



El espacio Europeo de Educación Superior en 2012:

Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia



**Comisión
Europea**





Eurydice España
rediE
Red española de información sobre educación

El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012:

**Informe sobre la implantación
del Proceso de Bolonia**



European
Commission



eurostudent.eu
★★★★

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

ISBN 978-92-9201-262-5

doi:10.2797/82333

Disponible también en Internet:

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

Texto finalizado en abril de 2012.

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

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido, excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a la “Red Eurydice”, seguida de la fecha de publicación del documento.

Para la reproducción del documento completo ha de solicitarse permiso a la EACEA P9 Eurydice.

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

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Bruselas

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Página web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2013

NIPO línea: 030-13-159-2

NIPO papel: 030-13-107-2

Depósito Legal: M-25293-2013

DOI: 10.4438/030-13-159-2

Imprime: Solana e hijos, A.G., S.A.U.

Impreso en España

PRÓLOGO



Este informe ha sido elaborado para la Conferencia Ministerial de Bucarest 2012 –la primera que se celebra desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en 2010. La conferencia se desarrolla en un momento difícil para Europa, con unos niveles de desempleo sin precedentes en algunas regiones, siendo especialmente preocupante el desempleo juvenil. Es el momento oportuno para preguntarse cómo puede contribuir el Proceso de Bolonia en educación superior a encontrar soluciones a la crisis, y también de evaluar los progresos realizados tras una década de esfuerzos para poner en marcha las reformas.

En primer lugar, tal como muestra el informe, el Proceso de Bolonia ha logrado unos resultados extraordinarios durante su primera década, propiciando un cambio positivo en la educación superior europea. Se han colocado los cimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, que permiten ofrecer una educación de mejor calidad y con más oportunidades de movilidad para todos. El Proceso de Bolonia es un éxito europeo del cual deberíamos sentirnos orgullosos.

No obstante, aún queda mucho por hacer. Precisamente porque estamos atravesando un periodo de crisis, tengo el convencimiento de que es el momento de acelerar el ritmo y la trayectoria del cambio.

El Proceso de Bolonia ha servido de marco para aunar esfuerzos en favor de la modernización de nuestros sistemas de educación superior. Ahora es necesario garantizar que dichos esfuerzos producen beneficios tangibles para los estudiantes, el personal, la economía y la sociedad en su conjunto. Debemos poner todo nuestro empeño en continuar mejorando la calidad, estimulando la movilidad, garantizando que la oferta en educación superior responde a las necesidades del mercado laboral y, sobre todo, debemos incrementar significativamente las oportunidades para que un número cada vez mayor de estudiantes pueda acceder a la educación superior.

¿Por qué es tan importante esta agenda? En primer lugar, Europa necesita más titulados. Los empleos del futuro requerirán personas con más y mejores competencias y, si queremos ser competitivos en el escenario global, tenemos que cumplir con una agenda común, de manera que todos podamos poner en marcha las reformas acordadas para competir en la economía global del conocimiento. Este es el principio sobre el que se asienta la estrategia Europa 2020 de la Unión Europea, y resulta también de vital importancia para la regeneración económica y para la sostenibilidad de todo el continente Europeo. Esta estrategia quedará vacía de contenido si no se aborda con seriedad la reforma educativa y, en particular, la de la educación superior. Es necesario que los ciudadanos tengan la oportunidad de desarrollar su potencial para conseguir que los países puedan desarrollar el suyo.

Este informe ofrece mensajes evidentes sobre los desafíos a los que habremos de hacer frente en el futuro. Se ha elaborado basándose en datos fidedignos, tanto cuantitativos como cualitativos, facilitados por cada país, armonizando en un solo estudio las aportaciones de oficinas estadísticas

que antes operaban por separado (Eurydice, Eurostat y Eurostudent), bajo la supervisión del Grupo de Seguimiento de Bolonia. A mi juicio, el resultado ha sido un éxito rotundo. La panorámica clara y comparativa que ofrece el informe sobre cómo se han abordado las reformas en la educación superior, así como sobre la modernización de los sistemas nacionales, aporta un material que será utilizado en nuestros debates sobre educación superior en Europa mucho más allá de la Conferencia Ministerial de Budapest.

La Conferencia marca un momento decisivo dentro del Proceso de Bolonia avanzando a partir de los acuerdos entre gobiernos y las adaptaciones y reacciones, en ocasiones apresuradas, de los sistemas, hacia una implantación sólida y comparable. Continuaremos trabajando juntos para alcanzar nuestros objetivos comunes.

Es necesario que la totalidad del Espacio Europeo de Educación Superior continúe el camino trazado en el Comunicado Ministerial de Bucarest. Puedo garantizar el pleno respaldo de la Comisión Europea en esta singladura.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Vassiliou', with a long horizontal stroke extending to the right.

Androulla Vassiliou
Comisaria responsable de
Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Resumen ejecutivo	7
Introducción	15
1. El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior	19
1.1. Población estudiantil	19
1.2. Instituciones de educación superior	22
1.3. Gasto público en educación superior	23
Conclusiones	28
2. Titulaciones y cualificaciones	29
2.1. Las estructuras de Bolonia	31
2.2. Las herramientas de Bolonia	46
2.3. El reconocimiento de las cualificaciones	57
Conclusiones	60
3. La garantía de calidad	63
3.1. La garantía de calidad externa	64
3.2. La garantía de calidad interna	73
Conclusiones	75
4. La dimensión social de la educación superior	77
4.1. Información estadística sobre el impacto del origen de los estudiantes en su participación y en sus posibilidades de alcanzar estudios superiores	79
4.2. Enfoques políticos para ampliar el acceso y la participación en la educación superior	86
4.3. Vías alternativas de acceso a la educación superior y oferta de servicios adecuados a los estudiantes	90
4.4. Tasas y ayudas económicas	99
Conclusiones	109
5. Resultados prácticos y empleabilidad	113
5.1. Los resultados de la educación superior: número de titulados	114
5.2. Tasas de finalización y políticas de mejora	115
5.3. Los titulados y el mercado laboral: desempleo y transición formación-empleo	123
5.4. Los beneficios personales de la educación: relación entre ingresos y nivel de estudios	131
5.5. Las cualificaciones de educación superior y la demanda del mercado laboral: desajustes en cuanto a cualificaciones	133
Conclusiones	138

6. El aprendizaje permanente	139
6.1. Interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente a nivel nacional	140
6.2. El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior	142
6.3. La financiación del aprendizaje permanente	143
6.4. El fomento de una oferta flexible de programas de educación superior	145
6.5. El reconocimiento del aprendizaje previo	156
6.6. Participación de estudiantes adultos y de estudiantes de incorporación tardía en la oferta formal de educación superior	159
Conclusiones	162
7. Movilidad	165
7.1. Tipos de movilidad	167
7.2. Flujos de movilidad de los estudiantes	168
7.3. Medidas para promover y apoyar la movilidad	178
7.4. Movilidad del personal	186
Conclusiones	188
Bibliografía	191
Glosario y notas metodológicas	197
I. Códigos, abreviaturas y siglas	197
II. Términos generales	198
III. Términos estadísticos	204
IV. Bases de datos	213
V. Notas de los gráficos de Eurostat	218
Índice de gráficos	229
Agradecimientos	234

El Proceso de Bolonia y sus objetivos para el 2020

El Proceso de Bolonia ha transformado por completo el panorama de la educación superior en Europa. Todos los países han llevado a cabo reformas significativas que han facilitado la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y sentado las bases para una educación superior capaz de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad. Se han modificado las estructuras de educación superior, se han desarrollado sistemas de garantía de calidad, se han arbitrado mecanismos para facilitar la movilidad y se han identificado diversas cuestiones relativas a la dimensión social de la educación superior. Este proyecto, basado en la cooperación voluntaria, merced al cual se acuerdan e implementan una serie de objetivos comunes para los sistemas de educación superior de 47 países, es de una magnitud sin precedentes.

No obstante, los ministros reunidos en 2009 en Lovaina la Nueva, conscientes de que la situación en la segunda década del presente milenio presenta nuevos desafíos, esbozaron las cuestiones a las que hay que hacer frente en este contexto cambiante. Asimismo, hicieron un llamamiento en favor de la calidad en la educación superior y establecieron cuatro objetivos primordiales para la década actual:

- concluir las reformas estructurales y ahondar en su implantación, gracias a una comprensión profunda del proceso y al uso de los instrumentos desarrollados hasta ahora;
- implantar una educación superior de calidad, vinculada a la investigación y al aprendizaje permanente, y que promueva la empleabilidad;
- lograr que la dimensión social se convierta en una realidad, garantizando que el alumnado que accede a la educación superior y la finaliza sea un reflejo de la diversidad de la población estudiantil de las naciones europeas;
- garantizar que al menos un 20% de quienes titulan en el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) han completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero ⁽¹⁾.

El informe

El presente informe ha sido elaborado dentro del marco del Comunicado de Lovaina la Nueva. Es fruto de la colaboración entre Eurostat, Eurydice y Eurostudent, bajo la supervisión del Grupo de Seguimiento de Bolonia y, en concreto, de un grupo de trabajo establecido a tal efecto por éste último. De acuerdo con el cometido específico y con la metodología utilizada por estas oficinas estadísticas, el informe describe el grado de implantación del Proceso de Bolonia en 2012 desde distintas perspectivas, utilizando datos recogidos entre 2010 y 2011, así como información sobre tendencias anteriores, que se ha incluido en algunos gráficos. Así pues, esta obra presenta información estadística contextualizada, junto con un análisis comparativo de datos socioeconómicos sobre las condiciones de vida de los estudiantes. Las estadísticas se complementan con descriptores normativos de los sistemas, así como con un análisis de su funcionamiento. El Grupo de Seguimiento

⁽¹⁾ El Proceso de Bolonia en 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

de Bolonia ha revisado los indicadores de la tabla de puntuaciones utilizada en anteriores ocasiones, y los ha incorporado a este informe como indicadores de Bolonia.

Dichos indicadores llevaban implícitos juicios de valor, clasificando las puntuaciones obtenidas por los países de acuerdo con una escala de colores: verde oscuro, verde claro, amarillo, naranja y rojo. En comparación con evaluaciones anteriores, en algunas líneas de actuación ahora predomina menos el color verde oscuro. Esto se debe a que se han perfilado más los criterios empleados para medir cada una de estas líneas de actuación, o que se ha ampliado la cobertura del indicador.

El informe se divide en siete capítulos:

1. El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior
2. Titulaciones y cualificaciones
3. La garantía de calidad
4. La dimensión social de la educación superior
5. Resultados prácticos y empleabilidad
6. Aprendizaje permanente
7. Movilidad

Leídos transversalmente, los capítulos responden a tres bloques generales de preguntas:

- ¿Quiénes acceden a la educación superior y cómo lo logran?
- ¿Cómo se estructura la oferta en educación superior y cuál es la transición entre ciclos? ¿Cuál es la experiencia de vida de los estudiantes mientras permanecen en el sistema?
- ¿Qué beneficios obtienen los estudiantes de la educación superior? ¿Cuáles son los resultados de la educación superior?

En los siguientes apartados se intenta dar respuesta a estas cuestiones, con información extraída de los siete capítulos del informe. Se ha escogido este método con el fin de demostrar que la dimensión social de la educación apunala los distintos objetivos y líneas de actuación del Proceso de Bolonia, y no constituye una línea de actuación específica o independiente dentro del mismo.

Observación preliminar: la financiación de la educación superior

Este informe se ha elaborado en un contexto de crisis económica. Por tanto, la financiación de la educación se ha convertido en una cuestión de suma importancia. Los niveles de gasto público en educación varían considerablemente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y las respuestas ante la crisis económica no han sido uniformes. En este sentido, los países se pueden clasificar en tres grupos: en el primero no se aprecia una disminución —e incluso, en algunos países, se observa un incremento— del gasto público en educación superior; en el segundo se ha producido una reducción inferior al 5%; y en el tercero, el gasto público en este nivel educativo ha sufrido una merma considerable. No obstante, analizando los tres grupos a la vez, resulta evidente que se ha producido una disminución generalizada del gasto público en educación superior ⁽²⁾.

⁽²⁾ Para más información, véase el capítulo 1, apartado 1.3.

El acceso a la educación superior

Uno de los objetivos del Proceso de Bolonia es aumentar el volumen y la diversidad de la población estudiantil. En este sentido, conviene recordar que la dimensión social se define como la equidad en el acceso y en la finalización satisfactoria de la educación superior de diversos grupos sociales.

En lo referente al acceso a la educación superior, el número de matriculados en este nivel educativo aumentó entre 1999 y 2009, aunque no de manera uniforme ⁽³⁾. Por otra parte, las cifras revelan que durante la primera década del Proceso de Bolonia accedieron a la educación superior más hombres que mujeres. Sin embargo, es necesario matizar los datos por áreas de estudio. Las mujeres predominan en el campo de la educación, la veterinaria, y la salud y los servicios sociales, mientras que los varones son más numerosos en informática, ingeniería y profesiones afines, y en servicios de transporte ⁽⁴⁾.

Este incremento global en las tasas de participación se contrarresta en algunos países con la relativamente escasa participación de inmigrantes de primera generación en la educación superior. Sin embargo, este fenómeno no solo está ligado a dificultades de acceso y admisión, sino que sus causas se pueden encontrar en niveles educativos inferiores, puesto que los alumnos de origen inmigrante presentan más probabilidades de abandono escolar temprano ⁽⁵⁾. Algunos sistemas de educación superior identifican formalmente a los colectivos infrarrepresentados y dirigen a ellos medidas específicas (por ejemplo, planes de ayuda económica, un régimen especial de admisión y servicios de orientación y asesoramiento). Estos grupos se definen según distintos criterios, entre los que se incluyen: la etnia y/o la condición de inmigrante, el género, el área geográfica (zonas rurales frente a urbanas y/o zonas económicamente deprimidas frente a zonas no deprimidas) o la edad (estudiantes adultos frente a estudiantes en la edad típica en que se suele cursar la educación superior). No obstante, con independencia del enfoque político, solo algunos países mencionan objetivos específicos en este ámbito ⁽⁶⁾.

El objetivo de incrementar el volumen y la diversidad del alumnado también está vinculado al de ampliar los criterios de admisión, a fin de que todas aquellas personas capacitadas para seguir estudios superiores tengan la oportunidad de hacerlo, con independencia de su rendimiento en etapas educativas anteriores. Esto conlleva la creación de vías alternativas de acceso a la educación superior, basadas en el reconocimiento de las competencias adquiridas fuera de los contextos de aprendizaje formal. Las cifras indican que los sistemas de educación superior en los países de Europa occidental se caracterizan por una mayor flexibilidad en cuanto a los requisitos de titulación para acceder a la educación superior en comparación con el resto de países del EEES. Sin embargo, incluso en los primeros, rara vez más de uno de cada diez alumnos accede a la educación superior a través de un itinerario alternativo. Los datos disponibles también revelan que los alumnos que demoran su transición a la educación superior y los que proceden de un estrato socioeducativo bajo frecuentemente recurren a las vías alternativas de acceso a la educación superior ⁽⁷⁾.

Facilitar la progresión en los estudios mediante las estructuras, los procesos y las herramientas de Bolonia

El Proceso de Bolonia ha estimulado un cambio en los sistemas a través de la implantación de instrumentos que contribuyen a generar confianza, concebidos para mejorar la transparencia más allá

⁽³⁾ Para más información, véase el capítulo 1, apartado 1.1.

⁽⁴⁾ Para más información, véase el capítulo 4, apartado 4.1.

⁽⁵⁾ Para más información, véase el capítulo 4, apartado 4.1.

⁽⁶⁾ Para más información, véase el capítulo 4, apartado 4.2.

⁽⁷⁾ Para más información, véase el capítulo 4, apartado 4.3.

de las jurisdicciones nacionales y que permiten la convergencia de los sistemas. Dichas herramientas incluyen: un sistema estructurado en tres ciclos, con el consiguiente desarrollo de un marco general de cualificaciones; el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS); la creación del Suplemento al Título; y la garantía de calidad.

En la actualidad, 47 países se han sumado a este compromiso y se encuentran en proceso de implantar la **estructura en tres ciclos**. En 26 de ellos, el porcentaje de alumnos que estudian en programas organizados de acuerdo al sistema de dos ciclos de Bolonia alcanza el 90%, y en otros 13 países, entre un 70% y un 89%. En algunos países el porcentaje de estudiantes matriculados en dichos programas es aún escaso, debido a la introducción tardía de los cambios legislativos. No obstante, prácticamente todos los países todavía ofertan programas integrados en las áreas que preparan para el ejercicio de profesiones reguladas, y para las que se requieren, según la directiva 2005/36/EC de la UE y/u otra legislación nacional, de 5 a 6 años de estudio: medicina, odontología, farmacia, arquitectura y veterinaria, y, en menor medida, ingeniería, derecho, teología y formación del profesorado ⁽⁸⁾.

Se observan grandes diferencias dentro del EEES en cuanto al porcentaje de titulados de primer ciclo que, en la práctica, continúan sus estudios en el segundo. Mientras que en la mayoría de los países entre un 10% y un 24% de los estudiantes se matriculan en estudios de segundo ciclo, en trece sistemas las cifras rondan entre un 75% y el 100%. En estos últimos, los altos niveles de transición directa de uno a otro ciclo podrían indicar que el primero aún no se ha desarrollado como una cualificación que permita la incorporación al mercado laboral ⁽⁹⁾.

En lo que respecta a los **marcos nacionales de cualificaciones**, todos deberían haberse implantado para el año 2012 y estar listos para obtener su acreditación de acuerdo con el Marco de Cualificaciones general para todo el Espacio Europeo de Educación Superior. Nueve países afirman haber cumplido ya con los diez requisitos establecidos por el Grupo de Trabajo encargado de los Marcos de Cualificaciones del EEES, y otro grupo de países también parecen encontrarse en situación de llegar a cumplirlos. Sin embargo, los marcos de cualificaciones, que clasifican los resultados de aprendizaje según conocimientos, destrezas y competencias (es decir, lo que el alumno sabe, comprende y es capaz de hacer), no distinguen los objetivos de aprendizaje, tal y como se describen en los programas de estudios, de lo que el estudiante ha logrado en términos de resultados de aprendizaje. En otras palabras, la implantación de estos marcos también conllevará vincular los resultados de aprendizaje con la forma en que se evalúa el rendimiento de los alumnos. Los marcos de cualificaciones tampoco están formalmente ligados a decisiones y procedimientos sobre reconocimiento, ni para fines académicos ni profesionales ⁽¹⁰⁾.

En cuanto a la implantación del **ECTS** como sistema para acumulación y transferencia de créditos, los datos parecen indicar que se ha logrado prácticamente en su totalidad. No obstante, no se ha completado el proceso de relacionar créditos con resultados de aprendizaje y, en algunos casos, se utiliza otro sistema de compatibilidad de créditos distinto del ECTS. Por otra parte, los créditos ECTS se asignan para distintos propósitos, lo cual dificulta la interpretación de los títulos ⁽¹¹⁾.

En cuanto a la **garantía de calidad**, se han diseñado nuevos indicadores, centrados en la etapa de garantía externa de calidad, en el nivel de participación de los estudiantes y en el nivel de participación internacional. En general, los resultados corroboran la magnitud de los cambios registrados desde los inicios del Proceso de Bolonia. El desarrollo de la garantía de calidad ha sido

⁽⁸⁾ Para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.1.

⁽⁹⁾ Para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.1.

⁽¹⁰⁾ Para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.2.1.

⁽¹¹⁾ Para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.2.2.

muy rápido y se han marcado hitos fundamentales en el ámbito de la cooperación europea. Sin embargo, en lo que respecta a la participación de las partes interesadas en los procesos de garantía externa de calidad, aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a la participación sistemática de los alumnos en todos los procesos relevantes. Además, dentro del EEES se observan niveles de participación en los procesos de garantía de calidad bastante dispares. También debería tenerse en cuenta que la garantía de calidad se centra primordialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que quedan excluidos los servicios de apoyo al alumnado y la investigación. Tampoco figura dentro del ámbito de la garantía de calidad el cumplimiento con los procedimientos institucionales para el reconocimiento de títulos, establecidos en el marco legal de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento. Además, el informe pone de manifiesto que, a pesar de la importancia concedida por los ministros en el Comunicado de Bergen de 2005 al refuerzo de los procesos de acreditación y reconocimiento mutuo y de las decisiones sobre garantía de calidad, muchos países aún se muestran reticentes a delegar fuera de sus fronteras sus competencias sobre garantía externa de calidad ⁽¹²⁾.

En general, las consideraciones anteriores confirman los logros del Proceso de Bolonia hasta la fecha. A pesar de los distintos métodos utilizados en la elaboración de este informe, parece que la mayoría de los instrumentos ya están formalmente en funcionamiento. No obstante, su implantación satisfactoria depende de que se sistematice su utilización. Las conclusiones del informe sugieren que la puesta en marcha del sistema de créditos ECTS, del aprendizaje centrado en el alumno, de los marcos de cualificaciones y de la garantía interna de calidad dependen en su conjunto de la implementación completa del enfoque sobre resultados de aprendizaje, así como de la armonización de las distintas líneas de actuación. Asimismo, aún es necesario concluir la implantación de la estructura en tres ciclos de la educación superior.

La participación de los alumnos en la educación superior y su rendimiento dependen de un gran número de factores. La cuestión más importante es en qué medida los sistemas son capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos, asegurándose de que su situación económica no constituye una barrera ni para acceder ni para progresar en sus estudios, y proporcionándoles unos servicios adecuados de apoyo a lo largo de su trayectoria académica. Las tablas de Eurostudent muestran que los estudiantes que se encuentran más satisfechos con su situación económica suelen ser aquellos cuya principal fuente de ingresos es la aportación que reciben de sus familias ⁽¹³⁾.

En lo concerniente a mecanismos de financiación, el informe dibuja un panorama muy heterogéneo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a sistemas de tasas y ayudas al estudio. La casuística abarca desde situaciones en las que no se exige el pago de tasas a ningún estudiante a otras en las que todos están obligados a abonarlas, y desde lugares donde todos los alumnos reciben ayudas económicas a otros en los que muy pocos cuentan con ellas. Las diferencias entre países, y dentro de los mismos, en la cuantía de las tasas y en las ayudas disponibles son también muy significativas. Así pues, el alumnado del EEES actualmente estudia en unas condiciones económicas muy diversas, aspecto que hay que tener en cuenta en los debates sobre política a nivel europeo respecto a movilidad y tasas de finalización ⁽¹⁴⁾.

Resultados prácticos y empleabilidad

No es suficiente con acceder a la educación superior. Por este motivo, el informe también analiza los resultados que se obtienen de la educación. Los datos actualmente disponibles, a pesar de presentar

⁽¹²⁾ Para más información, véase el capítulo 3.

⁽¹³⁾ Para más información, véase el capítulo 4, sección 4.4.

⁽¹⁴⁾ Para más información, véase el capítulo 4, sección 4.4.

lagunas, apuntan a la existencia de enormes diferencias entre los países del EEES. Además, aún es necesario llegar a un acuerdo común y definir las estrategias para mejorar las tasas de finalización dentro del EEES. Hasta la fecha, solo un grupo minoritario de países ha puesto en marcha estrategias globales a nivel nacional para hacer frente al problema del abandono de los estudios, y en algunos países no existe ninguna medida específica para abordar este problema.

Los resultados de la educación superior se miden aquí basándose en las tasas de finalización de estudios, así como en las perspectivas laborales de los titulados. Se realiza un seguimiento de las tasas de finalización a nivel nacional y/o de centros en la mayoría de los países. Estos datos se utilizan para confeccionar estadísticas anuales y análisis de eficiencia, para planificar la admisión de alumnos y para entablar un diálogo entre las partes implicadas. No obstante, los datos presentan algunas limitaciones desde el punto de vista comparativo. Las estadísticas sobre tasas de finalización de 22 países dentro del EEES indican que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes que ingresan en este nivel finalizan sus estudios y reciben un título. Podría argumentarse que la implantación de la estructura en dos ciclos y la introducción del sistema de créditos ECTS han contribuido a mejorar esta situación. Asimismo, el sistema de créditos facilita al alumnado el reingreso en la educación superior en etapas posteriores.

En términos generales, a lo largo de la última década se observa que los varones tenían menos probabilidad que las mujeres de alcanzar estudios superiores. Sin embargo, las cifras de titulación en doctorado son todavía ligeramente inferiores entre las mujeres.

Un indicador muy fiable sobre la equidad del sistema de educación superior es en qué medida el nivel de estudios alcanzado se transmite de generación en generación. Ha quedado demostrado que el nivel educativo de los progenitores influye enormemente en el nivel que alcanzan sus hijos, aunque los datos apuntan a un descenso en esta correlación. No obstante, en la mayoría de los países del EEES, la probabilidad relativa de los estudiantes cuyos padres tienen un nivel de estudios alto de alcanzar el mismo nivel es entre dos y cinco veces superior a la de alumnos procedentes de familias con un nivel de estudios medio. De hecho, la influencia del nivel de formación de los padres en las posibilidades que un alumno tiene de alcanzar estudios superiores es aún más importante que el origen inmigrante ⁽¹⁵⁾.

En cuanto al empleo, los datos medios del periodo 2006 al 2010 indican que la ratio de desempleo de los jóvenes disminuye cuanto más elevado es su nivel de formación. Sin embargo, un análisis más detallado revela que en muchos países la ratio de desempleo de quienes han obtenido su titulación recientemente es considerablemente más elevada que la de quienes se graduaron hace unos años. Además, por término medio, aproximadamente una quinta parte de los jóvenes titulados superiores ocupan puestos de trabajo para los que normalmente no se requiere un título de educación superior. Estas cuestiones pueden interpretarse como indicadores de los problemas en la transición entre la educación superior y el mercado laboral. También hay que tener en cuenta que los datos disponibles reflejan la nomenclatura de los niveles CINE 5A y 5B y no permiten analizar adecuadamente la efectividad del sistema de titulaciones en tres ciclos ⁽¹⁶⁾. Así pues, la relevancia del primer ciclo para el mercado de trabajo y su impacto en la mejora social es una cuestión que requerirá un análisis más profundo en informes futuros.

⁽¹⁵⁾ Para más información, véase el capítulo 4, sección 4.1.

⁽¹⁶⁾ Para más información, véase el capítulo 5.

Aprendizaje permanente

La educación superior es solo uno de los elementos que integran el aprendizaje permanente. Aunque este aprendizaje constituye uno de los temas centrales del Proceso de Bolonia, la legislación al respecto es bastante escasa. Solamente la normativa sobre educación superior de algunos países incluye una definición de aprendizaje permanente. Incluso cuando existe este tipo de normativa, es difícil determinar qué actividades se incluyen en este concepto. La Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente, desarrollada por la Asociación Europea de Universidades (EUA), y a la que hacen referencia los ministros en el Comunicado de Lovaina la Nueva, debería ayudar a definir el concepto con mayor precisión.

Ante la falta de una interpretación exacta del concepto, la oferta educativa más directamente asociada con el aprendizaje permanente incluye cursos de carácter no formal organizados por las instituciones de educación superior de forma paralela a la oferta de titulaciones formales, o bien titulaciones que se ofertan a través de mecanismos distintos a los tradicionales programas de estudios a tiempo completo. El informe indica que no todos los países del EEES atienden por igual a las necesidades de los alumnos que no encajan en los parámetros tradicionales. Por ejemplo, a pesar de que la mayoría de los países ha establecido itinerarios formativos flexibles dirigidos a este tipo de alumnado, en algunos de ellos estas opciones requieren un desembolso superior por parte de los estudiantes al que realizan quienes estudian en programas tradicionales a tiempo completo ⁽¹⁷⁾.

Asimismo, en aproximadamente dos tercios de los países se otorga la condición formal de estudiante a estudiantes que no están matriculados a tiempo completo y que, por lo general, se encuadran dentro de la figura de estudiantes a tiempo parcial. La edad es un factor significativo para los alumnos a la hora de decidir continuar sus estudios a tiempo parcial, siendo los adultos (de treinta años o mayores) más proclives a estudiar a tiempo parcial que los jóvenes. Los datos disponibles también indican que en cerca de la mitad de los países integrados en Bolonia los estudiantes adultos pueden obtener el reconocimiento de sus aprendizajes previos de cara al acceso a la educación superior, o para poder progresar dentro del sistema ⁽¹⁸⁾. No obstante, el reconocimiento de la formación previa suele estar sujeto a distintas limitaciones y rara vez conduce a la obtención de un título completo de educación superior.

Mejorar la movilidad

Por primera vez en el Proceso de Bolonia se ha concretado un objetivo cuantitativo respecto a la movilidad de estudiantes: para el año 2020, al menos un 20% de los titulados dentro del EEES deberían haber completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero. Sin embargo, no existen aún datos estadísticos suficientemente fiables como para determinar los logros con relación a este objetivo. No obstante, se han introducido mejoras considerables a nivel metodológico que facilitarán la obtención de datos de mayor calidad y más exhaustivos, sobre todo en lo referente a la movilidad de créditos, lo que debería permitir dibujar un panorama más detallado de la situación en los próximos años ⁽¹⁹⁾.

Los datos disponibles en la actualidad, centrados fundamentalmente en la movilidad de titulaciones, muestran que la mayoría de los países de Bolonia presentan una tasa de movilidad tanto entrante como saliente inferior al 10%, y por debajo del 5% en más de la mitad de los países. La combinación

⁽¹⁷⁾ Para más información, véase el capítulo 6, apartado 6.4.2.

⁽¹⁸⁾ Para más información, véase el capítulo 6, apartado 6.5.

⁽¹⁹⁾ Para más información, véase el capítulo 7.

de los datos existentes con otros más detallados sobre movilidad facilitará una mejor evaluación del rendimiento general, en relación con el objetivo establecido para el futuro ⁽²⁰⁾.

El informe también ha puesto de manifiesto que existen obstáculos, tanto reales como percibidos, para la movilidad, de los que habrá que ocuparse en el futuro. Esto es de vital importancia, porque la percepción que se tiene de dichos obstáculos y el impacto que producen varía en función del estrato social del que se procede. Si no se realiza un seguimiento de dichos obstáculos, los incrementos en las tasas de movilidad pueden conducir a una nueva dimensión de desigualdad social.

Los países también han expresado su deseo de lograr una movilidad más equilibrada y, de hecho, los datos actuales revelan irregularidades en los flujos de movilidad entre distintos países y continentes. Las razones para este desequilibrio son muy diversas, y algunas –como las desigualdades económicas entre países– no son sencillas de abordar. Sin embargo, todavía es frecuente que los países informen de impedimentos relacionados con cuestiones legales y administrativas y, en especial, con el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero ⁽²¹⁾.

Las lagunas informativas y los obstáculos que se observan en el ámbito de la movilidad de los estudiantes se repiten también en los debates relativos a la movilidad del personal de educación superior. Conceptualmente, no está claro sobre qué sector de este personal deberían recogerse datos estadísticos en el futuro, y a nivel europeo la única fuente estadística disponible es la de los intercambios de personal dentro del programa Erasmus. Los principales obstáculos para la movilidad del personal que mencionan los países son el conocimiento de idiomas, cuestiones de tipo legal y las circunstancias personales ⁽²²⁾.

El informe muestra que muchos países e instituciones han ampliado espectacularmente su oferta de programas conjuntos desde que se iniciara el Proceso de Bolonia. Este tipo de programas conjuntos tienen una estructura clara en la que se articulan y se reconocen los períodos de movilidad con mayor facilidad. En ellos, la educación superior europea se convierte en una realidad tangible a nivel institucional. No obstante, pese a que en la actualidad existe un gran número de programas conjuntos, el número de títulos conjuntos es aún muy escaso, dado que persisten ciertas trabas a nivel legislativo y administrativo. Además, solo un porcentaje reducido de estudiantes puede participar en este tipo de programas de estudio conjuntos ⁽²³⁾.

⁽²⁰⁾ Para más información, véase el capítulo 7, apartado 7.2.

⁽²¹⁾ Para más información, véase el capítulo 7, apartados 7.2.4 y 7.3.4.

⁽²²⁾ Para más información, véase el capítulo 7, apartado 7.4.

⁽²³⁾ Para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.1.4.

INTRODUCCIÓN

El contexto de Bolonia

La Declaración de Bolonia fue firmada en 1999 por los ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos y supuso el inicio del proceso de cooperación europeo más ambicioso realizado hasta el momento en el ámbito de la educación superior. En la actualidad, las reformas han afectado a países tanto dentro como fuera de Europa y el número oficial de países firmantes del convenio asciende a 47, con Kazajistán como último estado en sumarse ⁽²⁴⁾.

El Proceso de Bolonia: de La Sorbona a Lovaina la Nueva, 1998-2009

Movilidad de estudiantes y profesorado	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración	Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	El reto de los visados y permisos de trabajo, del sistema de pensiones y de los reconocimientos	Objetivo para el 2020: 20% de movilidad estudiantil
Sistema común de titulaciones en dos ciclos	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable Desarrollo de titulaciones conjuntas reconocidas	Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo	Adopción del MEC y del EEES Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012
		Dimensión social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales de la dimensión social medidos para el 2020
		Aprendizaje permanente (AP)	Coordinar las políticas nacionales sobre AP Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la educación superior	El papel de la educación superior en el aprendizaje permanente Acuerdos de colaboración para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige acuerdos de colaboración sólidos Llamamiento para trabajar en favor de la empleabilidad
Uso de los créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento al Título (ST)	ECTS para la acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y las prácticas de reconocimiento	Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia
	Cooperación europea en materia de garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento	Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo	Adopción de los Estándares y Directrices Europeas de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador del EEES
La Europa del Conocimiento	La dimensión europea de la educación superior	El Espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo	Vínculos entre la educación superior y la investigación	Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión social del Proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre política global a través de los Foros sobre Política de Bolonia
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Declaración de La Sorbona	Declaración de Bolonia	Comunicado de Praga	Comunicado de Berlín	Comunicado de Bergen	Comunicado de Londres	Comunicado de Lovaina la Nueva

⁽²⁴⁾ Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, 12 de marzo de 2010.

En esta tabla se esbozan los principales hitos de las conferencias ministeriales dentro del Proceso de Bolonia hasta el año 2009. En ella se puede realizar un seguimiento de los temas más importantes a lo largo de la primera década. Entre ellos figuran la creación de un sistema común de titulaciones, el sistema europeo de créditos, la movilidad, la cooperación en el ámbito de la garantía de calidad, los marcos nacionales de cualificaciones, el aprendizaje permanente, la empleabilidad y la dimensión social de la educación superior.

El Comunicado de Lovaina la Nueva ⁽²⁵⁾ concreta la agenda para la próxima década, en la que se incluye el nuevo objetivo sobre movilidad para el año 2020, así como objetivos claros para el resto de las líneas de actuación. En este informe se analizan todos estos objetivos. Asimismo, el estudio comparativo que se lleva a cabo a lo largo de sus siete capítulos tiene como finalidad presentar una panorámica del estado actual del Espacio Europeo de Educación Superior, creado tras la Declaración de Budapest-Viena de marzo de 2010 (la lista oficial de países signatarios figura en el apartado “Glosario y notas metodológicas”).

Resumen del informe

Este informe integrado ha sido elaborado para la Conferencia Ministerial Europea, celebrada del 26 al 27 de abril de 2012.

En él se presenta una instantánea del grado de implantación del Proceso de Bolonia desde distintas perspectivas, basándose en datos recogidos en la primera mitad de 2011. Se proporciona tanto información cualitativa como datos estadísticos. Asimismo, se tratan los aspectos fundamentales de las reformas emprendidas en educación superior destinadas a lograr un funcionamiento adecuado del Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta obra es la continuación de informes anteriores de evaluación del Proceso de Bolonia (*Bologna Process Stocktaking Reports*) y es fruto de la estrecha colaboración entre el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), Eurostat, Eurostudent y Eurydice, a los que a lo largo del proceso se les ha denominado los “encargados de la recogida de datos”.

La información cualitativa se recogió a través de un cuestionario dirigido a los miembros del BFUG, que fue presentado, una vez sometido a consulta de todos los agentes nacionales relevantes, por los representantes de Bolonia en 45 países entre enero y mayo de 2011. La información procedente de la Antigua República Yugoslava de Macedonia y de Rusia es parcial, dado que no completaron la totalidad del cuestionario. El Reino Unido y Bélgica entregaron dos respuestas cada uno. Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se tratan, por tanto, como sistemas de educación superior distintos al de Escocia. Igualmente, la Comunidad flamenca y la Comunidad francesa de Bélgica también se consideran sistemas de educación superior independientes. El cuestionario analizaba todos los temas tratados en este informe, a excepción de la movilidad. La información sobre movilidad fue recabada por el grupo de trabajo sobre movilidad del BFUG, en colaboración con el resto de organismos encargados de la recogida de datos, en otoño de 2010. El motivo por el cual estos datos se recopilaban con anterioridad fue que dicha información era necesaria para que el grupo de trabajo sobre movilidad pudiese elaborar una estrategia para la movilidad dentro del EEES.

El informe se basa fundamentalmente en información oficial relativa a legislación, normativa y políticas nacionales, complementada con datos estadísticos recopilados por Eurostat y por los datos de las encuestas sobre la población estudiantil europea facilitados por Eurostudent. Los datos de Eurostat provienen de la UOE, la EPA y de las bases de datos EU-SILC ⁽²⁶⁾. Asimismo, Eurostat llevó

⁽²⁵⁾ El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, Lovaina y Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009.

⁽²⁶⁾ Para más información, véase el apartado “Glosario y notas metodológicas”.

a cabo una recogida de datos específica para países del EEES que no suelen estar incluidos en sus estudios estadísticos. Los datos de Eurostudent han sido extraídos de la base de datos Eurostudent IV, que se analiza en detalle en “Eurostudent, 2011: Encuesta sobre las condiciones de vida de los estudiantes en Europa”.

El trabajo de los organismos encargados de la recogida de datos ha sido supervisado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia y, más concretamente, por el grupo de trabajo creado para coordinar todos los aspectos del proceso de información. Este grupo de trabajo está copresidido por Germain Dodelinger (Luxemburgo) y Andrejs Rauhvargers (Letonia). También se ha colaborado estrechamente con los grupos de trabajo del BFUG encargados de la movilidad, la dimensión social, la apertura internacional, los marcos de cualificaciones y el reconocimiento. No se estableció contacto con el grupo de trabajo responsable del seguimiento de las herramientas para la transparencia, puesto que se acordó que este tema quedaba fuera del alcance del presente informe.

El informe está dividido en siete capítulos temáticos. Cada uno de ellos incluye una introducción en la que se pone de relieve la relevancia del tema en el contexto del Proceso de Bolonia, así como los objetivos que se han acordado y la contribución que ha realizado cada uno de los grupos de trabajo del BFUG al informe. Al final de cada capítulo se ofrece un resumen de su contenido.

1. EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los 47 países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tienen que implementar sus políticas en contextos muy diversos. En este primer capítulo del informe se esboza el contexto en el que se enmarca el posterior estudio comparativo y se ponen de relieve las diferencias entre los países que conforman el EEES. El capítulo permite comprender las distintas estructuras, escalas y condiciones en las que operan las instituciones de educación superior.

Esquema del capítulo

El capítulo se estructura como sigue: en primer lugar se compara el tamaño de la población estudiantil de los países del EEES, así como las tendencias de participación en educación superior entre los 18 y 34 años. También se analiza en qué medida se tienen en cuenta las perspectivas demográficas en la normativa sobre educación superior. En segundo lugar, el capítulo clasifica a las instituciones de educación superior, mostrando la diversidad que existe al respecto en los distintos países. Por último, se comparan los niveles de gasto público en educación superior dentro del EEES, así como los cambios que se han producido antes y después de la crisis económica.

1.1. Población estudiantil

El tamaño de la población estudiantil es muy desigual en los 47 países del EEES. Las cifras totales, según refleja el gráfico 1.1, oscilan entre los 754 estudiantes de Liechtenstein y los 9.909.160 de Rusia (curso 2008/09). Solo Rusia posee más del 25% del alumnado del EEES, mientras que los alumnos de los países con más estudiantes matriculados en educación superior (Rusia, Turquía, Ucrania, Alemania y el Reino Unido) representan más del 50%. Francia, Polonia, Italia y España también tienen más de 1.500.000 estudiantes, mientras que en 14 países (de los que han proporcionado datos) dicha cifra no alcanza los 200.000. Esto ilustra a la perfección la diversidad de situaciones dentro del EEES.

Gráfico 1.1: Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2008/09

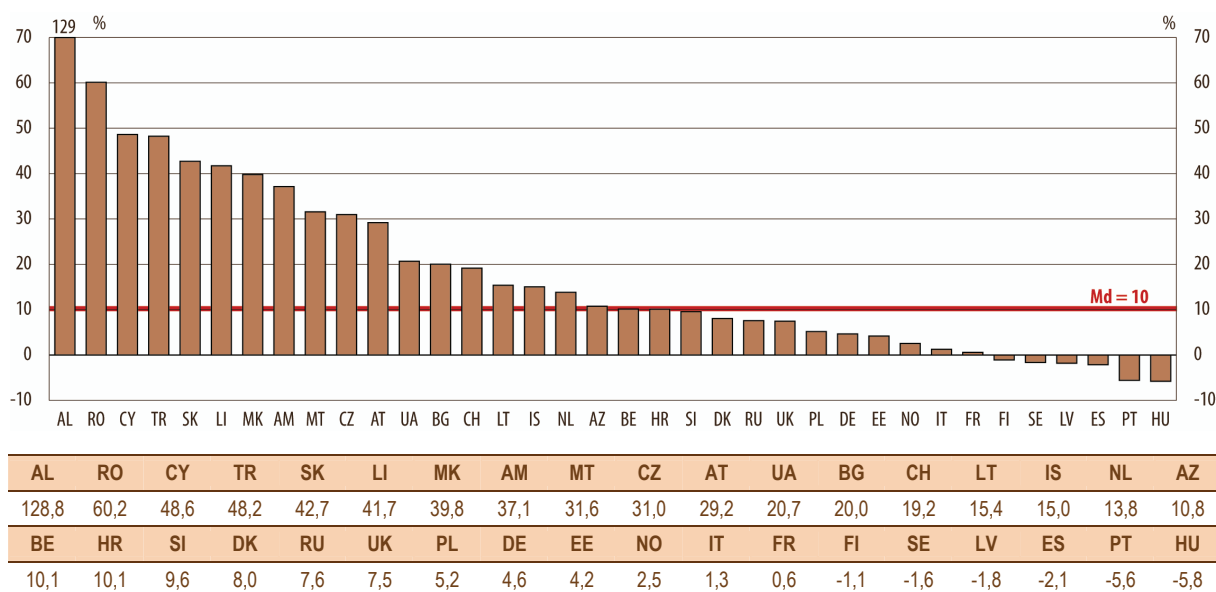
Número	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTAL	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
CINE 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
CINE 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
CINE 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Número	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTAL	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
CINE 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
CINE 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
CINE 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Número	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
TOTAL	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
CINE 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
CINE 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
CINE 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Nota: El curso de referencia para Albania es el 2009/10.

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

Respecto a la evolución del total de población estudiantil entre 2003/04 y 2008/09, el panorama es bastante heterogéneo (véase el gráfico 1.2). A lo largo de estos cinco años se aprecia un ligero descenso en el número de estudiantes en seis países, mientras que Albania experimentó un aumento considerable. También Rumanía, Chipre, Turquía, Eslovaquia y Liechtenstein registraron un incremento superior al 40%. En general, el número de alumnos creció en más de un 10,4% en la mitad de los países pertenecientes al EEES a lo largo de este período.

Gráfico 1.2: Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2003/04 y 2008/09



Nota: Albania: entre 2003/04 y 2009/10.

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

Indudablemente, los cambios en la población estudiantil dependen de muchos factores, por ejemplo, de la evolución demográfica. Por tanto, es necesario también analizar las tendencias de matrícula —el porcentaje de estudiantes calculado sobre el grupo de población correspondiente. Dichas tendencias confirman los resultados presentados anteriormente respecto al aumento en el número de estudiantes. Como indica el gráfico 1.3, la participación en la educación superior se incrementó en un tercio entre 1999 y 2009 en todos los países, lo cual refleja una tendencia continua hacia la “masificación” de la educación superior. No obstante, el aumento en las tasas de participación no ha sido uniforme en todos los sistemas. En aquellos que presentan el crecimiento absoluto más elevado en sus cifras de matriculados, las tasas de participación también se vieron incrementadas en más de un 50% en el grupo de edad de 18 a 34 años. Otros países experimentaron un crecimiento más irregular, alcanzando su punto álgido hacia la mitad de la primera década del 2000 y sufriendo posteriormente un ligero descenso en la tasa de participación en educación superior. Únicamente España presenta un descenso continuado de las tasas de participación durante esta década.

Gráfico 1.3: Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de población), 1999-2009

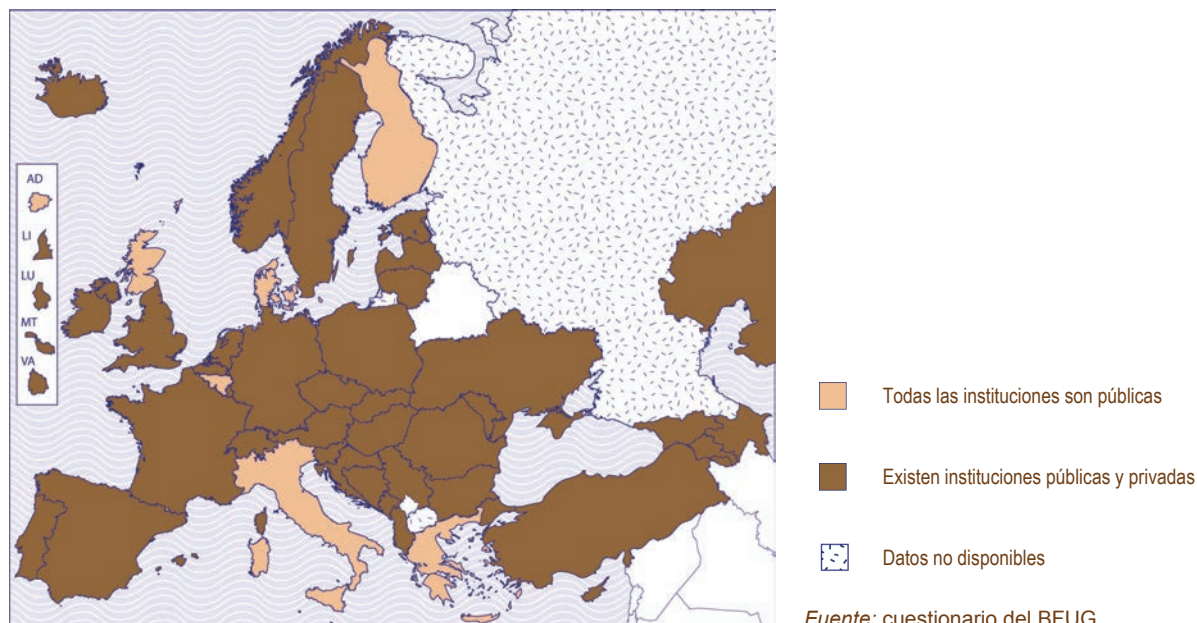


Nota: Los datos se han distribuido según las cifras de matriculados en educación superior en 2009.

Fuente: Eurostat, base de datos de la UOE.

A la hora de diseñar políticas y de establecer objetivos para la educación superior han de tenerse en cuenta también los cambios demográficos y las variaciones en el número de alumnos. El gráfico 1.4 indica que, en aproximadamente el 60% de los países, la normativa sobre educación superior tiene en cuenta de forma explícita las perspectivas de evolución demográfica. Por un lado, muchos países manifiestan su preocupación por la disminución de la población joven y el efecto que estos cambios tendrán sobre la participación y la financiación de la educación superior. Y por otro, varios países se preparan para una demanda creciente de competencias en una población que envejece, así como para el acceso a la educación superior de estudiantes que tradicionalmente no alcanzaban este nivel educativo.

públicos, en otros el número de centros privados es relativamente pequeño en comparación con los públicos. En seis sistemas educativos (Andorra, Bélgica, –Comunidad francesa– Dinamarca, Finlandia, Grecia e Italia) todas las instituciones de educación superior se consideran públicas.



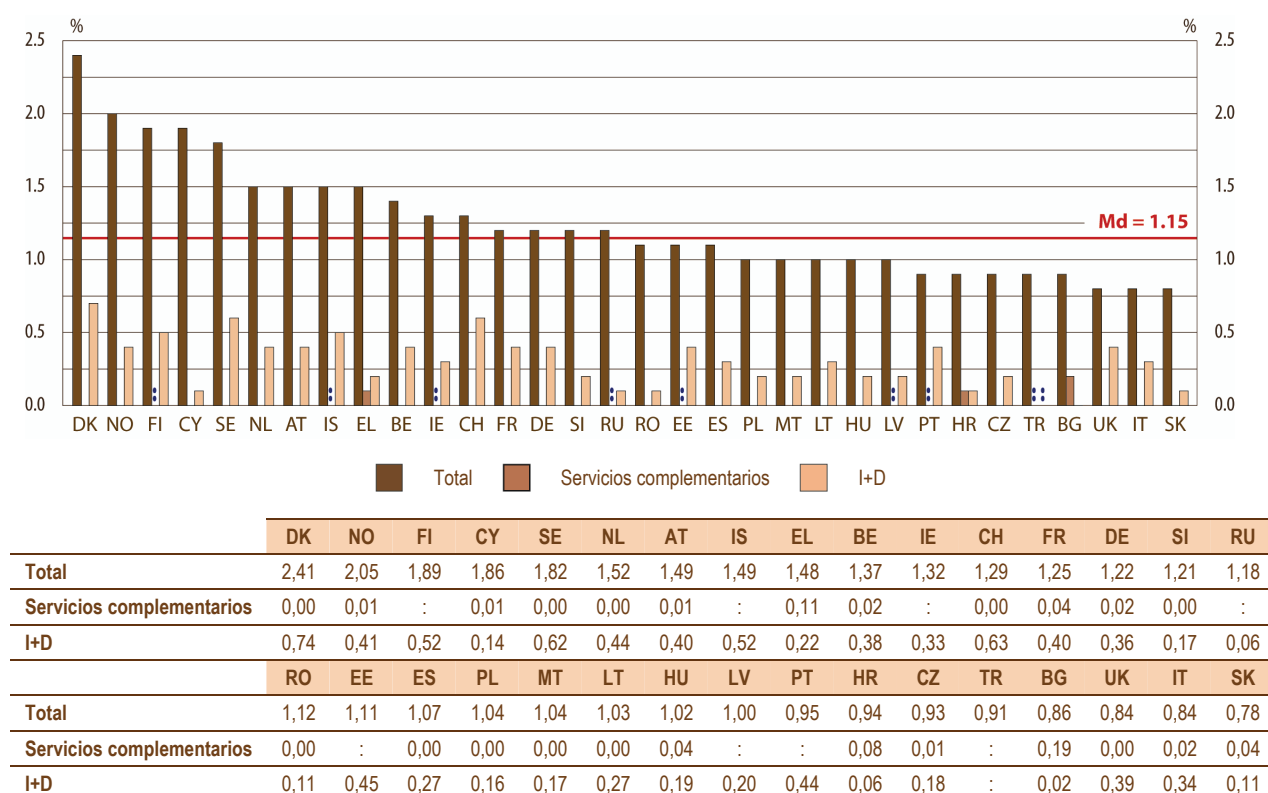
1.3. Gasto público en educación superior

Puesto que las instituciones de educación superior europeas se sostienen fundamentalmente con fondos públicos, también resulta interesante comparar el nivel de gasto público en educación superior dentro del EEES. En este apartado se realiza dicha comparación, tomando como referencia los indicadores de Eurostat. Ninguno de los indicadores que figuran a continuación, considerados individualmente, proporciona una base sólida para establecer comparaciones entre los países del EEES. Sin embargo, analizados en conjunto sí ofrecen una perspectiva general de las diferencias y semejanzas. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que los datos más recientes disponibles en las estadísticas de la UOE (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat) son del 2008, de manera que estos indicadores aún no reflejan los efectos de la crisis económica, que ha tenido un impacto significativo sobre los niveles de gasto público (véase EACEA/Eurydice, 2011b). Por este motivo, los datos adicionales recopilados de acuerdo con la CFAP (Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas) se analizarán al final de este apartado (respecto a las diferencias entre los datos procedentes de la UOE y los de la CFAP, véase el apartado “Glosario y notas metodológicas”).

Uno de los indicadores del gasto público en educación superior es el nivel de gasto público en relación con el PIB. Este indicador “representa el porcentaje de los ingresos disponibles, generados por un sistema económico, que se destinan a la educación superior” (Eurostat y Eurostudent 2009, p.75). Tal como indica el gráfico 1.6, en el año 2008 el gasto público anual en educación superior más elevado fue el de Dinamarca y Noruega, en relación al PIB de dichos países (más de un 2%), mientras que el menor fue el de Eslovaquia (0,78% del PIB). Dentro del EEES, el gasto público medio en educación superior rondaba el 1,15% sobre el PIB.

Junto con el total de gasto público en educación superior, el gráfico 1.6 también informa del gasto directo asignado a servicios complementarios y a actividades de I+D. En todos los países el gasto directo en servicios complementarios constituye una parte poco significativa del total, mientras que la inversión en I+D puede suponer casi la mitad del total del gasto en educación superior, como sucede en Suiza (49%), Portugal (47%) y el Reino Unido (46%). En países en los que el gasto en I+D es elevado, la proporción de gasto básico en educación es menor (el gasto básico en educación es la parte restante del gasto total una vez deducidos los gastos en servicios complementarios y en I+D). El gasto básico en educación también incluye las ayudas económicas que perciben los estudiantes, que se explican con detalle en el gráfico 4.20. El porcentaje que representan estas ayudas influye en el nivel de gasto total. Por ejemplo, en Dinamarca y en Noruega las ayudas que reciben los estudiantes representan una proporción considerable del gasto público en educación.

Gráfico 1.6: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el PIB, 2008

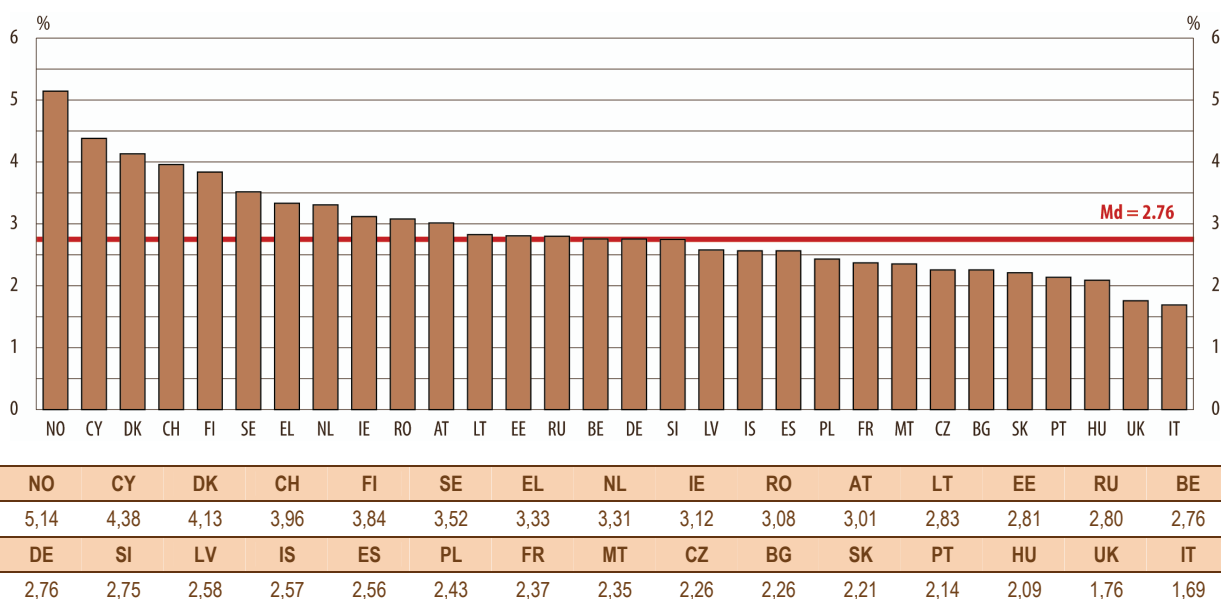


Notas: Rusia: 2009; Rumanía: 2007; Turquía: 2006; y Grecia: 2005.

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE).

El nivel de gasto público en educación superior puede compararse también con otros gastos nacionales. El gráfico 1.7 presenta el gasto público anual destinado a educación superior como porcentaje sobre el total de gasto público. Los países con la proporción más alta de gasto en educación superior son Noruega (5,14%), Chipre (4,38%) y Dinamarca (4,13%), mientras que los países que comparativamente destinan una fracción menor de los presupuestos generales del estado a educación superior son Italia (1,69%) y el Reino Unido (1,76%). Dentro del EEES, el gasto medio en educación superior sobre el presupuesto general es de un 2,76%.

Gráfico 1.7: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el total de gasto público, 2008

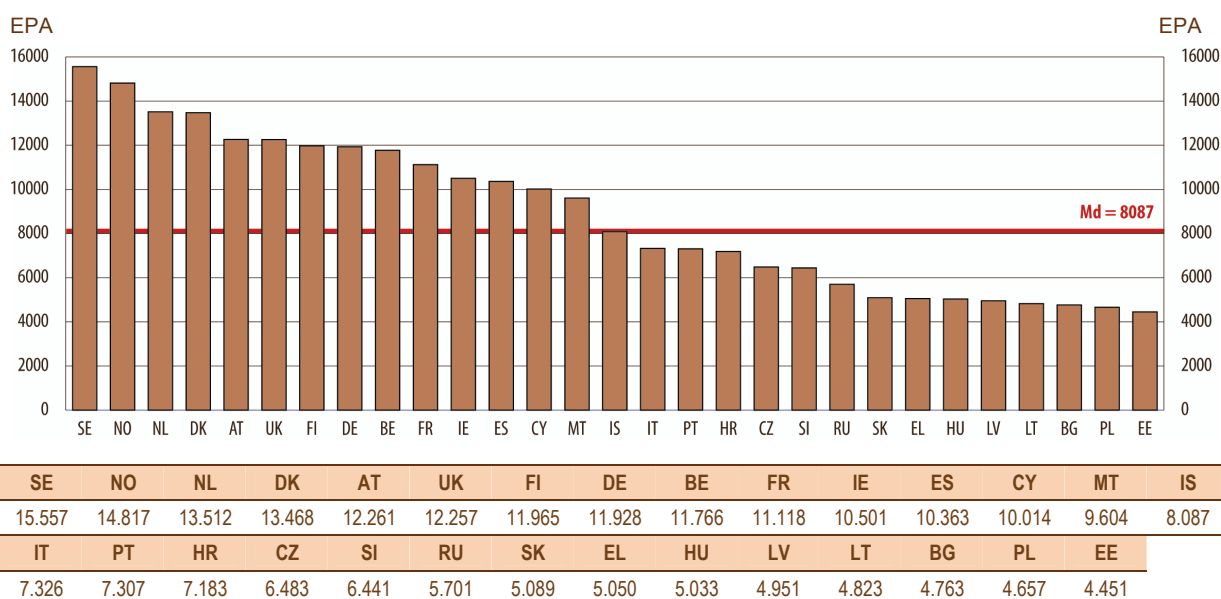


Notas: Rusia: 2009; Rumanía: 2007; y Grecia: 2005.

Fuente: Eurostat, (base de datos de la UOE).

El tercer indicador del gasto público en educación superior es el total de gasto anual en instituciones de educación superior por cada estudiante equivalente a tiempo completo (ETC). Este indicador “refleja la inversión que realiza un país en relación con su volumen de población estudiantil” (Eurostat y Eurostudent 2009, p.77). Según el gráfico 1.8, los países con el nivel más alto de gasto total anual por cada estudiante equivalente a tiempo completo son Suecia, Noruega, los Países Bajos y Dinamarca (más de 13.000 euros EPA), mientras que el más bajo es el de Letonia, Lituania, Bulgaria, Polonia y Estonia (menos de 5.000 euros EPA). La mediana de este indicador dentro del EEES es de 8.087 euros EPA.

Gráfico 1.8: Gasto público anual en instituciones de educación superior por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, 2008

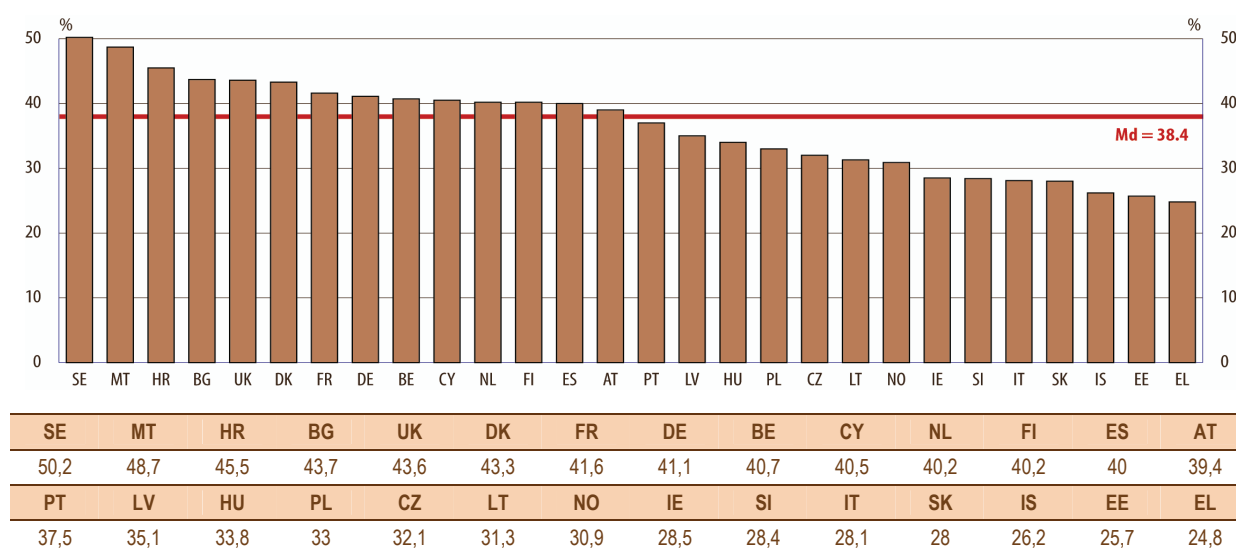


Notas: Rusia: 2009; Irlanda: 2007; Hungría: 2006; y Grecia: 2005.

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE).

No obstante, es necesario interpretar estas cifras con cautela. La información apunta a la existencia de una correlación positiva entre la tasa de gasto por alumno y la riqueza del país (medida en función del PIB per cápita). Una forma de detectar las diferencias de riqueza es comparar la proporción de gasto por alumno con el PIB per cápita del país (ambos expresados en euros EPA). De acuerdo con la información del gráfico 1.9, aunque esto no altera la posición de algunos países (por ejemplo, Suecia sigue ocupando la primera posición en cuanto al nivel de gasto por estudiante ETC), algunos de los que tienen un PIB reducido (como, por ejemplo, Croacia y Bulgaria) parecen realizar un esfuerzo económico considerable respecto a su nivel de riqueza, en comparación con países con un PIB más elevado.

Gráfico 1.9: Gasto público anual en instituciones de educación superior por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2008



Notas: Irlanda: 2007; Hungría: 2006; y Grecia: 2005.

Fuente: Eurostat.

En cualquier caso, estos indicadores solo permiten realizar una comparación estática de la situación de los países en 2008. Para poder detallar el panorama del gasto público en educación superior también es necesario analizar su evolución a lo largo de los años en diferentes países, lo cual es, si cabe, aún más necesario a la vista de la reciente crisis económica. El informe de Eurydice *Modernización de la Educación Superior en Europa* revela que varios países efectuaron recortes presupuestarios entre 2008/09 y 2009/10. Los más severos se registraron en Irlanda, Letonia e Islandia (EACEA/Eurydice 2011b, p.41). No obstante, entre 2009/10 y 2010/11 el gasto en educación superior se incrementó en la mayoría de los países, en parte gracias a la puesta en marcha de paquetes de incentivos. Aun así, algunos países, especialmente Islandia, Irlanda y Grecia, llevaron a cabo considerables recortes presupuestarios en ese periodo (EACEA/Eurydice 2011b, p.42).

Desde un punto de vista acumulativo (sumando todos los recortes que se han producido desde 2008 en adelante), la Asociación Europea de Universidades (EUA) informa de más recortes severos en los presupuestos de educación superior (EUA, 2011a). Según este informe y los datos que facilita la página web de la EUA, los recortes más severos se han producido en Hungría, Grecia, Islandia, Italia,

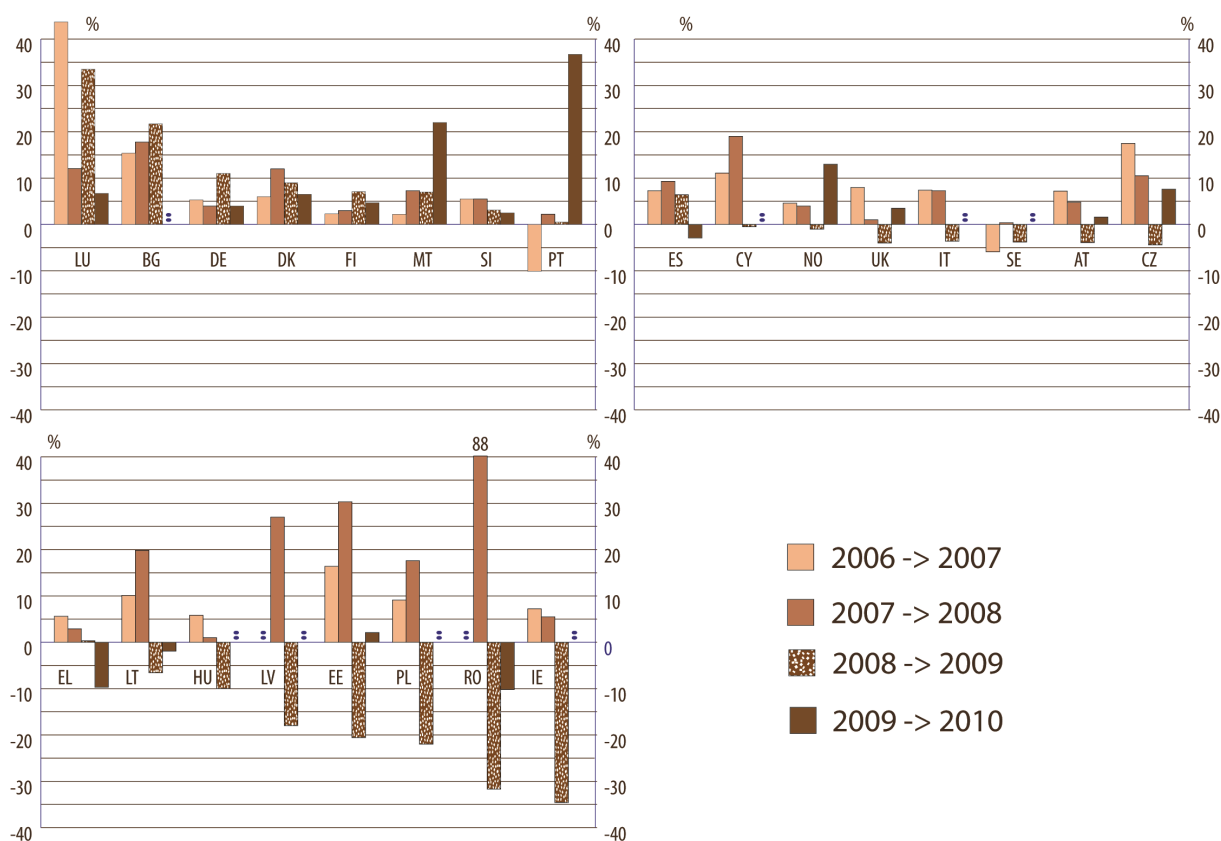
Irlanda, Letonia y el Reino Unido ⁽²⁷⁾. Asimismo, en algunos otros países se han efectuado al menos recortes moderados (EUA 2011a, pp. 2-4; EUA, 2011b).

Sin embargo, el hecho de que la educación superior sufra recortes presupuestarios no implica necesariamente un menor número de recursos en este nivel educativo. En algunos casos (por ejemplo, en el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte– el gasto público ha sido sustituido por aportaciones privadas (por ejemplo, las tasas que pagan los titulados). Esta disminución en el gasto público es distinta de los recortes presupuestarios, en el sentido de que los últimos no conllevan la apertura de vías de financiación compensatorias.

Por otra parte, los recortes presupuestarios en educación superior no han sido una respuesta uniforme ante la crisis en Europa. En vista de ello, el gráfico 1.10 analiza la evolución del gasto público en intervalos de cuatro años (de 2006 a 2007, de 2007 a 2008, de 2008 a 2009 y, donde había datos disponibles, de 2009 a 2010). Dado que las bases de datos de la UOE no incluyen información sobre el periodo 2009-2010, para poder analizarlos se recurrió a los datos recogidos por la CFAP. Desgraciadamente, esta base de datos ofrece información sobre un número menor de países.

En el gráfico 1.10 se ha representado a los países divididos en tres grupos. En el primero no se observa un descenso en el gasto público en educación superior tras la crisis (ni de 2008 a 2009, ni de 2009 a 2010). Al contrario, el gasto público en educación superior se vio considerablemente incrementado en algunos de ellos en al menos uno de los años posteriores a la crisis, especialmente en Luxemburgo, Bulgaria, Malta y Portugal (aunque en el último caso ya se había producido un recorte considerable antes del inicio de la crisis, entre 2006 y 2007).

