theodorou

LATVIJA

Ministry of Education
Valnu Iela 2
1050 Riga
Contribución: Guntis Vasilevskis

Gaujiena Boarding School
Gaujiena, Aluksnes raj.
4339 Latvia
Contribución: Mudite Reigase

LIETUVA

Ministry of Education
A. Volano g. 2/7
2691 Vilnius
Contribución: Regina Labinienė

LUXEMBOURG

Service ré-éducatif ambulatoire
64, rue Charles Martel
2134 Luxembourg
Contribuciones: Lucien Bertrand,
Jeanne Zettinger

NEDERLAND

Ministry of Education, Culture and
Science, Primary Education
Rijnstraat 50
P.O. Box 16375
Contribución: Marjan Zandbergen

Instituut voor Orthopedagogiek
Rijksuniversiteit Groningen
Grote Rozenstraat 3
9712 TG Groningen
Contribución: Sip Jan Pijl

NORGE

Ministry of Education and Research
Dept. of Education and Training
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución: Ida Drage

Utdanningsdirektoratet, Statens Hus
Parkgaten 36, Postboks 4305
2317 Hamar
Contribución: Marit Hognestad

ÖSTERREICH

Federal Ministry of Education,
Dept. of Special Needs Education
Minoritenplatz 5
1014 Vienna
Contribución: Lucie Bauer

Pädagogisches Institut des Bundes in
Salzburg
Erzabt-Klotz-Strasse 11
5020 Salzburg
Contribución: Irene Moser

POLSKA

Ministry of National Education
Dept. for General & Special Education
and Social Prevention
Al. J. Ch. Szucha 25
00918 Warszawa
Contribuciones: Alexander Tynelski,
Alina Sarnecka

PORTUGAL

Ministry of Education
Innovation & Curricular Development
Department
Av. 24 de Julho 140
1399-025 Lisbon
Contribución: Filomena Pereira

SUOMI / FINLAND

Ministry of Education, Dept. of
Education and Science Policy
Meritullinkatu 10
P.O. Box 29
00023 Government
Contribución: Jussi Pihkala

SVERIGE

Swedish Institute for Special Needs
Education
Box 1100
87129 Härnösand
Contribución: Per Gunvall

Specialpedagogiska institutet
Box 47
611 5- 117 94 Stockholm
Contribución: Lena Thorsson

UNITED KINGDOM

Special Educational Needs Division,
Dept. for Education and Employment
Area 2E13, Sanctuary Buildings
Great Smith Street, Westminster
London SW1P 3BT
Contribución: Phil Snell

National Foundation for Educational
Research
The Mere, Upton Park
Slough
Berkshire SL1 2DQ
Contribución: Felicity Fletcher-
Campbell

Producción

Impresión: FARESO, S. A. Paseo de la Dirección, 5. Madrid (España)

