



COMISIÓN EUROPEA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Educación
Desarrollo de las políticas educativas

INFORME EUROPEO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

DIECISÉIS INDICADORES DE CALIDAD

**Informe basado en el análisis del grupo de trabajo
«indicadores de calidad»¹**

MAYO DE 2000

¹ El grupo de trabajo incluye a expertos seleccionados por los Ministerios de Educación de los siguientes países : Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Chipre, Hungría, Polonia, Rumania, República Eslovaca, Letonia, Estonia, Lituania, Bulgaria, República Checa y República de Eslovenia.

ÍNDICE

	Página
A. INTRODUCCIÓN	1
B. CINCO DESAFÍOS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA	4

DIECISÉIS INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Indicadores de resultados

1. Matemáticas	11
2. Lectura	14
3. Ciencias	16
4. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	18
5. Idiomas extranjeros	21
6. Aprender a aprender	24
7. Educación cívica	27

Indicadores del éxito y de la transición

8. Tasas de abandono	29
9. Finalización de la educación secundaria superior	32
10. Participación en la educación superior	34

Indicadores del seguimiento de la educación

11. Evaluación y conducción de la educación escolar	37
12. Participación de los padres	40

Indicadores de recursos y estructuras

13. Educación y formación de los profesores	43
14. Participación en la educación infantil	46
15. Número de estudiantes por ordenador	48
16. Gasto educativo por estudiante	51

Anexos:

1. EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES	54
2. REFERENCIAS Y OTROS DOCUMENTOS	70
3. INTEGRANTES DEL GRUPO DE TRABAJO	73

A. INTRODUCCIÓN

En todos los Estados miembros, la calidad de la educación y la formación es una cuestión de la mayor importancia política. Se considera que la posesión de un alto nivel de conocimientos, competencias y cualificaciones es una condición fundamental para ejercer la ciudadanía activa, para acceder al mercado de trabajo y para favorecer la cohesión social. La formación permanente permite a toda persona modelar su futuro profesional y personal; la calidad de la enseñanza resulta esencial para las políticas relacionadas con el mercado de trabajo y la libre circulación de los trabajadores en la Unión Europea.

El artículo 149 del Tratado de la Comunidad Europea establece que «la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística». El Consejo de Educación ha debatido esta cuestión en muchas ocasiones y ha adoptado conclusiones y resoluciones en las que se insta a los Estados miembros y a la Comisión a cooperar en este ámbito. En la Resolución del Consejo de 26 de noviembre de 1999, los Ministros de Educación señalaron que la calidad de la educación era una de las cuestiones prioritarias que debían examinarse en el marco del nuevo modelo de cooperación del programa continuado (*rolling agenda*).

La calidad de la enseñanza es el objetivo más importante de las acciones del programa de acción comunitario Sócrates. La calidad de la enseñanza se ha convertido de este modo en una cuestión prioritaria que es preciso analizar; se han iniciado muchos estudios y proyectos de investigación a fin de intensificar la cooperación europea en este ámbito. Estas iniciativas prepararon el terreno para la realización del proyecto piloto sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar que entre 1997 y 1998 se realizó en 101 centros de enseñanza secundaria de toda Europa. A partir de los resultados de dicho proyecto piloto, en enero de 2000, la Comisión adoptó una propuesta de Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre «*La Cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar*», basada en los artículos 149 y 150 del Tratado.

La necesidad de cooperar en el ámbito de la evaluación de la calidad fue también puesta de relieve en la conferencia que celebraron en Praga en junio de 1998 los Ministros de Educación de la Unión Europea, los once países candidatos y los tres países no asociados de Europa Central y Oriental, que participaron en calidad de observadores. Los Ministros de Educación de los veintiséis países participantes invitaron a la Comisión a crear un grupo de trabajo integrado por expertos nacionales, designados por los Ministros, para que establecieran **un pequeño conjunto de indicadores o de criterios de comparación sobre los niveles escolares a fin de facilitar la evaluación nacional de los sistemas**. En febrero de 1999², se creó un grupo de trabajo constituido por expertos representantes de veintiséis países europeos.

La Comisión ha elaborado dos informes provisionales. El primero, sobre los criterios básicos de selección de los indicadores, se presentó en junio de 1999 a los Ministros europeos de Educación reunidos en Budapest. El segundo, que ofrece un resumen preliminar de los indicadores que deberían examinarse, se presentó al Consejo de Educación de 26 de noviembre de 1999³.

El presente *Informe europeo sobre la calidad de la educación* está estructurado en torno a dieciséis indicadores seleccionados por el grupo de trabajo en colaboración con la Comisión. Dichos indicadores abarcan cuatro grandes ámbitos: el nivel alcanzado, el éxito y la transición escolares, el seguimiento de la educación escolar y los recursos y estructuras educativos

La Comisión piensa presentar este informe al Consejo de Educación presidido por Portugal (8 de junio de 2000) y a la Conferencia de Ministros europeos de Educación que se celebrará entre el 18 y el 20 de junio de 2000 en Bucarest. El informe es un elemento importante del programa

² Puede consultarse la lista en el sitio: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/memberses.html>

³ Los dos informes provisionales pueden encontrarse en el sitio: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/backes.html>

continuado del Consejo de Educación en el ámbito de la calidad de la Educación. La Comisión actualizará y completará periódicamente los indicadores seleccionados.

El informe europeo sobre la calidad de la educación constituye la primera respuesta de la Comisión a las conclusiones del Consejo Europeo extraordinario de Lisboa que se celebró los días 23 y 24 de marzo de 2000. Durante dicha reunión la Unión se fijó como objetivo convertirse en la economía más competitiva del mundo, capaz de conseguir un crecimiento duradero que ponga a disposición un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y que permita conseguir una mayor cohesión social. La realización de este objetivo requiere una estrategia global tendente a preparar el desarrollo de la economía basada en el conocimiento y una estrategia concebida para modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en recursos humanos y la lucha contra la exclusión social.

En el centro de esta nueva orientación estratégica de las prioridades, las conclusiones de la Cumbre europea de Lisboa (marzo de 2000) reconocieron el papel fundamental que desempeñan la educación y la formación para aproximarse al objetivo de pleno empleo mediante el desarrollo de la economía basada en el conocimiento. El Consejo Europeo señaló claramente la necesidad de establecer objetivos, indicadores y criterios cuantificables como medios de comparación de las prácticas más adecuadas e instrumentos para el seguimiento y el estudio de los progresos realizados.

La Comisión está convencida de que este primer *Informe europeo sobre la calidad de la educación* añadirá una dimensión europea al patrimonio común de conocimientos a disposición de los responsables de las políticas de educación. La Comisión Europea espera que el Informe sirva para intensificar la cooperación en toda Europa y dé lugar a un debate entre todas las partes interesadas por las políticas relacionadas con la calidad de la educación.

PRESENTACIÓN DE LOS DIECISÉIS INDICADORES

Los 16 indicadores de la calidad de la enseñanza escolar seleccionados por el grupo de trabajo de expertos nacionales constituyen un conjunto de información complementaria que permite tener una idea preliminar de la calidad en las escuelas europeas:

Los dieciséis indicadores figuran en el cuadro siguiente:

ÁMBITO	INDICADOR
Nivel alcanzado	1. Matemáticas 2. Lectura 3. Ciencias 4. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) 5. Idiomas extranjeros 6. Aprender a aprender
Éxito y transición	7. Educación cívica 8. Tasa de abandono escolar 9. Finalización de la educación secundaria superior 10. Participación en la educación superior
Seguimiento de la educación	11. Evaluación y conducción de la educación escolar 12. Participación de los padres
Recursos y estructuras	13. Educación y formación de los profesores 14. Participación en la educación infantil 15. Número de estudiantes por ordenador 16. Gasto educativo por estudiante

Los indicadores se enmarcan en cuatro ámbitos:

1. **Nivel alcanzado.** Este ámbito incluye siete indicadores que se consideran fundamentales para todos los países europeos en el momento actual y en el futuro. Para algunos campos (*matemáticas, lectura, ciencias*), ya se dispone de datos, lo que demuestra, en cierta medida, que la evaluación de dichas materias es relativamente fácil. En el otro extremo, el indicador

aprender a aprender incluye una serie de competencias mucho menos fáciles de evaluar; no obstante, se trata de un indicador fundamental con respecto a un futuro económico y social imprevisible, para el que actualmente no hay datos comparables. Entre estos extremos, hay materias, como la *educación cívica*, para las que disponemos de pocos datos, y los *idiomas extranjeros*, cuya enseñanza está insuficientemente extendida. La disciplina *Tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) figura también entre los indicadores del nivel alcanzado porque, aunque actualmente casi no existen datos aceptables, está llamada a convertirse en un indicador importante en los próximos años. Todos estos ámbitos, que expresan el nivel alcanzado, siguen constituyendo objetivos importantes para el futuro.

2. **Éxito y transición.** Esta categoría incluye tres indicadores especialmente importantes desde un punto de vista político y estrechamente relacionados: *la tasa de abandono escolar, la finalización de la educación secundaria superior y la participación en la educación superior.*
3. **Seguimiento de la educación escolar.** Esta categoría incluye actualmente dos indicadores: *la evaluación y conducción de la educación escolar y la participación de los padres.* Estos dos indicadores se refieren a la participación de las partes interesadas. Los directores de centro, los profesores, los alumnos y los padres son los más interesados en su calidad de consumidores de información y de agentes que trabajan por mejorar la escuela.
4. **Recursos y estructuras.** Esta categoría incluye cuatro indicadores, cada uno de los cuales aborda aspectos importantes de la infraestructura que está en la base del rendimiento de la escuela y del éxito de los alumnos: *gasto educativo por estudiante, educación y formación de los profesores, participación en la educación infantil y número de estudiantes por ordenador.*

UTILIZACIÓN DE LOS INDICADORES Y LOS CRITERIOS EN LA ELABORACIÓN DE LAS POLÍTICAS

Al permitir ver las semejanzas y las diferencias entre países, los gráficos hacen que los indicadores y los criterios sean más elocuentes, con lo que los países pueden aprender unos de otros comparando sus intereses comunes y sus diferencias compartidas. Los criterios no establecen normas u objetivos, sino que facilitan a los responsables de las políticas puntos de referencia. Indican los problemas que deben abordarse y proponen vías alternativas para alcanzar los objetivos políticos.

A modo de ejemplo, podemos fijarnos en los datos existentes sobre la utilización de las TIC en las escuelas:

¿Por qué se elige el «nivel alcanzado en materia de TIC» como indicador de la calidad de la enseñanza?

Porque, dada la gran importancia política de las TIC, inciden de manera muy importante en las vidas de las personas y en el aprendizaje de los niños. En el Reino Unido, por ejemplo, la cuota de mercado de las TIC rebasa el 40 %.

¿Por qué se eligen los datos sobre la «utilización de las TIC en las escuelas»?

Es un indicador más que permite comparar cómo abordan los países el recurso a las TIC como materia del programa o instrumento general. Aunque el carácter informativo de los datos sea limitado, constituyen una buena introducción al debate político al plantear una serie de cuestiones sobre el lugar futuro, la finalidad y la práctica de las TIC en las escuelas europeas. Por ejemplo:

- ¿Es mejor enseñar las TIC como asignatura independiente o como instrumento que puede utilizarse en todas las asignaturas?
- ¿Qué implicaciones tiene una decisión de este tipo para la formación de los profesores: ¿competencias específicas o generales?
- ¿Cuáles son las necesidades del mercado de trabajo: especialistas de alto nivel (por ejemplo, programadores) o jóvenes con una amplia cultura informática?

Y mirando al futuro inmediato y a más largo plazo:

- ¿Qué beneficios aportan las formas alternativas de enseñanza? ¿Qué proporción del aprendizaje puede tener lugar de manera autónoma? ¿con la orientación del profesor? ¿de los otros alumnos? ¿en casa, la escuela o la comunidad?

El indicador de las TIC, como los demás indicadores, desemboca en una serie de ámbitos políticos y en el examen de prácticas prometedoras que ya existen en Europa. Para cada una de las categorías de indicadores mencionadas en el presente documento, se citan a modo de ejemplo. Dichos ejemplos dejan ver lo que puede realizarse con imaginación y entrega. Así, por ejemplo, con respecto a las TIC se citan ejemplos de iniciativas interesantes realizadas en Estonia y Suecia. El ejemplo sueco incluye algunos ámbitos importantes, entre ellos la formación de los profesores y los recursos puestos a disposición de los estudiantes, pero tiene un coste elevado. En cambio, en el ejemplo estonio se propone la utilización de recursos ocultos (los alumnos de las escuelas) para reducir costes y, al mismo tiempo, mejorar los resultados. De este modo, los indicadores desembocan en criterios, problemas y cuestiones y, a partir de ahí, en ejemplos de prácticas que constituyen un centro de atención para la elaboración de las políticas en cada país europeo.

DE LOS DATOS A LA POLÍTICA Y A LA PRÁCTICA

En las páginas que siguen, los dieciséis indicadores se presentan de manera secuencial, sin que el orden elegido sea una manifestación de prioridad. En algunos casos, los datos se refieren a periodos largos y han sido objeto de una investigación detallada. En otros casos, los datos son recientes o están peor comprobados. Para otros, por último, no se dispone hasta la fecha de datos, pero se menciona el indicador para señalar que se trata de una cuestión política importante, llamada a desarrollarse.

No obstante, en todos los casos, la comparabilidad debe abordarse con prudencia y con un espíritu abierto. Incluso los datos más sólidos pueden ocultar diferencias históricas y sistemas de valores diferentes. Hay y seguirá habiendo diferencias entre los objetivos y las prioridades nacionales, pero podemos aprender mucho de las prácticas innovadoras y de las formas nuevas y diferentes de abordar los viejos problemas.

Así pues, se presentan ejemplos prometedores o interesantes de lo que está sucediendo en toda Europa para fomentar en mayor medida el debate e ilustrar los principios que pueden transferirse de un país a otro. Algunos ejemplos prácticos rebasan con mucho los parámetros del indicador al que están asociados, pero al hacerlo ilustran las posibilidades que tienen los datos de establecer una diferencia tanto a nivel político como en la práctica de la escuela o la clase.

B. CINCO DESAFÍOS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

Puede que el nuevo milenio sea sólo un cambio simbólico de fecha, pero marca el inicio de una etapa importante para los responsables políticos de los países europeos. Nos anima a mirar al futuro y a interesarnos por los desafíos que nos planteará. Los responsables políticos deberán responder a dichos desafíos intentando no perder el contacto con las transformaciones que se producirán a nivel nacional e internacional y anticipándose a ellas. Dichas transformaciones, que van a cambiar la faz de Europa, incidirán en los sistemas educativos nacionales. Los dieciséis indicadores que se analizan en el presente informe nos llevarán a reconocer cinco importantes desafíos para el futuro

- El desafío del conocimiento
- El desafío de la descentralización
- El desafío de los recursos
- El desafío de la integración social
- El desafío de los datos y de la comparabilidad

El desafío del conocimiento

El desafío de la sociedad del conocimiento nos hace pensar en el objetivo fundamental de la educación en relación con el mundo del trabajo, la vida social y la formación permanente. La avalancha de información obliga a replantearse completamente la concepción tradicional de los conocimientos, del modo de «transmitirlos», de su «impartición» por los profesores y de su recepción por parte de los alumnos. Plantea cuestiones relativas a la evaluación del saber y al modo de ponerlo a prueba, así como a las mayores exigencias en materia de cualificaciones, actitudes y motivación para aprender. Cuestiona el contenido de los programas y la compartimentación de las «materias».

La lectura, las matemáticas y las ciencias constituyen indicadores de pleno derecho porque son asignaturas que aportan instrumentos de conocimiento esenciales y proporcionan la base necesaria para la formación permanente. Aunque son más difíciles de cuantificar, las competencias en materia de educación cívica, idiomas extranjeros y TIC no serán menos importantes en el futuro. El indicador menos desarrollado en el presente informe es el constituido por la capacidad de aprendizaje ('aprender a aprender'), pero esta capacidad será probablemente la más importante y la más duradera en la sociedad del tercer milenio.

Todos estos ámbitos de conocimiento y capacidades constituyen desafíos importantes para los profesores y para el establecimiento de los contenidos en la formación inicial y continua. Si bien es cierto que los indicadores de estos ámbitos no ofrecen respuestas, plantean cuestiones importantes a las instituciones responsables de la formación de los profesores sobre cómo se garantizará dicha formación en el futuro, así como el desarrollo profesional continuo de los docentes.

Las transformaciones exigen el replanteamiento, la reconsideración y una nueva evaluación de las prácticas admitidas, y ponen así en cuestión lo que se ha hecho y aceptado siempre. A menudo requieren la reestructuración de las organizaciones y la revisión de su cultura interna. Imponen nuevos requisitos en materia de jerarquía, estatuto y relaciones. Estos cambios pueden desconcertar a los profesores y molestar a los padres, que no ven la escuela fuera de los moldes que ellos conocieron.

No obstante, tal como muestran los ejemplos de prácticas prometedoras, estos problemas se están resolviendo. Se están realizando iniciativas tendentes a mejorar las competencias de los profesores, aprovechar las nuevas tecnologías y explorar nuevas vías en el ámbito de la capacidad de aprendizaje. Para hacer frente al desafío del conocimiento hay que aprender de lo bueno y poner en práctica lo mejor.

El desafío de la descentralización

En las últimas dos décadas, varios sistemas educativos europeos han concedido mayor autonomía y responsabilidad a las escuelas, aumentando así la obligación de rendir cuentas a nivel de centro y, en algunos casos, de aula. La amplitud y el ritmo de dicha descentralización varían mucho de unos países a otros. En algunos países (los Países Bajos y el Reino Unido, por ejemplo) las escuelas ya disfrutaban de una autonomía importante, mientras que en la parte flamenca de Bélgica, Dinamarca, Finlandia y Suecia, la mayoría de las decisiones se adoptan en el nivel de la escuela. En Italia, se está debatiendo desde 1997 una reforma que concedería un importante grado de autonomía a los centros escolares. En Austria las reformas de 1993-1994 han aumentado dicha autonomía.

La tendencia a descentralizar la adopción de decisiones en favor de los centros es una estrategia muy importante que se debe, en parte, a la desconfianza de que el Estado pueda atender correctamente todas las necesidades de una población cada vez más exigente. Se ha señalado que los más afectados por las implicaciones de las decisiones son los que están en mejor posición para adoptar las decisiones que les afectan más directamente. En cierta medida, la descentralización es un modo de trasladar el debate político sobre la calidad a los niveles inferiores del sistema educativo.

Al hacerlo, se plantean problemas sobre la uniformidad, la equidad y la garantía de la calidad y el control. Al trasladar el poder de decisión a los interesados de los niveles inferiores, estos asumen

la responsabilidad de definir lo que entienden por calidad y se convierten en «propietarios» de la parte del sistema educativo que les incumbe.

A menudo, se considera que el proceso de descentralización es al mismo tiempo un hecho positivo e inevitable que conlleva, sin embargo, problemas inherentes al mismo. Dado que es el Estado quien debe garantizar la impartición de una enseñanza de calidad para todos, es necesario velar en cierta medida por que el sistema cumpla este objetivo. Por su propia naturaleza, la descentralización provoca un aumento de las diferencias de nivel entre las escuelas. El desafío político está en reconocer que existen esas diferencias, transformarlas en oportunidades y asegurarse de que no impedirán a los alumnos desarrollar plenamente sus capacidades.

Se ha señalado que los sistemas centralizados, que dictan y controlan el desarrollo de la enseñanza (programas, forma, contenido, etc.) no requieren un seguimiento y un control tan estrechos como el de los sistemas descentralizados, que, al no fijarse tanto en el desarrollo, deben prestar mayor atención a los resultados. El examen pormenorizado de los indicadores relativos al seguimiento y a la evaluación de los sistemas no permite confirmar plenamente esta opinión, pero deja ver que hay sistemas muy diferentes cuyas prácticas son aparentemente semejantes.

El desafío de los recursos

Para muchas personas pertenecientes al sistema educativo, la solución a las presiones que ejercen las transformaciones está en el aumento de los recursos. En todo el mundo, la educación se ve cada vez más como una inversión. Al tiempo que se ofrece a los consumidores la posibilidad de acceder a los nuevos mercados educativos, deben encontrarse alternativas rentables a las costosas prácticas institucionales. La tecnología está haciéndose más barata y más accesible, mientras que la mano de obra profesional es cada vez más escasa y costosa, tanto desde un punto de vista social como económico. El indicador relativo al número de estudiantes por ordenador ya se ha rebasado porque se ha asistido a un aumento del número de equipos a disposición de las escuelas. El verdadero desafío radica en utilizar y distribuir las nuevas tecnologías del modo más adecuado y menos costoso posible.

En la mayoría de los países europeos, hay dos tendencias paralelas, que tienen como efecto una multiplicación de las demandas de recursos en los dos extremos del sistema educativo. Cada vez hay más personas que alargan su permanencia en el sistema durante periodos de tiempo más prolongados, con lo que aumenta la demanda de recursos pedagógicos. Asimismo, está aumentando constantemente el número de alumnos de enseñanza secundaria superior y de enseñanza superior. En el otro extremo del sistema educativo, se está generalizando la educación infantil y, aunque no hay consenso sobre su naturaleza y sobre la edad de los niños que deben recibirla, se admite generalmente que las experiencias de la primera infancia influyen de manera determinante en la inteligencia, el desarrollo personal y, más tarde, en la integración social. Por deseables que sean y por importante que sea la inversión a largo plazo en la primera infancia, estas tendencias en aumento exigen también una mayor aportación de recursos y creatividad en la concepción política.

A medida que la aportación de recursos vaya dejando de ser enteramente responsabilidad de las instituciones, la persona deberá adaptarse e ir conformando sus cualificaciones, los elementos constitutivos de su saber, en el lugar de trabajo, de manera más informal o en nuevos contextos todavía no determinados. La formación permanente se está convirtiendo en la solución que permitirá a la persona ser dueño de su futuro profesional y personal y participar así más activamente en la sociedad.

Aquí también, los responsables de la formulación de las políticas tendrán a su disposición datos que les permitan estar al tanto de las tendencias importantes, pero, por encima de cifras y gráficos, se plantean cuestiones relativas a la naturaleza y la eficacia de la aportación de los recursos y a la necesidad cada vez mayor de disponer de datos de calidad, suficientemente fiables para apoyar la adopción de las decisiones en estos ámbitos.

El desafío de la integración social

Todos los sistemas educativos europeos tienen por objeto la integración y aspiran a ofrecer a los niños y los jóvenes la posibilidad de beneficiarse de la educación escolar y a prepararlos para la vida después de la escuela.

Ningún sistema ha logrado plenamente estos objetivos y todos los países reconocen que esta tarea es cada vez más importante. Se trata de una tarea cada vez más problemática porque muchos jóvenes consideran las estructuras, los programas y el entorno escolar poco agradables o útiles para su vida. Muchos jóvenes no encuentran incentivos claros en la familia o en la colectividad para asistir al colegio y no muestran interés en recibir regularmente la enseñanza que allí se imparte. Todos los Estados miembros empiezan a darse cuenta de que el futuro planteará desafíos enormes a las estructuras tradicionales de las instituciones educativas. Esto significa que es importante encontrar fórmulas para educar a los ciudadanos más allá de la escuela y fuera de las aulas, ayudándoles a adquirir competencias y cualificaciones que los hagan menos vulnerables en el contexto de la economía mundial. El proyecto piloto europeo «Escuelas de segunda oportunidad», que cuenta en la actualidad con trece escuelas en once Estados miembros, se ocupa de este problema y muestra que los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin las cualificaciones básicas necesarias para obtener un puesto de trabajo y para integrarse en la sociedad pueden ser reintegrados mediante planes de educación y de formación individualizados puestos en práctica en estrecha colaboración con los empresarios locales.

El indicador relativo a la educación cívica constituye un indicio de la integración social. Nos recuerda cómo se ve a los «extranjeros», en cualquiera de los sentidos de la palabra, y sugiere que incumbe en particular a los organismos sociales y a las escuelas abordar este problema. Las actitudes con respecto a los extranjeros pueden estar influidas no sólo por el contexto del programa, sino también por las estructuras y la cultura de las propias escuelas.

Este indicador nos recuerda que la relación entre la escuela y la sociedad es un elemento fundamental que debe tenerse en cuenta en la formulación de las políticas. Los dirigentes políticos necesitan conocer la respuesta a cuestiones como las siguientes:

1. ¿Cuáles son los mensajes implícitos y explícitos sobre la integración social que transmite la escuela?
2. ¿En qué nivel abandonan los jóvenes el sistema y por qué?
3. ¿En qué nivel son más importantes los problemas?
4. ¿Dónde pueden reconocerse éxitos en materia de captación y mantenimiento de los jóvenes?
5. ¿Cuáles son las alternativas para el futuro?

El desafío de los datos y de la comparabilidad

Los dieciséis indicadores descritos en el presente informe llegan en el momento oportuno para recordarnos que los países ya no pueden mirar sólo hacia sí mismos y que deben, en cambio, abrirse hacia fuera para comparar sus prestaciones con las de sus vecinos. Se ha introducido en el discurso político un nuevo concepto: la evaluación comparativa. Los puntos de referencia introducen un nuevo modo de reflexión sobre los resultados nacionales, la eficacia a nivel regional y local y los resultados de cada escuela por separado. Las referencias pueden utilizarse con fines de diagnóstico y de formación a fin de aclarar la política y la práctica, pero a veces se ven como una amenaza.

El desafío de la comparabilidad implica la creación de un clima de diálogo abierto y positivo. Cuando una comparación se considera injusta, daña la utilización positiva y constructiva de los datos de referencia. Naturalmente, conviene comenzar por el nivel alcanzado por los niños en la escuela: los resultados que han obtenido tras su finalización, las cualificaciones básicas que han adquirido en momentos clave de su desarrollo.

No obstante, los datos sobre los niveles alcanzados por los alumnos en determinadas edades sólo pueden utilizarse de manera limitada a la hora de formular las políticas si no se conocen las

condiciones en que se alcanzan dichos niveles. Su valor es también limitado si no se comprenden los factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza y a la eficacia del aprendizaje.