Gráfico 1.10: Evolución anual del gasto público en educación superior entre 2006 y 2010



⁽²⁷⁾ Los datos hacen referencia al Reino Unido en su conjunto. No obstante, en Escocia no se han producido recortes presupuestarios drásticos.

	LU	BG	DE	DK	FI	MT	SI	PT	ES	CY	NO	UK
2006-2007	43,7	15,4	5,3	5,8	2,3	2,2	5,5	-10,1	7,3	11,1	4,6	7,6
2007-2008	12,1	17,8	4,1	12,1	3,0	7,3	5,5	2,2	9,3	19,0	4,3	0,8
2008-2009	33,5	21,7	11,0	9,4	7,1	7,0	3,1	0,5	6,4	-0,5	-0,9	-3,5
2009-2010	6,7	:	3,7	6,5	4,7	22,0	2,5	36,7	-2,9	:	12,7	3,5
	IT	SE	AT	CZ	EL	LT	HU	LV	EE	PL	RO	IE
2006-2007	7,4	-5,9	7,2	17,5	5,6	10,1	5,8	:	16,4	9,1	:	7,2
2007-2008	7,3	0,4	4,8	10,5	2,9	19,8	1,0	27,1	30,3	17,6	88,3	5,5
2008-2009	-3,6	-3,8	-3,9	-4,4	0,3	-6,6	-10,0	-18,5	-20,6	-22,0	-31,7	-34,6
2009-2010	:	:	1,6	7,6	-9,7	-1,9	:	:	2,1	:	-10,2	:

Nota: Dentro de cada grupo, los datos se han distribuido en función del grado de cambio entre 2008 y 2009.

Fuente: Eurostat (cuentas nacionales, estadísticas económicas gubernamentales, CFAP).

En el segundo grupo de países, aunque el gasto público en educación superior sufrió una reducción después del 2008 (al menos durante un año), dichos recortes no superaron el 5% y/o se vieron compensados por un incremento en otro de los años posteriores a la crisis.

Por último, el gasto público en educación superior disminuyó considerablemente en el tercer grupo de países. El descenso más notable se observa en Irlanda (34,6% entre 2008 y 2009) y Rumanía (31,7% entre 2008 y 2009, y un 10,2% entre 2009 y 2010). No obstante, el gasto público en Rumanía había crecido considerablemente antes de la crisis (88,3% entre 2007 y 2008), lo cual puede explicarse debido en parte a un aumento drástico en el volumen de su población estudiantil (véase el gráfico 1.2). Algunos otros países incluidos en este grupo también experimentaron un crecimiento relativamente elevado de su gasto en educación superior antes de la crisis.

Estos datos ilustran con bastante claridad las distintas respuestas de los países ante la crisis y la consiguiente recesión con respecto al gasto público en educación superior. No obstante, el valor medio de los cambios producidos entre 2008 y 2009 fue negativo, con una disminución de un 2,2% en el gasto público en educación superior.

Conclusiones

Los países del EEES han de implantar las reformas educativas en contextos muy diversos. Las cifras de estudiantes varían enormemente. Por otra parte, aunque los cambios demográficos son una fuente de inquietud para la mayoría de los países, algunos se enfrentan a un crecimiento relativamente elevado de su población estudiantil, mientras que otros pueden prever un descenso en la misma. Estas diferencias podrían influir sobre los objetivos principales y sobre la velocidad de las reformas en la educación superior.

También se observan diferencias respecto a la orientación y a la financiación de las instituciones de educación superior. Aunque en algunos países todos los centros de educación superior se sostienen primordialmente con fondos públicos, en otros existe una proporción más elevada de instituciones privadas. También varían considerablemente los niveles de gasto público dentro del EEES. Igualmente, las respuestas de cada país ante la reciente crisis económica han sido muy desiguales: mientras que en algunos el gasto público ha crecido significativamente desde el 2008, en otros se han llevado a cabo recortes presupuestarios muy severos. Con todo, la crisis ha traído como consecuencia un descenso generalizado en el nivel de gasto público en educación superior.

2. TITULACIONES Y CUALIFICACIONES

El contexto de Bolonia

Una de las principales líneas de actuación de la Declaración de Bolonia es la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, que contribuya a promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y a fomentar la competitividad de los sistemas europeos de educación superior. El informe *Tendencias I*, elaborado antes de la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, puso de manifiesto la enorme diversidad de los sistemas de educación superior en Europa: en algunos países se organizaba de acuerdo con la estructura grado-máster; en otros existían programas de larga duración (de cuatro a seis años), cuya titulación equivalía aproximadamente a un máster en otros; y algunos sistemas estaban organizados en distintos niveles, no compatibles con la estructura grado-máster (EUA, 1999). La principal conclusión del informe, refrendada por los estados firmantes de la Declaración de Bolonia, fue que, si la intención era mejorar globalmente el atractivo y la competitividad de Europa, se hacía necesario lograr una mayor transparencia y confianza entre los sistemas de educación superior. El informe *Tendencias I* también afirmaba que era posible hacer converger a los sistemas europeos de educación superior en una estructura de dos ciclos (grado-máster), con una duración de entre tres y cuatro años el primero, y de uno a dos años el segundo, con los programas de pregrado que ya existían en algunos países (EUA, 1999).

Así pues, en la Declaración de Bolonia se hizo un llamamiento en favor de la adopción de un sistema básicamente estructurado en dos ciclos –grado y postgrado– y se estipularon los requisitos de acceso al segundo ciclo: “Para acceder al segundo ciclo, será necesario haber completado satisfactoriamente los estudios de primer ciclo, cuya duración mínima será de tres años” ⁽²⁸⁾. Algunos países ya habían implantado la estructura en dos ciclos con anterioridad a 2001 ⁽²⁹⁾. En la Conferencia de Berlín de 2003 los ministros concluyeron que ya estaba en marcha una reestructuración integral del sistema y se comprometieron a, al menos, haber iniciado la implantación del sistema en dos ciclos para el año 2005 ⁽³⁰⁾. Debido a la relevancia de la investigación, como componente esencial de la educación superior en toda Europa, los ministros reunidos en Berlín también consideraron que era necesario ir más allá de la estructura en dos ciclos de la educación superior, incluyendo el nivel de doctorado como tercer ciclo. También acordaron asumir la tarea de elaborar un marco general de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y pidieron al BFUG que investigara cómo podría vincularse la educación superior de ciclo corto con el primer ciclo del marco general de cualificaciones.

Cuando se celebró la conferencia de ministros de Bergen, en 2005, ya se había puesto en marcha a gran escala el sistema de titulaciones de Bolonia y en la mayoría de los países más de la mitad de los estudiantes estaban ya matriculados en la estructura de dos ciclos. Sin embargo, aún existen obstáculos para la transición entre ciclos. Si bien en los años siguientes se observaron algunos avances, el informe de evaluación presentado en 2009 (*Stocktaking Report 2009*) concluyó que muchos titulados de primer ciclo tenían dificultades a la hora de ser admitidos en los programas de segundo ciclo. Algunos de estos impedimentos estaban relacionados con el hecho de que no todas las titulaciones de primer ciclo permitían acceder directamente al segundo y, en consecuencia, el informe recomendaba mejorar la transparencia.

⁽²⁸⁾ Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999.

⁽²⁹⁾ *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001

⁽³⁰⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

El panorama de la educación superior europea tras la Declaración de Bolonia también ha sido testigo de la creación y promoción de programas y títulos conjuntos. Ya en el Comunicado de Praga de 2001 los ministros hicieron un llamamiento en favor de incrementar la oferta de programas de estudios en los que participasen instituciones de distintos países y que condujeran a la obtención de un título conjunto, con el fin de promocionar la dimensión europea de la educación superior ⁽³¹⁾. El Programa *Erasmus Mundus*, puesto en marcha por la Comisión Europea en 2004, sirvió para dar un nuevo impulso al desarrollo de programas de máster conjuntos, como medio para hacer más atractiva la educación superior europea en todo el continente y en el resto del mundo.

También se han logrado avances en el ámbito de la convergencia de las estructuras de titulación, gracias al uso de “herramientas” ya existentes, que se incorporaron al Proceso de Bolonia con el fin de fomentar la transparencia y el reconocimiento mutuo. En concreto, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y el Suplemento al Título (ST) han sido instrumentos claves en el proceso de implantación de las reformas de Bolonia desde sus inicios. Asimismo, se ha añadido una tercera herramienta, los marcos nacionales de cualificaciones, con el fin de lograr una mayor transparencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la Declaración de Bolonia de 1999 se hacía referencia al sistema ECTS, en el contexto de la transferencia de créditos, como “un medio adecuado para fomentar la movilidad de los estudiantes a todos los niveles”, con vistas a conceder créditos a los alumnos extranjeros ⁽³²⁾. No obstante, la declaración daba un paso más, afirmando que “también es posible obtener créditos en contextos educativos ajenos a la educación superior, entre los que se incluye el aprendizaje permanente, a condición de que dicha formación sea reconocida por las correspondientes universidades receptoras” ⁽³³⁾. En el Comunicado de Praga los ministros enviaron un mensaje muy claro: “es necesario contar con un sistema ECTS, o con algún otro compatible con el ECTS, y que sirva tanto para la transferencia como para la acumulación de créditos” ⁽³⁴⁾. Los ministros reunidos en Berlín en 2003 insistieron en que el sistema ECTS no debería utilizarse solo para la transferencia de créditos, sino también con fines acumulativos ⁽³⁵⁾, y en la Conferencia de Bergen 2005 acordaron establecer unos intervalos de créditos de referencia para los dos primeros ciclos de educación superior.

El Suplemento al Título, desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO durante los años 90, consiste en una plantilla normalizada en la que figura una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus del programa de estudios que ha finalizado el alumno, y que se inscribe en el título original. El Comunicado de Berlín afirma que el propósito del Suplemento al Título es incrementar la transparencia de la formación adquirida, con el fin de asegurar el empleo y de facilitar el reconocimiento académico para estudios futuros. En Berlín, los ministros acordaron que, a partir de 2005, todos los titulados recibirían el Suplemento al Título de manera automática y gratuita.

La tercera de las herramientas introducidas y desarrolladas dentro del Proceso de Bolonia es el marco nacional de cualificaciones (MNC). Es un instrumento para describir y expresar claramente las diferencias entre las cualificaciones de todos los ciclos y niveles educativos. En la cumbre de Bergen de 2005, los ministros adoptaron el Marco General de Cualificaciones para el Espacio Europeo de

⁽³¹⁾ *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001.

⁽³²⁾ Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999.

⁽³³⁾ *Ibid.*

⁽³⁴⁾ *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001.

⁽³⁵⁾ La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

Educación Superior (QF-EHEA) y se comprometieron a desarrollar los marcos nacionales de cualificaciones, siguiendo la estructura en tres ciclos y utilizando descriptores generales basados en resultados de aprendizaje, competencias y créditos. La adopción en 2008 del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF) para los Estados miembros de la Unión Europea ha dado un nuevo impulso al enfoque sobre resultados de aprendizaje, a los créditos y al perfil de las cualificaciones. Lo ideal sería que los marcos nacionales de cualificaciones operasen en estrecha colaboración con el sistema ECTS y con el Suplemento al Título.

La cuestión del reconocimiento ha sido un elemento central del Proceso de Bolonia desde su puesta en marcha y ha recibido mucha atención a lo largo de todo el proceso. Garantizar el reconocimiento justo, tanto en la teoría como en la práctica, es condición *sine qua non* para el éxito en el funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los grupos de trabajo del BFUG encargados de los marcos de cualificaciones y del reconocimiento

El Grupo de Trabajo 2009-2012 sobre los Marcos de Cualificaciones recibió el encargo de presentar y promover propuestas relativas a las principales cuestiones políticas relacionadas con los marcos de cualificaciones. Mientras tanto, el informe se centra en los avances logrados en el establecimiento de los marcos nacionales de cualificaciones. La estrecha colaboración entre el grupo de trabajo encargado del proceso de información y el encargado de los marcos de cualificaciones ha garantizado que estas tareas, complementarias entre sí, se lleven a cabo de manera precisa y coherente.

Al Grupo de Trabajo sobre Reconocimiento 2009-2012 se le encomendó el seguimiento de las recomendaciones para analizar los planes nacionales de actuación en el ámbito del reconocimiento, con el fin de lograr una mayor coherencia en el reconocimiento de créditos y títulos dentro del EEES y de mejorar el reconocimiento con otras partes del mundo. La colaboración en esta área ha sido especialmente sencilla, puesto que Andrejs Rauhvargers, copresidente del grupo de trabajo sobre información, también preside el grupo de trabajo sobre reconocimiento y es coautor de este informe.

Esquema del capítulo

Este capítulo se ocupa de las estructuras y herramientas básicas relativas al reconocimiento dentro del Proceso de Bolonia. El primer apartado está dedicado a la implantación del modelo de titulaciones organizado en tres ciclos. El segundo trata de las herramientas de Bolonia –los Marcos Nacionales de Cualificaciones, el sistema ECTS y el Suplemento al Título. Por último, el tercer apartado se ocupa de la implementación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento ⁽³⁶⁾.

2.1. Las estructuras de Bolonia

2.1.1. Estructura e implantación del primer y segundo ciclo (grado y máster)

El compromiso de adoptar unas titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, así como de establecer un sistema en dos ciclos, constituye las dos primeras líneas de actuación de la Declaración de Bolonia de 1999, firmada en su origen por 29 países y en la actualidad en proceso de implantación en los 47 estados que integran el Espacio Europeo de Educación Superior. El estadio en

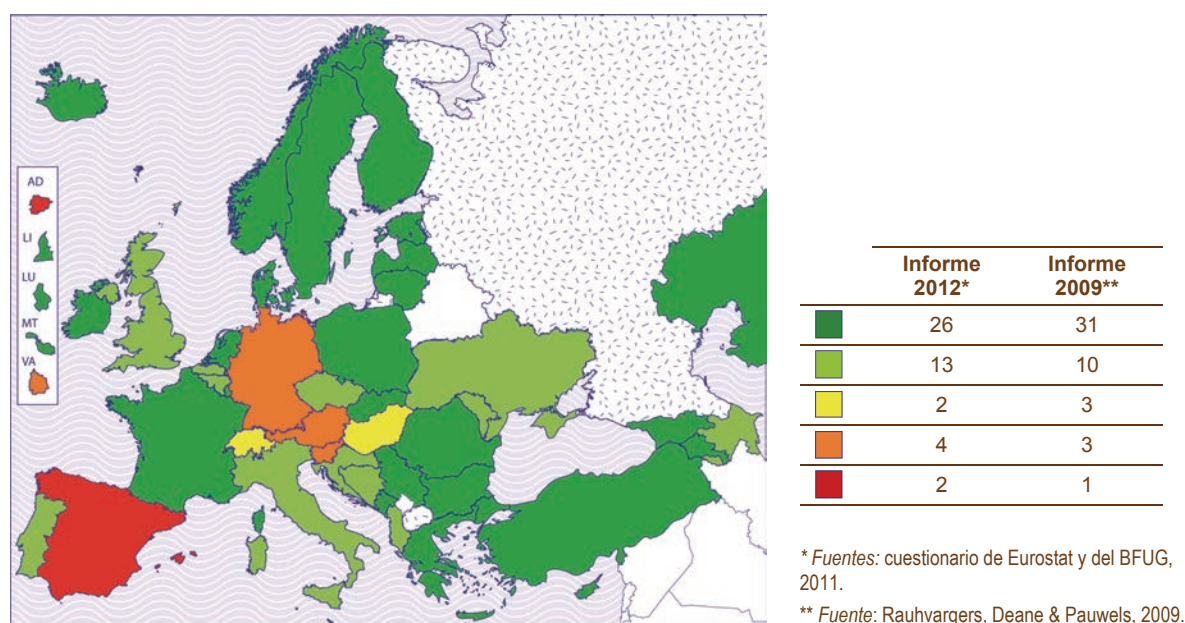
⁽³⁶⁾ Convención sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones de la Educación Superior en Europa, Lisboa, 11 de abril de 1997.

que se encuentra el desarrollo de la estructura en dos ciclos ha sido un indicador importante en todos los informes de evaluación de Bolonia, el de 2005 (*Stocktaking Working Group, 2005*), el de 2007 (*Stocktaking Working Group, 2007*) y el de 2009 (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009), así como en la Evaluación Independiente del Proceso de Bolonia realizada en 2010 (CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC, 2010). El marco general de cualificaciones para el EEES, adoptado en 2005, establece los intervalos de créditos: entre 180 y 240 créditos ECTS para el primer ciclo y entre 90 y 120 créditos, con un mínimo de 60, para los programas de segundo ciclo.

En este apartado se considera el grado de éxito alcanzado en la implantación del sistema en dos ciclos, así como los modelos de organización más comunes que han surgido para este sistema. También se analiza la situación respecto al acceso entre los ciclos de Bolonia, la puesta en marcha del tercer ciclo y la vinculación de los programas de ciclo corto con el primer ciclo de Bolonia.

A primera vista, los resultados de este indicador entre 2009 y 2012 sugieren que la situación ha experimentado pocos cambios. No obstante, la explicación a este fenómeno aparente reside en que en el año 2009 las respuestas de los países se basaban en los avances en el terreno legislativo para introducir el modelo de Bolonia, mientras que en 2012 la distribución de los países se ha realizado de acuerdo con los datos estadísticos que recogen el porcentaje de alumnos que, de hecho, están matriculados en programas organizados según la estructura de Bolonia.

Gráfico 2.1: Indicador nº1 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del primer y segundo ciclo, 2010/11



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Al menos el 90% de todos (³⁷) los estudiantes están matriculados en el sistema de dos ciclos de acuerdo con los principios de Bolonia.
- 70% - 89% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema en dos ciclos según Bolonia.
- 50% - 69% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema en dos ciclos de según Bolonia.
- 25% - 49% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema de dos ciclos según Bolonia.
- Menos del 25% de todos los estudiantes están matriculados en una titulación estructurada en dos ciclos según los principios de Bolonia

(³⁷) "Todos" = Todos los estudiantes que podrían participar en el sistema en dos ciclos, es decir, NO los que están matriculados en programas de doctorado y NO los que cursan programas de educación superior de ciclo corto. Se han tenido en consideración los alumnos de TODAS las áreas de estudio.

O BIEN

Ya se ha adoptado la legislación que regula el sistema según los principios de Bolonia, pero está pendiente de implantación.

Notas: El indicador se define como la proporción de estudiantes (en %) matriculados en programas integrados en el modelo de Bolonia.

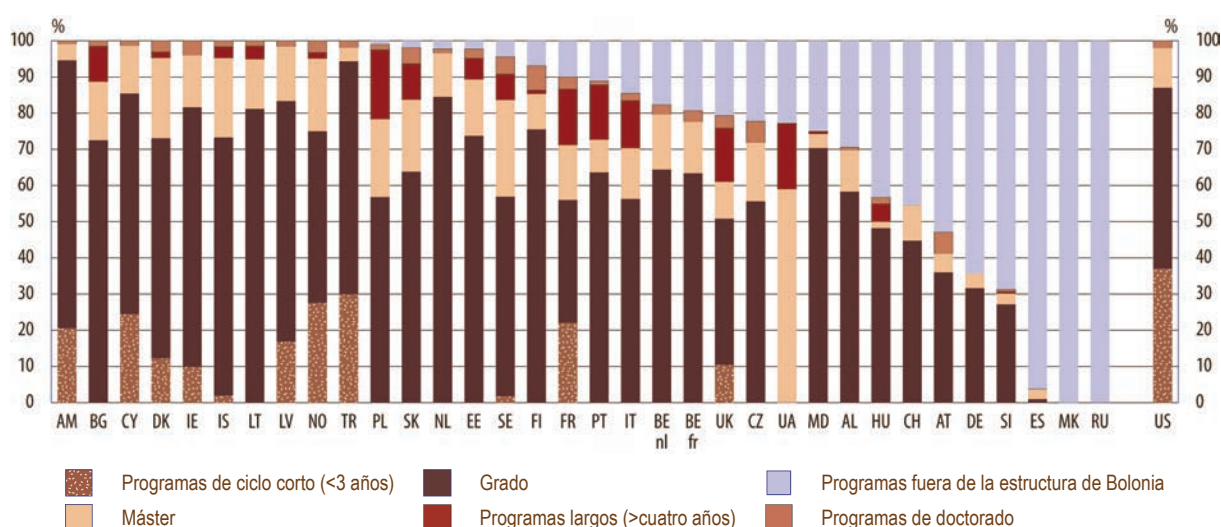
Los datos de Eurostat reflejan la situación en 2009/10. En aquellos lugares en los que no se dispone de datos de Eurostat se han estimado las puntuaciones basándose en la encuesta del BFUG.

Eurostat ha facilitado una cifra única para el Reino Unido.

En algo más de la mitad de los países el porcentaje de estudiantes matriculados en programas integrados en el sistema de dos ciclos de Bolonia supera el 90%, y en otro cuarto de los países se sitúa entre un 70% y un 89%. No obstante, prácticamente todos los sistemas mantienen aún programas integrados de larga duración en aquellas áreas que preparan para el ejercicio de profesiones reguladas y a las que se aplica la directiva europea 2005/36/EC⁽³⁸⁾ y/u otra legislación nacional, y que requieren entre cinco y seis años de estudio: medicina, odontología, farmacia, arquitectura y veterinaria, y, en menor medida, ingeniería, derecho, teología, psicología y formación del profesorado. Es menos frecuente encontrar este tipo de programas en el campo de las artes, las ciencias y en otras áreas. Los programas integrados de larga duración se han visto afectados también por el Proceso de Bolonia, ya que, pese a que se han mantenido, se han desarrollado en ellos enfoques basados en los resultados de aprendizaje y herramientas como el sistema ECTS y el Suplemento al Título.

En algunos países, especialmente en Andorra y España, aunque también en Austria, Alemania, el Vaticano y Eslovenia, el porcentaje de alumnos matriculados en programas organizados según el modelo de Bolonia es relativamente bajo. Esto se debe bien a que los cambios en la legislación que establece la transferencia a las estructuras de Bolonia se adoptaron relativamente tarde, o a que los plazos límite para poner en marcha las reformas también han sido tardíos. En estos países la implementación práctica de las reformas ha comenzado, por tanto, hace relativamente poco tiempo, y aún harán falta algunos años hasta que titulen los alumnos matriculados en los programas pertenecientes a la estructura anterior.

Gráfico 2.2: Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de acuerdo con la estructura en dos ciclos de Bolonia, por ciclos, 2008/09



Fuente: Eurostat.

⁽³⁸⁾ Directiva 2005/36/EC del Parlamento y el Consejo Europeos, de 7 de septiembre de 2005, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales. Diario Oficial de la Unión Europea, L255/22, 30.9.2005.

El gráfico 2.2 indica que en diez de los 34 sistemas de educación superior en los que se dispone de datos todos los estudiantes estaban matriculados en programas organizados de acuerdo a la estructura en dos ciclos de Bolonia. En el extremo opuesto se sitúan cuatro países, Austria (47%), Alemania (36%), Eslovenia (31%) y España (4%), donde menos de la mitad de los alumnos están matriculados en dichos programas. En dos países –la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Rusia– en 2008 no existía aún ningún programa estructurado según el modelo de Bolonia.

En 11 países se imparten programas de ciclo corto (menos de tres años), con unas cifras de matrícula que rondan entre un 2% (en Islandia y Suecia) y un 30% (en Turquía) del total de alumnos. Esto marca una diferencia significativa entre los sistemas europeos y el sistema de los Estados Unidos, donde el 37% de los estudiantes estaban matriculados en programas de menos de tres años de duración.

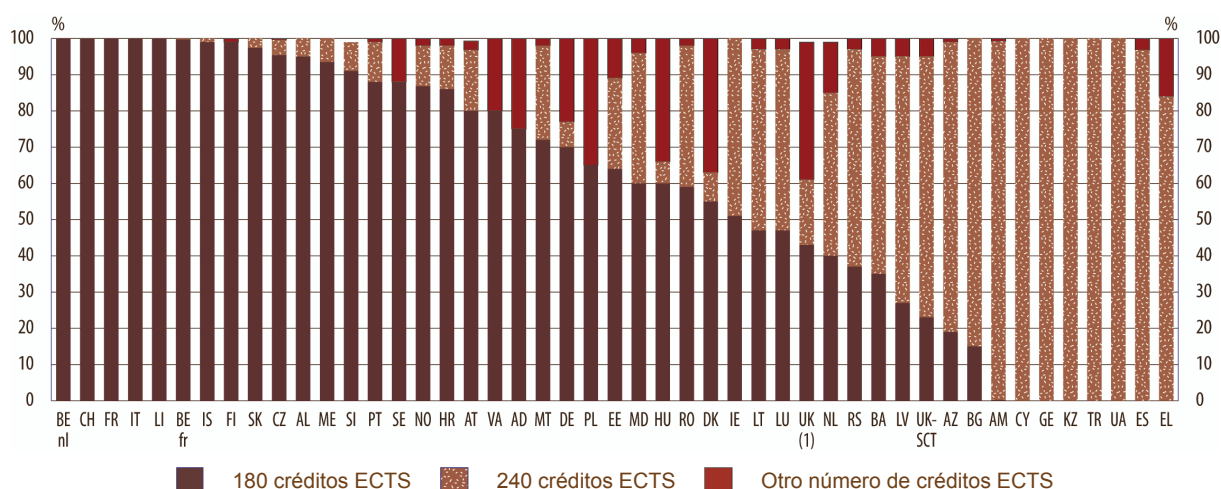
En más de tres cuartas partes de los países se ofertan programas de larga duración que engloban los dos primeros ciclos. El porcentaje de alumnos matriculados en este tipo de programas oscila entre el 1% de Finlandia y Moldavia y el 19% de Polonia.

Modelos más comunes e intervalos típicos de créditos ECTS en el primer ciclo

El gráfico 2.3 muestra el porcentaje de programas con una carga de trabajo de 180 créditos ECTS, 240 créditos ECTS, o con otro número distinto de créditos. También se han recogido datos sobre el porcentaje de alumnos matriculados en dichos programas. Las cifras vienen a corroborar las mismas tendencias y, por tanto, no se han presentado por separado.

No existe un modelo único de programas de primer ciclo en el EEES. La mayoría de los países ofrecen una combinación de programas de 180 créditos ECTS, de 240 ECTS y de otra duración dentro del primer ciclo. El modelo de programas de grado de 180 créditos ECTS puede encontrarse únicamente en la Comunidad flamenca de Bélgica, en Francia, Italia, Liechtenstein y Suiza. Si bien en Finlandia predomina sobre todo el modelo de 180 créditos ECTS, los datos hacen referencia únicamente a la situación en las universidades y no se han incluido los del sistema de formación profesional que forma parte de la educación superior. También prevalece el modelo de 180 créditos ECTS –con más del 75% de los programas– en otros 14 sistemas de educación superior.

Gráfico 2.3: Porcentaje de programas de primer ciclo con una carga de 180 créditos ECTS, de 240 créditos ECTS y con otro número distinto de créditos, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

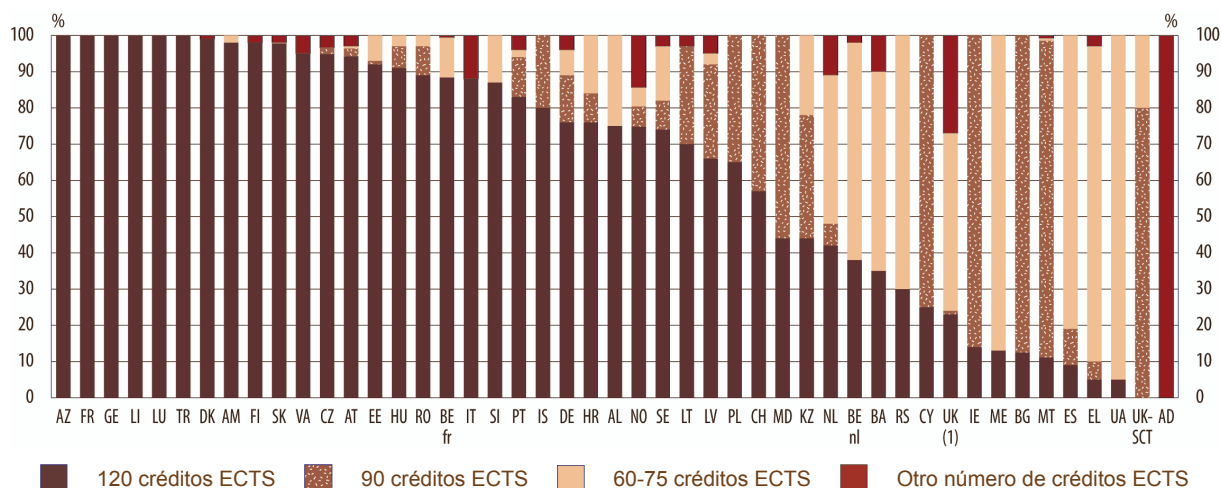
UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

En algunos países –Armenia, Chipre, Georgia, Kazajstán, Turquía y Ucrania– existe un modelo único de 240 créditos ECTS, que también predomina en más del 75% de los programas de Azerbaiyán,

Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Grecia, España y Letonia. También debería incluirse a los Países Bajos en este grupo, dado que, aunque su porcentaje de programas de 240 créditos ECTS ronda el 45%, el porcentaje de alumnos matriculados en ellos representa el 70%.

Modelos más comunes e intervalos típicos de créditos ECTS en segundo ciclo

Gráfico 2.4: Porcentaje de programas de segundo ciclo (máster) con una carga de 60-75, 120 u otro número de créditos ECTS, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

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

El modelo más extendido en segundo ciclo (gráfico 2.4) es, con diferencia, el de 120 créditos ECTS, presente en 42 sistemas de educación superior. Este es el único modelo que existe en Albania, Armenia, Azerbaiyán, Francia, Georgia, Liechtenstein, Luxemburgo y Turquía, y se utiliza en más del 75% de los programas de otros 18 países. El modelo de 60 a 75 créditos ECTS se puede encontrar en 27 países y es el más frecuente en otros ocho. El menos extendido es el de programas de 90 créditos ECTS: si bien aparecen en 21 sistemas, solo en seis de ellos –Bulgaria, Chipre, Irlanda, Moldavia, España y el Reino Unido (Escocia)– representa al menos el 50% de la oferta. En 17 sistemas de educación superior también existen programas con una carga distinta a la de los 60-75, 90 o 120 créditos ECTS. Sin embargo, a excepción de Andorra, este tipo de programas no representan más de un 10% del total de la oferta formativa. Las tendencias que muestra el gráfico también se reflejan en los datos sobre porcentaje de matriculados en programas de segundo ciclo.

No existe un modelo único ni para los programas de primer ciclo ni para los de segundo dentro del EEES: en el primer ciclo, la mayoría de los países presentan una combinación de programas de 180 y 240 créditos ECTS y/o de otra duración. En segundo ciclo, el formato más común es del de los 120 créditos ECTS. El modelo 180+120 créditos ECTS (“3+2”) es, por tanto, el más extendido, pero también se dan otro tipo de combinaciones dentro del EEES.

Programas fuera de las estructuras típicas de Bolonia

31 sistemas de educación superior confirman la existencia de titulaciones de primer ciclo que no se ajustan a la estructura característica de Bolonia de 180-240 créditos ECTS. Normalmente son programas integrados o de larga duración, encaminados a la obtención de un título de primer o segundo ciclo y que, en algunos países, aún pueden definirse por su duración en años en lugar de por su carga de créditos. En la mayoría de estos países los programas no organizados de acuerdo con el modelo en dos ciclos de Bolonia se hallan en las áreas de medicina, odontología, veterinaria, enfermería y matrona, y, en muchos casos, absorben entre un 1% y un 8% de la población estudiantil. Además de las anteriores áreas de estudio, un número reducido de sistemas también mencionan

otros programas integrados (de dos a siete años de duración, dependiendo de la disciplina) en ingeniería, arquitectura, teología, formación del profesorado, bellas artes, derecho y farmacia.

En los países de la UE/EEE, la duración más habitual de los programas integrados que cualifican para las profesiones reguladas suele ajustarse a lo establecido en la legislación nacional y en la directiva de la UE 2005/36/EC. Por lo general, estos programas tienen una carga de entre 300 y 360 créditos ECTS, o una duración de cinco a seis años, dependiendo de la profesión regulada en cuestión. Algunos países también mencionan programas más cortos, que, o bien preparan para ciertas profesiones o son cualificaciones de tipo intermedio dentro de programas que conducen a un título de primer ciclo. La duración de estos programas oscila entre los 60 créditos ECTS (un año) y los 180 créditos ECTS (dos años). La estructura más frecuente en programas de ciclo corto parece ser la de 120 créditos ECTS (dos años), tal como mencionan Andorra, la Comunidad francesa de Bélgica, Croacia, Dinamarca, Noruega y Suecia.

También se observa una desviación respecto a los típicos modelos de Bolonia cuando los programas que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas se han estructurado en dos ciclos. En esos casos, la duración combinada del primer y segundo ciclo normalmente se selecciona en función de los requisitos de cada profesión en concreto. Como resultado, en Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, los Países Bajos, Ucrania y el Reino Unido algunos programas de segundo ciclo tienen más carga de lo habitual –hasta 180 créditos ECTS, sobre todo los de medicina, odontología, farmacia, veterinaria, arquitectura, derecho o teología.

Acceso al siguiente ciclo

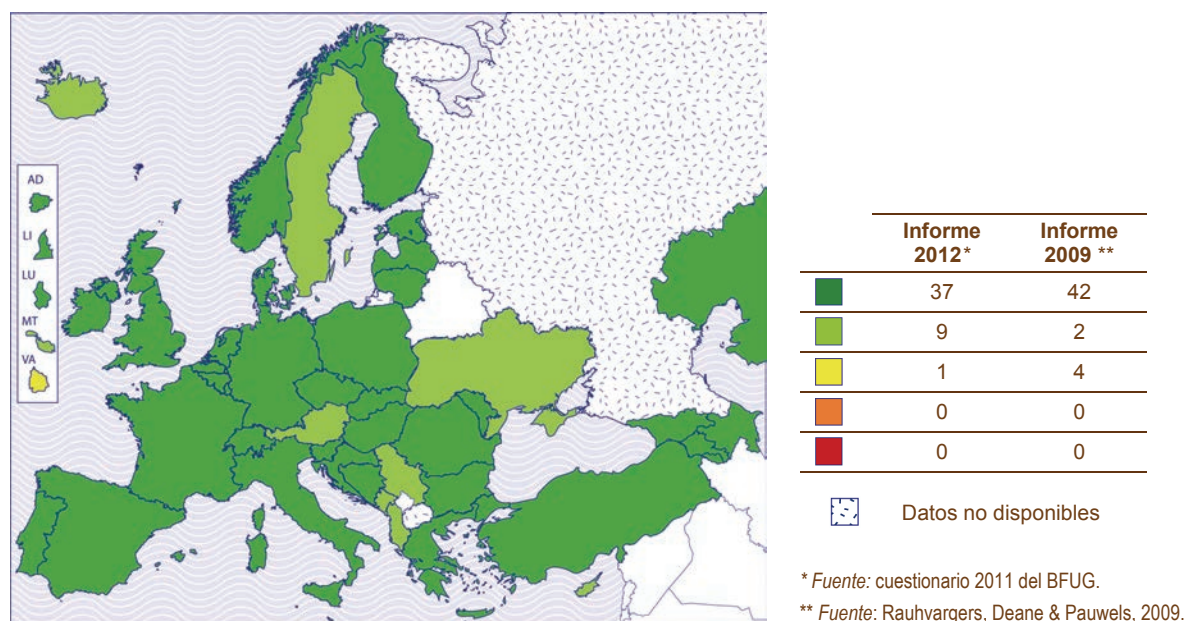
La Declaración de Bolonia hace hincapié en la necesidad de poseer un título de primer ciclo para poder acceder al segundo. En el Comunicado de Berlín de 2003 los ministros de educación superior aclararon que “las titulaciones de primer ciclo deberían dar acceso, a tenor de lo dispuesto en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, a los programas de segundo ciclo. Y éstos últimos deberían permitir acceder a los estudios de doctorado” ⁽³⁹⁾. Sin embargo, los ministros reunidos dos años después en Bergen reconocieron que “aún existen algunos obstáculos para el acceso entre ciclos” ⁽⁴⁰⁾, y en 2007, en Londres, que, “en el futuro deberíamos centrar nuestros esfuerzos en eliminar las barreras al acceso y la progresión entre ciclos” ⁽⁴¹⁾.

⁽³⁹⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

⁽⁴⁰⁾ *El Espacio Europeo de Educación Superior – Consecución de los Objetivos*. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros Responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

⁽⁴¹⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

Gráfico 2.5: Indicador nº 2 de la tabla de puntuaciones: acceso al siguiente ciclo, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Todas las titulaciones de primer ciclo dan acceso a los programas de segundo ciclo y todas las de segundo ciclo dan acceso a, por lo menos, un programa de tercer ciclo, sin problemas de transición significativos ⁽⁴²⁾.
- Algunas titulaciones de primer ciclo (menos del 25%) no dan acceso al segundo ciclo, **O** algunas de segundo ciclo no dan acceso al tercero.
- Algunas titulaciones de primer ciclo (menos del 25%) no dan acceso al segundo **Y** algunas de segundo ciclo no dan acceso al tercero.
- Un número considerable de titulaciones (25-50%) de primer y/o segundo ciclo no dan acceso al ciclo siguiente.
- La mayoría (más del 50%) de las titulaciones de primer y segundo ciclo no dan acceso al siguiente ciclo, **O** no existen mecanismos para acceder al tercer ciclo.

Nota: Se entiende por acceso al siguiente ciclo el derecho que tiene un candidato cualificado a solicitar su admisión y a que dicha solicitud se tramite (definición utilizada en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento). El indicador mide el porcentaje de programas de primer ciclo que dan acceso a, por lo menos, un programa de segundo ciclo. Los criterios para puntuar en este indicador son los especificados en las categorías de la tabla de puntuaciones

En la inmensa mayoría de los países todos los programas de primer ciclo, en teoría, dan acceso al segundo. Sin embargo, en algunos de ellos existen o bien algunas titulaciones de primer ciclo (menos del 25%) que no dan acceso al segundo (Albania, Suecia y Ucrania), o bien algunos programas de segundo ciclo que no dan acceso al tercero (Austria, Chipre, Islandia, Montenegro, Malta y Serbia).

En un gran número de países, todos los programas de segundo ciclo cualifican para acceder directamente a los estudios de tercer ciclo. No obstante, en 11 países (Austria, Bélgica –Comunidad francesa–, Croacia, Chipre, Dinamarca, el Vaticano, Islandia, Irlanda, Malta, Montenegro y Serbia) no es este el caso de todos los programas de segundo ciclo, pero sí de entre un 75-100% de los mismos. Además de los titulados de máster de segundo ciclo, también se admite a quienes poseen un título de un programa integrado de larga duración (300 o más créditos ECTS).

Incluso cuando la admisión se realiza según lo establecido en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, algunos países mencionan diversos motivos por los cuales no todos los programas de primer ciclo dan acceso automático al segundo. Dichas razones están normalmente ligadas a la diferenciación entre programas de orientación “académica” y programas de orientación “profesional”,

⁽⁴²⁾ Las medidas compensatorias requeridas para estudiantes procedentes de otra área de estudios no se computan como “problemas de transición significativos”.

lo que suele ir acompañado de algún tipo de requisito que obliga a los titulados de un programa profesional a realizar cursos puente. De hecho, en varios países es posible que no existan programas de segundo ciclo que puedan dar continuidad directa a algunas o a todas las titulaciones profesionales de primer ciclo. Por tanto, aunque en teoría exista un acceso inmediato al segundo ciclo, en la práctica los candidatos se enfrentan a requisitos adicionales para acceder a este ciclo.

Irlanda es otro de los ejemplos donde el acceso hipotético al segundo ciclo no siempre se traduce en un acceso inmediato, dado que existen distintas categorías dentro de los programas de grado –los programas de grado ordinarios (*Bachelor*) y los de grado con honores (*Bachelor Honours*). Solo el último garantiza el acceso automático al segundo ciclo, mientras que los que poseen un título ordinario han de seguir un itinerario especial para el acceso al segundo ciclo.

Los resultados de este indicador sobre acceso ponen de manifiesto que aún quedan aspectos por resolver en este ámbito. Existe una diferencia evidente entre las condiciones teóricas de acceso y la admisión en la práctica, de modo que sería necesario entablar un nuevo debate sobre ambas cuestiones con el fin de aclarar si las medidas adicionales de ingreso en el segundo ciclo deberían considerarse como instrumentos para mejorar dicho acceso o como trabas para la admisión.

Cómo se regula la transición del primer al segundo ciclo

En lo referente a medidas de orden práctico, el acceso a un ciclo superior puede requerir que el alumno realice unos exámenes específicos, que se matricule en cursos adicionales o que posea una experiencia laboral obligatoria (véase el gráfico 2.6).

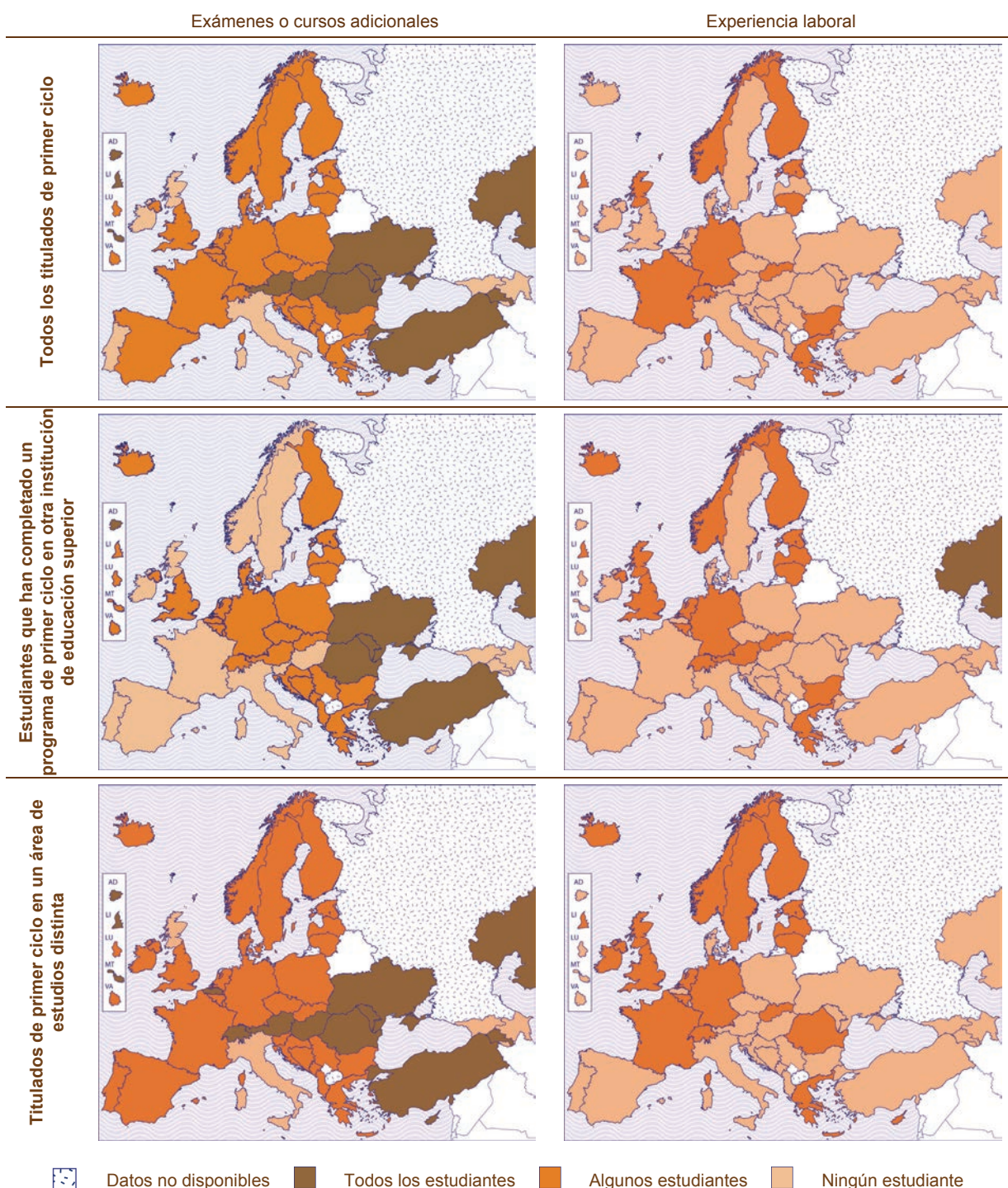
Obligación de realizar exámenes o cursos adicionales. A pesar de una tendencia generalizada a facilitar el acceso al ciclo siguiente, es muy habitual que se exija a algunos alumnos, o a todos ellos, que se matriculen en cursos adicionales o que realicen pruebas de acceso. En seis países todos los alumnos están obligados a superar pruebas de acceso o a hacer cursos específicos, incluso si van a continuar su formación en la misma área de estudios. En otros 27 países solo algunos alumnos han de cumplir con estos requisitos.

En 21 sistemas educativos, para ser admitido en estudios de segundo ciclo se exige la realización de cursos o la superación de pruebas adicionales a todos o a algunos de los estudiantes que poseen un título de primer ciclo expedido por una institución distinta a la que solicitan su admisión. Asimismo, en la inmensa mayoría de los países, también se exigen cursos o exámenes adicionales a todos o a una parte de los titulados de primer ciclo en un área de estudios distinta. En países con un sistema de educación superior binario, como Bélgica, Dinamarca y los Países Bajos, se considera que las pruebas de acceso o los cursos puente son una forma de ampliar el acceso a ciclos superiores. En este caso, los resultados de aprendizaje de las titulaciones profesionales de primer ciclo pueden no ser adecuados para cursar un programa de segundo ciclo, por lo que el sistema de cursos puente ofrece a estos estudiantes la posibilidad de seguir un nuevo itinerario formativo.

Obligación de poseer experiencia laboral. La exigencia de requisitos relacionados con la experiencia laboral es menos frecuente que las medidas de transición. En más de la mitad de los países no existe ninguna clase de requisito relativo a la experiencia laboral para acceder a los estudios de segundo ciclo. En aproximadamente la mitad de los sistemas se puede pedir a algunos candidatos que acrediten experiencia laboral previa, en caso de que estén en posesión de un título de primer ciclo otorgado por una institución de educación superior distinta o en un área de estudios diferente. En más de la cuarta parte de los países las instituciones de educación superior pueden incluir la experiencia laboral entre los requisitos de acceso a algunos programas. Chipre, Dinamarca, Alemania y Rumanía especifican que la experiencia laboral constituye un requisito únicamente en programas de máster de carácter práctico (por ejemplo, los MBA). Estonia y Finlandia especifican que

se requiere experiencia laboral para el ingreso en programas de máster ofertados por instituciones profesionales de educación superior.

Gráfico 2.6: Pruebas de acceso o cursos adicionales para titulados de primer ciclo como requisito previo a la admisión en un programa de segundo ciclo, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

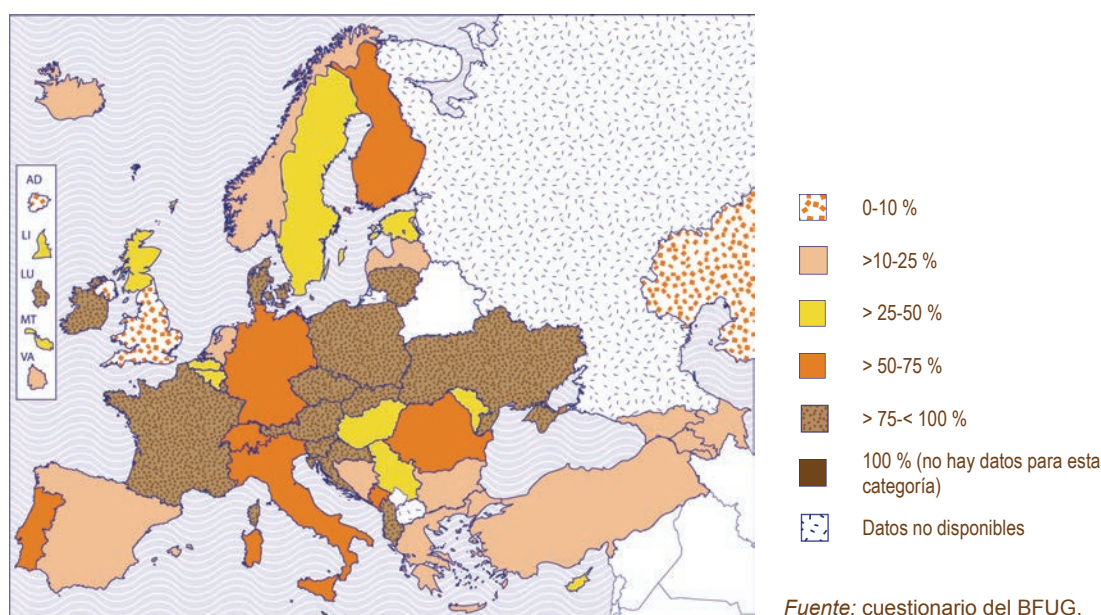
Porcentaje de titulados de primer ciclo que continúan sus estudios en segundo ciclo. Desde la publicación en 2005 del primer informe de evaluación (*Stocktaking Report*), el BFUG ha efectuado un seguimiento de las posibilidades formales que tiene un titulado de ser admitido en el siguiente ciclo de estudios. Por primera vez el presente informe también analiza el número de titulados de primer ciclo que acceden inmediatamente al segundo. El porcentaje de titulados de primer ciclo que, en la

práctica, se incorpora a un programa de segundo ciclo varía enormemente entre países (véase el gráfico 2.7). Aunque en la mayoría de ellos únicamente entre el 10-24% y el 25-50% prosiguen con sus estudios en el segundo ciclo, en 13 sistemas esta proporción alcanza el 75-100%. La República Checa informa que, en su caso, esta tendencia ha ido demasiado lejos, de modo que prácticamente todos los alumnos que finalizan el primer ciclo se matriculan en el segundo.

En el extremo opuesto se encuentran Andorra, Kazajstán y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde solo entre un 0-10% de los alumnos continúan en el segundo ciclo.

Algunos comentarios adicionales de los países son muy reveladores a la hora de interpretar este panorama con mayor profundidad. Por ejemplo, un gran número de alumnos de Andorra y Chipre cursan el segundo ciclo en el extranjero. Austria, la Comunidad francesa de Bélgica, Estonia, Finlandia, Alemania y Montenegro informan de que los titulados universitarios de primer ciclo escogen continuar sus estudios en segundo ciclo con mucha mayor frecuencia que sus compañeros de instituciones profesionales de educación superior, quienes tienden a incorporarse al mercado laboral tras obtener su primera cualificación. Otros países relacionan los elevados porcentajes de alumnos que se matriculan en el segundo ciclo con el hecho de que el mercado laboral aún no acepta adecuadamente los títulos de grado (Croacia) o con la disminución en las posibilidades de empleo a consecuencia de la crisis económica (Italia).

Gráfico 2.7: Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que continúan sus estudios en un programa de segundo ciclo tras obtener el título (en un plazo de dos años), 2010/11



2.1.2. Programas de educación superior de ciclo corto

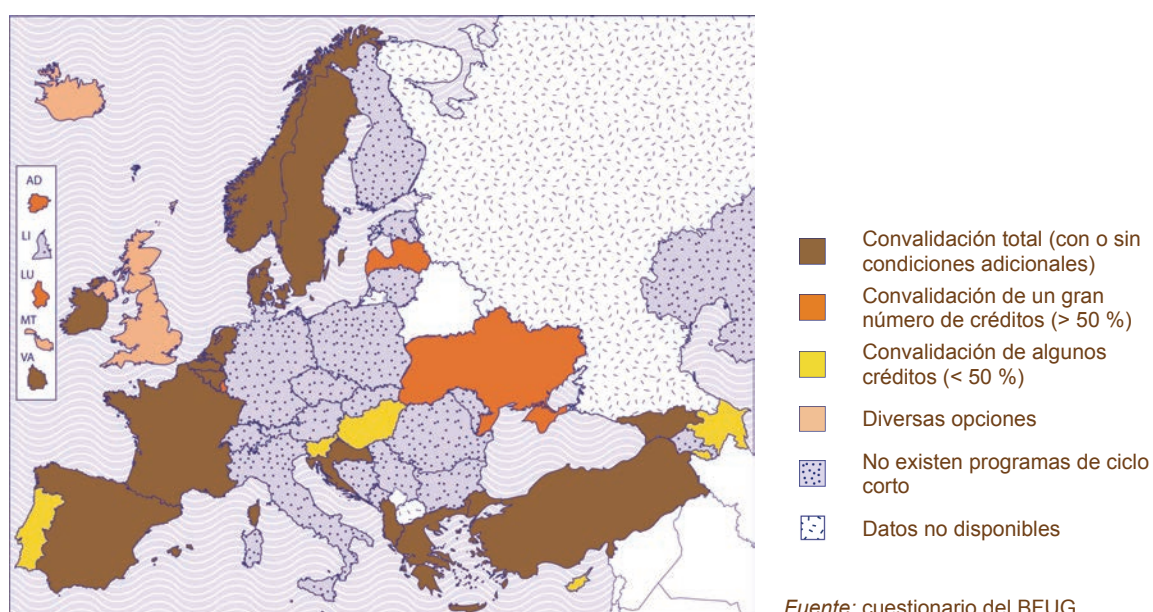
En el Comunicado de Berlín de 2003 los ministros instaron a que se estudiara más a fondo “la posibilidad y las vías para vincular la educación superior de ciclo corto con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones para el EEES” ⁽⁴³⁾. Los programas de corta duración se introdujeron dentro del Marco de Cualificaciones del EEES mediante la incorporación al mismo de una oferta adicional de ciclo corto o vinculándolos al primer ciclo. En aproximadamente la mitad de los países existen programas generales de ciclo corto integrados en el primer ciclo. La mayoría de estos países consideran que los programas de ciclo corto son parte de la oferta educativa de la educación

⁽⁴³⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

superior, a excepción de Azerbaiyán, Chipre, Grecia, Portugal y Eslovenia, donde dichos programas se integran en la educación terciaria, pero no en la superior.

Los titulados de un programa de ciclo corto pueden a menudo conseguir el reconocimiento completo de sus estudios previos cuando acceden a un programa de primer ciclo (véase el gráfico 2.8). En algunos países solo se consigue un reconocimiento completo de los créditos si el estudiante se matricula en un programa de estudios profesional de primer ciclo. En Noruega y Suecia, así como en los programas profesionales de educación superior de Dinamarca, los estudios de ciclo corto están integrados en el primer ciclo, mientras que en la Comunidad flamenca de Bélgica, Islandia, Letonia y el Reino Unido, es posible obtener el reconocimiento completo si existe un acuerdo entre la institución que oferta el programa de ciclo corto y el centro en el que se imparte el programa de grado. En Islandia y en el Reino Unido existen varios tipos de programas de ciclo corto, con distintas posibilidades para obtener créditos dentro del programa de primer ciclo.

Gráfico 2.8: Convalidación de créditos de estudios de ciclo corto en programas de grado de la misma rama, 2010/11



2.1.3. Programas de tercer ciclo

El porcentaje estimado de titulados de segundo ciclo que continúan sus estudios en el tercer ciclo se sitúa en la mayoría de los países entre un 5-10% y un 10-15%. Los porcentajes más bajos aparecen en Malta 0,8% y en Ucrania, con un 3%, mientras que los más altos alcanzan el 20% (Moldavia, Serbia y Suiza) o incluso rebasan el 30% en Austria y Francia.

Diez países informan de que los titulados de primer ciclo también tienen la posibilidad de acceder a programas de tercer ciclo. La selección de candidatos se basa en una serie de criterios y la decisión es de carácter individual. En la mayoría de los casos, solo entre un 0-2,5% de titulados de primer ciclo son admitidos en programas de tercer ciclo. Generalmente, los programas de doctorado son de mayor duración para quienes poseen una cualificación de primer ciclo. Asimismo, Dinamarca y Finlandia informan de que este itinerario puede exigir también la obtención de un título de segundo ciclo.

En nueve países, todos o casi todos los programas de doctorado están estructurados, mientras que 14 países describen su situación como una mezcla de programas estructurados y de fórmulas tradicionales de investigación independiente y supervisada. El modelo tradicional es el dominante en aproximadamente 11 sistemas. En la Comunidad francesa de Bélgica, los estudios de doctorado incluyen 60 créditos ECTS de formación investigadora, que se acreditan con un certificado de

investigación, además de realizar investigación supervisada. En el caso del Reino Unido (Escocia) una de las opciones para los estudiantes es desarrollar su programa de doctorado tras completar un curso de máster presencial de un año de duración.

Las escuelas de doctorado parecen haber proliferado muy rápidamente en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, estando presentes ahora en 30 sistemas educativos. En muchos casos, las escuelas de doctorado se crean para ofrecer formación a los estudiantes de doctorado en una disciplina en concreto, o en un grupo de disciplinas afines. De esta manera, la especialización individualizada de los doctorandos en dichas materias se acompaña de un programa de estudio interdisciplinar cuyo objetivo es desarrollar competencias generales. En la Comunidad flamenca de Bélgica existen dos tipos de escuelas de doctorado: los Colegios de Postgrado, cada uno de una disciplina específica, y las Escuelas de Postgrado, estructuradas por áreas.

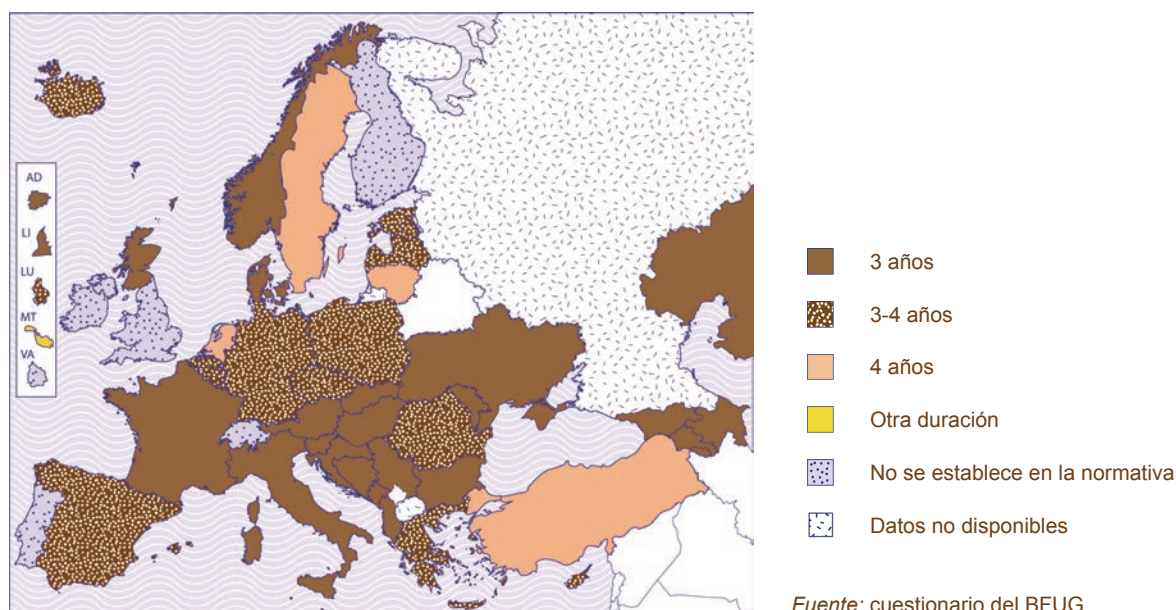
En Austria existe otra versión de escuelas de doctorado en la que se reúnen doctorandos que investigan sobre un tema o área en concreto y en las que reciben formación de un equipo de científicos.

Holanda y Noruega son ejemplos de países en los que pueden coexistir grandes escuelas de doctorado a nivel nacional con otros programas de doctorado organizados a nivel individual por las instituciones de educación superior. En otros países son las universidades quienes organizan directamente las escuelas de doctorado. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el modelo más extendido es el de las escuelas de doctorado que engloban a más de una institución, pero en Escocia, dependiendo del tamaño del centro, las escuelas de doctorado pueden ser o bien específicas de una disciplina u organizarse a nivel institucional o de facultad. En varios países, algunos programas de tercer ciclo también pueden conducir a la obtención de un título de doctorado en el ámbito industrial o de los negocios (Dinamarca), de un doctorado profesional (Irlanda, Rumanía y el Reino Unido) o de un doctorado en artes (Suecia). Azerbaiyán ha mantenido el sistema de doctorado en dos niveles, según el cual puede lograrse un segundo título de doctorado tras realizar entre cuatro y cinco años de investigación postdoctoral.

Los conceptos de “programa estructurado” y de “escuela de doctorado” en gran medida se solapan y aún se está desarrollando una taxonomía de los mismos. No obstante, los datos facilitados por el Consejo de Estudios de Doctorado de la Asociación Europea de Universidades indican que parece existir un acuerdo bastante generalizado respecto a la necesidad de que las instituciones se comprometan activamente a crear programas con estructuras que superen el modelo tradicional “maestro-aprendiz”, y a crear unidades estratégicas adicionales encargadas de la coordinación, a menudo englobadas bajo el término “escuelas de doctorado”. Si bien los conceptos y su ritmo de implantación pueden variar, uno de los objetivos comunes para todo el continente es lograr una mayor responsabilidad institucional en lo que respecta a los estudios de doctorado.

Tal como indica el gráfico 2.9, la duración más habitual de los programas de doctorado a tiempo completo es de tres años, mientras que en ocho países es de entre tres y cuatro años. Cuatro países no hacen ningún esfuerzo por definir o regular la duración de los estudios de doctorado. No obstante, la duración real se estima entre tres y cuatro años en la mayoría de los países.

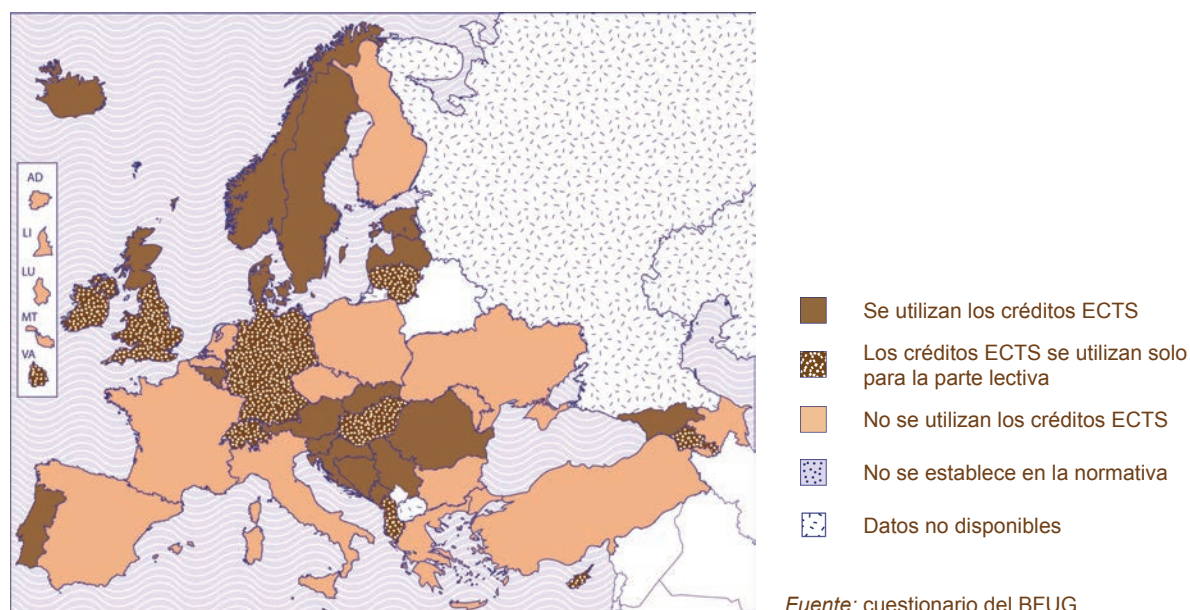
Gráfico 2.9: Duración de los programas de tercer ciclo a tiempo completo, según la normativa nacional, 2010/11



Todos aquellos países que disponen de un marco de cualificaciones incluyen en él los estudios de doctorado. La información presentada en este informe también sugiere que el sistema de créditos ECTS está cada vez más extendido en los programas de doctorado. En la actualidad, 18 sistemas emplean los créditos ECTS para la totalidad del doctorado (véase el gráfico 2.10) y otros 10 para el componente lectivo de dichos programas. No obstante, en otros 18 países no se exige el uso de los créditos ECTS en el nivel de doctorado.

En general, los resultados sugieren que se está avanzando en el desarrollo de programas de doctorado como programas de tercer ciclo. Ha aumentado el número de países donde los estudios de doctorado estructurados son el modelo predominante de formación en este nivel. En algunos también se están creando escuelas de doctorado, tanto a nivel nacional como, en algunos países, a nivel institucional, si bien no se sigue un único modelo. En algunos casos se conciben más como una estructura para garantizar el marco organizativo de los programas de doctorado estructurados. En otras ocasiones pueden establecerse para facilitar la oferta de estudios multidisciplinarios, proporcionando las competencias transversales necesarias y/o una plataforma para la cooperación entre los estudiantes de doctorado. Y por último, pueden servir como marco general de referencia para la parte lectiva del programa de doctorado.

Gráfico 2.10: Uso de los créditos ECTS en los programas de doctorado, 2010/11



2.1.4. Programas y títulos conjuntos

En el Comunicado de Praga de 2011 los ministros ya hicieron un llamamiento en favor de la oferta de programas impartidos por instituciones de distintos países y que condujesen a la obtención de un título conjunto, a fin de promover la dimensión europea de la educación superior ⁽⁴⁴⁾. Los programas desarrollados por universidades de distintos países y que otorgan títulos conjuntos tienen el potencial de estimular el avance de las distintas líneas de actuación de Bolonia. Por ejemplo, los títulos conjuntos requieren acordar el diseño curricular, una garantía de calidad conjunta y consensuar las decisiones respecto al reconocimiento mutuo de las partes del programa que el estudiante completa en cada una de las instituciones asociadas. Para que los programas y los títulos conjuntos tengan éxito las instituciones participantes pueden hacer uso de las herramientas de Bolonia, como, por ejemplo, los créditos ECTS, el Suplemento al Título, los marcos de cualificaciones y el enfoque centrado en los resultados de aprendizaje, lo cual a su vez contribuye a la implementación de dichas herramientas (Tauch & Rauhvargers, 2002).

Varios informes señalan que el problema más complejo estriba en la concesión de los títulos conjuntos. Una de las dificultades es que la legislación nacional puede no hacer referencia alguna a estas titulaciones. En ese caso, los programas y los títulos conjuntos han de cumplir con la misma normativa aplicable a los programas y cualificaciones ordinarios, en la que no se tienen en cuenta las características específicas de aquéllos. Si bien las instituciones precisan autonomía para desarrollar programas conjuntos innovadores, también necesitan contar con reconocimiento y apoyo a nivel nacional en cuestiones como, por ejemplo, el diseño curricular y la garantía de calidad.

Por este motivo, en la Conferencia de Berlín de 2003 los ministros responsables de la educación superior manifestaron su compromiso con la eliminación de las trabas legales a nivel nacional para el establecimiento y el reconocimiento de dichas titulaciones, así como con el apoyo activo al desarrollo y la garantía de calidad adecuada de los currículos integrados que conducen a la obtención de títulos conjuntos ⁽⁴⁵⁾. En la actualidad, 35 países informan de que su legislación permite tanto la creación de

⁽⁴⁴⁾ *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001.

⁽⁴⁵⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

programas conjuntos como la expedición de los correspondientes títulos. Armenia, Croacia, Chipre y El Vaticano informaron de que la legislación relativa a los títulos conjuntos no es muy clara, y que, de hecho, permite que se impartan programas conjuntos pero no que se concedan títulos conjuntos. En ocho países (Bulgaria, Finlandia, Irlanda, Kazajstán, Moldavia, Suiza y Ucrania) la legislación no menciona en ningún momento ni los programas ni los títulos conjuntos, lo que habitualmente genera dificultades prácticas tanto para la creación de programas conjuntos como para la concesión de los títulos (Tauch & Rauhvargers, 2002).

Los gráficos 2.11 y 2.12 muestran los porcentajes estimados de instituciones de educación superior que conceden títulos conjuntos o que participan en programas conjuntos. La situación varía enormemente dependiendo del país. En cinco de ellos, el porcentaje de centros que participan en programas conjuntos y otorgan títulos conjuntos oscila entre el 75% y el 100%.