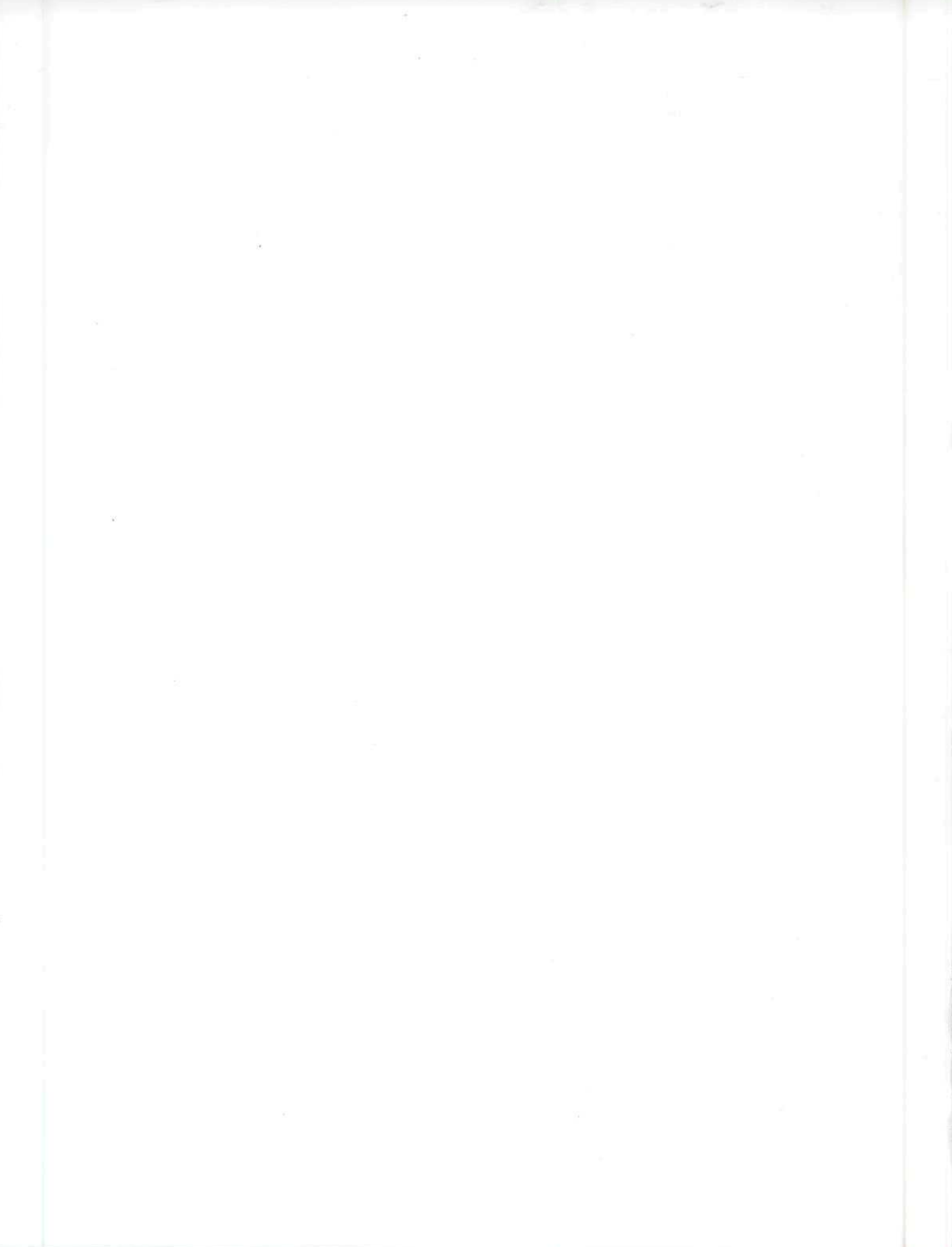
Comisión Europea; Eurydice; Eurostat

Las cifras clave de la educación en Europa 2005

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

2005 – 332 pp. – 21x27 cm

ISBN 92-894-9602-9



SUBSCRIPCIÓN Y VENTA

Las publicaciones a la venta editadas por la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas se encuentran disponibles en nuestras oficinas de ventas repartidas por todo el mundo.

Cómo adquirir una publicación

Póngase en contacto con la oficina de ventas que haya elegido de entre las que figuran en la lista de oficinas y realice el pedido.

Cómo obtener la lista de las oficinas de ventas

- dirijase al sitio web de la Oficina de Publicaciones <http://publications.eu.int/> o
- solicite una copia en papel por fax (352) 2929 42758



ES

Publicada por primera vez en 1994, *Las cifras clave de la educación en Europa* presenta una amplísima variedad de indicadores cualitativos y cuantitativos sobre distintos aspectos de los sistemas educativos de 30 países europeos, entre los que se incluye su organización, los recursos humanos y financieros que se invierten en los mismos, los procesos de enseñanza y las titulaciones otorgadas en los distintos niveles.

Las cifras clave de la educación en Europa pretende informar al público en general sobre las múltiples facetas de los sistemas educativos. Su finalidad es poner de relieve las numerosas diferencias y similitudes que caracterizan su organización y modo de funcionamiento, así como las principales tendencias en su evolución. Con el fin de que sea accesible al mayor número de personas y fácil de consultar, contiene numeroso material gráfico: histogramas, mapas y diagramas. El documento se basa en la alternancia de gráficos comparativos, estadísticas y gráficos descriptivos con comentarios sobre los puntos más destacables de tal comparación.

La Comisión Europea publica este informe general sobre la educación en Europa, que se elabora de forma conjunta con EURYDICE, la Red Europea de Información en Educación, y EUROSTAT, la Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas.

Este documento se encuentra también disponible en el sitio web de Eurydice: <http://www.eurydice.org>



OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS
COMUNIDADES EUROPEAS
L-2985 Luxemburgo

ISBN 84-369-4162-4



9 788436 941623