Este aspecto plantea la cuestión de la disponibilidad de datos comparativos. Para varios de los indicadores mencionados en el presente informe hay una falta evidente de datos en los que pueda basarse el debate político y la identificación de las buenas prácticas. En relación con los datos, se han reconocido los siguientes problemas:

- El problema de la obtención de datos sobre todos los países implicados. Sólo en tres casos ha habido una cobertura exhaustiva de los veintiséis países afectados, gracias a los datos de Eurydice. Esos tres casos corresponden a los indicadores sobre el nivel de participación de los padres, la utilización de las TIC y la evaluación y conducción de los sistemas. Se está ampliando a todos estos países la recopilación de datos UOE y de población activa de Eurostat (cinco indicadores estadísticos).
- El problema de la falta de datos relacionados con algunos indicadores específicos. Actualmente, el informe no dispone de datos sobre resultados en los ámbitos siguientes: idiomas extranjeros, capacidad de aprendizaje ('aprender a aprender'), TIC y educación cívica. Los resultados del estudio PISA (OCDE) y la encuesta de la Asociación internacional para la evaluación del rendimiento escolar (IEA) sobre la educación cívica, cuya publicación está prevista para el año 2001, darán respuesta a algunos de estos problemas, pero con respecto a los «idiomas extranjeros» no se ha adoptado ninguna medida para suplir la falta de datos. Además, los datos relativos a la participación de los padres y, de manera general, a la «participación de los interesados» deben reelaborarse un poco más de lo que están en la actualidad, y lo mismo puede decirse de los datos sobre la evaluación y el seguimiento de la educación escolar. En este último caso, deberían obtenerse nuevos datos comparativos centrados en concreto en la relación entre la evaluación externa y la evaluación interna.
- En algunos indicadores, la antigüedad de los datos de los que se dispone plantea un problema importante. Esto es lo que ocurre, en concreto, con la «lectura», capítulo cuyos datos se remontan aproximadamente a diez años atrás. No obstante, en los próximos meses y años está previsto publicar datos recientes. Esta situación afecta a seis de los siete indicadores del nivel alcanzado (matemáticas, lectura, ciencias, capacidad de aprendizaje 'aprender a aprender', TIC y educación cívica). La falta de datos actualizados periódicamente seguirá siendo un problema grave.
- El problema de la utilidad de los datos se ha discutido a lo largo de la preparación del presente informe. Es legítimo preguntarse si los datos de que se dispone actualmente, o de que se dispondrá en el futuro, sobre los niveles alcanzados permiten comprender correctamente los rasgos específicos del sistema educativo de cada país. Un mayor conocimiento del carácter específico del sistema educativo de un país ayudaría a los países que lo deseen a aplicar medidas correctoras en ámbitos concretos. Con métodos más sofisticados se evitarían comparaciones simplistas y se conseguiría que el lector comprendiera mejor no sólo los niveles de competencia en ámbitos particulares, sino también el modo como se adquieren dichas competencias en los distintos sistemas educativos.

La existencia de un enfoque común a los países europeos para definir las necesidades y los métodos relacionados con los indicadores utilizando de manera más adecuada el sistema estadístico europeo y el programa estadístico comunitario⁴ nos permitiría aprovechar mejor los indicadores y criterios comparativos a fin de mejorar la calidad de la educación.

Comparación de los sistemas

Europa es una rica combinación de culturas e historias que ha formado una unión para hacer frente a problemas comunes y realizar objetivos comunes sin perder la diversidad cultural y lingüística que la caracteriza.

⁴ Decisión del Consejo, de 22 de diciembre de 1998, relativa al programa estadístico comunitario 1998-2002, DO L42 de 16.2.99, p. 1.

Los países europeos comparten muchos objetivos comunes. Desean ofrecer a los jóvenes la posibilidad de alcanzar buenos niveles en lectura y cálculo, que tengan una experiencia educativa positiva y despertar en ellos las ansias de saber que les ayudará en la vida cuando finalicen la escuela. Nadie pone en duda estos objetivos, y tampoco hay desacuerdo en cuanto a las asignaturas fundamentales que deben conformar el programa escolar. Este contexto constituye una base sólida que permite compartir y aprender unos de otros.

No obstante, la escala de prioridades que se aplica a las distintas materias varía de un Estado miembro a otro. No siempre se hace hincapié de la misma manera en el contexto del aprendizaje en diferentes edades y etapas. Los métodos varían. La enseñanza y el aprendizaje se confían a estructuras diferentes. Los antecedentes lingüísticos y culturales de los países son diferentes. Estos modelos culturales dan profundidad y riqueza al diálogo a nivel europeo. Son una base excelente para que los Estados miembros aprendan unos de otros.

Por esta razón, al seleccionar los indicadores y criterios, es importante elegir aquellos que pueden dar lugar a un diálogo político abierto, un diálogo que mire hacia el futuro, atento a las implicaciones políticas de los datos y a las vías que deberán explorarse en el futuro. Los datos de todos los países se enmarcan en un contexto cultural e histórico. Todos los datos tienen carácter orientativo más que definitivo. Los indicadores deben considerarse puntos de partida cuyo significado interno es limitado, pero cuyas implicaciones para la mejora de los niveles son ilimitadas.

DIECISÉIS INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Indicadores de resultados

1. Matemáticas	11
2. Lectura	14
3. Ciencias	16
4. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	18
5. Idiomas extranjeros	21
6. Aprender a aprender	24
7. Educación cívica	27

Indicadores del éxito y de la transición

8. Tasas de abandono	29
9. Finalización de la educación secundaria superior	32
10. Participación en la educación superior	34

Indicadores del seguimiento de la educación

11. Evaluación y conducción de la educación escolar	37
12. Participación de los padres	40

Indicadores de recursos y estructuras

13. Educación y formación de los profesores	43
14. Participación en la educación infantil	46
15. Número de estudiantes por ordenador	48
16. Gasto educativo por estudiante	51

No obstante, a partir de estos datos resulta sorprendente que no parezca existir ninguna relación sólida entre los resultados de los alumnos de octavo y los de los últimos cursos (12° o 13°). Así pues, los buenos resultados de los alumnos de 8° curso de un país en comparación con otros países no siempre se mantienen en los estudiantes de los cursos superiores.

Conviene manejar con cautela estos datos en lo que respecta a la comparabilidad de los resultados de los países participantes, y es preciso tener en cuenta ciertos elementos. En primer lugar, algunos de los países no respetaron las orientaciones dadas para la extracción de muestras, por lo que los resultados no pueden considerarse plenamente representativos. En segundo lugar, es necesario recordar que los alumnos de los diferentes países participantes están acostumbrados a distintos tipos de pruebas. El tipo de problemas presentados en las pruebas TIMSS y el modo en que se exponían pueden haber resultado familiares a algunos estudiantes y completamente desconocidos a otros. Esto puede explicar algunas de las variaciones entre países. También existían ligeras diferencias de edad entre los alumnos participantes. Por otra parte, las diferencias entre los programas de estudios nacionales pueden haber influido en los resultados.

Tomando como referencia los resultados medios, casi todos los países han obtenido mejores resultados en unas áreas temáticas que en otras, lo que indica diferencias entre países en cuanto a la importancia que los programas de estudios confieren a ciertas materias. Las disparidades son notables en los resultados de geometría y álgebra. El estudio TIMSS señala que existe una serie de factores que parecen relacionados con la obtención de buenos resultados en matemáticas, entre ellos:

- Una evidente relación positiva entre un mayor gusto por las matemáticas y la obtención de mejores resultados. No obstante, incluso en ciertos países con alto porcentaje de respuestas acertadas, como la República Checa, Austria y los Países Bajos, las matemáticas no son necesariamente populares, visto que más del 40 % de los estudiantes declaran que no les gustan.
- Una estrecha relación positiva entre los logros y el entorno familiar del alumno: padres con mayor formación académica, disponibilidad de apoyos al estudio en casa, tales como diccionarios, ordenadores y una mesa de estudio propia.

También existen otros factores en los que el estudio TIMSS no logró establecer una relación clara con los logros académicos, entre los que podemos mencionar el tamaño de las clases, el número de horas lectivas, la cantidad de trabajo escolar que los alumnos realizan en casa y el género.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LAS MATEMÁTICAS

Las cuestiones de fondo aquí establecidas se basan en parte en la discusión de los resultados del TIMSS a escala internacional, pero también están ligadas a un debate educativo más amplio.

El desarrollo de métodos docentes adecuados garantizaría que los estudiantes adoptasen una actitud positiva ante las matemáticas, que estuvieran motivados para aprenderlas y animados para estudiar y aplicar las leyes matemáticas de manera independiente. *¿Cómo se puede desarrollar y mantener tal cultura de enseñanza y aprendizaje en el campo de las matemáticas y cómo se podría demostrar la importancia de las matemáticas para hacer que los alumnos se sientan motivados a aprender?*

Una actitud positiva o negativa hacia las matemáticas podría llegar a influir en la elección de las materias estudiadas por los alumnos de la enseñanza superior. Muchos países se enfrentan con dificultades para incitar a los estudiantes a que opten por carreras científicas y técnicas. *¿Qué experiencias y acciones positivas existen para alentar a los alumnos a cursar estudios en tales ámbitos y superar las actitudes negativas respecto a las matemáticas?*

Las matemáticas se consideran una parte esencial de los programas de estudio. Los buenos resultados en esta materia resultan fundamentales para acceder a algunos ámbitos importantes de la educación superior y a numerosas carreras profesionales. Además, las aptitudes matemáticas constituyen una competencia clave para todos los ciudadanos de la sociedad del conocimiento.

¿Existen competencias y aptitudes comunes en el campo de las matemáticas que deberían poseer todos los europeos? ¿Existe un entendimiento común de las competencias que los estudiantes deberían desarrollar en las distintas disciplinas matemáticas?

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Austria – El Ministerio de Educación austríaco ha puesto en marcha un proyecto con dos objetivos principales: establecer medidas para seguir mejorando los métodos de enseñanza de las matemáticas y desarrollar una metodología para el uso de materiales relacionados con el TIMSS en la instrucción de esta materia.

Chipre – Se convocan concursos de matemáticas en los que participan todas las regiones del país y alumnos de todas las edades. Estos concursos contribuyen a crear una cultura que fomenta la excelencia en matemáticas.

Francia – Se ha creado un Observatorio nacional de la enseñanza y los logros en el ámbito de las matemáticas. Los estudios realizados a lo largo de 10 años han permitido que se desarrollen diversas herramientas de evaluación y referencias pedagógicas para los alumnos del 6º al 12º curso.

Alemania – Se han creado materiales para el uso de los profesores de matemáticas en los que se explican los resultados del TIMSS y se formulan sugerencias orientadas a mejorar la enseñanza en tal ámbito.

Reino Unido – Inicio del Año de las Matemáticas 2000, cuyo objetivo es fomentar una actitud de confianza frente a las matemáticas y deshacerse del miedo nacional a las cifras. Para más información, consúltese: www.mathsyear2000.org.

UNESCO – Iniciativa para declarar el año 2000 Año de las Matemáticas. La mayoría de los países ha elaborado un programa y proyectos que pueden consultarse en <http://wmy2000.math.jussieu.fr/>.

Se han llevado a cabo distintos análisis con objeto de determinar qué variables pueden estar relacionadas con el grado de competencia lectora, tanto entre los diferentes países como dentro de un mismo país. Sin embargo, conviene destacar que, pese a que el análisis estadístico muestra una relación entre los logros y otras variables, ningún país sigue exactamente el mismo modelo. Los resultados, más que soluciones definitivas para mejorar la competencia lectora, señalan ámbitos que habría que seguir analizando en el futuro.

- Las medias de los países están relacionadas con ciertas características del entorno familiar (como la presencia de libros, periódicos, etc.).
- Algunas características individuales de los estudiantes, como el género, también inciden en la competencia lectora.
- El nivel de recursos de ciertos centros escolares también está asociado al grado de competencia lectora de sus alumnos. Los responsables de las políticas educativas pueden ejercer cierta influencia en tales recursos, su distribución o su uso. La variable con mayor peso es la presencia de libros en la comunidad y la colaboración de los padres con los centros escolares.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA LECTURA

En la enseñanza secundaria, las bibliotecas públicas y las librerías pueden aportar una importante contribución a la mejora de la competencia lectora. Merece la pena tener en cuenta cuestiones como la aportación de nuevos libros a la biblioteca del colegio y la existencia de una sala de lectura y una biblioteca de profesores, que también pueden servir para poner a disposición lecturas interesantes con finalidad pedagógica. *¿Cómo se puede enriquecer el número y la calidad de los libros a los que tienen acceso los estudiantes y los profesores?*

Al igual que con los ordenadores (véase el indicador «número de estudiantes por ordenador»), se ha de disponer de un número suficiente de libros de buena calidad, aunque su mera existencia no garantizará por sí sola un grado alto de competencia lectora. Los libros se deben utilizar de forma eficaz, con miras a aumentar el interés que los estudiantes sienten por ellos y su competencia lectora. *¿Cómo se puede ayudar a los profesores a abordar las necesidades de los distintos grupos de edades? ¿Cómo puede tenerse en cuenta el carácter multidisciplinario de la lectura en la formación de los profesores?*

Al igual que en otros dominios, la participación de los padres (véase el indicador pertinente) resulta esencial. *¿Cómo se puede conseguir que los padres participen, sobre todo en el caso de alumnos con escasas competencias lectoras? ¿Cómo se puede apoyar el papel de los padres?*

Los jóvenes se enfrentan cada vez más a medios de expresión que incluyen material escrito (publicidad, televisión, CD-ROM y multimedia, por ejemplo). *¿Cómo puede gestionarse mejor el desarrollo curricular y la formación de los profesores con objeto de dotar a los jóvenes de las competencias lectoras necesarias para el futuro y permitirles analizar con sentido crítico la información que transmiten los medios?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Dinamarca – Se está intentando aumentar el grado de competencia lectora de la educación obligatoria dando mayor importancia a esta materia en el programa escolar.

Alemania – Periódicos en las escuelas. Durante un período de tres meses, los estudiantes reciben «su» periódico gratuitamente. Luego lo utilizan de forma sistemática en el estudio de varias asignaturas escolares.

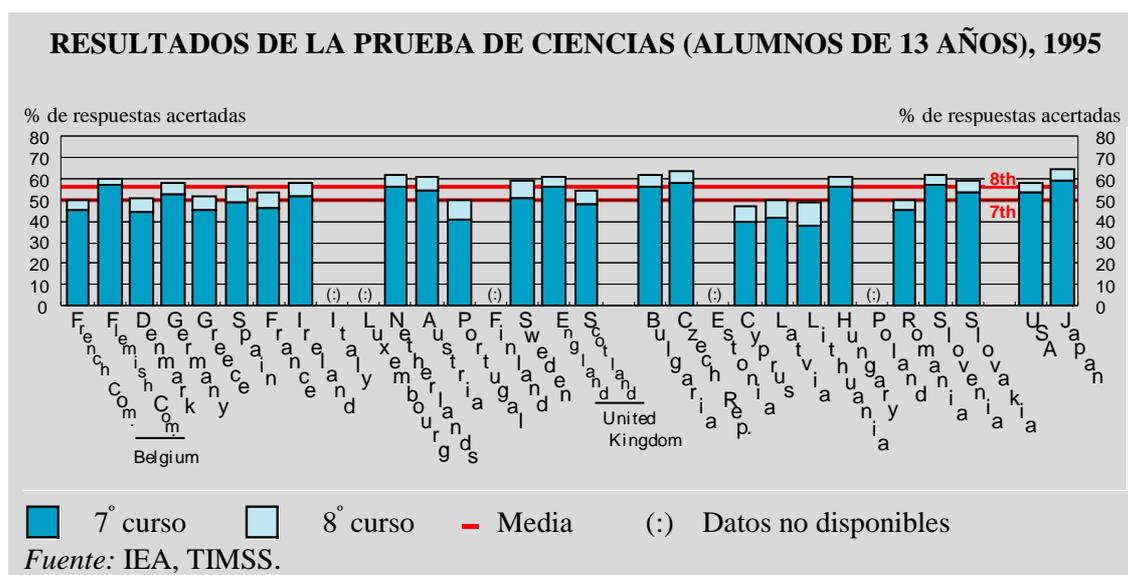
Italia – El ‘Progetto Lettura 2000’ de 1998 pretende promover el desarrollo de bibliotecas escolares y fomentar la lectura entre los estudiantes de todo tipo de centros escolares.

Suecia – Se anima a los padres de estudiantes de entre 10 y 12 años a que pasen media hora al día leyendo un buen libro con sus hijos. Las autoridades han apoyado la iniciativa subvencionando la compra de libros interesantes que gusten tanto a los padres como a los alumnos.

3. CIENCIAS

Las ciencias ofrecen a los alumnos herramientas adecuadas para investigar su entorno y experimentar, con lo que aumenta su capacidad de análisis y su comprensión del mundo que les rodea. Fomentan la curiosidad y el pensamiento crítico sobre un amplio abanico de cuestiones, tales como el medio ambiente, los seres vivos y la salud. También contribuyen a que los alumnos sean conscientes de la interrelación entre el ser humano y la naturaleza y a que entiendan el carácter limitado de los recursos de nuestro planeta. Desde el punto de vista económico, las disciplinas científicas constituyen la base de muchos de los fundamentos de la industria y la empresa europeas. Desde el punto de vista nacional, los investigadores bien formados son indispensables para el progreso técnico, cuyas repercusiones trascienden las fronteras nacionales.

Tal y como se hizo con las matemáticas, el indicador agregado propuesto se extrajo del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) (para más detalles sobre este estudio, véase el indicador de las matemáticas). La prueba incluía cinco ámbitos: ciencias de la tierra, ciencias de la vida, física, química y cuestiones relacionadas con el medio ambiente y con la naturaleza de la ciencia. Los estudiantes debían comprender información simple o compleja, teorizar, analizar y resolver problemas, utilizar herramientas, procedimientos de rutina y procesos científicos e investigar el mundo natural. Un análisis de hasta qué punto la prueba se corresponde con el programa de estudios de los distintos países ha arrojado variaciones substanciales en cuanto al número de respuestas que cada país considera apropiado. Sin embargo, cuando los resultados conjuntos de los países se comparan con los resultados en una selección de cuestiones realizada en función de los diferentes programas de estudio, no se observan diferencias significativas en las posiciones relativas.



El gráfico ilustra el resultado medio de los estudiantes de séptimo y octavo curso de cada país. Las dos líneas gruesas representan la media internacional de los cursos séptimo (línea inferior) y octavo (línea superior) de los países europeos y candidatos a la adhesión. La diferencia entre las dos medias (6,4 %) da una idea de la disparidad existente entre los resultados de los estudiantes de ambos cursos.

Conviene manejar estos datos con cautela. En ciertos casos, el error derivado del muestreo puede ser superior a la diferencia entre las medias. Así, por ejemplo, la media de Grecia (8º curso) no puede considerarse diferente a la de Alemania (7º curso). Dado que la media de edad de los estudiantes no era exactamente la misma en todos los países, los resultados obtenidos pueden ser ligeramente superiores o inferiores a los reales. También conviene tener en cuenta que algunos de los países no cumplían todos los criterios de extracción de la muestra en relación con una o más poblaciones.

El gráfico muestra ciertas diferencias significativas entre países. En Europa, la diferencia entre el país con mejores resultados (República Checa, 8º curso, 64 %) y el que ocupa el puesto

más bajo de la lista (Chipre, 8º curso, 47 %) es del 17 %. Si comparamos esta diferencia con la existente en los resultados medios en 7º y 8º curso, encontramos que un 17 % equivale aproximadamente a 2,7 años de aprendizaje escolar. Japón obtiene resultados excelentes en ambos cursos, mientras que los de Estados Unidos se acercan más a la media europea, sobre todo en el 8º curso.

Conviene estudiar la distribución de los resultados en torno a cada media nacional. Una buena media nacional no implica necesariamente que el sistema educativo sea bueno, pues puede existir una gran distancia entre los alumnos con mejores y peores resultados. Estas diferencias podrían estar vinculadas a disparidades socioeconómicas y a factores de otros tipos (diferencias entre programas de estudios, selectividad diferencial, estructura de la organización, etc.).

El estudio señala algunas variables que parecen estar relacionadas con los resultados: (a) el género: los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en todos los países (4º curso) y principalmente en Austria, Hungría, los Países Bajos y la República Checa; y (b) factores como la motivación, el estatus de los estudios y trabajos científicos y las prácticas metodológicas también parecen relacionados con los resultados.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO EN UN DEBATE SOBRE LAS CIENCIAS

Todos los ciudadanos deberían ser capaces de acceder a las nuevas tecnologías para utilizarlas en su propio beneficio y mejorar las condiciones económicas y sociales generales. Así pues, no sólo conviene tener en cuenta el nivel medio de los resultados, sino también la diferencia existente entre los alumnos con mejores y peores resultados. *¿Cómo se puede estimular a los alumnos para que desarrollen un interés suficiente por la ciencia y el pensamiento científico?*

Es muy importante distinguir entre la contribución de los centros escolares y otros parámetros más constantes, como los derivados de las condiciones sociales. Para reducir las disparidades y elevar el nivel, es esencial centrarse en qué pueden aportar las escuelas y los profesores. *¿Cómo pueden aprender los estudiantes a utilizar las metodologías más eficaces para vivir la ciencia a través de las experiencias prácticas?*

En muchos países, el interés de los alumnos por las ciencias, sobre todo por la física, está decayendo. Como resultado disminuye el número de estudiantes de ciencias. *¿Qué medidas podemos tomar para descubrir las razones de este descenso y aumentar el número de alumnos de ciencias?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES

(para más información, véase el anexo 1)

Europa – «Las mujeres y la ciencia» es una exposición itinerante que ilustra la historia de la ciencia a través de los logros de las mujeres en diferentes períodos y las tendencias actuales del enfoque feminista de la ciencia. Las redes europeas y la Comisión Europea son las organizadoras de esta exposición, que pretende fomentar la igualdad de oportunidades en la escuela, la universidad y la vida profesional.

Irlanda – «Coloquio de la Unión Europea sobre la Física»: El coloquio estudió los enfoques de la enseñanza de la física en la enseñanza secundaria superior irlandesa y en ocho sistemas educativos más.

Italia – 1999, «Progetto SET – Proyecto SET» intenta impulsar la cultura científica y tecnológica de los alumnos y elevar su rendimiento mediante la mejora de la calidad de enseñanza.

Eslovaquia – Schola Ludus fomenta la educación en el campo de las ciencias por medio de exposiciones interactivas que recorren todo el país.

España – El Museo Nacional de Ciencias Naturales propone una guía de programas escolares consistente en exposiciones permanentes o temporales, talleres, visitas guiadas, material didáctico y cursos.

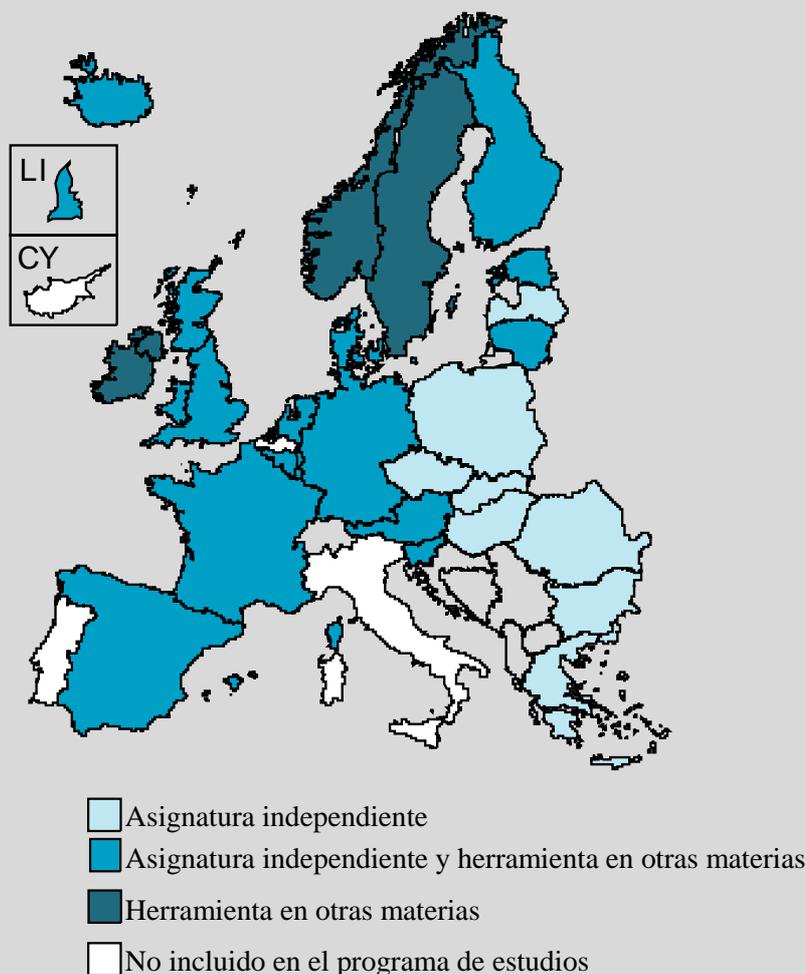
4. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Todos los países europeos coinciden en la importancia de las nuevas tecnologías. Las tecnologías de la información y la comunicación no sólo tienen repercusiones en la actualidad, sino que en el futuro marcarán aún más la estructura de las sociedades humanas. Sus efectos sobre los modos de aprendizaje, trabajo, consumo, expresión y ocio son cada vez mayores.

El aprendizaje no resultará eficaz si los profesores no relacionan adecuadamente el aprendizaje escolar y el externo, o si no aprovechan el inmenso potencial de los nuevos medios de comunicación interactivos y multisensoriales.

Cada vez dispondremos de más datos sobre la prestación y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. A medida que su número aumente (por ejemplo, gracias al estudio SITES de la IEA), los indicadores nos proporcionarán mayor información sobre la distribución efectiva de las TIC y las capacidades adquiridas (como sucede actualmente en otros ámbitos como las matemáticas o la lectura). El mapa siguiente ilustra la utilización de las TIC en los países europeos y especifica dónde no se han incluido aún en el programa de estudio, dónde se enseñan como asignatura independiente y dónde constituyen una herramienta para el aprendizaje de otras materias.

ENFOQUE DADO A LAS TIC EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR, 1997/98



Fuente: EURYDICE.

El mapa distingue cuatro usos diferentes de las TIC. En la mayor parte de los países de Europa Oriental, las TIC constituyen una asignatura independiente, en Noruega, Suecia e Irlanda se consideran una herramienta útil en todo el programa escolar, mientras que, en general, en los Estados miembros de Europa Central (y en Islandia, Finlandia y Letonia) es tanto una asignatura como una herramienta. Por su parte, Portugal, Chipre e Italia no las incluyen en el programa oficial. En Finlandia, las decisiones en materia de educación se toman a escala local, por lo que el tratamiento dado a las TIC varía notablemente. También existen disparidades en otros países pese a la existencia de orientaciones o programas escolares nacionales.

Conviene mostrarse cautos con la interpretación de estos datos, pues éste es un ámbito de tan rápida evolución que cuando éstos se publican ya no son precisos al 100 %. Dentro de unos años, la mayoría de los países, o quizá todos, podrán mostrar que las TIC impregnan todas las asignaturas de sus programas de estudio y que los alumnos las utilizan de forma habitual en sus trabajos y en el estudio de todas las asignaturas. En el futuro, el precedente establecido por Islandia, donde todos los alumnos de cursos superiores reciben su propio portátil, será cada vez más habitual y permitirá un acceso individual con grandes repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, estos datos constituyen un punto de referencia a partir del cual se podrá controlar el progreso y se plantearán cuestiones políticas para el futuro. En muchos países están en marcha proyectos piloto y experimentales en el uso de las TIC que no se representan en el mapa (véase «Ejemplos de iniciativas nacionales»).

Por consiguiente, conviene interpretar con cautela estos datos y tener en cuenta la evolución de la situación y las grandes disparidades que pueden existir a escala local o escolar. A nivel nacional, parece no existir una política de programas de estudio clara sobre el uso de las TIC. En ciertos colegios encontramos imaginativas iniciativas multidisciplinares que pueden constituir un ejemplo excelente para los países en los que el uso de las TIC está más extendido e institucionalizado a escala nacional.