Gráfico 2.11: Porcentaje estimado de instituciones que participan en programas conjuntos, 2010/11

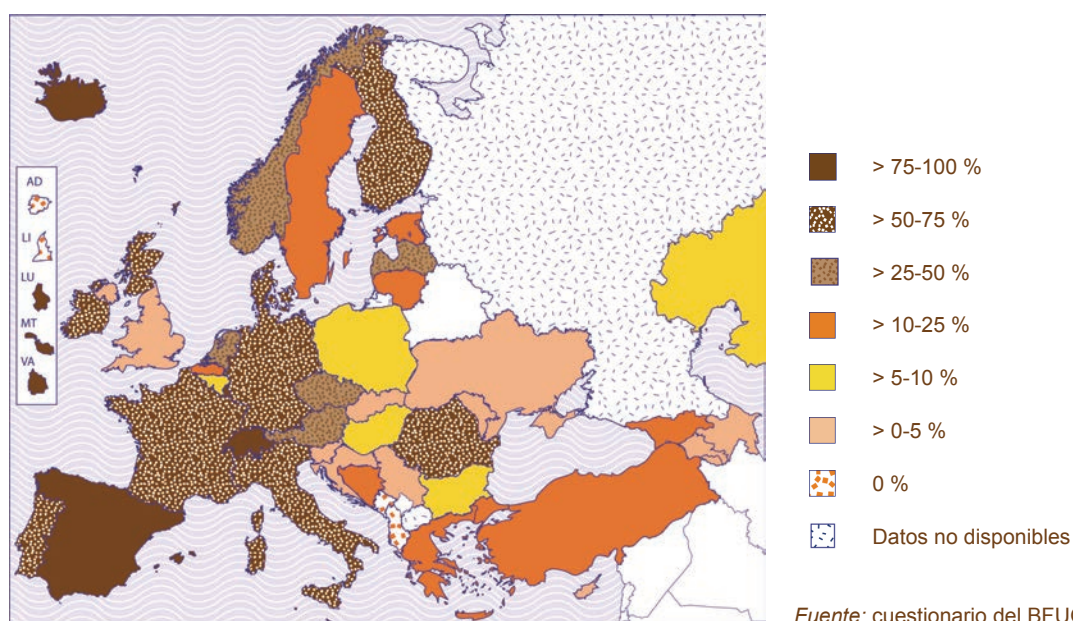
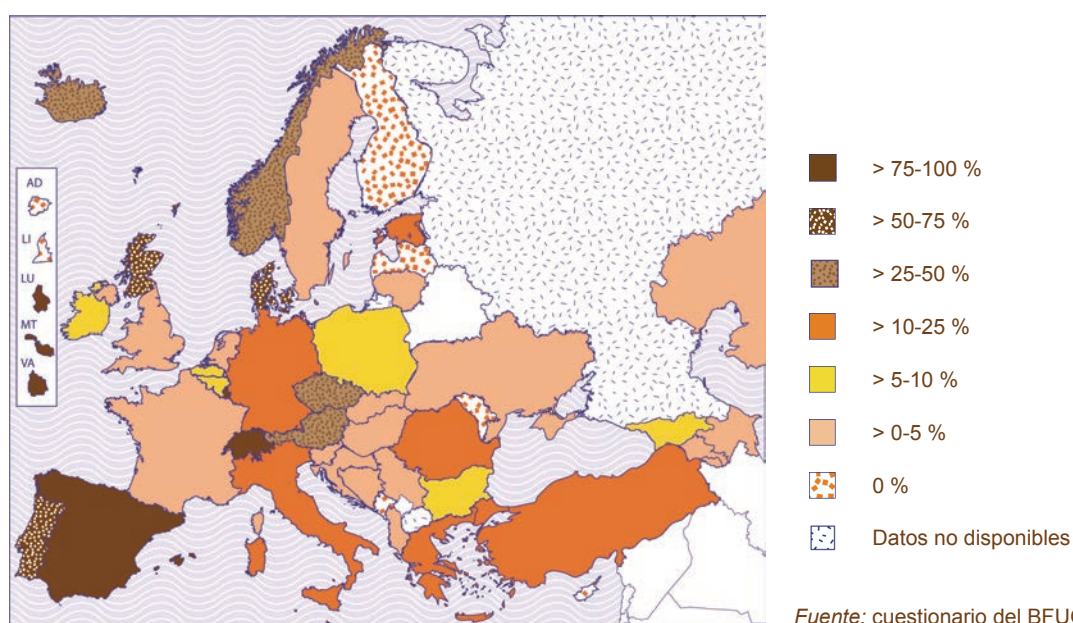


Gráfico 2.12: Porcentaje estimado de instituciones que expiden títulos conjuntos, 2010/11



En el extremo opuesto se sitúan Albania, Andorra, Liechtenstein y Montenegro, donde no existe ningún tipo de programa conjunto. En otros diez sistemas de educación superior solo un 0-5% de sus instituciones de educación superior participan en este tipo de programas. En Andorra, Chipre, Finlandia, Letonia y Moldavia las instituciones de educación superior participan en programas conjuntos pero no conceden títulos conjuntos, aunque desde agosto de 2011 la legislación de Letonia permite expedir títulos conjuntos.

En muchos países es más frecuente la participación en programas conjuntos que la concesión de títulos conjuntos. Esta tendencia se observa incluso en aquellos países en los que el porcentaje de instituciones de educación superior que participan en programas conjuntos se sitúa entre un 50% y un 75%. Seis países informan de que, en el año 2009/10, ningún estudiante se graduó en un programa conjunto. El porcentaje más elevado de estudiantes matriculados en programas conjuntos y de quienes reciben un título conjunto aparece en el Reino Unido (Escocia) y en El Vaticano –más de un 10%– seguidos de Austria, entre un 5% y un 7,25% y de Bosnia Herzegovina, Luxemburgo, Kazajstán y España, con entre el 2,5% y el 5%.

Según indican los países, las ramas de estudio que cuentan con más programas conjuntos son las matemáticas y las ciencias, la ingeniería y las tecnologías, y las ciencias económicas y empresariales. En segundo lugar aparecen los estudios geográficos, el derecho, las humanidades, las ciencias de la salud, la educación, la cultura y las artes. Los idiomas, las ciencias sociales, la agricultura y las ciencias forestales, así como otros programas interdisciplinares, también se mencionan en este sentido.

La principal conclusión es que se ha incrementado el número de países que ha revisado su legislación con el fin de permitir y promover la creación de programas conjuntos, y que ha aumentado el número de alumnos que participan en ellos, si bien no todos ellos reciben un título conjunto.

Aunque no se dispone de datos fiables para evaluar el grado de implantación de los programas y títulos conjuntos, parece que el panorama dentro del EEES es bastante desigual, con algunos países en los que ninguna o muy pocas instituciones participan en ellos, mientras que en otros prácticamente todos los centros ofertan al menos un programa conjunto.

2.2. Las herramientas de Bolonia

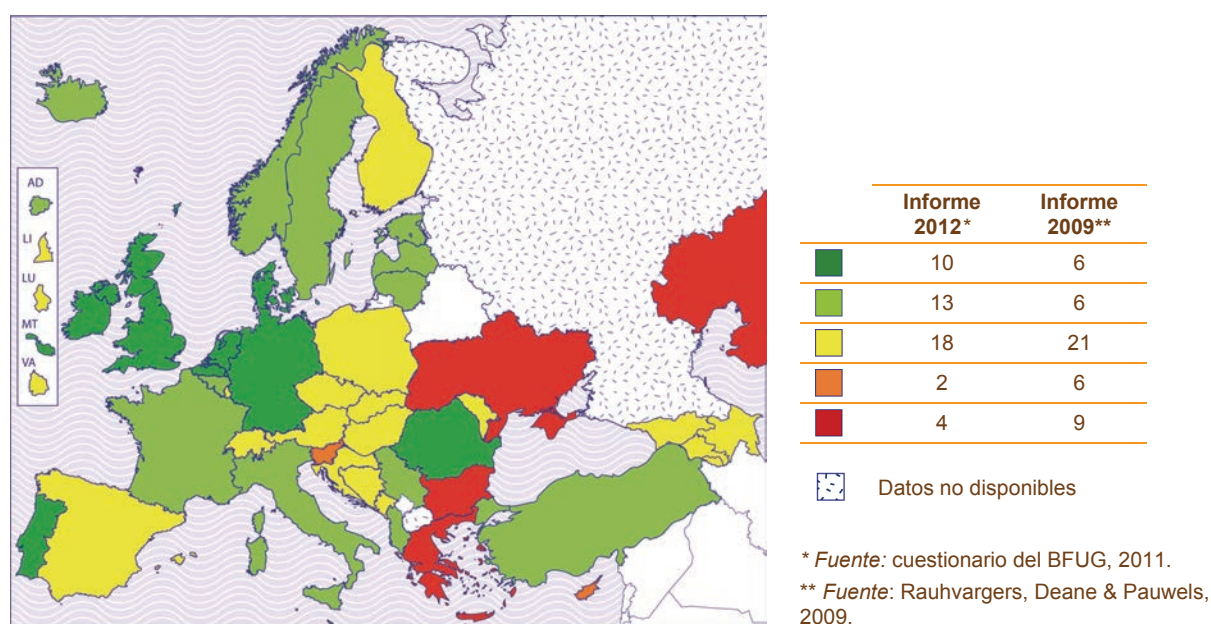
2.2.1. Los marcos nacionales de cualificaciones

Los marcos de cualificaciones se incorporaron a la agenda de Bolonia entre 2001 y 2003. En aquel momento solo existía un número reducido de marcos en toda Europa –en Irlanda, el Reino Unido y, aún en fase experimental, en Dinamarca. Entre 2001 y 2003 se organizaron varios seminarios sobre políticas de Bolonia relacionadas con los marcos de cualificaciones, en los que se concluyó que la creación de unos marcos en los que se describiera cada una de las cualificaciones según su nivel, carga de trabajo, resultados de aprendizaje y perfil, debería resultar útil tanto a nivel nacional como del EEES. Los marcos de cualificaciones tienen el potencial de aportar transparencia a los sistemas educativos, proporcionándoles unos puntos de referencia comunes para los niveles de cualificación y reforzando al mismo tiempo los vínculos entre las cualificaciones y los resultados de aprendizaje.

En la reunión celebrada en Berlín en 2003, el comunicado de los ministros animaba a todos los Estados miembros a “elaborar un marco de cualificaciones comparable y compatible para sus sistemas de educación superior, cuya finalidad debería ser describir las cualificaciones en términos

de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil” ⁽⁴⁶⁾. Los ministros también se comprometieron a iniciar la construcción de un marco general de cualificaciones para el EEES y a desarrollar marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco general del EEES para el año 2010 ⁽⁴⁷⁾. No obstante, debido a la gran cantidad de tiempo necesario para llevar a cabo la transformación hacia unos programas y cualificaciones basados en los resultados de aprendizaje, así como para la implantación de procedimientos de autoevaluación en los que participen expertos externos, el plazo establecido en 2010 demostró ser poco realista. Los ministros reunidos en Lovaina la Nueva en 2009 afirmaron: “Nuestra intención es que estén implantados [los MNC] y listos para su certificación interna con referencia al Marco General de Cualificaciones del EEES para el año 2012” ⁽⁴⁸⁾.

Gráfico 2.13: Indicador nº3 de la tabla de puntuaciones: implantación de los marcos nacionales de cualificaciones, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Fase 10: El Marco ha recibido la acreditación interna de compatibilidad con el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Fases 7-9:
 - 9. Las cualificaciones se han incluido en el MNC.
 - 8. Se han rediseñado los programas de estudios en función de los resultados de aprendizaje en el MNC.
 - 7. Se ha iniciado la implantación del MNC, tras haber acordado qué papel y responsabilidades corresponden a las instituciones de educación superior, a la agencia o agencias de garantía de calidad y a otros organismos.
- Fases 5-6:
 - 6. Se ha adoptado el MNC en la legislación o en otros foros políticos de alto nivel.
 - 5. Se han llevado a cabo consultas y debates a nivel nacional y las partes interesadas han acordado el diseño del MNC.
- Fase 4: Se han acordado la estructura del nivel, los descriptores de nivel (resultados de aprendizaje) y los intervalos de créditos.
- Fase 3-1:
 - 3. El proceso de desarrollo del MNC se ha iniciado, se ha identificado a las partes interesadas y se ha establecido el comité o comités correspondientes.
 - 2. Se han acordado y esbozado el objetivo u objetivos del MNC

⁽⁴⁶⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

⁽⁴⁷⁾ *El Espacio Europeo de Educación Superior – Consecución de Objetivos*. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

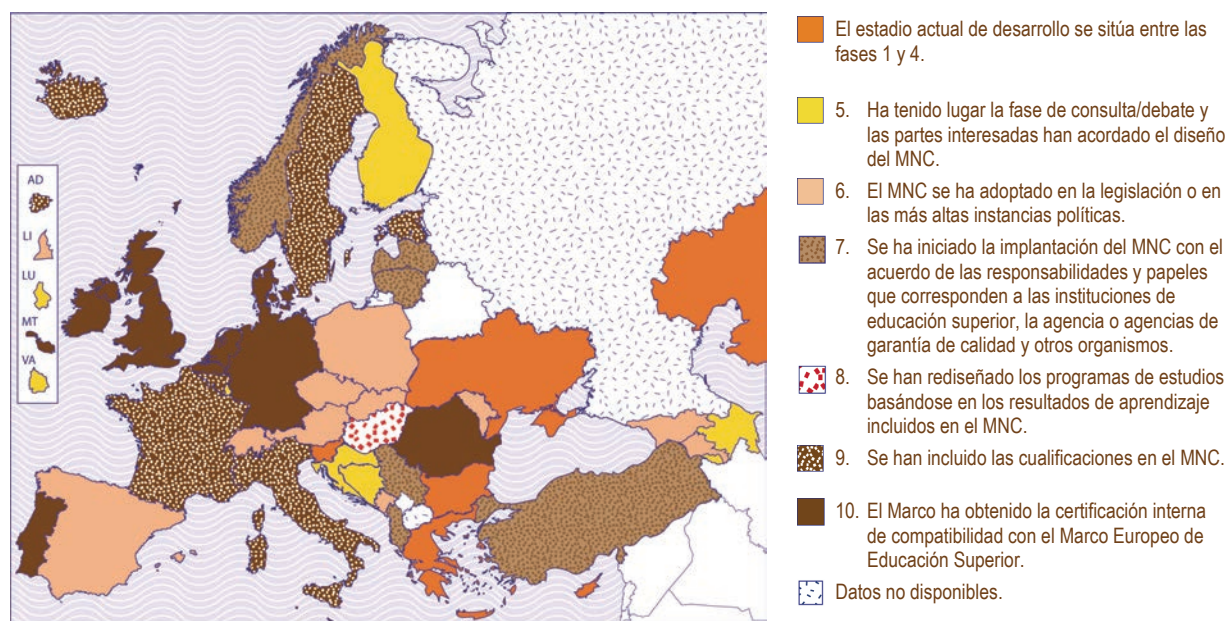
⁽⁴⁸⁾ *El Proceso de Bolonia – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, Lovaina La Nueva, 28-29 de abril de 2009.

- 1. El órgano nacional responsable de la educación superior y/o el ministerio ha tomado la decisión de desarrollar el MNC.

Nota: El indicador define el estadio en que se encuentra en la actualidad el proceso de implantación del marco nacional de cualificaciones. El grado de implantación se midió tomando como referencia las diez fases para la implantación de los Marcos Nacionales de Cualificación establecidos por el grupo de trabajo encargado de los marcos de cualificaciones dentro del EEES. Para mantener los mismos criterios de puntuación que en 2009, las diez fases de implantación del MNC se transformaron en indicadores numéricos, tal como muestra el gráfico.

La Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Malta, los Países Bajos, Portugal, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) han concluido ya las 10 fases para la implantación de los marcos de cualificaciones. Otros 13 sistemas de educación superior están prácticamente en condiciones de unirse al primer grupo en 2012. Estos países han de completar el proceso de acreditación interna y algunos de ellos también deben finalizar el rediseño de sus programas basándolos en los resultados de aprendizaje –lo cual requiere más tiempo y esfuerzo. El siguiente grupo, los 18 países que ocupan la zona amarilla, han integrado el MNC en su legislación o en instancias superiores a nivel político o, como sucede en Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Croacia, Finlandia, El Vaticano y Luxemburgo, hasta ahora han concluido las conversaciones preliminares y fundamentales con todas las partes interesadas. Chipre y Eslovenia han preparado y acordado la propuesta sobre la estructura de los niveles, los descriptores de cada nivel y los intervalos de créditos y se sitúan, por tanto, en la zona naranja. Bulgaria, Grecia, Kazajistán y Ucrania están aún en las fases preliminares del proceso de implantación y todavía no han esbozado ni acordado las propuestas para la estructura de su MNC.

Gráfico 2.14: Avances en el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, según las diez fases de implantación, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

Por el momento, los esfuerzos se centran claramente en cumplir con los 10 pasos necesarios para establecer un marco nacional de cualificaciones. En muchos países queda aún un largo camino por recorrer para poder cumplir los compromisos adquiridos. Se necesita gran cantidad de tiempo y esfuerzo para volver a diseñar los programas de estudios y relacionarlos con los resultados de aprendizaje, así como para integrar las titulaciones en el marco de cualificaciones y para concluir la fase final de acreditación interna. No obstante, incluso cuando se completan todas estas tareas, el trabajo no podrá darse por concluido, ya que conseguir que los marcos de cualificaciones funcionen

en la práctica es un desafío aún mayor que desarrollar las estructuras. Este será uno de los retos más importantes a los que habrán de hacer frente los 47 miembros del EEES en el futuro.

2.2.2. El sistema ECTS, los resultados de aprendizaje y el aprendizaje centrado en el alumno

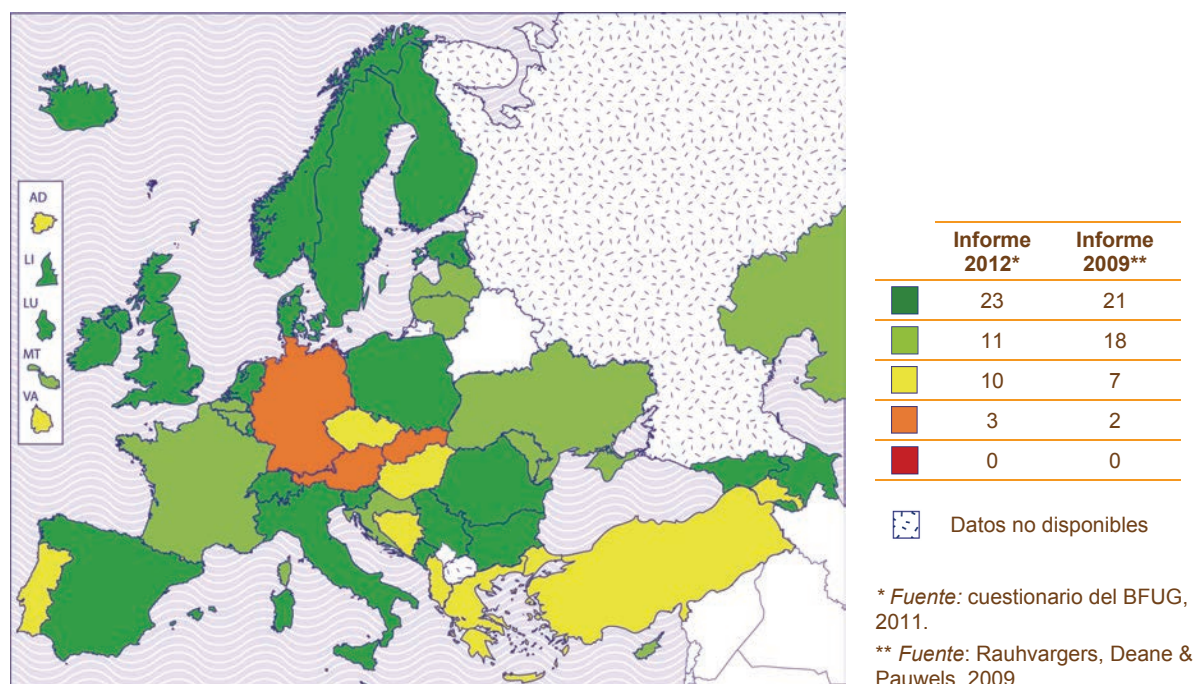
El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) es un sistema de créditos centrado en el alumno y basado en la carga de trabajo necesaria para alcanzar los resultados de aprendizaje especificados. Se estableció por primera vez en 1989, con el fin de facilitar el reconocimiento de períodos de estudio en el extranjero. Más recientemente se ha ido transformando en un sistema de acumulación que se ha de implantar en todos los programas de estudios, a nivel institucional, regional, nacional y europeo. La acumulación de créditos, es decir, asignar un valor numérico equivalente a créditos a cada componente de un programa de estudios y determinar el número total de créditos necesarios para completar dicho programa, es una práctica que se está afianzando en todo el EEES.

La implantación adecuada del sistema ECTS resulta esencial para poder alcanzar los objetivos de Bolonia. El uso de esta herramienta con fines acumulativos proporciona transparencia a los programas y facilita el reconocimiento de los resultados de aprendizaje adquiridos en otras instituciones, del mismo país o del extranjero, y también los que se han adquirido fuera del sistema de educación formal. Conseguir generalizar el uso del sistema de créditos ECTS es una de las líneas de actuación de Bolonia que requiere más esfuerzo. En las primeras etapas el principal desafío es transformar el sistema ECTS de un sistema para la transferencia de créditos a otro que permita genuinamente la transferencia y la acumulación. En la actualidad, el aspecto más complejo es vincular todos los componentes de un programa con los resultados de aprendizaje. Esto también se refleja en los resultados del indicador sobre el sistema ECTS.

34 países se sitúan en las categorías verde oscuro o verde claro, lo que indica que el sistema ECTS ya está sólidamente implantado. Además, no existen países en los que los créditos ECTS se hayan asignado a menos del 50% de los programas, aunque en tres de ellos, Austria, Alemania y Eslovaquia, el número está ligeramente por debajo del 50%. Diez países se encuentran en la zona amarilla, donde se han asignado créditos ECTS a entre un 50% y un 75% de todos los programas, y los créditos están fehacientemente vinculados a los resultados de aprendizaje, o los créditos ECTS se emplean en más de un 75% de los programas, pero aún no se han ligado a los resultados de aprendizaje.

En general, parece que prácticamente se ha concluido ya la puesta en marcha del sistema ECTS como herramienta de transferencia y acumulación a la hora de cuantificar el trabajo de los estudiantes. No obstante, en siete países –Andorra, Austria, Francia, Alemania, Grecia, El Vaticano y Turquía– los créditos ECTS se utilizan para fines de transferencia y acumulación en el 50-74% de los programas (véase el gráfico 2.16), de modo que en estos lugares la tarea está muy lejos de haber finalizado.

Gráfico 2.15: Indicador nº 8 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del sistema ECTS, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Se han asignado créditos ECTS a la totalidad de los componentes de todos los programas de educación superior, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos.
Los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje.
- Se han asignado créditos ECTS a todos los componentes de más del 75% de los programas de educación superior, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos **Y** los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje **O**
Se han asignado los créditos a todos los componentes de los programas de educación superior utilizando un sistema de créditos totalmente compatible con el ECTS, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos, **Y** los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje.
- Los créditos ECTS se han asignado a entre un 50% y un 75% de todos los programas de educación superior, **Y** los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje **O**
Los créditos ECTS se han asignado a todos los componentes de más del 75% de los programas de educación superior, permitiendo la transferencia y la acumulación de créditos, pero los créditos ECTS aún no se han vinculado a los resultados de aprendizaje.
- Se han asignado créditos ECTS a por lo menos un 49% de los programas **O**
se utiliza un sistema nacional de créditos no compatible del todo con el ECTS.
- Los créditos ECTS se han asignado a menos del 49% de los programas **O**
se utilizan créditos ECTS en todos los programas, pero solo para transferencia de créditos.

Si se comparan los gráficos 2.16 y 2.17, puede apreciarse que la vinculación de los créditos a los resultados de aprendizaje está menos extendida que el uso del sistema ECTS de transferencia y acumulación. De hecho, es precisamente dicha vinculación lo que está retrasando la total implantación del sistema ECTS. Solamente en 19 sistemas de educación superior (gráfico 2.17) se han relacionado exhaustiva y sistemáticamente la totalidad de los componentes de los programas de estudios con los resultados de aprendizaje, mientras que en nueve sistemas –Austria, las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, Bosnia Herzegovina, la República Checa, Alemania, el Vaticano, Portugal y Ucrania– esta tarea se ha llevado a cabo en menos del 50% de los programas. En tres países –Albania, Hungría y Eslovaquia– algunas partes de los programas de estudios no están en absoluto vinculadas a los resultados de aprendizaje.

Gráfico 2.16: Porcentaje de programas que utilizan los créditos ECTS para la acumulación y transferencia de todos los elementos del programa de estudios, 2010/11

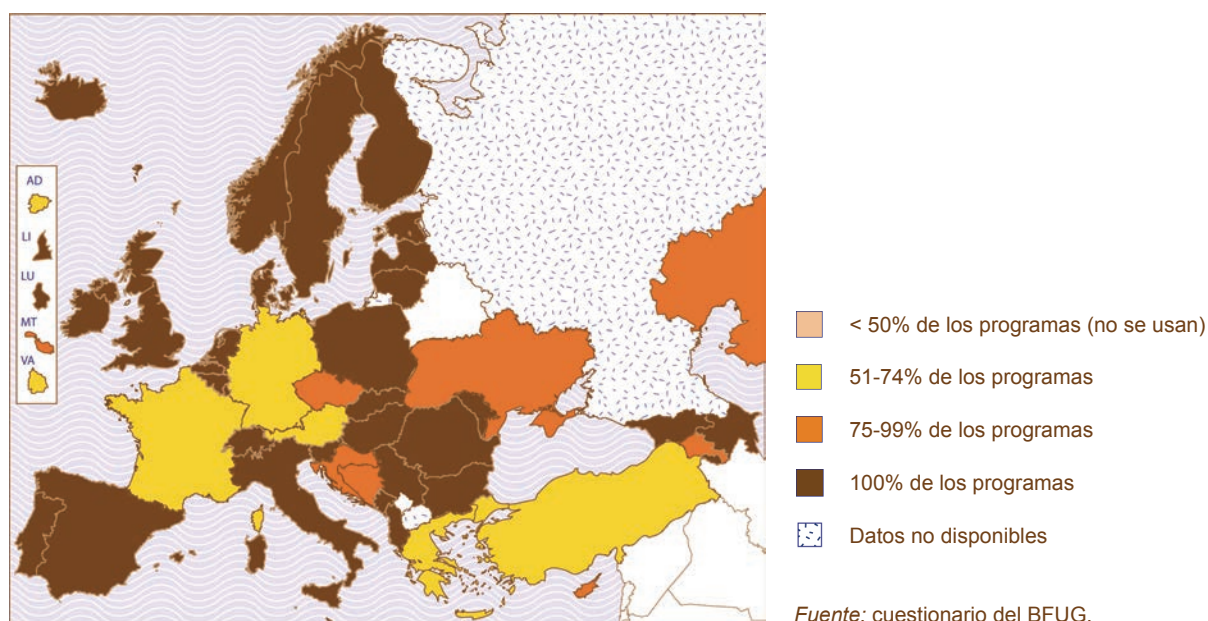
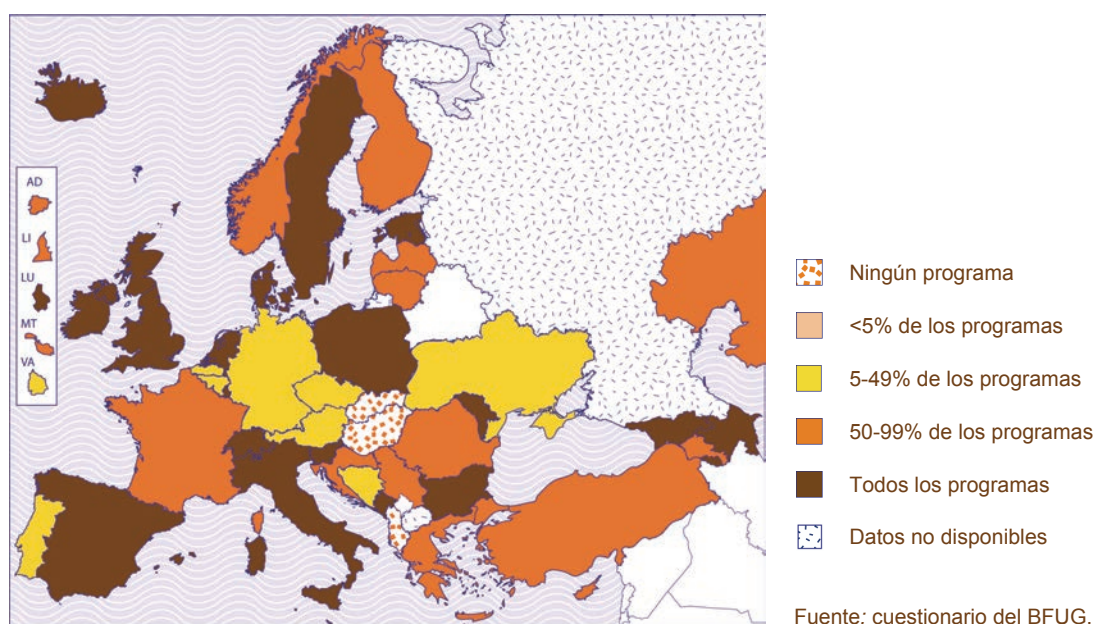


Gráfico 2.17: Grado de vinculación de los créditos ECTS con los resultados de aprendizaje en los programas de educación superior, 2010/11



Asignación de créditos. Los sistemas de créditos han evolucionado considerablemente en los últimos años. Las principales etapas han sido, en primer lugar, el cambio de la asignación de créditos en función de las horas de contacto estudiante/profesor al cálculo de créditos según la carga de trabajo del estudiante y, en segundo lugar y más recientemente, la tendencia a asignar los créditos basándose tanto en la carga de trabajo del alumno como en los resultados de aprendizaje.

Según este nuevo enfoque, los créditos se conceden a condición de que el estudiante haya completado una cantidad de formación específica y además pueda demostrar haber alcanzado los correspondientes resultados de aprendizaje. En algunos sistemas –Azerbaiyán, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia)– los créditos se asignan exclusivamente en función de los resultados de aprendizaje. Por el contrario, nueve sistemas (Andorra, Austria, la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Liechtenstein, Eslovaquia y Suiza)

fijan los créditos únicamente de acuerdo con la carga de trabajo del alumno. El hecho de que en algunos países, en los que ya se han vinculado los componentes de los programas a los resultados de aprendizaje en todas o casi todas las titulaciones, los créditos se asignen en función de la carga de trabajo (Andorra, Dinamarca, Liechtenstein y Suiza) solamente indica que haber alcanzado los resultados de aprendizaje esperados se considera una condición indispensable, aunque el número de créditos se calcule sobre la carga de trabajo.

En la mayoría de los países se estipula un número determinado de horas de trabajo del estudiante por cada crédito, que oscila, por lo general, entre 25 y 30 horas. Cuatro países (Croacia, la República Checa, Noruega y Rumanía) no fijan un número de horas obligatorio por crédito, pero se anima a las instituciones de educación superior a utilizar el sistema ECTS. En Bosnia Herzegovina, Letonia, Montenegro y Turquía, el número de horas presenciales, que varía de 10 (Bosnia Herzegovina) a un máximo de 13 (Letonia), se determina junto con la medida estándar de carga de trabajo para el alumno. También debería tenerse en cuenta que algunos países que han comenzado a utilizar el sistema de créditos muy recientemente han creado otros sistemas válidos para la acumulación de créditos. Sin embargo, estos países aún han de enfrentarse al desafío de conseguir que dichos sistemas también sean útiles para la transferencia de créditos.

Las principales conclusiones respecto a la asignación de créditos son las siguientes: resulta positivo que ningún país fije los créditos exclusivamente de acuerdo con las horas de contacto profesor/alumno. No obstante, algunos países aún fundamentan la asignación de créditos únicamente en la carga de trabajo del alumno, sobre todo porque existen pocos programas en los que todos sus componentes estén vinculados con los resultados de aprendizaje. En general, la implantación de los créditos ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos ha ganado terreno, pero aún es necesario enfrentarse al desafío de interpretar dicho sistema en el contexto de un modelo basado en los resultados de aprendizaje.

Comprender y utilizar los resultados de aprendizaje

Definición de resultados de aprendizaje. La mayoría de los países siguen dos modelos bien conocidos y compatibles para definir los resultados de aprendizaje. Uno de ellos procede del marco general del EEES, que los define como “lo que el alumno ha de conocer, comprender y ser capaz de hacer” (Adam, 2006) (es el modelo que utilizan, por ejemplo, Andorra, Azerbaiyán, la Comunidad francesa de Bélgica, Bosnia Herzegovina, Chipre, Finlandia, Malta, Turquía y el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte–). El otro es el que emana del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, basado en “conocimientos, habilidades y competencias” ⁽⁴⁹⁾ (por ejemplo, en Dinamarca, Letonia, Montenegro, Noruega y Eslovenia). En algunos países, estas definiciones se subdividen incluso en otras categorías. Algunos, sin embargo, aún no se han puesto de acuerdo en una definición a nivel nacional de los resultados de aprendizaje (por ejemplo, Alemania, Liechtenstein, los Países Bajos y Suiza). También existen otras definiciones que parecen ser compatibles con los dos modelos más habituales, como, por ejemplo: “Los resultados de aprendizaje expresan explícitamente conocimientos, destrezas y otras habilidades” (República Checa); “conocimientos, destrezas y actitudes” (Estonia y Serbia); “los resultados de aprendizaje son los conocimientos y las destrezas, junto con la correspondiente autonomía y responsabilidad...” (Croacia); “son las destrezas que los estudiantes han de adquirir” (Suecia); “conocimientos, destrezas o aptitudes” (el Reino Unido –Escocia–); o “destrezas y competencias” (El Vaticano).

No obstante, en algunos países se emplean definiciones nacionales específicas, no necesariamente compatibles con definiciones ampliamente aceptadas en otros lugares. Algunos ejemplos son: “los

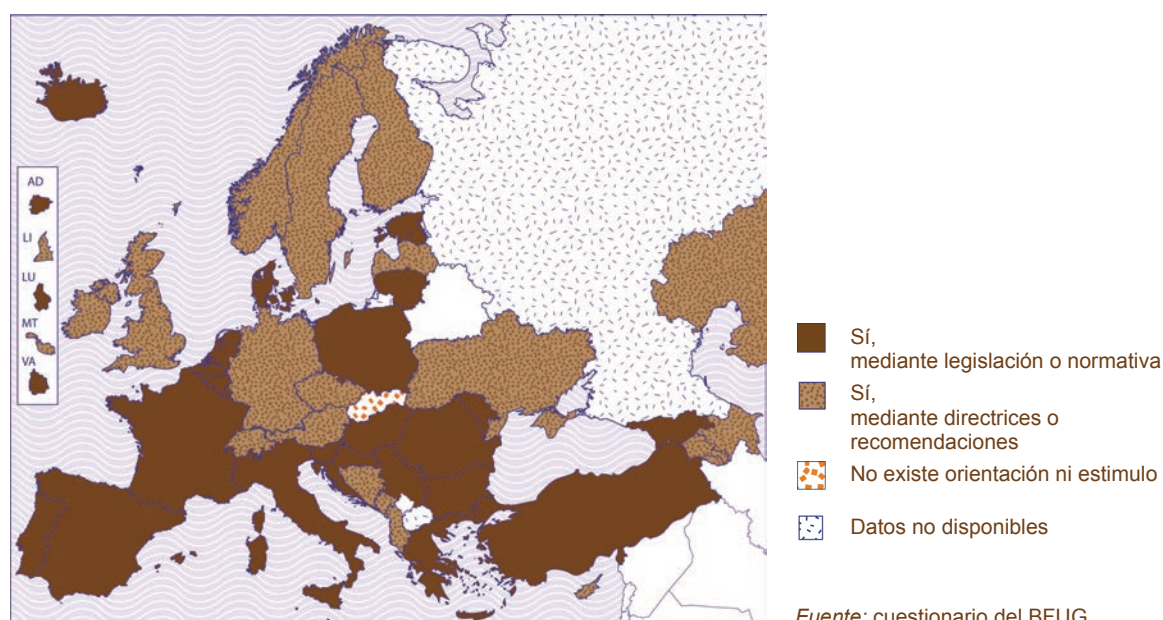
⁽⁴⁹⁾ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 sobre la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. 2008/C 111/01. Diario Oficial de la Unión Europea, 6.5.2008.

resultados cuantificables de carácter general del proceso de aprendizaje que permiten a las instituciones de educación superior evaluar si sus estudiantes han desarrollado las competencias requeridas” (Armenia); “la capacidad para demostrar conocimientos y/o destrezas, representación oral y escrita de la información proporcionada en el curso” (Bulgaria); “el resultado del aprendizaje es una cualificación que se adquiere tras haber completado un programa académico” (Georgia); y “el listado de competencias básicas de acuerdo con [...] los requisitos [...] de competencia profesional” (Kazajstán).

Tendencia nacional hacia el uso de los resultados de aprendizaje para el desarrollo del currículo y la evaluación de alumnos. En 25 sistemas educativos se fomenta o al menos se vislumbra un cambio de rumbo hacia el uso de los resultados de aprendizaje a través de la legislación, mientras que otros 21 promueven los resultados de aprendizaje mediante recomendaciones o directrices. Solamente en un país (Eslovaquia) no existe ningún apoyo a nivel central para fomentar el modelo basado en resultados de aprendizaje. Croacia y la República Checa informan de que están elaborando proyectos a gran escala en este ámbito (véase el gráfico 2.18).

La implantación del sistema de créditos ECTS, del aprendizaje centrado en el alumno, de los marcos de cualificaciones y de la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, así como de otras líneas de actuación relevantes, depende por completo de que se implemente con éxito el enfoque sobre resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo, se necesita más tiempo para poner en marcha adecuadamente todas estas líneas de actuación que para realizar meros cambios estructurales. La información presentada anteriormente sugiere que aquellos países que escogen no exigir la adopción del enfoque basado en los resultados de aprendizaje de manera obligatoria en su legislación deberían acelerar el ritmo de sus iniciativas en favor de la implementación de dicho modelo.

Gráfico 2.18: Orientación o estímulo hacia el uso de los resultados de aprendizaje a través de políticas nacionales, 2010/11

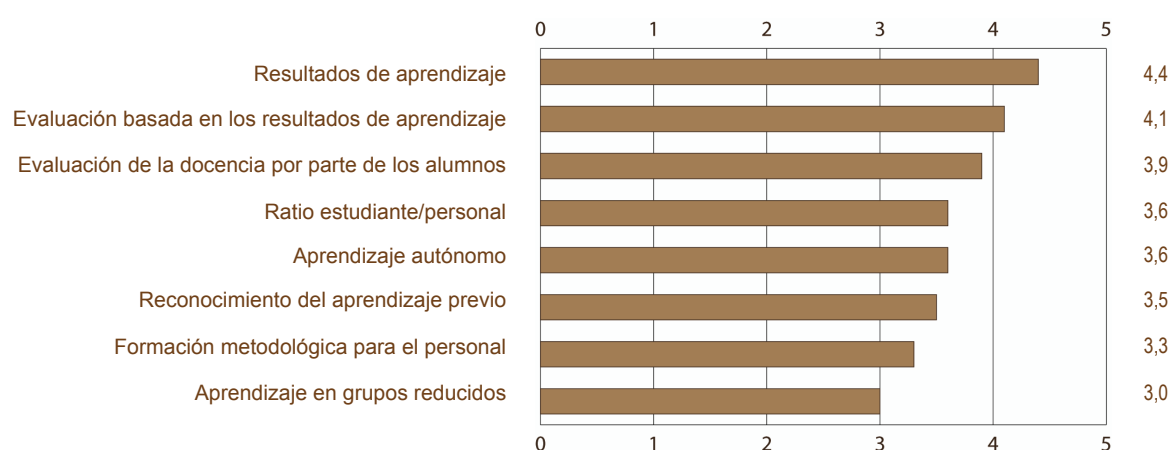


La mayoría de los sistemas de educación superior, a excepción de Azerbaiyán, Eslovaquia, Suiza y Turquía, llevan a cabo un **seguimiento de la utilización de los resultados de aprendizaje y de la evaluación de los estudiantes** mediante procedimientos de garantía de calidad. La mayoría de los países que realizan dicho seguimiento mencionan en primer lugar la garantía externa de calidad, y en particular los procedimientos para la autorización y acreditación de programas. Parece que el modelo más ampliamente utilizado es el de la evaluación directa por parte de evaluadores externos de la

implantación de los resultados de aprendizaje. Bélgica, la República Checa y Finlandia mencionan la implicación de los procedimientos internos de garantía de calidad, junto con el seguimiento externo realizado mediante auditorías, mientras que en Armenia se hace uso del *feedback* que proporcionan las partes interesadas.

En la mayoría de los países existen **programas de formación sobre el aprendizaje centrado en el alumno y sobre los resultados de aprendizaje**. En 21 países se celebran conferencias y seminarios y/o consultas al personal docente y actividades de formación. Una serie de países (Armenia, Azerbaiyán, Letonia, Polonia, Serbia y Ucrania) publican materiales con sugerencias metodológicas, mientras que otros (la Comunidad flamenca de Bélgica, Croacia, Estonia, Finlandia, Lituania, Rumanía, España y Suecia) han destinado fondos nacionales o de la UE a la financiación de proyectos a gran escala. A menudo, las medidas de apoyo las organizan los grupos nacionales de expertos de Bolonia, los ministros, las conferencias de rectores, las agencias de garantía de calidad y otras agencias. Por lo general, la asistencia a la formación sobre cómo implementar el aprendizaje centrado en el alumno es voluntaria, aunque en 12 sistemas educativos (Albania, Austria, la Comunidad francesa de Bélgica, Bosnia Herzegovina, la República Checa, Islandia, Irlanda, Letonia, Moldavia, Rumanía, Turquía y el Reino Unido –Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) dicha asistencia es obligatoria para algunos miembros del personal. El personal que está obligado a asistir a esta formación varía según los países, y puede incluir desde directivos de las instituciones, decanos, directores de escuelas de doctorado, coordinadores de Bolonia y funcionarios de instituciones de educación superior (Turquía), a profesores noveles, ayudantes de cátedra, o becarios posdoctorales (Reino Unido). En Letonia estos temas se incluyen en la formación obligatoria para todos los puestos docentes por debajo del nivel de catedrático. En 16 países la oferta de formación voluntaria sobre la utilización de los resultados de aprendizaje está disponible para la totalidad del personal, y en otros ocho, para algunos grupos específicos. Aun así, en un tercio de los países no existe ninguna oferta formativa relacionada con los resultados de aprendizaje o con el aprendizaje centrado en el alumno, o dicha oferta solo va dirigida a un determinado sector del personal. Esta puede ser otra de las razones que expliquen la lentitud en el avance de las líneas de actuación que dependen de la implantación de los resultados de aprendizaje.

Gráfico 2.19: Importancia concedida por los países del EEES a los elementos del aprendizaje centrado en el alumno (sobre un máximo de 5), 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

Se pidió a los países que puntuaran diversos componentes del aprendizaje centrado en el alumno en una escala de uno (no relevante) a cinco (véase el gráfico 2.19). Los dos elementos más valorados son claramente los resultados de aprendizaje y la evaluación basada en los resultados de aprendizaje. La evaluación que realizan los alumnos de la docencia y el aprendizaje autónomo son los siguientes más valorados. El aspecto que recibió menos puntuación es el aprendizaje en grupos

reducidos. Asimismo, los países han puesto de relieve la importancia de otros elementos esenciales para lograr un aprendizaje genuinamente centrado en el alumno. Se ha insistido mucho en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico del estudiante y en su implicación de forma autónoma en el currículo, así como en el objetivo de que participen activamente en todos los aspectos de la vida académica. También se ha puesto de relieve la participación de los estudiantes en investigación y desarrollo. Además, los países mencionan que los servicios de apoyo, como, por ejemplo, los de orientación académica y profesional, las tutorías y los servicios de orientación psicológica, juegan un papel esencial en la construcción del aprendizaje centrado en el alumno, y que este proceso también requiere la identificación de los distintos agentes implicados y que se defina, o redefina, qué papel ha de jugar cada uno de ellos.

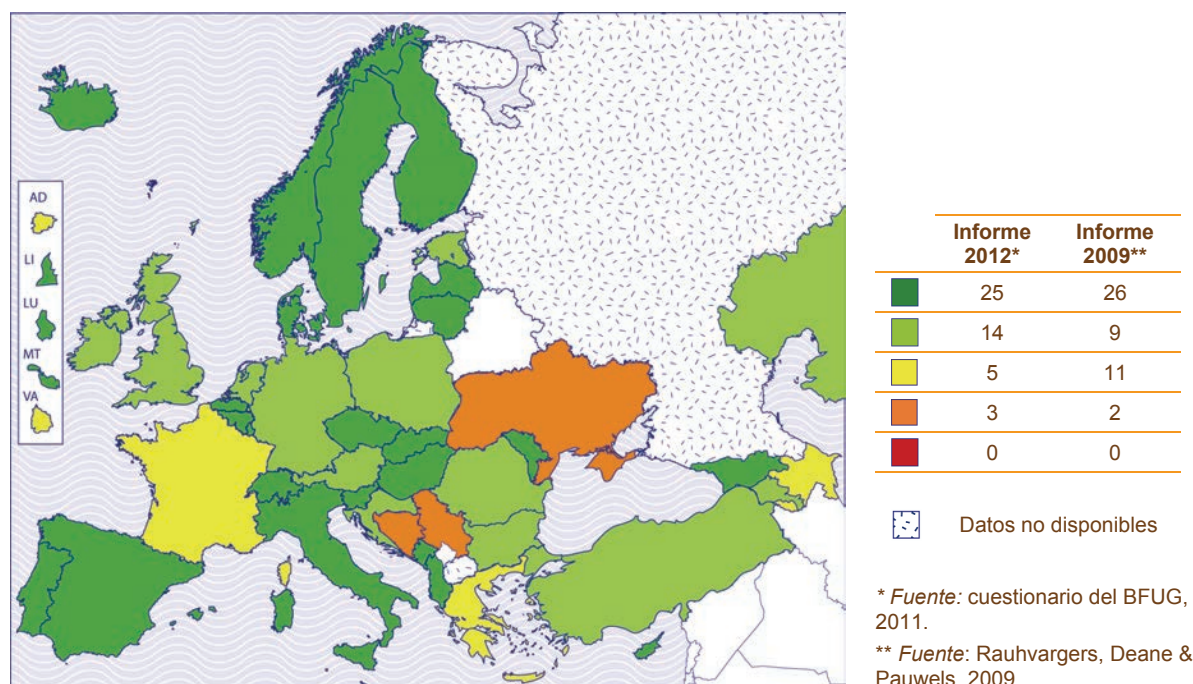
En resumen, la inmensa mayoría de los países han adoptado, al menos formalmente, las definiciones de resultados de aprendizaje utilizadas en el marco general de cualificaciones del EEES o en el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, aunque sería posible cuestionar la compatibilidad de algunas definiciones nacionales de resultados de aprendizaje con las que ofrecen dichos marcos. Aún es necesario aclarar hasta qué punto se conocen, comprenden y efectivamente se implementan dichas definiciones por parte del personal docente en cada institución de educación superior, que son quienes tienen que aplicarlas en su docencia. En la mayoría de los países la introducción del modelo basado en los resultados de aprendizaje, especialmente en lo referente a la evaluación de alumnos, solo se fomenta a través de recomendaciones de carácter voluntario. Si bien en algunos países existe una gran tradición de orientar la actuación de las instituciones de educación superior a través de recomendaciones y directrices, en otros, el hecho de que se promulgue una determinada recomendación no implica necesariamente que se realice un seguimiento de la misma, y esa podría ser una de las razones por las cuales la implantación de estas cuestiones está llevando más tiempo del esperable, e incluso deseable. En la mayoría de los países se hace un seguimiento directo del uso de los resultados de aprendizaje para el desarrollo del currículo mediante la evaluación de los programas a través de mecanismos externos de garantía de calidad, mientras que en un número menor de ellos dicha responsabilidad recae sobre todo en la garantía interna de calidad.

Los países consideran que los elementos más importantes que obstaculizan un aprendizaje auténticamente centrado en el alumno son el enfoque sobre resultados de aprendizaje y la evaluación del rendimiento de los alumnos basada en dichos resultados de aprendizaje. El auténtico aprendizaje centrado en el alumno es una cuestión compleja, difícil de integrar en la realidad cotidiana de la educación superior. Debería incluir acciones que garanticen que los alumnos aprenden a pensar de forma crítica, a participar en todos los ámbitos de la vida académica, y que se les concede más autonomía y responsabilidad.

2.2.3. El Suplemento al Título

El Suplemento al Título fue desarrollado en 1998 por un grupo de trabajo patrocinado por el Consejo de Europa, la Comisión Europea y el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), y se incluyó en la Declaración de Bolonia de 1999 como un instrumento para contribuir a la transparencia.

Gráfico 2.20: Indicador nº 7 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del Suplemento al Título, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Todos los titulados reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado, de manera
 - automática
 - gratuita
- Todos los titulados reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado
 - gratuitamente
- Algunos titulados O los titulados de algunos programas reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado, y gratuitamente
- Algunos titulados O los titulados de algunos programas reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado, previo pago de una tasa
- Aún no se ha comenzado a expedir el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO en un idioma europeo de uso generalizado

Nota: Este indicador mide el grado de implantación del Suplemento al Título de acuerdo con cuatro criterios:

- 1) Todos los titulados deberían recibir el Suplemento al Título.
- 2) El Suplemento al Título debería ser expedido de manera automática.
- 3) El Suplemento al Título debería ser expedido en un idioma europeo de uso generalizado.
- 4) El Suplemento al Título debería expedirse gratuitamente.

Datos cuantitativos sobre expedición del Suplemento al Título. Además de las puntuaciones obtenidas por cada país en los indicadores de Suplemento al Título (gráfico 2.20), los datos que han facilitado los países muestran que el Suplemento al Título se expide automáticamente solo en 25 sistemas de educación superior. En los otros 22 sistemas, o todos los Suplementos al Título o aquellos redactados en otro idioma distinto del oficial del país se expiden a petición del interesado. En Andorra, Azerbaiyán, Francia, Grecia y el Vaticano no todos los titulados reciben el Suplemento al Título, y en Bosnia Herzegovina, Serbia, Turquía y Ucrania, el Suplemento al Título se expide tras abonar una tasa que oscila entre 10 euros, en Ucrania, a 50-100 euros en Serbia. En prácticamente todos los países el Suplemento al Título se redacta en la lengua (o lenguas) oficiales del país y en inglés –el “idioma europeo de uso generalizado” dominante.

Seguimiento a nivel nacional de la efectividad del Suplemento al Título. Solamente siete sistemas de educación superior (la Comunidad francesa de Bélgica, Alemania, Italia, Moldavia, Montenegro, Eslovenia y Suecia) informan de que han puesto en marcha estudios de seguimiento sobre el uso que dan los empleadores al Suplemento al Título, aunque en la Comunidad francesa de Bélgica y en Alemania los resultados de dichos estudios aún no se han hecho públicos. Eslovenia y Suecia confirman que no más de un 10% de los empresarios tienen conocimiento de la existencia del Suplemento al Título y que no muestran mucho interés por él. Por el contrario, en Moldavia los empleadores desearían que el Suplemento al Título fuese más detallado, aunque reconocen el valor de la presencia en el mismo de los resultados de aprendizaje, que pormenorizan las competencias genéricas y específicas. En lo que respecta al seguimiento del uso del Suplemento al Título en las instituciones de educación superior, menos de la mitad de los países afirman llevar a cabo este seguimiento, y solo Croacia, Francia, Serbia y el Vaticano han facilitado algunos de los resultados de dichos estudios.

Conclusiones extraídas de los ejemplos de Suplemento al Título. Se invitó a todos los países a que adjuntaran un modelo de Suplemento al Título a los cuestionarios a los que habían respondido. Menos de la mitad de los países remitieron un Suplemento al Título, y dos de los que sí lo hicieron, lo que enviaron, de hecho, fue una copia en blanco del Suplemento al Título junto con una descripción del sistema nacional de educación. Entre los ejemplos que se presentaron el formato de todos ellos era el aprobado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Comisión Europea. No obstante, los principales defectos detectados fueron los siguientes: algunos no contenían una descripción del sistema educativo, o solamente figuraba un diagrama sin comentarios o, por el contrario, una descripción del sistema educativo sin diagrama; menos de la mitad de los Suplementos al Título enviados indicaban la situación de la institución de educación superior que expedía el título y/o que ofertaba el programa de estudios en lo referente a garantía de calidad; solo un tercio de los Suplementos al Título mencionaba qué tipo de titulación de acceso era requisito previo para ingresar en el programa que se había completado; y en dos tercios de los Suplementos al Título presentados no solo no se incluían los resultados de aprendizaje, sino que ni siquiera se mencionaban.

No obstante, en un tercio de los ejemplos de Suplemento al Título sí se observaban intentos por incluir los resultados de aprendizaje del programa de estudios realizado. Aun así, en la mayoría de estos casos, los resultados se formulaban como objetivos generales en lugar de como resultados de aprendizaje reales, en el sentido de “lo que el titulado sabe, entiende y es capaz de hacer”.

Los defectos anteriormente mencionados nos llevan a concluir que los Suplementos al Título en muchos casos no se han elaborado adecuadamente y, por tanto, no proporcionan la información esperable para los usuarios. Las instituciones de educación superior no siempre siguen las instrucciones para cumplimentar los Suplementos al Título adoptadas por el Comité Intergubernamental de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento en 2007⁽⁵⁰⁾ y, efectivamente, es necesaria una mayor difusión de las notas aclaratorias del Suplemento al Título, así como una formación adecuada del personal encargado de esta tarea. Los resultados también vienen a corroborar la conclusión de que una implantación lenta del enfoque sobre resultados de aprendizaje supone un obstáculo para una serie de tareas y líneas de actuación del proceso de Bolonia.

2.3. El reconocimiento de las cualificaciones

El reconocimiento de las cualificaciones ha sido una cuestión central del proceso e Bolonia desde su inicio al final de los años 90. El reconocimiento puede considerarse tanto un objetivo operativo y

⁽⁵⁰⁾ Las notas aclaratorias sobre el Suplemento al Título pueden consultarse, por ejemplo en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ds/ds_en.pdf

esencial en sí mismo como un instrumento para lograr la total implantación del EEES. En las dos últimas décadas se han desarrollado, adoptado e implementado una serie de herramientas a nivel Europeo, nacional, regional e institucional, diseñadas con el propósito de facilitar el adecuado reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero y/o de los periodos de estudios completados fuera del país. Tal como se indicaba en el análisis realizado en el 2007 sobre los Planes Nacionales de Actuación para el Reconocimiento de las Cualificaciones (Rauhvargers & Rusakova, 2008), a pesar de la firma y/o ratificación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento por parte de la mayoría de los países del EEES (Grecia es el único país que en 2012 aún no había firmado y ratificado la Convención), persisten aún problemas legales para la implantación de los principios de la Convención y de sus textos subsidiarios en aquellos países que no han reformado su legislación para adaptarse a los principios anteriormente mencionados. Los ministros responsables de la educación superior pidieron en el Comunicado de Lovaina la Nueva al BFUG que “se realizase un seguimiento sobre las recomendaciones referentes al análisis de los planes nacionales de actuación para el reconocimiento” ⁽⁵¹⁾, lo que fue llevado a cabo por el grupo de trabajo encargado del reconocimiento en el EEES (véase el informe final del Grupo de trabajo del EEES sobre reconocimiento, 2012).

El informe del BFUG indica que, en la inmensa mayoría de los países (30), son las instituciones de educación superior quienes toman las decisiones definitivas respecto al reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en el extranjero para la realización de estudios posteriores. Dentro de este grupo, las decisiones sobre reconocimiento se toman a nivel central de las instituciones de educación superior en 15 países, mientras que en casi todos los demás dichas decisiones competen a las facultades o departamentos. Esto incrementa el riesgo de que el personal que se encarga de la toma de decisiones en la práctica no conozca tan en profundidad el marco legal genérico y tenga menos experiencia a la hora de evaluar cualificaciones o créditos procedentes del extranjero.

En dos países (la República Checa y Dinamarca) las instituciones de educación superior también son las principales responsables de la toma de decisiones sobre reconocimiento. Sin embargo, en Dinamarca, el centro ENIC/NARIC puede evaluar y certificar que las cualificaciones cumplen los requisitos establecidos para la solicitud de ingreso a un programa. Esto significa que las instituciones no pueden rechazar las titulaciones de acceso extranjeras si el Centro Danés ENIC/NARIC ha dictaminado que dicha titulación es equivalente a las titulaciones de acceso otorgadas por una institución danesa. Por otra parte, los centros de educación superior tienen libertad para decidir sobre el acceso y sobre la aceptación de titulaciones que, a juicio del Centro Danés ENIC/NARIC, no son equiparables a las titulaciones danesas que cualifican para el acceso a un programa. En la República Checa es el ministerio y no las instituciones de educación superior quien toma las decisiones respecto al reconocimiento de títulos en aquellos casos en los que las cualificaciones proceden de países con los que la República Checa ha firmado acuerdos bilaterales de reconocimiento. En Chipre y en Grecia las decisiones sobre reconocimiento académico corresponden al centro nacional ENIC/NARIC.

En 12 países, las decisiones sobre el reconocimiento académico de las titulaciones extranjeras son responsabilidad del ministerio o de una autoridad gubernamental de nivel central (gráfico 2.21). En Turquía el organismo encargado de las decisiones sobre reconocimiento académico es el Consejo de Educación Superior (YOK), sin la participación de las instituciones de educación superior. En al menos cuatro países estas decisiones aún son competencia de las autoridades nacionales, sin que en ello participen los centros ENIC y NARIC o las instituciones de educación superior. Dichas prácticas pueden tener un impacto negativo sobre la autonomía de las instituciones de educación

⁽⁵¹⁾ El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

superior y restringir su capacidad para seleccionar y admitir estudiantes conforme a sus propios criterios de admisión.

Gráfico 2.21: Institución encargada de la decisión final sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras con fines académicos, 2010/11

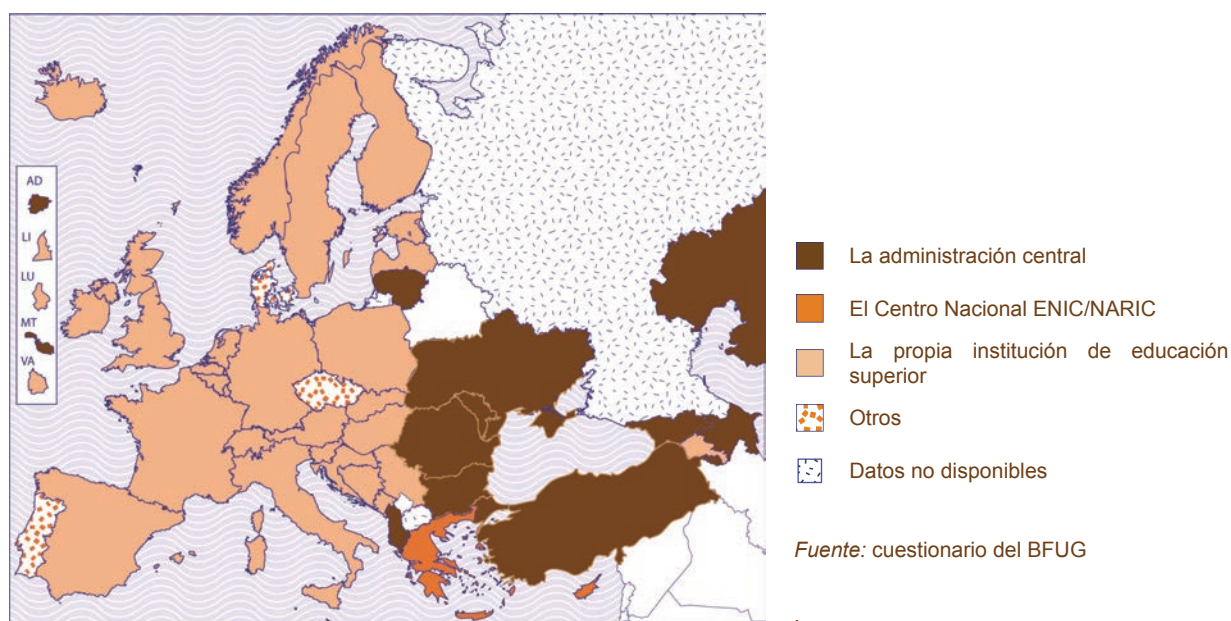
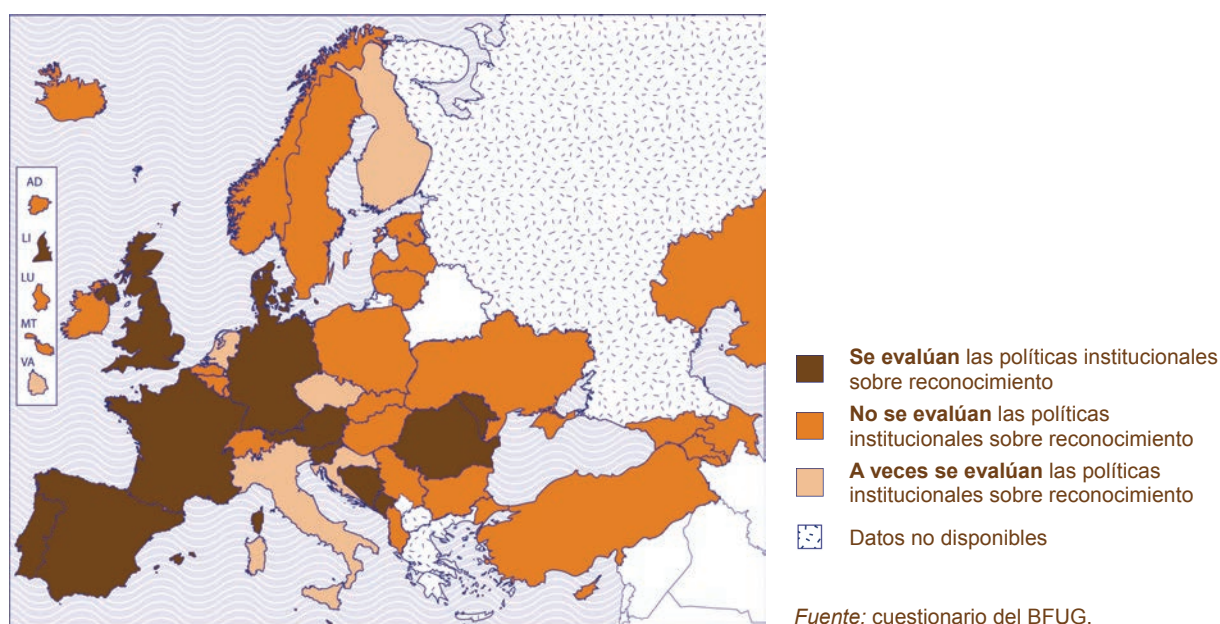


Gráfico 2.22: Evaluación de la política sobre reconocimiento de las instituciones de educación superior en los procesos de garantía externa de calidad, 2010/11



El análisis de los Planes Nacionales de Acción para el Reconocimiento de las Cualificaciones de 2007 también indicó que algunos países informan de problemas a la hora de implementar la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, en relación con la autonomía de las instituciones de educación superior. Dichos países comunicaron su incapacidad para garantizar el cumplimiento con los principios en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, dado que no pueden saber qué mecanismos utilizan aquellas instituciones que disfrutan de autonomía. Si bien dichas afirmaciones carecen de base legal, deberíamos tener en cuenta que, catorce años después de la adopción de la

Convención de Lisboa para el Reconocimiento, dichos países aún no han sido capaces de garantizar que sus procedimientos de reconocimiento a nivel institucional cumplen con lo establecido en la Convención.

Una posible solución a este problema sería incluir el reconocimiento de las cualificaciones en las instituciones de educación superior como parte del proceso de garantía de calidad. La garantía de calidad tendría entonces la tarea de evaluar el nivel de cumplimiento de la Convención de Reconocimiento de Lisboa. Implicar a la garantía de calidad en este proceso es una solución bastante lógica para este problema, puesto que el sistema de garantía de calidad interno de cada institución puede ocuparse de evaluar la calidad de los procedimientos de reconocimiento, de la misma manera que evalúa cualquier otro procedimiento administrativo. En segundo lugar, las instituciones de educación superior han aceptado los sistemas de garantía de calidad internos y externos y, por tanto, la incorporación de los principios establecidos en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento debería ser más fácil si se realiza a través del sistema de garantía de calidad, especialmente del interno, en lugar de mediante directrices específicas. Sin embargo, son pocos los países que, hasta la fecha, han avanzado en esta dirección. El gráfico 2.22 muestra que únicamente en 14 países la evaluación de las políticas sobre reconocimiento se realiza a través de los procesos de garantía externa de calidad, mientras que en la mayoría los procedimientos de reconocimiento que utilizan las instituciones de educación superior no se evalúan en absoluto.

El grupo de trabajo del EEES encargado del reconocimiento también hace hincapié en la necesidad de reforzar los vínculos entre la garantía de calidad y los procesos de reconocimiento, y propone que las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad incluyan los protocolos para el reconocimiento de la Convención de Lisboa entre las cuestiones analizadas por los sistemas de garantía de calidad internos y externos. El grupo de trabajo también sugiere alentar a los países a examinar y, cuando sea necesario, modificar la legislación nacional de forma que cumpla con los principios establecidos en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento y con otros documentos subsidiarios para el año 2015. Los ministros deberían fijar como plazo máximo para completar esta tarea la Conferencia Ministerial del 2015.

Conclusiones

En este capítulo se han analizado las estructuras y herramientas del Proceso de Bolonia, así como el nivel de implantación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC)

El análisis ha puesto de manifiesto que, si bien la introducción de la estructura en tres ciclos en la mayoría de las instituciones y programas constituye uno de los logros más significativos del proceso, en todos los países existen aún programas que no se ajustan a la estructura de Bolonia. En la mayoría de los casos se trata de programas de estudio relacionados con las profesiones reguladas (por ejemplo, medicina, farmacia y arquitectura), pero otras áreas también se ven afectadas. El capítulo también muestra que en muchos países del EEES los programas de ciclo corto aún no se han vinculado por completo al primer ciclo y, en ocasiones, ni siquiera se consideran parte del sistema de educación superior.

Contrariamente a algunas opiniones generalizadas, no existe un modelo único para la estructura en tres ciclos y los modelos no solo varían entre países, sino también dentro de cada país. Esto sucede sobre todo en los estudios de primer ciclo, en los que encontramos que en muchos países del EEES coexisten en el primer ciclo programas de 180 créditos ECTS con otros de 240 créditos ECTS, junto con programas con una configuración diferente. La situación en el segundo ciclo es ligeramente más homogénea, dado que la mayoría de los países han adoptado el modelo de 120 créditos ECTS.

El desarrollo de los estudios de doctorado como programas de tercer ciclo progresa de manera continuada. Los programas de doctorado se caracterizan por una enorme diversidad, tanto dentro de los países como de las propias instituciones, sobre todo en lo referente a su duración, a los marcos institucionales y al uso del sistema ECTS. Podemos encontrar desde programas de educación superior estructurados, encuadrados en distintos tipos de escuelas de doctorado o de postgrado, a investigación independiente supervisada.

Si bien los comunicados de Bolonia insisten en la importancia de completar cada uno de los ciclos para acceder al siguiente, el debate sobre la transición entre ciclos todavía está muy activo. Existen obstáculos tanto para el paso del primer al segundo ciclo como del segundo al tercero. Sin embargo, en algunos contextos, y particularmente donde existe una fuerte división binaria en el sistema de educación superior, un “obstáculo” como, por ejemplo, un curso puente, puede ser interpretado con más facilidad como un rasgo del sistema para facilitar la transición de unos ciclos a otros. También es necesario tener en cuenta que el tamaño real de las cohortes de alumnos que en la práctica promocionan de un ciclo al siguiente difiere enormemente de unos países a otros. En algunos, las elevadas tasas de progreso del primer al segundo ciclo podrían indicar que el primero aún no se ha desarrollado como una cualificación que de acceso al mercado laboral.

Aunque en el capítulo se reconoce la escasez de datos fiables sobre el grado de implantación de programas y títulos conjuntos, la información disponible apunta a que la situación dentro del EEES es bastante heterogénea. Mientras que en algunos países la práctica totalidad de las instituciones ofrece al menos un programa conjunto, en otros casos, solo algunas (o incluso ninguna) los ofertan. Asimismo, los datos disponibles indican que los alumnos que cursan programas conjuntos también reciben títulos conjuntos.

En lo que respecta a la implantación de las herramientas de Bolonia –es decir, los marcos nacionales de cualificaciones, el Sistema Europeo de Acumulación y Transferencia de Créditos (ECTS) y el Suplemento al Título– el funcionamiento óptimo de estas herramientas depende de la comprensión e implementación del enfoque basado en los resultados de aprendizaje. Se está muy lejos de lograr este objetivo y los progresos hechos en este ámbito se han visto retrasados por diversos factores. Por ejemplo, el concepto de resultados de aprendizaje aún está sujeto a diversas interpretaciones y no siempre ha habido formación en este campo para el personal de las instituciones de educación superior.

Por último, el análisis sobre la implantación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC) muestra que, a pesar de que la mayoría de los países que conforman el EEES han firmado y/o ratificado el acuerdo, es necesario mejorar la implementación de dichas medidas en la práctica. La inclusión del reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero y/o de los periodos de estudios realizados en otro país en los sistemas de garantía de calidad de la educación superior podría facilitar este proceso.

3. LA GARANTÍA DE CALIDAD

El contexto de Bolonia

La Declaración de Bolonia hacía un llamamiento en favor de la cooperación a nivel europeo en el ámbito de la garantía de calidad en la educación superior, con la intención de desarrollar criterios y metodologías comparables. Así pues, desde que se iniciara este proceso, la garantía de calidad ha recibido mucha atención. Todos los comunicados ministeriales emitidos posteriormente también han tenido muy en cuenta la agenda cambiante de la garantía de calidad europea. En la cumbre de Berlín de 2003 los ministros reconocieron que la responsabilidad fundamental sobre la garantía de calidad recae en las instituciones de educación superior y estipularon los elementos esenciales que los sistemas nacionales de garantía de calidad tendrían que incluir para el año 2005, entre los que figuran: la definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones correspondientes; la evaluación de los programas o instituciones, en la que se incluyen la evaluación interna y externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados; un sistema de acreditación y/o procedimientos comparables; y, por último, la participación, cooperación y creación de redes a nivel internacional.

Dos años después, en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005, los ministros adoptaron los “Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (ESG). Dichos estándares y directrices están diseñados para poder aplicarse a todas las instituciones de educación superior y agencias de garantía de calidad dentro de Europa, y su objetivo es promover la confianza mutua, respetando al mismo tiempo los diversos contextos nacionales e institucionales y las distintas áreas de estudio. El siguiente paso fue crear en 2008 el Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior (EQAR). En dicho registro se inscriben aquellas agencias que cumplen de forma fehaciente con los ESG. El Comunicado de Lovaina la Nueva de 2009 también insiste en que la garantía de calidad siga siendo un área prioritaria, en un contexto en el que continuamente se están diseñando nuevas herramientas, mecanismos e iniciativas para proporcionar información sobre las instituciones de educación superior.

Esquema del capítulo

Este capítulo se ocupa de analizar los avances en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, examinando tanto la garantía de calidad externa como la interna. El capítulo se centra sobre todo en determinar en qué medida se ajustan los sistemas de garantía de calidad a los Estándares y Directrices sobre Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). También se hace un repaso a las principales diferencias entre los distintos sistemas europeos de garantía de calidad, así como un seguimiento de la evolución hacia una mayor internacionalización de la garantía de calidad. A continuación, el capítulo se centra en los progresos logrados en el ámbito de la garantía externa de calidad, incluyendo la participación de los distintos agentes implicados. El último apartado se dedica a los avances en los sistemas de garantía interna de calidad.

3.1. La garantía de calidad externa

3.1.1. Naturaleza y orientación de los sistemas nacionales externos de garantía de calidad

La garantía de calidad en la educación superior puede definirse como el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas diseñadas para lograr, mantener o mejorar la calidad en un determinado contexto.

La garantía de calidad externa ha sufrido una rápida transformación en Europa desde que se iniciara el proceso de Bolonia en 1999. La mejora de la calidad de la educación superior y la creación de sistemas de garantía de calidad ha sido una prioridad para muchos o, mejor dicho, para todos los países europeos. Indudablemente, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha servido de catalizador en este proceso, en el que la garantía de calidad contribuye a crear confianza entre todas las partes implicadas. La adopción de los Estándares y Directrices Europeos de garantía de calidad (ESG) en 2005 dio un gran impulso a la cooperación europea en este ámbito. El Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior (EQAR) se creó tres años después y en enero de 2012 ya se habían inscrito en él 28 agencias de 13 países. Los siguientes países cuentan con, al menos, una agencia inscrita en el EQAR: Austria, Bélgica, Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, los Países Bajos, Rumanía y España.

Tan solo un puñado de países contaba con sistemas externos de garantía de calidad definidos con anterioridad al Proceso de Bolonia. Sin embargo, desde su puesta en marcha, 22 países han creado agencias nacionales de garantía de calidad, la mitad de las cuales han surgido después de 2005 (Eurydice, 2010). En unos pocos países, como Dinamarca, Francia e Italia, las nuevas agencias han venido a sustituir a las que ya estaban operativas o se han creado basándose en las mismas.

Once países dentro del EEES no han establecido ningún tipo de agencia de garantía de calidad. Entre ellos cabe mencionar a los que tienen un sector de educación superior muy reducido, como Andorra, Liechtenstein, Luxemburgo y Malta. No obstante, en dichos países el tamaño de su sistema de educación superior no es óbice para que se desatienda la garantía de calidad, sino que han optado por crear un modelo distinto y más acorde con su contexto. En el caso de Andorra, aunque la responsabilidad sobre la garantía de calidad recae en el gobierno, en la práctica las tareas de evaluación externa se llevan a cabo a través de otras agencias nacionales de garantía de calidad – generalmente se suele recurrir a la agencia nacional española (ANECA). Luxemburgo también ha diseñado un modelo progresivo de evaluación orientada hacia la mejora que permite la participación de las partes interesadas y tiene, al mismo tiempo, un carácter marcadamente internacional. Liechtenstein, por el contrario, exige a su institución de educación superior recibir la acreditación de cualquiera de las agencias de garantía de calidad externa inscritas en el EQAR.

Aunque prácticamente todos los países del EEES han creado algún sistema externo de garantía de calidad, existen diferencias relevantes tanto en lo relativo al enfoque como a la filosofía que subyace a estos sistemas. A pesar de la adopción de los Estándares y Directrices comunes para el EEES, se aprecia una gran diversidad de enfoques en los sistemas.

Una diferencia significativa tiene que ver con que la garantía de calidad se centre fundamentalmente en las instituciones o en los programas, o en ambos. La segunda tiene que ver con la capacidad de la agencia u organismo nacional encargado de la garantía de calidad de autorizar el funcionamiento de las instituciones o los programas. Aunque las características de algunos sistemas nacionales añaden complejidad a este contexto (por ejemplo, si los gobiernos tienen o no la capacidad de expedir los

títulos a nivel central), dichas orientaciones proporcionan una idea general bastante certera sobre cómo se enfoca la garantía de calidad.

Resulta bastante significativo que la inmensa mayoría de los sistemas de garantía de calidad se centren ahora en una combinación de instituciones y programas (24) en lugar de ocuparse solo de los programas (7) o de las instituciones (4). Esto sugiere que los sistemas de garantía de calidad están ganando en complejidad al tiempo que evolucionan.

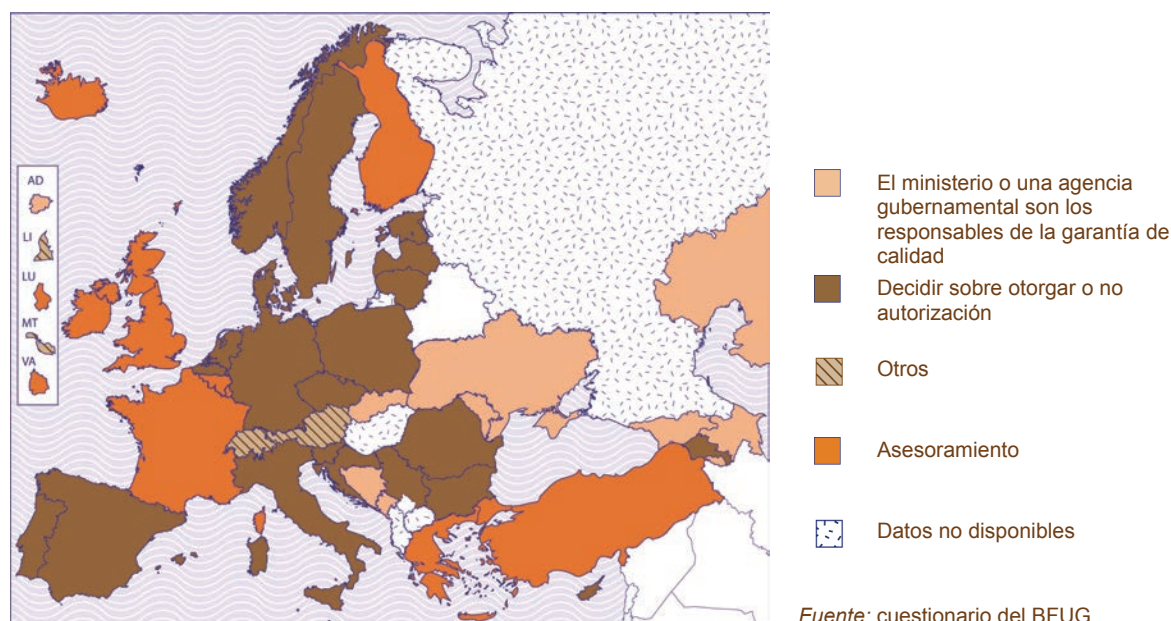
En aquellos sistemas donde las agencias u organismos responsables de la garantía de calidad tienen potestad para autorizar o no el funcionamiento de programas y/o instituciones, o donde asesoran a los gobiernos respecto a dichas decisiones, es posible que la garantía de calidad se perciba como un elemento de carácter fiscalizador. En esos casos, su cometido fundamental es garantizar que se cumplen los umbrales mínimos de calidad. Por supuesto, las agencias pueden tener otras responsabilidades –incluida la de asesorar sobre la mejora de la calidad. De hecho, este cometido se menciona específicamente en varios países, pero el resto de funciones que tradicionalmente cumplen estas agencias suele estar supeditado a la decisión de autorizar el funcionamiento de programas o instituciones.

En otros sistemas, las agencias de garantía de calidad informan sobre la gestión de la calidad que hacen las instituciones y, aunque su cometido es “solo” asesorar, el objetivo que persiguen es la mejora de la calidad. En estos casos, los sistemas se centran en capacitar a las instituciones de educación superior para ser responsables de la mejora de la calidad. Es posible que este tipo de sistemas recurra a procesos “sutiles” de garantía externa de calidad con el fin de garantizar que las instituciones han adoptado las medidas necesarias para la mejora de la calidad y de interferir lo menos posible en los procesos de toma de decisiones a nivel institucional.

De acuerdo con esta categorización, la mayoría de los sistemas de garantía de calidad tienen un carácter preferentemente supervisor. De hecho, 21 sistemas han creado agencias con capacidad de decisión –entre ellos se incluyen países donde la agencia se encarga de elaborar propuestas y es el gobierno el responsable final de la toma de decisiones. Once sistemas disponen de agencias con funciones consultivas, con un carácter más orientado hacia la mejora. Cuatro países (Austria, Liechtenstein, Malta y Suiza) presentan una situación mixta, ya que existen distintas agencias con funciones asimismo diferentes (véase el gráfico 3.1).

También resulta interesante señalar que no todas las evaluaciones que llevan a cabo las agencias “supervisoras” producen un impacto en la financiación de las instituciones o de los programas. Es más, en cinco sistemas (Bulgaria, Chipre, Alemania, Liechtenstein y Polonia) actualmente dichas evaluaciones no inciden en absoluto sobre la financiación, aunque recientemente en Polonia se han introducido cambios en la legislación para modificar esta situación, de manera que exista la posibilidad de conceder financiación extraordinaria a aquellos programas de calidad excelente, calificados en función de los procesos de garantía de calidad. No obstante, en otros países, como Francia, Luxemburgo y el Reino Unido, las agencias orientadas hacia la mejora de la calidad sí pueden influir sobre la financiación.

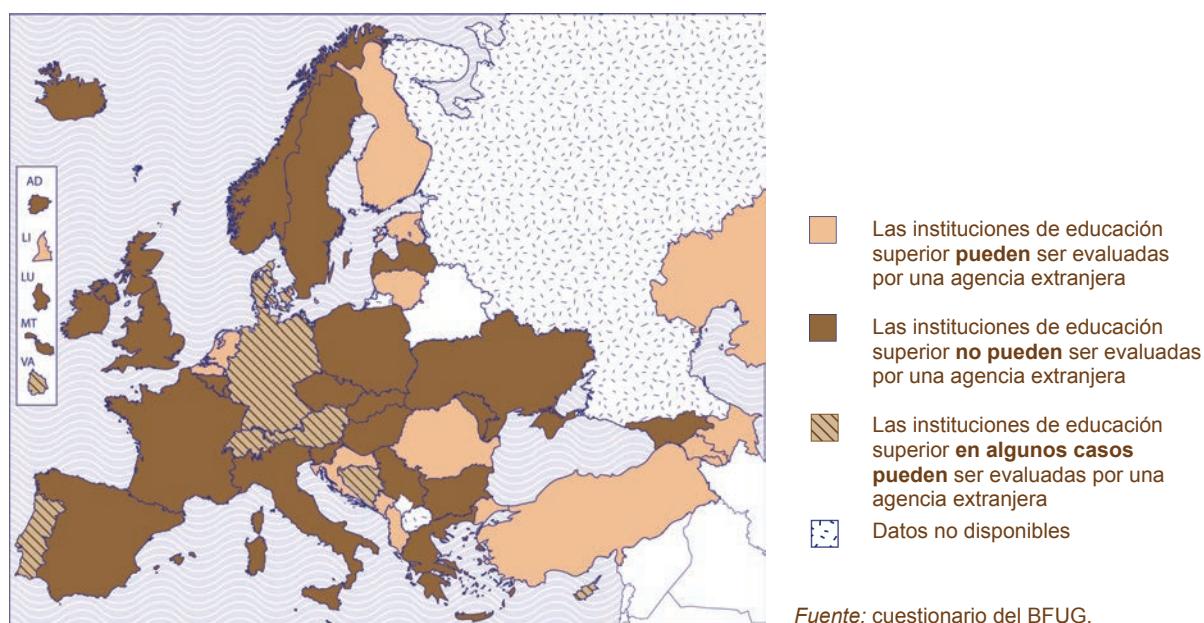
Gráfico 3.1: Principal cometido de la evaluación externa realizada por la agencia de garantía de calidad, 2010/11



3.1.2. Posibilidad de que agencias extranjeras puedan evaluar las instituciones de educación superior

El debate a nivel europeo sobre garantía de calidad ha puesto de relieve la importancia de la confianza entre los sistemas. Un indicador muy significativo de hasta qué punto se está desarrollando dicha confianza es si los gobiernos autorizan a las instituciones de educación superior a ser evaluadas por una agencia de garantía de calidad de otro país, sabiendo, por ejemplo, que dicha agencia opera de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos. Ciertamente éste es uno de los principales cometidos de los ESG y también la razón fundamental para la creación de Registro Europeo de Garantía de Calidad. No obstante, puesto que la competencia nacional sobre la garantía de calidad podría sentirse amenazada por tales prácticas, no parece muy probable que la evaluación por parte de agencias no nacionales se convierta en práctica común dentro del EEES, especialmente en aquellos sistemas en los que el resultado principal de los procesos de garantía de calidad es la decisión de autorizar el funcionamiento de programas o instituciones. Asimismo, puede que esta cuestión se perciba de manera distinta en los sistemas pequeños que en los grandes.

Gráfico 3.2: Posibilidad de que agencias extranjeras puedan evaluar las instituciones de educación superior, 2010/11



La cuestión de si las instituciones de educación superior pueden ser evaluadas por una agencia extranjera hace referencia fundamentalmente a las evaluaciones externas de carácter obligatorio o a los requisitos de acreditación. Catorce sistemas nacionales afirman que todas sus instituciones de educación superior tienen libertad para ser evaluadas por otras agencias de ámbito nacional, en lugar de hacerlo ellas mismas. Otros ocho países sugieren que, bajo ciertas condiciones, algunas agencias pueden optar por este modelo de evaluación. En el caso de Austria y Chipre, las instituciones públicas de educación superior pueden recurrir a agencias internacionales, pero no las instituciones de titularidad privada. En Dinamarca y Alemania las instituciones de educación superior pueden acudir a agencias extranjeras de garantía de calidad únicamente para la acreditación de programas conjuntos, si bien otros programas pueden ser evaluados, aunque no acreditados, por agencias de garantía de calidad extranjeras. Moldavia y España señalan que las instituciones pueden, si así lo desean, someterse a procesos de evaluación por parte de otras agencias, y también pueden hacerlo para ganar prestigio. Con todo, solo pueden recurrir a estas evaluaciones tras haber recibido la acreditación por parte del sistema nacional. Dado que esto podría parecer más una duplicación de los esfuerzos que una prueba de la confianza y la cooperación más allá de las fronteras, estos países figuran en el gráfico en el grupo de los que no pueden ser evaluados en el extranjero.

Algunos sistemas de educación superior también señalan que, si bien sus instituciones de educación no tienen potestad para optar por ser evaluadas por una agencia extranjera, si tienen la libertad de solicitar la acreditación de determinadas áreas de estudio por parte de organismos de acreditación internacionales. También existen ejemplos de cooperación entre agencias de garantía de calidad nacionales a la hora de evaluar instituciones de educación superior y/o programas concretos.

No obstante, también debería tenerse en cuenta que el panorama en este ámbito está evolucionando muy rápidamente. Por ejemplo, la nueva legislación promulgada en Polonia, en vigor desde octubre de 2011, sienta las bases para que las instituciones de educación superior puedan ser evaluadas por agencias internacionales y para que el sistema nacional de garantía de calidad tenga en cuenta estos resultados.

3.1.3. Evaluación de los sistemas nacionales de acuerdo a los estándares y directrices europeos de garantía de calidad (ESG)

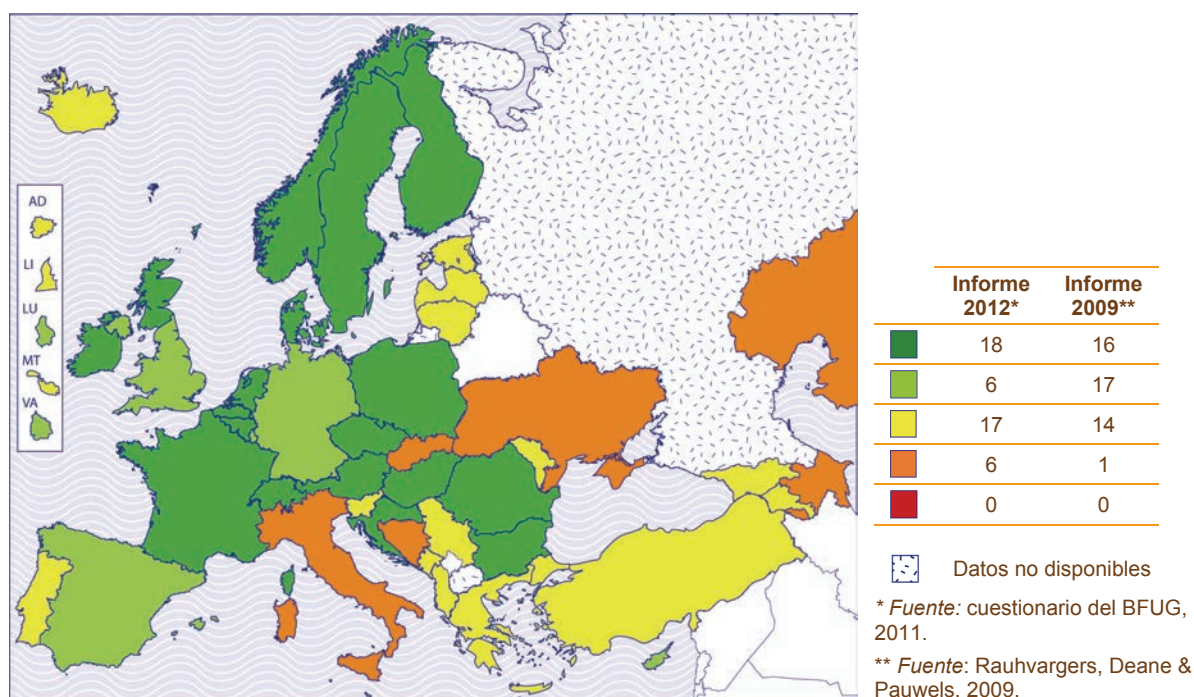
Los Estándares y Directrices Europeos para la Garantía de Calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) fueron desarrollados por el llamado Grupo E4 (ENQA, ESU, EUA y EURASHE) y adoptados en 2005 por los ministros reunidos en Bergen (Noruega). Los estándares y directrices se diseñaron para aplicarse a todas las instituciones de educación superior y agencias de garantía de calidad de Europa, con independencia de su estructura, funciones y tamaño. Los ESG no incluyen “procedimientos” detallados, puesto que los procedimientos de cada institución y agencia constituyen una parte importante de su autonomía. Por el contrario, los ESG “reconocen la primacía de los sistemas nacionales de educación superior, la importancia de la autonomía de cada centro y agencia dentro de dichos sistemas y los requisitos específicos de cada una de las distintas áreas académicas” (ENQA 2005, p.13).

Los estándares también se hacen eco de la afirmación realizada por los ministros en el Comunicado de Berlín (2003), según la cual “en consonancia con el principio de autonomía institucional, la principal responsabilidad de la garantía de calidad en educación superior recae en cada institución, y esto proporciona la base para la verdadera rendición de cuentas del sistema académico dentro del marco nacional de calidad”. Por tanto, se ha buscado un equilibrio dentro de los estándares y directrices entre la creación y el desarrollo de una cultura de calidad interna y el papel que pueden jugar los procedimientos de garantía externa de calidad (ENQA 2005, p.11). De hecho, los siguientes principios, esbozados en los Estándares y Directrices de Garantía de Calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), insisten en que la garantía de calidad debería centrarse en:

- el interés de los estudiantes, los empleadores y la sociedad en general por contar con una educación superior de elevada calidad;
- la importancia clave de la autonomía institucional, matizada por el reconocimiento de las enormes responsabilidades que implica;
- la necesidad de que la garantía de calidad externa sea adecuada para los fines que persigue y que únicamente cargue sobre las instituciones las responsabilidades apropiadas y estrictamente necesarias para cumplir sus objetivos.

Se han incluido tres indicadores de garantía de calidad en la Tabla de Puntuaciones del EEES. Puesto que se han logrado grandes avances en cuanto al desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en la década anterior, también se han actualizado los indicadores de puntuaciones para reflejar el acuerdo ministerial sobre las principales cuestiones a desarrollar en el ámbito de la garantía de calidad en los próximos años. Dichos indicadores se centran en el estadio en que se encuentra el desarrollo de los sistemas externos de garantía de calidad, en el nivel de participación de los alumnos y en el grado de participación internacional en los procesos de garantía externa de calidad.

Gráfico 3.3: Indicador nº 4 de la tabla de puntuaciones: grado de desarrollo del sistema de garantía de calidad externa 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Existe un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional. La agencia o agencias de garantía de calidad han recibido una evaluación positiva de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica a todas las instituciones y/o programas y se ocupa de las siguientes cuestiones principales:
 - enseñanza
 - servicios de apoyo al alumnado
 - sistema interno de garantía/gestión de calidad
- Existe un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional. La agencia o agencias de garantía de calidad han recibido una evaluación positiva de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica a todas las instituciones y/o programas y se ocupa de un subapartado dentro de las cuestiones fundamentales.
- Existe un sistema de garantía de calidad operativo a nivel nacional. El sistema de garantía de calidad no ha sido evaluado de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica a todas las instituciones y programas y se ocupa de la enseñanza, los servicios de apoyo al alumnado y el sistema interno de garantía/gestión de calidad

O

 existe un sistema de garantía de calidad que opera a nivel nacional. El sistema de garantía de calidad ha recibido una evaluación positiva de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica solo a algunas instituciones y/o programas y se ocupa de un subapartado de las cuestiones fundamentales.
- Existe un sistema de garantía de calidad que opera a nivel nacional. Dicho sistema no ha sido evaluado de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica a todas las instituciones y/o programas y se ocupa de un subapartado de las cuestiones fundamentales.
- Existe un sistema de garantía de calidad que opera a nivel nacional. Dicho sistema no ha sido evaluado de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos dentro del EEES. El sistema de garantía de calidad se aplica a algunas instituciones y/o programas y se ocupa de un subapartado de las cuestiones fundamentales.

El indicador Nº 4 analiza en qué fase de desarrollo se encuentran los sistemas de garantía externa de calidad. En él se combinan elementos que permiten evaluar el grado de exhaustividad del sistema, el abanico de cuestiones fundamentales de las que se ocupa (enseñanza, servicios de apoyo al alumnado y garantía interna de calidad) y si ha recibido o no una evaluación positiva de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos. Tanto los miembros de pleno derecho de la ENQA como las agencias registradas en el EQAR han de someterse obligatoriamente a este proceso de evaluación.

Se trata de un indicador muy exigente que refleja de por sí los avances logrados en el terreno de la garantía de calidad durante la primera década del proceso de Bolonia.

Todos los países se distribuyen entre las cuatro categorías de puntuación más alta dentro de la tabla. Ningún país se encuentra en la zona roja, que indicaría la ausencia total de un sistema adecuado de garantía de calidad. Seis países se sitúan en la categoría naranja, lo que quiere decir que han establecido agencias nacionales de garantía de calidad u otros organismos responsables de la garantía de calidad, pero dichas instituciones aún no han sido evaluadas de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos. Asimismo, dichos sistemas no evalúan todos los aspectos claves dentro de la garantía de calidad.

Diecisiete países se ubican en la zona amarilla. Estos países cuentan un sistema de garantía de calidad integral que se ocupa de todos los aspectos prioritarios de la garantía de calidad. No obstante, sus agencias aún no han sido satisfactoriamente evaluadas de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos.

Seis sistemas ocupan actualmente la zona verde claro y 18 la zona verde oscuro. En ambos casos los países cuentan con un sistema de garantía de calidad que ha sido evaluado de acuerdo con los Estándares y Directrices Europeos. La diferencia entre estas instituciones estriba en la cobertura de los sistemas de garantía de calidad, ya que alguno de los elementos principales de la garantía de calidad no está presente (enseñanza, apoyo al alumnado y garantía interna de calidad) en los países de la zona verde claro.

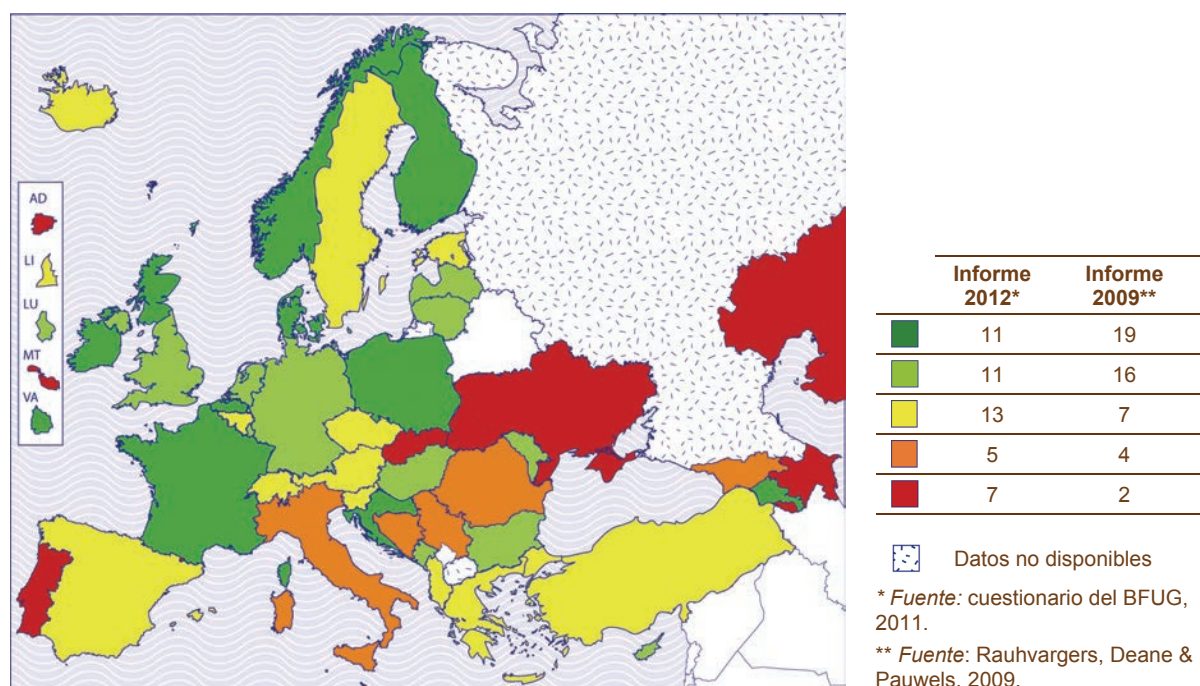
Una de las características más llamativas del desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en Europa durante la última década ha sido el reconocimiento de la importancia de la participación de todas las partes interesadas, y especialmente de los estudiantes, que son el colectivo fundamental dentro la educación superior. Los documentos de Bolonia reconocen que los estudiantes deberían participar plenamente en la mejora y el avance de la educación superior y de su propia experiencia de aprendizaje. Dicha participación debería ser generalizada, implicando a todos los alumnos en todos los aspectos de los sistemas de garantía de calidad. Por tanto, este indicador se centra en la participación de los estudiantes en las estructuras de gobierno, en los equipos de evaluación, en la preparación de los informes de autoevaluación, en los procesos de toma de decisiones y en los procedimientos de seguimiento. Se concede igual importancia a todos estos elementos, ya que todos ellos se consideran cuestiones esenciales en las que deberían tenerse en cuenta tanto las opiniones como los puntos de vista del alumnado.

Los resultados generales revelan que aún existe un margen considerable de mejora. Solo 11 sistemas de educación superior actualmente demuestran que sus alumnos participan de manera sistemática en todas estas facetas de los sistemas de garantía de calidad, si bien un número considerable (11) afirma que sus alumnos participan en todas excepto en una de las áreas anteriores. En este último grupo, los estudiantes no se implican en los mecanismos de seguimiento.

Trece sistemas educativos se encuentran en la zona amarilla, lo que indica que sus alumnos participan de forma sistemática en tres de las cinco áreas. Aquí, además de en los mecanismos de seguimiento, lo más habitual es que los estudiantes no tomen parte en los procesos de toma de decisiones que resultan de las evaluaciones.

Cinco países ocupan actualmente la categoría naranja. En ellos los estudiantes solo participan en dos de las áreas indicadas. Otros siete países se sitúan en la zona roja, de modo que sus alumnos están ausentes en todas las áreas identificadas excepto una.

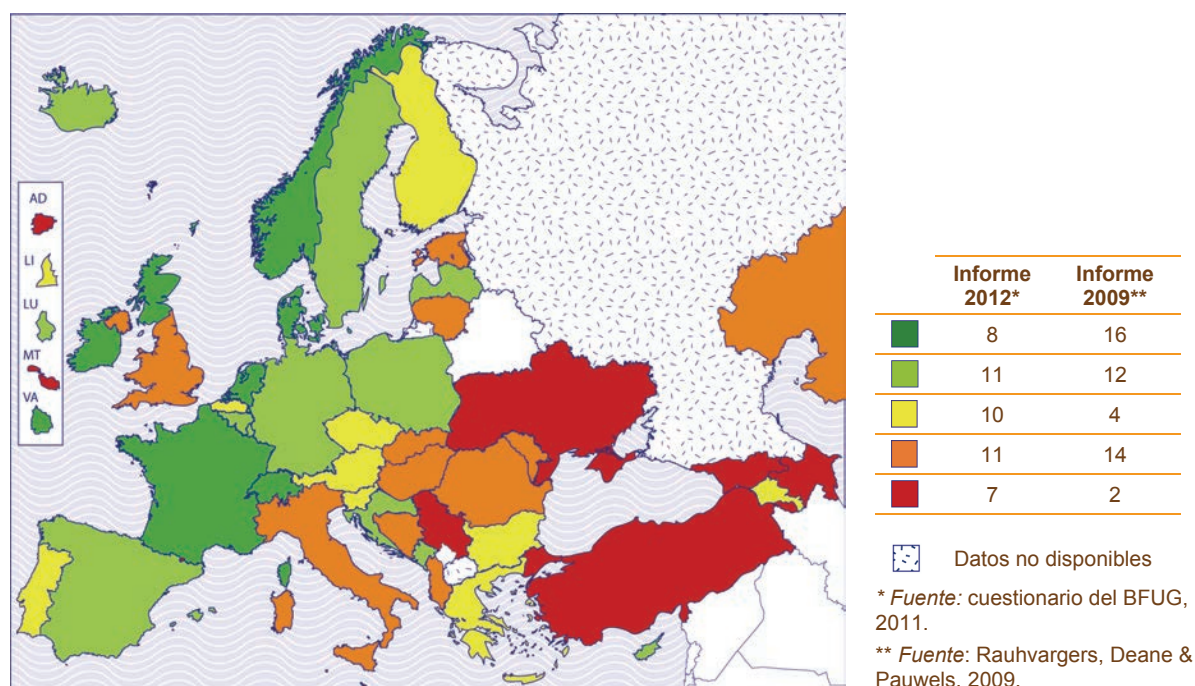
Gráfico 3.4: Indicador nº 5 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación de los estudiantes en la garantía de calidad, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- En todos los estudios sobre garantía de calidad los estudiantes participan en cinco niveles:
 - en las estructuras de gobierno de las agencias nacionales de garantía de calidad
 - como miembros de pleno derecho u observadores en equipos externos de evaluación
 - en la preparación de informes de autoevaluación
 - en el proceso de toma de decisiones para las evaluaciones externas
 - en los procedimientos de seguimiento
- Los alumnos participan en cuatro de los cinco niveles mencionados anteriormente
- Los estudiantes participan en tres de los cinco niveles mencionados anteriormente
- Los estudiantes participan en dos de los cinco niveles mencionados anteriormente
- Los estudiantes participan en uno de los cinco niveles mencionados anteriormente

Gráfico 3.5: Indicador nº 6 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación internacional en la garantía de calidad externa, 2011/12*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- En todos los casos se cumplen los siguientes cuatro aspectos:
 - Las agencias son miembros de pleno derecho de la ENQA y/o están registradas en el EQAR
 - Homólogos/expertos internacionales participan en el gobierno de los órganos nacionales de garantía de calidad
 - Homólogos/expertos internacionales participan como miembros/observadores en los equipos de evaluación
 - Homólogos/expertos internacionales participan en los procedimientos de seguimiento
- Se cumplen tres de los cuatro aspectos anteriores
- Se cumplen dos de los cuatro aspectos anteriores
- Se cumple uno de los cuatro aspectos anteriores
- No hay participación internacional

De acuerdo con la información presentada en el capítulo, podemos inferir que la garantía de calidad ha experimentado un crecimiento muy rápido desde el inicio del proceso de Bolonia y que se han producido una serie de hitos fundamentales en el ámbito de la cooperación europea. Cabría esperar, por tanto, que un indicador que recoja el nivel de participación internacional no debe suponer un gran desafío para los países.

Los resultados, sin embargo, muestran lo contrario. La distribución de los países es sorprendentemente uniforme, con ocho sistemas situados en la zona verde oscuro y otros siete en el otro extremo, en la zona roja. Por lo demás, los otros treinta y dos sistemas se distribuyen de una manera bastante uniforme entre las tres categorías restantes. Los países fuera de la Unión Europea parecen salir un poco peor parados en este indicador que los estados miembros. Esto se debe fundamentalmente al primer criterio –pertenencia a la ENQA o figurar en el EQAR. En la actualidad, la mayoría de los países que forman parte de la ENQA son miembros de la Unión Europea y solo una agencia de un país no perteneciente a la UE está inscrita en el EQAR.

3.1.4. Participación de los empleadores en la garantía de calidad

Los Estándares y Directrices de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) ponen de relieve no solo la importancia de la participación de los estudiantes y de homólogos internacionales en la garantía de calidad, sino también del papel que juegan otros agentes – especialmente los empleadores. De hecho, los ESG especifican que la garantía de calidad de los programas y de los títulos debe contar con “un *feedback* regular por parte de los empleadores, de los representantes del mercado laboral y de otras organizaciones representativas”.

Los hallazgos de este informe indican que la participación de los empleadores se ha convertido en uno de los elementos de la garantía de calidad en muchos sistemas. De hecho, 28 países afirman que existe un requisito formal relacionado con los empleadores –tanto en los órganos de gobierno como en los equipos externos de evaluación. Sin embargo, no se debería inferir que en los 14 países que afirman que carecen de dicho requisito formal los empleadores no participan en absoluto en la garantía de calidad. Por ejemplo, el Reino Unido informa de que la participación de los empleadores depende de la orientación de la institución de educación superior que está siendo evaluada. De modo que, en este caso, el principio de autonomía institucional está por encima de los requisitos formales de participación de los empleadores.

3.2. La garantía de calidad interna

Teniendo en cuenta que no se dispone de información directa de las instituciones de educación superior al respecto, el informe solo puede esbozar un panorama muy limitado del estadio en el que se encuentra el desarrollo de los sistemas internos de garantía de calidad.

3.2.1. Obligación formal por parte de las instituciones de establecer un sistema interno de garantía de calidad

Se pidió a los países que especificasen si existían o no requisitos formales para que las instituciones de educación superior creasen sistemas internos de garantía de calidad. Es interesante observar que todos los sistemas nacionales, excepto cuatro, responden positivamente a esta cuestión y que dichos requisitos figuran, en la mayoría de los casos, en la legislación sobre educación superior.

Las excepciones son Estonia, Eslovaquia, Ucrania y el Reino Unido. En el caso de Estonia y el Reino Unido, la situación refleja el marco legal en el que operan sus instituciones de educación superior. De hecho, si bien no existe ningún requisito formal para que las instituciones establezcan sistemas internos de garantía de calidad, la agencia nacional de garantía de calidad sí espera que dichos sistemas se desarrollen.

3.2.2. Responsabilidad sobre las prioridades de los sistemas internos de garantía de calidad

De acuerdo con la información facilitada por los países, en la mayoría de los casos son las propias instituciones de educación superior las que determinan en qué aspectos han de centrarse los sistemas internos de garantía de calidad. Sin embargo, algunos países hacen más hincapié en la participación de otros agentes. Varios de ellos, como Grecia, Irlanda, Italia, España, Suiza y el Reino Unido, apuntan al papel que juega la agencia de garantía de calidad a la hora de establecer las

prioridades de la evaluación externa. Dichas prioridades tienen entonces un enorme impacto sobre la organización de los procesos internos de garantía de calidad.

Azerbaiyán y Montenegro son los únicos países que afirman que el Ministerio es el máximo responsable de decidir las áreas prioritarias de la garantía de calidad interna, aunque Montenegro señala que el Ministerio actúa a propuesta de su Consejo de educación superior. Algunos otros países también mencionan el papel que juega el Ministerio en coordinación con otros agentes. Este es el caso de Georgia, Liechtenstein y España.

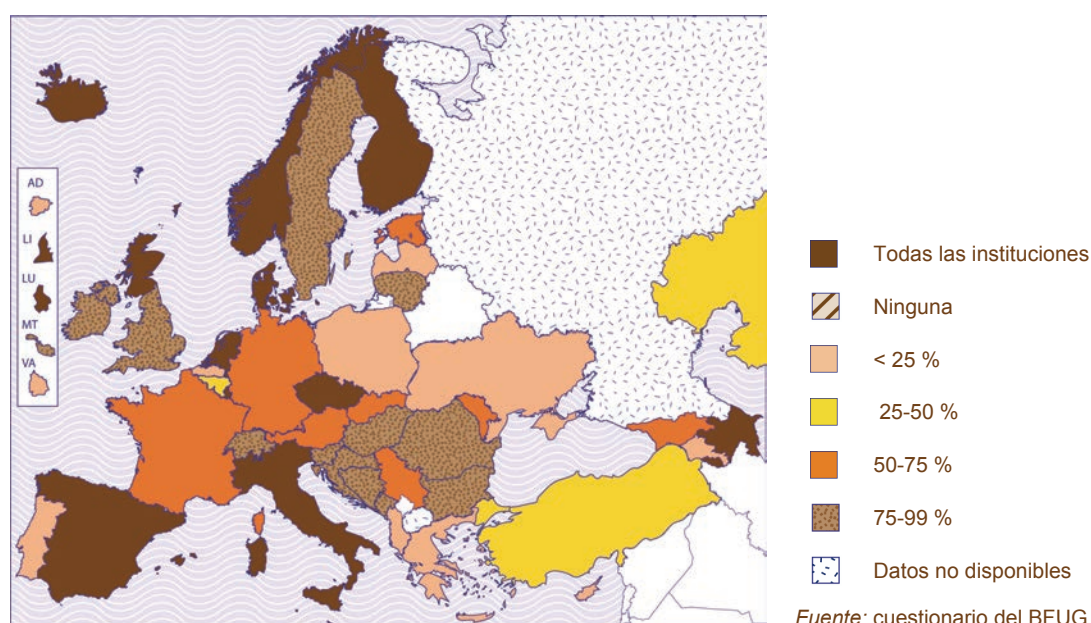
3.2.3. Estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad

Muchos países informan de que han observado resultados muy positivos respecto al número de instituciones que han publicado una estrategia para la mejora continua de la calidad en los últimos cinco años. En efecto, 25 sistemas nacionales consideran que la cifra supera el 75% de sus instituciones de educación superior, y 12 de ellos también afirman que todas las instituciones de educación superior han hecho pública dicha estrategia.

Sin embargo, algunos países se sitúan en el extremo opuesto. Once sistemas nacionales calculan que entre un 0% y un 25% de las instituciones han publicado estrategias de mejora. Tres sistemas estiman que la cifra ronda entre un 25% y un 50%, y ocho sitúan el cálculo entre un 50% y un 75%.

En general, si estos datos reflejan con bastante precisión la realidad de cada país, podríamos deducir que las instituciones de educación superior han realizado un gran esfuerzo por desarrollar estrategias de mejora de la calidad en los últimos años.

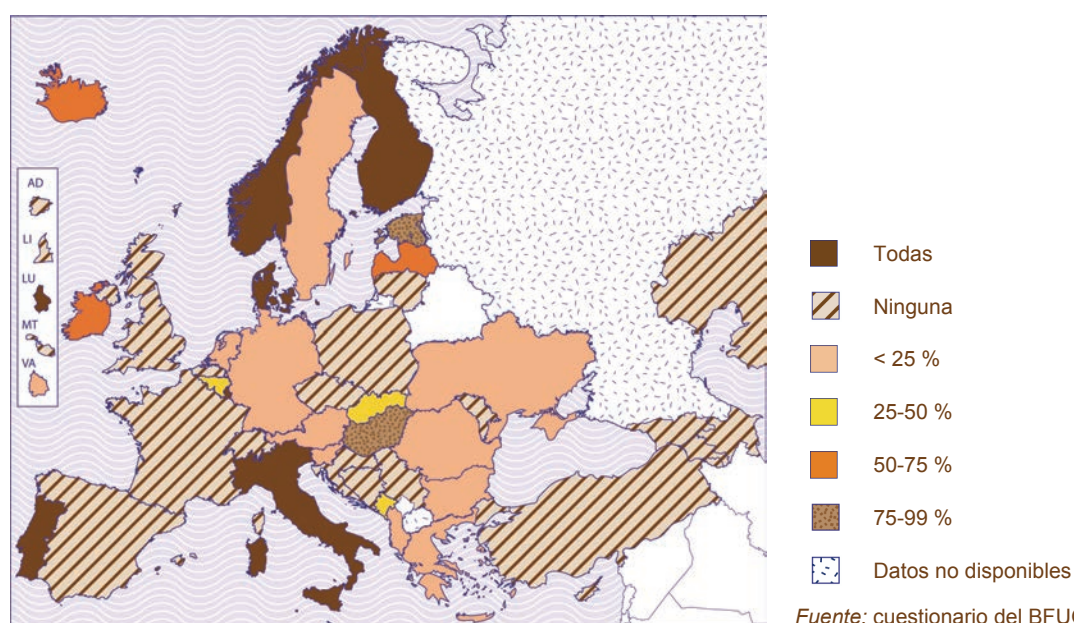
Gráfico 3.6: Publicación de estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad en los últimos cinco años, 2010/11



3.2.4. Publicación de informes de evaluación críticos o negativos

El panorama respecto al número de instituciones que hacen públicas las críticas y resultados negativos derivados de los procesos de garantía de calidad es muy diverso. Un número considerablemente elevado de sistemas (22) afirman que ninguna de sus instituciones publica dichos informes, y otros 11 señalan el porcentaje más bajo (1-25%). En el extremo contrario se sitúan seis países, que afirman que todas sus instituciones publican esta clase de informes. Sin embargo, en este último grupo está Italia, que también informa de que la agencia de garantía de calidad todavía no ha realizado ninguna evaluación externa. Así pues, dicho resultado puede considerarse únicamente como hipotético. Solo ocho sistemas se encuentran en las categorías del 25% al 99%.

Gráfico 3.7: Publicación de resultados críticos y negativos por parte de las instituciones de educación superior, 2010/11



No está muy clara la causa de estos resultados tan heterogéneos, dado que los países por lo general han facilitado pocas aclaraciones adicionales. Sin embargo, es posible que aquellos en los que todas las instituciones publican informes críticos sean, o bien sociedades muy abiertas y transparentes o bien que exista algún tipo de exigencia para que las instituciones publiquen sus informes de evaluación, tanto si son positivos como negativos.

Conclusiones

Este informe proporciona pruebas sólidas de que la ola de actividad sobre la garantía de calidad, que cobró impulso tras la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999, continúa expandiéndose hasta la fecha. Pese al establecimiento de unos Estándares y Directrices comunes para el EEES, aún existe una gran diversidad en lo referente a la orientación de los sistemas de garantía de calidad. Actualmente la inmensa mayoría se centran tanto en las instituciones como en los programas, lo cual sugiere que, si bien en las primeras etapas de desarrollo de los sistemas de garantía externa de calidad los esfuerzos suelen concentrarse en la evaluación de programas, con el tiempo a menudo pasan a centrarse en las instituciones. No obstante, rara vez desaparece por completo la atención a los programas de estudios y, por tanto, los sistemas pueden ganar en complejidad a la hora de intentar responder a la variedad de exigencias que plantea la sociedad. A medida que se hacen más

complejos, también va siendo más importante mantenerse alerta respecto al impacto de la garantía de calidad sobre las propias instituciones de educación superior. En particular, resulta vital garantizar que la postura expresada en el Comunicado Ministerial de Berlín 2003 –que la responsabilidad primordial sobre la garantía de calidad recae en las propias instituciones educativas– es viable en la práctica.

Los indicadores que se han utilizado en este informe reflejan las principales cuestiones que conforman los Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación superior (ESG), y se orientan hacia los objetivos para 2020. Si bien los resultados corroboran los cambios tan extraordinarios que han tenido lugar en el panorama de la garantía de calidad en la educación superior desde que comenzase el Proceso de Bolonia, es evidente que aún queda mucho por hacer. En concreto, aunque la participación de todas las partes interesadas en todos los aspectos relevantes de la garantía de calidad es un principio aceptado, aún está muy lejos de ser una realidad palpable. El informe también revela que, a pesar de la creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR), muchos países aún se muestran reacios a delegar la responsabilidad sobre la garantía externa de calidad más allá de sus fronteras nacionales.

4. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El contexto de Bolonia

Dentro del Proceso de Bolonia la aparición de la dimensión social en los comunicados fue posterior a la de otras cuestiones, concretamente se produjo en 2001. Sin embargo, desde entonces este aspecto ha recibido mucha atención. En 2001, el Comunicado de Praga se centró en la inclusión de los estudiantes y en la necesidad de que las oportunidades para la movilidad estuvieran al alcance de todos. En 2003, los ministros reunidos en Berlín se ocuparon de aspectos más genéricos, como la cohesión social de la población estudiantil y la igualdad de género. Se mencionó concretamente la necesidad de eliminar obstáculos relacionados con el origen socioeconómico de los estudiantes, basándose en datos comparables. Estos compromisos generales y específicos para facilitar el acceso universal a la educación superior se renovaron en 2005, en Bergen, donde se insistió en la obligación que tienen los gobiernos de ayudar a los estudiantes procedentes de “grupos socialmente desfavorecidos” a acceder a la educación superior.

A pesar de las constantes referencias a la dimensión social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hasta al año 2007 no se contaba de una definición precisa y comúnmente aceptada de la dimensión social de la educación superior. En ese año, los ministros reunidos en Londres establecieron una definición integral y acordaron el objetivo a alcanzar: “la población estudiantil que ingresa, participa y finaliza la educación superior, en todos sus niveles, debería ser un reflejo de la diversidad de nuestra sociedad”. Los ministros también insistieron en que “los estudiantes deberían poder completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen socioeconómico” ⁽⁵²⁾. En el informe publicado por el Grupo de Trabajo del BUFG encargado de la Dimensión Social y de los Datos sobre Movilidad se elaboró una definición aún más detallada de la dimensión social, entendiéndola como un proceso enfocado al logro de dicho objetivo general (Grupo de trabajo de Bolonia encargado de la dimensión social y de los datos sobre movilidad de personal y de estudiantes en los países participantes, 2007). En otras palabras, la dimensión social se define como un amplio marco de actividades dentro del cual los gobiernos pueden poner en marcha sus políticas.

En 2007, los ministros también acordaron informar sobre los avances realizados en esta dirección y en 2009 decidieron establecer una serie de objetivos cuantificables “para ampliar la participación en general e incrementar la participación de grupos infrarrepresentados”, con el fin de alcanzar dichos objetivos en 2020 ⁽⁵³⁾. Eurostudent y Eurostat (2009) también subrayaron la necesidad de llevar a cabo más estudios comparativos sobre la dimensión social de la educación superior, basados en datos recientes que pudieran ser de utilidad a los legisladores.

En respuesta a este llamamiento para recabar datos más precisos y fácilmente comparables, secundado también por los ministros en el Comunicado de Lovaina la Nueva, Eurydice analizó la dimensión social dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EACEA/Eurydice 2010, 2011b) y concluyó que se habían producido cambios significativos en los sistemas de educación superior, pero que aún quedaban desafíos a los que enfrentarse. En concreto, muy pocos países han establecido objetivos precisos relativos a la dimensión social y aún no se ha desarrollado de manera

⁽⁵²⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

⁽⁵³⁾ El Proceso de Bolonia 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

significativa el seguimiento de la participación de grupos infrarrepresentados en este nivel. Los informes de Eurydice también apuntan que, si bien en muchos países existen medidas concretas para ayudar a grupos específicos en función de su estatus socioeconómico, género, discapacidad, procedencia étnica, etc., dichas medidas rara vez constituyen un eje central de las políticas sobre educación superior.

El Grupo de Trabajo BFUG sobre la Dimensión Social

La cooperación en el ámbito de la dimensión social de la educación superior ha recibido un apoyo adicional gracias a las actividades realizadas por el Grupo de Trabajo encargado de la Dimensión Social (2010-12), al que se le ha confiado la responsabilidad de supervisar los avances en este terreno logrados por los distintos países, definir indicadores comparables sobre la dimensión social de la educación superior y recabar ejemplos de buenas prácticas. El grupo de trabajo también ha estado investigando la posibilidad de crear un Observatorio Europeo de la Dimensión Social de la Educación Superior. Este capítulo ha sacado gran partido de la estrecha colaboración con este grupo de trabajo, cuyos miembros han proporcionado tanto asesoramiento respecto a las cuestiones que se debían abordar como comentarios detallados sobre los borradores provisionales.

Esquema del capítulo

Partiendo de los informes anteriores y de los resultados del Grupo de Trabajo sobre la Dimensión Social, este capítulo compara la información estadística disponible respecto al origen de los estudiantes y el nivel de formación que alcanzan, con datos de carácter administrativo sobre la dimensión social y la financiación de la educación superior en los países integrados en el EEES. El capítulo se inicia con un resumen general de la participación y el nivel de estudios alcanzado por los alumnos, de acuerdo con la información disponible sobre su origen socioeducativo. Por una parte, estos indicadores sirven para establecer el contexto que permita realizar un análisis más profundo de las políticas sobre la dimensión social en la educación superior. Y, por otra, también contribuyen a evaluar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos por los ministros. Este apartado, fundamentalmente estadístico, va seguido de un análisis de los diferentes enfoques nacionales para ampliar la participación en la educación superior. Más concretamente, el epígrafe se centra en comprobar si se dispone de una definición específica de los grupos infrarrepresentados o de si existen otros enfoques políticos para abordar el problema de la infrarrepresentación. A continuación se analizan los aspectos específicos de la dimensión social de la educación superior de acuerdo con los comunicados de Bolonia, en concreto: la existencia de itinerarios de acceso alternativos dirigidos a alumnos que no siguen las vías tradicionales, así como de servicios de orientación para los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. El capítulo concluye con una revisión de los aspectos económicos de la educación superior, comparando los gastos principales que asumen los estudiantes (por ejemplo, las tasas académicas) y los datos referentes a los ingresos que reciben a través de ayudas públicas directas e indirectas, de las ayudas a las familias y de su propia autofinanciación a través de empleos remunerados. El objetivo es determinar si los sistemas de financiación se orientan a apoyar y estimular el objetivo político de ampliar la participación, incluido dentro de la dimensión social.

4.1. Información estadística sobre el impacto del origen de los estudiantes en su participación y en sus posibilidades de alcanzar estudios superiores

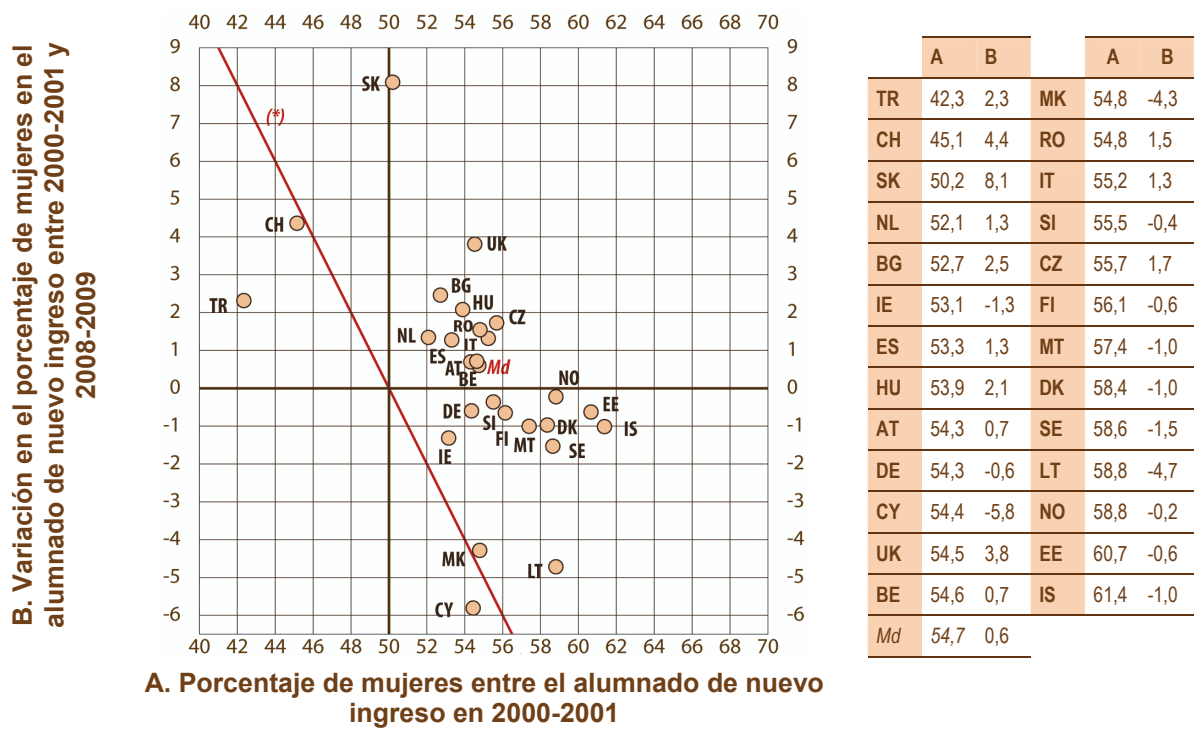
Todos los países firmantes de los comunicados de Bolonia y de otras declaraciones internacionales han recalcado en repetidas ocasiones la necesidad de expandir la educación superior, en un momento en que los mercados laborales y la economía basada en el conocimiento requieren un número cada vez mayor de titulados superiores. En el capítulo 1 del presente informe se ha presentado el panorama general de las tendencias en cuanto a participación en educación superior, que revelan un avance constante hacia la “masificación” de los sistemas de educación superior (véase el gráfico 1.3). Este apartado proporciona los datos sobre participación y resultados de grupos específicos dentro de la población estudiantil. La finalidad de dichos indicadores es establecer el contexto para poder realizar un análisis más profundo de la dimensión social de la educación superior.

4.1.1. El equilibrio de género en la educación superior

Según lo acordado por los ministros, el colectivo de estudiantes que participa en educación superior debería reflejar lo más fielmente posible la estructura general de la población. En este sentido, uno de los indicadores relevantes es el género del alumnado. Analizando la evolución del indicador, observamos que se ha producido una ruptura en la tendencia tradicional hacia una mayor participación de los hombres que de las mujeres en la educación superior.

El gráfico 4.1 muestra que al inicio de la primera década del Proceso de Bolonia se incorporaron más mujeres que hombres a este nivel educativo, como prueba el hecho de que, a excepción de Suiza y Turquía, todos los países del EEES de los que se dispone de datos estaban situados a la derecha del 50% de la línea vertical. Esta tendencia se ha mantenido constante a lo largo de la década en la mitad de los países. Para aquellos que se ubican por encima del 0% en la línea horizontal, el porcentaje de mujeres que participan en la educación superior se ha visto incrementado tanto en el período 2000-2001 como entre 2008 y 2009.

Gráfico 4.1: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior en 2000/01, y evolución entre 2000/01 y 2008/09



(*) = Línea en la que la diferencia en el porcentaje de mujeres eliminaría la diferencia entre géneros

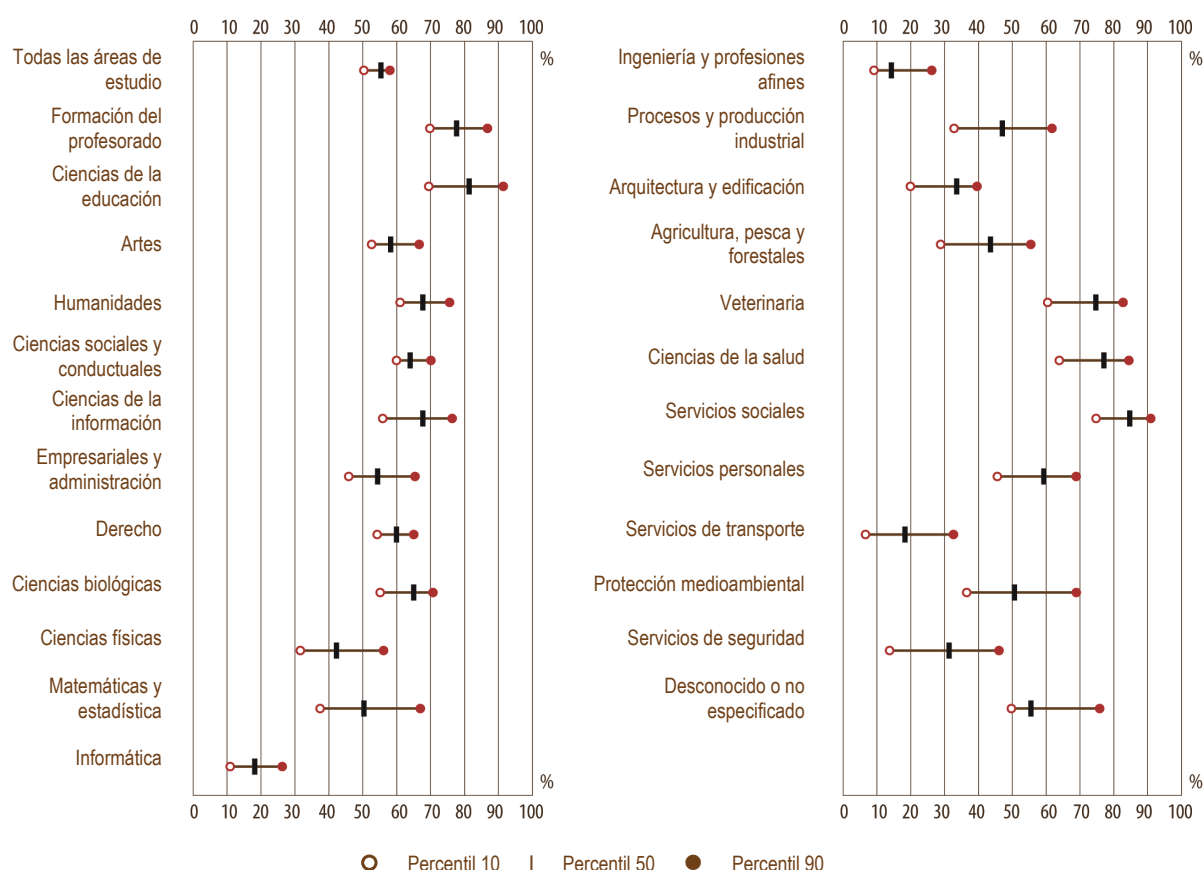
Nota: El valor para el periodo 2000-2001 corresponde al promedio de los cursos 1999/2000 y 2000/01, y el del año 2008-2009, al promedio de los cursos 2007/08 y 2008/09.

Fuente: Eurostat, UOE.

En general, el gráfico indica que el desequilibrio de género se ha incrementado ligeramente durante la primera década de implantación de Bolonia. Sin embargo, pueden observarse tendencias divergentes. Por ejemplo, de los 26 países en los que existen datos disponibles, 12 presentan un porcentaje superior de mujeres que ingresaron en educación superior al principio de la década, pero hacia 2009 la tendencia se inclinaba más hacia el equilibrio de género. Solo en un país, Chipre, se ha revertido dicha tendencia, y ahora hay más hombres que acceden a la educación superior que mujeres. En Suiza, un número menor de mujeres inició estudios superiores al principio de la década (45,1% en 2000/01), pero para el año 2009 se había alcanzado prácticamente la paridad. Por el contrario, en la República de Eslovaquia, la población estudiantil estaba nivelada en cuanto a género al principio de la década (el 52,2% de los alumnos de nuevo ingreso eran mujeres), pero al final de la misma, el país tenía el cuarto porcentaje más elevado de mujeres que accedían la educación superior.

No obstante, es necesario analizar con mayor profundidad la presencia comparativamente más elevada de mujeres que de hombres en la educación superior. Si examinamos el equilibrio de género por áreas de estudio, el panorama es bien distinto (gráfico 4.2; para analizar la cobertura por países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). Las mujeres predominan en el campo de la educación, la veterinaria, y las ciencias de la salud y bienestar social. Por el contrario, los hombres están más representados en las áreas de informática, ingeniería y profesiones afines, y en servicios de transporte. Y aunque la mediana ronda el 50% en las áreas de matemáticas y ciencias, procesos y producción industrial, y protección del medio ambiente, se aprecia una gran dispersión entre países.

Gráfico 4.2: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por áreas de estudio (mediana y percentil 10/90), 2008/09



Fuente: Eurostat, UOE.

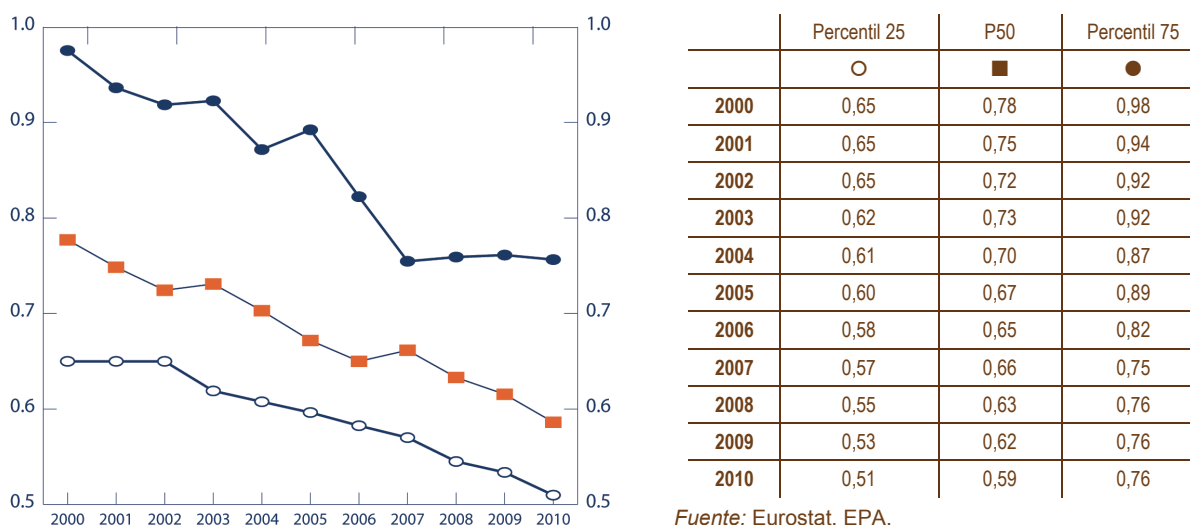
Este indicador pone de manifiesto que, cuando se analiza la incidencia del factor género en la participación en educación superior sin tener en cuenta las distintas áreas de estudio, la información que se obtiene es incompleta. Si bien la participación global de las mujeres es más elevada, es necesario perfilarla, analizando cada rama de estudios por separado. Además, un estudio reciente de Eurydice (EACEA/Eurydice, 2009) también subraya la importancia de la segregación vertical dentro de la educación superior, ya que las mujeres aún están ligeramente infrarrepresentadas entre los titulados de doctorado.

Basándose en los indicadores de participación por sexos, el nivel de formación alcanzada dependiendo del género (gráfico 4.3; para más detalles sobre la cobertura por países véase el apartado Glosario y notas metodológicas) también corrobora los hallazgos del informe: a lo largo de la última década, las oportunidades de los hombres de lograr estudios superiores han descendido en comparación con las de las mujeres. El gráfico muestra que, ya en el año 2000, la probabilidad relativa de los hombres era inferior a 1, lo cual significa que los hombres tenían comparativamente menos posibilidades de lograr formación superior que las mujeres. A lo largo de la década, las oportunidades de los hombres han ido descendiendo paulatinamente, alcanzando en 2010 una probabilidad relativa media inferior al 0,6. Esto no significa que se hayan matriculado menos hombres en educación superior, sino que el equilibrio general se está decantando hacia las mujeres.

El gráfico también indica que ha descendido el nivel de dispersión entre los países donde la probabilidad relativa de los hombres frente a las mujeres era mayor (P25) y en aquellos en los que las probabilidades eran bastante semejantes para ambos sexos (P75). Aun así, desde el punto de vista de la paridad, la tendencia que se observa es negativa, dado que los países en los que la situación

estaba más equilibrada presentaban una probabilidad relativa descendente mucho más acusada que aquellos sistemas donde era ya muy baja en el año 2000.

Gráfico 4.3: Nivel de estudios alcanzado por sexos: probabilidad relativa de hombres y mujeres de alcanzar estudios superiores, 2000-2010



Fuente: Eurostat, EPA.

Nota: Las líneas en este gráfico reflejan los países situados en los percentiles 25, 40 y 75 según las probabilidades (expresadas como coeficiente) de los hombres en comparación con las mujeres de conseguir estudios superiores. Por ejemplo, en 2010, para un país situado en la mediana (P50), por cada 100 mujeres que alcanzaban formación superior solo lo lograban 59 hombres. En el año 2000, la proporción era de 78 hombres por cada 100 mujeres.

4.1.2. Los inmigrantes en la educación superior

El proceso de integración de Europa y la globalización han contribuido en términos generales a un incremento de los movimientos migratorios entre países. En muchos de ellos encontramos un número significativo de población residente que no tiene la ciudadanía del país o ha nacido en el extranjero. Esta cuestión nos conduce a otro aspecto a tener en cuenta dentro de la educación superior: la participación de los inmigrantes. En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha de proporcionar educación superior accesible a todos, los inmigrantes ⁽⁵⁴⁾ deberían participar en este nivel educativo proporcionalmente al porcentaje que representan sobre el total de población.

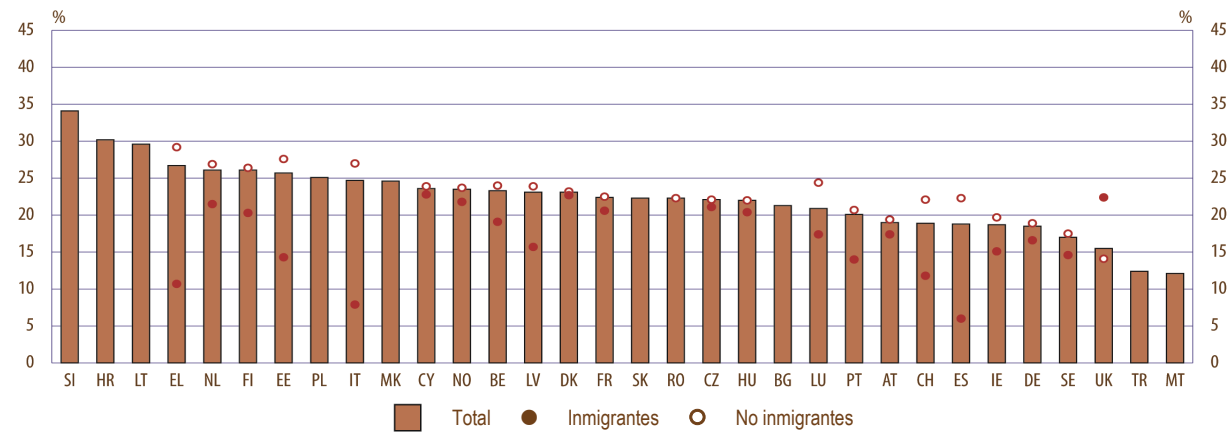
El gráfico 4.4 ilustra los índices de participación de la población inmigrante en comparación con los no inmigrantes. Se entiende aquí por inmigrante a aquella persona cuyo país de origen no es el país de referencia. Sin embargo, no es posible determinar si una persona lleva mucho tiempo viviendo en un país o si se ha trasladado al mismo recientemente (por ejemplo, para estudiar). Como consecuencia de esto, los índices de participación de los inmigrantes incluyen a la población estudiantil internacional, pero, al mismo tiempo, no tienen en cuenta a los inmigrantes de segunda generación nacidos en el país en el que están estudiando. Esto pone de manifiesto las dificultades a la hora de evaluar con exactitud la participación de los inmigrantes en la educación superior.