Más a largo plazo, los datos sobre las TIC deberán ampliarse notablemente para conseguir reflejar cómo se están distribuyendo y utilizando estas tecnologías con vistas a favorecer un aprendizaje más eficaz por parte del alumno, el aprendizaje realizado fuera del medio escolar (trabajo en casa y estudio), el desarrollo profesional de los profesores, la mejora de los centros escolares y el cambio de sistema.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LAS TIC

Inclusión. Con el acceso libre a la información aumentarán los beneficios de las personas motivadas y capacitadas, mientras que el resto se encontrará en una situación de creciente desventaja. Es probable que en el futuro la diferencia entre unos y otros aumente de forma significativa. *¿Qué formas de apoyo o intervención se pueden proporcionar a los sectores más desfavorecidos y vulnerables de la población?*

Necesidades especiales. La información y la tecnología desempeñan un papel especialmente importante en el caso de los niños con necesidades educativas especiales. *¿Qué acciones cabe emprender para identificar las buenas prácticas en este ámbito y difundirlas eficazmente en beneficio de los alumnos con necesidades especiales, sus padres y sus profesores?*

Capacidades de los profesores. Uno de los obstáculos al desarrollo de las capacidades de los alumnos en el uso de las TIC es la falta de competencias del profesorado o el número de profesores renuentes a su uso y que lo consideran una amenaza para su trabajo. *¿Cómo se puede formar a los profesores de todas las áreas temáticas en las habilidades que les permitirán utilizar las TIC para mejorar la enseñanza?*

Conocimientos de los alumnos. En muchos casos, los conocimientos de los alumnos y los jóvenes superan con diferencia los de sus propios profesores. *¿Qué acciones se podrían emprender en las escuelas para aprovechar plenamente las capacidades de los jóvenes para apoyar a los profesores y formar a los demás alumnos?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Chipre – El nuevo «liceo unificado» tendrá tres objetivos clave: actualizar las competencias de los alumnos en materia de TIC, mejorar las competencias del personal y modernizar el equipamiento tecnológico de las escuelas.

Estonia – En algunas escuelas estonias, los alumnos de los cursos superiores tienen la obligación de pasar cuatro horas por semana supervisando e instruyendo a alumnos más jóvenes en el uso de las TIC.

Europa – La iniciativa **eEurope** pretende convertir el alfabetismo digital en una de las habilidades básicas de cualquier joven europeo. La iniciativa **eLearning** intenta llevar a la práctica el componente educativo y de formación de eEurope.

Hungría – Se han puesto en marcha diversas iniciativas destinadas a fomentar nuevos métodos y apoyos a la enseñanza que hacen uso de las TIC en una gran variedad de disciplinas escolares.

Italia – Se está ejecutando el Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000, cuyo objetivo es extender el uso de las tecnologías de la información y de comunicación (TIC) y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Italia – El «Multilab» pretende potenciar la enseñanza por medio del uso de ordenadores y tecnologías multimedia y en línea en las aulas. Para más información, consúltese: <http://www.multilab.tin.it> y www.cede.it

Países Bajos – Knowledge net («Red del conocimiento») agrupa a alumnos, padres, profesores y organizaciones culturales en torno a una red informática que proporciona distintos servicios, tales como información, grupos de discusión e instrumentos técnicos.

Polonia – Mediante el programa Interkl@sa se pretende preparar a los jóvenes para la sociedad de la información y convertir la escuela en un centro moderno de innovación y creación.

Eslovaquia – El proyecto INFO-AGE (www.infovek.sk) tiene por objetivo mejorar las TIC en la enseñanza primaria y secundaria.

Eslovenia – En 1994 se creó un programa a largo plazo sobre las TIC denominado Računalniško opismenjevanje (<http://ro.zrsss.si/>) cuyo objetivo es difundir la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

España – Todas las escuelas públicas españolas disponen de una cuenta de Internet. Para más información (en español) consúltese <http://www.pntic.mec.es>

Suecia – El gobierno ofrece formación práctica a los directores de escuelas y a los equipos de profesores para que aprendan a utilizar los ordenadores como herramientas.

5. IDIOMAS EXTRANJEROS

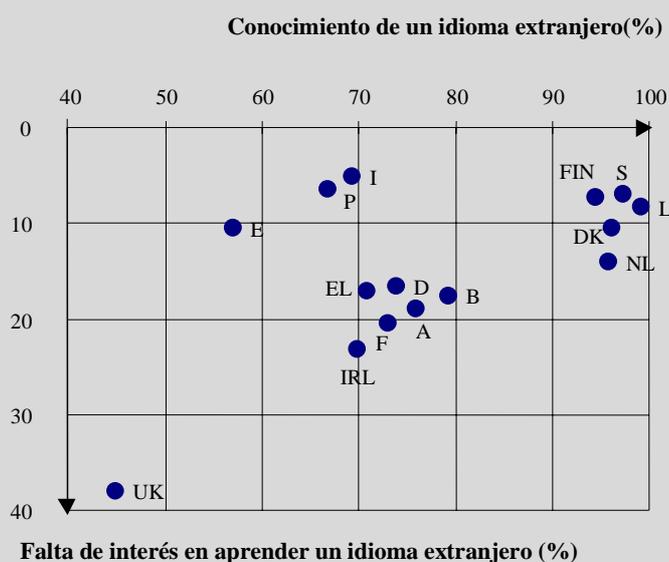
El dominio de varias lenguas comunitarias se ha convertido en un requisito imprescindible para que los ciudadanos de la Unión Europea se beneficien de las oportunidades profesionales y personales que les ofrece el mercado único. Cuando menos, resulta paradójico que las personas y las ideas circulen menos libremente por Europa que los bienes y los servicios. Según una encuesta de Eurobarómetro realizada en 1997, la barrera del idioma constituye el problema más temido por los jóvenes europeos que se plantean la posibilidad de trabajar o estudiar en el extranjero. La ampliación de la Unión Europea hará que en el futuro sea aún más importante conocer varias lenguas modernas.

El dominio de varias lenguas constituye un instrumento clave para mejorar el entendimiento entre los ciudadanos de Europa y aprovechar al máximo el rico patrimonio cultural europeo. La decisión de la Comisión Europea de designar 2001 como Año Europeo de las Lenguas subraya la importancia política concedida al conocimiento de otros idiomas.

En primer lugar conviene aclarar que, en los siguientes párrafos, la expresión «idiomas extranjeros» se refiere a lenguas modernas diferentes de la lengua materna, ya sean segundas lenguas o lenguas extranjeras propiamente dichas. Pese a la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero, en la actualidad casi no se dispone de datos a escala internacional sobre la competencia lingüística de los jóvenes europeos. Probablemente, la siguiente fase del estudio PISA incluirá la medición de la comprensión lectora en una lengua extranjera como opción internacional.

Mientras no dispongamos de información más adecuada, podemos utilizar, con el grado de cautela apropiado, las respuestas de los jóvenes europeos a una encuesta de Eurobarómetro. A principios de 1997, a petición de la Dirección General de Educación, Formación y Juventud (DG XXII) se formularon las siguientes preguntas a una muestra significativa de 9 400 personas pertenecientes a la franja de población de cada país con edades comprendidas entre los 15 y 24 años: «Aparte de tu lengua materna, ¿cuáles de las siguientes lenguas hablas lo bastante bien como para participar en una conversación» y «¿Qué otras lenguas te gustaría aprender?». Como respuesta se proponían las once lenguas oficiales de la Unión Europea, aparte de las opciones «Otras», «Ninguna» y «No sé».

ACTITUDES ANTE LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EVALUACIÓN DE LAS MISMAS ENTRE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS, 1997



Fuente: Eurobarómetro.

El gráfico muestra el porcentaje de jóvenes de cada país participante que declaran hablar al menos una lengua extranjera y el porcentaje de los que afirman que no desean aprender otro idioma. Conviene señalar que la primera pregunta de la encuesta se refiere a la percepción de la capacidad personal, no a la capacidad real de los jóvenes.

Parece existir un vínculo entre la difusión del idioma oficial de un país, por un lado, y la capacidad de los jóvenes de hablar otro idioma y su deseo de aprenderlo, por otro. Esto da lugar a la formación de dos amplios grupos que se reflejan en el gráfico, con Dinamarca, los Países Bajos, Suecia y Finlandia por un lado (países cuyas lenguas son relativamente menos habladas) y Francia, Alemania, España, Irlanda y Austria por otro (países cuyas lenguas gozan de una difusión amplia). Sin embargo, Grecia constituye una excepción. La situación del Reino Unido es claramente más extrema y resulta poco probable que se deba únicamente al predominio lingüístico del inglés (este idioma es la lengua más hablada de la Unión Europea y la lengua materna del 16 % de la población; además, un 31 % adicional de la población adulta afirma poder mantener una conversación en ella). La competencia y el interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece diferir notablemente entre países y depender de factores sociales y culturales, entre otros.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO EN UN DEBATE SOBRE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

Conviene recordar que es preciso establecer indicadores válidos del dominio de idiomas extranjeros de los jóvenes europeos. No obstante, los datos disponibles sugieren claramente la importancia de distintas cuestiones:

- La elección de los idiomas que se enseñarán tiene importancia política y pedagógica: si se considera que todas las lenguas europeas forman parte de nuestra riqueza cultural y que todas tienen un peso idéntico, es preciso tomar medidas al respecto. *¿Cómo podemos fomentar el interés de los jóvenes por otras comunidades lingüísticas y culturales y sus lenguas?*
- Ciertas estrategias dirigidas a fomentar la diversidad lingüística están relacionadas con el propio aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, el desarrollo del interés y la competencia de los niños en varios idiomas, en vez de iniciarles solamente en una sola (enfoque basado en la «sensibilización lingüística»). *¿Cómo puede aumentarse la competencia de los profesores en la aplicación de tales métodos?*
- En el contexto del aprendizaje permanente, pero también con vistas a mejorar los resultados a corto plazo en el aprendizaje de idiomas, conviene que aumente el interés de los jóvenes por otras lenguas. *¿Cómo se puede concienciar a los jóvenes de las ventajas de poseer buenas aptitudes lingüísticas?*
- Para hablar otra lengua e interactuar con personas cuyo idioma es diferente al propio es preciso poseer cierto grado de confianza en uno mismo. *¿Cómo se puede enseñar un idioma de forma que fomente la confianza del estudiante en sí mismo?*

La edad en que comienza el aprendizaje de idiomas, el tiempo que el programa de estudios le dedica y las lenguas que se pueden escoger son factores que tienen un peso importante en el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras. *¿Cómo se debería organizar el programa de estudios con vistas a aumentar, en la medida de lo posible, la eficacia del aprendizaje de idiomas extranjeros?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES **(para más información, véase el anexo 1)**

***UE** – El objetivo del distintivo europeo es contribuir a fomentar el interés en el aprendizaje de idiomas poniendo de relieve proyectos lingüísticos innovadores en todas las etapas de la educación y la formación.*

***Bélgica** – El ministerio de Educación imparte cursos de 18 idiomas, tanto europeos como no europeos. El acceso a tales cursos resulta sencillo y muy barato, y muchos de ellos pueden seguirse a distancia.*

***Bulgaria** – Con objeto de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, el ministerio búlgaro de Educación y Ciencia decidió crear en 1996 una red nacional compuesta por los denominados «profesores especialistas en metodología».*

***Hungría** – El «Carné de Lenguas Europeas» (European Language Portfolio, ELP) es un documento personal en el que los estudiantes pueden registrar su calificaciones y cualquier otra experiencia lingüística y cultural importante de modo transparente a escala internacional.*

***Irlanda** – Proyecto dirigido a aumentar la variedad de lenguas extranjeras escogidas por los estudiantes en la escuela secundaria.*

6. APRENDER A APRENDER

La prueba inequívoca de que una persona se forma permanente la constituye la medida en que es capaz de seguir adquiriendo habilidades y conocimientos en una gran variedad de contextos diferentes una vez concluida su educación oficial. Los estudiantes eficaces saben cómo aprender y tienen un repertorio de herramientas y estrategias que sirven para tal propósito.

El flujo de información nueva y el aumento de la cooperación internacional han acrecentado la importancia de tales capacidades, mientras que el carácter impredecible y la velocidad de los cambios exigen una relación más estrecha entre la educación escolar y el aprendizaje permanente. Se trata de requisitos indispensables del éxito académico y laboral y del éxito en la sociedad del futuro.

El concepto de «aprender a aprender» incluye capacidades intelectuales, actitudes y motivación; por ejemplo, actitudes con respecto a uno mismo, la percepción de la propia competencia, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento («metaconocimiento»), la deducción del sentido de un texto, la conciencia del método de aprendizaje preferido, la perseverancia frente a las dificultades y la motivación cara al aprendizaje.

Existen capacidades adquiridas y desarrolladas en distintos contextos: en las aulas, con el trabajo escolar realizado en casa, mediante el estudio autónomo o con la resolución de problemas de la vida cotidiana. Estas cuestiones impregnan todas las asignaturas y campos de estudio y forman parte integrante de las competencias multidisciplinares. El reto consiste en ayudar a los individuos a:

- ser estudiantes reflexivos y autocríticos;
- acceder a herramientas que les permitan aumentar su eficacia y su eficiencia;
- ser capaces de transferir la capacidad de aprender a aprender de un contexto a otro;
- dotarse de la capacidad que les permita manejar situaciones nuevas e impredecibles en el futuro.

De momento no existen datos a escala europea; sin embargo, ésta debería ser una gran prioridad. Es importante que se identifiquen ejemplos de buenas prácticas y datos que puedan utilizarse como punto de partida para entablar un debate a escala europea. Algunos países ya disponen de sistemas para identificar y medir la capacidad de aprender a aprender o los están desarrollando (véase «Ejemplos de iniciativas nacionales») para que les ayuden a entender el éxito y el fracaso escolar y el modo en que esas competencias pueden transferirse a la vida social y profesional.

Por consiguiente, para establecer una comparación entre países, podemos reunir datos representativos de aquellos en que:

- existan políticas u orientaciones relacionadas con aprender a aprender;
- existan mecanismos de difusión pública (por ejemplo, páginas web de ministerios, divulgación de documentos);
- se estén llevando a cabo iniciativas piloto;
- existan cursos o programas de formación inicial o continua de los profesores;
- no existan aún políticas ni iniciativas.

El indicador puede adoptar la forma de un mapa de Europa en el que se muestre el desarrollo de las políticas, por ejemplo, mediante una gradación de sombreado que represente la puesta en práctica y la penetración de las iniciativas. Estos datos ilustrarán toda una gama de prácticas y mostrarán grupos de países en los que se hayan conseguido progresos considerables en la implantación de políticas y que podrían servir de modelo.

A más largo plazo podríamos desarrollar nuevos modos de medir la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender por medio de:

- la autoevaluación de los conocimientos, la confianza y la competencia de los estudiantes;
- la evaluación de los resultados mediante pruebas normalizadas que proporcionen datos comparables sobre la manera en que los estudiantes se enfrentan a contenidos nuevos e imprevistos.

La eficacia de la capacidad de aprender a aprender queda demostrada en situaciones en las que los estudiantes no tienen ningún conocimiento previo del contenido, pero son capaces de demostrar que saben qué hacer para adquirir, analizar y utilizar nueva información y tratar nuevos datos.

En 2001, cuando los datos PISA estén disponibles por primera vez, se dispondrá de una nueva fuente de información a escala europea. Con un corpus de datos más adecuado, los indicadores futuros identificarán la adquisición de capacidades en materia de capacidad de aprendizaje ('aprender a aprender') en etapas clave de la educación. De las prácticas existentes podemos deducir que ya se aplican distintas prácticas y varios enfoques en diferentes etapas y grupos de edad. En los Países Bajos, por ejemplo, las iniciativas piloto se dirigen a los jóvenes de 14 y 15 años, mientras que en Italia se orientan a la franja de edad comprendida entre los 10 y los 17 y en la Bélgica flamenca forman parte del programa de estudios obligatorio para todos los jóvenes de entre 6 y 18 años.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER

Los datos de los indicadores han de ofrecer una base que permita estudiar ciertas cuestiones de fondo.

Distintos países europeos están consiguiendo progresos notables gracias a la realización de proyectos piloto. Los responsables políticos se enfrentan al reto de identificar los mejores proyectos, aprender de ellos y reforzarlos. *¿Qué iniciativas a corto, medio y largo plazo garantizarán que las capacidades de aprendizaje se conviertan en prioridades políticas?*

Probablemente habrá que vencer una inercia y una resistencia estructural y cultural. *¿Cuáles son los principales obstáculos y cómo pueden superarse?*

Hay una serie de repercusiones prácticas que emanan de las nuevas orientaciones políticas. *¿Qué repercusiones tienen las nuevas prioridades en:*

- *el diseño y la aplicación de los programas de estudios?*
- *el conocimiento y las habilidades de los profesores?*
- *la dirección y la gestión de centros escolares?*
- *la formación inicial y continua de los profesores?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Flandes belga – Las capacidades de aprendizaje ('aprender a aprender') forman ya parte de los aspectos troncales del programa de estudios común a todos los alumnos de entre 6 y 18 años. Se presentan como un tema multidisciplinario que se integra y aplica en tantas asignaturas como es posible.

Inglaterra – El ministerio de Educación y Empleo ha publicado un informe sobre las capacidades de razonamiento.

Finlandia – Se han realizado ciertas investigaciones previas al desarrollo de una nueva forma de evaluación nacional.

Alemania – Se está llevando a cabo una revisión generalizada del programa de estudios; se anima a los alumnos a que, por medio de textos y cuestionarios, reflejen sus hábitos de trabajo, sus estrategias de aprendizaje y su capacidad de comunicarse y cooperar.

Italia – Se ha desarrollado una serie de instrumentos para medir la capacidad de aprendizaje y ofrecer a los profesores herramientas sencillas que puedan utilizar en intervenciones de recuperación e individualizadas.

Países Bajos – Cada cinco años se realiza un estudio basado en una prueba diseñada para medir la capacidad general de resolución de problemas de los alumnos de 14-15 años y centrada en 20 000 alumnos de secundaria.

7. EDUCACIÓN CÍVICA

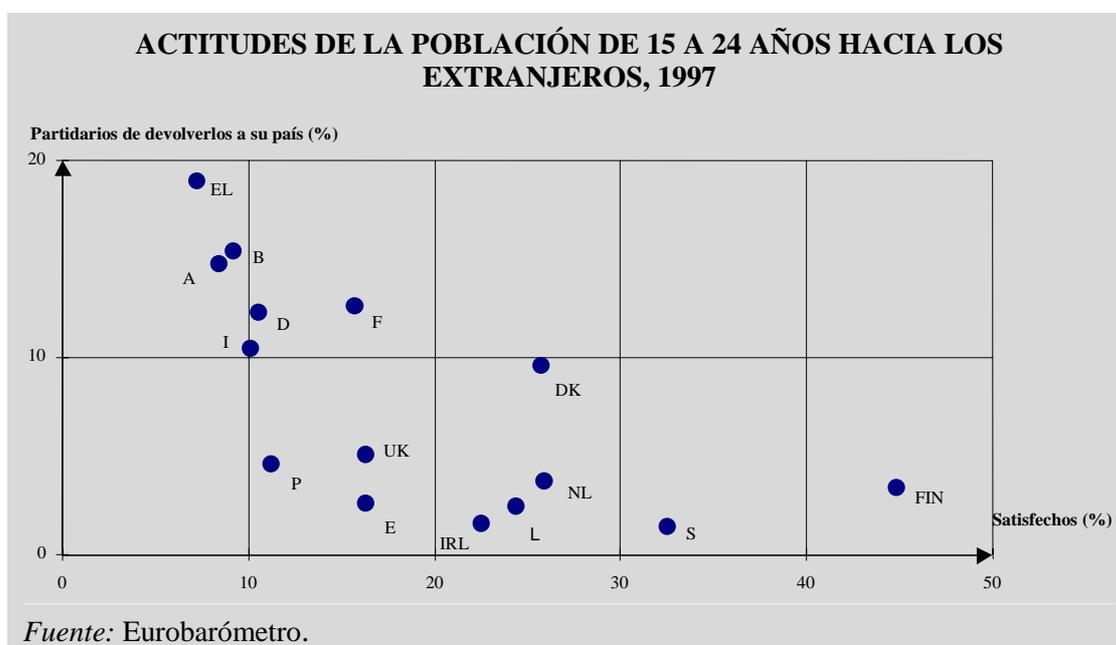
Todas las sociedades manifiestan un interés constante en la preparación de sus jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía y en cómo aprenden a participar en la vida pública.

Actualmente, en la mayoría de los países son muchos los que tienden a atribuir problemas como la violencia, el desempleo y la delincuencia a las personas diferentes, sin intentar comprender mejor las raíces de tales problemas.

La cuestión del significado de la ciudadanía eficaz y del papel de la educación oficial en la construcción de una cultura cívica resulta importante no sólo desde el punto de vista de los gobiernos y los responsables políticos, sino también para el público en general.

La IEA ha evaluado recientemente las actitudes y competencias en educación cívica de varios miles de estudiantes de los cursos correspondientes a los alumnos de 14 años (de 20 de los países que participan directamente en el presente informe). El estudio examina los conocimientos de los jóvenes y sus creencias y actitudes ante distintas cuestiones, tales como la democracia, las autoridades políticas, los derechos y los deberes, y en relación con la ciudadanía, la identidad nacional, la cohesión social, la igualdad de derechos y la tolerancia. Lamentablemente, el primer informe sobre los resultados de este estudio se publicará en febrero de 2001 y hasta entonces no dispondremos de una evaluación reciente a escala internacional de las actitudes y competencias de los jóvenes en la esfera de la educación cívica. No obstante, el Eurobarómetro nº 47.2, que ofrece los resultados de una encuesta realizada a jóvenes de entre 15 y 24 años en los 15 Estados miembros de la Unión Europea, aporta información interesante al respecto. El estudio se realizó a principios de 1997 a instancias de la Dirección General XXII, Educación, Formación y Juventud, de la Comisión Europea.

En el gráfico se indica el porcentaje de jóvenes de cada uno de los 15 países europeos encuestados que se mostraron de acuerdo con estas dos afirmaciones: *Me alegro de que haya extranjeros viviendo en mi país* y *Habría que enviar de vuelta a todos los extranjeros a sus respectivos países*.



El gráfico muestra los porcentajes de alumnos que se declaran de acuerdo con una u otra afirmación en cada país. Dado que se trata de los resultados de una encuesta de opinión, hay que considerarlos con cierta cautela, aunque también es cierto que resulta difícil descubrir la actitud de los individuos sin hacerles preguntas y que en algunos casos las encuestas constituyen la mejor opción. Aún así, convendría disponer de información más detallada y realizar un análisis en profundidad.

Como media, el 15 % de los jóvenes encuestados declaraban alegrarse de la presencia de extranjeros en su país, pero el 9 % afirmaba que habría que enviarlos de vuelta a sus lugares de origen.

No se desprenden del gráfico modelos definidos ni grupos aparentes, pero puede observarse una relación inversamente proporcional entre el número de encuestados que afirmaron alegrarse de que hubiese extranjeros en su país y el número de los que declararon que habría que repatriarlos.

Los porcentajes de los que afirmaron estar contentos con la presencia de extranjeros oscila entre el 7 % de Grecia y el 45 % de Finlandia, mientras que el porcentaje partidario de la repatriación varía entre el 1 % de Suecia y el 19 % de Grecia.

El indicador señala actitudes que forman parte del programa de estudios de muchos países, pero al mismo tiempo refleja valores que podrían estar influidos por la situación económica de un país y sus tendencias de inmigración. Según J. Torney-Purta *et al* (1999), **la diversidad social y el modo en que la conciben los responsables políticos y el propio público parece tener gran influencia en las escuelas y consecuencias en el contenido de los programas de estudios y las metodologías.**

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO PARA UN DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA

En numerosos países con dificultades económicas o sociales resulta a menudo tentador achacar la situación a los extranjeros. *¿Cómo se puede ayudar a los escolares a efectuar un análisis más informado de los problemas económicos y sociales, sobre todo a la luz de consideraciones relacionadas con los Derechos Humanos, entre otras cosas?*

La diversidad social puede tanto engendrar problemas como enriquecer la vida social. *¿Cómo se puede fomentar la diversidad social y cultural?*

En algunos países la educación cívica es una asignatura independiente, mientras que en otros forma parte de los programas de estudios. *¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de ambos enfoques?*

Independientemente de si la educación cívica es una asignatura independiente o no, todos los profesores deben participar en la educación cívica de sus estudiantes. *¿Cómo puede conseguirse que los profesores adquieran una mayor conciencia de la importancia de su función en el desarrollo de sus estudiantes como ciudadanos?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Grecia y Chipre – El «Parlamento de los Adolescentes» es un proyecto anual en cuyo marco estudiantes electos de secundaria se reúnen en el Parlamento y discuten temas de interés para los jóvenes, así como cuestiones de actualidad de importancia para sus países, Europa y el mundo.

Italia – En todas las escuelas secundarias se ha introducido un «Estatuto de derechos y deberes del estudiante», con objeto de potenciar la democracia en las escuelas y mejorar las oportunidades de los estudiantes.

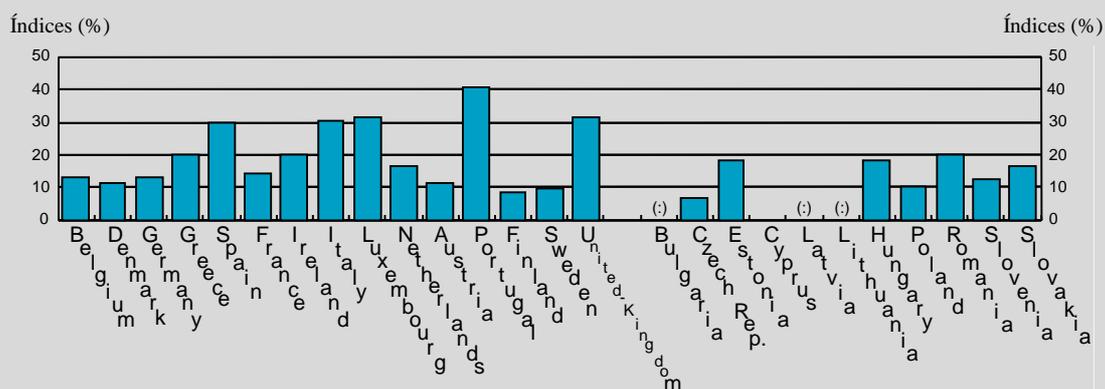
Polonia – El programa KOSS ha formado a 2 000 profesores para que impartan educación cívica a sus alumnos. También crea y publica programas sobre el mismo tema.

8. TASA DE ABANDONO

En las últimas décadas Europa se ha enfrentado a desafíos notables. El desarrollo de nuestras economías y las exigencias de una sociedad cada vez más competitiva siguen dejando fuera de juego a muchos de sus miembros. Hoy en día, la sociedad del aprendizaje o del conocimiento muestra una división cada vez más clara entre quienes poseen cualificaciones y capacidades y los que carecen de ellas. En este entorno en situación de rápidos cambios, cada es vez más importante que los individuos puedan seguir actualizando sus conocimientos y sus capacidades durante toda la vida. Numerosas personas opinan que para ello es precisa una base mínima de conocimientos y, por lo tanto, es menos probable que quienes finalizan la escolarización obligatoria sin haber adquirido cualificaciones participen en un aprendizaje permanente eficaz. Los jóvenes con actitudes negativas ante el aprendizaje o que han abandonado la escuela sin calificaciones se pueden encontrar con problemas importantes en un período posterior de sus vidas.