Los datos que diferencian entre inmigrantes y no inmigrantes en la educación superior en 22 países muestran que, prácticamente en todos ellos, los índices de participación de los inmigrantes son inferiores a los de los estudiantes del país. En diez sistemas la diferencia es incluso superior a cinco puntos porcentuales, siendo Estonia, Grecia, Italia, España y Suiza los países que presentan las diferencias más elevadas. Un segundo grupo de cuatro países (Chipre, la República Checa,

⁽⁵⁴⁾ El Espacio Europeo de Educación Superior – Consecución de los Objetivos. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros Responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

Dinamarca y Hungría) tienen los mismos índices de participación (o muy similares) para ambos grupos. En estos países las probabilidades de participación en educación superior son las mismas tanto para inmigrantes como para no inmigrantes y, por tanto, se cumplen los objetivos establecidos por los ministros. El Reino Unido destaca sobre el resto de países, dado que las tasas de participación de los inmigrantes son mucho más elevadas que las de las personas naturales del país (22,4% frente al 14,1%). Esta situación excepcional puede explicarse en parte por el atractivo que ejerce el sistema educativo del Reino Unido para los estudiantes internacionales, tal como demuestran las cifras de movilidad entrante de alumnos (véase el gráfico 7.1 del capítulo 7).

Gráfico 4.4: Tasas de participación en educación superior de inmigrantes, no inmigrantes y del total de la población, 2009



	SI	HR	LT	EL	NL	FI	EE	PL	IT	MK	CY	NO	BE	LV	DK	FR	
Total	34,1	30,2	29,6	26,7	26,1	26,1	25,7	25,1	24,7	24,6	23,6	23,5	23,3	23,1	23,1	22,4	
Inmigrantes	:	:	:	10,7	21,5	20,3	14,3	:	7,9	:	22,8	21,8	19,1	15,7	22,7	20,6	
No inmigrantes	:	:	:	29,2	26,9	26,4	27,6	:	27	:	23,9	23,7	24	23,9	23,2	22,5	
	SK	RO	CZ	HU	BG	LU	PT	AT	CH	ES	IE	DE	SE	UK	TR	MT	
Total	22,3	22,3	22,1	22	21,3	20,9	20,1	19	18,9	18,8	18,7	18,5	17	15,5	12,4	12,1	
Inmigrantes	:	:	21,1	20,4	:	17,4	14	17,4	11,8	6	15,1	16,6	14,6	22,4	:	:	
No inmigrantes	:	22,3	22,1	22	:	24,4	20,7	19,4	22,1	22,3	19,7	18,9	17,5	14,1	:	:	

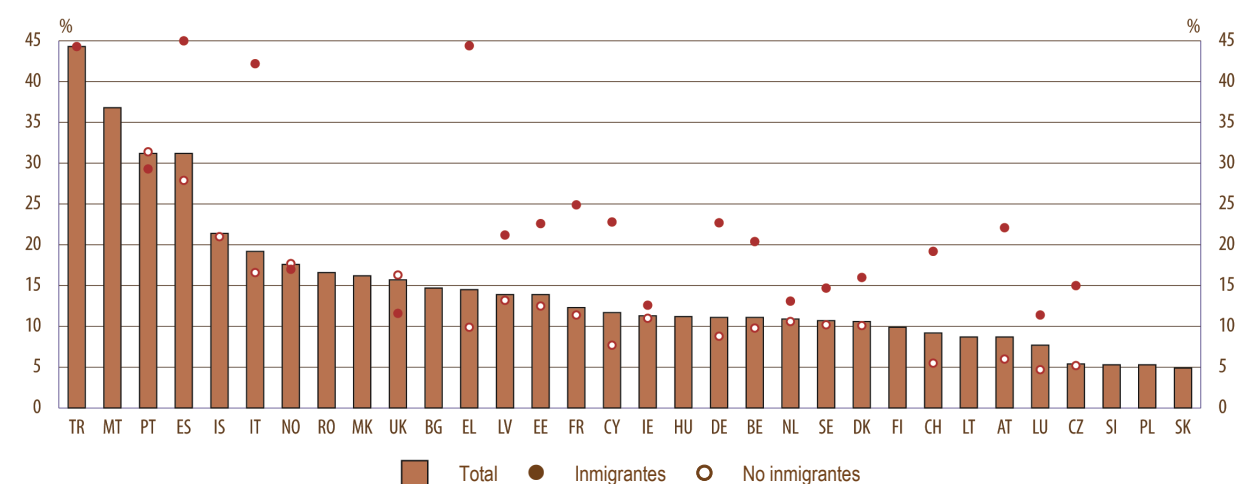
Nota: En este contexto, se considera inmigrante a aquella persona cuyo país de nacimiento no es el país de referencia (para más detalles, véase el apartado Glosario y notas metodológicas).

Fuente: Eurostat, EPA.

El gráfico 4.5 proporciona datos sobre abandono escolar y permite establecer una comparación entre estudiantes de origen inmigrante y la población natural del país.

Según el gráfico, los estudiantes que pertenecen a la primera categoría tienen más probabilidades de abandono escolar temprano que el segundo grupo. Esto indica que las razones para una tasa relativamente baja de participación de los inmigrantes en la educación superior no están ligadas (o al menos no exclusivamente) a dificultades en el acceso y admisión en este nivel educativo, sino que claramente han de buscarse en etapas educativas previas. Por ejemplo, en países con grandes desigualdades en las a tasas de participación entre inmigrantes y población nacional (gráfico 4.4), los datos sobre abandono escolar temprano (gráfico 4.5) también revelan que los estudiantes de origen inmigrante tienen muchas más probabilidades de abandonar sus estudios que la población no inmigrante. Estas diferencias son especialmente llamativas en Grecia (34,5 puntos porcentuales), Italia (25,6 puntos porcentuales) y España (17,1 puntos porcentuales). Esto indica que las medidas para fomentar la participación de las personas de origen inmigrante han de iniciarse en etapas previas a la educación superior.

Gráfico 4.5: Porcentaje de abandono escolar temprano en la población inmigrante, no inmigrante y en el total de la población, 2009



	TR	MT	PT	ES	IS	IT	NO	RO	MK	UK	BG	EL	LV	EE	FR	CY	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK
Total	44,3	36,8	31,2	31,2	21,4	19,2	17,6	16,6	16,2	15,7	14,7	14,5	13,9	13,9	12,3	11,7																
Inmigrantes	44,3	:	29,3	45,0	:	42,2	17,0	:	:	11,6	:	44,4	21,2	22,6	24,9	22,8																
No inmigrantes	:	:	31,4	27,9	21,0	16,6	17,7	:	:	16,3	:	9,9	13,2	12,5	11,4	7,7																
	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK																
Total	11,3	11,2	11,1	11,1	10,9	10,7	10,6	9,9	9,2	8,7	8,7	7,7	5,4	5,3	5,3	4,9																
Inmigrantes	12,6	:	22,7	20,4	13,1	14,7	16,0	:	19,2	:	22,1	11,4	15,0	:	:	:																
No inmigrantes	11,0	:	8,8	9,8	10,6	10,2	10,1	:	5,5	:	6,0	4,7	5,2	:	:	:																

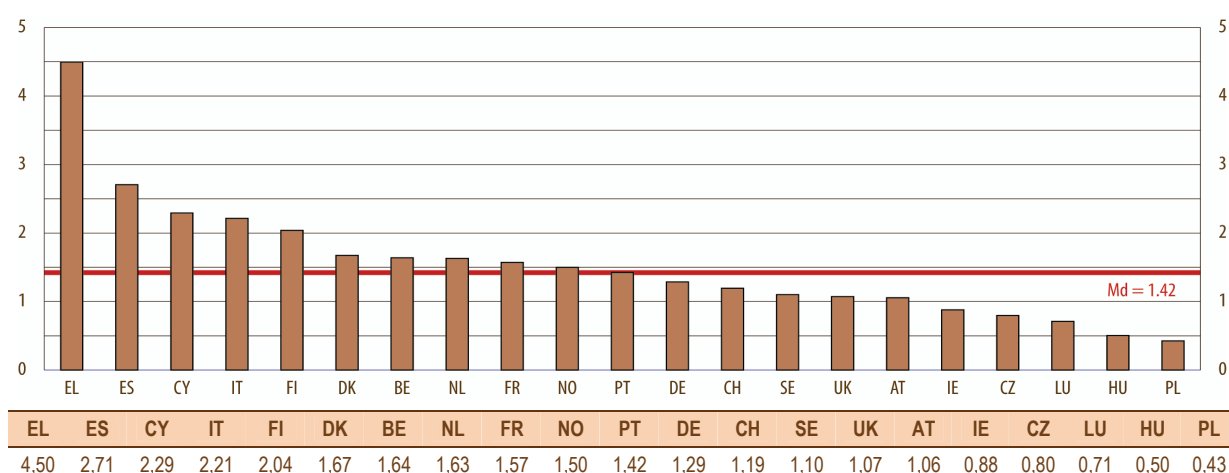
Notas: En este contexto, el colectivo al que hace referencia el abandono escolar temprano son personas entre 18 y 24 años que poseen, como máximo, un título de educación secundaria inferior y no han recibido más educación o formación (para más información, véase la sección Glosario y notas metodológicas).

En este contexto, se considera inmigrante a una persona cuyo país de nacimiento es distinto al país de referencia (para más información, véase la sección Glosario y notas metodológicas).

Fuente: Eurostat, EPA.

El gráfico 4.6 muestra las probabilidades de las personas nacidas en el país de alcanzar estudios superiores en comparación con la población inmigrante. Se observa que, en cinco países –Grecia, España, Chipre, Italia y Finlandia–, los alumnos no inmigrantes tienen una probabilidad significativamente mayor de conseguir un título de educación superior que los inmigrantes (la probabilidad relativa es superior a 2). Por otro lado, en Irlanda, la República Checa, Luxemburgo, Hungría y Polonia, la probabilidad relativa de los no inmigrantes es inferior a 1, lo que quiere decir que en estos países los inmigrantes tienen unas probabilidades relativamente más altas de alcanzar estudios superiores que los naturales del país.

Gráfico 4.6: Nivel de estudios alcanzado en función de la condición de inmigrante: probabilidad relativa de los no inmigrantes sobre los inmigrantes de alcanzar estudios superiores, 2009



Nota: En este contexto, se considera inmigrante a una persona cuyo país de nacimiento es distinto al país de referencia (para más información, véase la sección Glosario y notas metodológicas).

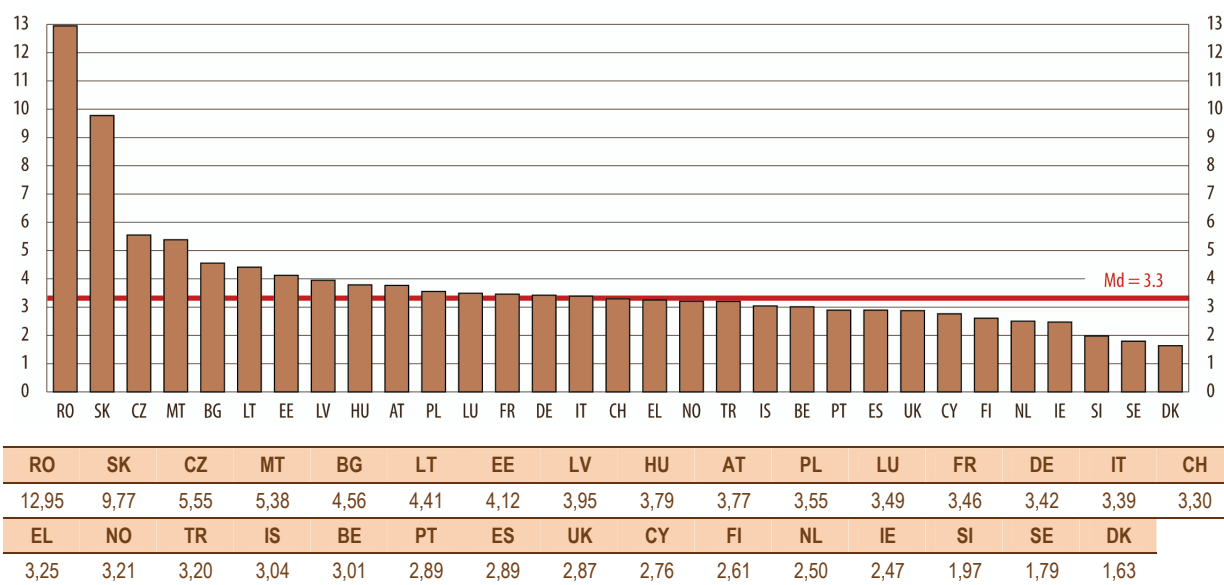
Fuente: Eurostat, EPA.

4.1.3. Influencia del nivel educativo familiar en el nivel de estudios alcanzado

Un indicador muy importante de la equidad de los sistemas de educación superior tiene que ver con la medida en que el nivel de formación alcanzado se transmite de generación en generación. Si los países del EEES desean lograr el objetivo al que se comprometieron en el Comunicado de Londres de que los estudiantes puedan completar sus estudios con independencia de sus circunstancias económicas, es absolutamente esencial analizar el efecto que tiene el nivel de estudios de los padres en dicho proceso. Se ha puesto de manifiesto que el nivel educativo de la familia influye enormemente en el nivel que alcanzan sus hijos (por ejemplo, Koucký, Bartušek y Kovařovic, 2010), aunque los datos también indican que dicha correlación está disminuyendo (Eurostat/Eurostudent, 2009).

El gráfico 4.7 presenta los coeficientes de probabilidad de conseguir un título de educación superior, comparando a estudiantes cuyos padres tienen un nivel de estudios alto (terciario) y aquellos cuyos padres tienen un nivel medio de estudios (secundaria superior o postsecundaria no terciaria). Según el gráfico, en la mayoría de los países la probabilidad de una persona de conseguir una educación superior depende en gran medida el nivel educativo de sus padres. En Dinamarca, Eslovenia o Suecia, la incidencia del nivel de formación de los padres es muy evidente, pero relativamente débil. Sin embargo, en la mayoría del resto de los países del EEES la probabilidad relativa de los alumnos cuyos padres poseen un nivel educativo alto de lograr un título superior es entre dos y tres veces más elevada que la de los alumnos cuyos padres tienen un nivel medio de estudios. En Eslovaquia y Rumanía la diferencia de probabilidades es incluso mayor, dado que los hijos de familias con educación superior tienen entre 10 y 13 veces más posibilidades respectivamente.

Gráfico 4.7: Nivel de estudios alcanzado en función del nivel de formación de los padres: probabilidad relativa de los alumnos cuyos padres poseen estudios superiores (nivel terciario) en relación a los estudiantes cuyos padres tienen estudios de nivel medio (secundaria superior y postsecundaria no superior) de alcanzar estudios superiores, 2009



Fuente: Eurostat, EPA y módulo específico 2009.

Estos resultados han sido corroborados por los datos de Eurostudent referentes al nivel de estudios del entorno familiar de los estudiantes matriculados en educación superior (Eurostudent 2011). Concretamente, la encuesta Eurostudent califica a los sistemas de educación superior de Rumanía y Eslovaquia como sistemas socialmente excluyentes, es decir, en los que los alumnos procedentes de hogares con un bajo nivel educativo están significativamente infrarrepresentados en la educación superior.

Dado que los gráficos 4.6 y 4.7 emplean el mismo enfoque estadístico, es posible comparar la influencia de la condición de inmigrante sobre la probabilidad de alcanzar estudios superiores con la influencia que ejerce el factor del nivel de estudios de los padres. El resultado de dicha comparación indica que, si bien en algunos países la condición de inmigrante no limita la probabilidad de conseguir un título de educación superior, no hay ningún país en el que el nivel de estudios de los padres no repercuta en el nivel de formación que alcanzan sus hijos. En otras palabras, el hecho de tener un origen inmigrante no resta tantas probabilidades a los estudiantes de conseguir un título superior como el nivel de estudios de sus familias.

*

En general, el análisis de los datos sobre participación en educación superior y el nivel de titulación alcanzado por los estudiantes indican que no se ha conseguido el objetivo de la igualdad de oportunidades para todos dentro del EEES. El siguiente apartado analiza con mayor profundidad los enfoques políticos por los que optan los países para ampliar el acceso y la participación en la educación superior.

4.2. Enfoques políticos para ampliar el acceso y la participación en la educación superior

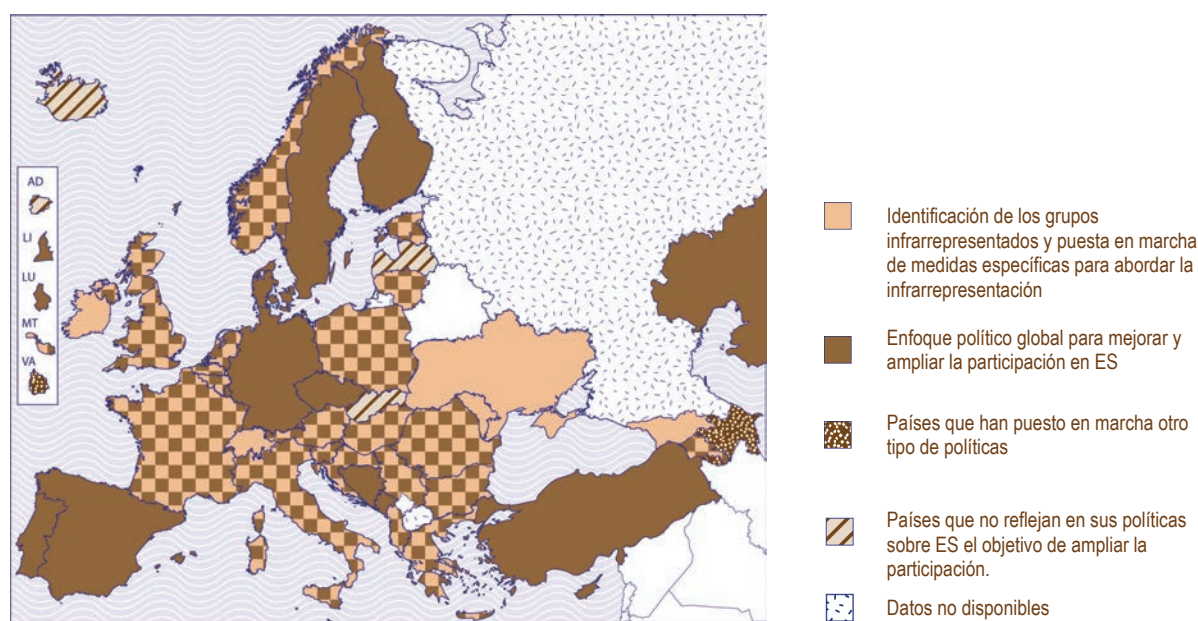
Partiendo de datos estadísticos sobre el origen socioeducativo de los estudiantes, este apartado ofrece una panorámica de los diferentes enfoques nacionales para ampliar la participación en la educación superior encaminados a que ésta refleje la diversidad de la población. En este apartado se

presenta un análisis general de las medidas políticas puestas en marcha por los países para lograr dicho fin, así como de los elementos que se han introducido para su seguimiento. El objetivo es comprender mediante qué mecanismos se está abordando la mejora de la participación.

4.2.1. Resumen de los principales enfoques

Según la información recabada, prácticamente todos los países pertenecientes al EEES están trabajando para lograr el objetivo de ampliar la participación en la educación superior, tal como se estableció en los documentos de Bolonia. Solo cuatro países (Andorra, Islandia, Letonia y Eslovaquia) no se hacen eco de este objetivo en sus políticas sobre educación superior.

Gráfico 4.8: Enfoques políticos nacionales para ampliar la participación en educación superior, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

Existen varias maneras de abordar la ampliación del acceso a la educación superior: políticas de corte general enfocadas a todo el alumnado, medidas dirigidas a distintos grupos infrarrepresentados, o —en la mayoría de los casos— una combinación de ambas. Dos sistemas de educación superior —Azerbaiyán y el Vaticano— afirman estar trabajando para conseguir el objetivo de mejorar la participación en la educación superior, pero al mismo tiempo informan que sus políticas no incluyen ni medidas de carácter global ni tampoco específicas. El gráfico 4.8 ilustra la situación en el EEES.

Medidas políticas de carácter general

Aquellos sistemas de educación superior que abordan el problema de la infrarrepresentación mediante políticas integrales normalmente se esfuerzan por crear un entorno que favorezca la igualdad de oportunidades para que todo el mundo pueda participar en este nivel educativo. Se espera que dichas medidas tengan un impacto positivo no solo en la participación general en la educación superior, sino también en el número de alumnos procedentes de grupos socialmente desfavorecidos. Mientras que la mayoría de los países del EEES combinan medidas de carácter general con otras específicas, trece sistemas se centran solo en el primer modelo. Desde un punto de vista geográfico, las medidas generales son bastante frecuentes en los países nórdicos, ya que en tres de ellos —Dinamarca, Finlandia y Suecia— éste es el principal mecanismo para abordar el problema de la infrarrepresentación.

Algunos de los países que adoptan medidas políticas de carácter general para ampliar la participación también hacen referencia a los mecanismos de financiación que han introducido (Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Croacia, Dinamarca, Finlandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Rumanía y Eslovenia). Estos países comentan a menudo que el sistema de tasas y ayudas al estudio disponibles para los alumnos está concebido para permitir que todas aquellas personas interesadas en la educación superior puedan cursar estudios de ese nivel, con independencia de su estatus o situación socioeconómica. Se ofrece información más detallada al respecto en el apartado 4.4, dedicado a los sistemas de financiación de la educación superior, en el que se relacionan los elementos más importantes de los sistemas nacionales de tasas con las ayudas económicas que reciben los alumnos.

Junto con las medidas económicas, los países que adoptan un enfoque político generalista a menudo también mencionan los cambios estructurales que han introducido en sus sistemas de educación superior. El objetivo de dichas medidas es adaptar la oferta de educación superior de forma que atraiga a un abanico más amplio de colectivos sociales, incluidos aquellos cuya participación en este nivel educativo era escasa. Estas adaptaciones de tipo estructural pueden concretarse en la introducción de nuevos programas de educación superior (por ejemplo, en Chipre), incluidos los programas de ciclo corto (por ejemplo, en Luxemburgo), o los programas orientados hacia el ámbito profesional (por ejemplo, en Francia). En otras ocasiones consisten en crear instituciones de formación profesional de grado superior (por ejemplo, en Polonia) o instituciones centradas en una oferta de educación superior más flexible (por ejemplo, en Italia). Asimismo, algunos países informan de que sus sistemas de educación superior muestran una mayor apertura al reconocimiento de la formación adquirida fuera de los contextos educativos formales (por ejemplo, Francia, Alemania, Italia y Suecia), lo que también puede considerarse como un ajuste que probablemente contribuya a incrementar la participación en educación superior.

Por último, los esfuerzos en favor de la equidad en la educación superior a menudo se complementan con iniciativas en otros ámbitos de los sistemas educativos. Dichas iniciativas se desarrollan fundamentalmente en la educación secundaria superior y pueden, por ejemplo, estar relacionadas con los servicios de asesoramiento y orientación dirigidos a graduados en educación secundaria superior (República Checa, Francia y los Países Bajos). Su objetivo es garantizar que los alumnos tomen decisiones informadas sobre su futura carrera profesional y consideren la educación superior como una posible alternativa. Los programas para preparar a los futuros candidatos para su ingreso en la educación superior (a los que hace referencia la República Checa) también se incluyen en esta categoría de medidas.

Medidas políticas específicas para grupos infrarrepresentados

Junto con las medidas políticas de carácter general, muchos países del EEES también han introducido acciones concretas dirigidas a colectivos infrarrepresentados. Cinco sistemas de educación superior (Georgia, Irlanda, Moldavia, Suiza y Ucrania) se centran en las medidas específicas en lugar de en políticas integrales, o combinan ambos enfoques.

Las medidas específicas pueden ir dirigidas a distintos grupos de estudiantes. Los informes del BFUG indican que el colectivo al que con más frecuencia se dirigen este tipo de medidas es el de los estudiantes discapacitados (aproximadamente la mitad de los países del EEES hacen referencia a este colectivo). La finalidad de las acciones es adaptar su entorno de estudio de tal manera que puedan integrarse en el sistema de educación superior en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. El segundo grupo al que suelen hacer referencia las políticas específicas es el de los estudiantes cuya situación socioeconómica puede suponer una barrera para cursar estudios superiores (20 países del EEES mencionan a estos alumnos). Aunque la definición de nivel socioeconómico bajo difiere en función de los países, las medidas se dirigen más comúnmente a

quienes proceden de familias con un bajo nivel de renta, familias con bajo nivel de estudios o huérfanos. Estos alumnos suelen ser candidatos a obtener distintos tipos de ayudas económicas, concretamente becas y subsidios, cuya finalidad es compensar su situación de desventaja económica. En algunos sistemas (por ejemplo, en Escocia), también se arbitran medidas específicas para estudiantes con un bajo nivel socioeconómico, como, por ejemplo, servicios de asesoramiento y orientación o programas preparatorios para mejorar sus oportunidades de acceder a la educación superior y completarla con éxito.

Varios sistemas de educación superior identifican formalmente otros grupos infrarrepresentados y adoptan medidas concretas dirigidas a ellos (por ejemplo, mecanismos de ayuda económica, regímenes específicos de admisión y servicios de asesoramiento y orientación). Estos colectivos se definen en función de distintos criterios, como, por ejemplo, la pertenencia a determinados grupos étnicos y/o la condición de inmigrante, el género, el área geográfica (zonas rurales frente a urbanas y/o áreas económicamente deprimidas frente a zonas ricas) o la edad (estudiantes adultos frente a estudiantes universitarios en edad ordinaria). Dentro de estas tres categorías generales, los países a menudo expresan sus especificidades nacionales. Por ejemplo, en lo que respecta a grupos étnicos e inmigrantes, Georgia presta especial atención a los estudiantes azerbaiyanos y armenios, mientras que Croacia se centra en los estudiantes de etnia gitana. También puede observarse que algunos países definen los grupos infrarrepresentados en función de criterios estrechamente relacionados con su historia reciente. Esto sucede en algunos países de los Balcanes y de Europa del este (por ejemplo, Armenia, Georgia y Moldavia), donde los estudiantes que participaron en conflictos armados, o los hijos de combatientes, se incluyen en la categoría de grupos infrarrepresentados en la educación superior y son objeto de medidas específicas.

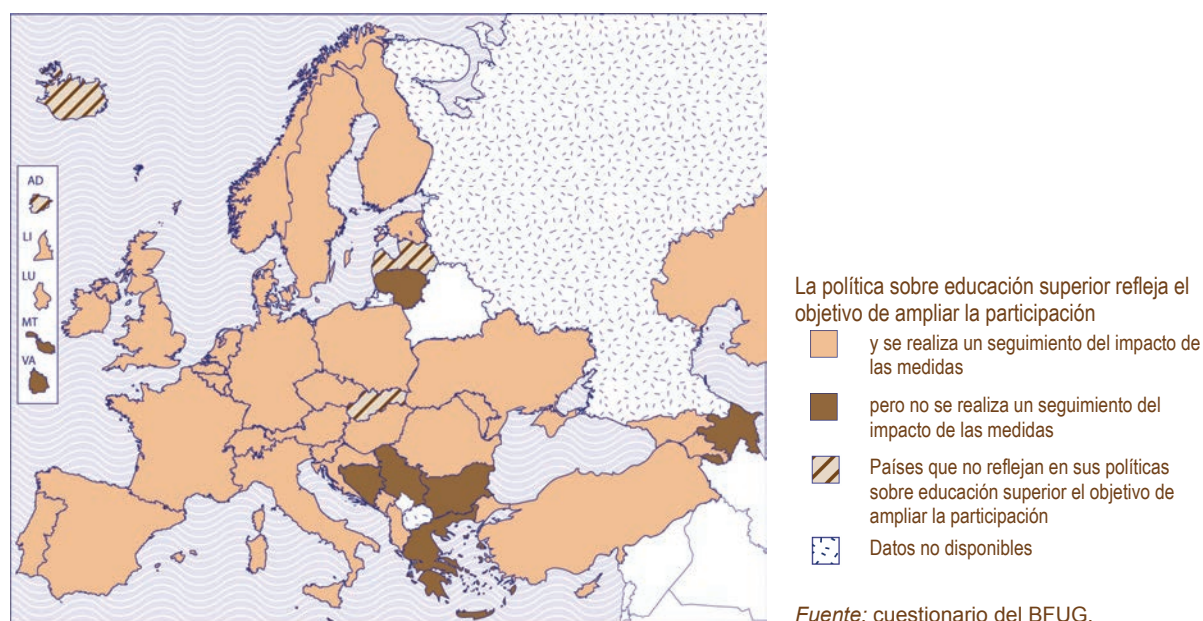
Objetivos cuantitativos

Independientemente del enfoque político que se adopte para abordar el problema de la infrarrepresentación, solo unos pocos países (por ejemplo, Armenia, Austria, Irlanda, Finlandia y Noruega) mencionan objetivos cuantitativos al respecto. En Irlanda, por ejemplo, el Plan Nacional para la Equidad en el Acceso a la Educación Superior 2008-2013 establece objetivos muy claros, según los cuales todos los grupos socioeconómicos deberían tener unas tasas de ingreso de al menos un 54% para el año 2020, y los estudiantes adultos deberían representar por lo menos un 20% del total de alumnos a tiempo completo que ingresan en 2013. En Finlandia, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Educación e Investigación 2007-2012, el porcentaje de alumnos inmigrantes en educación superior debería corresponder al porcentaje que representan dentro de la población total.

4.2.2. Seguimiento

La mayoría de los países del EEES afirma haber puesto en marcha una serie de procedimientos sistemáticos que les permiten realizar un seguimiento de la composición de la población estudiantil, analizando características como, por ejemplo, el género, la discapacidad, la edad, el origen social, la condición de emigrante, etc., y, por tanto, evaluar el efecto que tienen las medidas a la hora de ampliar la participación en la educación superior. Estas actividades de seguimiento a menudo están integradas en los procesos ordinarios de evaluación a nivel nacional y los resultados suelen publicarse en informes estadísticos y de investigación. Unos cuantos países indican que abordan la cuestión de la ampliación de la participación en la educación superior a través de distintas medidas políticas, pero no informan de un seguimiento sistemático de dichas actividades, lo que les permitiría evaluar el efecto de las mismas sobre la composición de la población estudiantil. El gráfico 4.9 resume la situación en el EEES.

Gráfico 4.9: Actividades de seguimiento para evaluar la eficacia de las medidas dirigidas a incrementar la participación en educación superior, 2010/11



Si bien la mayoría de los países ya han puesto en marcha este tipo de mecanismos de seguimiento que les permiten analizar la composición de la población estudiantil, los sistemas de control no siempre abarcan a todos los grupos calificados como infrarrepresentados y/o no permiten averiguar las características específicas de todos los estudiantes. Generalmente esto tiene que ver con distintas limitaciones legales, en concreto, con el hecho de que en algunos contextos está prohibido por ley realizar un seguimiento de ciertos aspectos de la composición del alumnado. Por ejemplo, en Estonia y Finlandia no es posible recoger datos sobre rasgos étnicos o sobre el origen socioeconómico de los estudiantes.

También debería tenerse en cuenta que los informes proporcionados por el BFUG no siempre revelan una correlación entre las existencia de actividades de seguimiento y el impacto que en la práctica dichas acciones tienen en el diseño de políticas dentro del EEES. De hecho, solo unos pocos países afirman claramente que los datos obtenidos a través de este seguimiento se usan de manera sistemática como referente para la planificación estratégica de futuras iniciativas políticas. Por lo tanto, parece que la relación que existe entre la recogida de datos y el diseño de políticas aún ha de reforzarse en la mayoría de los países del EEES.

4.3. Vías alternativas de acceso a la educación superior y oferta de servicios adecuados a los estudiantes

El objetivo de incrementar el número y la diversidad de la población estudiantil va de la mano de la necesidad de crear un entorno institucional que valore el ingreso de estudiantes no tradicionales y que preste una especial atención a retener a este alumnado en el sistema de educación superior. Esta cuestión ha sido refrendada por los ministros responsables de la educación superior, quienes en el Comunicado de Londres reiteraron que la dimensión social de la educación superior debería incluir esfuerzos por abrir itinerarios formativos más flexibles (tanto para el acceso a la educación superior como para el progreso dentro de ella), así como para proporcionar unos servicios adecuados al

alumnado ⁽⁵⁵⁾. Referencias similares se encuentran en los Comunicados de Bergen y de Lovaina la Nueva ⁽⁵⁶⁾.

Este apartado analiza algunos aspectos específicos de la dimensión social de la educación superior a los que se ha prestado especial atención en los comunicados de Bolonia. En primer lugar, se presenta una panorámica general de las vías alternativas de acceso a la educación superior a las que pueden acudir aquellas personas que no reúnan los requisitos ordinarios de acceso. A continuación, el capítulo se ocupa de los servicios que habitualmente se ofertan a los alumnos, concretamente, los de orientación académica y profesional, y los de atención psicológica. Otras de las medidas a las que hacen referencia los ministros de forma específica son los itinerarios educativos flexibles dentro de la educación superior, que se analizarán en el capítulo 6, dedicado al aprendizaje permanente. El capítulo 5, centrado en los resultados y la empleabilidad, hace un repaso de las políticas sobre finalización de los estudios de educación superior así como de la forma en que distintos países abordan el problema de la infrarrepresentación y el abandono del sistema educativo.

4.3.1. Vías alternativas de acceso a la educación superior

Se entiende por vías alternativas (no tradicionales) de acceso a la educación superior aquellas que se ofertan a candidatos que no cumplen con los requisitos ordinarios de acceso, bien porque proceden de un itinerario corto de formación profesional dentro de la educación secundaria superior (por ejemplo, un programa que no permite el acceso directo a la educación superior) o porque abandonaron la educación básica antes de completar la etapa de secundaria superior. En el contexto político actual, de acuerdo con la idea de que ningún talento debería desaprovecharse, se está prestando gran atención a los itinerarios alternativos de acceso a la educación superior. El objetivo es ampliar los criterios de admisión, de tal manera que todas las personas con capacidad para cursar estudios de educación superior tengan la oportunidad de hacerlo, con independencia de sus anteriores logros académicos formales.

Perspectiva de la situación actual

A la hora de analizar las vías alternativas de acceso a la educación superior es necesario también tener en cuenta las estructuras de los sistemas de educación superior en la actualidad. De hecho, una de las características más relevantes de muchos de estos sistemas es la ausencia de límites definidos entre los itinerarios académicos y los profesionales. Esto implica que los programas de formación profesional de secundaria superior a menudo conducen a la obtención de un título estándar que permite el acceso a estudios de educación superior. En general, podríamos considerar que esta es una tendencia positiva que contribuye a la paridad en cuanto a la valoración y a la igualdad de distintas opciones e itinerarios educativos. Sin embargo, no en todos los países existe esa permeabilidad entre la educación general y la profesional. Al mismo tiempo, algunos países se caracterizan por una tasa relativamente elevada de abandono escolar, es decir, de alumnos que abandonan los estudios de secundaria superior sin obtener un título (para más información sobre abandono escolar por países, véase el gráfico 4.5).

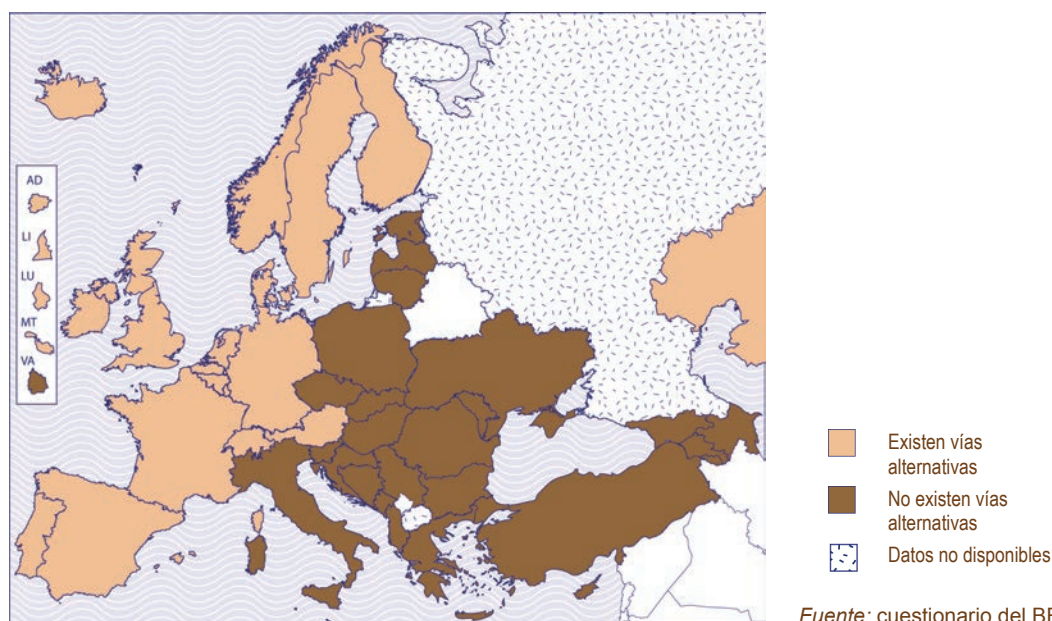
El gráfico 4.10 esboza el panorama en relación a las vías alternativas de acceso a la educación superior dentro del EEES. Se ha clasificado a los países en dos grupos. El primero lo forman países en los que el título ordinario de educación secundaria superior (general o profesional) no constituye la

⁽⁵⁵⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

⁽⁵⁶⁾ El Espacio Europeo de Educación Superior – Consecución de los Objetivos. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros Responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

única forma de acceso a la educación superior y donde existe, al menos, un itinerario alternativo para acceder a este nivel educativo. El segundo grupo lo integran países en los que el título ordinario de educación secundaria obligatoria es la única vía para acceder a la educación superior ⁽⁵⁷⁾.

Gráfico 4.10: Vías alternativas de acceso a la educación superior para candidatos no tradicionales, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

El gráfico indica que de los 47 sistemas educativos en los que se dispone de datos, 22 ya han abierto al menos una ruta alternativa de acceso a la educación superior, mientras que en 25 de ellos el acceso a este nivel está supeditado a la posesión de un título de educación secundaria superior. En general, el gráfico revela que los sistemas de educación superior de los países de Europa Occidental se caracterizan por una mayor flexibilidad en cuanto a los requisitos de titulación para acceder a la educación superior que otros países del EEES.

Existen varios enfoques y modalidades de acceso a la educación superior mediante itinerarios alternativos. En la mayoría de los casos esto implica el reconocimiento de conocimientos y destrezas que los candidatos no tradicionales han adquirido fuera de los contextos formativos ordinarios (por ejemplo, mediante actividades de aprendizaje no formal, en la experiencia profesional, a través del voluntariado, etc.). También puede consistir en ampliar el abanico de cualificaciones que se exigen como requisito para entrar en la educación superior, lo que significa que los programas de formación profesional de corta duración (u otros programas/titulaciones “no tradicionales”) también pueden cualificar a los candidatos para ingresar en este nivel educativo. Asimismo, en algunos países, a aquellos candidatos que carecen de los conocimientos y destrezas necesarias para la educación superior también se les brinda la oportunidad de matricularse en programas preparatorios específicos que les permitirán posteriormente acceder a estudios superiores. Los epígrafes siguientes proporcionan información más detallada sobre los distintos enfoques adoptados dentro del EEES.

⁽⁵⁷⁾ Muy pocos países figuran en el segundo grupo (por ejemplo, la República Checa, Eslovenia y Turquía). En ellos, en circunstancias excepcionales, los candidatos que posean un talento especial y carezcan de un título de educación secundaria superior pueden ser admitidos en la educación superior. No obstante, dado que esto solo sucede en casos excepcionales y a menudo solo en algunas áreas de estudio (por ejemplo, los programas de artes de la República Checa y de Eslovenia), no se puede considerar que estos países dispongan de una oferta estructurada de vías alternativas de acceso a la educación superior. El segundo grupo también incluye países en los que los candidatos que carecen de las cualificaciones necesarias pueden ser admitidos en la educación superior, pero no pueden recibir un título de educación superior si no completan sus estudios de secundaria superior (por ejemplo, en la República Checa y Ucrania).

Reconocimiento de los conocimientos y destrezas adquiridos fuera de los contextos educativos formales

En aquellos países en los que, junto con las cualificaciones formales ordinarias, también se puede acceder a la educación superior mediante el reconocimiento de aprendizajes no formales o informales, la legislación normalmente hace referencia explícita a dicha posibilidad. Sin embargo, los marcos legales regulan esta opción de diversas maneras y en distinta medida. En algunos países la legislación hace referencia al acceso alternativo a la educación superior de una forma relativamente abierta, es decir, no menciona ninguna categoría específica de alumnos no tradicionales o ningún enfoque concreto a la hora de utilizar procedimientos de admisión alternativos (por ejemplo, en Finlandia y Suecia). Sin embargo, algunos marcos reguladores pueden ser más prescriptivos y proporcionar más detalles sobre diversos aspectos, incluidos las distintas categorías de potenciales candidatos o los mecanismos y enfoques que deberían utilizarse a la hora de evaluar los conocimientos y destrezas de los candidatos no tradicionales (por ejemplo, en Alemania y España). El Reino Unido representa un caso muy peculiar, ya que no existe legislación referente al acceso a la educación superior a través de vías alternativas, aunque las instituciones de educación superior habitualmente aceptan a candidatos no tradicionales que no cumplen con los criterios ordinarios de admisión. Esta circunstancia está relacionada con el hecho de que las universidades son instituciones autónomas, responsables de la calidad de sus titulaciones y de la selección de su alumnado. Por tanto, pueden establecer sus propios criterios y condiciones de admisión. En cualquier caso, existe un respaldo a nivel nacional para impulsar la creación de vías alternativas de acceso a la educación superior: la Agencia de Garantía de Calidad en la Educación Superior (QAA) ha publicado un código práctico que especifica un abanico de aspectos a considerar a la hora de juzgar el potencial de los candidatos no convencionales. Según este documento, entre dichos aspectos puede figurar la experiencia previa de los candidatos, que incluye también la adquirida en el puesto de trabajo.

Programas preparatorios para candidatos a ingresar en educación superior no tradicionales

Junto con el reconocimiento del aprendizaje previo tanto formal como no formal, algunos países también organizan programas preparatorios específicamente dirigidos a candidatos no tradicionales que desean acceder a la educación superior y necesitan un apoyo adicional para adquirir las destrezas necesarias para los estudios superiores antes de ingresar en este nivel. Estos programas están, en principio, enfocados a estudiantes que han cursado programas de educación secundaria superior de corta duración que no les permiten acceder a la educación superior, o que abandonaron la secundaria superior antes de finalizarla. En la mayoría de los casos conducen a una cualificación que se reconoce como una alternativa al título de secundaria superior. La oferta de cursos preparatorios para este tipo de alumnado es relativamente frecuente en Irlanda y en todas las regiones del Reino Unido.

También debería tenerse en cuenta que prácticamente todos los países ofrecen a los estudiantes adultos que no poseen la titulación requerida para acceder a la educación superior la posibilidad de cursar programas que conducen a la obtención del título ordinario de secundaria superior. La oferta de estos programas de “segunda oportunidad” se estructura a menudo de manera flexible, como, por ejemplo, mediante cursos nocturnos, a tiempo parcial o a distancia. Si bien no se ha incluido este tipo de oferta educativa en el gráfico 4.10, estos programas juegan un papel muy importante a la hora de proporcionar a los alumnos no tradicionales la oportunidad de obtener un título ordinario que les permita cursar estudios superiores.

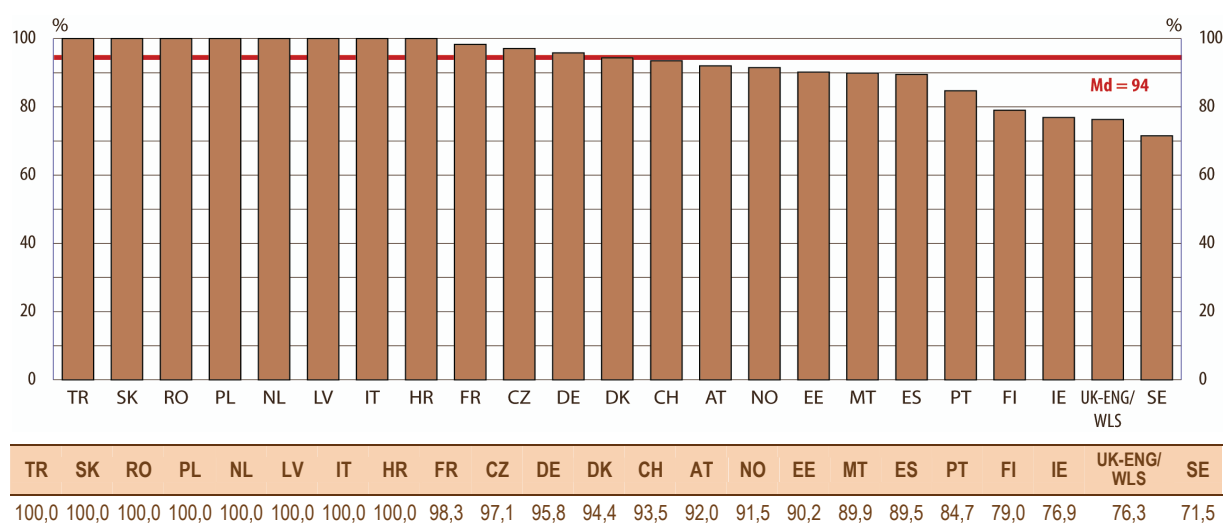
Estadísticas y seguimiento

También es importante analizar, además de los distintos enfoques sobre acceso alternativo a la educación superior, hasta qué punto se utilizan en la práctica dichas vías alternativas. Sin embargo, los países que informan de la existencia de al menos una ruta alternativa de acceso a la educación superior a menudo no son capaces de facilitar información sobre el porcentaje de alumnos que acceden al sistema a través de procedimientos extraordinarios de admisión, lo cual indica que en la mayoría de los países no se realiza un seguimiento periódico y generalizado de dichas iniciativas.

En aquellos lugares en los que existen datos cuantitativos (por ejemplo, cuando los países han incluido esta información en los informes del BFUG) el número de estudiantes que accede a la educación superior a través de vías alternativas normalmente representa un 5% del total. Solo el Reino Unido (Inglaterra) informa de una proporción significativamente más alta de estudiantes que acceden a la educación superior a través de una vía de acceso no convencional (aproximadamente un 28% de los que ingresan).

Es posible contrastar la información que proporcionan las administraciones centrales con la reciente encuesta de Eurostudent (Eurostudent, 2011), lo que nos permite cuantificar el peso relativo de las vías de acceso tradicionales y de las no tradicionales ⁽⁵⁸⁾ en los distintos sistemas de educación superior (gráfico 4.11). Los datos hacen referencia a 22 países y se basan en las respuestas de los alumnos a una pregunta sobre el itinerario que han seguido para ingresar en la educación superior.

Gráfico 4.11: Porcentaje de estudiantes que acceden a la educación superior a través de una vía ordinaria (título de educación secundaria superior), 2009/10



Fuente: Eurostudent.

El gráfico indica que en Turquía, Eslovaquia, Rumanía, Polonia, los Países Bajos, Letonia, Italia y Croacia todos los estudiantes que ingresan en educación superior poseen un título tradicional de educación secundaria superior. Esto corrobora los datos del gráfico 4.10, que revelan que la mayoría de estos países no proporcionan ninguna posibilidad sistemática de acceder a la educación superior cuando no se posee un título ordinario de educación secundaria superior. Solo los Países Bajos

⁽⁵⁸⁾ De acuerdo con el estudio de Eurostat, los siguientes itinerarios se consideran vías de acceso no tradicionales/alternativas: 1. La formación profesional, la experiencia laboral o la acreditación de formación previa; 2. Pruebas especiales de aptitud o de acceso; 3. La educación postsecundaria no superior (para más detalles, véase Eurostudent, 2011). La última categoría (educación postsecundaria no superior) puede explicar algunas de las discrepancias entre los gráficos 4.10, 4.11 y 4.12. Dichas diferencias afectan a la República Checa y a Estonia, donde el título de enseñanza secundaria superior es condición necesaria para ingresar en educación superior (es decir, no se indica ninguna vía alternativa en el gráfico 4.10), pero es posible conseguir acceder a través de programas de segunda oportunidad, clasificados como educación postsecundaria no superior (indicados como vía alternativa en los gráficos 4.11 y 4.12).

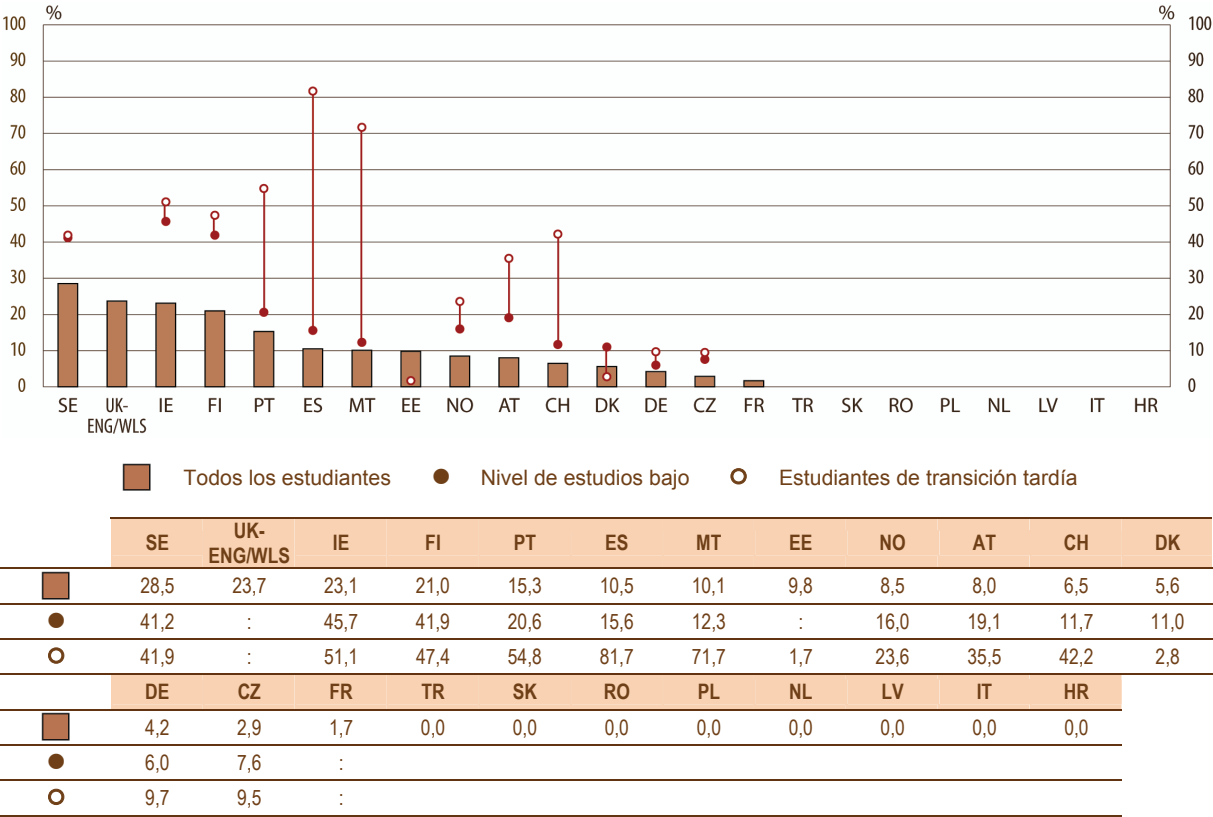
informan de que los candidatos mayores de 21 años pueden ser admitidos en este nivel en función del reconocimiento de su formación previa. Sin embargo, de acuerdo con los datos proporcionados por Eurostat, en la práctica rara vez se utiliza esta posibilidad .

En el extremo opuesto se hallan Finlandia, Irlanda, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Suecia, donde entre un 70% y un 80% de los estudiantes acceden a la educación superior a través de las vías de acceso tradicionales, mientras que el resto de la población estudiantil lo hace siguiendo una ruta alternativa. La información contextual presentada anteriormente confirma que todos estos países ya han establecido al menos una vía alternativa de acceso a la educación superior, concretamente, el acceso mediante el reconocimiento de conocimientos y destrezas adquiridos fuera de los contextos formales de aprendizaje (Finlandia, Irlanda, Suecia y el Reino Unido) o cursos preparatorios para candidatos no tradicionales a ingresar en educación superior (Irlanda y el Reino Unido).

La mayoría de los 11 países que ocupan la banda central, en concreto, Francia, Alemania, Dinamarca, Suiza, Austria, Noruega, Malta, España y Portugal, afirman contar con un enfoque político sistemático para las vías alternativas de acceso para estudiantes no tradicionales (gráfico 4.10). En estos países las rutas alternativas representan entre un 2% y un 15% de todas las admisiones, lo que indica que, en la práctica, se recurre a esta opción con distintos grados de frecuencia.

El estudio de Eurostudent también proporciona información sobre las características de los alumnos que utilizan itinerarios alternativos para acceder a la educación superior (gráfico 4.12).

Gráfico 4.12: Porcentaje de estudiantes que accede a la educación superior a través de vías alternativas, por nivel de estudios y vía de transición, 2009/10



Fuente: Eurostudent.

Los datos revelan que los estudiantes de transición tardía (véase la sección Glosario y notas metodológicas; para un análisis más detallado de esta categoría de alumnos, véase también el capítulo 6.14) y los estudiantes con un bajo nivel socioeducativo (véase Glosario y notas metodológicas) habitualmente recurren a rutas de acceso no convencionales. En Finlandia, Irlanda y

Suecia más de un tercio de los estudiantes procedentes de un entorno con un bajo nivel socioeducativo, o quienes se incorporan tardíamente a la educación superior han recurrido a rutas de acceso alternativas para ingresar en este nivel. Esto viene a corroborar que la cuestión del acceso a la educación superior a través de rutas alternativas debería considerarse un componente clave de los debates relacionados con la dimensión social de la educación superior.

Perspectivas de futuro

En lo que respecta a los futuros avances en las vías alternativas de acceso a la educación superior, algunos países contemplan crear sus marcos nacionales de cualificaciones basándose en los resultados de aprendizaje como una forma de mejorar el desarrollo de itinerarios alternativos de acceso a la educación superior. Se confía en que el cambio de enfoque dirigido a establecer unos resultados de aprendizaje claramente definidos contribuya de dos formas distintas a abrir vías alternativas de acceso a este nivel. En primer lugar, una identificación clara de los conocimientos, destrezas y competencias necesarias para cursar estudios superiores permitiría la implementación de medidas para el reconocimiento de los aprendizajes previos, informales y no formales, como parte de los procedimientos ordinarios de admisión. En segundo lugar, también se espera que los marcos nacionales de cualificaciones clarifiquen el contenido de las distintas cualificaciones nacionales, lo cual permitiría que determinadas titulaciones y cualificaciones de carácter “no tradicional” fuesen, en teoría, comprendidas y aceptadas mejor por las instituciones de educación superior como una alternativa a los títulos ordinarios de secundaria superior. El impacto de la implantación de los marcos nacionales de cualificaciones sobre las vías alternativas de acceso a la educación superior es, por tanto, una cuestión que requiere un análisis más profundo.

4.3.2. Oferta de servicios para el alumnado

Los servicios que se proporcionan a los estudiantes dentro del sector de la educación superior se consideran parte integrante de la dimensión social, en tanto en cuanto son elementos que contribuyen a la calidad de la experiencia vivida por los estudiantes en la educación superior así como en su acceso. Estos servicios pueden servir de apoyo a los alumnos antes de ingresar en la educación superior, contribuir a la mejora de su rendimiento y a que tengan éxito durante sus estudios, y acompañar a los titulados de este nivel en su transición al mercado laboral. Este tipo de servicios también resultan cruciales para cumplir con el objetivo de mejorar la inclusión de la educación superior, reconocido por los ministros en el Comunicado de Londres 2007 ⁽⁵⁹⁾.

Panorama de la oferta de servicios

Si bien las instituciones de educación superior pueden ofrecer diversos servicios a los estudiantes, en los informes elaborados por el BFUG se prestó una atención especial a tres tipos de servicios: los de orientación académica, profesional y psicológica. El objetivo era analizar en qué medida las instituciones de educación superior garantizan la disponibilidad de este tipo de servicios.

Los datos indican que en la mayoría de los países existen servicios de orientación académica y profesional a disposición de los estudiantes. Solo Andorra, Croacia, Montenegro y Ucrania mencionan que dichos servicios no están incluidos en la oferta ordinaria de los centros educativos, y en Bulgaria y Georgia solo existen servicios de orientación profesional. La oferta de servicios psicológicos parece ser menos frecuente: solo cerca de dos tercios de los países informan de que sus instituciones de educación superior cuentan habitualmente con este tipo de servicios para los alumnos. No obstante, la explicación quizá resida en que es habitual que los servicios de orientación psicológica los

⁽⁵⁹⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

proporcionen proveedores externos, en lugar de las propias instituciones de educación superior (para más detalles, véase la información sobre aspectos organizativos que se ofrece en apartados posteriores).

Aparte de los servicios mencionados anteriormente, aproximadamente la mitad de los países facilitaron información sobre otros servicios que de ordinario se prestan a los estudiantes de educación superior. Generalmente incluyen los servicios sanitarios y de alojamiento, así como los relacionados con el deporte y las actividades sociales y culturales.

Varios sistemas de educación superior (la Comunidad flamenca de Bélgica, Bosnia Herzegovina, la República Checa, Croacia, Dinamarca, Islandia, Irlanda y Eslovenia) ofertan servicios específicos para estudiantes con necesidades especiales, sobre todo para discapacitados. El objetivo es garantizar que dichos alumnos reciben una orientación académica y profesional adaptada a sus necesidades y que pueden continuar sus estudios en las mismas condiciones que el resto del alumnado.

Algunos países (por ejemplo, Montenegro y el Reino Unido –Escocia–) mencionan la existencia de servicios de orientación académica y profesional dirigidos a los futuros estudiantes de educación superior, especialmente a los de educación secundaria superior. Dichos servicios pueden consistir en actividades o programas de difusión encaminados a aumentar la motivación de los estudiantes a matricularse en educación superior y a contribuir a que los alumnos escojan las opciones más apropiadas para su trayectoria académica.

Modelos organizativos

Desde el punto de vista organizativo, el panorama de los servicios que las instituciones de educación superior proporcionan a sus estudiantes es bastante complejo. Si bien a nivel central las instituciones garantizan una serie de servicios, otros pueden ser prestados por las facultades o departamentos a título individual. Por ejemplo, en Eslovenia a nivel central existen varios proveedores de servicios a los estudiantes que se suelen ocupar de diferentes aspectos de la vida de los alumnos, como, por ejemplo, la orientación académica y profesional, el alojamiento, la movilidad, las actividades de ocio, etc. Junto con estos servicios, cada facultad proporciona orientación académica y profesional específica a sus estudiantes. Del mismo modo, en la República Checa, este tipo de servicios los suministran unidades específicas de orientación, junto con los departamentos de distrito, los decanatos, las oficinas de estudios, etc.

Cada institución de educación superior no garantiza por sí misma la oferta de la totalidad de los servicios que están a disposición de los estudiantes. Este es el caso de los servicios sanitarios o los de orientación psicológica, que generalmente corren a cargo de instituciones externas. En Serbia, por ejemplo, las propias instituciones de educación superior ofrecen los servicios de orientación académica y profesional (a través de centros de orientación profesional), mientras que los servicios de atención psicológica en su mayor parte corren a cargo de proveedores externos, concretamente, centros de salud y policlínicos.

Algunos países han creado entidades jurídicas autónomas que son responsables de la provisión de diversos servicios para los estudiantes. Este es el caso de Noruega, donde estas cuestiones son responsabilidad de la Organización de Asistencia Social a los Estudiantes y sus 24 sucursales locales. Este organismo garantiza a los estudiantes la prestación de servicios como el alojamiento, la manutención y la salud, así como otros relacionados con el deporte y las actividades sociales y culturales. En Alemania sucede algo parecido: el *Studentenwerk* es un organismo público, con sedes en todo el país, encargado de ofrecer este tipo de servicios. Dinamarca ha creado el organismo independiente de Orientación para Estudiantes, que garantiza la prestación de servicios de orientación psicológica.

El marco legislativo de los servicios para el alumnado

La legislación contempla de distintas maneras la oferta de servicios para los estudiantes. Mientras que en algunos países las instituciones de educación superior están obligadas por ley a ofrecer una serie de servicios a sus alumnos, en otros casos no existe dicho requisito. Por ejemplo, en la República Checa y en Suecia, de acuerdo con las Leyes de Educación Superior, las instituciones públicas de educación superior han de proporcionar información y servicios de orientación sobre estudios de educación superior a quienes soliciten ser admitidos en las mismas, a sus estudiantes y a otras personas, así como información sobre las oportunidades que ofrece el mercado laboral a quienes titulan. En Dinamarca las universidades están legalmente obligadas a facilitar orientación específica a los alumnos en riesgo de abandono del sistema. En Noruega, de acuerdo con la Ley de Organizaciones de Asistencia Social a Estudiantes, todas las instituciones de educación superior tienen el deber de colaborar con la Organización de Asistencia Social a Estudiantes. El Reino Unido representa un modelo diferente: los centros de educación superior, dado su nivel de autonomía institucional, no están obligados a ofertar servicios a los estudiantes. Sin embargo, el hecho de que no existan directrices explícitas al respecto no implica que dichos servicios no se presten. Por ejemplo, Escocia informa de que todas las instituciones de educación superior escocesas ofrecen servicios de orientación académica y profesional, así como de atención psicológica, y muchas también proporcionan servicios integrales de salud para los estudiantes.

La financiación de los servicios para el alumnado

En general, la principal fuente de financiación para los servicios que se prestan al alumnado parece ser los presupuestos de las propias instituciones de educación superior. Sin embargo, varios países también hacen referencia a otras fuentes de financiación.

En países como la República Checa, Estonia, Finlandia y Eslovenia, el Fondo Social Europeo juega un papel muy importante en el desarrollo de los servicios para alumnos. Esto se lleva a cabo bien a través de proyectos centrados específicamente en la provisión de dichos servicios, o mediante iniciativas de mayor alcance, donde los servicios para el alumnado representan solo una de las áreas de intervención. En Estonia encontramos otro ejemplo: el proyecto “Primus”, cuya finalidad es apoyar el desarrollo de la calidad en la educación superior e incrementar la competitividad de los titulados. El proyecto se articula en seis líneas de actuación principales, una de las cuales proporciona apoyo a 19 instituciones de educación superior respecto a la oferta de servicios para el alumnado.

Por otra parte, también puede haber financiación adicional procedente de diversos fondos nacionales. Este es el caso de Dinamarca, donde los servicios a los estudiantes se financian parcialmente gracias a un acuerdo político central que incluye iniciativas en el área de la investigación, la educación, la innovación y la iniciativa empresarial. Además, algunas universidades también han recibido ayudas especiales (en total 10 millones de coronas danesas en 2009/10) para poner a prueba distintas iniciativas en el ámbito de la orientación profesional.

En aquellos países en los que existen organismos independientes encargados de los servicios para estudiantes, éstos tienen diversas maneras de financiarse. Por ejemplo, en Noruega, la Organización de Asistencia Social a Estudiantes se sostiene en parte gracias a las aportaciones de los estudiantes, y en parte con fondos del gobierno. En el caso de Dinamarca, el servicio de Orientación a Estudiantes se financia con fondos estatales.

4.4. Tasas y ayudas económicas

Desde el año 2001 en adelante, durante los debates sobre la dimensión social de la educación superior, los ministros han venido insistiendo en repetidas ocasiones en la necesidad de crear sistemas en los que los alumnos puedan completar sus estudios sin obstáculos que tengan que ver con su origen socioeconómico. Es en este contexto donde cobran mayor relevancia cuestiones como la articulación de la financiación de la educación superior y la existencia de un equilibrio entre las tasas que los estudiantes han de abonar y las ayudas económicas a las que pueden acceder.

La comparación y la comprensión precisa y adecuada de las cuestiones relativas a las tasas y ayudas económicas a nivel europeo no es tarea fácil. La razón es que la realidad de cada uno de los países es bastante compleja y es necesario tener en cuenta muchas variables. Por ejemplo, una afirmación como “los estudiantes abonan tasas en el país X” puede parecer muy clara, pero no aporta información suficiente para entender el sistema. Es decir, el término “estudiantes” ¿hace referencia a todos, o solo a un grupo de alumnos? Si solo hace referencia a unos pocos, ¿cuáles son los criterios que determinan qué estudiantes han de pagar tasas? ¿cuánto pagan (intervalos de tasas)? ¿se abonan las tasas al formalizar la matrícula o después de recibir el título? Incluso cuando es posible contestar a todas estas preguntas, la información obtenida no es suficiente para comprender y evaluar la realidad. Para poder completar la imagen es necesario recabar datos sobre el sistema de ayudas a los estudiantes. ¿Pueden acceder todos los alumnos, o sus familias, al sistema de ayudas públicas, en forma de becas, préstamos o beneficios fiscales? Y, en caso afirmativo, ¿bajo qué condiciones y criterios?

El objetivo de este apartado es, por tanto, presentar solo los principales modelos y enfoques dentro de los sistemas nacionales de educación superior, contrastando los elementos más importantes de los sistemas de tasas en cada país con las ayudas disponibles. El análisis se centra en la educación superior financiada con fondos públicos, excluyendo al sector privado. No obstante, el resultado puede resultar un resumen excesivamente genérico para un tema tan complejo como éste, de modo que sería necesario disponer de más información sobre cada país.

4.4.1. Aportaciones de los estudiantes

La información sobre las aportaciones económicas que realizan los alumnos es el primer elemento para esbozar el panorama de la estructura de los sistemas de financiación de la educación superior y de en qué medida contribuyen a la dimensión social de la educación superior.

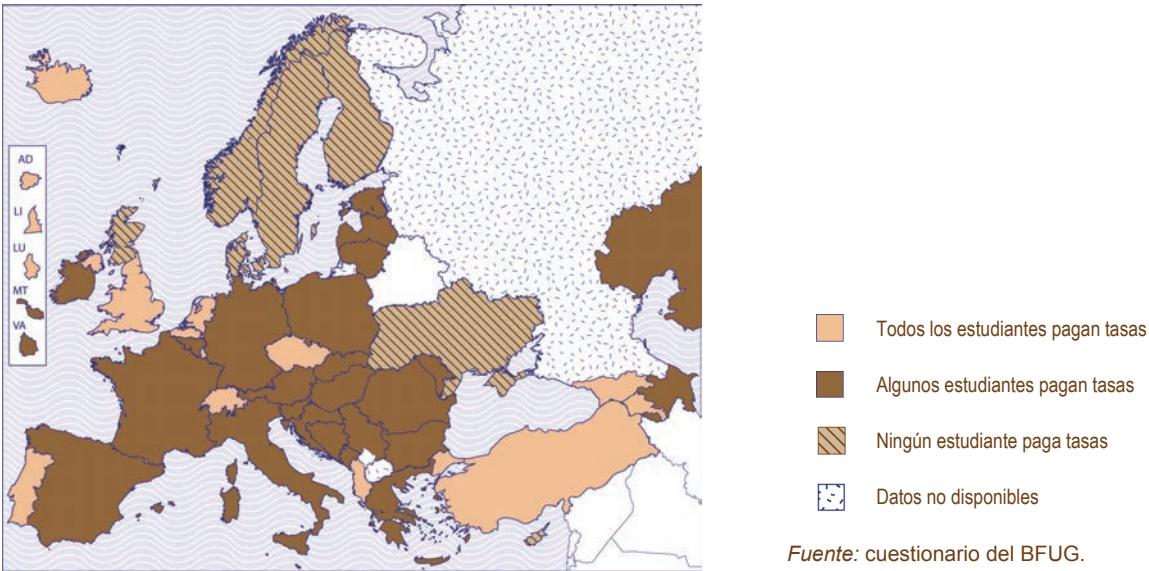
El gráfico 4.13 analiza el predominio de las tasas en el primer ciclo. No se han establecido distinciones entre los distintos tipos de tasas (por ejemplo, tasas académicas frente a administrativas), ya que la denominación que reciben las tasas difiere entre países. Por ejemplo, una tasa administrativa en un país puede que se considere una tasa académica en otro, o viceversa. La información que aporta el gráfico 4.13 tampoco tiene en cuenta la cuantía de las tasas. Sin embargo, sí establece una distinción entre aquellos países en los que los alumnos han de pagar tasas y aquellos en los que solo una parte del alumnado está obligado a hacerlo. En este contexto, la referencia principal la constituyen los alumnos nacionales del país y/o cualquier otro alumno incluido dentro del mismo régimen de tasas que los alumnos nacionales (por ejemplo, en los países de la Unión Europea, los alumnos pertenecientes a otros estados de la UE).

En general, resulta evidente que las tasas son una realidad común dentro del EEES. De hecho, solo siete sistemas de educación superior no cobran tasas en el primer ciclo. Existe un patrón cultural y geográfico definido detrás de estos modelos sin tasas, puesto que son más frecuentes en los países nórdicos.