A menudo, las personas que abandonan la educación oficial carecen de las habilidades básicas necesarias para encontrar empleo. Algunas de ellas no han recibido ninguna clase de formación profesional y, por lo tanto, tendrán dificultades para encontrar un puesto de trabajo. Además, dado que los alumnos que abandonan la escuela sin capacidades básicas muestran, en general, una menor disposición y capacidad para embarcarse en una estrategia de aprendizaje permanente, a largo plazo la amenaza del desempleo se cernirá sobre ellos de forma constante. El aprendizaje permanente se está convirtiendo en un factor esencial de la capacidad de inserción del individuo mientras el número de puestos de trabajo que no exigen una formación oficial está disminuyendo, principalmente en los países industrializados con un sector servicios muy desarrollado. Además, los jóvenes que no han recibido una educación completa pueden encontrarse con mayores dificultades que el resto a la hora de integrarse y participar activamente en una sociedad democrática. Por lo tanto, los jóvenes que abandonan la escuela prematuramente pueden encontrarse en una situación de riesgo de marginación y exclusión social.

PORCENTAJE DE JÓVENES DE 18-22 AÑOS QUE COMO MÁXIMO HA COMPLETADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (ISCED 2) Y NO SIGUE OTRA EDUCACIÓN NI FORMACIÓN, 1997



(:) Datos no disponibles

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

El indicador que se presenta en esta sección se basa en la Encuesta de Población Activa de 1997 (EUROSTAT) y muestra los índices de abandono escolar de los distintos Estados miembros⁵. En este documento, se entiende por índice de abandono escolar la proporción de la población total de jóvenes entre 18 y 24 años que han cursado la educación secundaria inferior (CINE 2) o menos y que no siguen educación ni formación.

Al igual que con el resto de los indicadores, conviene manejar con cautela estos datos, pues no están suficientemente diferenciados. En particular, incluyen tanto a los alumnos que no han obtenido cualificaciones al término de la educación secundaria inferior como a los que las han obtenido pero que no han podido obtener otras o no han deseado continuar su educación ni seguir una formación profesional. Sería preferible un indicador que mostrase los porcentajes de alumnos que no obtuvieron cualificaciones al término de la educación obligatoria. Sin embargo, no se dispone de los datos necesarios para ello.

El gráfico indica que los índices de abandono escolar en Europa siguen siendo relativamente altos, con una media situada en torno al 22,5 %. No obstante, hay diferencias notables entre los Estados miembros. Los datos sugieren que los Estados del norte de Europa combaten mejor este fenómeno. Portugal (40,7 %), Italia (30,2 %), España (30,0 %) y el Reino Unido (31,4 %) presentan índices de abandono alarmantes, mientras que los de Alemania (13,2 %), Austria (11,5 %) y los países escandinavos en particular se sitúan muy por debajo de la media comunitaria (Suecia 9,6 % y Finlandia 8,5 %). Todos los países de Europa Central y Oriental presentan índices inferiores a la media europea. El más alto es el rumano (19,8 %), mientras que el inferior corresponde a la República Checa (6,8 %).

Con todo, el indicador no señala si el índice de abandono se debe al fracaso de los alumnos en los exámenes al término de la educación secundaria inferior o si está motivado por una falta de oportunidades en el sector de la formación profesional tras la conclusión de la educación secundaria inferior. Tampoco ilustra las diferencias regionales dentro de un mismo país.

Las disparidades entre países están relacionadas con las diferencias de los sistemas educativos, pero también con las del entorno socioeconómico. Así, por ejemplo, los mejores resultados de algunos países nórdicos se atribuyen con frecuencia a la organización de sus sistemas educativos, en el sentido de que los mecanismos menos selectivos de ciertos sistemas educativos, tales como el modelo nórdico integrado, podrían ayudar a facilitar la transición del entorno escolar de primaria al de secundaria. Estos sistemas, que tienen en cuenta las necesidades de los alumnos de todos los grupos de edad, también prevén la participación de adultos. Por lo tanto proporcionan, en cierta medida, un «aprendizaje permanente», pues permiten el acceso de una gran variedad de personas a la educación secundaria. Por consiguiente, a quienes han abandonado la escuela les resulta más sencillo retomar su educación incluso una vez superada la edad habitual de término de la educación escolar. Probablemente, este sistema tiene repercusiones en los índices globales de abandono escolar. Otra explicación que aclara los índices relativamente bajos de Austria y Alemania es el denominado «sistema dual», en el marco del cual los alumnos realizan prácticas en una empresa como parte de su formación profesional. En especial, este sistema puede contribuir a que los alumnos con menor capacidad obtengan una cualificación profesional, debido a la gran importancia concedida al componente práctico.

Por otro lado, un índice de abandono alto puede estar relacionado con factores económicos como una alta tasa de desempleo o la existencia de disparidades entre las economías rural y urbana o entre las regiones central y periféricas. Las investigaciones sugieren, por ejemplo, que los jóvenes escolarizados en entornos rurales son a menudo indispensables en las empresas familiares, como las granjas, y que pueden sentirse inclinados a abandonar la escuela en épocas de crisis económica. En dichas regiones se considera que las capacidades necesarias para el empleo se transmiten de generación en generación, más que de profesor a alumno. La relación entre la

⁵ La Encuesta sobre la población activa (EPA) de la Comunidad se basa en una muestra armonizada de la población del país en el momento de su realización. Sin embargo, cabe señalar que los datos relativos a Luxemburgo no son comparables con los de los otros países, debido a sus peculiaridades socioeconómicas y geográficas.

educación oficial y el éxito en el mercado laboral es a menudo menos evidente en tales economías rurales que en las orientadas hacia los servicios.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS AL ÍNDICE DE ABANDONO ESCOLAR

Los esfuerzos por reducir el número de abandonos escolares deben tener en cuenta los tres subgrupos que los componen, que son los siguientes:

- los alumnos que abandonan sus estudios antes de finalizar la educación obligatoria;
- los alumnos que no consiguen ninguna cualificación al término de la educación obligatoria;
- los alumnos que no reciben ningún tipo de formación profesional tras haber abandonado los estudios con o sin cualificaciones.

¿Qué clase de apoyo puede proporcionarse a cada uno de esos grupos para reducir su índice de abandono escolar?

¿Qué vínculo existe entre el índice de abandono y las políticas relacionadas con los niños con necesidades educativas especiales? ¿Influyen las distintas medidas de cada país en materia de necesidades educativas especiales en los índices de abandono?

En la reunión extraordinaria de Lisboa de marzo de 2000, el Consejo Europeo se propuso como objetivo reducir a la mitad, antes de 2010, el número de jóvenes de entre 18 y 24 años que no continúan su educación o su formación. *¿Cómo se pueden reducir los índices de abandono?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES

(para más información, véase el anexo 1)

Bulgaria – En 1997 se inició un proyecto denominado «Escuela para todos» cuyos objetivos principales eran desarrollar los conocimientos técnicos necesarios para enfrentarse a este complejo problema.

Europa – El proyecto «Escuelas de segunda oportunidad» ofrece educación y formación a los jóvenes que carecen de las capacidades y cualificaciones necesarias para encontrar trabajo o beneficiarse plenamente de la formación convencional. Véase:

<http://europa.eu.int/comm/education/2chance/homeen.html>

Francia – Una «Nueva oportunidad» para los jóvenes que abandonan sus estudios sin haber adquirido cualificaciones. Este programa pretende mejorar los procedimientos de identificación de dichos jóvenes y mejorar la información disponible sobre quienes abandonan los estudios.

Alemania – En este país se ha demostrado la utilidad de encontrar socios industriales que puedan ofrecer a los alumnos que podrían decidir abandonar sus estudios la oportunidad de adquirir experiencia en un trabajo práctico al tiempo que continúan con su aprendizaje académico.

Países Bajos – Se lucha contra el abandono escolar mediante una política de cooperación entre centros escolares a escala regional.

Polonia – Se ha establecido un servicio de asistencia psicológica y se ha contratado a numerosos educadores y psicólogos con vistas a identificar las necesidades individuales de los alumnos, analizar las causas del fracaso y encontrar soluciones.

España – Entre otras iniciativas, existe una dirigida a los jóvenes de entre 16 y 21 años que no han terminado la educación secundaria o no poseen cualificaciones profesionales relacionadas con el mercado laboral.

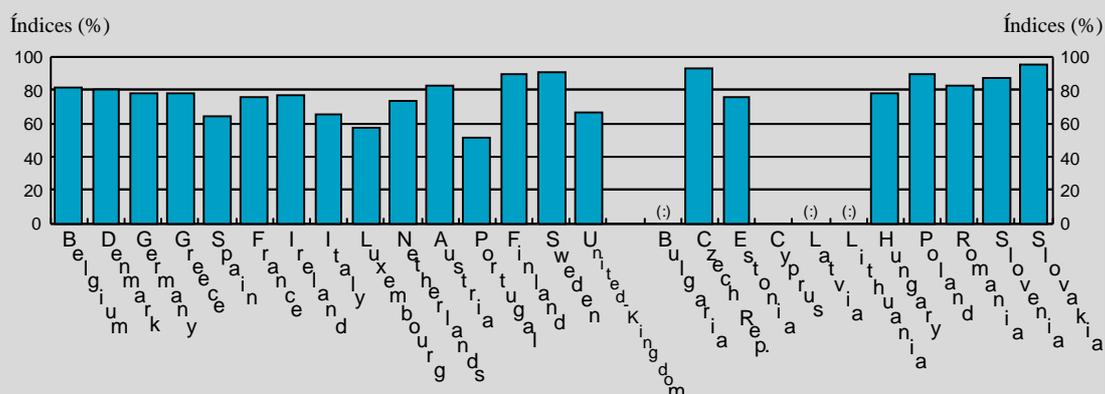
Reino Unido – New Deal forma parte de la estrategia del gobierno británico denominada Welfare to work (de la ayuda social al trabajo), que concede a los jóvenes de entre 18 y 24 años, a los de más de 25 años y a los discapacitados en busca de empleo una oportunidad de desarrollar su potencial, adquirir capacidades y encontrar trabajo. Véase: <http://www.newdeal.gov.uk>

9. FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Los índices de finalización de la enseñanza secundaria superior son, del mismo modo que los índices de abandono, indicadores importantes de un sistema educativo satisfactorio. La finalización de la enseñanza secundaria superior se considera cada vez más importante, no sólo porque es imprescindible para una buena entrada en el mercado laboral, sino también porque permite que los alumnos accedan a las oportunidades de aprendizaje y formación que ofrece la educación superior. Además, no se ha de subestimar la contribución que aporta la educación escolar para preparar a los jóvenes a enfrentarse con las exigencias del mercado. La internacionalización del comercio, el contexto global de la tecnología y, sobre todo, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información han aumentado cada vez en mayor grado la complejidad de las sociedades. Una participación satisfactoria en la sociedad del aprendizaje ha de basarse en los cimientos de la educación secundaria.

El indicador expresa el porcentaje de jóvenes que a los 22 años han terminado con éxito la educación secundaria superior (CINE 3). Este nivel de educación puede ser «terminal» (cuando prepara a los estudiantes para su entrada directa en la vida laboral) o «preparatorio» (cuando los prepara para la educación superior). Las cifras de cada país indican el porcentaje de jóvenes de 22 años que han terminado con éxito al menos la educación secundaria superior. Dado que algunos alumnos alcanzarán este nivel en años posteriores, los porcentajes de cada país pueden ser superiores en grupos de más edad. Los datos mostrados se basan en la Encuesta de población activa de 1997⁶.

PORCENTAJE DE JÓVENES DE 22 AÑOS QUE HAN COMPLETADO COMO MÍNIMO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, 1997



(:) Datos no disponibles

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

A la hora de estudiar la información presentada se han de tener en cuenta ciertos factores. El gráfico muestra el porcentaje de jóvenes de 22 años que han finalizado con éxito la educación secundaria superior (CINE 3). El grupo restante, los que no han alcanzado este nivel, se divide en dos categorías: los individuos incluidos en el indicador de abandono escolar y quienes a los 22 años siguen trabajando para alcanzar ese nivel de educación. El indicador no muestra las proporciones relativas de dichos grupos. Resultaría más adecuado un indicador que proporcionase información sobre el número de alumnos que no han obtenido cualificaciones al término de sus estudios de educación secundaria inferior (CINE 2; véase además el indicador sobre el índice de abandono escolar) y uno que expresase la conclusión satisfactoria de la

⁶ Véase la nota 1 sobre Luxemburgo.

educación secundaria superior (CINE 3) en un período posterior de sus vidas (por ejemplo, a los 25 años). Sin embargo, los datos precisos para ello no se pueden obtener fácilmente.

En 1997, el porcentaje medio de los jóvenes de la UE que a los 22 años habían finalizado satisfactoriamente la educación secundaria superior era del 71,2 %. No obstante, existen diferencias considerables entre los distintos países. Por un lado, algunos de ellos presentan porcentajes de conclusión satisfactoria superiores al 70 %, en ocasiones con un margen amplio. Es el caso de países como la República Checa, Polonia y Eslovenia y también de países nórdicos como Finlandia y Suecia. Por otro lado, existe un grupo de países en los que el índice se sitúa por debajo del 70 %. Esta categoría incluye, en especial, a los países del sur de Europa, como España, Italia y Portugal, pero también al Reino Unido.

Dada la naturaleza complementaria de este indicador y el de abandono escolar, el comentario sobre la interpretación de los datos obtenidos mediante el indicador del índice de abandono también se puede aplicar a este caso.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Un fracaso en la finalización de la educación secundaria superior no puede considerarse aisladamente olvidando el resto de la carrera escolar de un joven. Tampoco hay que olvidar las repercusiones de la situación económica de un país. Las medidas dirigidas a aumentar los porcentajes de éxito han de tener en cuenta estos dos factores.

- *¿Qué esfuerzos se pueden hacer para conseguir que la educación secundaria superior resulte más atractiva para todos?*
- *¿Qué desafíos relacionados con la educación secundaria superior lleva implícito el mayor interés por el aprendizaje permanente? ¿Cómo se podría adaptar la educación secundaria superior a tal progreso y a los cambios que están teniendo lugar en las etapas educativas posteriores?*
- *¿Cuáles son los efectos del equilibrio entre la educación general y la formación profesional? ¿Convendría ampliar las oportunidades de aprendizaje práctico en el sector empresarial y administrativo con vistas a desarrollar la motivación de los individuos y que comprendan mejor la relación entre aprendizaje teórico y actividad práctica?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Irlanda – El Leaving Certificate Applied (*certificado de finalización de estudios aplicados*) se obtiene tras seguir un programa alternativo de aprendizaje centrado en las necesidades y los intereses de los estudiantes por medio de toda una gama de metodologías. Intenta desarrollar en los estudiantes la iniciativa empresarial, la confianza en sí mismos y otras habilidades relacionadas con el éxito en el lugar de trabajo.

España – El programa «Educación a Distancia» intenta facilitar el acceso a la educación de los adultos y no adultos que, debido a circunstancias personales, sociales, geográficas o motivos de carácter excepcional, no pueden seguir una educación en un centro que exija asistencia diaria.

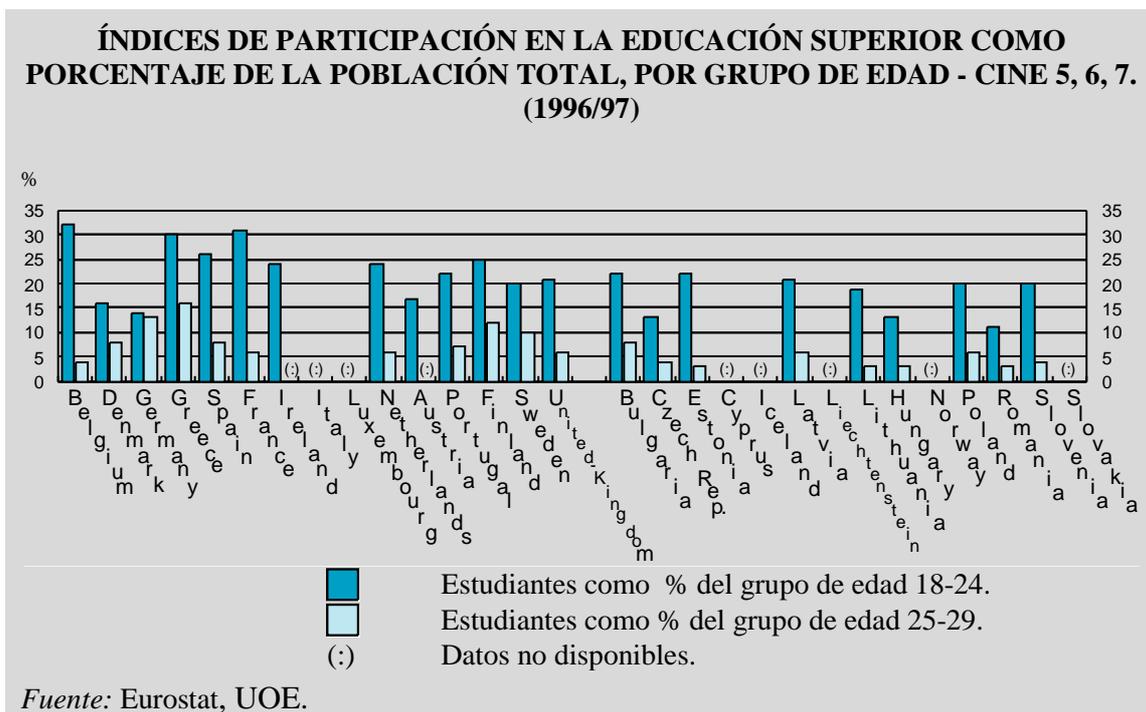
10. PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las oportunidades que ofrece la educación superior son cada vez mayores. Las exigencias del mercado laboral actual son claramente diferentes de las de hace una década y evolucionan con rapidez. Para que los jóvenes tengan éxito en un entorno cuya globalidad y competitividad aumenta día tras día, es esencial que adquieran las habilidades y capacidades que les permitirán competir eficazmente.

En los últimos años, los centros de enseñanza superior han ido aumentando su adecuación a las exigencias cambiantes del mercado laboral, esforzándose por dotar a sus estudiantes de las capacidades específicas que precisan para tener éxito. Se ha cambiado el enfoque de muchos cursos, que han pasado de ser estrictamente académicos a adquirir un mayor componente de formación profesional, y los vínculos entre la educación superior y la industria se han definido con más claridad. Por esta razón la enseñanza superior se considera hoy más que nunca el instrumento que permite participar en las industrias internacionales de alto valor añadido.

Con todo, esto no significa necesariamente que los niveles de escolarización inadecuados a las necesidades nacionales e internacionales se hayan de elevar continuamente. Una cuestión de importancia fundamental es la necesidad de ajustar la oferta de títulos y diplomas a las demandas actuales y predecir las tendencias de la demanda a la luz del desarrollo de las futuras nuevas tecnologías, tendencias de empleo, etc.

Los datos que se presentan en el siguiente gráfico muestran la proporción de estudiantes en ciertos grupos de edad que participan en la educación superior (CINE 5,6,7) como un porcentaje de la población total de ese grupo de edad. El gráfico ofrece información sobre dos grupos de edad: los individuos de hasta 24 años y los de edades comprendidas entre 25 y 29 años⁷.



De estos datos se desprende que los porcentajes de participación en la educación superior presentan grandes variaciones de unos países a otros. En el grupo más joven, la participación va del 11 % de Rumania al 32 % de Bélgica; en el de más edad, oscila entre el 3 % de Estonia y

⁷ Los datos relativos a Luxemburgo no son comparables con los de los otros países, pues debido a sus peculiaridades socioeconómicas y geográficas la mayoría de los estudiantes se encuentran fuera del país.

el 16 % de Grecia. En todos los países los índices mayores de participación corresponden al grupo más joven.

Aun así, en algunos países ambos porcentajes se asemejan más entre sí que en otros. Éste es, en particular, el caso de Alemania, donde apenas existen diferencias entre los dos índices (14 % y 13 % respectivamente). En países como éste, en los que la duración de los cursos es relativamente larga y la edad de incorporación de los estudiantes a la educación superior varía más, el índice de participación no es tan alto para un grupo de edad determinado como en otros países en los que la duración de los cursos es menor y la edad de los estudiantes más uniforme.

El diagrama no refleja las diferencias de participación masculina y femenina. En términos generales, ambas son bastante similares en la mayoría de los países, aunque la femenina suele ser algo superior.

En cuanto a los indicadores de otros ámbitos, **conviene ser cautos a la hora de extraer conclusiones** de los limitados datos disponibles. Las grandes diferencias entre los sistemas educativos de los países donde se recogieron los datos, así como su idiosincrasia, hacen que resulte especialmente difícil sacar conclusiones lógicas. Sin embargo, se pueden sugerir ciertas razones que justifican los diferentes índices de participación de unos países a otros y entre hombres y mujeres:

- En algunos países, la formación en ciertas profesiones tiene lugar como parte de la educación secundaria superior o es posterior a ésta (educación post-secundaria no superior), mientras que en otros se desarrolla en el ámbito de la educación superior.
- En ciertos países, la falta de oportunidades para seguir una formación profesional obliga a los jóvenes a iniciar una educación superior. Esto es lo que sucede sobre todo con las mujeres jóvenes, cuyas oportunidades fuera del ámbito de la educación superior pueden resultar menos atractivas que las que se ofrecen a los hombres.

Los índices de participación también pueden estar relacionados con las condiciones predominantes en el mercado laboral. Así, un mercado laboral débil puede producir un aumento del número de estudiantes matriculados en cursos de educación superior. Esta situación resulta de la inscripción en tales cursos de personas que, en vista de las dificultades existentes para encontrar trabajo o tras la pérdida de un empleo, deciden volverse hacia la educación superior. No obstante, conviene recordar que el porcentaje de alumnos matriculados y el de alumnos que consiguen su título o diploma no siempre son equivalentes. De igual modo, el efecto del número de matriculados en la educación superior puede tener diversas repercusiones en el mercado laboral. Un índice de participación alto puede suponer, en último término, una fuerza laboral bien cualificada, lo que en ciertos sectores dificultará el empleo de las personas que no poseen una cualificación superior. Unos índices de participación altos en una franja de edad amplia tendrán también repercusiones significativas en la proporción de la población que no puede ocupar un puesto de trabajo en un momento dado.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Debido a la gran variedad de sistemas en vigor en el nivel de educación superior, el comentario de las cuestiones relacionadas con los datos adquiere una naturaleza bastante especulativa. En resumen, si bien los datos reunidos mediante este indicador sólo ofrecen información limitada sobre las tendencias de participación en la educación superior, de sus conclusiones se desprenden ciertas cuestiones que convendría estudiar con más profundidad, en particular:

- Las proporciones relativas de hombres y mujeres participantes en la educación superior. *¿Por qué aumenta el porcentaje de mujeres? ¿Cuál es la proporción hombre/mujer en ciertas áreas temáticas (por ejemplo ciencias y humanidades)? ¿Cuál es el efecto del aumento de la participación en términos de tasas de desempleo entre las mujeres?*
- La relación entre la educación superior y el mercado laboral. *¿Hasta qué punto la elección de la educación superior es una respuesta directa al mercado laboral? ¿Se ajusta el*

número de diplomados y licenciados de un país a sus necesidades globales (en términos de mercado laboral, etc.)? ¿Es este número demasiado bajo o demasiado alto en algún país? ¿Cómo inciden las tendencias de participación en el mercado laboral?

- *Los efectos de un índice de participación alto o bajo. ¿Qué relación existe entre los índices de participación de los grupos de mayor edad y la productividad del mercado laboral? ¿Pueden medirse de algún otro modo los beneficios de la educación superior (por ejemplo, con un aumento de madurez, de conciencia social, etc.)?*
- *La relación entre la educación secundaria y la superior. ¿Cuáles son las posibilidades que ofrece la educación secundaria de aumentar el número de personas (en particular mujeres jóvenes) interesadas en emprender estudios matemáticos, científicos o de ingeniería?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES **(para más información, véase el anexo 1)**

***Irlanda** – Las universidades y otros centros de educación superior aplican programas dirigidos a atajar el desequilibrio actual en la representación de las clases sociales en las universidades y otros centros de educación superior.*

***Escocia** – La University of the Highlands and Islands está haciendo un uso intensivo de la tecnología de la enseñanza a distancia para asignar a cierto número de centros los estudiantes dispersos por la región rural del norte de Escocia.*

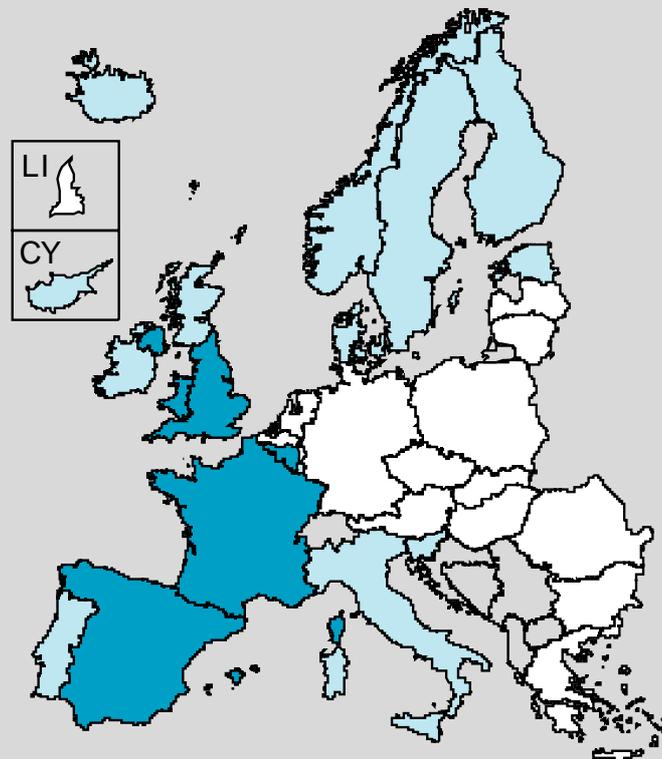
11.EVALUACIÓN Y CONDUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Todos los sistemas educativos exigen una evaluación y una conducción. A escala nacional, local y escolar, la evaluación responde a ciertos propósitos esenciales. Mediante la evaluación se comprueba si la educación se atiene a los objetivos establecidos y ofrece un diagnóstico y una información formativa a los gestores del sistema, a los directores, los profesores y al público general. Además, la evaluación abre el diálogo y ofrece la base necesaria para la planificación del desarrollo y la mejora del centro. Las evaluaciones comparativas permiten que los centros se comparen con otras instituciones equivalentes. Los inspectores y otros agentes externos pueden hacer uso de tales datos para comparar los resultados de cada una de las escuelas. Por otra parte, dichas evaluaciones permiten centrarse en los procesos concebidos para conseguir esos resultados.

La evaluación puede ser interna (autoevaluación) o externa, o también una combinación de ambas. Las dos formas de evaluación tienen consecuencias en los recursos y la formación. La mayoría de los países europeos lo tienen en cuenta al investigar cuál es la combinación mejor y más productiva. Lo ideal es que la autoevaluación y la evaluación externa se complementen como fuentes vitales de información.

En los próximos años, a medida que el movimiento en favor de una evaluación más rigurosa gane impulso, se irán obteniendo más datos. En la actualidad disponemos de información sobre la publicación de exámenes y resultados de pruebas que en ocasiones se utilizan para elaborar diagnósticos o con el propósito de seguir avanzado, algunas veces por razones relacionadas con la responsabilidad ante los padres y el público o para informarles.

CONTROL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA, PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS GENERALES DE LAS PRUEBAS EXTERNAS, 1997/98



- Publicación de los resultados generales de los exámenes externos certificados
- Publicación de los resultados generales de los exámenes externos
- No publicación de los resultados generales

Fuente: EURYDICE.

El mapa muestra que las prácticas de publicación de los resultados de pruebas externas varían según los países.

La mayoría de los países, sobre todo los candidatos a la adhesión, no publican los resultados de las pruebas externas. En diez países, incluidos todos los escandinavos, se publican los resultados generales de los exámenes. En cuatro países puede consultarse información más detallada al respecto; sin embargo, sus políticas y prácticas son muy distintas.

El Reino Unido (excepto Escocia), España, Francia y Bélgica (valona) están marcados con el mismo color, pero presentan grandes diferencias no sólo en sus métodos, sino también en el objetivo de su política. En Inglaterra, por ejemplo, los resultados en etapas clave (7, 9, 12, 14, 16 y 18 años) se publican por motivos de responsabilidad y para elevar el nivel animando a los padres a informarse y a realizar su elección. En cambio, en Francia las pruebas se realizan cada año con el objetivo de diagnosticar los problemas de los centros. Los resultados de los exámenes se publican como pruebas de referencia para que las escuelas comparen sus resultados y mejoren la calidad de su enseñanza. En España, cada centro pone sus datos a disposición del público, pero la publicación de los resultados está orientada a informar sobre la calidad global y se basa en una muestra de escuelas. Escocia, como sus otros socios del Reino Unido, publica los resultados de los exámenes externos a los 16 y 18 años. Los resultados alcanzados en las pruebas del programa nacional 5-14 se utilizan tanto para diagnosticar un problema como para fijar los objetivos en relación con las normas de calidad nacionales.

En ciertos países, tales como Lituania, Bulgaria y Portugal, se están adoptando enfoques piloto, y en consecuencia las políticas cambian. Las repercusiones en los centros escolares y las aulas no pueden ilustrarse con un mapa, pues son las actitudes y competencias de los propios profesores las que conferirán eficacia a la prueba.

La publicación de los resultados de los exámenes refleja la importancia que se concede al hecho de rendir cuentas ante el público en general. No obstante, los datos destacan distintas perspectivas políticas y suscitan preguntas sobre si es preferible que la responsabilidad recaiga en el sistema, si conviene ofrecer los datos completos de cada centro escolar o si es adecuado publicar datos obtenidos con fines diagnósticos.

Todos los países europeos están investigando cuál sería el mejor modo de informar sobre el rendimiento de los centros y reconciliar los fines diagnósticos o de desarrollo con los objetivos de responsabilidad. Éste es un ámbito en que las políticas cambian con rapidez y que en el futuro presentará distintas configuraciones y variaciones más complejas, a medida que las escuelas y los profesores adquieran una mayor confianza en la autoevaluación y los sistemas de control externo adapten sus funciones y propósitos con vistas a complementar la evaluación interna del centro escolar.

Un objetivo relativamente a corto plazo para la presentación futura de los indicadores podría consistir en ilustrar las evaluaciones internas y externas de las escuelas de los Estados miembros. Mucha de esta información ya puede consultarse a través de la Conferencia Internacional de Inspectores, pero se ha de tratar adecuadamente antes de adoptar la forma de un indicador informativo.

Un objetivo a más largo plazo sería proporcionar datos que mostrasen el desarrollo de la autoevaluación en Europa y su relación con la evaluación externa. Estos datos ilustrarían la naturaleza del equilibrio entre la evaluación interna y la externa y el papel que cada una de ellas desempeña en la dirección y la evaluación de los sistemas escolares.

En cuanto a los otros indicadores, los datos anteriores constituyen un punto de partida para un estudio más profundo de los fundamentos de la política, su eficacia y su viabilidad.

CUESTIONES POLÍTICAS CLAVE RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN Y LA CONDUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La publicación de los datos no es un ejercicio aislado, sino que está relacionada con los sistemas de supervisión, inspección y autoevaluación, e implícita o explícitamente transmite mensajes sobre los objetivos, las políticas y las prioridades. *¿Qué mensajes clave se deben transmitir mediante la publicación de datos sobre los resultados de los centros escolares?*

El control de los resultados de las escuelas resulta esencial para mejorar el nivel de todos los alumnos, pero elevar los niveles de calidad desde el exterior resulta caro y difícil. *¿Qué competencias y funciones se deben conferir a las escuelas en la publicación de sus propios resultados? ¿Qué medidas convendría tomar con este fin?*

Conforme aumenta la experiencia de los centros escolares en la autoevaluación y crece su acceso a los instrumentos y estrategias adecuados, cambia la función de las inspecciones. *¿Qué función podrían tener los sistemas de control externo en tales circunstancias?*

Es probable que la tendencia a publicar resultados vaya en aumento. Los datos continuarán sirviendo para distintos propósitos, como la responsabilidad, la evaluación comparativa o la realización de una elección informada por parte de los partes. *¿A qué nivel (centro escolar individual o agrupaciones regionales o nacionales de escuelas) convendría centrar el informe para servir a su propósito de un modo más eficaz y económico?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Austria – Se ha creado un sitio de Internet muy rico en recursos a través del cual las escuelas pueden acceder a la información, las ideas, las propuestas procedimentales, los instrumentos y otras ayudas necesarias para el desarrollo de programas y la autoevaluación de los centros escolares (<http://www.qis.at>).

Dinamarca – El Instituto Danés de Evaluación es una organización única dedicada a la evaluación de todos los niveles de la educación.

Europa – Proyecto piloto «Evaluación de la calidad en la educación escolar».

Véase: <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/finalrep/rep.pdf>

Hungría – Se va a iniciar el proyecto piloto «La calidad en el desarrollo de programas», en el que participarán más de 400 centros públicos. Se centrará en la cooperación y la gestión.

Países Bajos – Cerca del 0,5 % del presupuesto destinado a la educación primaria y secundaria se dedica a actividades de evaluación externa. Las escuelas disponen también de sus propios sistemas de evaluación interna de la calidad de la educación.

Portugal – El programa PEPT («Educación para todos»), orientado a animar a los estudiantes a que finalicen la educación obligatoria, incluye un programa de autoevaluación con un observatorio de 15 indicadores relacionados con el contexto, los recursos y los resultados.

Escocia – En 1996 se publicó How Good is our School, un folleto que incluye un conjunto de herramientas para la autoevaluación de las escuelas basadas en un grupo de 33 indicadores de resultados. Para más información véase:

<http://www.scotland.gov.uk/structure/hmi/default.htm>.

España – El objetivo del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) es diseñar sistemas de evaluación para los distintos tipos de educación regidos por la LOGSE.

12. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

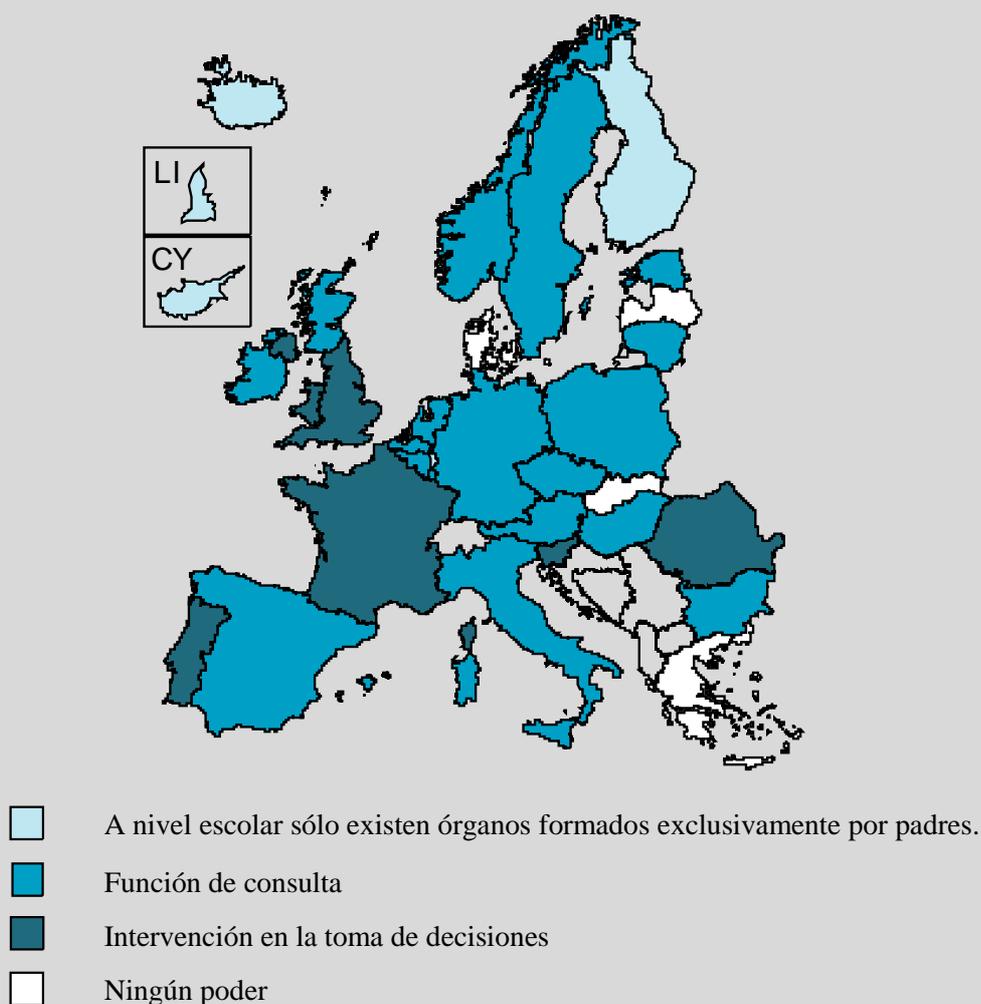
La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños.

Por ejemplo, la participación de los padres puede realizarse a través de:

- los órganos estatutarios, consultivos y de toma de decisiones (por ejemplo, los consejos escolares);
- la evaluación de las escuelas;
- las asociaciones voluntarias (asociaciones de padres);
- la participación voluntaria en actividades y clubs extraescolares;
- la participación voluntaria en actividades escolares (por ejemplo, la lectura entre dos);
- la relación con la escuela y el apoyo del progreso y el aprendizaje de sus hijos.

Los padres pueden participar en numerosos ámbitos.

PODERES DE LOS ÓRGANOS ESCOLARES CON PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA PREPARACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO ESCOLAR. EDUCACIÓN OBLIGATORIA, 1997/98



Fuente: EURYDICE.

El mapa refleja un aspecto significativo de la participación de los padres, a saber, la preparación del plan de desarrollo del centro escolar.

Los datos señalan que en cinco países los padres intervienen en la toma de decisiones relacionadas con la preparación del plan de desarrollo escolar. Habitualmente participan a través de un órgano representativo, como un consejo. En general los padres tienen una función consultiva o asesora. En ciertos países, como en los Países Bajos, por ejemplo, el consejo ratifica los planes elaborados por las autoridades. En cuatro países los padres no tienen poderes al respecto, si bien sí los poseen en otros ámbitos, como el establecimiento de normas, el control y la distribución de los gastos del centro escolar.

Finlandia constituye una excepción, pues las facultades del consejos presentan grandes variaciones entre los diferentes municipios y la legislación más reciente (1/1/99) no prevé la consulta a los padres en el sistema escolar.

Estos datos no reflejan el peso, la composición, la contribución ni el impacto de los delegados de los padres en el centro escolar. Conviene seguir investigando con vistas a identificar las formas de organización más eficaces y el mejor modo de realizar consultas y hablar en nombre de las bases. Los órganos consultivos, por su propia naturaleza, sólo requieren la participación de una pequeña parte de los padres, los que se presentan voluntarios y los que se consideran capaces de ofrecer la confianza, los conocimientos técnicos o el interés necesario para desempeñar una función escolar. Aunque los padres constituyen un recurso valioso y son aliados potencialmente poderosos de las escuelas (por ejemplo, los miembros del consejo escolar con experiencia y relaciones en el mundo de la empresa), la mayoría de ellos no están lo bastante motivados como para participar a nivel macroeconómico en las políticas y prácticas escolares. La gran mayoría desea participar en cuestiones con efectos directos en el bienestar y el progreso de sus hijos.

Existen muchas buenas prácticas en las que participa un grupo más amplio de padres a escala escolar y en las aulas y que ilustran cómo pueden los padres realizar aportaciones significativas a la calidad y las normas del centro. Este indicador supone un buen punto de partida de las investigaciones posteriores y de él se desprenden ciertas cuestiones políticas importantes relacionadas con la función y la influencia de los padres. Existen otros efectos relacionados con la función de todos los agentes y con su modo de trabajar en equipo en pro de la calidad y la mejora del centro. Las asociaciones europeas de padres, profesores, estudiantes escolares y jefes de estudio han establecido ya, por medio de conferencias, los fundamentos de una colaboración más rica y plena.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

La planificación del desarrollo escolar no debe limitarse a una operación mecánica o efectuada únicamente por los directores y profesores del centro escolar. Por el contrario, es una actividad que se beneficia de la participación de los padres y de una base más amplia de agentes interesados *¿Qué enfoques y qué valor añadido aporta la participación de los padres a la elaboración del plan de desarrollo escolar?*

La participación de los padres se considera a menudo positiva, pero se ha de estudiar a la luz de su pertinencia para distintos fines y en diferentes contextos *¿En qué ámbitos de consulta y toma de decisiones pueden resultar útiles y pertinentes las capacidades de los padres? ¿En qué ámbitos desearían reducir o incrementar sus facultades los responsables de las decisiones políticas?*

La ampliación de la participación de los padres plantea varias preguntas sobre otras formas de participación de los agentes interesados. Por ejemplo, *¿qué medidas se pueden tomar para conferir una mayor responsabilidad a los estudiantes escolares y aprovechar los considerables recursos y conocimientos técnicos que poseen en cuanto a la mejora de los centros escolares?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES
(para más información, véase el anexo 1)

***Europa** – El Programa de formación de padres de la Asociación europea de padres de alumnos (EPA) constituye un ejemplo de cómo mejorar la calidad por medio de la cooperación y el diálogo escolar constructivo entre los padres y los profesores.*

***Alemania** – Seminarios para informar a los padres sobre los nuevos avances de la enseñanza y el aprendizaje, establecer un consenso en las cuestiones relacionadas con el centro y motivarlos para que participen en la política escolar como un aspecto de la escuela.*

13. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

El papel y el estatus de los profesores europeos están experimentando una transformación sin precedentes, pues cada día se les exigen funciones más diversas. Cuanto mayor sea la flexibilidad y la posibilidad de elección de los estudiantes escolares, más tendrá que aumentar la flexibilidad de los profesores en su respuesta a las necesidades y expectativas cambiantes de los alumnos. La rápida evolución de las condiciones sociales y económicas supone un desafío adicional en ocasiones exacerbado por serios conflictos sociales o familiares. Son muchos los profesores que no poseen la formación o la experiencia necesarias para hacer frente a este cambio.

En los países europeos existe la necesidad urgente de una formación inicial de alta calidad, apoyada por buenos cursos prácticos y un desarrollo profesional continuo. Las oportunidades de movilidad transnacional irán en aumento y se primarán las capacidades y experiencias que ayuden a los profesores a trabajar en contextos históricos y culturales muy diferentes. Los países que más se beneficiarán de este aumento de la movilidad serán los mejor equipados a escala nacional y escolar para aprovechar las oportunidades.

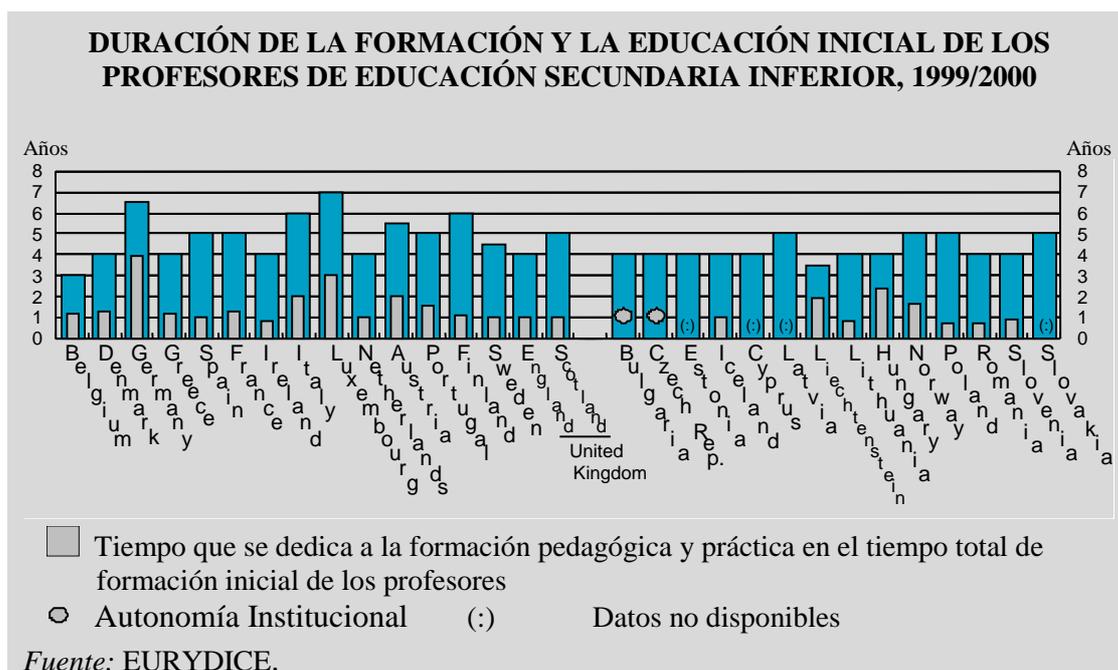
Los datos que se muestran a continuación sólo se refieren a la educación secundaria inferior. También existen datos sobre primaria y educación secundaria superior (datos clave Eurydice de 2000). El cuadro siguiente ilustra las similitudes y diferencias que presentan los diferentes países en cuanto a:

- La duración de los cursos iniciales de formación
- El equilibrio entre la *educación general* y la *formación pedagógica práctica*

Para este indicador se han establecido dos distinciones clave:

- **Educación y formación general o especializada:** Conocimientos relacionados con la asignatura que el estudiante tendrá que enseñar y educación general directamente relacionada con la enseñanza.
- **Formación pedagógica y práctica:** Prácticas en centros escolares y participación en diversos cursos relacionados con la profesión docente (por ejemplo: cursos teóricos sobre didáctica, psicología del adolescente, metodología, historia de la educación, uso de las TIC).

En ocasiones ha resultado difícil separar las dos categorías, por ejemplo, cuando la formación general y la pedagógica se enseñan conjuntamente. En estos casos, en el gráfico se atribuye el 50 % del tiempo a cada una.



El gráfico proporciona información sobre dos aspectos de la formación inicial de los profesores: en primer lugar, la duración; en segundo lugar, el tiempo que se dedica a la formación práctica y pedagógica. Conviene observar que en los casos de Alemania y Austria⁸ sólo se ha tenido en cuenta la formación realizada en el *Gymnasium* o la *AHS* (*allgemeine höhere Schule*) respectivamente (existen dos itinerarios, dependiendo del tipo de educación secundaria).

En cuanto al primer aspecto, los datos muestran que la duración más habitual de la carrera es de 5 años (8 países) o 4 años (14 países). En Alemania, Luxemburgo e Italia, los cursos de formación inicial tienen una duración superior a la media, mientras que en Bélgica y Liechtenstein son más cortos.

El gráfico señala también el tiempo que se dedica a la formación pedagógica y práctica, que presenta grandes variaciones: del equivalente a menos de un año en Irlanda, Lituania, Polonia, Rumania y Eslovenia, a casi cuatro años en Alemania.

Además, el tiempo dedicado a la formación pedagógica/práctica en relación con la duración total de la formación varía enormemente. En Finlandia y los Países Bajos se dedica el equivalente a un año a la formación pedagógica y práctica. Sin embargo, en relación con la duración total de la formación, esto representa alrededor de un sexto y un cuarto respectivamente de la duración total de los cursos en dichos países. En cambio, la proporción de tiempo dedicado a la formación práctica o pedagógica en Alemania se acerca más a los dos tercios.

Los datos muestran patrones de formación muy diferentes que ocultan las complejidades subyacentes. No nos dicen nada del equilibrio, la naturaleza o la pertinencia de los estudios, ni tampoco de su eficacia en el desarrollo de las competencias básicas de los profesores. A medida que los países desarrollan criterios sobre las competencias de los profesores, deben volver a estudiar el tipo de formación que ofrecen y su adecuación a las necesidades de éstos. Los datos tampoco expresan si la formación práctica se encuadra en la educación superior o en la escolar, pese a que éste es un factor con importantes repercusiones.

La información sólo hacen referencia a la educación secundaria inferior. En algunos países, aunque no en todos, existen disposiciones diferentes en la formación de profesores de primaria y de educación secundaria superior.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Un tema que interesa a todos los países es la proporción de tiempo dedicado a la enseñanza de conocimientos sobre las asignaturas y la correspondiente a la pedagogía. ***¿Qué medidas conviene adoptar para garantizar que los centros de formación de profesores alcancen un equilibrio óptimo en la formación ofrecida, teniendo en cuenta la rentabilidad?***

El desarrollo profesional continuo de los profesores será una prioridad de importancia creciente a corto y a largo plazo. ***¿Qué disposiciones convendría adoptar para asegurarse de que los profesores actualicen sus prácticas y conocimientos?***

La contratación de los profesores y su retención es un problema de mayor o menor gravedad según los países, pero es probable que la situación cambie a medida que lo hacen las condiciones económicas y sociales. ***¿Qué podemos aprender de los países con un exceso o una falta de profesores, con vistas a la elaboración de planes de futuro?***

A medida que la retención de profesores se convierte en una prioridad más acuciante, irán cobrando importancia cuestiones políticas ligadas a las disposiciones específicas sobre la remuneración o la promoción de los profesores particularmente eficaces o expertos. ***¿Qué medidas conviene adoptar para recompensar y retener a los profesores particularmente eficaces?***

⁸ En Austria, la formación de profesores para el Hauptschule, que sigue aproximadamente el 70 % de los profesores, es una educación no universitaria de tres años de duración que incluye elementos teóricos y prácticos indisolubles.

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES
(para más información, véase el anexo 1)

Hungría – *El sistema de prácticas de formación de profesores. La ley de educación pública estipula que todo profesor debe dedicar al menos 120 horas de formación práctica docente durante cada septenio de actividad profesional.*

Portugal – *«Navegar en portugués» es el nombre de una iniciativa del departamento de Educación Secundaria del ministerio de Educación portugués que pretende formar a los profesores mediante el uso de instrumentos de Internet.*

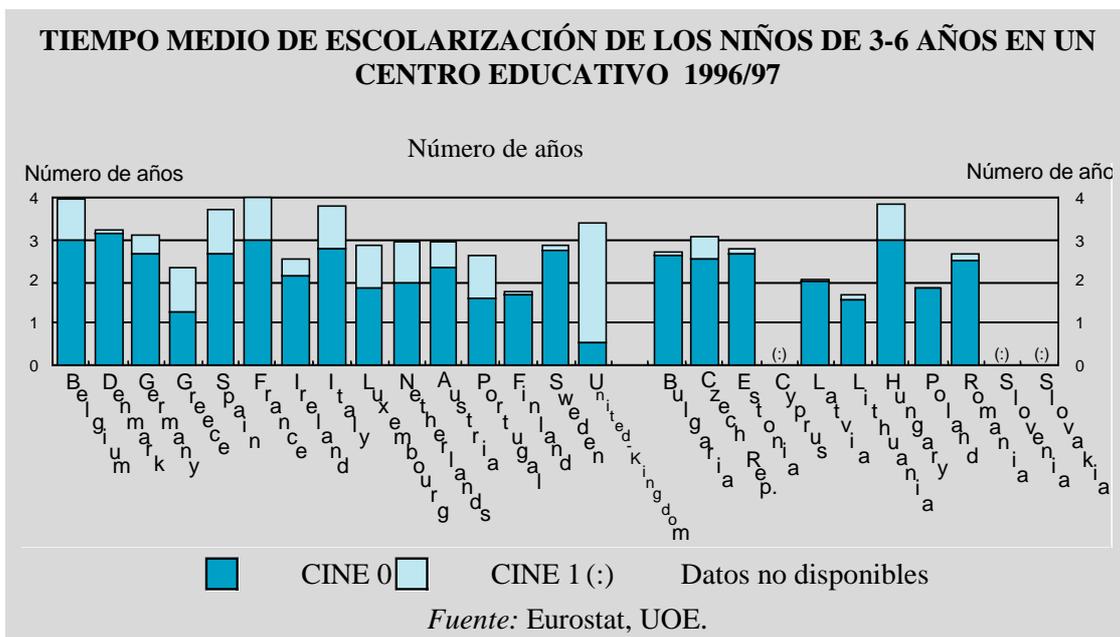
14. PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil es importante por varios motivos. Por un lado, supone una contribución notable al desarrollo emocional y cognitivo del niño y a su integración social, pues lo prepara para el entorno escolar y reduce las posibilidades de un fracaso escolar en el futuro. Por otro, tiene un peso destacado en el apoyo a las familias. Debido al cambio del papel de la familia como institución social los padres pasan menos tiempo en sus casas y, en consecuencia, no puedan proporcionar a sus hijos el entorno social y educativo adecuado.

La educación infantil se define como la etapa inicial de la educación estructurada. Normalmente tiene lugar en un centro o un colegio diseñado para satisfacer las necesidades educativas y de desarrollo de los niños de 3 años de edad o más, de las que se ocupará un personal debidamente formado.

Si bien en toda Europa se reconoce la importancia de la educación infantil, las opiniones en cuanto a su función educativa difieren notablemente. En ciertos ámbitos se afirma que los niños deberían dedicarse al juego durante el mayor tiempo posible, mientras que en otros se considera que la educación infantil es esencial para facilitar la transición del niño a la escuela primaria. Independientemente de esa diferencia de enfoque, lo cierto es que el índice de participación ha aumentado notablemente en los últimos 30 ó 40 años en casi todos los países europeos.

Los indicadores ofrecen información sobre la asistencia media de los niños de entre tres y seis años a centros de educación infantil (CINE 0) y primaria (CINE 1) en 1996/97. Los datos se basan en la información recopilada por EUROSTAT utilizando los resultados de los datos y las estadísticas de población de la UOE. Conviene destacar que la educación primaria obligatoria no comienza al mismo tiempo en todos los países. Sin embargo, el gráfico no ofrece ninguna información sobre si la asistencia es a jornada completa o de media jornada.



El diagrama muestra que un número considerable de países está en posición de ofrecer a sus niños una plaza en un centro durante tres años completos de educación infantil. Bélgica, Dinamarca, Francia, Italia, Hungría y Suecia están entre tales países. En otros, las plazas abiertas a los niños de más de tres años sólo están disponibles durante dos o tres años (Austria, Alemania, Países Bajos). También hay un grupo de países (como Finlandia, Grecia y Portugal) en los que, en cambio, los niños pasan como media menos de dos años en educación infantil. Al evaluar las diferencias entre países conviene tener en cuenta que en algunos la educación primaria comienza a una edad más temprana, lo que quiere decir que se necesitan menos plazas de educación infantil. Un ejemplo de ello es el Reino Unido.