Aproximadamente en la mitad de los países del EEES se exige a algunos estudiantes el pago de tasas, lo que implica que, en estos países, se pueden emplear distintos criterios para diferenciar quiénes pagarán tasas y quiénes no.

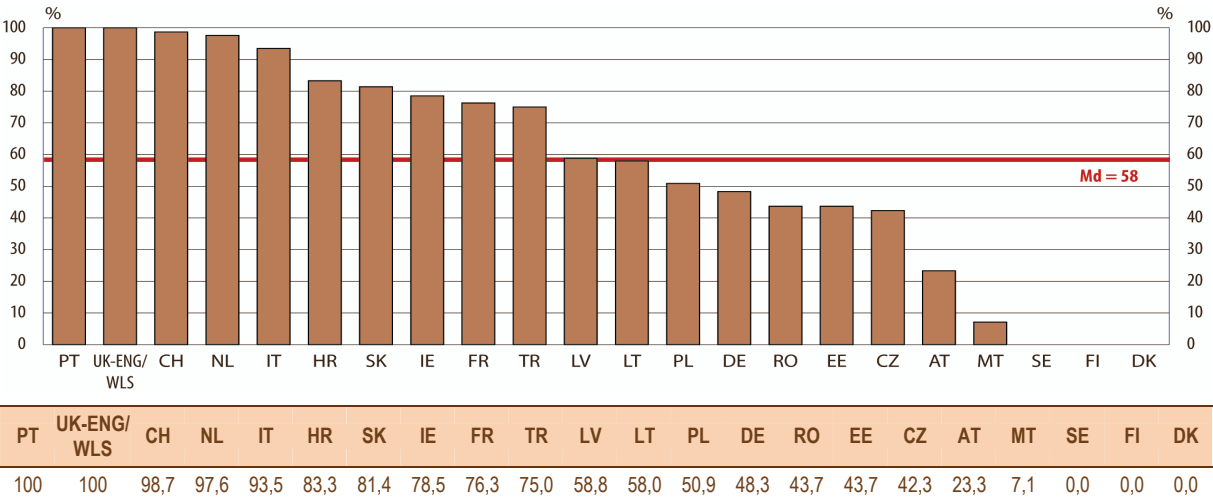
Al mismo tiempo, en 14 sistemas de educación superior, todos los estudiantes están obligados a abonar tasas. Sin embargo, en este punto hay que mencionar de manera específica a la República Checa, ya que, aunque todos los estudiantes han de abonar tasas, en realidad se trata únicamente de una tasa de matrícula que resulta claramente insignificante en relación con las tasas que tienen otros países.

Gráfico 4.13: Pago de tasas en el primer ciclo, 2010/11



La información procedente de Eurostudent confirma estos resultados. De hecho, el gráfico 4.14 ilustra las enormes diferencias entre sistemas y proporciona una panorámica más precisa de los porcentajes de alumnos que abonar tasas en los países que participan en Eurostudent. Todos o prácticamente todos los estudiantes pagan tasas en Italia, los Países Bajos, Portugal, Suiza y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), mientras que ningún estudiante ha de pagarlas en los países nórdicos. En otros cinco países más el 70% de los estudiantes han de abonar tasas, mientras que en otros 7 se les exigen a más del 40%. Aparte de los países nórdicos, donde no se pagan tasas, solo Malta (7%) y Austria (23%) presentan los porcentajes globales más bajos de alumnos a los que se les requiere el pago de tasas.

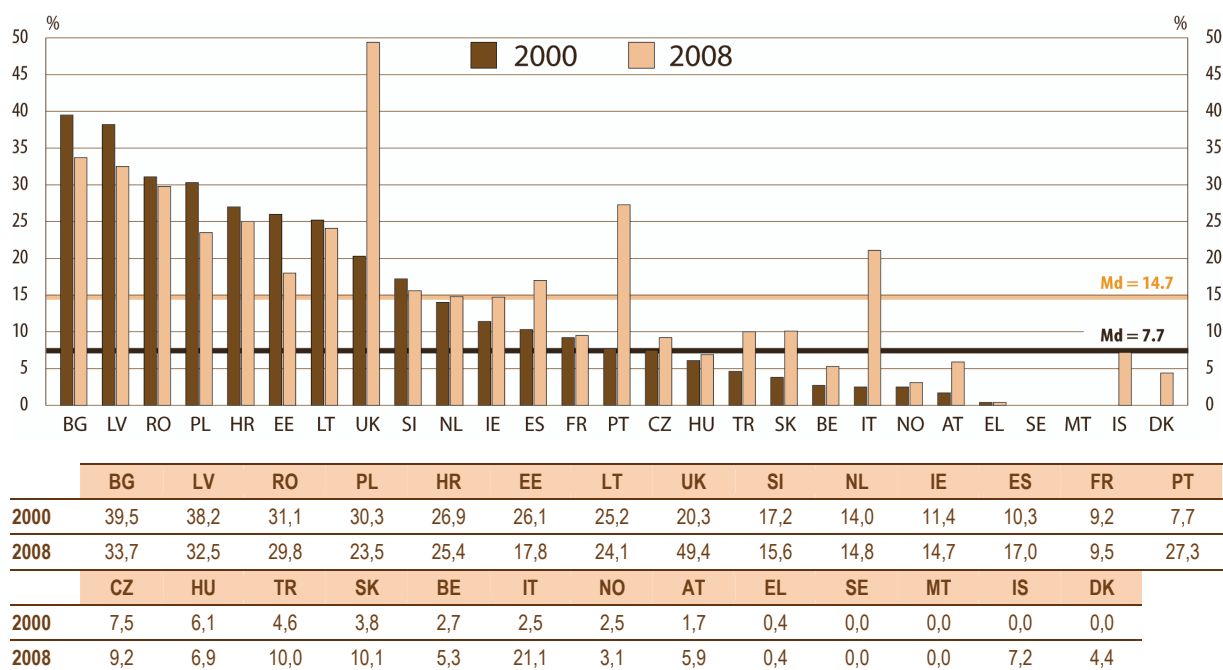
Gráfico 4.14: Porcentaje de estudiantes de grado que abonar tasas, 2009/10



Fuente: Eurostudent.

La información que aporta Eurostat sobre el porcentaje que representan las aportaciones de los hogares al gasto total de las instituciones de educación superior (gráfico 4.15) también refleja diferencias en los enfoques en relación con las tasas. En el grupo de países sobre los que se dispone de datos, se ha podido apreciar un incremento global constante de dicho porcentaje entre 2000 y 2008, alcanzando el valor de la mediana un 15%. Sin embargo, esta tendencia está muy lejos de ser uniforme y un número considerable de países muestran cifras estacionarias o decrecientes en este porcentaje de gasto en educación superior. Así pues, las diferencias entre países son muy llamativas. Encontramos un grupo muy significativo de países (12) donde el porcentaje que representa la aportación de los hogares permanecía inferior o igual al 10% en 2008. Otros seis países se sitúan entre un 10% y un 20%, y otros tantos entre un 20% y un 30%. Los países donde las aportaciones de los hogares eran más altas son el Reino Unido (49,4%), Bulgaria (33,7%) y Letonia (32,5%).

Gráfico 4.15: Porcentaje del gasto total en educación superior procedente de las aportaciones de los hogares (2000, 2008)



Nota: Los datos se han ordenado en función del porcentaje del gasto total en educación superior aportado por los hogares en el año 2000.

Fuente: Eurostat, UOE.

¿QUIÉN PAGA TASAS?

No solo existen diferencias significativas entre los países en cuanto a la existencia de tasas, sino que también se aprecian grandes variaciones en los criterios utilizados para determinar qué alumnos han de pagar tasas así como la cuantía de las mismas.

En algunos países el criterio para exigir el pago de tasas es económico (situación financiera de los estudiantes). En otros se usan criterios de rendimiento académico, tanto para determinar quién paga tasas y/o su cuantía. En Eslovenia el pago de tasas se estipula dependiendo de la condición formal del estudiante: los alumnos matriculados a tiempo parcial sí abonan tasas, mientras que los alumnos matriculados a tiempo completo están exentos.

No obstante, la mayoría de los países emplean más de un criterio. Letonia, Lituania y Hungría combinan criterios basados en el rendimiento académico con otros relacionados con el tipo de programa de estudios. Tanto la comunidad francesa como la flamenca de Bélgica utilizan el criterio de la situación económica de los estudiantes junto con el tipo de programa. En el caso de Francia, se

tienen en cuenta tanto los criterios económicos como el rendimiento académico. Chipre y España combinan los tres parámetros: económicos, rendimiento académico y tipo de programa. No obstante, en el caso de Chipre debería tenerse en cuenta que los estudiantes chipriotas y los procedentes de la UE matriculados en instituciones públicas de educación superior no pagan tasas en el primer ciclo. En España, sin embargo, la obligación de los estudiantes de pagar o no pagar tasas se decide únicamente en función de criterios económicos relacionados con la renta familiar, y posteriormente, se recurre a otros criterios para determinar la cuantía de dichas tasas. En la República Checa, Polonia y Eslovaquia las instituciones de educación superior tienen libertad para fijar sus propias tasas en aquellos programas que se imparten en un idioma extranjero. En la República Checa éste es también el caso de las tasas que abonan los estudiantes que prolongan la duración de sus estudios más allá de un curso escolar. Con todo, en el resto de los casos, las tasas se limitan a los pagos realizados por la admisión al programa. En Letonia, aunque no se cobran tasas a la mayoría de los estudiantes, las que han de abonarse por cada crédito para aquellos programas que se imparten en una lengua extranjera son generalmente más altas que para los programas impartidos en el idioma del país.

El impacto de las tasas sobre cada estudiante a nivel individual depende de una serie de factores. El nivel de tasas es una cuestión muy relevante, aunque afecte a los alumnos en distinta medida, dependiendo de su situación económica. Por otra parte, las administraciones pueden paliar el impacto de dichas tasas mediante los sistemas de ayudas.

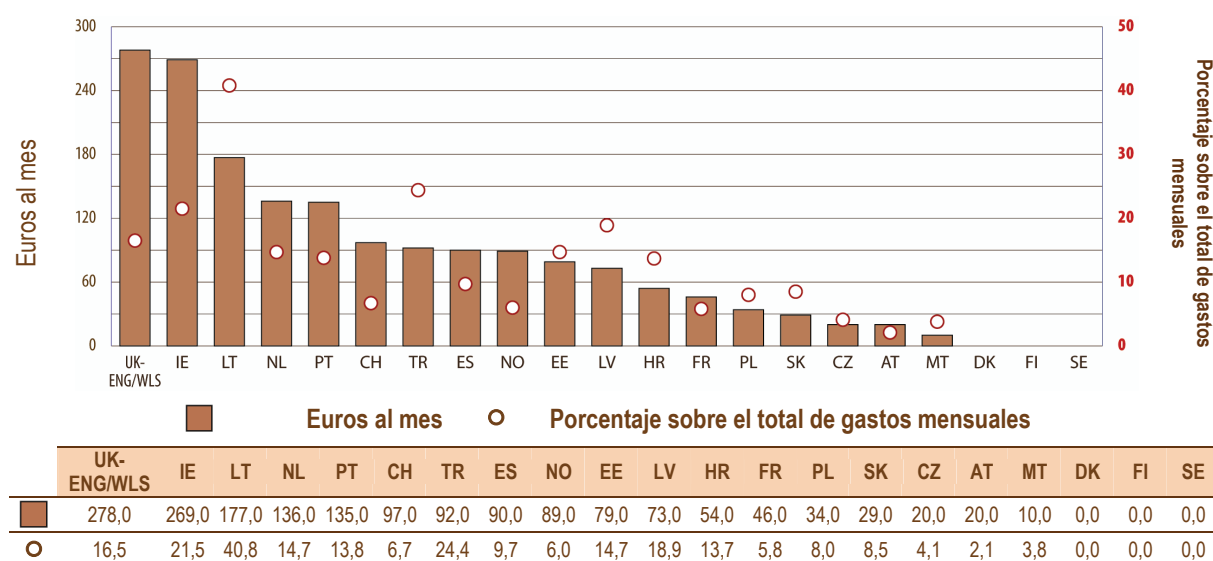
El gráfico 4.16 indica que, en la mayoría de los países incluidos en el estudio Eurostudent que cobran tasas académicas a sus estudiantes de grado, la cuantía media de las mismas es inferior a 100 euros al mes. En términos absolutos, las tasas más altas son las del Reino Unido (Inglaterra y Gales), Irlanda y Lituania, donde el promedio oscila entre más de 170 euros a casi 280 euros. En Dinamarca, Finlandia y Suecia, los estudiantes de grado no están obligados a pagar tasas.

El porcentaje que representan las tasas en el gasto total mensual de los estudiantes varía enormemente entre países. En la mitad de los sistemas los estudiantes de grado destinan menos de un 10% de sus gastos totales al pago de tasas.

En un grupo de países –Irlanda, Turquía y Lituania– el porcentaje que representan las tasas ronda aproximadamente entre un 1/5 y 2/5 del gasto total mensual de los alumnos. Junto con los costes de alojamiento, este apartado, por tanto, consume una gran parte del presupuesto de los estudiantes.

Además de los tres países escandinavos que eximen por completo del pago de tasas a sus estudiantes, en tres países más –la República Checa, Malta y Austria– el impacto relativo de las tasas es bastante bajo (menos de un 5% de los gastos mensuales).

Gráfico 4.16: Tasas mensuales, expresadas como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes de grado que no viven con sus padres, 2009/10



Fuente: Eurostudent.

Sin embargo, la configuración de estos grupos de países se ve alterada cuando se tiene en cuenta un elemento más en el diseño de los sistemas de tasas, concretamente el que hace referencia al número de alumnos que, de hecho, han de abonarlas. En Italia, Turquía, Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), los Países Bajos, Portugal, Croacia, la República de Eslovaquia, Suiza y Francia, al menos un 75% de los alumnos de grado tiene que abonar tasas. En Italia, el Reino Unido (Inglaterra y Gales), los Países Bajos, Portugal y Suiza, este porcentaje alcanza prácticamente el 100%.

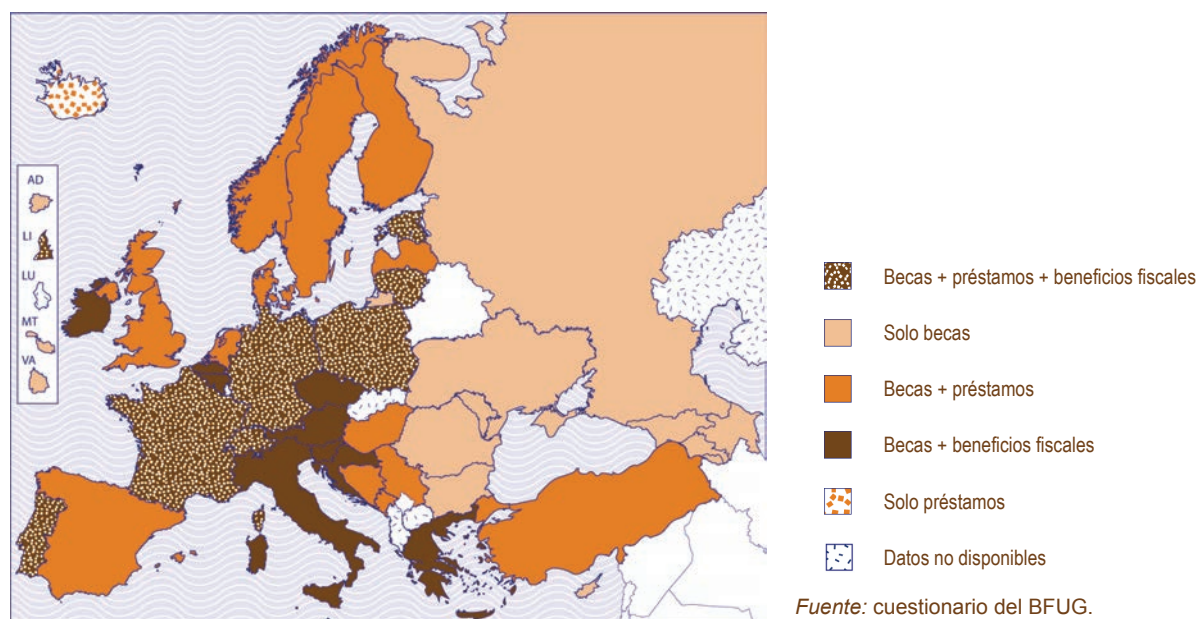
4.4.2. Ingresos de los estudiantes y ayudas públicas

No se deberían analizar las tasas de forma independiente de los ingresos de los estudiantes y de las ayudas de las que disponen. De hecho, solamente cuando se cruza la información sobre tasas y ayudas se puede establecer cuál es la percepción que tienen los estudiantes del sistema nacional.

El gráfico 4.17 ilustra las principales modalidades de ayuda a los estudiantes disponibles en el EEES. Se puede observar que los patrones de ayuda más comunes revelan diferencias significativas tanto a nivel cultural como geográfico. En 13 países la principal fuente de ayuda a los estudiantes son las becas y resulta interesante que la mayoría de estos sistemas se sitúen en Centroeuropa y Europa del Este. Los préstamos son también un elemento importante de las ayudas, pero solo en el caso de Islandia constituyen la única forma de ayuda al estudio. Lo más habitual es que se combinen con las becas, como sucede en 14 sistemas. En algunos de ellos, como en la Comunidad francesa de Bélgica, el porcentaje que representan los préstamos es tan pequeño que no pueden considerarse como la principal fuente de ayuda económica para los estudiantes.

No obstante, las ayudas a los estudiantes no solo se canalizan a través de becas y préstamos. En muchos países también son muy importantes los beneficios fiscales que reciben las familias. De hecho, en siete sistemas, la principal forma de ayuda son los beneficios fiscales para las familias, combinados con las becas para los alumnos, y en otros nueve también los préstamos.

Gráfico 4.17: Principales modalidades de ayudas económicas a los estudiantes, 2010/11



La información de Eurostudent (gráficos 4.18 y 4.19) presenta una panorámica que refleja hasta qué punto los beneficiarios de ayudas al estudio se ven o no afectados por el pago de tasas. Se observan algunos aspectos dignos de mención. En primer lugar, resulta sorprendente que en varios países la probabilidad de abonar tasas académicas no se vea afectada por el hecho de recibir financiación pública. Este es el caso de los Países Bajos, Francia, Croacia, Alemania, Letonia, Polonia y Portugal, así como de los países nórdicos, a los que no les afectan las tasas. Sin embargo, en Estonia, Rumanía y Austria, aquellos estudiantes que no pagan tasas tienen muchas más probabilidades de recibir ayudas públicas. Estos hallazgos también deberían analizarse en relación con la información proporcionada por el cuestionario del BFUG, que indica que en muchos países el criterio más significativo para determinar qué estudiantes pagan tasas es la modalidad en la que están matriculados, el tipo de programa o el área de estudios que escogen, en lugar de las características sociales de la población estudiantil.

Gráfico 4.18: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los beneficiarios de ayudas públicas, 2009/10

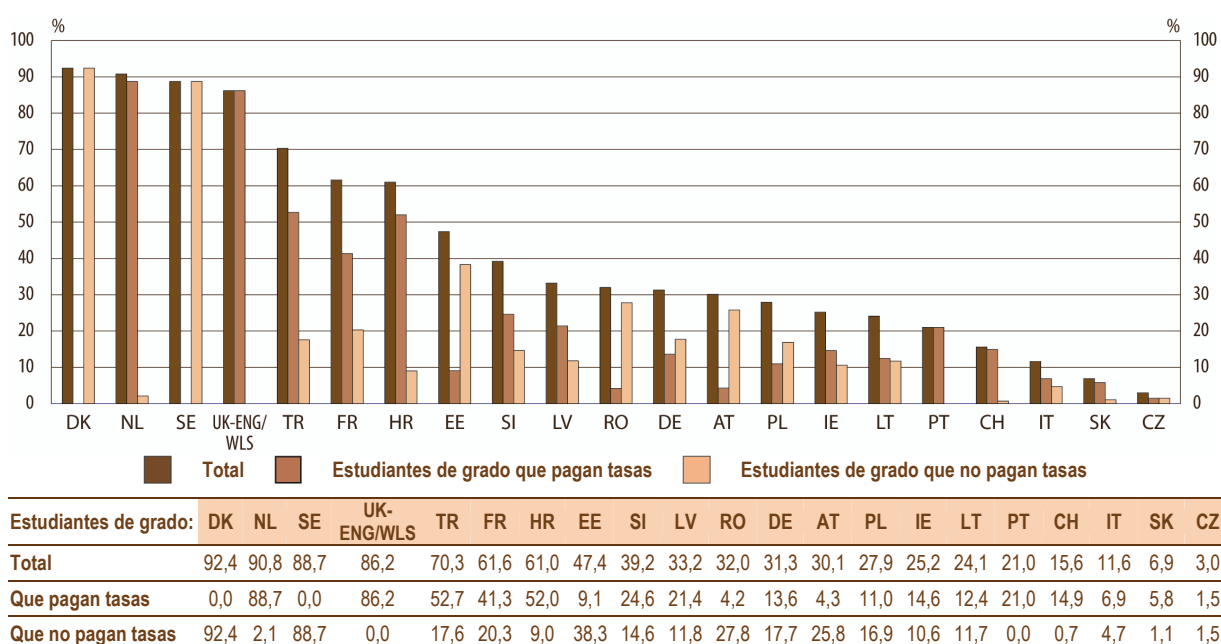
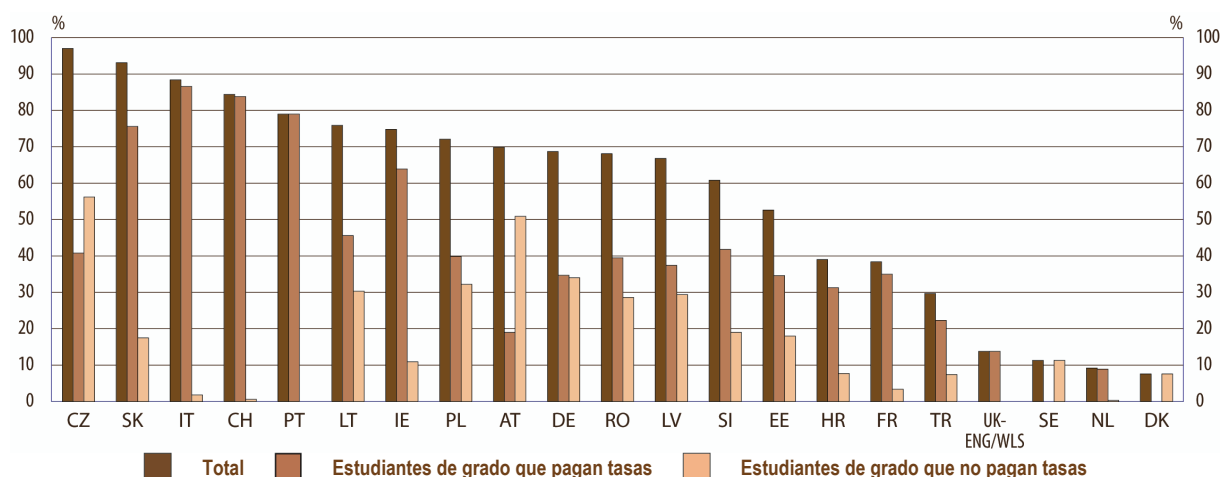


Gráfico 4.19: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre quienes no reciben ayudas públicas, 2009/10



Estudiantes de grado	CZ	SK	IT	CH	PT	LT	IE	PL	AT	DE	RO	LV	SI	EE	HR	FR	TR	UK-ENG/WLS	SE	NL	DK
Total	97,0	93,1	88,4	84,4	79,0	75,9	74,8	72,1	69,9	68,7	68,1	66,8	60,8	52,6	39,0	38,4	29,7	13,8	11,3	9,2	7,6
Que pagan tasas	40,8	75,6	86,6	83,8	79,0	45,6	63,9	39,9	19,0	34,7	39,5	37,4	41,8	34,6	31,3	35,0	22,3	13,8	0,0	8,9	0,0
Que no pagan tasas	56,2	17,5	1,8	0,6	0,0	30,3	10,9	32,2	50,9	34,0	28,6	29,4	19,0	18,0	7,7	3,4	7,4	0,0	11,3	0,3	7,6

Fuente: Eurostudent.

La calidad y solidez del sistema de ayudas para estudiantes está directamente relacionada con la cantidad de fondos destinados a tal efecto en los presupuestos públicos. El gráfico 4.20 representa la evolución del sistema de ayudas a los estudiantes entre 2000 y 2008, y muestra la cuantía de la financiación que cada país aporta en ayudas al estudio como porcentaje sobre el presupuesto total de educación superior.

Aunque el nivel medio de inversión en ayudas al estudio se han incrementado ligeramente –pasando de un 12,9% a un 14,1%–, durante los años 2001 y 2002 se produjo un aumento muy significativo, pero desde entonces la tendencia ha sido ligeramente descendente. Sin embargo, lo más relevante es que se observan diversas realidades y patrones subyacentes en los distintos países europeos. En términos generales, pueden diferenciarse tres grupos relativamente equilibrados de países. Por una parte, están aquellos en los que se ha producido un incremento significativo en el porcentaje del presupuesto que se destina a la financiación de ayudas a los estudiantes: Alemania, Hungría, Portugal, Eslovaquia, el Reino Unido, Noruega y Turquía.

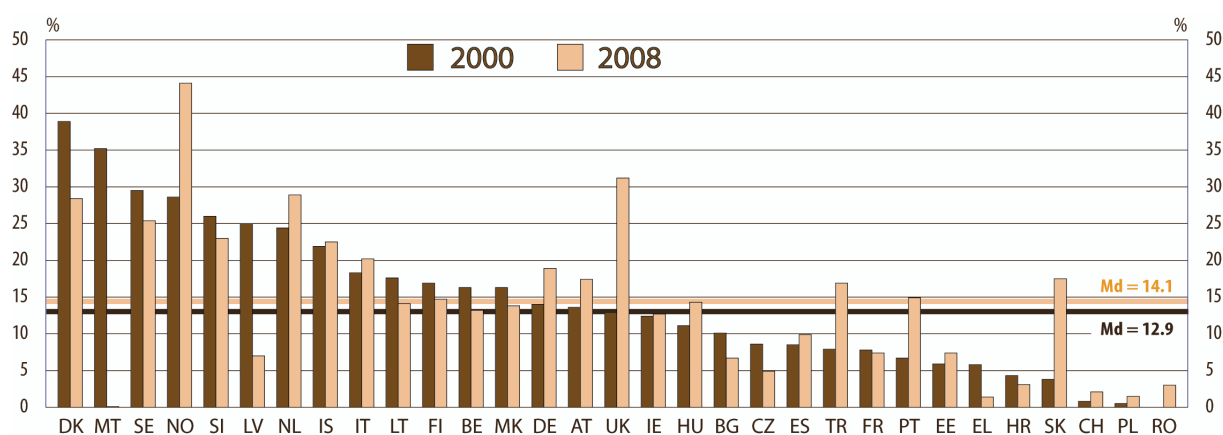
El segundo grupo de países corresponde a aquellos en los que el porcentaje de inversión en ayudas públicas ha variado muy poco entre 2000 y 2008. Este es el caso de Estonia, Irlanda, España, Francia, Italia, Polonia, Finlandia e Islandia. Por último, en algunos se puede observar una tendencia a la baja, como en Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Grecia, Letonia, Lituania, Rumanía, Eslovenia y Suecia.

Sin embargo, independientemente de estas tres tendencias a nivel nacional, pueden percibirse unas diferencias muy significativas en el porcentaje del presupuesto de educación superior que se destina a ayudas a los estudiantes. Este porcentaje puede alcanzar cotas tan altas como un 44,1% en Noruega o tan bajas como un 1,5% en Polonia. Los países que invierten más –por encima de un 25% del presupuesto en educación superior– en el sistema de ayudas al estudio son Noruega, el Reino Unido, Dinamarca, los Países Bajos y Suecia. Los países que menos invierten –por debajo del 5% de su presupuesto total en educación superior– son Malta, Grecia, Polonia, Suiza, Rumanía, Croacia y la República Checa. Si bien es necesario considerar también estos datos en relación con el volumen

total del presupuesto en educación superior, parece claro que reflejan diferencias muy marcadas en lo que respecta a las ayudas que reciben los estudiantes en Europa.

También hay que tener en cuenta qué países han registrado los cambios más significativos. El mayor incremento se observa en el Reino Unido: de un 12,9% en el año 2000 a más de un 30% en el 2008. Noruega, que comenzó con un alto porcentaje de inversión en el año 2000 (29%), también lo aumentó en un 15%, hasta alcanzar el 44%. Dinamarca representa el caso contrario al de Noruega, ya que el nivel de inversión en el año 2000 alcanzaba el 39% y en 2008 solo un 28% –una posición que, en cualquier caso, aún sitúa a Dinamarca entre los países que más invierten en ayudas a los estudiantes. La caída más drástica la encontramos en Letonia –de un 24,9% en el año 2000 a un 7,1% en 2007. Teniendo en cuenta que posteriormente Letonia iba a experimentar los recortes presupuestarios en educación superior comparativamente más severos, como consecuencia de la crisis económica y financiera (véase el capítulo 2), este descenso en la cuantía de las ayudas a los estudiantes en años anteriores de la misma década es un dato a tener en cuenta. En la República Checa, si bien los recortes realizados durante los primeros ocho años de la década “solo” alcanzaron un 4,4%, ya se partía de un porcentaje muy bajo de gasto, el 8,8%, en el año 2000. Así pues, esta reducción también ha sido considerable y probablemente ha tenido un gran impacto.

Gráfico 4.20: Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2000, 2008)



	DK	MT	SE	NO	SI	LV	NL	IS	IT	LT	FI	BE	MK	DE	AT	UK
2000	38,9	35,2	29,5	28,6	25,6	24,9	24,4	21,9	18,3	17,6	16,9	16,3	16,3	14,0	13,6	12,9
2008	28,4	0,1	25,4	44,1	23,2	7,1	28,9	22,5	20,2	14,1	14,7	13,2	13,8	18,9	17,4	31,2
	IE	HU	BG	CZ	ES	TR	FR	PT	EE	EL	HR	SK	CH	PL	RO	
2000	12,4	11,1	10,1	8,6	8,5	7,9	7,8	6,7	5,9	5,8	4,3	3,8	0,8	0,5	0,0	
2008	12,7	14,3	6,7	4,9	9,9	16,9	7,4	14,9	7,4	1,4	3,1	17,5	2,1	1,5	3,0	

Nota: Los datos se han distribuido de acuerdo a las ayudas que reciben los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el total de gasto público en educación superior en el año 2000.

Fuente: Eurostat, UOE.

Por tanto, la información sobre los distintos tipos de ayudas que reciben los estudiantes ha de analizarse en relación con estos niveles de financiación y con la eficacia de los esfuerzos que se están realizando en este ámbito.

¿QUIÉN SE BENEFICIA DE LAS AYUDAS?

La filosofía que subyace a las decisiones que toman los países respecto a las ayudas al estudio es lograr la equidad del sistema. En este sentido, hay una serie de aspectos a tener en cuenta. En primer lugar: ¿deberían distribuirse los recursos disponibles de la forma más generalizada posible, a

riesgo de reducir el impacto de dichas ayudas? ¿o debería un grupo o grupos minoritarios –sea cual sea el criterio de pertenencia a los mismos establecido– recibir un porcentaje más significativo de los recursos? Y si se decide que los recursos deberían destinarse a grupos específicos para incrementar su impacto, ¿qué alumnos serían los candidatos a recibir dichas ayudas? En lo que respecta a la dimensión social, ¿es más justo y más eficaz conceder las ayudas en función de criterios de necesidad económica? o ¿en qué medida habría que recompensar con ayudas económicas a quienes logran un buen rendimiento académico? ¿refuerza este tipo de ayudas la desigualdad social, recompensando a estudiantes que ya se encuentran en situación socialmente aventajada, a expensas de aquellos que pueden tener el mismo potencial, pero son incapaces de desarrollarlo debido a su desventaja social y económica? Todos los sistemas nacionales de ayudas económicas a los estudiantes se posicionan en relación con estas cuestiones, tanto implícita como explícitamente.

Criterio para la concesión de ayudas

Dinamarca, Finlandia y Suecia disponen de un sistema universal de becas para estudiantes matriculados a tiempo completo, siempre que cumplan con una serie de requisitos de rendimiento académico. Así pues, en estos países no se sigue ningún criterio en concreto. En el resto la cuestión fundamental es si las becas se conceden en función de la necesidad económica o el rendimiento académico, o si contemplan ambos parámetros.

La mayoría de los países tienen en cuenta los dos factores, de manera que algunas ayudas se conceden de acuerdo con criterios económicos y otras con el rendimiento académico. Estonia emplea criterios relacionados con el curso o el área de estudios en el que se matricula el estudiante y con el mérito académico.

Un pequeño grupo de países, integrados por Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Irlanda, los Países Bajos, Finlandia, el Reino Unido, Liechtenstein, Noruega y Suiza, conceden las becas exclusivamente atendiendo a la situación económica de los estudiantes, aunque es posible que se les exija pasar de curso para poder continuar beneficiándose de las mismas.

Criterios para la concesión de préstamos

Se puede observar que, pese a que solo existen ayudas de carácter universal en Dinamarca, Finlandia y Suecia, en otros nueve países se ofrecen préstamos a todos los estudiantes (Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Noruega y Suecia), aunque en Hungría los estudiantes mayores de 40 años no pueden beneficiarse de ellos. En el caso de Francia, en la práctica muy pocos estudiantes solicitan un préstamo.

Una diferencia significativa entre las becas y los préstamos estriba en que, a la hora de conceder las becas, prácticamente en todos los países se tienen en cuenta criterios de necesidad económica, pero solo en dos se aplican dichos criterios a la concesión de préstamos (en la Comunidad francesa de Bélgica y Polonia). Cuando existe financiación para los estudiantes a través de préstamos que posteriormente han de devolver, normalmente este tipo de ayudas se ofrecen de manera generalizada a toda la población estudiantil.

Por el contrario, en Bulgaria, España, el Reino Unido e Islandia, la posibilidad de recibir un crédito depende de criterios relacionados con el tipo de programa de estudios. En España los préstamos se limitan a los nuevos programas de máster de segundo ciclo, mientras que en el Reino Unido el sistema de préstamos a alumnos está diseñado para estudiantes de primer ciclo. En algunos países, como Estonia y Eslovaquia, solo los estudiantes matriculados a tiempo completo pueden beneficiarse de préstamos.

Beneficios fiscales y otro tipo de ayudas

Los beneficios fiscales y otro tipo de ayudas que se conceden a los padres de los alumnos también pueden jugar un papel muy importante en varios países europeos. No obstante, los datos en este caso no incluyen a aquellos estudiantes que, a su vez, tienen hijos.

Austria, Bélgica, la República Checa, Francia, Alemania, Grecia, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia proporcionan tanto beneficios fiscales como otro tipo de ayudas económicas a las familias. En otros siete países (Estonia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Liechtenstein, Lituania y los Países Bajos) los padres de alumnos matriculados en educación superior también pueden disfrutar de beneficios fiscales, pero no solicitar ninguna otra ayuda económica. Así pues, en todos estos sistemas, las ayudas a las familias, y no tanto a los estudiantes a nivel individual, constituyen un aspecto muy relevante del sistema.

El panorama es bien distinto en el resto de los países, donde no se dispone de beneficios fiscales ni de otro tipo de ayudas para las familias. En los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) esta cuestión es fundamental a la hora de entender que la educación superior se concibe culturalmente como una oferta educativa para estudiantes adultos e independientes y que, por tanto, las ayudas se conceden directamente a los alumnos, y no a sus progenitores.

Sin embargo, los países nórdicos no son en absoluto los únicos en los que no existen beneficios fiscales o ayudas económicas para las familias de los estudiantes. Este es también el caso de dos de los miembros más grandes de la UE (España y todas las regiones del Reino Unido), de una serie de países de Centroeuropa y de Europa del Este (Bulgaria, Hungría y Rumanía) así como de Chipre, Malta y Turquía.

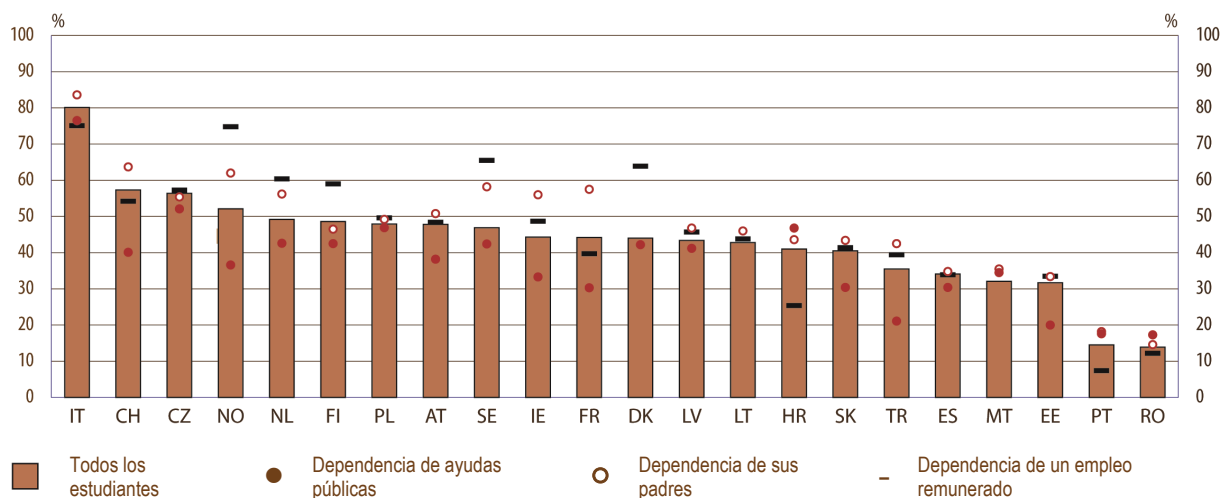
Opinión de los estudiantes sobre la suficiencia de las ayudas

Si bien los países pueden contar con sus propios sistemas para proporcionar diversos niveles de ayuda económica a diferentes tipos de estudiantes, son los alumnos quienes se encuentran en una posición de privilegio a la hora de valorar si las ayudas económicas que reciben son suficientes. En este sentido, el estudio de Eurostudent puede poner de relieve las diferencias de opinión al respecto.

El gráfico 4.21 refleja la valoración que realizan los estudiantes que no viven con sus familias y dependen de una determinada fuente de ingresos con relación a la suficiencia de las ayudas para hacer frente a sus gastos mensuales. Por dependencia entendemos que la fuente de ingresos a la que se hace referencia representa más de un 50% del total de los ingresos del alumno. El análisis se centra en las tres principales fuentes de financiación de los estudiantes: lo que aportan sus padres, sus propios ingresos procedentes de actividades remuneradas y las ayudas públicas que reciben.

Gráfico 4.21: Valoración por parte de los estudiantes de la suficiencia de la financiación para cubrir sus gastos mensuales, según fuente de ingresos –estudiantes que no viven con sus padres, 2010/11

Porcentaje de estudiantes que dependen de una fuente específica de ingresos y declaran estar (muy) satisfechos



	IT	CH	CZ	NO	NL	FI	PL	AT	SE	IE	FR	DK	LV	LT	HR	SK	TR	ES	MT	EE	PT	RO
Todos los estudiantes	80,1	57,3	56,4	52,1	49,2	48,6	47,9	47,8	46,9	44,3	44,2	44,0	43,4	42,8	41,0	40,5	35,5	34,1	32,1	31,7	14,5	13,9
Ayudas públicas	76,5	40,1	52,1	36,6	42,6	42,5	46,9	38,2	42,4	33,3	30,3	42,2	41,2	:	46,8	30,4	21,1	30,4	34,5	20,0	17,6	17,3
Ayuda de los padres	83,6	63,7	55,4	62,0	56,2	46,5	49,2	50,8	58,2	56,0	57,5	:	46,8	46,0	43,6	43,4	42,5	34,8	35,5	33,4	18,2	14,6
Empleo remunerado	75,1	54,2	57,3	74,8	60,4	59	49,6	48,4	65,5	48,7	39,7	63,9	45,7	43,8	25,4	41,4	39,4	33,9	:	33,5	7,4	12,2

Fuente: Eurostudent.

El promedio de satisfacción respecto a los distintos componentes es ya de por sí revelador: mientras que una media del 48% de los alumnos que dependen de la ayuda de sus padres consideran que sus ingresos son suficientes para cubrir sus gastos mensuales, solo el 47% de los estudiantes que dependen de un trabajo remunerado y el 37% de los que dependen de las ayudas del estado opinan lo mismo. Se pueden obtener análogas conclusiones si se presta atención al porcentaje de alumnos que indican que están (muy) descontentos. Existen, sin embargo, enormes variaciones entre países, con porcentajes de satisfacción que oscilan entre más de un 80% y menos de un 10%.

Si nos fijamos en los índices de satisfacción más elevados según la fuente de ingresos, se pueden diferenciar tres grupos de países. Hay nueve sistemas en los que la mayoría de los estudiantes que dependen de la ayuda de sus padres declaran estar (muy) satisfechos con su situación económica: Italia, Suiza, la República Checa, Noruega, los Países Bajos, Austria, Suecia, Irlanda y Francia.

De entre los estudiantes que dependen de un trabajo remunerado, la mayoría opina que dichos ingresos son suficientes para cubrir sus gastos mensuales en países con estudiantes de edades más altas, aunque no exclusivamente. Este es el caso de Italia, Suiza, la República Checa, Noruega, los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Dinamarca.

Cuando las ayudas públicas son la fuente principal de ingresos para los alumnos, solo en Italia y en la República Checa más del 50% de los estudiantes dependientes están (completamente) de acuerdo con que esta fuente de ingresos les resulta suficiente.

Conclusiones

Tomando como punto de partida los datos estadísticos sobre la participación de distintos grupos sociales en la educación superior, este capítulo se ha centrado en la dimensión social de la educación

superior a través del análisis de las distintas iniciativas a nivel político mediante las que los países del EEES abordan el problema de la infrarrepresentación.

Los datos disponibles sobre la participación en educación superior y el logro educativo en este nivel muestran que aún no se ha alcanzado el objetivo de proporcionar igualdad de oportunidades para todos. Esto no significa que no se hayan hecho progresos, sino que existen áreas en las que sería necesario realizar un esfuerzo adicional. En concreto, el nivel de formación de los padres aún influye enormemente en las oportunidades de conseguir un título de educación superior y, en muchos países, el origen inmigrante también limita las oportunidades de cursar estudios terciarios. Sin embargo, hay un aspecto positivo: la práctica totalidad de los países del EEES afirman estar trabajando para incrementar y ampliar la participación en educación superior. La mayoría de ellos abordan esta cuestión a través de una combinación de medidas políticas generales con otras enfocadas específicamente a los grupos infrarrepresentados. Las medidas políticas para luchar contra la infrarrepresentación son muy variadas. A menudo incluyen planes de ayuda económica, regímenes de admisión especiales, programas de sensibilización y la oferta de servicios de orientación y asesoramiento. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo un control del efecto que tienen estas iniciativas e, incluso cuando este seguimiento sí se lleva a cabo, no siempre resulta visible el impacto del desarrollo de las políticas.

Dentro de sus debates sobre la dimensión social de la educación superior, los ministros han acordado prestar especial atención a una serie de áreas de actuación específicas, siendo una de ellas las vías alternativas de acceso a la educación superior. Según los resultados de los informes del BFUG, en la actualidad existen rutas alternativas de acceso a este nivel, generalmente mediante el reconocimiento de formación previa, en menos de la mitad de los países del EEES. En el resto de los países el acceso a la educación superior viene condicionado por la posesión de un título de educación secundaria superior. Desde un punto de vista geográfico, los países de Europa Occidental se caracterizan por una mayor flexibilidad en cuanto a los requisitos de admisión referentes a la titulación que otros países del EEES. Sin embargo, para poder evaluar adecuadamente la situación en cada país es necesario tener en cuenta una serie de factores, entre ellos el índice de abandono escolar temprano y las tasas de titulación en secundaria superior.

Otro tema integrado en las discusiones sobre la dimensión social de la educación superior –los servicios que se prestan a los estudiantes– aparece como un campo complejo caracterizado por la heterogeneidad de los mecanismos existentes, tanto a nivel nacional como internacional. Resulta, por tanto, difícil proporcionar una imagen certera de este aspecto desde una perspectiva internacional comparada. La información recogida dentro del marco del informe del BFUG indica que en la mayoría de los países del EEES las instituciones de educación superior garantizan la oferta de un número relativamente amplio de servicios a los estudiantes. Sin embargo, dichos informes no permiten evaluar en profundidad hasta qué punto estos servicios son accesibles para la totalidad del alumnado y en qué medida resultan adecuados para atender las distintas necesidades de los estudiantes.

Por último, el análisis se ha centrado en los principales modelos que conforman los mecanismos de financiación de la educación superior, relacionando los elementos más importantes de los sistemas nacionales de tasas con las ayudas que se ofrecen a los alumnos. El objetivo era examinar si los sistemas de financiación están orientados a apoyar y estimular el objetivo político de la dimensión social de aumentar la participación. Sin embargo, dado que hay que tener en cuenta un número tan elevado de factores para cada país en concreto, es muy difícil llegar a conclusiones claras al respecto. Los resultados indican que la característica más relevante de la educación superior en todo el EEES es la diversidad de los sistemas de tasas y de ayudas. Las realidades varían desde situaciones en las que ningún alumno paga tasas y todos reciben ayudas a otras en las que todos los alumnos abonan tasas y muy pocos se benefician de ayudas. Además, los niveles de tasas y de ayudas son también tremendamente diversos dependiendo de los países. Aunque el análisis no

proporciona una imagen completa de este tema tan complejo, resulta evidente que la forma en que se estructuran los sistemas de ayuda al estudio tiene muchas posibilidades de influir sobre la dimensión social de la educación superior.

En general, el capítulo revela que en muchos países del EEES ya se han puesto en marcha medidas para afrontar el problema de la infrarrepresentación de determinados grupos sociales en la educación superior. No obstante, es necesario abordar aún la cuestión de si las políticas nacionales sobre educación superior priorizan suficientemente estas cuestiones y hasta qué punto se tienen en cuenta los resultados obtenidos por cada iniciativa en concreto.

5. RESULTADOS PRÁCTICOS Y EMPLEABILIDAD

En este capítulo se analizan los datos y las políticas sobre los resultados que, en la práctica, se obtienen de la educación superior. Estos resultados prácticos puede cuantificarse atendiendo a dos factores principales: en primer lugar, el nivel de formación alcanzado por los alumnos y las tasas de finalización en educación superior; y en segundo lugar, las oportunidades de empleo de los titulados (Eurostat y Eurostudent, 2009). Este último elemento normalmente se engloba en el concepto de “empleabilidad”.

El contexto de Bolonia

Dentro del Proceso de Bolonia, la empleabilidad se define como “la capacidad de conseguir un primer empleo significativo, o de convertirse en trabajador autónomo, de conservar el puesto de trabajo y de ser capaz de desenvolverse en el mercado laboral” (Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad 2009, p.5). En este sentido, el cometido de la educación superior es “equipar a los estudiantes con los conocimientos, destrezas y competencias necesarias para su puesto de trabajo y que demandan los empleadores, así como garantizar que las personas dispongan de más oportunidades de mantener o actualizar dichas destrezas y cualidades a lo largo de su vida laboral” (Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad 2009, p.5).

Desde que se iniciara el Proceso de Bolonia, la empleabilidad ha sido uno de sus objetivos fundamentales, derivado de la preocupación por el empleo de los titulados y relacionado con un mercado laboral europeo emergente (al menos dentro de la Unión Europea). El Comunicado de Londres 2007 pedía al BFUG que analizase cómo mejorar la empleabilidad en relación con los diferentes ciclos y dentro del marco del aprendizaje permanente ⁽⁶⁰⁾. Se encomendó dicha tarea al Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad (2009). Basándose en algunas de las recomendaciones del informe elaborado por el grupo de trabajo, el Comunicado de Lovaina la Nueva de 2009 insistía en la necesidad de “establecer una estrecha cooperación entre los gobiernos, las instituciones de educación superior, los agentes sociales y los estudiantes” y de “mantener y renovar una mano de obra cualificada” ⁽⁶¹⁾. El Comunicado también hacía hincapié en la necesidad de que las instituciones de educación fueran más sensibles a las necesidades de los empleadores y también señalaba la importancia de los períodos de prácticas en empresas y de la formación en el puesto de trabajo. También se menciona el objetivo de la mejora de la empleabilidad en la Declaración de Budapest-Viena ⁽⁶²⁾.

Esquema del capítulo

La estructura del capítulo es la siguiente: en primer lugar se analiza el principal producto del sistema de educación superior, es decir, el número de titulados. Esto permite comparar los niveles de resultados en educación superior alcanzados dentro del EEES. También se incluye información sobre las tasas de finalización en educación superior, así como sobre las políticas nacionales enfocadas a mejorar la situación actual. A continuación se presentan los datos más relevantes para evaluar las oportunidades laborales de los titulados. Teniendo en cuenta las limitaciones conceptuales para medir la empleabilidad, el capítulo se ocupa en primer lugar de la ratio de desempleo entre los titulados de educación superior en comparación con quienes tienen un nivel inferior de formación. Por otra parte,

⁽⁶⁰⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

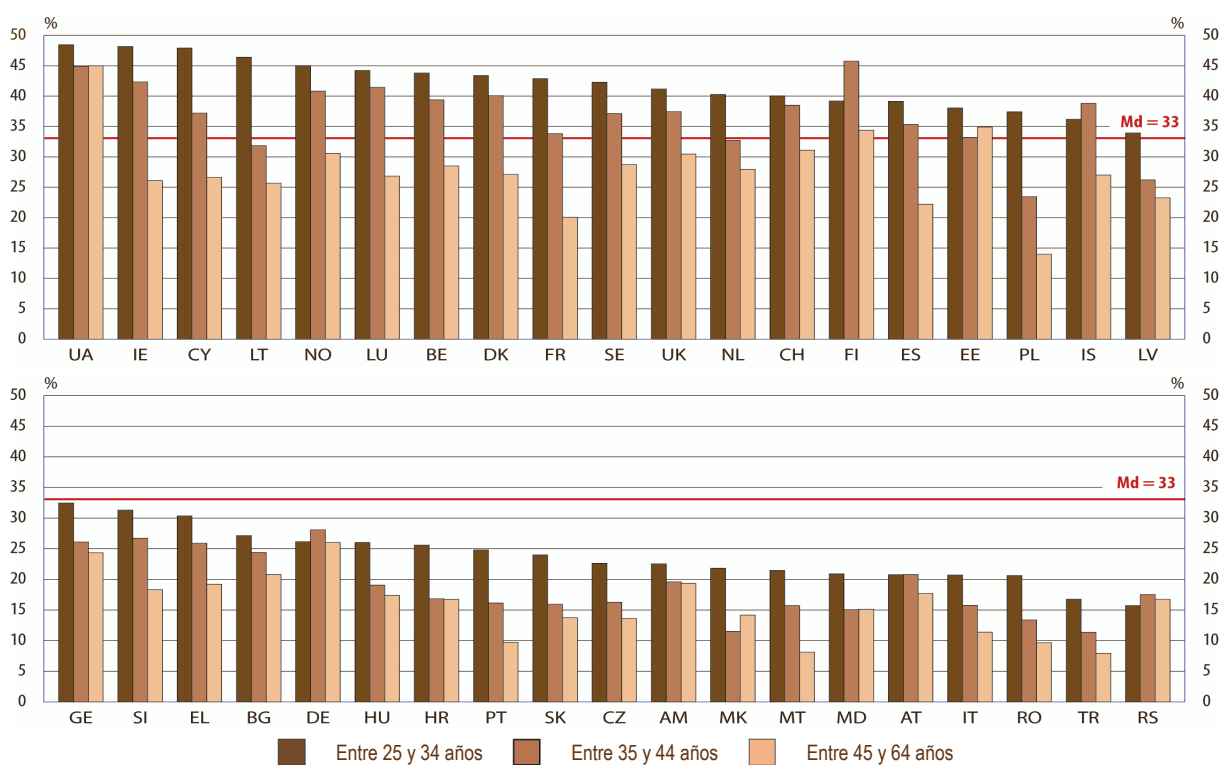
⁽⁶¹⁾ El Proceso de Bolonia 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Nueva Lovaina, 28 y 29 de abril de 2009.

se examinan los ingresos anuales brutos de los trabajadores en función de su nivel de estudios, con el fin de determinar qué clase de beneficios aporta poseer un título superior. Por último, el capítulo se ocupa de los desajustes en cuanto a cualificaciones.

5.1. Los resultados de la educación superior: número de titulados

Uno de los indicadores más importantes a la hora de medir los resultados dentro de la educación superior es el porcentaje de población que posee un título de educación superior. El gráfico 5.1 muestra la proporción de titulados en educación superior en todo el EEES. En general, son los grupos más jóvenes quienes alcanzan los niveles más elevados. La mediana de Bolonia para las personas de entre 25 y 34 años es de un 33,2% de titulados, mientras que entre los de 35 a 44 solo alcanza el 26,5%, y un 21,5% en el caso del grupo entre 45 y 64, lo cual indica que el porcentaje de población que logra tener estudios superiores se está incrementando. Sin embargo, también hay excepciones a esta tendencia. En Alemania, Finlandia, Islandia y Serbia hay más personas con títulos superiores en el grupo de edades comprendidas entre los 35 y los 44 que entre los de 25 a 34. Esto puede deberse a las diferencias en la media de edad de quienes acceden y/o finalizan la educación superior.

Gráfico 5.1: Porcentaje de personas con estudios de nivel terciario, por grupos de edad, 2010



	UA	IE	CY	LT	NO	LU	BE	DK	FR	SE	UK	NL	CH	FI	ES	EE	PL	IS	LV
25-34 años	48,4	48,2	47,9	46,4	45,0	44,2	43,8	43,4	42,9	42,3	41,2	40,3	40,1	39,2	39,2	38,0	37,4	36,2	33,9
35-44 años	44,9	42,3	37,2	31,8	40,8	41,4	39,4	40,1	33,8	37,1	37,5	32,7	38,5	45,8	35,3	33,1	23,4	38,8	26,2
45-64 años	45,0	26,1	26,6	25,7	30,6	26,8	28,5	27,1	20,1	28,7	30,5	28,0	31,1	34,4	22,2	34,9	14,0	27,0	23,3
	GE	SI	EL	BG	DE	HU	HR	PT	SK	CZ	AM	MK	MT	MD	AT	IT	RO	TR	RS
25-34 años	32,5	31,3	30,4	27,1	26,1	26,0	25,6	24,8	24,0	22,6	22,5	21,8	21,5	20,9	20,8	20,7	20,6	16,8	15,7
35-44 años	26,1	26,7	25,9	24,4	28,1	19,1	16,8	16,2	15,9	16,3	19,6	11,5	15,7	15,1	20,8	15,8	13,4	11,4	17,5
45-64 años	24,3	18,3	19,2	20,8	26,0	17,4	16,7	9,7	13,7	13,6	19,4	14,2	8,1	15,1	17,7	11,4	9,7	7,9	16,7

(62) Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, 12 de marzo de 2010.

Notas: Los datos de Ucrania se refieren a 2009.
Los datos de Malta y de Croacia carecen de fiabilidad, dado el reducido tamaño de la muestra.
Los datos se han distribuido de acuerdo con el nivel de estudios alcanzado por el grupo de edad entre 25 y 34 años. La mediana hace referencia al nivel de formación superior del grupo de 25 a 34 años.
Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

En el grupo de edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, el número más elevado de titulados se observa en Ucrania (48,4 %), Irlanda (48,2 %) y Chipre (47,9 %), mientras que los más bajos están en Turquía (16,8 %) y Serbia (15,7 %). En el grupo de 35 a 44, el porcentaje más alto de titulados superiores es el de Finlandia (45,6 %), Ucrania e Irlanda; y los más reducidos los encontramos en la Antigua República Yugoslava de Macedonia (11,5 %) y en Turquía (11,4 %). Finalmente, en el grupo de edad más avanzada, entre 45 y 64 años, los niveles más altos de personas con estudios superiores se encuentran en Ucrania, Estonia y Finlandia, y los más bajos, en Malta y en Turquía.

En lo que respecta al equilibrio de género, el capítulo cuatro reveló que finalizan la educación superior más mujeres que hombres. Asimismo, las probabilidades de que los hombres consigan un nivel de formación terciario han descendido, en comparación con las de las mujeres (véase el gráfico 4.4).

5.2. Tasas de finalización y políticas de mejora

Otro indicador de los resultados de la educación superior son las tasas de finalización, es decir, si quienes ingresan en este nivel educativo completan de hecho sus estudios. En la última década se ha observado una creciente preocupación respecto a las tasas de finalización en varios países del EEES. Dicha inquietud se deriva de una serie de circunstancias, entre las que cabe mencionar un mayor interés en la rendición de cuentas, así como la necesidad de mejorar la eficacia en la asignación de recursos y en el gasto. También está estrechamente vinculada a la cuestión de la equidad en el acceso a la educación superior, ya que el abandono afecta a un número muy elevado de estudiantes en situación de desventaja.

El abandono en la educación superior puede verse influido por diversos factores relacionados con la propia institución de educación superior o con cada estudiante en concreto, como, por ejemplo: la incapacidad para hacer frente a las demandas del programa de estudios, una elección errónea de los cursos, una experiencia educativa de poca calidad, o una falta de satisfacción con algunos aspectos de la oferta educativa de las instituciones (Yorke & Longden, 2004, 2008). A menudo son varios los factores que se combinan.

En este apartado se analiza la situación actual respecto al abandono en educación superior en los países del EEES y se examinan los distintos enfoques políticos nacionales encaminados a mejorar los resultados de los sistemas de educación superior en la práctica. Puesto que los datos sobre las tasas reales de finalización están disponibles solo en un número reducido de sistemas de educación superior, la diferencia entre tasas de acceso y tasas de finalización también se ha utilizado como información complementaria. Al final de este apartado se presentan los distintos enfoques políticos en este ámbito.

5.2.1. Tasas de finalización

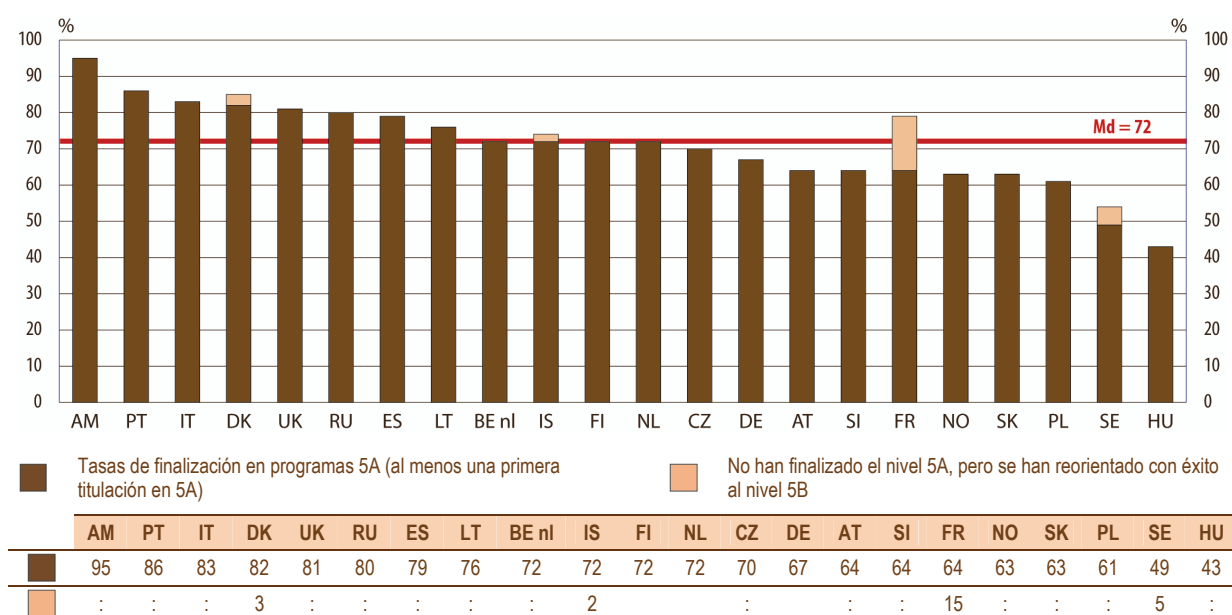
La tasa de finalización hace referencia al porcentaje de estudiantes que ingresan y finalizan sus estudios (que logran un título) en programas de nivel terciario del tipo A (CINE 5A). Para algunos países esto incluye a personas que ingresan en un programa terciario de tipo A pero finalmente titulan en otro nivel (programas terciarios tipo B, CINE 5B). Este indicador mide la eficacia del sistema de educación superior a la hora de conseguir que quienes acceden a este nivel se gradúen satisfactoriamente. Las tasas de finalización se calculan utilizando fundamentalmente dos métodos.

El primero es el de corte transversal, que permite calcular el número de personas que titulan dentro del año natural de referencia y que ingresaron en el programa un número determinado de años antes (siempre que es posible, esta estimación tiene en cuenta el número de años que duran los programas). El segundo, el método de cohorte real, se basa en datos de panel (encuestas o registros) y permite realizar un seguimiento del individuo desde que ingresa en el programa hasta que titula.

Con el fin de obtener datos comparativos, todavía se está desarrollando una metodología internacional para elaborar un indicador sobre tasas de finalización. En 2008 solo se disponía de datos en 22 países del EEES. Por tanto, convendría realizar un esfuerzo mayor por recopilar datos comparables y definir indicadores adecuados que permitan llegar a conclusiones más firmes.

A pesar las limitaciones, esta sección presenta los datos disponibles sobre finalización, que pueden complementarse con las cifras sobre acceso y titulación del apartado 5.2.2. Tal como indica el gráfico 5.2, en aquellos sistemas sobre los que se dispone de información, la tasa mediana de finalización es del 72%, siendo la más elevada la de Armenia (95%). En general, en la mayoría de los países más de un 60% de los estudiantes que ingresan en la educación superior logran titular, salvo en dos: Hungría (43%) y Suecia (49%). No obstante, en Suecia, otro 5% de los estudiantes que ingresan se reorientan con éxito hacia programas de nivel CINE 5B y también titulan⁽⁶³⁾. Este trasvase entre programas también es muy habitual en Francia, donde, con una tasa de finalización por encima del 64%, el 15% de quienes ingresan en el nivel CINE 5A se reorientan con éxito hacia programas de nivel CINE 5B.

Gráfico 5.2: Tasas de finalización en programas CINE 5A (en %), 2008



Notas: Cohorte transversal: Austria, Bélgica (Comunidad flamenca), Hungría, Lituania, Polonia, Portugal, Eslovaquia, el Reino Unido y Rusia. Cohorte longitudinal: República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Finlandia, Francia, Islandia, Italia, Países Bajos, Noruega y Suecia. Método desconocido: Armenia.

La mediana se calcula solo para las tasas de finalización del nivel CINE 5A.

Fuente: Eurostat, módulo específico de la UOE sobre tasas de finalización.

⁽⁶³⁾ Por otra parte, en Suecia los datos también incluyen a estudiantes que se matriculan solo en un curso y quizá no tengan la intención de finalizar el programa completo.

5.2.2. Tasas de ingreso y de titulación

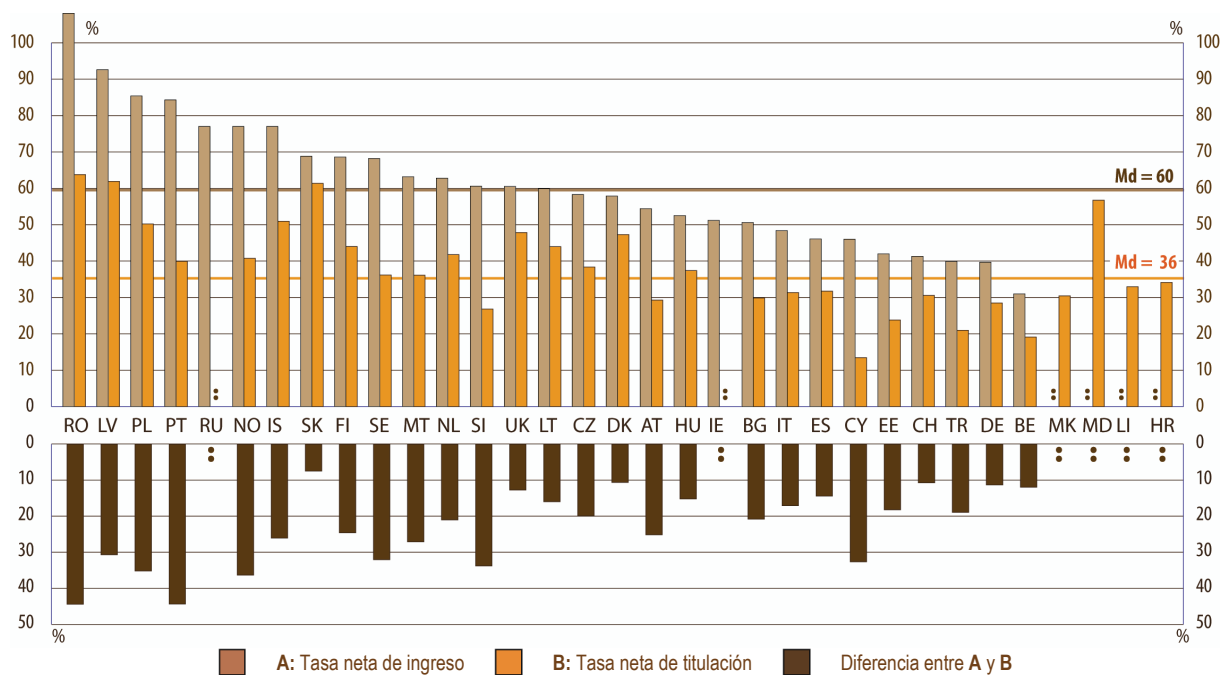
Otra posibilidad para comprender la situación real de la finalización de los estudios de educación superior es comparar los índices de ingreso y los de titulación. Si bien dicha comparación no es una medida estricta del avance en educación (debido, por ejemplo, a las diferencias tanto entre países como dentro de ellos en cuanto a la duración de los programas de primer ciclo), sí puede utilizarse como una fuente complementaria de información a la hora de evaluar los resultados educativos. En teoría, para poder registrar el nivel de rendimiento educativo, unos índices elevados de acceso a la educación superior deberían traducirse en unas tasas de titulación elevadas (Eurostat y Eurostudent 2009, p. 120). En aquellos sistemas que muestran tasas de ingreso y de titulación estables, la diferencia entre ellas refleja el porcentaje de abandono que se produce.

Las tasas netas de incorporación y las tasas netas de estudiantes que titulan están disponibles en un número mayor de países. Estas tasas se han calculado sumando las tasas de ingreso y las de titulación respectivamente, para cada edad, en todas y cada una de esas edades. Las tasas de titulados de cada edad en concreto, o de un intervalo de edades, son la proporción que existe entre el número de estudiantes de nuevo ingreso y los que titulan (primera titulación en dicho nivel educativo) que tienen esa edad y el total de la población con la misma edad (para más detalles sobre el cálculo de los indicadores, véase el apartado Glosario y notas metodológicas).

Los gráficos 5.3 y 5.4 muestran las tasas netas de ingreso y las tasas netas de titulados, así como la diferencia entre ambos indicadores en los niveles CINE 5A y 5B en el curso 2008/09. En este curso, la tasa neta de ingreso fue superior al 60% en la mitad de los países del EEES en el nivel CINE 5A, mientras que la mediana en la tasa de titulados fue de 36,2%. La diferencia entre ambos indicadores superó los 20,8 puntos porcentuales en la mitad de los países. La mediana correspondiente en CINE 5B fueron de 18,5% (tasa neta de ingreso), 8,5% (tasa neta de titulados) y 8 puntos porcentuales (de diferencia).

Las tasas de ingreso más altas dentro del EEES en el nivel CINE 5A durante el curso 2008/09 se observaron en Rumanía, Letonia, Polonia y Portugal. Todos los países presentan tasas netas de ingreso de más de un 80%.

Gráfico 5.3: Tasas netas de ingreso y de titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, 2008/09



Fuente: Eurostat, base de datos de la UOE.

	RO	LV	PL	PT	RU	NO	IS	SK	FI	SE	MT	NL	SI	UK	LT	CZ	DK
A	108,1	92,6	85,4	84,3	77,4	77,0	77,0	68,8	68,6	68,2	63,2	62,8	60,6	60,5	59,9	58,3	57,9
B	63,8	61,9	50,2	40,0	:	40,7	51,0	61,4	44,0	36,2	36,1	41,8	26,8	47,8	44,0	38,4	47,3
A-B	44,4	30,6	35,2	44,3	:	36,3	26,0	7,4	24,6	32,0	27,1	21,0	33,7	12,7	15,9	19,9	10,6

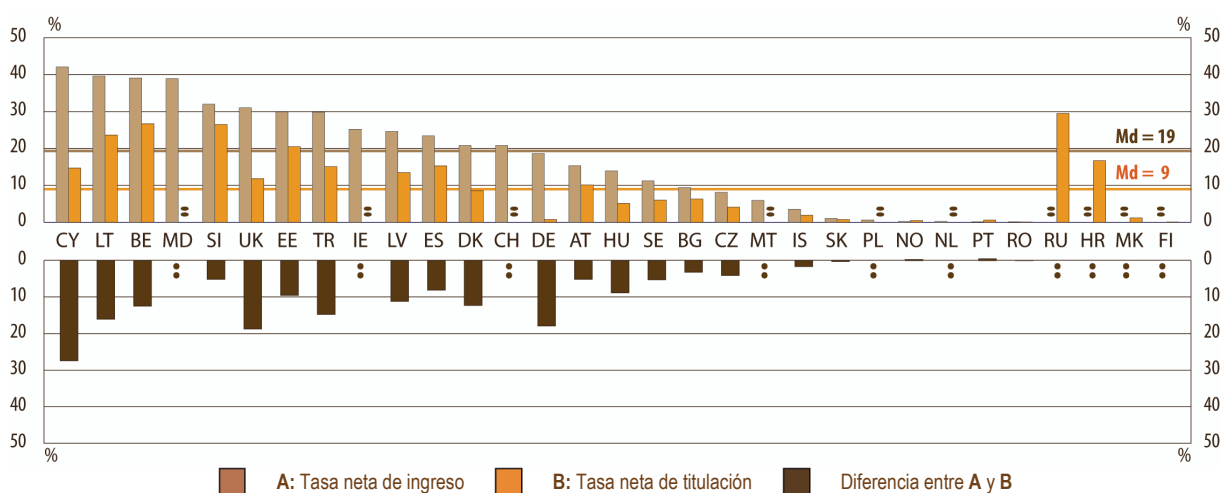
	AT	HU	IE	BG	IT	ES	CY	EE	CH	TR	DE	BE	MK	MD	LI	HR
A	54,4	52,5	51,2	50,6	48,4	46,1	46,0	42,0	41,3	39,9	39,7	31,0	:	:	:	:
B	29,3	37,4	:	29,9	31,4	31,7	13,4	23,8	30,5	21,0	28,5	19,1	30,4	56,7	33,0	34,1
A-B	25,1	15,2	:	20,8	17,0	14,4	32,6	18,2	10,7	18,9	11,3	11,9	:	:	:	:

Notas: En Moldavia, las cifras sobre titulados hacen referencia al año 2008.

Los datos se han distribuido de acuerdo con las tasas netas de ingreso (donde estaban disponibles).

Fuente: Eurostat, base de datos de la UOE.

Gráfico 5.4: Tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo B, 2008/09



	CY	LT	BE	MD	SI	UK	EE	TR	IE	LV	ES	DK	CH	DE	AT	HU
A	42,1	39,6	39,1	38,9	31,6	30,5	29,9	29,8	25,2	24,6	23,4	20,8	20,8	18,6	15,3	13,9
B	14,7	23,6	26,7	:	26,5	11,8	20,5	15,1	:	13,5	15,3	8,5	:	0,8	10,1	5,1
A-B	27,4	16,0	12,4	:	5,1	18,7	9,5	14,7	:	11,2	8,1	12,3	:	17,9	5,1	8,8
	SE	BG	CZ	MT	IS	SK	PL	NO	NL	PT	RO	RU	HR	MK	FI	
A	11,2	9,4	8,1	5,9	3,5	1,0	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1	:	:	:	:	
B	6,0	6,3	4,1	:	1,9	0,7	:	0,5	:	0,6	0,1	29,5	16,6	1,1	0,1	
A-B	5,2	3,2	4,0	:	1,6	0,2	:	-0,3	:	-0,5	0,0	:	:	:	:	

Notas: En Moldavia las cifras sobre titulados hacen referencia al año 2008.

Los datos se han distribuido de acuerdo con las tasas netas de ingreso (donde se estaban disponibles).

Fuente: Eurostat, base de datos de la UOE.

Estos mismos países están también en el grupo de los que presentan mayores desigualdades entre las tasas netas de ingreso y de titulación. Tanto en Rumanía como Portugal, la diferencia entre ambas tasas se situaba cerca de los 45 puntos porcentuales. No obstante, estas diferencias tan acusadas no significan necesariamente que la tasa de abandono sea elevada. De hecho, como puede comprobarse en el gráfico 5,2, la tasa de finalización en Portugal es la segunda más alta de los países en los que hay datos disponibles. Existe un desfase temporal entre la incorporación a la educación superior y la finalización de los estudios. En estos dos países, la tasa neta de ingreso se incrementó de manera estable (de un 44% en 2002 a un 108% en 2009 para Rumanía, y de un 53% en 2006 a un 84% en 2009 para Portugal) y es necesario que transcurran algunos años para que dicho aumento se refleje en las tasas de titulación⁽⁶⁴⁾. En otras palabras, cuando se producen grandes transformaciones en un sistema de educación superior, unas diferencias elevadas entre las tasas de ingreso y las de titulación reflejan cómo y a qué velocidad está cambiando dicho sistema. Por ejemplo, con una introducción gradual de las estructuras de Bolonia, las tasas netas de titulación se ven afectadas en distintos momentos hasta que dichas estructuras se consolidan.

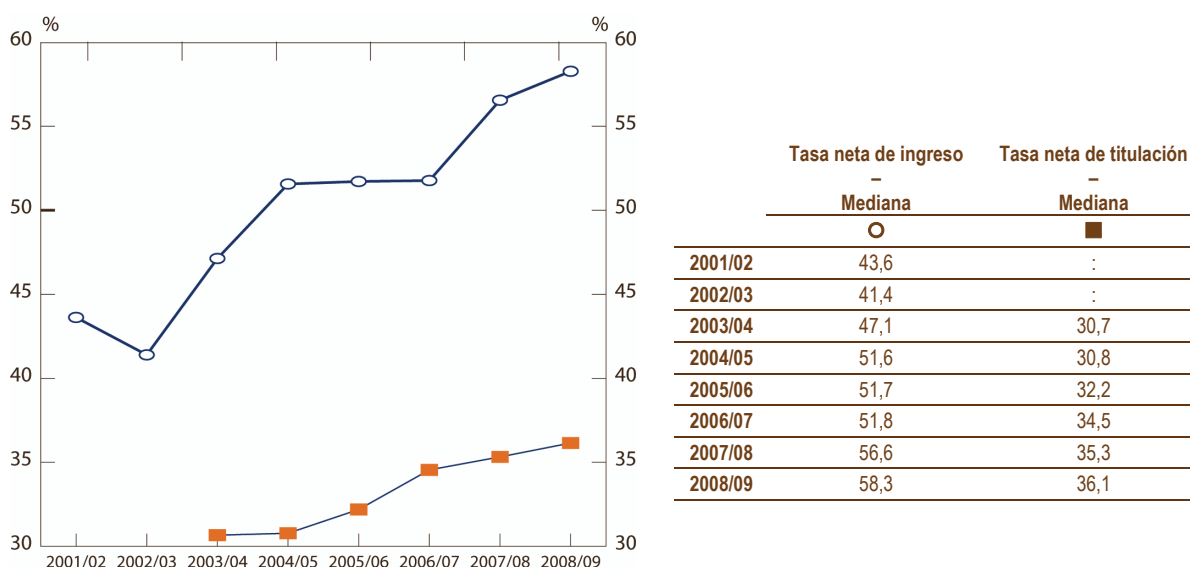
El país que presenta la diferencia menor entre la tasa neta de ingreso y de titulación en el nivel CINE 5A es Eslovaquia, ya que su tasa de acceso es ligeramente superior a la de la mediana y la de titulación es de las más altas.

En el nivel CINE 5B, los países con las diferencias más significativas entre las tasas netas de ingreso y de titulación fueron Alemania, Chipre y el Reino Unido.

El gráfico 5.5 representa la mediana de las tasas de ingreso y de titulación en el nivel CINE 5A por cursos, desde 2001/02 a 2008/09 (para comprobar los países que incluye, véase la sección Glosario y notas metodológicas). La mediana de la tasa de ingreso en CINE 5A se vio incrementada significativamente en el EEES en la mayoría de los países durante la primera década del siglo XXI, pasando de aproximadamente un 44% a cerca de un 58%. En el caso de la tasa neta de titulación, la mediana en el nivel CINE 5A también aumentó entre los cursos 2003/04 y 2008/09, aunque a un ritmo ligeramente más lento, pasando de aproximadamente un 30% a cerca de un 36%. Como consecuencia, la diferencia entre las medianas de las tasas de ingreso y de graduación en CINE 5A se ha incrementado de 16 puntos porcentuales a 22.

⁽⁶⁴⁾ El aumento tan considerable de las tasas de ingreso en Rumanía también explica su tasa de ingreso neta superior al 100%. La tasa neta de ingreso es una buena aproximación a la probabilidad de ingresar en educación superior cuando los niveles de acceso se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo. Sin embargo, cuando se produce un incremento significativo –como es el caso de Rumanía– el número tan elevado de personas que se han incorporado en los últimos años, y que no lo hicieron en años anteriores, provoca un aumento en la tasa neta de ingreso.

Gráfico 5.5: Mediana de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, por cursos



Nota: La mediana es el valor del país que se sitúa en el punto medio.

Fuente: Eurostat, base de datos UOE.

5.2.3. Políticas para mejorar las tasas de finalización

Aunque la mayoría de los países del EEES afirma haber puesto en marcha políticas para mejorar las tasas de finalización de los estudios, el contenido y el alcance de dichas medidas es muy heterogéneo.

Por lo general, los países informan de que confían en que las medidas políticas generales, aunque no directamente enfocadas a incrementar las tasas de finalización, contribuyan a la mejora de las mismas. Las medidas encaminadas a fomentar los itinerarios formativos flexibles, a mejorar el apoyo que reciben los alumnos, a reconocer periodos de estudios en otras instituciones de educación superior, incluso en el extranjero, a mejorar la calidad de la enseñanza, etc., pueden también incidir de forma positiva en las tasas de finalización.

Un grupo minoritario de países (Dinamarca, Finlandia, Noruega y el Reino Unido –Escocia–) han puesto en marcha estrategias integrales a nivel nacional que abordan una serie de factores relacionados con el abandono en este nivel educativo. Dichas estrategias combinan iniciativas a nivel nacional e institucional, e incluyen incentivos para los centros y para los estudiantes. Asimismo, se complementan con unos mecanismos de seguimiento sólidamente establecidos.

Las iniciativas se centran en la financiación de las instituciones y en la ordenación de los programas de estudios. Por ejemplo, pueden incluir ayudas en las que se tiene en cuenta si los estudiantes han finalizado un programa de grado o máster en el plazo previsto, o puede que se exija a las instituciones que realicen un seguimiento de los alumnos que se encuentran en riesgo de abandono, con el fin de reforzar la orientación académica, la orientación a los alumnos y los itinerarios formativos flexibles. Asimismo, los datos sobre las tasas de finalización se incluyen en los informes anuales que las instituciones presentan al Ministerio y se utilizan como criterio de cálculo para decidir las ayudas públicas del año siguiente.

El sistema de ayudas para alumnos también puede contar con mecanismos que apoyen y fomenten la finalización de los estudios con éxito y dentro del plazo ordinario.

Algunos países informan de que han puesto en marcha diversas medidas de entre las mencionadas anteriormente. Otros (Armenia, Georgia, Moldavia, Montenegro, Portugal y Turquía) se centran en una única medida, como, por ejemplo, facilitar la transferencia entre programas, la repetición de curso o la posibilidad de reingresar en la educación superior.

Incentivos para las instituciones de educación superior

Los gobiernos recurren a una serie de incentivos para animar a las instituciones de educación superior a trabajar en la mejora de tasas de finalización. Estos incentivos suelen ser de naturaleza económica. En un grupo minoritario de países (Austria, Bélgica –Comunidad flamenca–, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Islandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Suecia, y el Reino Unido –Escocia–) la asignación de partidas del presupuesto público depende en parte de las tasas de finalización de los estudiantes. El número de créditos obtenidos, las tasas de participación de los alumnos en los exámenes y/u otras estadísticas sobre títulos expedidos se incluyen en las formulas de financiación y/o en los fondos que se asignan a los centros.

Los incentivos económicos para mejorar las tasas de finalización pueden dirigirse tanto a instituciones como a alumnos a nivel individual. Las instituciones de educación superior pueden recibir fondos por cada estudiante o por cada crédito que los estudiantes consiguen. Así pues, existe un gran interés por parte de los centros de educación superior en apoyar a los estudiantes para que progresen en sus estudios. Los sistemas de becas y préstamos para alumnos también pueden estar vinculados al número de créditos que obtiene el alumno cada año.

Medidas sobre garantía de calidad

En un grupo minoritario de países, las tasas de finalización también se consideran como uno de los criterios incluidos en los procedimientos de garantía de calidad externa (Albania, Chipre, Dinamarca, Italia, Liechtenstein, Letonia, Luxemburgo, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido –Escocia–) y en la acreditación de programas (Moldavia, Eslovenia y el Reino Unido –Escocia–).

Apoyo académico y personal a los alumnos

Algunos factores como, por ejemplo, la elección errónea del programa de estudios o de las asignaturas, la escasa preparación o la falta de implicación y compromiso por parte del estudiante, se encuentran entre las razones esgrimidas con más frecuencia para abandonar los estudios. Sin embargo, en una serie de países se proporcionan habitualmente servicios de orientación académica o profesional, de tutoría y de atención psicológica para el alumnado (véase el capítulo 4).

Siendo conscientes de que las experiencias vividas durante el primer año de la educación superior tiene un gran impacto sobre las tasas de finalización del alumnado, varios países han puesto en marcha una serie de medidas específicas centradas en proporcionar asesoramiento y ayuda antes de la admisión a los programas y durante el primer año de estudio. En algunos casos, dichas medidas están específicamente dirigidas a colectivos socialmente desfavorecidos o a estudiantes matriculados en áreas concretas.

En Francia, el Plan para el “*Éxito en los programas de grado*” tiene como finalidad incrementar la tasa de finalización en los programas de grado hasta en un 50% en 2012. En él se incluye la orientación activa como medio para abordar las dificultades que algunos alumnos pueden tener a la hora de acceder a información relevante sobre sus estudios.

En el Reino Unido (Inglaterra) se anima a las instituciones a proporcionar una información clara y comparable sobre los programas de estudios que ofertan, de manera que se capacite a los estudiantes para tomar decisiones informadas, lo cual debería contribuir a reducir el número de los que “abandonan” porque han escogido el programa equivocado o porque no eran conscientes de lo que implicaría cursar estudios superiores.

En Irlanda, la Estrategia Nacional de la Educación Superior para 2030 recomienda la inclusión de programas de iniciación y cursos preparatorios en el currículo del primer año, así como una serie de cursos de tipo más generalista y con oportunidades de aprendizaje interdisciplinarios. Asimismo, se han puesto en marcha medidas específicas para mejorar los niveles de promoción dentro de las áreas de tecnología y TIC.

Seguimiento de las tasas de finalización

El diseño y la puesta en marcha de políticas eficaces sobre las tasas de finalización requieren el respaldo de un sistema de seguimiento bien desarrollado y de la realización de informes tanto a nivel nacional como institucional.

Todos los países, excepto Georgia, Irlanda y Turquía, informan de que efectúan un seguimiento a nivel nacional y/o institucional de sus tasas de finalización. Los datos se utilizan para preparar informes estadísticos anuales, análisis de eficacia, para la planificación de la admisión y para entablar un diálogo con las partes interesadas.

Las tasas de finalización a menudo se consideran importantes para el prestigio de las instituciones de educación superior y la publicación de datos a nivel de centro puede suponer un incentivo para mejorar dichas tasas. En Francia, Suiza y el Reino Unido –Inglaterra– esta práctica es habitual.

En un grupo minoritario de países las tasas de finalización se emplean como uno de los indicadores dentro del marco de requisitos de la rendición de cuentas. En Dinamarca, cada institución de educación superior ha establecido un objetivo para las tasas de finalización que se recoge en un contrato con el Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior y que se supervisa en función de los datos sobre tasas de finalización de los estudiantes.

En el Reino Unido (Escocia), un estudio sobre retención del alumnado elaborado recientemente indica que todas las instituciones han desarrollado sistemas sofisticados de gestión de la información que les permiten realizar un seguimiento, recabar y analizar datos sobre la retención de alumnos. También han desarrollado mecanismos de información de gran calidad y son capaces de integrar los informes sobre retención de alumnos en sus procesos de gestión de dirección y de calidad académica.

Los países también informan de que los datos referentes a las tasas de finalización se emplean para tomar decisiones políticas y sobre prioridades de financiación. Sin embargo, no es habitual encontrar informes y análisis del impacto que tienen en la formulación de políticas.

En Irlanda, un estudio sobre Promoción dentro de la Educación Superior, elaborado en 2010 por la Autoridad de Educación Superior, ofrece datos empíricos relacionados con la cuestión de la promoción dentro de la educación superior. El objetivo del informe es servir como documento de referencia para el diseño de políticas y para el desarrollo de intervenciones que contribuyan a mejorar las tasas de finalización y de titulación ⁽⁶⁵⁾.

En el Reino Unido (Escocia), como consecuencia del análisis de resultados anteriores, se ha puesto en marcha una política específica sobre financiación. Todas las instituciones continuarán recibiendo

⁽⁶⁵⁾ Véase: <http://www.heai.ie/en/node/1386>

los fondos destinados a la mejora de la retención de los estudiantes, pero aquellas que recluten grandes cantidades de estudiantes de las zonas más deprimidas recibirán financiación adicional y se les pedirá que cumplan con los acuerdos sobre resultados. Dichos acuerdos habrán de detallar a qué va a destinar cada institución dichos fondos y especificarán los resultados esperados en cuanto a retención de alumnos.

En resumen, parece que dentro del EEES aún ha de surgir un acuerdo común respecto a los elementos y el alcance de las políticas sobre finalización de estudios. Dependiendo de los países, los enfoques políticos varían desde medidas sistemáticas y coherentes para abordar esta cuestión hasta proyectos aislados y a pequeña escala, o incluso una ausencia de medidas concretas. Un motivo importante para las diferencias entre los enfoques puede ser el grado de preocupación a nivel público y de los gobiernos respecto a esta cuestión, así como la situación real de cada país en este ámbito (véanse los apartados 5.2.1 y 5.2.2).

5.3. Los titulados y el mercado laboral: desempleo y transición formación-empleo

Esta sección analiza la situación de los titulados en el mercado laboral ⁽⁶⁶⁾ en los países del EEES. Como se mencionó anteriormente, según la conceptualización del Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad, un aspecto de la empleabilidad es la capacidad de los titulados en educación superior de acceder a un primer empleo (significativo). De acuerdo con esta definición, se podría comenzar por analizar las ratios de desempleo de quienes poseen un título de educación superior, lo que nos aportaría algunas pistas sobre las perspectivas de empleo de los jóvenes con formación superior.

No obstante, esta forma de cuantificar la capacidad de empleo no está exenta de limitaciones, dado que el empleo y el paro no solo dependen de la calidad de la educación que reciben los jóvenes. Por una parte, los cambios en el estado general de la economía y del mercado laboral son los aspectos que inciden más directamente en las oportunidades de trabajo. Por otra, hay otros muchos factores que influyen en las perspectivas de empleo de un individuo, lo que significa que no todos los titulados con la misma formación tienen las mismas oportunidades laborales. Entre estos factores cabe mencionar la modalidad de estudios escogida (a tiempo completo o a tiempo parcial), el lugar de residencia de los estudiantes y su movilidad, su experiencia laboral previa, su edad, sexo, procedencia étnica o clase social (Harvey 2001, p. 103). Respecto al último grupo de factores, en los debates sobre empleabilidad en ocasiones no se tienen en cuenta las prácticas discriminatorias a las que pueden enfrentarse los titulados en el mercado laboral (Morley, 2001).

Estas cuestiones también ponen de manifiesto las dificultades que existen a la hora de intentar medir el modo en que contribuyen las instituciones de educación superior a mejorar las perspectivas de empleo de los titulados (Harvey 2001; Little, 2001). Debido al hecho de que conseguir un puesto de trabajo significativo depende de varios factores independientes, utilizar las tasas y ratios de empleo y desempleo de los titulados como indicadores de la capacidad de las instituciones de educación superior para mejorar la empleabilidad de quienes se gradúan en ellas puede resultar engañoso. Entre las medidas alternativas encontramos las auditorías sobre empleabilidad que analizan las competencias de los estudiantes o las encuestas de satisfacción de los titulados, para cotejar su grado de satisfacción con el puesto de trabajo al que acceden tras finalizar sus estudios (Harvey, 2001). Si bien las auditorías sobre empleabilidad se basan en una concepción distinta de la misma

⁽⁶⁶⁾ En este apartado, el término "titulados" hace referencia a las personas que poseen un título de educación superior.

(⁶⁷), las encuestas de satisfacción de los titulados pueden ser herramientas muy útiles cuando se pretende medir la parte que tiene que ver con la calificación de un empleo como “significativo” (Harvey, 2001). Hay algunas encuestas comparativas (⁶⁸) que analizan la satisfacción laboral de los titulados en Europa. Sus resultados se han utilizado en las discusiones que se presentan en los apartados 5.4 y 5.5.

Además de estos problemas de tipo conceptual, la disponibilidad de datos también plantea limitaciones a la hora de analizar las posibilidades de empleo de los titulados. Por ejemplo, a pesar de que la empleabilidad de quienes poseen un título de grado es motivo de preocupación para algunos países, debido a la falta de datos no es posible analizar las posibilidades de empleo de los titulados de primer y segundo ciclo por separado.

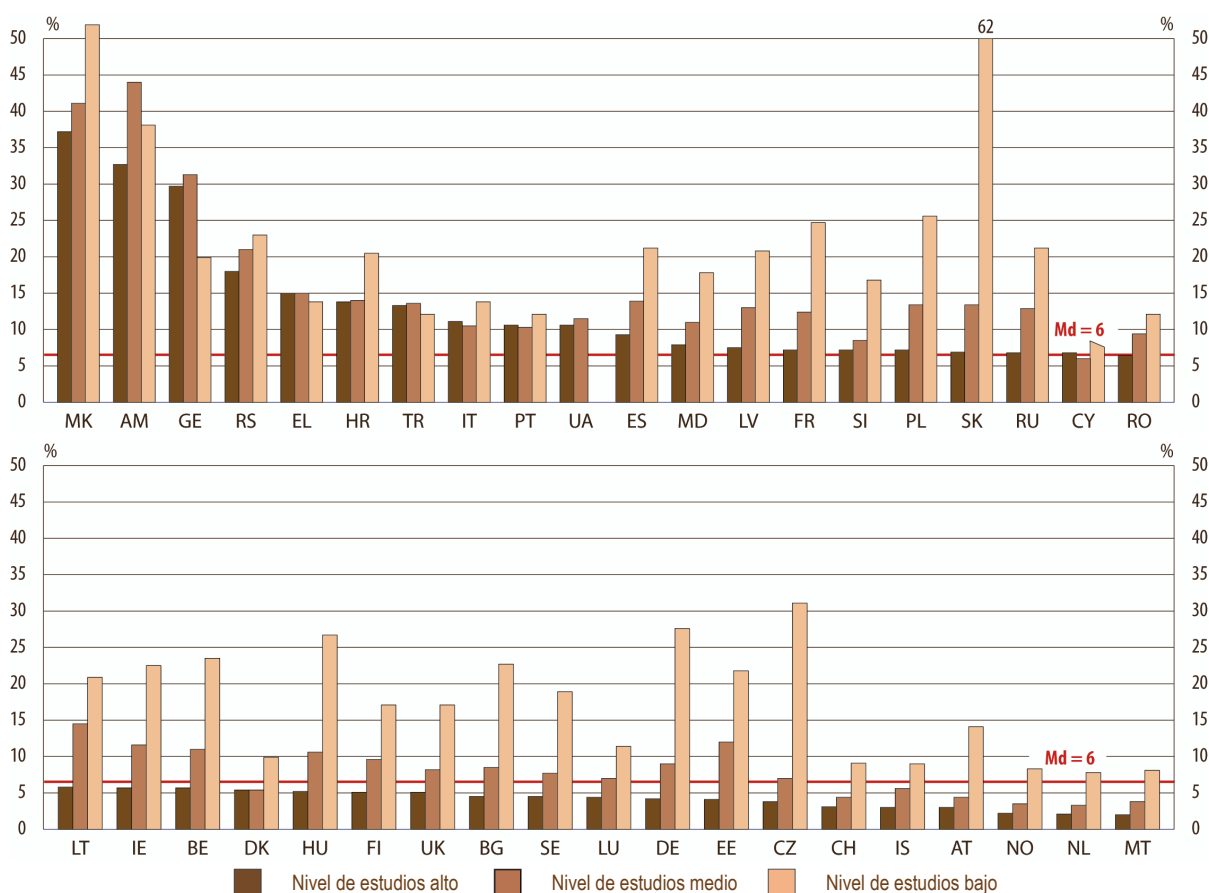
Por este motivo, el presente informe utiliza la ratio de desempleo de los titulados como el principal indicador de sus perspectivas de trabajo. Asimismo, al final de este apartado se incluye un indicador con la duración media del periodo de transición entre los estudios y el acceso al mercado laboral. Por otra parte, para poder comprender el hecho de que la definición actualmente utilizada de empleabilidad incluye la capacidad de los estudiantes de encontrar un empleo *significativo*, en los apartados 5.4 y 5.5 el informe utilizará indicadores sobre los salarios de los titulados y sobre el desajuste respecto a los niveles de cualificación como indicadores de la calidad de dicho puesto de trabajo. Según las encuestas realizadas a los titulados, ambas variables influyen en su satisfacción laboral (Støren & Arnesen, 2011).

La ratio de desempleo proporciona información muy interesante sobre el valor relativo de los títulos de educación superior. El gráfico 5.6 muestra la ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 34 años, según su nivel de estudios. Debido al tamaño tan reducido de las muestras anuales, solo se puede presentar el promedio de los años 2006 al 2010. Esto hace imposible analizar las perspectivas de empleo de los titulados a la luz de la evolución reciente de la economía.

(⁶⁷) El uso de las auditorías sobre empleabilidad para construir indicadores sobre empleabilidad implica concebirla como una serie de competencias que los titulados adquieren y que los empleadores consideran necesarias para un determinado puesto de trabajo (Harvey, 2001).

(⁶⁸) Entre los estudios sobre titulados figura el proyecto CHEERS, llevado a cabo entre 1998 y 2000 en once países (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); el proyecto REFLEX, realizado entre 2005-2006 en 16 países (Allen & van der Velden, 2011); y el proyecto HEGESCO, llevado a cabo entre dos y tres años después del proyecto REFLEX, y utilizando la misma metodología, en cinco países adicionales (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011).

Gráfico 5.6: Ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 24 años, por nivel de estudios (en %), promedio 2006-2010



	MK	AM	GE	RS	EL	HR	TR	IT	PT	UA	ES	MD	LV	FR	SI	PL	SK	RU	CY	RO
Alto	37,2	32,7	29,7	18,0	15,2	13,8	13,3	11,1	10,6	10,6	9,3	7,9	7,5	7,2	7,2	7,2	6,9	6,8	6,8	6,4
Medio	41,1	44,0	31,3	20,9	14,8	14,0	13,6	10,5	10,3	11,5	13,9	11,0	13,0	12,4	8,5	13,4	13,4	12,9	6,0	9,4
Bajo	51,9	38,1	19,9	23,0	13,8	20,5	12,1	13,8	12,1		21,2	17,8	20,8	24,7	16,8	25,6	61,7	21,2	7,6	12,1
	LT	IE	BE	DK	HU	FI	UK	BG	SE	LU	DE	EE	CZ	CH	IS	AT	NO	NL	MT	
Alto	5,8	5,7	5,7	5,4	5,2	5,1	5,1	4,5	4,5	4,4	4,2	4,1	3,8	3,1	3,0	3,0	2,2	2,1	2,0	
Medio	14,5	11,6	11,0	5,4	10,6	9,6	8,2	8,5	7,7	7,0	9,0	12,0	7,0	4,4	5,6	4,4	3,5	3,3	3,8	
Bajo	20,9	22,5	23,5	9,9	26,7	17,1	17,1	22,7	18,9	11,4	27,6	21,8	31,1	9,1	9,0	14,1	8,3	7,8	8,1	

Notas: En Ucrania y Georgia los datos se refieren a 2010. Por este motivo, la mediana de Bolonia no incluye a estos dos países.

Los datos se basan en una muestra pequeña en la mayoría de los países de tamaño mediano y pequeño.

Los datos se han distribuido de acuerdo con la ratio de desempleo de quienes tienen un nivel de estudios alto. La mediana hace referencia también a la ratio de desempleo de quienes tienen estudios superiores.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

Por término medio, cuanto más alto es el nivel de formación, menor es la ratio de desempleo de los jóvenes. En la mitad de los países del EEES, la ratio de desempleo entre los jóvenes con un bajo nivel de estudios (como máximo de educación secundaria obligatoria, CINE 0-2) supera el 19%, mientras que la ratio mediana de quienes tienen estudios de nivel intermedio (como máximo de educación postsecundaria no superior, CINE 3-4) es de un 10,6%, y solamente de un 6,4% en el caso de los jóvenes que poseen un título de nivel terciario (CINE 5-6).

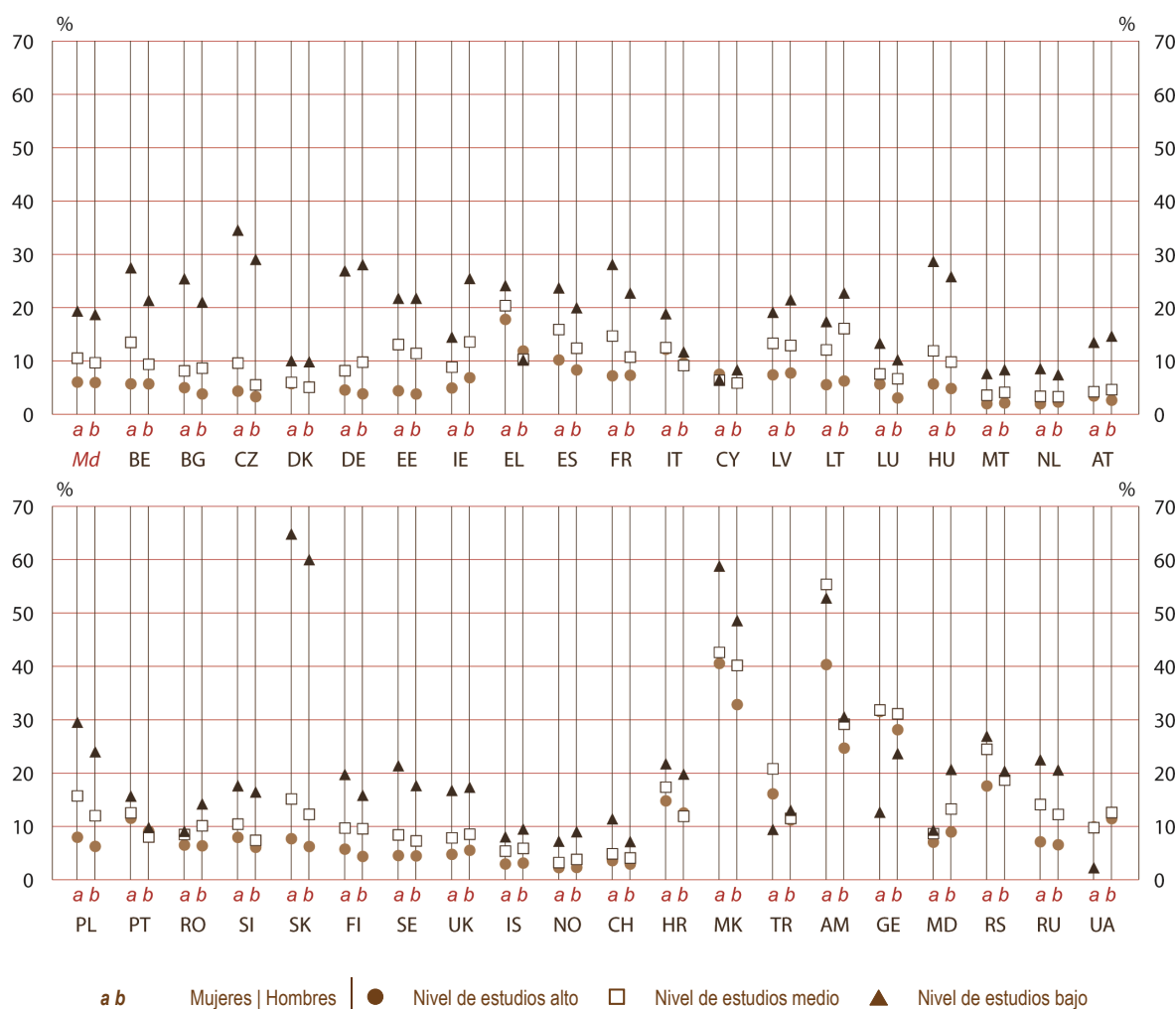
La diferencia más significativa entre las ratios de desempleo de los jóvenes con un nivel de estudios bajo y alto se dan en la República Checa (31% frente al 4%) y Eslovaquia (62 % frente al 7%),

seguida de Alemania (28% frente a un 4%). Estos son los países en los que conseguir un título de educación superior mejora de una manera más significativa las perspectivas laborales de los jóvenes. Por el contrario, aquellos países en los que no existe prácticamente ninguna diferencia entre las ratios de desempleo de quienes poseen o no estudios superiores son Chipre, Portugal, Grecia y Turquía. Curiosamente, en los dos últimos países, la ratio de desempleo de los jóvenes con estudios superiores es incluso más elevada que la de quienes tienen un escaso nivel educativo. En el caso de Georgia, esta tendencia es incluso más acusada, con una ratio de paro del 20% entre quienes tienen un nivel bajo de estudios, del 31% para los titulados de nivel intermedio y de un 30% para los que tienen estudios superiores.

No obstante, tal como indica el gráfico 5.7, el panorama puede ser distinto para hombres y mujeres. En el caso de Grecia y Turquía, por ejemplo, donde no existen grandes diferencias en las ratios generales de desempleo de las personas con distintos niveles de estudios, sí las encontramos en el caso de las mujeres. En ambos países, la ratio de paro femenino es más elevada que la de los varones. Sin embargo, en Grecia, poseer una cualificación superior reduce la probabilidad de desempleo para las mujeres (la ratio de paro de mujeres con un bajo nivel de estudios es del 24%, frente al 18% de las que poseen un título superior). En Turquía, son las mujeres con estudios de nivel medio quienes se encuentran en peor situación en lo que respecta a perspectivas de empleo, mientras que su ratio de desempleo es la menor en el caso de las mujeres con un bajo nivel educativo.

En general, cuanto más alto es el nivel de estudios, menores son las diferencias entre sexos. Si bien las ratios de paro medias son prácticamente iguales para hombres que para mujeres, por lo general, tener un título superior mejora las perspectivas de empleo de las mujeres en mayor medida que las de los hombres. No obstante, en países como Irlanda, Moldavia y Georgia no se cumplen estas condiciones, y existen diferencias relativamente importantes entre hombres y mujeres en los sectores con un bajo nivel de estudios, siendo las ratios de paro de los varones más altas que las de las mujeres. Con todo, las diferencias de género en cuanto a perspectivas de empleo también se reducen en estos países entre quienes cuentan con estudios superiores. Sin embargo, en Georgia, como se mencionó anteriormente, aunque las diferencias entre hombres y mujeres son menores entre quienes tienen un título superior, la ratio de desempleo para estos es más elevada que para quienes tienen un bajo nivel educativo. Las diferencias más acusadas entre ratios de desempleo entre hombres y mujeres, con independencia del nivel de estudios alcanzado, se encuentran en Armenia.

Gráfico 5.7: Ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 34 años, por nivel de estudios y sexo (en %), promedio 2006-2010



Notas: Los datos sobre Ucrania y Georgia se refieren a 2010. Por este motivo, la mediana de Bolonia no incluye a estos dos países. En la mayoría de los países pequeños y medianos los datos se basan en muestras reducidas. Por el mismo motivo, el desglose de datos sobre género carece de fiabilidad en Irlanda, la República Checa, Eslovaquia, Suiza y la Antigua República Yugoslava de Macedonia.

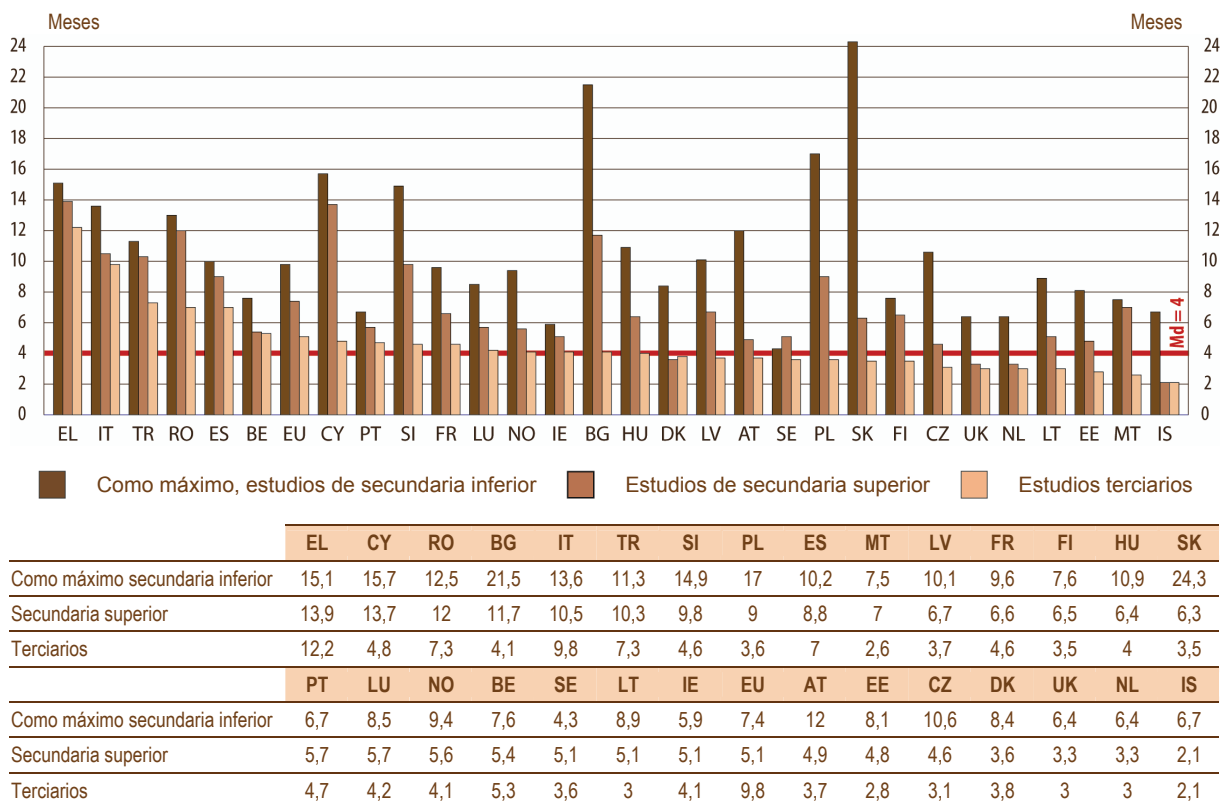
Los datos se han clasificado de acuerdo con la ratio total de desempleo de las personas con un nivel alto de estudios

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

Otra manera de comparar las perspectivas de empleo de los jóvenes con distintos niveles de formación es examinar la duración media de la transición entre la terminación de los estudios y la incorporación al mercado laboral (Gráfico 5.8). La duración de esta transición se define como la diferencia entre la fecha en la que se abandona la educación formal y la fecha en la que se comienza el primer trabajo de al menos tres meses de duración (EACEA/Eurydice 2012, p.179). Tal como describe el informe *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012*, en todos los países las personas que tienen un nivel superior de formación encuentran su primer trabajo antes que quienes solo poseen estudios de secundaria (EACEA/Eurydice 2012, p.178). Esto quiere decir que tener estudios superiores no solo reduce las probabilidades de estar desempleado, sino que también implica períodos más cortos de búsqueda de trabajo. Las diferencias más significativas en la duración media de la transición entre las personas con un nivel de estudios alto o bajo se observan en Eslovaquia, Bulgaria y Polonia.

Entre quienes han logrado un nivel de estudios alto, la media del periodo de transición de la educación al mundo laboral más alta se encuentra en Grecia (12,2 meses) y en Italia (9,8 meses) en 2009. Los periodos más breves de búsqueda de empleo aparecen en Islandia (2,1 meses), Malta (2,6 meses) y Estonia (2,8 meses).

Gráfico 5.8: Duración media de la transición de la educación al mundo laboral, según el nivel de estudios, 2009



Notas: La duración de la transición de la educación al mundo laboral se calcula como la diferencia entre la fecha en la que se abandona la educación formal por última vez y la fecha en la que se comienza el primer trabajo de al menos 3 meses de duración. Los resultados hacen referencia a personas que encontraron un primer empleo significativo. El indicador se calcula dividiendo el número de personas empleadas dentro del grupo de edad de 25 a 64 años que han conseguido un nivel específico de estudios, por el total de la población comprendida en el mismo intervalo de edad.

La mayoría de los resultados se basan en las respuestas de quienes abandonaron su educación formal en los últimos 5 años, para evitar problemas a la hora de recordar las fechas que marcaron las transiciones. Este es particularmente el caso del Reino Unido, donde el índice de respuestas en blanco a la pregunta sobre "fecha del primer empleo" fue significativamente más alto una vez superado ese umbral temporal. El intervalo de 5 años también parece ser el más apropiado dada la muestra de población disponible en cada país. En algunos de ellos, los servicios militares o a la comunidad obligatorios contribuyen a que la media de los periodos de transición sea más elevada. En este caso se encuentran especialmente Bulgaria (1,2 meses), Grecia (4,3 meses), Chipre (2,6 meses) y Austria (1,5 meses). En otros países, nadie o muy pocas personas se encuentran en estas situaciones.

Los datos se han clasificado según el promedio de duración de la transición entre la educación y el trabajo para personas que tienen estudios de nivel superior. El valor de la mediana hace referencia a la duración del periodo de transición para quienes tienen estudios superiores.

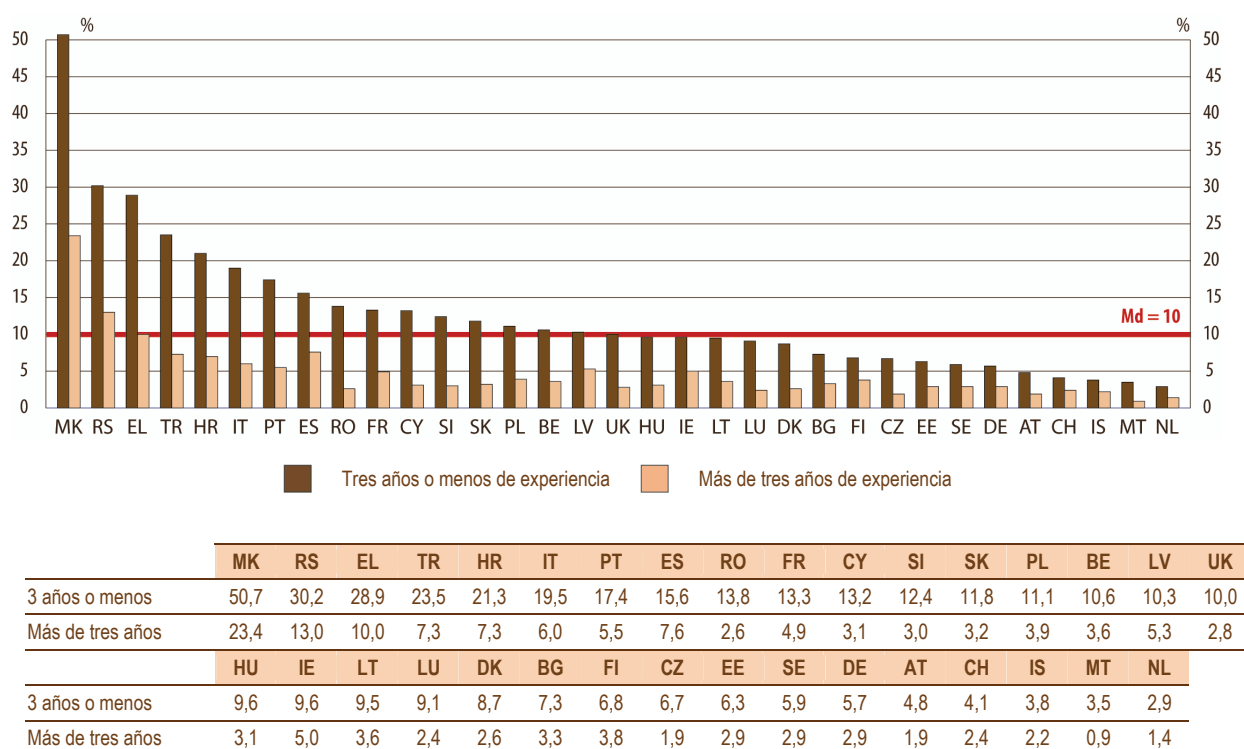
Fuente: Eurostat, modulo específico de la Encuesta de Población Activa (EPA).

Además de establecer una comparación entre jóvenes con distintos niveles de estudios, también es posible analizar más en profundidad las diferencias que existen entre quienes poseen un nivel educativo alto. El gráfico 5.9 muestra la ratio de desempleo de titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, según el número de años transcurridos desde que titularon (de nuevo la mediana de los años 2006 al 2010). El gráfico establece una distinción entre jóvenes que titularon tres o más años antes de la fecha de recogida de datos y aquellos que habían finalizado tres años o menos antes de dicha fecha. Este indicador captura las perspectivas de incorporación al mercado laboral de los que han titulado recientemente, en comparación con la situación laboral de jóvenes con más experiencia.

En general, la ratio de desempleo de quienes han obtenido su título hace poco es considerablemente más elevada que la de quienes tienen más experiencia. En la mitad de los países del EEES, la ratio de desempleo entre los titulados recientes es superior al 10%, lo que triplica la ratio mediana de las personas que hace tres años o más que terminaron sus estudios (3,2%). Los países con las diferencias más acusadas entre titulados recientes y otros con más experiencia son Chipre (13,2% y 3,1%), Rumanía (13,8% y 2,6%) y Eslovenia (12,4% y 3%); mientras que los países donde la diferencia es menor son Finlandia (6,8% y 3,8%), Islandia (3,8% y 2,2%) y Suiza (4,1% y 2,4%).

La diferencia entre titulados recientes y jóvenes con más experiencia es relativamente semejante para hombres y mujeres (véase el gráfico 5.10, en el que se muestran las ratios de desempleo de hombres y mujeres por separado). Aproximadamente en dos tercios de los países en los que se dispone de datos la diferencia es ligeramente mayor en el caso de los hombres que en el de las mujeres.

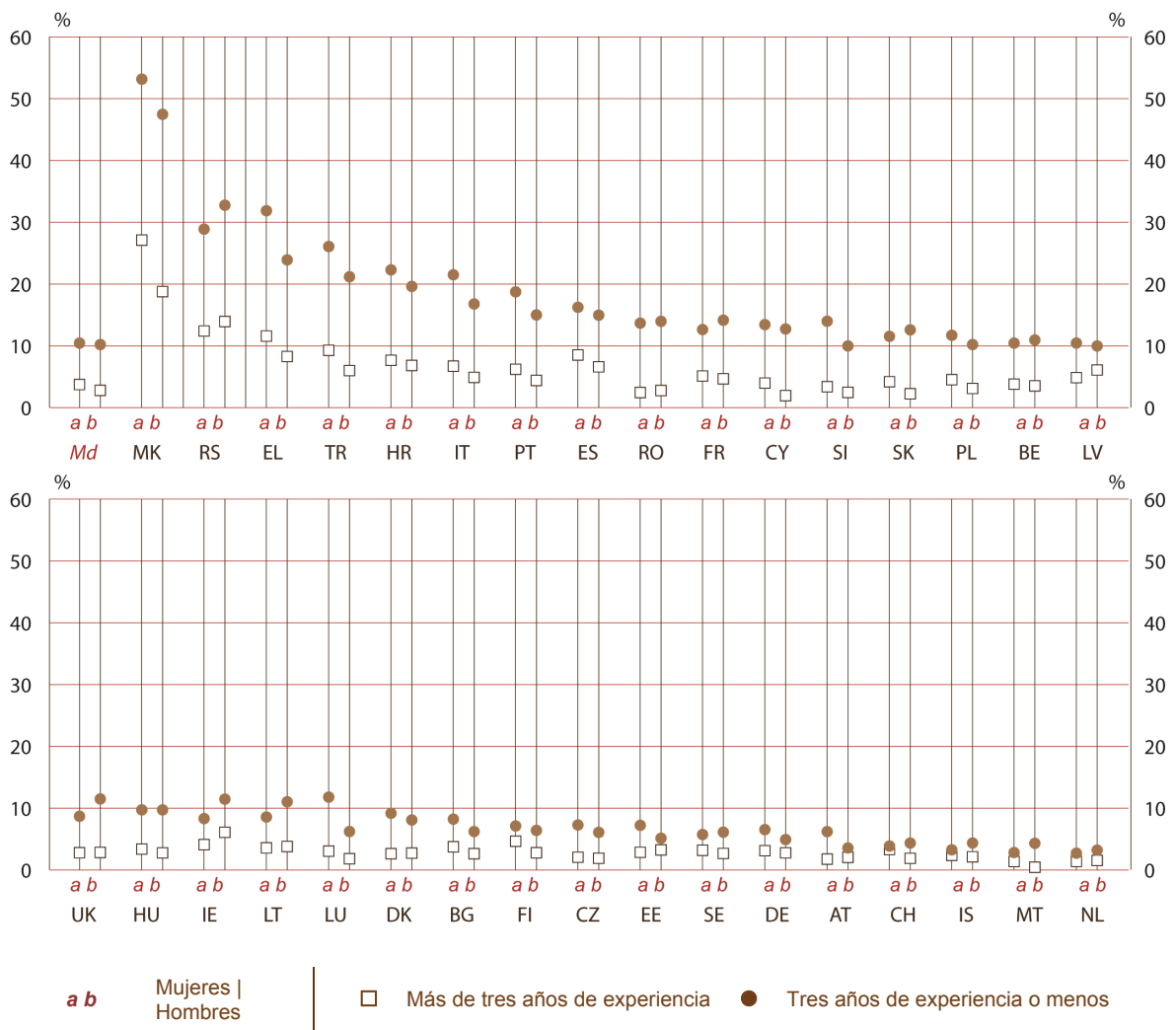
Gráfico 5.9: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, según el número de años transcurridos desde la obtención del título (en %), promedio 2006-2010



Notas: En la mayoría de los países medianos y pequeños, los datos se basan en una muestra de tamaño reducido. La categoría “tres años o menos de experiencia” no incluye el año siguiente a la obtención del título. Los datos se han distribuido de acuerdo con la ratio de desempleo de los titulados recientes (titulados tres años o menos antes de la recogida de datos). La mediana hace referencia a la ratio de desempleo de los titulados recientes.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

Gráfico 5.10: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, según el número de años transcurridos desde la obtención del título y el sexo (en %), promedio 2006-2010



Notas: En la mayoría de los países medianos y pequeños, los datos se basan en una muestra de tamaño reducido. La categoría “tres años o menos de experiencia” no incluye el año siguiente a la obtención del título. Los datos se han distribuido de acuerdo con la ratio de desempleo de los titulados recientes (titulados tres años o menos antes de la recogida de datos).

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

Estos datos indican que, si bien poseer un título de educación superior mejora las posibilidades de empleo de los jóvenes en la mayoría de los países, quienes han finalizado sus estudios recientemente se enfrentan a problemas a la hora de acceder al mercado laboral. Esta conclusión de nuevo subraya las dificultades relacionadas con la evaluación de la actividad de las instituciones de educación superior basándose en los indicadores de desempleo. Una posible forma de interpretar estos datos es que los empleadores evalúen factores como la experiencia laboral a la hora de decidir la contratación. Estos factores claramente escapan al control de las instituciones de educación superior. No obstante, es posible argumentar que incluir períodos de prácticas en los programas de educación superior podría contribuir a modificar los patrones de desempleo actuales.

5.4. Los beneficios personales de la educación: relación entre ingresos y nivel de estudios

El nivel de ingresos esperable en personas que poseen un título de nivel superior forma parte del debate sobre las perspectivas laborales de los titulados. En teoría, un título de nivel superior –y, por tanto, un nivel más alto de inversión en educación– debería verse recompensado por un trabajo mejor remunerado tras haber obtenido dicho título. De acuerdo con el concepto de empleabilidad, definir un puesto de trabajo como “significativo” puede también incluir el nivel de ingresos (considerados como una recompensa económica) que se perciben por dicho trabajo. Las encuestas a los titulados, de hecho, revelan una correlación positiva entre el salario y la satisfacción laboral (véase, por ejemplo, Støren & Arnesen, 2011). No obstante, recurrir a indicadores basados en los ingresos para medir la empleabilidad presenta las mismas limitaciones que el uso de los indicadores sobre empleo y desempleo.

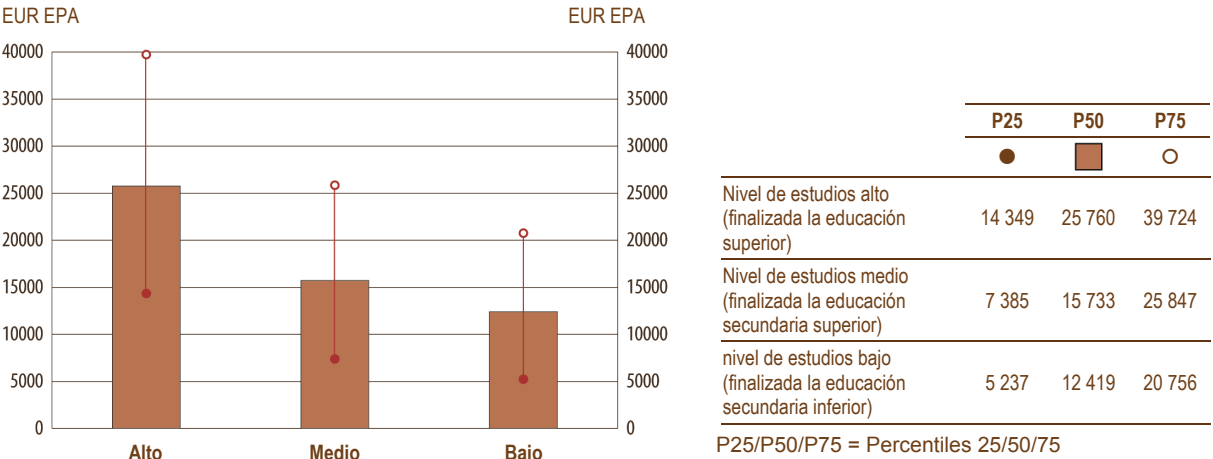
Es cierto que, dentro del EEES, suele haber correlación entre nivel de estudios e ingresos, aunque el rendimiento que se obtiene de la educación en este sentido varía dependiendo de los países. El gráfico 5.11 muestra los percentiles 25, 50 y 75 de empleados dentro del EEES según su nivel de estudios, que vienen a corroborar el valor añadido que comporta poseer un título de educación superior. La finalización de estudios superiores influye significativamente en los ingresos brutos. En 2010, los ingresos medios de los trabajadores con un título de nivel terciario duplicaban a los de quienes tenían un nivel de estudios bajo, y eran un 60% más elevados que los de quienes habían finalizado la educación secundaria superior (para la cobertura por países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). En el caso de empleados con educación superior, solo un 25% recibía unos ingresos anuales de menos de 15.000 euros EPA (percentil 25%), mientras que la mitad ganaban al menos 26.000 euros EPA (valor de la mediana) y un 25%, más de 40.000 euros (percentil 75%).

Sin embargo, tener un título superior no garantiza unos ingresos elevados. Un 25% de los trabajadores que únicamente habían completado la secundaria inferior ganaba más de 20.000 euros EPA, mientras que el 25% de los que habían finalizado estudios terciarios ganaban menos de 15.000 euros EPA. Dichas diferencias salariales pueden estar vinculadas al hecho de que no todos los titulados en educación superior desempeñan trabajos que requieren un título superior (véase el apartado 5.5).

El gráfico 5.12 muestra las diferencias porcentuales entre el salario bruto anual medio de trabajadores con un nivel educativo superior y de otros con niveles inferiores, desglosadas por países. En 2010, en todos los países el salario bruto medio de quienes habían finalizado estudios superiores fue superior al de quienes solo poseían títulos de educación secundaria inferior o superior.

El efecto de haber completado estudios de nivel terciario en lugar de estudios de secundaria superior sobre los ingresos medios oscilaba entre aproximadamente un 20% en Suecia y Dinamarca y un 100% en Portugal, Lituania y Letonia. Aún se observa más diversidad en las diferencias entre los ingresos medios de los trabajadores con estudios superiores y aquellos que solo tienen estudios de secundaria inferior. Los países con menores diferencias (aproximadamente un 60%) son Bélgica y Francia, mientras que en Suiza los ingresos medios de los empleados con cualificaciones de nivel terciario son más de cuatro veces superiores a los de quienes solo han terminado la secundaria inferior. Este porcentaje tan elevado indica que se obtiene un gran rendimiento derivado de poseer un título de educación superior.

Gráfico 5.11: Percentiles 25, 50 y 75 de los ingresos brutos anuales que perciben los trabajadores dentro del EEES, por nivel de estudios, en euros EPA, 2010

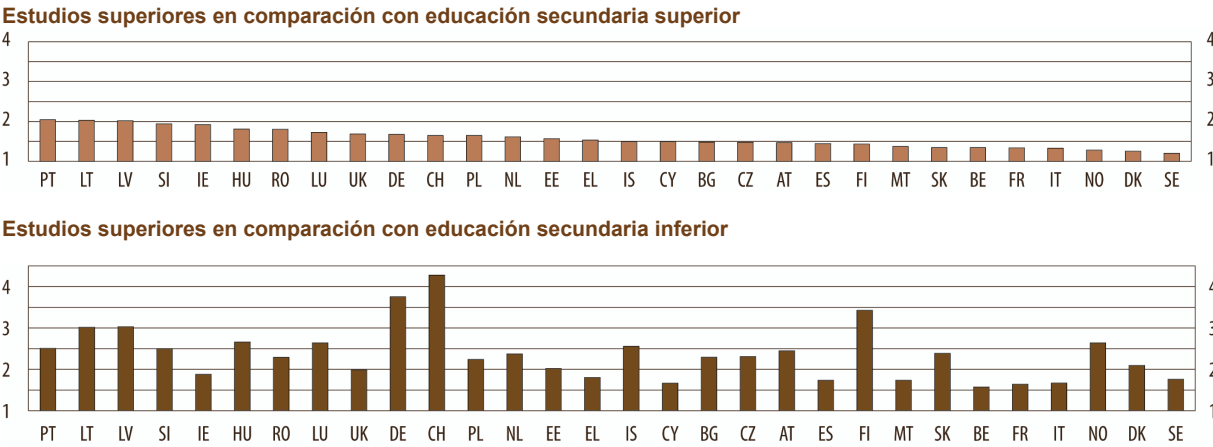


Notas: Cálculos basados en las variables “Ingresos dinerarios o cuasidinerarios del trabajador” e “Ingresos no dinerarios del trabajador”, sumadas para calcular los ingresos personales dinerarios y no dinerarios de los trabajadores. Para más información, véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

El grupo de edad al que hace referencia es de 16+.

Fuente: Eurostat, EU-SILC (Estadísticas sobre distribución de la Renta y Condiciones de Vida).

Gráfico 5.12: Diferencia porcentual entre los ingresos brutos anuales medios de trabajadores con estudios superiores y con niveles inferiores de formación, 2010



Notas: En Chipre e Irlanda los datos se refieren al año 2009.

El grupo de edad al que hacen referencia es el de 16+.

Los datos se han clasificado en función de las diferencias porcentuales entre los ingresos anuales brutos medios de trabajadores con estudios superiores y de trabajadores con estudios de secundaria superior.

Fuente: Eurostat, EU-SILC (Estadísticas sobre distribución de la Renta y Condiciones de Vida).

5.5. Las cualificaciones de educación superior y la demanda del mercado laboral: desajustes en cuanto a cualificaciones

Los titulados de educación superior no solo han de encontrar un trabajo (bien remunerado) tras completar sus estudios, sino que, en teoría, deberían encontrar un empleo “significativo” es decir, que se ajuste a los conocimientos y destrezas que han adquirido durante su educación. Cuando el nivel de estudios alcanzado y los requisitos de titulación de un puesto de trabajo no concuerdan, la situación se denomina desajuste de destrezas (o de cualificación). El desajuste que con más frecuencia se produce es el denominado vertical, que se da cuando existe una discrepancia entre el nivel de estudios adquirido y el **nivel** de estudios o de destrezas que requiere el puesto de trabajo (Cedefop 2010, p. 13). De acuerdo con las encuestas realizadas a los titulados, el desajuste vertical tiene una influencia muy negativa sobre la satisfacción laboral (Støren & Arnesen, 2011).

Los desajustes verticales a nivel individual pueden consistir tanto en un exceso como en un defecto de titulación. Es más sencillo comprender el exceso de titulación como una sobrecualificación: una persona está sobrecualificada cuando posee una cualificación superior a la que requiere su puesto de trabajo (Cedefop 2010, p. 13). Por el contrario, una infracualificación haría referencia a un nivel de cualificaciones inferior al que requiere el puesto de trabajo correspondiente (*Ibid.*). De hecho, puede que exista una discrepancia entre el nivel de cualificaciones de una persona y sus destrezas y habilidades para ocupar ciertos puestos de trabajo. Esto supone que un exceso de titulación puede tener solamente carácter formal (*Ibid.*). En otras palabras, es posible que el nivel de cualificación formal de una persona sea muy elevado y sin embargo sus competencias en la práctica sean las adecuadas al puesto de trabajo. No obstante, un análisis de las tasas de sobrecualificación (es decir, del porcentaje de personas que ocupan puestos de trabajo que requieren una titulación inferior a la que poseen) puede resultar un punto de partida útil a la hora de evaluar la educación superior en función de criterios de empleabilidad.

Pueden existir diversos motivos para que los titulados en educación superior acepten trabajos que requieran un nivel de cualificación inferior al que poseen. En primer lugar, esto puede ser un indicador de que las instituciones de educación superior no han sido capaces de ajustarse a las necesidades del mercado laboral proporcionando a sus titulados las destrezas necesarias (véase Allen & de Weert, 2007). En este caso, las medidas para mejorar la empleabilidad pueden contribuir a que las cifras de sobrecualificación disminuyan. Sin embargo, como ya se mencionó en el apartado 5.3, existen otros muchos factores que inciden sobre los desajustes de cualificación y que escapan al control de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, puede que no haya suficientes puestos de trabajo que requieran un nivel alto de cualificaciones en comparación con el número de titulados en educación superior. Este fenómeno puede definirse como superávit de destrezas ⁽⁶⁹⁾ y puede reducirse fomentando la innovación o elaborando previsiones sobre futuras tendencias del mercado de trabajo y analizando la relación entre el sistema educativo y las necesidades del mercado laboral. O, por el contrario, los titulados pueden no encontrar puestos de trabajo adecuados a causa de deficiencias en el mercado laboral o de discriminación. Distintas tasas de sobrecualificación entre hombres y mujeres, o entre quienes han nacido en el país y los extranjeros ⁽⁷⁰⁾ pueden ser un indicador de este último problema, sobre todo cuando se comparan dichas tasas con las de

⁽⁶⁹⁾ Se produce un superávit de destrezas "cuando la oferta de personas con una destreza específica excede a la demanda de la misma" (Cedefop 2010, p. 13).

⁽⁷⁰⁾ En base a los datos del 2009, Eurostat (2011b, p. 76) concluye que "en el grupo de edad de 20 a 64 años, la tasa de sobrecualificación de los extranjeros dentro de la UE es mucho más elevada que la tasa de sobrecualificación del total de la población (33% frente al 21%)".

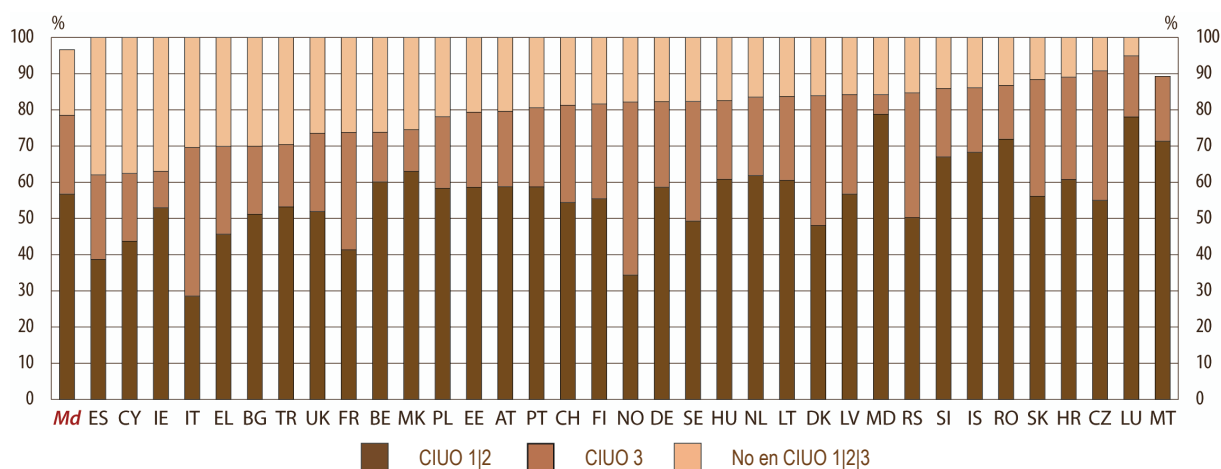
participación en la educación. En este caso, las respuestas adecuadas a nivel político se centran fundamentalmente en el mercado laboral.

Este apartado se ocupa de las tasas de sobrecualificación, entendidas como el porcentaje de jóvenes con estudios superiores que ocupan puestos de trabajo para los que no se necesita un título superior (puestos del nivel 4 al 9 de la CIUO). No obstante, este indicador presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, asignar un determinado nivel educativo a una categoría de ocupaciones específica resulta poco flexible y no permite adaptarse a la rápida evolución del mercado laboral. También se pasan por alto las diferencias dentro de la misma categoría de puestos de trabajo (van der Velden & van Smoorenburg 1997, p. 1). Por estas razones se considera que la autoevaluación –aunque también está sujeta a limitaciones– puede ser un instrumento más preciso para medir los desajustes verticales que otros métodos basados en las clasificaciones de ocupaciones (van der Velden & van Smoorenburg 1997). Asimismo, incluso cuando intentamos medir los desajustes verticales en base a las clasificaciones de ocupaciones, se necesita un listado de categorías laborales más detallado que la escala de nueve niveles que se ha utilizado en este informe (Koucký & Zelenka, 2011). No obstante, este indicador puede servir de punto de partida para análisis posteriores.

Tomando como referencia datos de 2010, el gráfico 5.13 muestra el porcentaje de personas entre 25 y 34 años empleadas en puestos de trabajo que normalmente requieren titulaciones de nivel superior (CIUO 1, 2 y 3) y de quienes no se encuentran en esta situación. No se dispone de datos para la totalidad del EEES. En aquellos países en los que sí están disponibles, puede considerarse que aproximadamente una quinta parte (20,6%) de los jóvenes con estudios superiores están sobrecualificados para el trabajo que desempeñan y, por tanto, ocupan puestos que no precisan de un título de educación superior. Este porcentaje se mantuvo relativamente estable entre el año 2000 y el 2010, a pesar del incremento en las tasas de participación y de la “masificación” de la educación superior (véase el capítulo 1). Esto sugiere que las tasas de sobrecualificación están más influidas por las estructuras del mercado laboral y por la innovación que por el creciente número de estudiantes. La tasa media de sobrecualificación es de un 18,1%.

De entre los países en los que se dispone de datos, hay seis cuya tasa de sobrecualificación ronda o supera el 30%: Bulgaria (30%), Grecia (30,1%), Italia (30,4%), Irlanda (37%), Chipre (37,6%) y España (38%). Los siete países que presentan índices de sobrecualificación por debajo del 15% son Eslovenia (14,1%), Islandia (13,9%), Rumanía (13,2%), Eslovaquia (11,6%), Croacia (11%), la República Checa (9,2%) y Luxemburgo (5,1%).