La información que se presenta en el gráfico no expresa si la educación primaria prestada en cada país colma la demanda de los padres. Teóricamente, es posible que en países con una participación comparativamente menor la oferta se adecue a la demanda en mayor grado que en algunos países con participación alta.

Los datos del gráfico muestran que la mayoría de los países conceden gran importancia a la educación infantil. Pese a que la asistencia a tales centros es normalmente voluntaria en este grupo de edad, se observa una tendencia emergente en la escolarización de casi todos los niños de tres años o más. El indicador no proporciona información sobre el contenido educativo de los programas que se ofrecen en los centros de los distintos países.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO RELATIVAS A LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

A medida que la participación en la educación infantil aumenta en toda Europa, cada vez resulta más importante garantizar la consolidación de los vínculos entre los centros de educación primaria y los de infantil. En general se admite que la adopción temprana de medidas puede desempeñar una función importante en la reducción del fracaso escolar en el futuro del niño. *¿Qué medidas pueden tomarse con vistas a facilitar un aprendizaje satisfactorio en primaria y más adelante, y a garantizar una transición sin problemas del aprendizaje lúdico de la educación infantil al aprendizaje más formal del ámbito escolar?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Italia – El ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación de Sistemas Educativos han puesto en marcha tres iniciativas relacionadas con la calidad en la educación infantil.

Luxemburgo – Es obligatorio que los niños de entre 4 y 6 años asistan a centros de educación infantil. Además, un tercio de los niños de tres años está escolarizado.

Países Bajos – Se han aplicado dos programas experimentales enfocados a la primera infancia, con vistas a estimular el desarrollo cognitivo, social y lingüístico de los niños desfavorecidos de entre 3 y 6 años.

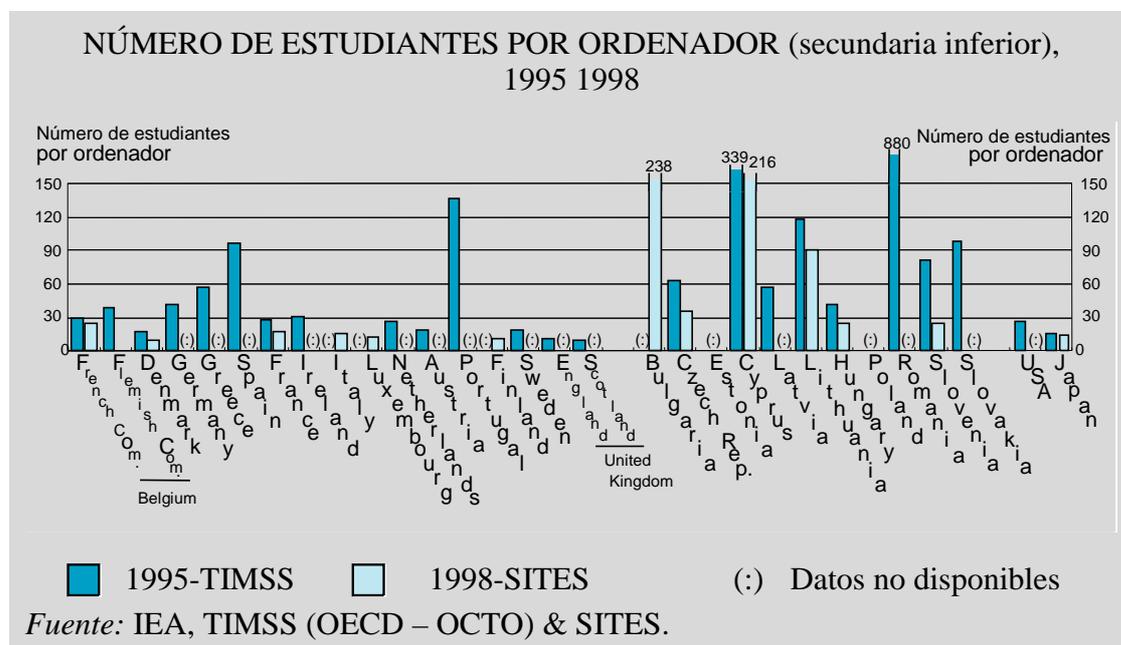
15. NÚMERO DE ESTUDIANTES POR ORDENADOR

La sociedad de la información no sólo abrirá nuevos canales de comunicación personal: también es probable que tenga repercusiones importantes en nuestros modos de vida, trabajo, consumo, interacción con el gobierno y ocio.

Para que todos los ciudadanos europeos sean capaces de utilizar eficazmente el ordenador, las escuelas deben ofrecer a todos sus estudiantes la oportunidad de aprender a manejarlos. Además, si se desea aprovechar plenamente el potencial de Internet y del software educativo, será necesario disponer de un número suficiente de ordenadores eficaces y convenientemente actualizados.

No obstante, conviene recordar que la infraestructura, por sí sola, no garantiza el desarrollo de un alto grado de competencia entre los estudiantes. También intervienen factores de peso como la organización de los centros escolares, la gestión de la tecnología, la utilización de software de alta calidad y, sobre todo, la capacidad de los profesores (véase también el indicador sobre las TIC).

El número de estudiantes por ordenador entre los alumnos matriculados en 8º curso se estudió tanto en 1995 (IEA-TIMSS) como en 1998 (IEA-SITES).



El gráfico muestra el número de ordenadores existentes en un momento dado (en un ámbito en que la situación cambia muy rápidamente). La información sobre el número de ordenadores se obtuvo de distintos modos, mediante diversas encuestas. En la encuesta TIMSS, la pregunta se refería al número de ordenadores «disponibles para el uso de profesores o alumnos» en la escuela, mientras que en la encuesta SITES se preguntaba por el número de ordenadores «a disposición de los estudiantes en todo el centro escolar». Las proporciones pueden parecer bastante similares y comparables, aunque no idénticas. La OCDE (1998) destaca que en la encuesta TIMSS el indicador puede aplicarse a una población ligeramente diferente. Además, conviene tener en cuenta que algunos países no cumplían los requisitos de muestreo de la IEA.

Las estadísticas facilitadas no proporcionan información sobre la adecuación de los ordenadores a las actuales exigencias de equipamiento (por ejemplo, si disponen de conexión a Internet o son capaces de funcionar con software potente) ni tampoco sobre el uso que se les da en la práctica. Además, el indicador podría variar en función del nivel de educación de que se trate: la relación estudiantes/ordenadores es considerablemente más favorable en la secundaria superior que en la inferior (9 países proporcionaron información sobre ambos niveles).

El gráfico muestra que existen grandes variaciones entre países en los dos estudios: de una relación de 9 (Escocia) a 880 (Rumania) en el estudio TIMSS y de 9 (Dinamarca) a 238 (Bulgaria) en SITES.

En todos los países que participaron en ambas encuestas, la disponibilidad de ordenadores en las escuelas aumentó entre 1995 y 1998. En los países europeos o candidatos a la adhesión que intervinieron en ambos estudios el número medio de alumnos por ordenador descendió de 90 a 55, es decir, un 39 % en menos de cuatro años. Se puede suponer que en el resto de los países se ha experimentado un descenso similar.

Ocho de los países participantes, tres de ellos nórdicos, tenían menos de 20 alumnos por ordenador en al menos uno de los estudios (entre paréntesis se muestra en primer lugar el número de estudiantes por ordenador según el informe TIMSS y a continuación según SITES; «-» quiere decir que el país no participó en el estudio): Reino Unido (11 Inglaterra; 9 Escocia; -), Dinamarca (17; 9), Austria (19; -), Suecia (19; -), Finlandia (-; 10), Luxemburgo (-; 12), Italia (-; 16) y Francia (29; 17). Japón y Estados Unidos también presentan un alto índice de ordenadores: Japón (27; 14) y Estados Unidos (16; -).

Según el estudio SITES, los países de Europa Central y Oriental (Bulgaria, Lituania, la República Checa, Eslovenia y Hungría) están menos equipados que el resto (Chipre también ocupa un lugar muy bajo en la clasificación), pero la situación parece estar cambiando rápidamente: entre 1995 y 1998, el descenso en el número de estudiantes por ordenador osciló entre el 23 % de Lituania y el 70 % de Eslovenia.

Conviene destacar que la media que ofrece el indicador esconde situaciones muy diversas en las distintas escuelas: existencia de un nivel similar de equipamiento en todos los centros escolares o bien escuelas muy bien equipadas junto con otras que carecen de acceso a las nuevas tecnologías.

Los datos muestran claramente una tendencia a la mejora de los recursos de las TIC en los centros que imparten la educación secundaria inferior. El grado de equipamiento de las escuelas parece depender de la riqueza del país, pero la relación no es tan simple: los progresos realizados por varios países entre 1995 y 1998 demuestran que puede encontrarse una solución a la falta de recursos, que en muchos casos pasa por una asociación.

PRINCIPALES CUESTIONES DE FONDO PARA UN DEBATE ACERCA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES POR ORDENADOR

Frente a la necesidad de dotar de un equipamiento caro a gran número de escuelas, algunos sistemas educativos adoptan un enfoque basado en la asociación, en el que la organización asociada debe aprovecharse de algún modo de su contribución, pero respetando la normativa nacional en materia de educación escolar (así, no puede interferir con el programa de estudios). En último término, los intercambios de experiencias en este ámbito ayudarían a los países menos equipados a encontrar un medio de mejorar sus recursos *¿Cómo se podría crear una asociación con instituciones u organizaciones que ayudasen a aumentar la disponibilidad de los ordenadores en los centros escolares? ¿Cómo pueden las escuelas garantizar que a largo plazo se saque partido de tal enfoque?*

Vista la rápida evolución de la tecnología, conviene tener en cuenta desde el principio la necesidad de actualizar los ordenadores, sustituir los modelos antiguos y reparar las máquinas defectuosas. Puede parecer preferible empezar por proporcionar a los centros escolares un número menor de ordenadores con el fin de asegurarse de que el hardware sigue siendo utilizable y obtener niveles adecuados de rendimiento durante cierto período de tiempo. *¿Cómo pueden garantizar las escuelas que su equipamiento siga siendo adecuado al tiempo que mantienen los costes a un nivel razonable?*

El hardware por sí solo no garantiza el uso eficaz de las TIC, pues los propios profesores han de ser capaces de utilizarlas adecuadamente. *¿Cómo se ha de organizar la formación de profesores en este ámbito?*

En general se reconoce la importancia de la competencia informática en la sociedad de hoy en día. *¿Cómo ha de organizarse el uso de los ordenadores en los centros escolares de primaria y secundaria, con vistas a garantizar la adquisición de tales competencias por parte de los alumnos?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Bélgica (valona) – La asociación de 1998 ofrece a todas las escuelas de primaria y secundaria un «cibercentro»: ordenadores y medios de conexión a Internet.

Estonia – El objetivo general del programa nacional «Salto del Tigre» es mejorar el sistema educativo estonio introduciendo tecnologías modernas de la información y la comunicación. Véase: <http://www.tiigrihype.ee/english>.

Italia – En 1999 las empresas y los bancos cedieron a las escuelas ordenadores antiguos que se encontraban en perfecto estado de funcionamiento.

Portugal – Las nuevas normativas sobre administración y gestión de escuelas, promulgadas en 1998, han creado agrupaciones de escuelas (agrupamentos) que permiten compartir los recursos humanos y materiales.

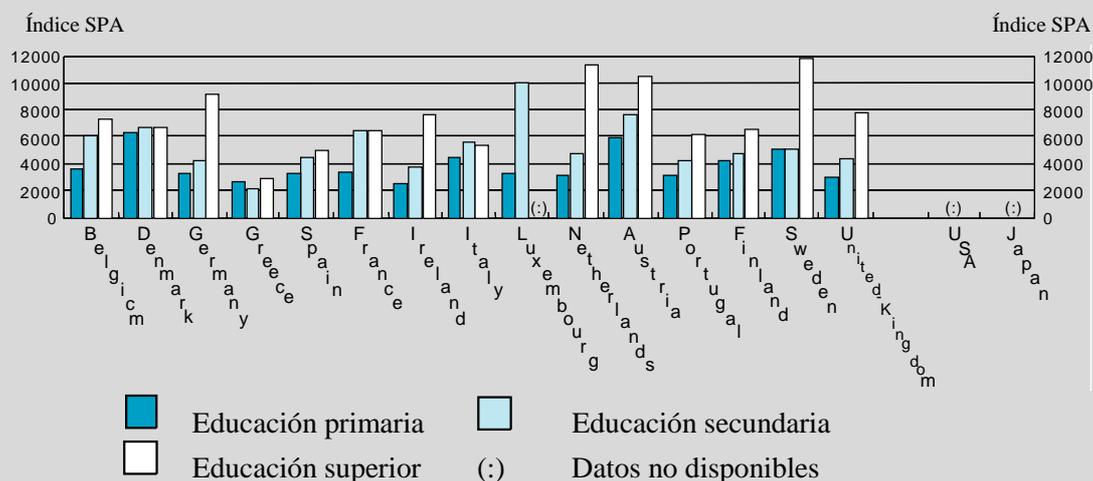
16. GASTO EDUCATIVO POR ESTUDIANTE

El porcentaje de los recursos financieros que se dedica a la educación es una decisión importante de los gobiernos nacionales. Se trata de una inversión con beneficios a largo plazo y la mayoría de los gobiernos creen que afecta a cuestiones políticas tales como la cohesión social, la competitividad internacional y el crecimiento sostenible.

El siguiente gráfico resume el gasto en educación por estudiante, distinguiendo entre el nivel de educación, en particular entre el gasto en primaria (CINE 1), en secundaria inferior y superior (CINE 2, 3 y 4) y en educación superior (CINE 5 y 6). La información se basa en los datos financieros de la UOE proporcionados por los países sobre el año fiscal 1996. Sólo se ofrece información acerca de los Estados de la UE, pues no se dispone de datos sobre el resto de los países.

Los datos se refieren al gasto en centros públicos e incluyen los costes de servicios auxiliares como comidas, transporte y otros servicios de asistencia social, pero en general no incluyen los gastos de matrícula. Tampoco incluyen el gasto en investigación cuando la desarrolla una institución independiente cuyo vínculo con la universidad es meramente administrativo.

GASTO POR ALUMNO/ESTUDIANTE (SPA) EN LOS CENTROS PÚBLICOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN, 1997



Fuente: Eurostat, UOE.

Resulta problemático comparar directamente el gasto por alumno a partir de estas cifras, que, por ejemplo, no permiten tener en cuenta las variaciones nacionales en el coste de recursos educativos de calidad comparable: un profesor puede suponer un gasto mayor en un país que en otro a causa de costes salariales superiores. Sin embargo, el trabajo del profesor del primer país no es necesariamente de mejor calidad que el del segundo país. La razón en la diferencia de gastos puede atribuirse sobre todo a las diferencias salariales. Sin embargo, factores como la distinta duración de los estudios y el número de estudiantes matriculados también tienen una influencia decisiva en el importe total del gasto en educación por alumno.

El gráfico muestra claramente que el gasto por alumno varía notablemente entre los distintos países. Así, Grecia presenta un bajo nivel de gasto, mientras que el de Austria se sitúa por encima de la media. La medida de tales diferencias puede demostrarse claramente tomando el ejemplo de la educación secundaria. Grecia gasta 2 150 SPA (unidades de poder adquisitivo expresadas en ecus) en cada alumno, mientras que Luxemburgo invierte 10 009 SPA. Entre esos dos extremos se sitúa un grupo de países con niveles de gasto relativamente bajos, incluidos Irlanda (3 637 SPA) y el Reino Unido (3 808 SPA), así como otros con niveles relativamente altos de gasto en educación secundaria, como Austria (7 676 SPA), Dinamarca (6 699 SPA) y Francia (6 501 SPA). Respecto al nivel relativamente bajo de Alemania (4 196 SPA), conviene tener en cuenta que la formación que se desarrolla en el marco del sistema dual de la educación

secundaria superior la financian en gran medida las empresas y, por consiguiente, su gasto no se refleja en el gráfico. En ese sistema dual, cerca de un tercio de los estudiantes realiza su formación en centros financiados por el Estado y los dos tercios restantes lo hacen en empresas que habitualmente no perciben financiación pública.

En parte, las diferencias entre países pueden deberse a los distintos grados de riqueza. Sin embargo, es interesante observar que en los países con alto nivel de gasto por alumno, ese gasto también representa una proporción relativamente elevada del producto interior bruto per cápita de la población. En Dinamarca y Austria, el gasto en educación por alumno supuso en 1995 el 28 % y el 33 % respectivamente del producto interior bruto per cápita, teniendo en cuenta la mayor prosperidad de estos países, mientras que en Grecia representó el 16 %; en Irlanda el 19 % y en el Reino Unido el 24 % del PIB per cápita de ese año (fuente: *Education at a Glance 1998*).

Aparte de los temas ya discutidos, podrían formularse **ciertas observaciones** que se basan en los datos mostrados. Incluso teniendo en cuenta las diferencias entre la riqueza de los distintos países, la importancia concedida a la educación parece variar considerablemente. Los países más ricos parecen estar en posición de «poder permitirse» hacer de la educación una prioridad. Es evidente que los distintos países siguen estrategias diferentes en materia de gasto en educación. En la mayoría, el gasto por estudiante aumenta con la edad del alumno. La variación en los niveles de educación en sus distintas etapas está bien definida. En Dinamarca, por ejemplo, el gasto en cada una de las tres etapas es similar, mientras que en los Países Bajos existen diferencias evidentes en la financiación que se asigna a cada una de ellas. La diferencia entre la financiación de la educación secundaria y la superior se explica por la inclusión en esta última del gasto en investigación.

CUESTIONES POLITICAS CLAVE RELACIONADAS CON EL GASTO EN EDUCACIÓN POR ESTUDIANTE

Esta síntesis comparativa del gasto en educación, combinada con un conocimiento de la situación en que se encuentran las economías de los distintos países, propicia las siguientes preguntas en relación con la financiación de la educación:

- *¿Cómo y conforme a qué criterios convendría fijar las prioridades, especialmente en relación con los distintos niveles de educación?*
- *¿Cómo podemos asegurarnos de que el gasto en educación constituye una inversión?*
- *¿Qué función desempeña el sector privado en la financiación de la educación, especialmente en el contexto del aprendizaje permanente? ¿Supone su contribución una oportunidad o más bien un peligro, sobre todo en los países menos ricos?*
- *¿Qué efectos tiene la extensión del aprendizaje permanente en el gasto en educación? ¿Quién cubrirá los gastos de esta extensión: el Estado, el participante individual, el sector privado?*
- *¿Resulta adecuada la distribución del gasto entre los diferentes niveles educativos? ¿Cuáles son las prioridades en términos de financiación? ¿Cuáles son las consecuencias del aumento de la financiación a escala local o regional? ¿Cómo afectarían a la calidad de los centros educativos?*

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES (para más información, véase el anexo 1)

Escocia – Nuevas disposiciones relativas a la asociación pública-privada permiten que las autoridades locales financien programas de reparación de centros escolares que en otro caso no se habrían podido sufragar a tal escala.

A N E X O S

EJEMPLOS DE INICIATIVAS NACIONALES

1. MATEMÁTICAS

Austria

A raíz de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes austríacos de educación secundaria superior –a diferencia de los estudiantes de 7º y 8º curso– el ministerio de Educación austríaco inició un proyecto con dos objetivos principales:

- Establecer las medidas necesarias para el futuro desarrollo de métodos de enseñanza en el campo de las matemáticas.
- Desarrollar una metodología para el uso de materiales relacionados con el TIMSS en la enseñanza de las matemáticas.

Estos materiales servirán como herramienta en la autoevaluación voluntaria de los centros escolares. Se espera que el proyecto constituya un primer paso en el establecimiento de un vínculo entre los estudios internacionales sobre los resultados de los estudiantes y el trabajo práctico en las escuelas.

Chipre

La Sociedad Matemática de Chipre, en colaboración con el ministerio de Educación y Cultura, ha puesto en marcha varios concursos de matemáticas en los que participan alumnos de todas las edades procedentes de todas las regiones del país. La respuesta de los estudiantes ha sido abrumadora. Los concursos contribuyen a desarrollar una cultura que fomenta la excelencia en las matemáticas.

Francia

La Asociación de profesores de matemáticas (APMEP) y el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INPR) han colaborado en la creación de un observatorio nacional de la enseñanza y el progreso en el ámbito de las matemáticas. A partir de encuestas realizadas a niños de más de 10 años se han elaborado numerosas herramientas de evaluación y referencias docentes para los niños de entre 6º y 12º curso. Actualmente las utilizan cientos de profesores y están disponibles en Internet y en un CD-ROM para el uso de todos los profesionales de la docencia.

Alemania

Se han desarrollado materiales destinados a los profesores de matemáticas en los que se explican los resultados del estudio TIMMS y se formulan sugerencias para mejorar la enseñanza de las matemáticas. Estos materiales incluyen un CD-ROM con fragmentos de un vídeo de estudio, producido en el marco del estudio TIMSS, sobre la enseñanza de las matemáticas en Alemania, Japón y los EE.UU.

Reino Unido

La designación de 2000 como Año de las Matemáticas pretende elevar las expectativas, fomentar una actitud positiva frente a las matemáticas y desterrar el temor nacional a los números. El Año de las Matemáticas intenta conseguir que éstas sean accesibles y divertidas para todo el mundo y, lo que es más importante, apoyará los esfuerzos de los profesores de primaria por medio de una estrategia nacional del gobierno en favor del cálculo (*National Numeracy Strategy*) en virtud de la cual 27 000 profesores de las escuelas con mayores problemas en ese sentido recibirán una formación intensiva en el ámbito de las matemáticas.

Como respuesta a una iniciativa de la UNESCO de declarar 2000 el Año de las Matemáticas, la mayor parte de los países han preparado un programa y proyectos que pueden consultarse en <http://wmy2000.math.jussieu.fr/>. Por citar un ejemplo, el Reino Unido ha organizado una importante campaña que presenta las matemáticas como una asignatura entretenida e interesante. La dirige una personalidad de los medios de comunicación famosa por sus habilidades numéricas. Para más información, consúltese: www.mathsyear2000.org.

2. LECTURA

Dinamarca

Los resultados de la encuesta sobre competencias lectoras de la IEA que se realizó en 1991 ha demostrado que el nivel de Dinamarca era insuficiente e inaceptable. Desde entonces se han realizado diversos esfuerzos por aumentar el nivel de lectura de la educación obligatoria. Uno de los proyectos ha consistido en consolidar la investigación educativa/pedagógica de ese ámbito. Además se ha aumentando la formación práctica de los profesores, y los municipios han decidido incrementar el número de lecciones dedicadas a la lectura y a la escritura. Los centros de formación de profesores, de conformidad con lo estipulado en la última orden ministerial, han aumentado el peso de la asignatura de lengua danesa.

El ministerio de Educación, la Asociación Nacional de Autoridades Locales y el Sindicato Danés de Profesores han impulsado conjuntamente a escala nacional un programa denominado *Folkeskolen 2000* cuyos objetivos incluyen el establecimiento de los niveles de conocimiento básico y avanzado en todas las asignaturas. Además, el gobierno danés inició en 1998 un proyecto denominado «Calidad en la educación» orientado a reforzar las cualificaciones de lengua danesa, matemáticas e inglés.

Alemania

Periódicos en las escuelas. Un gran número de periódicos locales y regionales alemanes participan en este proyecto. Los alumnos reciben durante tres meses su propio diario (gratuito). El periódico se integra en diferentes asignaturas escolares. Después de cuatro semanas de leer el periódico local y familiarizarse con su estructura, su lenguaje específico y los diferentes tipos de textos (informes, comentarios, etc.) los alumnos reciben otros periódicos (transregionales y semanarios). La lectura comparativa guiada también supone una contribución notable a su educación política y a sus conocimientos sobre los medios de comunicación en general. El proyecto constituye un medio excelente para fomentar el interés por la lectura y los asuntos públicos y para promover el pensamiento crítico. Su financiación corre a cargo de los editores y los patrocinadores industriales. El índice de participación es alto.

Italia

En 1998, el ministerio de Educación impulsó el programa *Progetto Lettura 2000* con el objetivo de fomentar el desarrollo de las bibliotecas escolares y animar a la lectura a los alumnos de todos los tipos de escuelas. Entre las iniciativas que éstas han propuesto, dos son dignas de mención:

Los estudiantes (de último año de educación secundaria inferior y de todos los cursos de la secundaria superior) pueden participar en su propia escuela en un jurado que ha de escoger los 20 libros más importantes del siglo XX entre 100 títulos para jóvenes propuestos por un grupo de escritores. Deben hacer una reseña de los libros seleccionados explicando las razones de la elección. Las críticas pueden considerarse unidades de valor. En la Feria del Libro (mayo de 2000) se presentará la lista de los títulos elegidos, que será objeto de debate con los estudiantes.

Un sitio web sobre la lectura (*Giovani lettori protagonisti* – Los jóvenes lectores son los protagonistas) dedicado por entero a los alumnos de primaria y de secundaria inferior estará terminado en abril próximo y dispuesto a servir de biblioteca virtual en línea. Habrá una sección para profesores con sugerencias y propuestas didácticas concebidas para incitar a los jóvenes a la lectura (www.galassia.org).

Suecia

Las investigaciones han demostrado que los jóvenes mejoran su competencia lectora cuando participan en experiencias de lectura en grupo con un amigo íntimo o un familiar. Por ello, las autoridades escolares regionales y locales de Suecia han pedido y animado activamente a los padres de los estudiantes de entre 10 y 12 años a que dediquen media hora al día a la lectura de un buen libro con sus hijos. Durante la mitad del tiempo, el alumno lee en voz alta a su progenitor; el resto lo pasa escuchando la lectura de éste. Las autoridades han apoyado este

programa financiando la compra de libros interesantes que resulten agradables tanto para los alumnos como para sus padres.

3. CIENCIAS

Europa

«Las mujeres y la ciencia» es una exposición itinerante que se instala en las escuelas de educación secundaria. La puede solicitar el ministerio de Educación de cualquier Estado miembro y trata de la igualdad de oportunidades y de cuestiones relacionadas con el género.

La exposición ilustra la historia de la ciencia por medio de los logros de las mujeres en diferentes períodos de la historia, así como las tendencias actuales en el enfoque feminista de la ciencia. Va acompañada de cifras y bibliografía e ilustra las iniciativas organizadas por las redes europeas y la Comisión Europea en favor de la igualdad de oportunidades en las escuelas, la universidad y la carrera profesional.

Los profesores pueden utilizar su contenido como una plataforma de debate sobre la igualdad de oportunidades en las escuelas y quizá para conseguir que aumente el número de chicas que optan por estudios científicos y técnicos.

Irlanda

Coloquio de la Unión Europea sobre la Física. En 1998 se celebró el Coloquio sobre el rendimiento en física de los alumnos mayores de 16 años, en el que participaron Irlanda y otros ocho sistemas educativos europeos. El Coloquio estudió los enfoques de la enseñanza de la física en la educación secundaria superior de los países participantes. Cada país preparó una ponencia muy completa sobre la enseñanza de la física, y el resultado del coloquio fue un informe sobre las principales cuestiones de la enseñanza de la física en la educación secundaria superior en Europa.

Italia

En 1999 se lanzó un programa cuatrienal (*Progetto SET* – Proyecto SET) para mejorar las capacidades científicas y tecnológicas de los alumnos y sus resultados. Se basa en cuatro premisas básicas: una visión unificada de la ciencia y la tecnología; un concepto más amplio de las competencias experimentales y de la capacidad de evaluar la importancia social de la ciencia y la tecnología; la función estratégica de los multimedia, la telemática y las tecnologías de la información; y el significado interdisciplinario de las áreas temáticas propuestas en el programa.

Se ha llevado a cabo una iniciativa orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las ciencias y evitar que surjan dificultades en el aprendizaje durante el último año de escuela primaria (5º curso) mediante la utilización de unidades y materiales de aprendizaje personalizados. La experiencia se basaba en el modelo DIVA (*Didattica Individualizzata con Valutazione Analogica* / Enseñanza individualizada con evaluación analógica) de enseñanza individualizada. Este enfoque, basado en el uso de la analogía, permite elaborar pruebas diagnósticas que identifican las posibles dificultades de aprendizaje relacionadas con contenidos específicos de la asignatura. De este modo es posible planificar las acciones correctivas antes de que aparezca el fracaso en sí, así como preparar unidades personalizadas de aprendizaje/enseñanza. Las áreas temáticas seleccionadas en esta iniciativa innovadora abordan los fenómenos físicos, químicos y biológicos.

España

El Museo Nacional de Ciencias Naturales ha elaborado una guía de programas dirigida a los centros escolares que incluye exposiciones permanentes y temporales, talleres, visitas guiadas, material didáctico y cursos.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas organiza visitas guiadas en grupo destinadas a familiarizar a los jóvenes con las investigaciones científicas.

Eslovaquia

Schola Ludus es un programa de los científicos de la Universidad Comenius que han aplicado las ONG con financiación del ministerio de Educación. El programa conmemora la creencia de Jan Amos Comenius en la eficacia del aprendizaje basado en el juego y fomenta la educación científica mediante exposiciones interactivas que recorren todo el país.

4. TIC

Chipre

A partir del curso escolar 2000-01 se introducirá un nuevo tipo de liceo (centro de educación secundaria superior): el «liceo unificado». Tras cuatro años de experiencias piloto, el nuevo liceo incluirá tres componentes inéditos:

- La actualización de las capacidades de los alumnos en materia de TIC por medio de cambios en los programas de estudios que concedan más tiempo a la enseñanza de estas tecnologías.
- La modernización del equipamiento tecnológico de los centros escolares.
- El desarrollo de capacidades entre el personal, con el fin de permitir la aplicación de un programa de estudios más flexible y adecuado a las necesidades y aspiraciones de los alumnos.

Estonia

En algunas escuelas estonias, los alumnos de cursos superiores deben dedicar cuatro horas por semana a supervisar e instruir a estudiantes más jóvenes en el uso de las TIC, asumiendo el papel de mediadores entre ellos y los profesores. Los beneficios que los alumnos mayores extraen de esta experiencia se consideran tan importantes como los que puedan sacar los estudiantes más jóvenes, quienes se benefician del trabajo realizado con compañeros más expertos. El proyecto tiene lugar en el marco de una amplia iniciativa nacional dirigida a aumentar el uso de las TIC y desarrollar los conocimientos técnicos de los profesores.

Europa

Uno de los objetivos de la iniciativa **eEurope** del Presidente Prodi es conseguir que el alfabetismo digital se convierta en una de las capacidades básicas de los jóvenes europeos. Por su parte, el programa **eLearning** se centra en la puesta en práctica del componente de formación/educación de la iniciativa eEurope. Esta última tiene cuatro objetivos:

Dotar a las escuelas de ordenadores multimedia; formar a los profesores europeos en el uso de las tecnologías digitales; desarrollar unos servicios y un software europeos y acelerar la creación de redes de escuelas y profesores. La mayor parte de los recursos movilizados serán nacionales, pero las regiones subvencionables pueden recibir financiación de los Fondos Estructurales y se podrán aplicar programas comunitarios dirigidos a fomentar la digitalización y el desarrollo de asociaciones entre las autoridades públicas y la industria.

Hungría

Se han puesto en marcha ciertas iniciativas dirigidas a fomentar nuevos métodos y apoyos pedagógicos que incluyan el uso de las TIC en una gran variedad de disciplinas escolares. Los candidatos seleccionados deberán invertir la financiación que reciban en equipos y software y dedicarse a elaborar y probar secuencias de lecciones asistidas por ordenador. Además tendrán que presentar informes sobre los avances de los estudiantes. Se está preparando un régimen de reducciones fiscales por la compra de ordenadores domésticos, junto con sistemas de ayudas a la compra de PC para el uso doméstico de los profesores.

Italia

Se ha lanzado un programa a gran escala (el PSTD: *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000*) con el objetivo de extender las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El programa ha definido tres grandes categorías de objetivos:

a) Fomentar el dominio de los multimedia entre los estudiantes en términos de mejora de la comprensión y el uso de las distintas herramientas y de adopción de nuevos modos de aprendizaje en el estudio, el diseño y la realización de experimentos relacionados con la comunicación.

b) Mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización pedagógica de las competencias relacionadas con la asignatura o con la adquisición de capacidades multidisciplinares.

c) Promover el profesionalismo entre los profesores, no sólo por medio de la educación, sino también proporcionándoles instrumentos y servicios para el trabajo diario.

El proyecto docente de carácter experimental denominado «Multilab» (laboratorio multimedia) pretende revolucionar la enseñanza por medio del uso de ordenadores en las aulas. Se ha creado una red de siete escuelas en cada una de las 20 ciudades participantes en el proyecto y una de las escuelas seleccionadas de secundaria superior se encarga de coordinar y ejecutar la etapa inicial de formación práctica de los profesores.

Sin embargo, el proyecto «Multilab» no propone un único modelo de métodos de enseñanza. El proyecto se presenta a las escuelas como una oferta de las estructuras y el equipamiento necesarios.

Para más información véase: <http://multilab.tin.it> y www.cede.it

Países Bajos

La «red de conocimiento» neerlandesa es un proyecto del ministerio de Educación que agrupa a alumnos, padres, profesores y organizaciones culturales. Se trata de una red informática que también proporciona servicios, información, foros de debate y herramientas técnicas. Las empresas que donan ordenadores a las escuelas reciben beneficios fiscales. Los alumnos (y los profesores) reciben una cualificación denominada «permiso de conducción digital» (*digitaal rijbewijs*) que establece un nivel de capacidades básicas en materia de TIC.

Polonia

El objetivo del programa Interkl@sa es preparar a los jóvenes para el trabajo en la sociedad de la información y convertir las escuelas en centros modernos de innovación y creación. Agrupa dos proyectos para establecer un taller de Internet en cada municipio y en cada escuela de secundaria.

Eslovenia

Los objetivos del programa de Desarrollo de Competencias Informáticas (<http://ro.zrsss.si/>) son formar a los profesores y alumnos en el uso de las tecnologías de la información, normalizar la transferencia informática de datos entre escuelas y otras instituciones, unificar el software que se utiliza en la docencia y la administración de centros escolares, proporcionar a las escuelas ordenadores y equipamiento moderno de tratamiento de datos y ofrecer posibilidades de investigación y desarrollo en el ámbito de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información en los colegios.

Eslovaquia

INFO-AGE (en eslovaco, *Infovek*: www.infovek.sk) es un programa sin ánimo de lucro llevado a la práctica por ONG que pretende mejorar las TIC en las escuelas de primaria y secundaria. Al igual que las actividades estadounidenses y comunitarias en este ámbito, el programa proporciona acceso a Internet, un mínimo de un laboratorio multimedia y formación a los profesores de todas las escuelas de primaria y secundaria. El programa se inició en 1999 y cuenta con la financiación del ministerio de Educación y el respaldo del Presidente del Parlamento. Constituye una continuación de los esfuerzos del proyecto checo-neerlandés Comenius de principios de los 90 y del reciente programa *Open Society Fund*, que ya proporcionó acceso a Internet a 138 centros escolares.

España

Todas las escuelas públicas españolas disponen de una cuenta oficial de Internet y de espacio donde publicar una página web. Muchas de ellas han creado su propio sitio web. Todos los profesores de las escuelas públicas pueden solicitar una cuenta personal de correo electrónico y acceso a Internet. Cerca de 65 000 disponen ya de ella. Para más información (en español) consúltese <http://www.pntic.mec.es/>.

Suecia

El gobierno ofrece formación práctica a los directores de escuelas y profesores que deseen aprender a utilizar el ordenador como herramienta de trabajo. El gobierno ha asignado fondos para dotar de ordenador a 60 000 profesores. Todos los colegios reciben una subvención pública específica que les permite conectarse a Internet. En pocos años, todos los estudiantes suecos dispondrán de su propia dirección personal de correo electrónico.

5. IDIOMAS EXTRANJEROS

Bélgica

Debido a la limitada importancia internacional de la lengua neerlandesa (lengua materna en esta región), en **Flandes** se concede gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras. El número de personas que asiste a cursos de lenguas extranjeras es impresionante, no sólo en la educación obligatoria (de los 12 a los 18 años) sino principalmente en todo tipo de educación de adultos.

El proveedor más importante es el ministerio de Educación, que ofrece cursos en 18 idiomas, tanto europeos como no europeos. El acceso a los cursos resulta sencillo y barato y algunos de ellos se pueden seguir a distancia. Además, se ofrecen cursos de formación específicos relacionados con el trabajo en el sector de la formación profesional (VDAB) y de autónomos. (VIZO). Por último, son muchas las empresas que invierten en la formación en idiomas extranjeros.

El deseo de interrelacionar la oferta lingüística general y la de formación profesional ha dado lugar a avances macroeconómicos. Las autoridades educativas han decidido trabajar en una estructura de cualificaciones en la que se integren los dos tipos de oferta lingüística.

Con este fin, el ministerio de Desarrollo Educativo ha creado una herramienta común que permite elaborar programas de estudios transparentes y de fácil uso para el aprendizaje de lenguas. Éste es un marco común que describe la totalidad de la oferta lingüística (tanto general como de formación profesional) que proporciona el ministerio de Educación utilizando la indicación de nivel europeo descrita en el Marco Común Europeo del Consejo de Europa (*Breakthrough up to Effectiveness*). Dicho marco:

- Se basa en la necesidad de una comunicación eficaz.
- Satisface las necesidades de la sociedad y el mundo laboral por medio de la descripción de objetivos finales en términos de tareas lingüísticas. Dicha descripción es sistemática y se realiza utilizando un conjunto fijo de elementos de base. A continuación se agrupan los objetivos en módulos certificados.

El primer programa de estudios nuevo basado en este marco estará disponible antes de septiembre de 2000 (nivel básico de *Breakthrough*); en 2001 se introducirán mayores niveles de competencia.

Bulgaria

Mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la creación de una red de «profesores de metodología». Con objeto de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, el ministerio búlgaro de Educación y Ciencia decidió en 1996 crear una red nacional de «profesores especialistas en metodología». Tras un proceso muy competitivo, se seleccionó a más de 150 candidatos en 4 lenguas (inglés, alemán, francés y ruso) que asistieron a tiempo parcial a un programa de

«formación de formadores» de entre uno y dos años de duración. A continuación realizaron los exámenes necesarios para convertirse en profesores especialistas en metodología. En 1998 se realizaron las modificaciones pertinentes en la legislación nacional y se introdujo el puesto de profesor especialista en metodología en todo el país. Unos 150 profesores especialistas en metodología ocuparon puestos de esta categoría. Enseñan durante media jornada y asumen tareas relacionadas con la formación de otros profesores de lenguas extranjeras en métodos docentes modernos en varios municipios vecinos, analizan las necesidades de la formación práctica de los municipios de los que se encargan y planifican y gestionan la formación práctica junto con los inspectores regionales de lenguas extranjeras. Este modelo de formación de profesores en cascada está demostrando su eficacia, y se está estudiando la posibilidad de aplicar sistemas similares en el resto de las asignaturas.

UE

El objetivo del distintivo europeo es contribuir a fomentar el interés en el aprendizaje de lenguas poniendo de relieve los proyectos innovadores de aprendizaje de idiomas en todas las fases de la educación y la formación. El distintivo europeo es una iniciativa surgida en el contexto del Libro Blanco de la Comisión de 1995 «**Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento**», que establecía el objetivo de contribuir a que los ciudadanos de la UE dominasen tres lenguas distintas.

El distintivo puede otorgarse a cualquier iniciativa del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, independientemente del tipo de organización que la lleve a cabo y de la edad de los estudiantes que participen en ella. Algunos proyectos precisarán el uso de nuevas tecnologías, pero ésta no es una cuestión esencial. Lo importante de un proyecto es que aproveche bien los recursos disponibles.

Hungría

Como otros países, Hungría ha participado desde su inicio, en 1998, en la experiencia promovida por el Consejo de Europa (División de lenguas modernas) denominada «Carné de Lenguas Europeas», un documento personal en el que los estudiantes pueden registrar sus cualificaciones y otras experiencias lingüísticas y culturales importantes de una forma transparente a escala internacional. Con esta iniciativa se pretende motivar a los estudiantes y reconocer sus esfuerzos por ampliar y diversificar el aprendizaje de lenguas a todos los niveles en una perspectiva permanente.

Irlanda

Se ha puesto en marcha un proyecto destinado a aumentar la variedad de las lenguas extranjeras que estudian los alumnos de secundaria. Hasta ahora el francés ha sido, con diferencia, la lengua extranjera más enseñada en las escuelas irlandesas, y el número de estudiantes que optaban por el alemán equivalía a menos de un tercio de los estudiantes de francés. Muy pocos estudiantes se inclinan por el español y menos aún por el italiano. El proyecto pretende aumentar el número de estudiantes de español e italiano incrementando el número de escuelas que ofertan esas lenguas. También intenta introducir el estudio del japonés en el programa de estudios escolar. En su etapa inicial, el proyecto explora cómo llevar a la práctica del mejor modo posible esta ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

6. APRENDER A APRENDER

Flandes belga

La capacidad de aprendizaje ('aprender de aprender') constituye ya un aspecto obligatorio del programa de estudios común a los estudiantes de entre 6 y 18 años. Este componente se presenta como tema intercurricular integrado y aplicado en tantas asignaturas como resulta posible. Comprende cuestiones como la capacidad de reflexión sobre el propio aprendizaje, la elección de las estrategias adecuadas para la resolución de problemas, la conciencia de los propios

sentimientos y la capacidad de encauzarlos eficazmente y realizar elecciones informadas sobre asignaturas y carreras profesionales.

Inglaterra

El ministerio de Educación y Empleo ha encargado y publicado un informe sobre las capacidades cognitivas (McGuinness, *Thinking Skills*, DfEE, 1999) y ha emitido un comunicado de prensa en el que indica la importancia de esta cuestión como prioridad pública emergente. Desde el punto de vista práctico, ya son numerosas las autoridades y escuelas que se están formando al respecto y existen ejemplos de iniciativas a gran escala, como la *University of the First Age*, en Birmingham, que celebra cursos de verano para que los alumnos de secundaria aprendan técnicas de aprendizaje acelerado.

Finlandia

Antes de desarrollar una nueva forma de evaluación nacional, se han llevado a cabo investigaciones dedicadas a analizar ciertos factores que afectan e impregnan a todas las asignaturas y que constituyen lo que se ha dado en llamar «capacidad de aprender a aprender». Se cree que la identificación de esos factores contribuirá a explicar el éxito y el fracaso relativos, tanto en las asignaturas generales como en las específicas. El estudio nacional realizado en 1996 con los estudiantes de 6º curso dio lugar a la creación de una norma nacional que se probará más adelante. Otro estudio realizado en 1997 con alumnos de 9º curso ha proporcionado también una norma nacional. Posteriormente se han realizado otras actividades basadas en este trabajo.

Alemania

Se está realizando una revisión generalizada de los programas de estudio y se alienta a los alumnos a que, mediante textos y cuestionarios, reflexionen sobre sus hábitos de trabajo, sus estrategias de aprendizaje y su capacidad de comunicación y cooperación. Los profesores disponen de los criterios necesarios para evaluar el trabajo multidisciplinario autorregulado con objeto de certificar las competencias en estos ámbitos.

Italia

Se ha desarrollado un conjunto de instrumentos diseñados para evaluar la capacidad de aprendizaje y proporcionar a los profesores herramientas sencillas que puedan utilizar en las intervenciones correctivas e individualizadas. Se han elaborado cuestionarios cuyos destinatarios son alumnos pertenecientes a dos grupos de edad. El primero, dirigido a los estudiantes de entre 10 y 15 años, comprende cuatro campos principales: estrategias de aprendizaje, conciencia del aprendizaje («metaconocimiento») y actitudes ante la escuela y ante el aprendizaje. El segundo se dirige a los estudiantes de educación general o formación profesional de entre 14 y 17 años y se evalúa en función de 14 criterios, siete de los cuales se refieren a habilidades cognitivas o de razonamiento mientras que los otros siete están relacionados con cuestiones afectivas o emocionales tales como la ansiedad ante las pruebas, las explicaciones que se da uno mismo sobre el éxito o el trabajo y la percepción de la propia competencia o capacidad.

Países Bajos

Cada cinco años se realiza un estudio centrado en 20 000 estudiantes de secundaria utilizando una prueba diseñada para evaluar la capacidad de resolución de problemas de los alumnos de 14 y 15 años.

7. EDUCACIÓN CÍVICA

Grecia y Chipre

El «Parlamento de los Adolescentes» es un proyecto anual en el marco del cual alumnos electos de secundaria actúan como representantes del resto de los alumnos de todas las regiones de los dos países. Se reúnen en el Parlamento y discuten temas de interés para la joven generación y asuntos de actualidad que afecten a Grecia y Chipre. En sus debates se atienen a las normas y los

reglamentos del Parlamento real. El proyecto ha dado grandes resultados en tanto que ha proporcionado a los alumnos una experiencia preciosa en materia de educación cívica.

Italia

Se ha introducido en todas las escuelas de secundaria un «Estatuto de derechos y deberes del estudiante» cuyo fin es fomentar la democracia en los centros escolares y aumentar las oportunidades de los alumnos (esto es, su derecho a recibir información sobre los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación y a participar en las actividades de apoyo dirigidas a prevenir el abandono escolar; el deber de los centros escolares de respetar los valores culturales y religiosos de los estudiantes extranjeros y de organizar actividades interculturales, etc.).

Las siguientes actividades constituyen ejemplos de cursos e iniciativas de «educación multidisciplinaria» que tratan el tema de la educación cívica, tanto como parte del programa de estudios como con actividades extraescolares.

Educación sobre la paz y los derechos humanos: Amnistía Internacional ha organizado un curso de formación práctica para profesores y ha elaborado material didáctico dirigido a estudiantes y profesores, así como unidades didácticas en las escuelas de Roma y otras ciudades italianas (<http://www.amnesty.it/edu/index.html>).

Educación medioambiental y sobre el patrimonio cultural: A escala nacional, son muchas las escuelas participantes en iniciativas de «adopción» de monumentos y zonas locales, con lo que se pretende que los estudiantes adquieran un sentido de pertenencia a sus comunidades locales (<http://www.legambiente.com/scuola/index.html>, en italiano).

Educación intercultural: *Peter Pan* es una revista escolar plurilingüe en papel y en línea. La dirección de la versión en línea es: <http://www.geocities.com/CollegePark/Theater/8153/index.html>; dirección de charla en línea: <http://members.xoom.it/PeterPanNews/chat.html>.

Educación orientada al cumplimiento de la ley: La asociación cultural LIBERA (Asociaciones, nombres y números contra las mafias) ha firmado un acuerdo con el ministerio de Educación italiano para llevar a la práctica en las escuelas una acción de investigación cuyo objetivo es definir competencias específicas en este ámbito. El acuerdo prevé la colaboración de todos los consejos de estudiantes representativos a escala provincial.

Polonia

En respuesta a los requisitos y las necesidades de la reforma educativa que está teniendo lugar en el país, el programa KOSS ha formado a 2 000 profesores para que impartan educación cívica a sus alumnos. También se están creando y publicando programas sobre el mismo tema.

El programa «Legislación y educación cívica en las escuelas secundarias» se encarga de crear cursos en cooperación con los alumnos. En el marco de este programa, los alumnos participan activamente en la preparación y la impartición de las lecciones.

Al menos 200 000 alumnos de primaria y secundaria (del sistema de *gymnasium*, aplicado a partir del 1 septiembre tras la reforma educativa) han aprendido y aprenden educación cívica gracias al programa KOSS.

El proyecto «Los jóvenes ciudadanos son activos» intenta fomentar la participación activa y productiva de los jóvenes en la vida cotidiana. Los alumnos deben intentar encontrar soluciones a los que, en su juicio, son los mayores problemas de la sociedad e intentar convencer a las autoridades locales de que pongan en práctica sus ideas.

En el ámbito de la «Educación para Europa», el Centro Nacional de perfeccionamiento de profesores ha formado a 1 200 profesores utilizando como herramienta metodológica el «paquete educativo sobre la integración europea».

8. TASAS DE ABANDONO

Bulgaria

En 1997 se lanzó un proyecto PHARE cuyo propósito era atajar el problema del abandono escolar surgido a consecuencia de la inestabilidad económica. Se denominó «Escuela para todos» y sus principales objetivos eran desarrollar los conocimientos técnicos necesarios para enfrentarse a ese complejo problema por medio de una formación adecuada en la que participaran todos los agentes interesados y crear centros de conocimientos técnicos y ayuda en todo el país. Como resultado del proyecto se han establecido 13 centros en todo el país, 3 de los cuales son centros de recursos para formación de profesores, mientras que los restantes se dedican al diálogo escolar. Además, se realizó un esfuerzo considerable de formación de profesores, directores de centros y otros agentes. Al término del proyecto los 13 centros se incorporaron oficialmente al sistema educativo. Ofrecen distintos conocimientos técnicos y formación sobre metodologías, diseño curricular, psicología, asesoramiento, servicios de consultoría a los alumnos y apoyo a las escuelas, municipios, padres y alumnos para que hagan frente al problema del abandono escolar. Asimismo, tienen la obligación de formar al personal de otros centros de próxima creación en cada una de las 28 regiones del país.

Europa

A escala europea, el proyecto de las «Escuelas de la segunda oportunidad» ofrece educación y formación a los jóvenes que carecen de las capacidades y cualificaciones necesarias para encontrar trabajo o beneficiarse plenamente de la formación convencional. El proyecto pretende crear asociaciones a largo plazo con todos los agentes locales interesados, con vistas a integrar social y económicamente a los jóvenes que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social. Para más información, consúltese:

<http://europa.eu.int/comm/education/2chance/homeen.html>

Francia

Una «Nueva Oportunidad» para los jóvenes que dejan los estudios sin haber adquirido cualificaciones. Cada año, unos 57 000 jóvenes franceses abandonan el sistema educativo sin haber obtenido ninguna cualificación y, por tanto, pasan a una situación de riesgo de exclusión social y profesional. El gobierno francés sostiene que la responsabilidad de las escuelas no se limita sólo a la educación y la formación de los jóvenes, sino que incluye el futuro de los que abandonan sus estudios y para cuya transición no se ha previsto la aplicación de ninguna estrategia. Esta nueva acción:

1. Fomenta la aplicación de soluciones concretas en cada caso, antes que las medidas de tipo general
2. Facilita las iniciativas y apoya la innovación
3. Actúa en colaboración con los socios, sobre todo con las empresas

El programa, que se puso en marcha en mayo de 1999, tiene varios objetivos: pretende mejorar los procedimientos de identificación de los jóvenes más proclives al abandono escolar y aumentar la información disponible sobre la cuestión del abandono escolar, prevenir la falta de interés en las escuelas educación secundaria superior, enriquecer la formación correspondiente al Certificado de aptitud profesional y desarrollar la dimensión europea (se menciona explícitamente la integración de los proyectos europeos de las escuelas de segunda oportunidad en el programa «Nueva oportunidad»).

Alemania

Algunos alumnos abandonan los estudios por falta de interés en el aprendizaje teórico que se desarrolla en el marco escolar. En Alemania ha resultado útil encontrar socios de la industria local que puedan conceder a esos alumnos la oportunidad de adquirir experiencia en un trabajo práctico a la vez que continúan con su aprendizaje académico. Se ha demostrado que como resultado de este enfoque un número relativamente alto de alumnos gana una nueva motivación para la educación en el entorno escolar.

Países Bajos

El abandono escolar prematuro se contrarresta con una política regional de cooperación entre escuelas. Los alumnos que abandonan sus estudios se incluyen en un registro y, en la medida de lo posible, se envían de vuelta a las escuelas para ofrecerles la oportunidad de conseguir una cualificación en la secundaria superior. Para ello se han instituido 39 centros regionales (RMC) que llevan un registro de los alumnos que abandonan prematuramente sus estudios y coordinan las acciones correspondientes. Estos centros tienen en cuenta las distintas responsabilidades de los agentes en la región (escuelas, oficinas de empleo, asistencia a jóvenes, municipios, etc.) antes de decidir qué medidas conviene adoptar. Se está preparando una ley que obligará a las escuelas a comunicar al municipio los casos de abandono escolar.

Polonia

Se ha creado un servicio de psicología cuyo objetivo es ayudar a reducir el número de alumnos que abandonan los estudios. En 1998 y 1999 las escuelas contrataron a 7 646 educadores para que identificaran las necesidades individuales de los alumnos, analizaran las causas del fracaso y buscaran nuevas soluciones. Durante ese mismo año, las escuelas contrataron los servicios de 978 psicólogos para que estudiaran las dificultades potenciales a que se enfrentaban los alumnos y organizaran distintos tipos de terapia psicológica. Además, estos psicólogos asesoran a estudiantes y profesores y colaboran con los educadores y padres para prevenir trastornos de conducta y establecer la asistencia pedagógica dentro y fuera del ámbito escolar.

España

Existen tres iniciativas diferentes, dos de ellas dependientes del ministerio de Educación o de la comunidad autónoma y otra dependiente del ministerio de Trabajo o de la comunidad autónoma.

- «Programas de garantía social» dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años que no hayan finalizado la educación secundaria y no posean cualificaciones profesionales válidas en el mercado laboral. Estos programas se describen (en español) en el sitio de Internet: http://www.mec.es/cnrop/portada_cnrop_40.htm
- «Formación profesional ocupacional» proporcionada por el ministerio de Trabajo y financiada por el Fondo Social Europeo. Para más información (en español) consúltese: http://www.inem.es/ciudadano/p_formacion.html
- Educación secundaria para adultos (ESPA)

Reino Unido

El proyecto *New Deal* es una parte fundamental de la estrategia *Welfare to Work* (de la ayuda social al trabajo) del gobierno británico. Concede a las personas en busca de empleo con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, de 25 años en adelante, o discapacitadas una oportunidad de desarrollar su potencial, adquirir capacidades y experiencia y encontrar empleo. También constituye una oportunidad para que las empresas hagan uso de las energías y los talentos desconocidos de una nueva fuerza laboral. De momento son ya más de 67 000 las empresas que han firmado convenios en este sentido. El proyecto *New Deal* se creó con el propósito de ayudar a los desempleados a incorporarse al mundo laboral a la vez que se cierra la brecha creada entre las capacidades que precisan los empresarios y las que pueden ofrecer las personas.

9. FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Irlanda

Uno de los objetivos más destacados de la política educativa irlandesa es maximizar el número de estudiantes que finalizan sus estudios de educación secundaria superior. Con este fin se ha creado un programa alternativo, *Leaving Certificate Applied* (Certificado de finalización de estudios aplicados) dirigido a los estudiantes que no están interesados en los programas ordinarios. El programa se centra en las necesidades y los intereses de los estudiantes haciendo uso de diversas metodologías. También intenta desarrollar en los estudiantes un espíritu emprendedor, la

confianza en sí mismos y otras capacidades relacionadas con el éxito en el mundo laboral. Durante los dos años que se han de invertir para obtener el Certificado, los estudiantes deben realizar una serie de tareas que se evalúan y se tienen en cuenta en la puntuación del examen final. La experiencia laboral y la preparación para integrarse en el trabajo son dos aspectos importantes del programa.

España

El Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) organiza y coordina la educación a distancia con el objetivo de facilitar el acceso a la educación a los adultos y no adultos que, debido a circunstancias de índole personal, social, geográfica o de otro tipo, no pueden seguir una educación escolar que exija asistencia diaria. Proporciona educación primaria, secundaria y secundaria para adultos, así como educación secundaria superior no obligatoria.

10. ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Irlanda

En la actualidad, muchas universidades y otros centros de educación superior irlandeses aplican programas que intentan acabar con el desequilibrio en la representación de las diferentes clases sociales en las universidades y otros centros de educación superior. Esos programas se organizan a escala institucional y entre instituciones, de conformidad con la política del gobierno, que los apoya de diversas maneras. Un ejemplo es el proyecto de acceso a la educación superior (*Accessing College Education*), en el que han participado 60 estudiantes que se han beneficiado de clases de apoyo y han recibido asesoramiento sobre técnicas de estudio. Además, con la intención de disuadirles de aceptar un empleo remunerado, mientras realizaban sus estudios se les proporcionó una asignación mensual con cargo al proyecto. También recibieron apoyo académico, personal y financiero durante sus estudios superiores.

Escocia

La *Open University* y el *Open college* constituyen dos ejemplos interesantes de cómo acercar la educación superior a los estudiantes adultos y a los habitantes de zonas remotas. Quizá el ejemplo más actual sea el de la nueva *University of the Highlands and Islands*, que hace uso de la tecnología de la enseñanza a distancia para asignar alumnos de la región rural del norte de Escocia a cierto número de centros.

11. EVALUACIÓN Y CONDUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Austria

Antes de la adopción general del sistema obligatorio de planificación y autoevaluación escolar, se ha creado un sitio en Internet rico en recursos que permite el acceso de las escuelas a información, ideas, propuestas de procedimientos y otros apoyos al programa de desarrollo y autoevaluación de los centros escolares (<http://www.qis.at>).

Dinamarca

En agosto de 1999 se creó una organización única, el Instituto Danés de Evaluación, encargada de evaluar todos los niveles de educación. Las competencias del Instituto son únicas en todo el mundo, pues el Parlamento les ha conferido la obligación de realizar una evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo, desde la guardería a los cursos de postgrado.

Para entender las expectativas del gobierno y el Parlamento, conviene señalar dos elementos bien visibles en el reciente debate político danés sobre educación. En primer lugar, siempre ha existido una gran preocupación sobre la transición de un nivel educativo al siguiente, tanto de primaria a secundaria como de secundaria a superior. En segundo lugar, los estudios realizados por la OCDE durante los años 90 han puesto en duda la capacidad de lectura y matemáticas básicas de los alumnos de primaria de las escuelas danesas.

Europa

En el marco del proyecto piloto europeo «Evaluación de la calidad en la educación escolar», un perfil de autoevaluación ha constituido un punto de partida muy estimulante que ha influido en los acontecimientos políticos de ciertos países, en algunos de los cuales el proyecto piloto se ha extendido hasta abarcar un grupo más amplio de escuelas.

El informe puede consultarse en: <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/finalrep/rep.pdf>

Hungría

La mejora de la calidad ocupa un lugar destacado de la estrategia del ministerio de Educación húngaro, que ha lanzado un completo programa de desarrollo de la calidad. Por otra parte, muy pronto estará en marcha un nuevo proyecto piloto en el que participarán más de 400 centros públicos, guarderías (centros de educación preescolar), escuelas de primaria y secundaria (incluidos centros de formación profesional) y residencias. El programa se centra en el funcionamiento y la gestión de las escuelas, por lo que el trabajo de desarrollo interno lo llevarán a cabo los propios centros. El éxito del programa de mejora de la calidad se basa en gran medida en la cooperación entre los profesores, los proveedores y los responsables de la garantía de la calidad en la industria. Uno de los elementos más importantes del apoyo profesional es el Manual de Mejora de la Calidad que el ministerio ha publicado y ha puesto a disposición de todos los centros.

Países Bajos

Alrededor del 0,5 % del presupuesto de la educación primaria y secundaria se dedica a actividades externas de evaluación como pruebas, exámenes, evaluaciones de inspección e investigación a gran escala sobre la evaluación. Las escuelas cuentan con sus propios sistemas de evaluación interna de la calidad de la educación.

Portugal

En la actualidad, en Portugal se considera que la evaluación y la dirección de los centros escolares es un elemento muy ligado a la definición de los planes educativos que todas las escuelas deben elaborar y aplicar.

En 1991 se creó el programa PEPT (Educación para todos los estudiantes) con el propósito de alentar a los estudiantes a concluir su educación obligatoria. Las escuelas se vieron en la obligación de estructurar un plan de autoevaluación que incluye un observatorio formado por 15 indicadores relacionados con el contexto, el proceso, los recursos y los resultados.

De igual manera, el Instituto de Innovación en materia de Educación (IIE) sigue aplicando actualmente los programas de autoevaluación de la calidad de la educación en las escuelas que en un principio desarrolló y financió la Comisión Europea.

Escocia

Escocia aplica un enfoque muy elaborado para fomentar la autoevaluación en las escuelas, respaldado por la publicación de los resultados de los exámenes y un programa regular de inspecciones independientes en centros individuales. En 1996, se publicó el documento *How Good is our School*, que ofrecía un conjunto de instrumentos de autoevaluación en las escuelas basado en un grupo de 33 indicadores de rendimiento organizados en siete ámbitos clave. A raíz del último avance del enfoque, muchas escuelas de todo el país (en muchos casos escuelas dependientes de las autoridades locales) están comenzando a publicar sus propios informes de autoevaluación (normas e informes de calidad), en los que resumen su propia evaluación de los resultados en cada una de las áreas clave para los agentes interesados. El desarrollo del enfoque escocés de autoevaluación está progresando gracias a la iniciativa de calidad en los colegios escoceses (*Quality Initiative in Scottish Schools*), coordinada a escala nacional.

España

- El INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) se creó con el propósito de diseñar sistemas de evaluación aplicables a los distintos tipos de educación regidos por la LOGSE.
- Las escuelas tienen la obligación de realizar autoevaluaciones, aunque pueden seguir modelos propios. El ministerio de Educación ha publicado el «Modelo Europeo de Gestión de Calidad», cuya aplicación precisa una formación previa.

El ministerio de Educación celebra un concurso anual en el que se otorga un Premio a la Calidad en el ámbito de la educación. Sus objetivos son: a) fomentar la mejora de la educación mediante la calidad de la gestión de los centros escolares y b) impulsar el uso del «Modelo Europeo de Gestión de Calidad» como herramienta sistemática de autoevaluación con miras a la mejora.

12. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Programa de formación para padres de la Asociación europea de padres de alumnos (EPA)

El Programa de formación en asociación de la EPA constituye un ejemplo de cómo mejorar la calidad por medio de la cooperación y de un diálogo instructivo a escala escolar entre padres y profesores.

Muchos padres no acuden jamás a las escuelas por miedo, desconocimiento o falta de tiempo o sensibilización. El curso de formación de la EPA pretende poner de relieve la importancia del papel de esos padres y su responsabilidad en la educación de sus hijos, y les proporciona la confianza necesaria para que se comuniquen con los profesores de forma eficaz.

Alemania

Los seminarios para padres se desarrollan tanto a nivel de aula como a nivel escolar, con un objetivo triple:

1. Informarles de los últimos descubrimientos en materia de aprendizaje y enseñanza y de la función que pueden desempeñar apoyando el aprendizaje de sus hijos.
2. Establecer un consenso sobre ciertas cuestiones de la vida escolar, como la educación social y la enseñanza de valores.
3. Motivarles para que participen en aspectos más amplios de la política escolar, como el establecimiento de las normas del centro y la política que sigue ante la violencia, las drogas, etc.

13. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Hungría

Sistema de formación práctica de profesores. La ley de educación pública estipula que cada profesor debe participar como mínimo en 120 horas de formación práctica durante cada septenio de actividad profesional. Los cursos puede impartirlos cualquier tipo de organización de formación, incluidos centros de educación superior, centros dedicados a la pedagogía, escuelas, empresas de formación, ONG o incluso particulares. Deben prever un proceso de acreditación de dos fases: en primer lugar, la acreditación profesional del programa; en segundo lugar, la aplicación de ese programa a escala local, lo que permite que las organizaciones lleven a la práctica programas creados por otros centros, si se ponen de acuerdo. Cada programa debe estar dotado de una garantía de calidad interna y un sistema de gestión de calidad. Todos los centros educativos reciben una financiación per cápita con cargo al presupuesto público basada en el número de profesores empleados, con la que cubren los costes de los cursos (asesoramiento y otros gastos).

Portugal

«Navegar en portugués» es el nombre de una iniciativa del departamento de Educación Secundaria del ministerio de Educación portugués concebida con el propósito de ofrecer formación en materia de enseñanza por medio del uso de instrumentos de Internet. La iniciativa se puso en marcha en octubre de 1999 y sus destinatarios son los profesores de portugués que trabajan con alumnos de 11º curso. En la actualidad participan en esa iniciativa 158 profesores. «Navegar en portugués» ofrece una gran variedad de posibilidades, incluido un glosario, actividades y soluciones a problemas, así como la oportunidad de participar en una discusión en grupo a través de Internet.

14. ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Italia

El ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación de Sistemas Educativos han promovido tres iniciativas relacionadas con la calidad de la educación infantil:

Un programa cuatrienal de formación práctica de profesores, cuyos objetivos son los siguientes:

- Favorecer un proceso de investigación activa y desarrollar la innovación en cuatro ámbitos: programas de estudio, organización escolar, marco vital de los alumnos e identidad profesional de los profesores.
- Fomentar y registrar las experiencias innovadoras.
- Divulgar los resultados y las prácticas pertinentes a escala regional y nacional.
- Mejorar los conocimientos técnicos de los profesores.
- Crear una red de recursos profesionales capaz de apoyar los procesos innovadores y de colmar las nuevas exigencias en el ámbito de la formación de profesores.

Un proyecto denominado «Acciones especiales de evaluación de calidad en las escuelas de educación infantil», cuyos objetivos son:

- Realizar un estudio nacional de las experiencias de autoevaluación de las escuelas en el contexto de los factores que contribuyen al aprendizaje y el desarrollo del niño.
- Desarrollar un baremo que los profesores puedan utilizar para evaluar la calidad de los distintos aspectos del entorno escolar.

El proyecto QUASI (calidad de los centros de preescolar), que consiste en un estudio cuyo objetivo es definir un conjunto de indicadores de calidad aplicables a las escuelas de educación infantil.

Luxemburgo

Todos los niños de entre 4 y 6 años deben asistir obligatoriamente a centros de educación preescolar. Además, un tercio de los niños de tres años acuden también a dichas instituciones. La educación preescolar incide especialmente en el desarrollo lingüístico en un entorno plurilingüe.

Países Bajos

El ministerio de Educación y el de Sanidad han llevado a la práctica dos programas experimentales relacionados con la educación infantil (*Piramide* y *Kaleidoscope*) con vistas a estimular el desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüístico de los niños desfavorecidos de entre 3 y 6 años y prepararlos para la educación primaria. Los programas se realizan en estrecha cooperación con las guarderías y las escuelas de preescolar y permiten que los niños reciban una atención más personalizada. La evaluación demuestra que esas acciones tienen notables repercusiones (iniciales), sobre todo en el desarrollo intelectual de los niños, en su adquisición de vocabulario y en sus procesos cognitivos.

15. NÚMERO DE ESTUDIANTES POR ORDENADOR

Bélgica (valona)

En 1998, La comunidad francófona belga (responsable de la educación y la formación de los profesores), las regiones valona y bruselense (responsables de la tecnología y el equipamiento) y el Estado Federal (responsable de las telecomunicaciones) firmaron un convenio para proporcionar a todas las escuelas de primaria y secundaria un «cibercentro» (ordenadores y conexiones a Internet).

Estonia

El programa nacional estonio «Salto del Tigre» pretende mejorar el sistema educativo introduciendo tecnologías modernas de la información y de la comunicación. Se dirige a los sistemas educativos de tipo general, pero también a la formación profesional. Para más información consúltese: <http://www.tiigrihype.ee/english>.

Italia

En 1999, diversas compañías y bancos importantes (Telecom, Enel, Alitalia, Benetton, Banca di Roma, etc.) donaron a las escuelas sus ordenadores antiguos (en perfecto funcionamiento). En marzo de 2000, el gobierno italiano lanzó un plan nacional, basado en un acuerdo con la Asociación Italiana de Banca, cuyo objetivo era fomentar que los estudiantes utilizaran el ordenador en su entorno doméstico. La iniciativa prevé un préstamo sin intereses para la compra de ordenadores.

Portugal

En los últimos años se ha proporcionado ordenadores a las escuelas. Hoy en día, todas las escuelas, del 5º al 12º grado, poseen al menos un ordenador con acceso a Internet. Las nuevas normativas sobre administración y gestión escolar, promulgadas en 1998, han creado grupos de escuelas (*agrupamentos*) que permiten la puesta en común de recursos humanos y materiales.

FOCO (programa portugués de formación de profesores) definía el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación como una de sus principales prioridades. Este programa se ha desarrollado en 150 centros de formación de profesores creados por la asociación de diversas escuelas.

16. GASTO EDUCATIVO POR ESTUDIANTE

Escocia

El gobierno ha fomentado el uso de nuevos convenios de asociación entre el sector público y el privado, con objeto de permitir que las autoridades locales financien programas de reconstrucción escolar que, de otro modo, no estarían en situación de sufragar a tal escala. Estos convenios consiguen que los inversores privados encuentren alicientes para financiar de los principales programas de construcción. En Glasgow, por ejemplo, permiten que las autoridades escolares renueven inmediatamente varias escuelas, racionalicen la utilización de los centros escolares poco eficaces y con menores capacidades y se sustituyan las instalaciones de baja calidad. Esta clase de iniciativa permite que las mejoras más importantes de la calidad de la educación se financien sin aportaciones del erario público.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

Matemáticas

Black, P., Atkin, M. (1996): *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics, and Technology Education*. Londres y París.

Keitel, C., Kilpatrick, J. (1998): *The Rationality and Irrationality of International comparative studies*. En: Kaiser, G., Luna, E., Huntley, I.: *International Comparisons in Mathematics Education*, 241-257. Londres.

Para más información sobre el informe TIMSS, consúltese: <http://timss.bc.edu>.

Lectura

Dombey, H. (coord.) (1998). *Early literacy teaching and learning. Innovative practice in four different national contexts: a thematic network*. Bruselas, Comisión Europea.

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elley, W.B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.

Comisión Europea (1999). *Initial teaching of reading in the European Union. Studies*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Educación, Formación, Juventud.

Lafontaine, D. (to appear). *From comprehension to literacy: thirty years of reading assessment*. In O.E.C.D., *Network A 2000*. París: OCDE.

Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Para más información sobre el estudio de la IEA acerca de las competencias lectoras, véase: <http://uttou2.to.utwente.nl/rl/iea-rl.htm>

Ciencias

Adey, P. (1999). *The science of thinking, and science for thinking: A description of cognitive acceleration through science education (CASE)*. Oficina Internacional de Educación (UNESCO).

Beaton, A.E., Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A., Kelly, D.L. (1996). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill (Ma): Boston College.

Coughlan, R. (ed.) (1999) *Attainment in Physics – Proceedings of the Colloquium on Attainment in Physics at 16+*. Dublin: Stationery Office

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A. & Kelly, D.L. (1999). *School contexts for learning and instruction in IEA's third international mathematics and science study*. Chestnut Hill (Ma.): Boston College.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A., Kelly, D.L. (1999). *School Contexts for Learning and Instruction in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill (Ma): Boston College.

Séré, M.G. (Coord.) (1998). *Improving science education: Issues and research on innovative empirical and computer-based approaches to labwork in Europe*. Bruselas: Comunidades Europeas.

Wise, K.C. & Okey, J.R. (1983). A meta-analysis of the effects of various science teaching strategies on achievement. *Journal of Research Science Teaching*, 20 (5), 419-435.

Para más información sobre el estudio TIMSS, consúltese: <http://timss.bc.edu>

Idiomas extranjeros

Blondin, C. (Co-ordination and editing) (1997). *Learning modern languages at school in the European Union. Studies - n° 6*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Educación, Formación, Juventud.

Bonnet, G. (ed.) (1998) *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report of the colloquium. Background documents (October 1997)*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. Véase también: <http://www.education.gouv.fr/dpd/colloq/>

INRA (Europe) – European co-ordination office (1997). *Young Europeans (Eurobarómetro N°47.2)*. Bruselas, Comisión Europea, Dirección General XXII.

Para más información sobre las encuestas de Eurobarómetro, consúltese:

<http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/surveys.html>

Para más información sobre DIA-LANG, proyecto de evaluación diagnóstica por ordenador financiado por la Comisión Europea en el marco del programa SÓCRATES, visítese: <http://www.jyu.fi/DIALANG/general.html>

Educación Cívica

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (Eds.) (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four national Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft (Países Bajos): Eburon Publishers.

INRA (Europe) – European co-ordination office (1997). *Young Europeans (Eurobarómetro N°47.2)*. Bruselas: Comisión Europea, Dirección General XXII.

Para más información sobre las encuestas de Eurobarómetro, véase: <http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/surveys.html>. Para más información sobre el estudio de la IEA sobre educación cívica, consúltese: http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_e.html.

Tasas de abandono escolar

Bucchi, M. - IARD (Istituto di Ricerca). *Dropping out and secondary education*. Bruselas, Comisión Europea, Dirección General XXII.

Colson, D., Gérard, Fr.-M., Guitard, Cl. and. Martynow, N. (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation, Louvain-la-Neuve). *Getting on with training*. Bruselas: Comisión Europea, Dirección General XXII.

Eurydice (1994): *Measures to combat failure at school. A challenge for the construction of Europe*. Bruselas.

Institut de la Méditerranée, Colloque de Marseille (1997). *L'école de la deuxième chance*. Saint-Etienne: Editions de l'Aube.

Ides Nicaise (ed) (1999). *Success for all? Educational strategies for socially disadvantaged youth in six European countries*. Leuven.

OCDE (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*. París: OCDE.

Serrano Pascual, A., Ouali, N. and Desmarez, P. (Centre de sociologie du travail, de l'emploi ed de la formation (TEF), Université Libre de Bruxelles): *Preventing failure at school and in professional life in Europe*. Bruselas, Comisión Europea, Dirección General XXII.

Evaluación y conducción de la educación escolar

SICI (1999): *Inspectorates of education in Europe – a descriptive study*. Bruselas

Participación de los padres

Eurydice (1997). *The role of parents in the education systems of Europe*. Bruselas

Número de estudiantes por ordenador

Pelgrum, W.J. & Andersen, R.E. (1999). *ICT and the emerging paradigm for life long learning: a worldwide educational assessment of infrastructure, goals and practices*. Enschede (Países Bajos): OCTO.

Para más información sobre el estudio TIMSS, consúltese: <http://timss.bc.edu>

Para más información sobre el estudio IEA/SITES, consúltese: <http://www.mscp.edte.utwente.nl/sitesm1/>

General

Centro de Investigaciones e Innovaciones en Materia de Enseñanza (CERI) (1996, 1997 y 1998). *Education at a Glance. OECD Indicators*. París: OCDE.

Centro de Investigaciones e Innovaciones en Materia de Enseñanza (CERI) (1997 y 1999): *Education Policy Analysis*. París: OCDE.

Jacques Delors (1996): *L'Education – un trésor est caché dedans*. París, UNESCO.

Comisión Europea (1997): *Accomplishing Europe through education and training*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2000): *Education across Europe – Statistics and Indicators 1999*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea(1999): *Evaluating quality in school education – a European pilot project*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea/Eurydice/Eurostat (2000). *Key Data on education in Europe 1999-2000*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

**LISTA DE PARTICIPANTES
EN LA COMISIÓN DE TRABAJO SOBRE INDICADORES DE CALIDAD**

BÉLGICA

Mrs Martine HERPHELIN
Directrice générale adjointe
Direction de la Recherche en éducation et pilotage interréseaux
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Ministère de la Communauté française

Mrs Fanny CONSTANT

Attachée
Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Ministère de la Communauté française

Mr Etienne GILLIARD

Attaché
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Ministère de la Communauté française

Mr Roger STANDAERT

Directeur
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Dienst voor Onderwijsontwikkeling

DINAMARCA

Mrs Birgitte BOVIN
Head of Section
Uddannelsesstyrelsen
Undervisningsministeriet

ALEMANIA

Frau Ministerialrätin Helga HINKE
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

GRECIA

Prof Nikitas PATINIOTIS
Laboratory of Sociology and Education
University of Patras

ESPAÑA

Mrs María L. MORENO MARTINEZ
Technical Advisor
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

FRANCIA

Mr Gérard BONNET
Chargé de mission auprès du directeur de la programmation et du développement
Direction de la programmation et du développement
Ministère de l'éducation nationale

Mr Jacques PERRIN

Inspecteur général
Ministère de l'éducation nationale

IRLANDA

Dr Carl Ó DÁLAIGH
Deputy Chief Inspector
Department of Education and Science

Mr Richard COUGHLAN

Senior Inspector
Evaluation Support & Research Unit
Department of Education and Science

ITALIA

Prof. Benedetto VERTECCHI
President
C.E.D.E.- Centro Europeo Dell'Educazione
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione

Prof. Vega SCALERA

Researcher
C.E.D.E.- Centro Europeo Dell'Educazione
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione

LUXEMBURGO

Mr Dominique PORTANTE
Directeur
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
Ministère de l'Education nationale, de la formation professionnelle et des Sports

PAÍSES BAJOS

Mr Jan van RAVENS
Head
Unit Multilateral Affairs and Knowledge
Department of international relations
Ministry of Education, Culture and Science

Mr Jaco van RIJN

Researcher
Unit Information Policy and Forecasting
Ministry of Education, Culture and Science

Mr Ruud ABELN

Head
Unit Information Policy and Forecasting
Department of Financial Economic Affairs
Ministry of Education, Culture and Science

AUSTRIA

Dr Herbert PELZELMAYER
Leiter der Abt. I/3 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur;
Bildungsforschung, Planung, Kooperation

Dr Werner SPECHT

ZSEII - Zentrum für Schulentwicklung
Abt.II : Evaluation und Schulforschung

AUSTRIA

Mag. Erich SVECNIK
Researcher
ZSEII - Zentrum für Schulentwicklung
Abt.II : Evaluation und Schulforschung

PORTUGAL

Mrs Gloria RAMALHO
Directora
Gabinete de Avaliação Educacional

FINLANDIA

Mr Simo JUVA
Director
General Education Division
Ministry of Education

SUECIA

Mr Ulf P. LUNDGREN
Director general
National Agency for Education

Mr Mats EKHOLM

Director general
National Agency for Education

Mrs Eva EDSTRÖM-FORS

Director
Ministry of Education and Science

Mr Staffan LUNDH

Director
National Agency for Education

REINO UNIDO

Ms Chloe WEST
Team Leader
Pupil Performance and Research Team
Department for Education and Employment

Mr Chris WORMALD

Team Leader
Excellence in Cities Initiative, Standards & Effectiveness Unit
Department for Education and Employment

REINO UNIDO (ESCOCIA)

Dr Wray BODYS
Lead Officer
HM Inspector of Schools/Audit Unit
Education Department
Scottish Executive

Dr Bill MAXWELL

Lead Officer
Quality, Standards and Audit Division
HM Inspectors of Schools
Scottish Executive Education Department

CHIPRE

Dr Kyriacos PILLAS
Head
Research & Evaluation Unit
Pedagogical Institute
Ministry of Education & Culture

Mr Vasilis PHILIPPOU
Secretary A'
Permanent Delegation of the Republic of
Cyprus to the European Union

HUNGRÍA

Mr Zoltán BOGDÁNY
Deputy Head
The Minister's Cabinet
Ministry of Education

Mrs Katalin HERNECZKI
Director of Comenius 2000
Quality Improvement Programme Bureau

POLONIA

Mrs Aldona HILDEBRANDT
Chief Inspector
Department of teachers' improvement
Ministry of national Education

Mrs Ewa KOLASINSKA
Senior Inspector
Department of teachers' improvement
Ministry of national Education

RUMANIA

Mr Alexandru MODRESCU
Head
Department for Documentation and
Education Analysis
Socrates National Agency

Mr Mircea MANIU
General Director of the International
Relations Department
Ministry of national Education

ESLOVAQUIA

Dr Juraj VANTUCH
Faculty of Education
Comenius University

LETONIA

Mr Nils SAKSS
Mission of Latvia to the European
Commission

Dr Andrejs RAUHVARĢERS
Deputy Head of State Secretary for
Education Strategy & Int. Cooperation
Ministry of Education and Science

ESTONIA

Mrs Epp REBANE
Head
General Education Department
Ministry of Education

LITUANIA

Mr Ričardas ALIŠAUSKAS
Head
Education Development Division
Ministry of Education and Science

Mr Arūnas PLIKŠNYS

Director
General Education Department
Ministry of Education and Science

BULGARIA

Mr Pencho MIHNEV
Senior Expert
Department « General Education »
Ministry of Education and Science

REPÚBLICA CHECA

Dr Jan SOKOL
Former Minister of Education
Ministry of Education, Youth & Sports

ESLOVENIA

Mr Janez KREK
Assistant
Faculty of Education
University of Ljubljana

COMISIÓN EUROPEA

Mr Anders J. HINGEL
Head of Unit
Directorate-General for Education and Culture
Development of education policies

Mr Lars Bo JAKOBSEN
Detached national expert
Directorate-General for Education and Culture
Development of education policies

Mr Ben ROLLES
Trainee
Directorate-General for Education and Culture
Development of education policies

Miss Kate LYONS
Trainee
Directorate-General for Education and Culture
Development of education policies

Miss Liliane LAUBACH
Secretary
Directorate-General for Education and
Culture
Development of education policies

Mr Spyridon PILOS
Education and training statistics
Coordination
Eurostat

UNITE EUROPEENNE D'EURYDICE

Madame Luce PEPIN
Directrice

Madame Arlette DELHAXHE
Directrice adjointe/Etudes et analyses

Mr Patrice BREL
Graphiste

EXPERTOS

Mrs Christiane BLONDIN
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

Mr Marc DEMEUSE
Maître de Conférences
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

Prof. Dr. Klaus KLEMM
Fachbereich 2
Universität/Gesamthochschule Essen

Prof. John MACBEATH
Quality in Education Centre
University of Strathclyde

OCDE – Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

Mr Andreas SCHLEICHER
Deputy Head
Statistics on Indicators Division

Mr Tom SMITH
Statistics on Indicators Division