Gráfico 5.13: Distribución de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO distinto del 1, 2 o 3 (2010)



	Md	ES	CY	IE	IT	EL	BG	TR	UK	FR	BE	MK	PL	EE	AT	PT	CH	FI
CIUO 1 2	56,7	38,7	43,7	53,0	28,5	45,7	51,2	53,2	51,9	41,3	60,1	63,0	58,3	58,6	58,8	58,7	54,4	55,5
CIUO 3	21,7	23,3	18,8	10,0	41,0	24,3	18,8	17,2	21,6	32,4	13,7	11,5	19,8	20,8	20,9	21,9	26,8	26,2
No CIUO 1 2 3	18,1	38,0	37,6	37,0	30,4	30,1	30,0	29,6	26,5	26,2	26,2	25,5	21,9	20,6	20,4	19,4	18,7	18,4
	NO	DE	SE	HU	NL	LT	DK	LV	MD	RS	SI	IS	RO	SK	HR	CZ	LU	MT
CIUO 1 2	34,4	58,6	49,3	60,8	61,9	60,5	48,0	56,7	78,8	50,3	67,0	68,3	71,9	56,1	60,8	55,0	78,0	71,4
CIUO 3	47,8	23,6	33,0	21,7	21,7	23,2	35,9	27,4	5,5	34,4	18,9	17,9	14,9	32,3	28,3	35,8	16,9	17,9
No CIUO 1 2 3	17,8	17,8	17,7	17,5	16,5	16,3	16,1	15,8	15,8	15,3	14,1	13,9	13,2	11,6	11,0	9,2	5,1	:

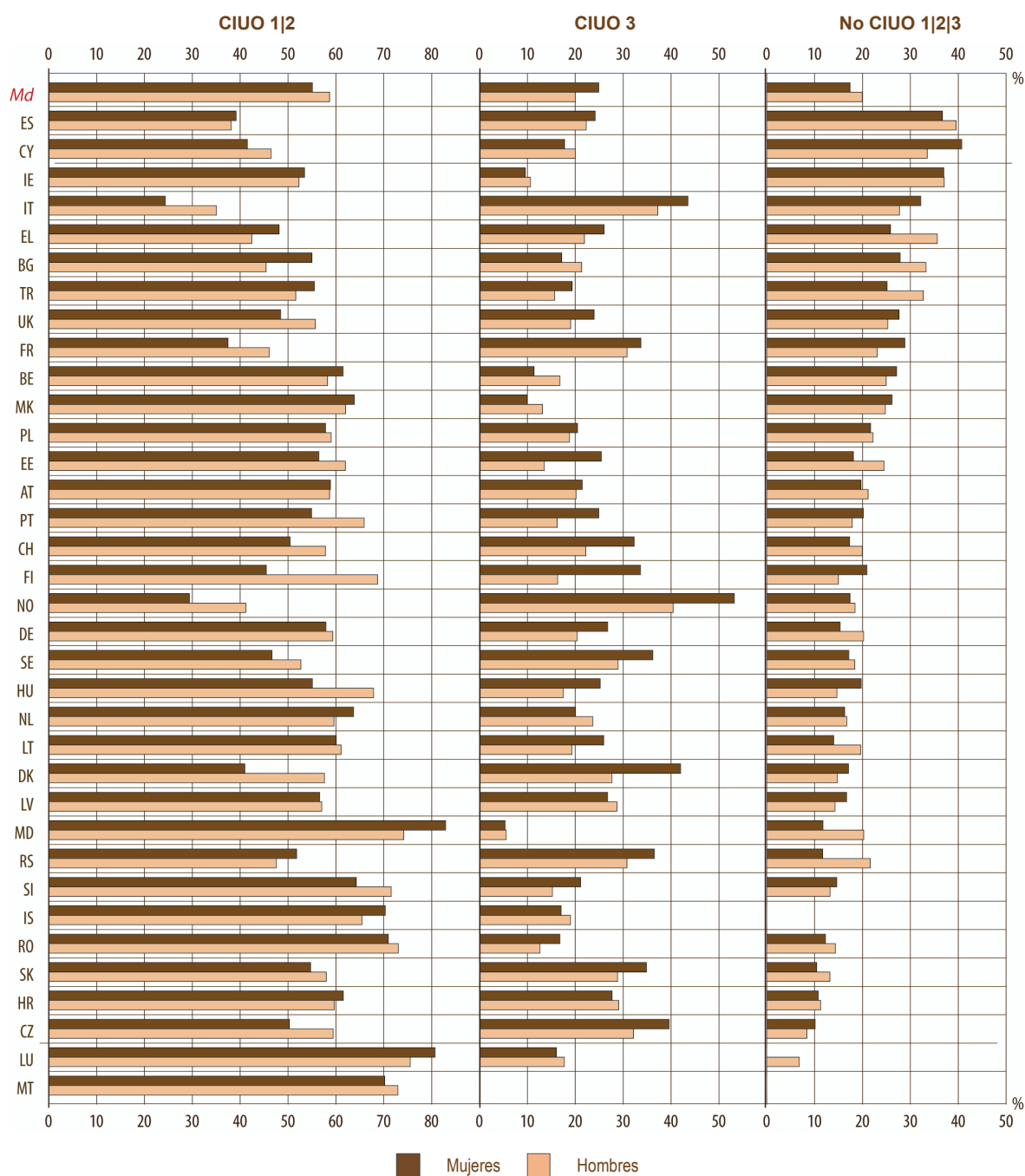
Notas: Los datos de Luxemburgo, Malta, Eslovenia, Croacia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia carecen de fiabilidad debido al tamaño reducido de la muestra. Algunos resultados no se han publicado en el caso de Luxemburgo, Malta e Islandia debido también al tamaño de la muestra.

Los datos se han ordenado según el porcentaje de personas no empleadas en los niveles CIUO 1, 2 o 3.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

No se aprecian grandes diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a las tasas de sobrecualificación (véase el gráfico 5.14). Por término medio, las mujeres tienen más probabilidades de aceptar puestos de trabajo por debajo de su nivel de cualificación, pero en este aspecto hay muchas diferencias entre países. Por ejemplo, en Moldavia y Rusia, los hombres tienen casi el doble de probabilidades de sobrecualificación que las mujeres, mientras que en Finlandia y Hungría, las mujeres se encuentran en esta situación en cerca de 1,4 más de ocasiones.

Gráfico 5.14: Distribución de los titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO distinto del 1, 2 o 3, por sexo (2010)



Notas: Los datos de Luxemburgo, Malta, Eslovenia, Croacia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia carecen de fiabilidad debido al tamaño reducido de la muestra. Algunos resultados no se han publicado en el caso de Luxemburgo, Malta e Islandia debido también al tamaño de la muestra.

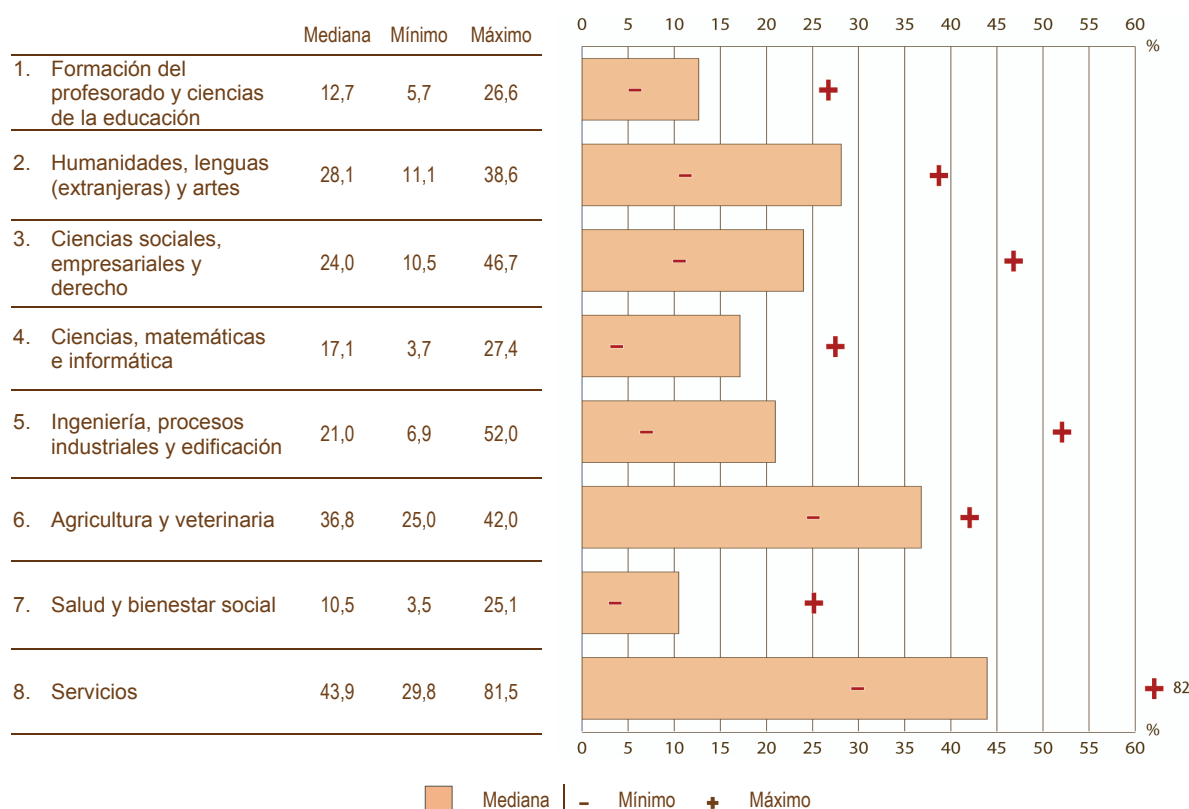
Los datos se han ordenado según el porcentaje de personas no empleadas en los niveles CIUO 1, 2 o 3.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

El gráfico 5.15 ilustra el desajuste vertical de los titulados en educación superior por áreas de estudio. Debido a que los datos anuales son insuficientes, el gráfico muestra el promedio de los años 2006 al 2010 (para la cobertura por países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). Los datos

indican que los jóvenes con un título en el área de “servicios” ⁽⁷¹⁾ tienen más probabilidades de aceptar trabajos por debajo de su nivel de cualificación. En la mitad de los países analizados, más de un 44% de los jóvenes está sobrecualificados en este campo. De entre los países en los que se dispone de datos, Grecia y Chipre son los que muestran la tasa más elevada de sobrecualificación en el sector servicios, con más de tres cuartos de los jóvenes empleados en puestos por debajo de su nivel de cualificación (76,2% en Grecia y 81,5% en Chipre). La tasa de sobrecualificación más baja en este sector se encuentra en la República Checa, y, aun así, alcanza un 29,8%.

Gráfico 5.15: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (no empleados en los niveles CIUO 1, 2 o 3), por áreas de estudio, promedio 2006-2010



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA).

Las áreas de estudio que presentan los niveles más bajos de sobrecualificación son las de salud y bienestar social (mediana: 10,75%), y formación del profesorado y ciencias de la educación (mediana: 12,7%). De nuevo se encuentran diferencias entre países: las tasas de sobrecualificación en el sector de la salud y el bienestar social varían desde un 5,5% (República Checa) a un 25,1% (España); y en la formación del profesorado y ciencias de la educación, desde un 5,7% (Turquía) a un 26,6% (España). No obstante, conviene recordar de nuevo que no hay datos disponibles para todos los países en todas las áreas de estudio.

Se observan grandes diferencias entre países y áreas de estudio respecto a la capacidad de los titulados para encontrar un trabajo que se ajuste a su nivel de estudios. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las limitaciones en las cifras que tienen su origen en potenciales discrepancias entre las cualificaciones y los niveles de destrezas, así como en la propia utilización de la clasificación CIUO como referencia. Sería necesario llevar a cabo un análisis más en profundidad para investigar

⁽⁷¹⁾ El sector "servicios" incluye un gran número de ocupaciones, desde turismo y restauración a servicios militares y de defensa (para más información, véase la clasificación CINE de áreas de estudio, por ejemplo en Andersson & Olsson, 1999).

el alcance del desajuste vertical y las razones que subyacen a las diferencias entre países y entre áreas de estudio.

Conclusiones

Mejorar el nivel educativo y las tasas de finalización así como la empleabilidad de los titulados continua siendo un desafío dentro del EEES. Sin embargo, los límites a la hora de medir la empleabilidad, así como las lagunas en los datos disponibles dificultan la evaluación de la situación actual.

Dentro del EEES es cada vez más elevado el número de titulados en educación superior. En lo que respecta a la finalización de estudios superiores, los datos disponibles son limitados y aún se está desarrollando la metodología para crear un indicador adecuado para medirla. En el año 2008 solo se disponía de datos sobre tasas de finalización en 22 países, en los que la tasa media alcanzaba el 72%. Estas cifras apuntan a la existencia de diferencias entre los sistemas, y las tasas de ingreso y de titulación vienen a corroborar este panorama tan heterogéneo. Asimismo, aunque la mayoría de los países integrados en el EEES informan de que han puesto en marcha medidas políticas para mejorar los niveles de finalización, existe una gran variedad en cuanto al alcance y el contenido de las iniciativas que están actualmente en marcha. Solo un grupo minoritario de países han adoptado estrategias integrales a nivel nacional que abordan una serie de factores relacionados con el abandono o la no finalización. Dichas estrategias combinan acciones tanto a nivel nacional como institucional e incluyen incentivos para los centros y para los estudiantes. Igualmente, dichas medidas se han visto complementadas por una serie de mecanismos de seguimiento sólidamente desarrollados. Otros países informan de que se espera que algunas medidas políticas de naturaleza general, es decir, no enfocadas directamente a incrementar las tasas de finalización, contribuyan a mejorar dichas tasas. En otros casos existen o bien solo proyectos aislados y a pequeña escala, o no hay ningún tipo de medida específica para abordar el problema del abandono en este nivel educativo.

Aunque el concepto de “empleabilidad” se maneja frecuentemente en el debate político, existen problemas para definir los indicadores que pudieran reflejar de manera fiable si la situación está mejorando o empeorando. En lugar de esto, los datos habitualmente muestran la situación en el mercado de trabajo de quienes poseen un título superior en relación con las personas con un nivel de estudios inferior. La información estadística sobre tasas de desempleo indica que tener un título de educación superior mejora las perspectivas de empleo de los jóvenes en la mayoría de los países. Del mismo modo, las personas que tienen un nivel alto de estudios encuentran su primer trabajo antes que quienes solo poseen estudios secundarios y también ganan más por término medio. No obstante, existen diferencias entre los titulados de nivel superior: aquellos que se han graduado recientemente pueden encontrarse con más dificultades a la hora de incorporarse al mercado laboral. En la mitad de los países del EEES la ratio de desempleo de los titulados recientes es superior al 10%, porcentaje que triplica la tasa mediana de desempleo de los jóvenes que titularon hace tres años o más. Asimismo, se puede afirmar que cerca de un 20% de los titulados están sobrecualificados para el puesto de trabajo que ocupan, siendo los titulados del sector “servicios” los que más probabilidades tienen de hallarse en esta situación. Este porcentaje se ha mantenido estable entre 2000 y 2010, lo que sugiere que las tasas de sobrecualificación se ven influidas más por las estructuras del mercado de trabajo y por la innovación que por el creciente número de estudiantes. Esto también pone de relieve las dificultades a la hora de evaluar el impacto de las políticas sobre empleabilidad, puesto que los cambios en el estado general de la economía son un factor determinante para la disponibilidad y calidad de las oportunidades de trabajo.

6. EL APRENDIZAJE PERMANENTE

El contexto de Bolonia

El aprendizaje permanente figura en la agenda del Proceso de Bolonia desde sus mismos inicios, aunque adquirió especial relevancia con el Comunicado de Praga de 2001, en el que se afirmaba que:

El aprendizaje permanente es un elemento esencial dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. En la Europa del futuro, construida sobre la sociedad y la economía del conocimiento, las estrategias de aprendizaje permanente son necesarias para hacer frente a los desafíos de la competitividad y del uso de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida ⁽⁷²⁾.

En comunicados posteriores ⁽⁷³⁾, los ministros de educación retomaron el tema del aprendizaje permanente y señalaron diversas áreas que contribuyen a construir una cultura de aprendizaje permanente dentro del EEES. Asimismo, insistieron en la necesidad de mejorar el desarrollo de itinerarios formativos flexibles para crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, establecer marcos nacionales de cualificaciones y generar una cooperación más estrecha entre las instituciones de educación superior y los diversos agentes externos, incluidos los empleadores.

En el año 2008, a petición de las autoridades francesas, la Asociación Europea de Universidades (EUA) elaboró la Carta para el Aprendizaje Permanente (EUA, 2008), formulada en términos de diez compromisos que asumen las universidades y otros diez asumidos por los gobiernos con vistas a abordar la implementación del aprendizaje permanente. La elaboración del documento se basó en una extensa consulta a las universidades del EEES, a las conferencias de rectores y a una serie de organizaciones en las que se integran los distintos agentes implicados en la educación superior europea. Estos compromisos engloban varias dimensiones del aprendizaje permanente, en particular la necesidad de asegurar una oferta de programas flexibles, relevantes e innovadores, dirigidos a una población estudiantil diversa, y la necesidad de establecer sistemas para el reconocimiento de todo tipo de formación previa. La Carta también hace referencia a la necesidad de fomentar un diálogo estructurado a todos los niveles entre las instituciones de educación superior y las partes interesadas.

El Comunicado de Lovaina la Nueva (2009) reconoció la contribución que ha supuesto la Carta, ya que en ella se reconoce el vínculo entre el aprendizaje permanente, por una parte, y la ampliación de la agenda de participación por otra. La Carta también hace un llamamiento en favor de una serie de políticas que apoyen el aprendizaje permanente a través de estructuras organizativas y de mecanismos de financiación adecuados ⁽⁷⁴⁾. Asimismo, el Comunicado intentaba ahondar en el concepto del aprendizaje permanente, afirmando que:

El aprendizaje permanente implica obtener cualificaciones, ampliar el conocimiento y la comprensión, adquirir nuevas destrezas y competencias o enriquecer el crecimiento personal. El aprendizaje permanente supone que las cualificaciones puedan lograrse a través de itinerarios formativos flexibles, incluidos los estudios a tiempo parcial, así como a través de otras vías, como la experiencia laboral ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷²⁾ *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la reunión de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001.

⁽⁷³⁾ Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Nueva Lovaina 2009.

⁽⁷⁴⁾ *El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

⁽⁷⁵⁾ *Ibid.*

Esquema del capítulo

Basándose en las prioridades políticas identificadas en los documentos mencionados anteriormente, este capítulo está dedicado al análisis de los aspectos más relevantes del aprendizaje permanente en el ámbito de la educación superior. Para conseguir este objetivo, en primer lugar se analiza la forma en que los distintos países entienden e interpretan el concepto de aprendizaje permanente en la educación superior. A continuación se examina en qué medida el aprendizaje permanente se ha convertido en una misión reconocida de las instituciones de educación superior, así como los mecanismos de financiación existentes para fomentar la oferta de formación permanente. Una parte sustancial del capítulo se dedica al tema de la oferta de estructuras flexibles dentro de los programas de educación superior, centrándose específicamente en los estudios superiores a tiempo parcial. Posteriormente se realiza un análisis de las posibilidades que ofrecen las instituciones de educación superior del EEES para el reconocimiento de la formación previa. A la luz de la información proporcionada en todos los apartados del capítulo, el último epígrafe se ocupa de determinar el grado de éxito de diferentes sistemas de educación superior a la hora de atraer estudiantes no tradicionales para cursar programas formales de educación superior.

El lector debería tener en cuenta que en otros capítulos de este informe también se ofrece información estrechamente relacionada con el aprendizaje permanente en la educación superior. Así pues, el contenido de este capítulo debería complementarse con los datos que se facilitan en otros apartados de este informe, especialmente en el capítulo 4, dedicado a la dimensión social de la educación superior, y en el 5, que se ocupa de los resultados de la educación y la empleabilidad.

6.1. Interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente a nivel nacional

La Carta para el Aprendizaje Permanente de la Asociación Europea de Universidades reconoce que “la terminología sobre aprendizaje permanente engloba una gran variedad de conceptos [...] y está sujeta a múltiples interpretaciones a nivel local, regional y nacional” (EUA, 2008). Por tanto, es necesario indagar sobre las diversas definiciones del concepto de aprendizaje permanente que maneja cada país del EEES dentro de sus propios sistemas de educación superior.

Los resultados de los informes del BFUG indican que, si bien en la mayoría de los países del EEES la normativa sobre educación superior menciona al aprendizaje permanente, en dichos documentos no figura necesariamente una definición del término. En aquellos casos en los que sí existe dicha definición, normalmente tiene un carácter muy genérico y hace referencia al aprendizaje “de la cuna a la tumba”, o a todas las actividades de aprendizaje que emprende un individuo a lo largo de su vida, ya sean formales, no formales o informales. Un buen ejemplo de ello es la estrategia adoptada en 2007 en el Reino Unido (Escocia): “Destrezas para Escocia – una Estrategia para el Aprendizaje Permanente” (*Skills for Scotland – a Lifelong Skills Strategy*).

Las diferencias entre países solo surgen cuando éstos comienzan a informar sobre las principales modalidades dentro de la oferta de aprendizaje permanente en las que participan las instituciones de educación superior. Dichas diferencias están fundamentalmente relacionadas con el abanico de oferta educativa que cada país en concreto asocia con el aprendizaje permanente dentro de la educación superior. Aunque prácticamente todos los sistemas hacen referencia a algunos tipos de programas en este ámbito, otras modalidades dentro de la oferta no se mencionan nunca o en muy contadas ocasiones.

La oferta que más estrechamente se asocia al aprendizaje permanente dentro de la educación superior es la de cursos no formales que las instituciones de educación superior ofertan junto con sus

titulaciones formales. Prácticamente en todos los países del EEES se hace referencia a este tipo de oferta educativa, si bien se utilizan distintas denominaciones para describirla, incluyendo las de “cursos de formación postobligatoria de corta duración” (Finlandia), “cursos fuera de la estructura de las titulaciones académicas o de los programas de estudios” (el Vaticano y Serbia) o “cursos para el desarrollo personal” (Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

Junto con los cursos que no conducen a la obtención de un título, un porcentaje significativo de los países del EEES mencionan programas que sí otorgan algún tipo de diploma y que se ofertan al margen de los planes de estudios tradicionales a tiempo completo. Aquí los países hacen referencia a programas de educación superior flexibles, programas a tiempo parcial, formación abierta, formación a distancia, *e-learning*, estudios externos, cursos nocturnos o de fin de semana, etc. Aun así, algunos países no mencionan este tipo de oferta educativa, incluso si sus sistemas proporcionan a los alumnos la posibilidad de matricularse en una modalidad oficial distinta de la de estudiante a tiempo completo. Esta es la situación de Armenia, El Vaticano, Letonia, Moldavia, Rumanía y Eslovaquia (véase el gráfico 6.2), y podría indicar que en estos países los programas formales de educación superior que se ofertan mediante modelos organizativos flexibles no se incluyen en su concepto nacional de aprendizaje permanente en la educación superior.

Con respecto a los dos tipos de oferta descritos anteriormente, es decir, los cursos no formales y los programas que culminan con un título y se ofertan a través de estructuras flexibles, es importante tener en cuenta que la frontera entre ambos puede ser en ocasiones muy difusa. Este es particularmente el caso de aquellos países en los que los estudiantes pueden matricularse en distintos módulos o cursos dentro de las titulaciones, sin que necesariamente sean estudiantes regulares de dichos programas. Dicha posibilidad ya existe en muchos países del EEES.

Otro tipo de oferta educativa frecuentemente considerada como aprendizaje permanente dentro de la educación superior es el área de la formación continua y de la mejora de las cualificaciones de educación superior que ya se poseen. Con respecto a este tipo de oferta, varios países hacen una referencia directa a los programas de formación continua para titulados que trabajan en profesiones reguladas (por ejemplo, profesores, médicos, etc.).

Si bien al menos la mitad de los países del EEES aluden a todas las modalidades de oferta educativa en educación superior mencionadas anteriormente y, por tanto, pueden considerarse como los elementos más comunes dentro del aprendizaje permanente en la educación superior, algunas actividades aparecen únicamente en un menor número de países. Por ejemplo, a pesar de la importancia política que se le concede a la cuestión del reconocimiento de la formación previa, solo unos cuantos países (Bélgica, Estonia, Francia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Montenegro, los Países Bajos, Portugal y Suiza) hacen referencia explícita a este tipo de actividades. La información que se facilita en el apartado 6.5, que analiza el nivel de desarrollo del reconocimiento del aprendizaje previo dentro del EEES, puede explicar en parte por qué el número de países que se refiere a este tipo de oferta educativa es tan reducido.

Entre las actividades que menciona únicamente un número limitado de países cabe destacar la oferta educativa especialmente diseñada para empresas o para el sector industrial y para otros agentes externos (Alemania, Hungría, Italia, Malta, Moldavia, los Países Bajos, Eslovenia y el Reino Unido – Escocia–), la oferta de charlas públicas, seminarios, conferencias, mesas redondas y talleres (Austria, Liechtenstein, Moldavia, Eslovenia y el Reino Unido), los servicios de orientación y asesoramiento específicos (Francia, Ucrania y el Reino Unido –Escocia–), los cursos de acceso para atraer a estudiantes no tradicionales (Portugal y el Reino Unido) y la posibilidad para el público en general de utilizar diversos recursos de la educación superior, incluidas las bibliotecas de los centros de educación superior (Estonia y Ucrania). Aunque esto no significa que dichas actividades solo existan

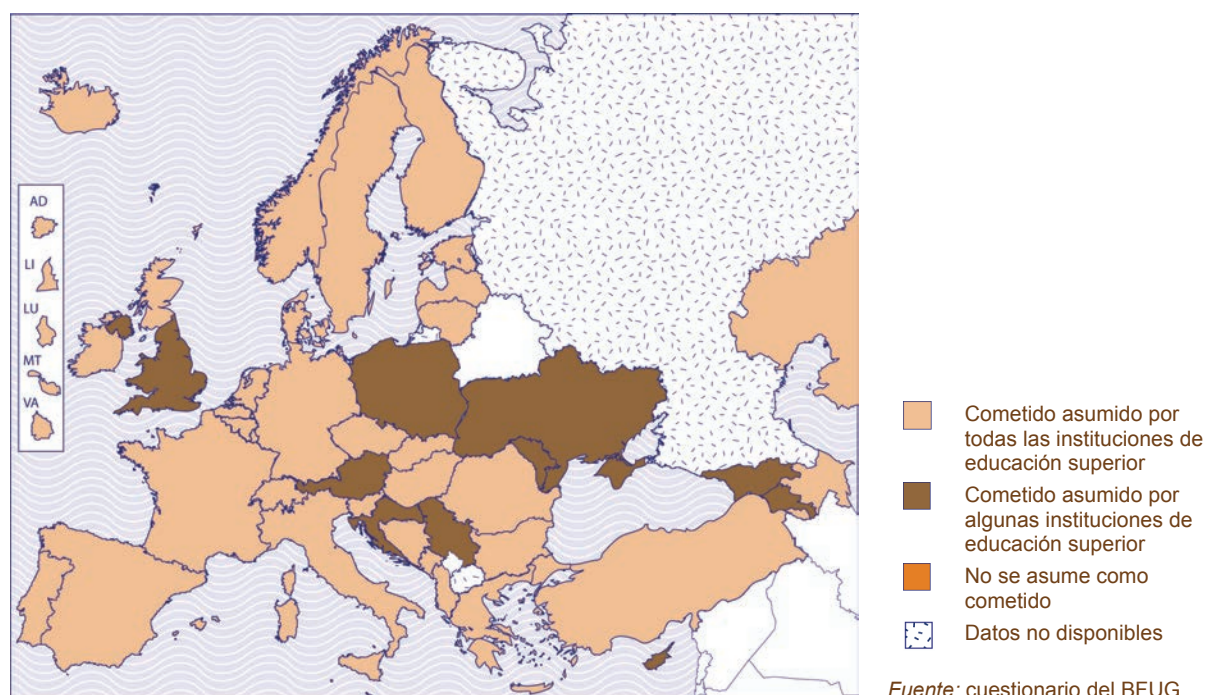
en estos países, sí podría ser un indicador de que no siempre se consideran como elementos del aprendizaje permanente dentro de la educación superior.

En general, el aprendizaje permanente dentro de la educación superior parece ser un concepto fragmentario –un mosaico de diferentes tipos de oferta educativa en el que el número de elementos varía de un país a otro. Mientras que en algunos países se considera que un enorme abanico de actividades de educación superior contribuye al aprendizaje permanente, en otros casos el listado de la oferta educativa para el aprendizaje permanente en la que habitualmente participan las instituciones de educación superior es relativamente breve.

6.2. El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior

La posición clave que ocupa el aprendizaje permanente en los debates políticos se refleja en el hecho de que en más de tres cuartas partes de los países del EEES, concretamente en Armenia, Austria, Croacia, Chipre, Georgia, Moldavia, Polonia, Serbia, Ucrania y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se considera un cometido específico de todas o de al menos algunas de las instituciones de educación superior (véase el gráfico 6.1). Los países que se clasifican en la segunda categoría generalmente indican que sus instituciones de educación superior disfrutan de un cierto nivel de autonomía en este sentido y pueden decidir incluir o no, y en qué medida, la formación permanente en su declaración de objetivos fundamentales.

Gráfico 6.1: El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior, 2010/11



Independientemente de si el aprendizaje permanente se considera un cometido de todas las instituciones de educación superior o solo de algunas de ellas, algunos países señalan unas diferencias considerables en cuanto al alcance de la implantación del aprendizaje permanente. Esto supone que, si bien algunas instituciones consideran el aprendizaje permanente como su misión fundamental (por ejemplo, aquellas que se centran en la oferta de programas flexibles de educación superior, como las universidades abiertas), en otros casos los flujos de actividad relacionados con el aprendizaje permanente pueden ser menos significativos. En este contexto, Noruega proporciona un

ejemplo interesante, ya que menciona que, aunque en 2010 la media del porcentaje de alumnos que estudiaba siguiendo programas de tipo flexible era de un 6,3%, algunas instituciones de educación superior tenían hasta un 40% del alumnado matriculado en esta oferta educativa flexible.

Las instituciones de educación superior también pueden especializarse en ciertos tipos de actividades de aprendizaje permanente, si bien otros elementos del mismo pueden no estar incluidos en su oferta. Por ejemplo, en Austria, el sector de las *Fachhochschule* (formación profesional dentro de la educación superior) se caracteriza por un porcentaje relativamente elevado de programas flexibles (aproximadamente un 50% de los programas de estudios se imparten como clases nocturnas), pero la oferta de vías de acceso alternativas basadas en el reconocimiento de aprendizajes previos aún es muy limitada en este sector. Otro ejemplo es el de Lituania, donde algunas instituciones de educación superior han participado en proyectos relacionados con el reconocimiento de la formación previa, mientras que otras instituciones disponen de una oferta de cursos dirigidos a la formación permanente de profesores y formadores bien consolidada.

La mayoría de los países del EEES no menciona ninguna restricción legal que pudiese impedir que las instituciones de educación superior ofertasen programas o servicios de aprendizaje permanente. Solo algunos países hacen referencia a limitaciones legales relacionadas con diferentes segmentos del aprendizaje permanente dentro de la educación superior. Entre ellas figura la falta de normativa sobre el reconocimiento del aprendizaje previo (Letonia), la imposibilidad de plantear programas que conducen a una titulación mediante una ordenación flexible (Serbia), restricciones relacionadas con la matriculación de los participantes en módulos independientes dentro de los programas que conducen a titulaciones (Países Bajos) o la imposibilidad para las instituciones de formación profesional de grado superior de ofertar programas de segundo ciclo (Dinamarca).

6.3. La financiación del aprendizaje permanente

Desde el punto de vista político, la información relativa a los mecanismos de financiación del aprendizaje permanente suele considerarse una cuestión de particular interés. Sin embargo, prácticamente todos los estudios comparativos al respecto subrayan que se trata de un tema especialmente complejo de analizar (por ejemplo, EACEA/Eurydice, 2010). Hasta cierto punto, esto se debe a la falta de claridad en la definición del concepto de aprendizaje permanente, lo cual significa que, dependiendo del contexto, el concepto puede hacer referencia a una variedad más o menos amplia de oferta educativa. La segunda dificultad está relacionada con el hecho de que el aprendizaje permanente dentro de la educación superior generalmente implica distintas fuentes de financiación y a menudo es difícil determinar la contribución relativa de cada una de ellas.

Según los informes del BFUG, a la hora de describir cómo se financia el aprendizaje permanente los países suelen mencionar distintos tipos de programas dentro de la educación superior, especificando los mecanismos de financiación asociados a cada uno de ellos. Por lo general, se hace una distinción entre aquellos que conducen a un título de educación superior, incluidos los que se ofertan a través de modalidades flexibles, y la oferta educativa que no lleva a la obtención de un título en este nivel. Mientras que el primer tipo de programas suelen estar financiados parcial o íntegramente con fondos públicos, en el caso de los segundos la aportación procedente de los presupuestos públicos suele ser menos significativa. No obstante, algunos de estos programas que no culminan en un título (por ejemplo, formación permanente para personas empleadas en profesiones reguladas, cursos para desempleados, programas dirigidos a personas jubiladas, etc.) habitualmente se financian o cofinancian con fondos públicos.

Aproximadamente en dos tercios de los países del EEES las instituciones de educación superior no disponen de financiación pública destinada específicamente al aprendizaje permanente. Esto significa

que los recursos para la formación permanente proceden de los presupuestos generales de las instituciones de educación superior, lo que implica que a menudo se combinan con otros recursos económicos. En 15 sistemas de educación superior (de los 47 que han facilitado datos) existen presupuestos destinados específicamente al aprendizaje permanente, pero estos recursos en ocasiones se adjudican solo a un tipo determinado de oferta educativa dentro de la formación permanente. Este es el caso de la República Checa, donde el presupuesto para aprendizaje permanente tiene como objeto financiar a las universidades para la tercera edad, o en Georgia y Eslovenia, donde se utiliza habitualmente para cubrir los gastos de formación permanente de profesores y formadores en activo.

Aparte de los presupuestos generales o específicos de las instituciones de educación superior, otros recursos públicos también contribuyen a financiar el aprendizaje permanente en la educación superior. Entre ellos figuran los fondos estructurales de la UE, los recursos que aportan ministerios distintos de los directamente responsables de la educación superior y otros medios que se asignan dentro del marco de diversos programas o proyectos, bien sean nacionales, regionales o locales. La financiación pública también puede ser indirecta, especialmente a través de beneficios fiscales dirigidos a personas que participan en actividades de formación permanente.

Solo unos cuantos países pueden cuantificar el porcentaje de financiación pública que reciben las actividades de aprendizaje permanente. En aquellos casos en los que existe información disponible sobre el grado de financiación pública, esta varía considerablemente dependiendo de los países, lo que puede en parte relacionarse con las distintas maneras de entender el concepto de aprendizaje permanente dentro de la educación superior. Mientras que Rumanía y Bosnia Herzegovina afirman respectivamente que la financiación pública del aprendizaje permanente en la educación superior es inexistente o muy modesta, los Países Bajos estiman que aproximadamente un 16% de la oferta de aprendizaje permanente se financia con fondos públicos, y Francia y Hungría calculan esta aportación en aproximadamente un 30%. Austria y Noruega informan de niveles aún más elevados de financiación pública. Austria estima en un 85% la aportación pública y en Noruega la práctica totalidad de la financiación procede de fondos públicos. Islandia y Malta son los únicos países en los que, de acuerdo con sus informes, el aprendizaje permanente en la educación superior se financia enteramente con fondos públicos.

La inversión privada en aprendizaje permanente dentro de la educación superior depende directamente del nivel de inversión pública. En aquellos casos en los que se requieren aportaciones privadas, normalmente las realizan los propios participantes en la formación. Sin embargo, también pueden ser los empleadores quienes se hagan cargo de dichas contribuciones, especialmente cuando el empresario es quien solicita al trabajador que se matricule en el programa en cuestión o cuando existen acuerdos locales o sectoriales entre trabajadores y empresarios en lo que respecta a formación permanente. Asimismo, el aprendizaje permanente también puede ser financiado o cofinanciado con fondos colectivos a los que contribuyen los empleadores. Este es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, de Francia y España, donde la legislación obliga a las empresas a contribuir al coste de la formación permanente a través de cuotas obligatorias, calculadas en función del tipo de empresa y su número de empleados. Los recursos financieros recaudados pueden utilizarse para financiar distintos tipos de programas de formación permanente y también pueden proporcionar financiación a nivel individual a personas que se matriculan en estudios de educación superior.

El inventario de fuentes de financiación del aprendizaje permanente en la educación superior puede completarse con otros recursos obtenidos por las propias instituciones de educación superior. Pese a que Letonia es el único país que hace referencia a esta fuente de financiación, es posible que existan otros países en los que sea legalmente posible que las instituciones de educación superior financien

o cofinancien el aprendizaje permanente con fondos propios, obtenidos gracias a la prestación de distintos servicios o procedentes de donaciones privadas.

6.4. El fomento de una oferta flexible de programas de educación superior

En un sentido muy amplio, el concepto de flexibilidad dentro de la educación superior hace referencia a las distintas maneras en las que se permite a los individuos seguir itinerarios formativos adaptados a sus necesidades. Este apartado se centra en un aspecto de la flexibilidad dentro de la educación superior, concretamente, en la oferta flexible de programas en este nivel educativo. Como ya se indicó en el apartado 6.2, un porcentaje relevante de países dentro del EEES ve en este tipo de oferta educativa uno de los elementos claves del aprendizaje permanente en la educación superior.

Este apartado se divide en cuatro epígrafes. El primero se centra en los diferentes enfoques a nivel político sobre la oferta flexible de programas de educación superior. El siguiente analiza si los sistemas de educación superior otorgan la consideración formal de estudiantes a quienes no se matriculan a tiempo completo, así como el impacto que dicha figura alternativa tiene sobre las condiciones en las que los alumnos cursan sus estudios. La tercera parte analiza en qué medida las instituciones de educación superior garantizan la oferta de estudios a tiempo parcial y el último epígrafe examina el nivel de participación de los estudiantes en este tipo de programas.

6.4.1. Enfoques políticos relacionados con la flexibilidad en la oferta de programas de educación superior

Uno de los objetivos de los informes del BFUG era determinar si las medidas políticas de distintos países del EEES fomentan la flexibilidad de la oferta de programas de educación superior y hasta qué punto se logra dicho objetivo. De acuerdo con la información que proporcionan las administraciones centrales, en prácticamente todos los países del EEES (43 de los 47 que han facilitado datos) existen políticas para promover la flexibilidad en la oferta de educación superior. No obstante, los países adoptan diversos enfoques respecto a sus políticas y hacen referencia a distintos tipos de iniciativas en este ámbito.

Varios países o regiones dentro de los mismos (Armenia, Azerbaiyán, la Comunidad francesa de Bélgica, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croacia, la República Checa, Georgia, Grecia, Portugal, Rumanía, Serbia y Eslovenia) vinculan su apoyo político a los marcos legales mediante los que se crean las condiciones previas para la implantación de estudios superiores flexibles. De ordinario esto significa que la legislación explícitamente autoriza a las instituciones de educación superior a que oferten programas de estudios con una estructura flexible y/o permite a los estudiantes prolongar sus estudios durante un periodo superior al de la duración de los programas tradicionales a tiempo completo.

Algunos países (Andorra, Austria, Chipre, Finlandia, los Países Bajos y Portugal) entienden su apoyo a nivel político en estrecha relación con aquellas instituciones de educación superior que prestan especial atención a los programas flexibles. Por ejemplo, Finlandia informa de que los Politécnicos (instituciones de formación profesional de grado superior) habitualmente ofertan programas a través de *e-learning*, así como clases nocturnas o en fines de semana. Noruega también pertenece parcialmente a este grupo. Aunque el país no hace referencia a ninguna institución (o instituciones) en concreto que pudiera centrarse en la oferta de programas de estudios flexibles, se ha creado una agencia dentro del Ministerio de Educación e Investigación (la Universidad Abierta de Noruega)

dedicada a fomentar la oferta de cursos flexibles y de programas de estudios dentro de las instituciones noruegas de educación superior.

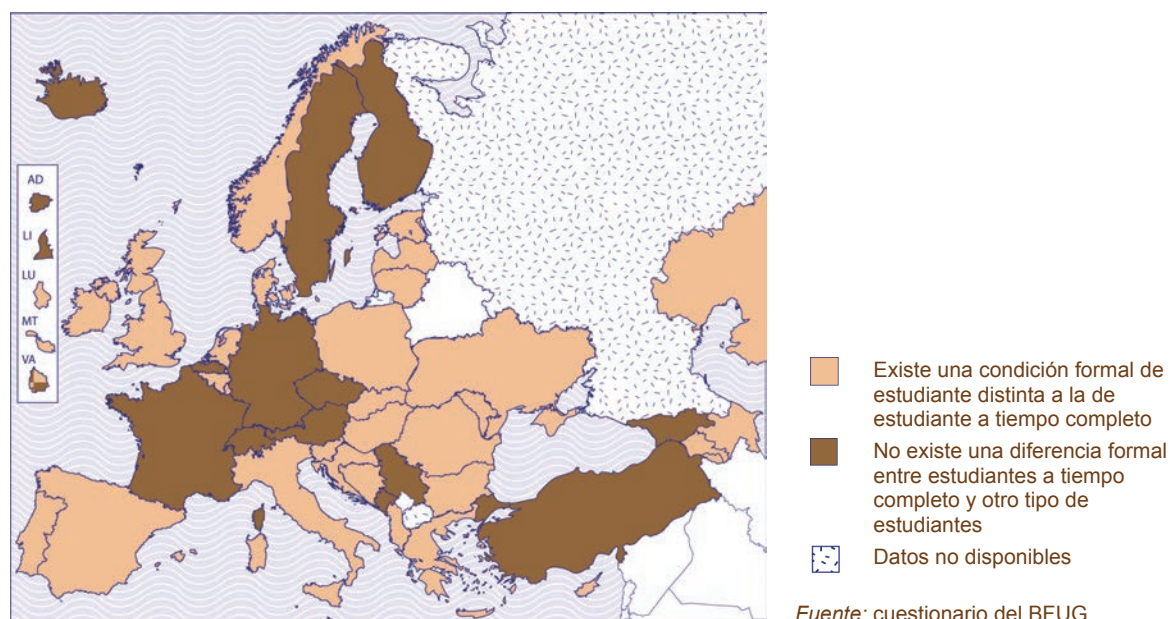
Entre otras medidas políticas para promover la flexibilidad, los países, o algunas de sus regiones, hacen referencia a la implementación del reconocimiento de la formación previa (Dinamarca, la Comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo) o a la estructuración de los programas de educación superior en módulos (Alemania, Irlanda, Liechtenstein y Luxemburgo). Por otra parte, algunas administraciones centrales mencionan mecanismos de financiación relacionados con los programas flexibles de educación superior, en particular el hecho de que los alumnos a tiempo completo y aquellos que se matriculan en programas de estudios flexibles sean tratados por igual en lo referente a tasas y/o ayudas al estudio (para más detalles, véase el apartado 6.4.2, gráfico 6.3).

Por último, unos pocos países mencionan documentos políticos estratégicos en los que se incluye una referencia explícita al objetivo político de incrementar la flexibilidad en la oferta de la educación superior y a la posibilidad de que los estudiantes se matriculen en programas de estudios flexibles. Dichos documentos existen en Estonia (Estrategia para la Educación Superior 2006-2015), Irlanda (Estrategia Nacional para la Educación Superior en 2030), Eslovenia (Plan Maestro para la Educación Superior 2011-2020) y el Reino Unido (Escocia) (Carta de Orientación del Gobierno Escocés al Consejo de Financiación Escocés).

6.4.2. Cursar estudios superiores con una condición formal distinta a la de estudiante a tiempo completo

Junto con la categoría formal de alumno a tiempo completo, la mayoría de los países reconocen expresamente al menos otra figura de estudiante. El gráfico 6.2 proporciona un panorama sobre la situación dentro del EEES. El gráfico revela que, en aproximadamente dos tercios de los 47 sistemas educativos en los que se dispone de datos, existe algún tipo de figura formal distinta a la de estudiante a tiempo completo. En el resto de los sistemas de educación superior pueden darse distintas situaciones. En la mayoría de ellos solo hay una categoría oficial de estudiante —es decir la condición de “estudiante”— sin ninguna otra distinción. En otros casos, los estudiantes pueden encuadrarse en distintas categorías formales, pero la diferencia no se basa en la dicotomía “estudiante a tiempo completo” frente a “otro tipo de estudiante” (por ejemplo, en la República Checa, la legislación distingue entre estudios “presenciales”, “a distancia” y “combinados”). El Vaticano representa un caso especial, ya que casi todas sus instituciones de educación superior se ubican fuera de su territorio y, por tanto, siguen distintos modelos en cuanto a estatus alternativos para los estudiantes.

Gráfico 6.2: Existencia de una condición formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo, 2010/11



En aquellos países en los que sí se establece una distinción entre estudiantes a tiempo completo y otras categorías, la más habitual es la de estudiante a tiempo parcial. No obstante, incluso aquellos países que sí reconocen la condición de estudiante a tiempo parcial no necesariamente la definen de la misma manera.

En la mayoría de los casos, se define al estudiante a tiempo parcial en función de su carga de trabajo, que suele medirse en número de créditos ECTS. En los lugares donde se usa este concepto, se considera estudiantes a tiempo parcial a quienes consiguen menos de 60 créditos ECTS por curso y/o menos de 30 créditos ECTS por cuatrimestre (por ejemplo, en Irlanda y Malta). Hay también otras variantes, como es el caso de Chipre, donde se espera que los estudiantes a tiempo parcial consigan menos de 25 créditos por cuatrimestre, o en Luxemburgo, donde se les requiere que se matriculen solo de 12 a 20 créditos ECTS por cuatrimestre.

La carga de trabajo de los estudiantes a tiempo parcial también puede expresarse en horas o semanas de estudio, en lugar de en créditos ECTS. Este es el caso del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde se considera estudiante a tiempo parcial a todo aquel que no encaja en la categoría de alumno a tiempo completo, que requiere una carga de por lo menos 21 horas semanales durante un mínimo de 24 semanas al año.

En el Reino Unido (Escocia) y Letonia la definición de estudiante a tiempo parcial combina los dos enfoques mencionados anteriormente, ya que hace referencia tanto a los créditos como al número de horas dedicadas al estudio en programas de educación superior. En Escocia se considera estudiantes a tiempo parcial a aquellos que están matriculados en menos de 120 créditos SCQF (60 créditos ECTS), menos de 24 semanas al año y menos de un promedio de 21 horas por semana. En Letonia se les define como estudiantes a los que se les exige conseguir un mínimo de 40 créditos LV (60 ECTS) al año y se espera que tengan una carga de estudio de menos de 40 horas semanales.

Aunque Estonia también fundamenta esta definición en la carga de trabajo del alumno, define a los estudiantes a tiempo parcial en función del porcentaje de carga de trabajo que tienen en relación a los estudiantes a tiempo completo. Los alumnos matriculados a tiempo parcial han de completar acumulativamente al menos un 75% de la carga de estudio anual de los estudiantes matriculados a tiempo completo.

En unos pocos países (por ejemplo, Bulgaria, Hungría y Moldavia) la definición de estudiante a tiempo parcial no hace referencia a su carga de trabajo, sino a su limitada participación directa en las sesiones de estudio. Esto significa que los estudiantes matriculados a tiempo parcial deberían, en principio, conseguir el mismo número de créditos que los estudiantes a tiempo completo, pero se espera que dediquen más tiempo a las actividades de estudio personal.

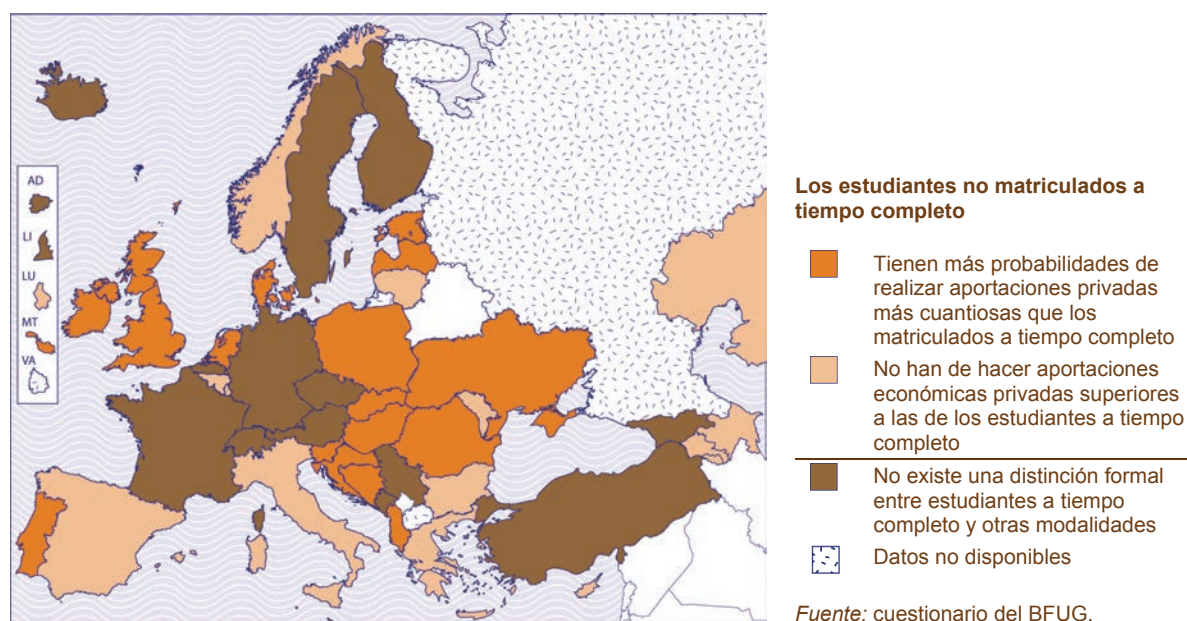
Varios de los países que han participado en los informes del BFUG afirman que en sus respectivos sistemas de educación superior existe la condición formal de estudiante a tiempo parcial, pero no facilitan una definición de la misma. Dos de ellos, Italia y Polonia, indican que su normativa sobre educación superior menciona explícitamente la posibilidad de ofertar estudios a tiempo parcial, pero depende de cada institución de educación superior definir los requisitos relacionados con la condición de estudiante a tiempo parcial. Es probable que esto también suceda en otros países en los que también existe la figura del alumno a tiempo parcial, pero no se facilite una definición de la misma.

Incluso en aquellos casos en los que es más frecuente la modalidad de estudio a tiempo parcial que la de estudiante a tiempo completo, hay países que también mencionan otras categorías posibles de alumnos, entre las que cabe destacar la de estudiante externo (Eslovaquia y Ucrania) o a distancia (Bulgaria, Hungría y Ucrania). Además, en algunos países existen más de dos tipos formales de estudiante. Por ejemplo, en los Países Bajos, además de los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial, también existe una categoría dual, en la que se engloba a quienes combinan estudios con la experiencia laboral en un área relacionada.

Dinamarca y la Comunidad francesa de Bélgica son dos casos bastante peculiares, ya que la diferenciación entre categorías formales de alumnos tiene que ver con los distintos subsistemas de educación superior. El primer país menciona a los alumnos que estudian dentro del sistema de formación profesional superior para adultos, mientras que la Comunidad francesa de Bélgica hace referencia a estudiantes matriculados en programas dentro del subsistema de Educación para la Mejora Social (es decir, un subsistema destinado a adultos).

El hecho de tener una condición formal distinta a la de estudiante a tiempo completo a menudo influye en las circunstancias en las que los alumnos cursan sus estudios, sobre todo en lo relacionado con cuestiones económicas, como, por ejemplo, las tasas académicas, las becas, los préstamos y otras ayudas económicas de las que pueden beneficiarse los alumnos. El gráfico 6.3 presenta una panorámica general sobre la situación dentro del EEES.

Gráfico 6.3: Impacto de la condición formal de estudiante sobre los mecanismos de financiación relacionados con los estudios de educación superior, 2010/11



En varios países (Albania, Bosnia Herzegovina, Croacia, Dinamarca, Estonia, Hungría, Irlanda, Letonia, Malta, los Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Ucrania y el Reino Unido) los estudios a tiempo parcial tienen más probabilidades de requerir una inversión económica a nivel personal más elevada que la de los programas a tiempo completo. Esta posibilidad puede expresarse de distintas maneras, directa o indirectamente. Por ejemplo, en Eslovenia y el Reino Unido, las tasas académicas para estudios tiempo parcial no están reguladas, de manera que pueden fijarlas las propias instituciones de educación superior, mientras que las tasas académicas para estudios a tiempo completo se establecen a nivel central. Igualmente, en Estonia no se exige expresamente a los estudiantes a tiempo parcial que abonen tasas más altas, pero dado que solo existe un número muy reducido de plazas subvencionadas por el estado para este tipo de alumnos, a menudo han de ser ellos quienes asuman los gastos de las tasas académicas. En Irlanda, los estudiantes a tiempo parcial no pueden beneficiarse de la llamada “Iniciativa Tasas Gratuitas”, según la cual los alumnos matriculados a tiempo completo están exentos del pago de tasas.

Otra de las áreas en las que pueden observarse diferencias entre los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial es la de las ayudas al estudio. Por ejemplo, en Irlanda, Letonia y los Países Bajos, no se conceden ayudas y becas a los alumnos matriculados a tiempo parcial, y en Malta, solo algunas categorías de estudiantes a tiempo parcial pueden beneficiarse de dichas ayudas. Hungría informa de que, al contrario que los estudiantes a tiempo completo, los alumnos matriculados a tiempo parcial no pueden solicitar ayudas en función de sus necesidades económicas. En Croacia, quienes estudian a tiempo parcial no tienen derecho a algunos beneficios económicos, incluidas las ayudas para alojamiento y los seguros médicos, mientras que en Estonia los estudiantes a tiempo parcial no pueden solicitar préstamos de estudios. Aunque el Reino Unido ofrece ayuda económica tanto a los estudiantes a tiempo completo como a tiempo parcial, cada una de las categorías de alumnos está cubierta por un plan distinto de ayudas al estudio.

Algunos países, o regiones dentro de ellos (Armenia, Azerbaiyán, la Comunidad francesa de Bélgica, Bulgaria, Chipre, Grecia, Italia, Kazajstán, Lituania, Luxemburgo, Moldavia, Noruega y España) indican que no existen diferencias entre estudios a tiempo parcial y a tiempo completo en lo que respecta a tasas y ayudas. Dependiendo de la definición específica de cada país de estudiante a tiempo parcial (véase la información que se facilita al principio de este apartado) esto puede tener diversos significados. En países en los que se exige a los estudiantes a tiempo parcial que completen

un número inferior de créditos por curso que a los estudiantes a tiempo completo, las tasas y las ayudas se calculan en relación con la carga de trabajo del alumno, es decir, cuando se matriculan de menos créditos pagan menos tasas, pero también se benefician de un menor nivel de ayudas (por ejemplo, en Italia y Lituania). En aquellos países en los que tanto los estudiantes a tiempo completo como a tiempo parcial han de completar el mismo número de créditos, las tasas y las ayudas son las mismas para ambos tipos de alumnos (por ejemplo, en Bulgaria y Moldavia).

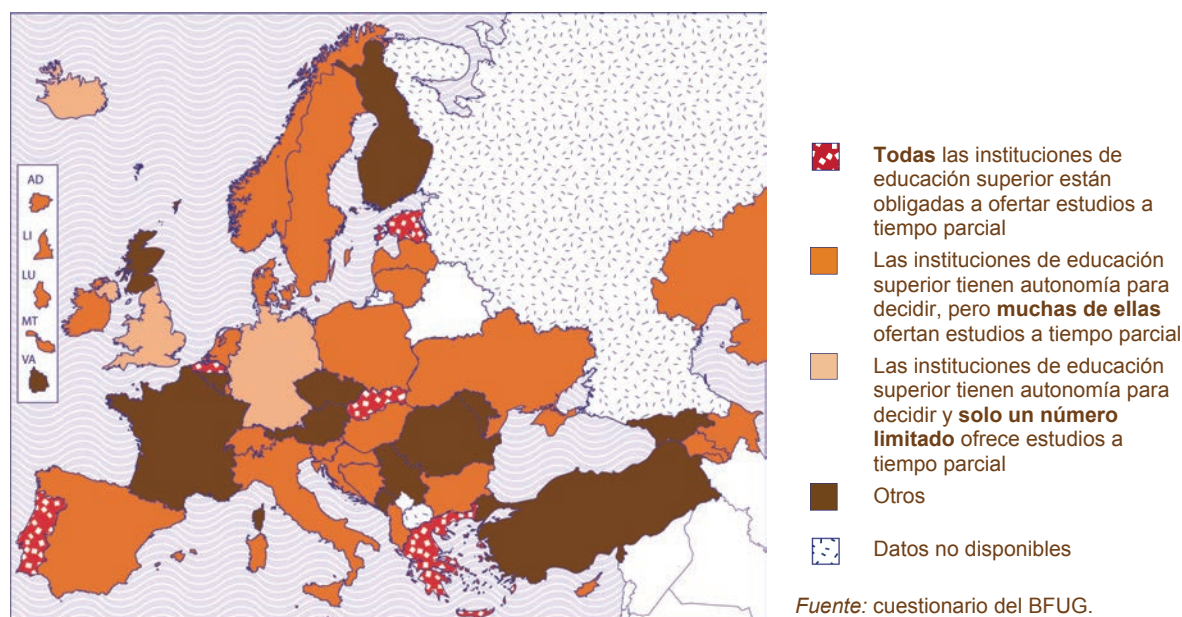
Entre los países en los que los alumnos a tiempo parcial tienen más probabilidades de realizar aportaciones económicas más cuantiosas que las de los alumnos a tiempo completo, solo dos – Irlanda y Eslovenia– señalan que están planteándose llevar a cabo una reforma del sistema a favor de los estudiantes a tiempo parcial. En Irlanda, la Estrategia Nacional para la Educación Superior en 2030 recomienda que se eliminen los incentivos negativos para los estudios a tiempo parcial, mientras que en Eslovenia el Plan Maestro para la Educación Superior 2011-2020 recoge la intención política de suprimir las tasas académicas en los estudios a tiempo parcial.

6.4.3. Oferta de estudios a tiempo parcial en las instituciones de educación superior

En muchos países del EEES las instituciones de educación superior tienen autonomía para decidir ofertar programas distintos a los estudios a tiempo completo (véase el gráfico 6.4). La mayoría de estos países especifica que casi todas las instituciones de educación superior ofrecen estudios a tiempo parcial, mientras que en tres sistemas (Alemania, Islandia y el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte–) solo un número reducido de instituciones organizan este tipo de programas. La Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Grecia, Portugal y Eslovaquia son los únicos sistemas que informan de que todas sus instituciones de educación superior están obligadas a ofertar estudios a tiempo parcial.

Comparando los gráficos 6.2 y 6.4, el lector puede advertir que siete sistemas de educación superior en los que no se distingue entre estudiantes a tiempo completo y otro tipo de alumnos, concretamente Andorra, la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Islandia, Liechtenstein, Suecia y Suiza, informan sobre el grado en que las instituciones de educación superior garantizan la oferta a tiempo parcial. La información contextual que proporcionan algunos de estos países permite comprender mejor su situación. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica no existe la figura de alumno a tiempo parcial, pero todas las instituciones de educación superior están obligadas a ofrecer itinerarios formativos flexibles que permitan a los estudiantes matricularse en menos de 60 créditos ECTS por curso. Alemania afirma que, aún cuando no existe la categoría formal de estudiante a tiempo parcial, las instituciones de educación superior gozan de autonomía para ofertar programas de estudios a tiempo parcial y varios *Länder* han introducido normativa para regular este tipo de estudios.

Gráfico 6.4: Oferta de estudios a tiempo parcial por parte de las instituciones de educación superior, 2010/11



La categoría de “otros” hace referencia a aquellas situaciones que no pueden describirse utilizando una categoría preestablecida. Por ejemplo, en Moldavia, el Ministerio de Educación define anualmente la oferta de estudios a tiempo parcial dependiendo de las necesidades del mercado laboral. En consecuencia, la proporción de la oferta a tiempo parcial varía de un año a otro. En la Comunidad francesa de Bélgica la oferta a tiempo parcial depende del subsector de la educación superior. Todos los cursos organizados por el subsector de Educación para la Mejora Social (dirigido a estudiantes adultos) son programas a tiempo parcial, mientras que en lo que respecta a la educación superior tradicional, la mayoría de las instituciones también ofrecen programas de estudios a tiempo parcial. En el Reino Unido (Escocia) las instituciones de educación superior no tienen obligación expresa de ofertar programas a tiempo parcial, pero todas ellas lo hacen.

Varios países hacen también referencia a la categoría mencionada anteriormente, aquellos que no reconocen formalmente los programas de estudios a tiempo parcial y/o este tipo de estudiantes (Austria, la República Checa, Finlandia, Francia, Georgia, Montenegro, Serbia y Turquía; véase también el gráfico 6.2). Sin embargo, como ya se indicó en epígrafes anteriores, la ausencia de la figura de estudiante a tiempo parcial no implica necesariamente que las instituciones de educación superior no garanticen una oferta educativa flexible. En este contexto, Montenegro informa de que las instituciones de educación superior habitualmente ofrecen la posibilidad a los alumnos de matricularse en un número limitado de créditos y de seguir de hecho estudios a tiempo parcial. Una situación semejante se observa en Finlandia, que también se confirma en el gráfico 6.9, apartado 6.4.4, que muestra que aproximadamente un 25% de los estudiantes matriculados a tiempo parcial en este país son estudiantes “de baja intensidad” (es decir, alumnos que solo dedican un máximo de 20 horas a la semana a sus estudios). En la República Checa, la legislación sobre educación superior no hace referencia a estudios a tiempo completo y/o a tiempo parcial, pero sí a estudios “presenciales”, “a distancia” y “combinados”. Esto indica que la legislación hace una referencia explícita a los estudios flexibles, pero utiliza una conceptualización ligeramente diferente. Las instituciones de educación superior habitualmente ofrecen programas de estudios a distancia o combinando las modalidades a distancia y presencial.

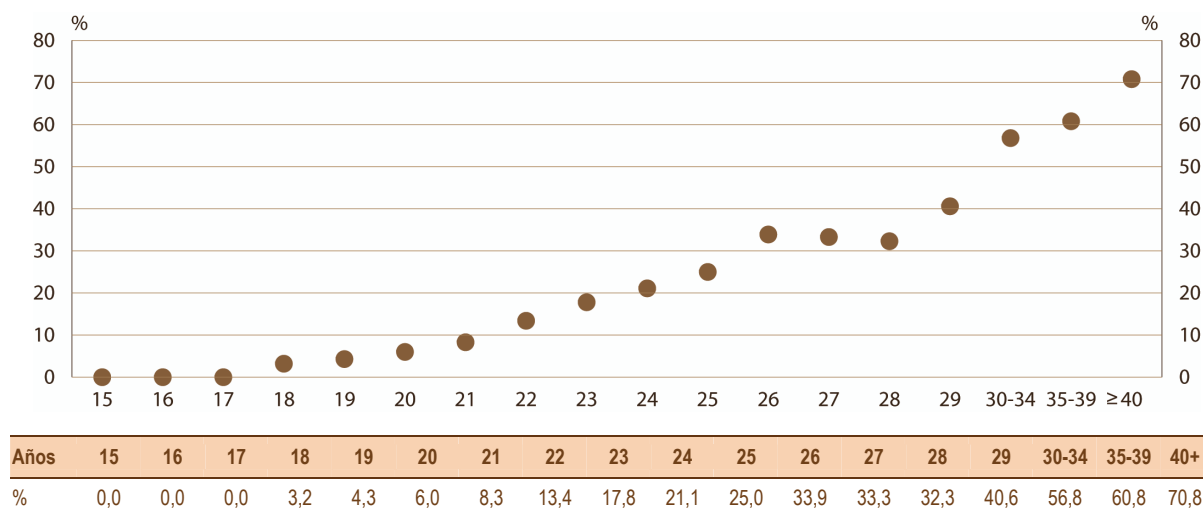
6.4.4. Estadísticas sobre participación en programas a tiempo parcial

La información relativa a en qué medida las instituciones de educación superior garantizan la oferta de opciones de estudio flexibles (véase el apartado 6.4.3) se puede completar con datos sobre participación en la oferta educativa a tiempo parcial. Los niveles de participación se analizan a través de dos conjuntos de datos, que representan dos aproximaciones diferentes a los estudios a tiempo parcial. En primer lugar se evalúan con datos de tipo administrativo (bases de datos de la UOE); y en segundo lugar, a través de autoevaluaciones en las que los estudiantes indican la modalidad formal en la que están matriculados y la intensidad de sus estudios (informes de Eurostudent).

De acuerdo con la definición operativa empleada en la base de datos de la UOE, se considera estudiante a tiempo parcial a aquella persona que está matriculada en un programa de estudios que requiere menos de un 75% de la carga de trabajo de un programa a tiempo completo. A pesar de que esta definición presenta algunas limitaciones a nivel operativo ⁽⁷⁶⁾, la base de datos de la UOE permite realizar una evaluación de diversos aspectos de la participación en estudios a tiempo parcial.

El gráfico 6.5 indica claramente que la edad es un factor determinante en la decisión de un alumno de continuar sus estudios a tiempo parcial, y que los estudiantes de más edad tienen muchas más probabilidades de estudiar a tiempo parcial que los más jóvenes. Menos de un 10% de los estudiantes en la edad típica de acceso a la educación superior escogen estudiar a tiempo parcial, mientras que la proporción de alumnos a tiempo parcial que se encuentran en los últimos años de la veintena se sitúa entre un 30% y un 40%. Una vez que los estudiantes han alcanzado los treinta años es más probable que continúen estudiando a tiempo parcial (más del 50% de los estudiantes se matriculan en esta modalidad), y solo un tercio de los mayores de 40 años elige estudiar a tiempo completo.

Gráfico 6.5: Porcentaje medio, por país, de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, clasificados por edades, 2008/09



Nota: Para más información sobre la cobertura por países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

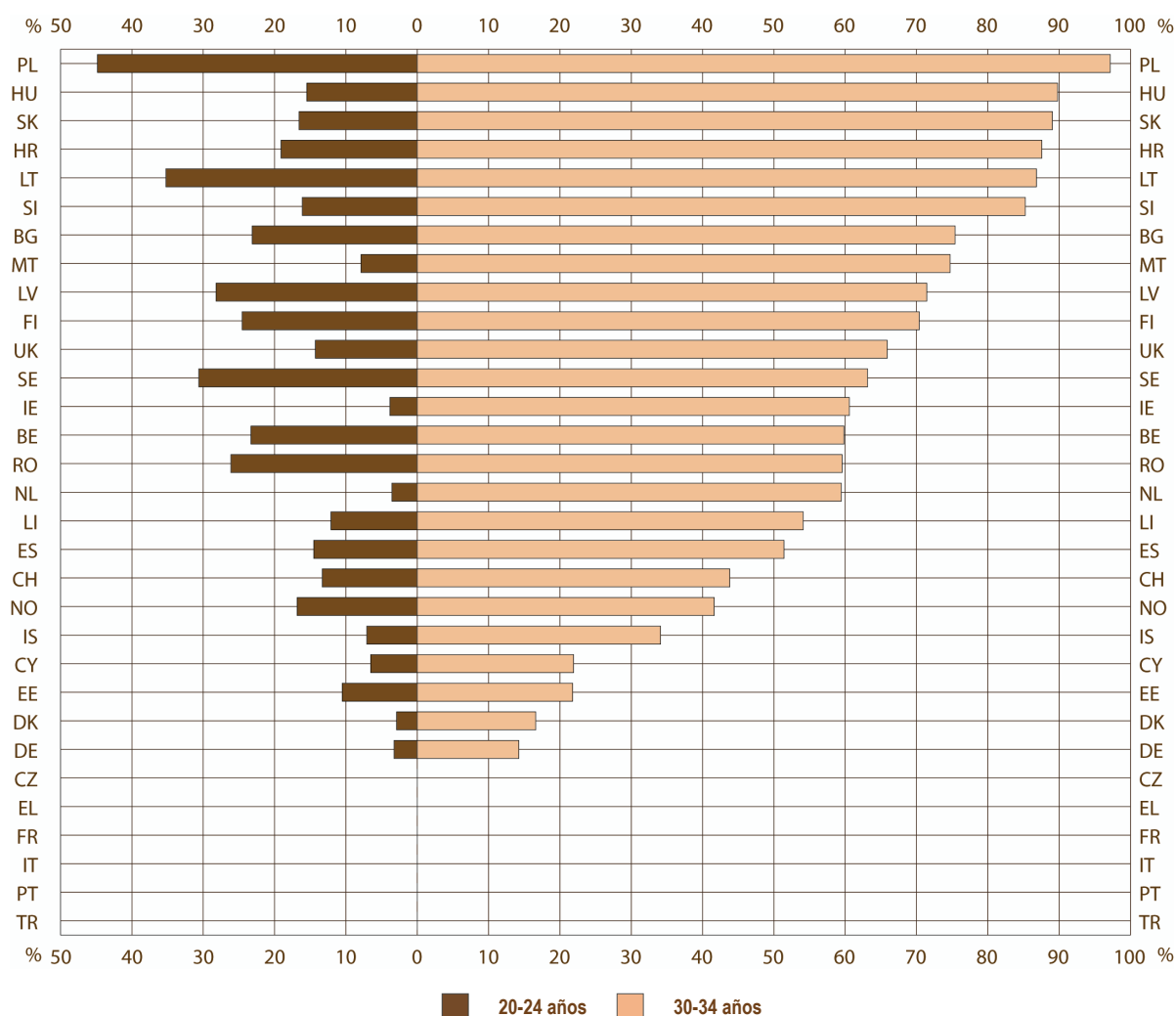
Fuente: Eurostat, UOE.

⁽⁷⁶⁾ Hasta cierto punto, los países pueden diferir a la hora de medir la carga de trabajo de los estudiantes. En teoría, la carga de trabajo debería medirse en base a criterios académicos y de rendimiento, pero también puede hacerse sobre la base de los requisitos de tiempo o recursos, o de horas de clase. Los datos nacionales disponibles para los países tienden a dictar qué tipo de método utiliza cada país para incluir a los estudiantes en las categorías de tiempo parcial o de tiempo completo (UNESCO, OCDE y Eurostat, 2010).

El gráfico 6.6 proporciona información sobre la situación concreta de países en los que se dispone de datos, mostrando la participación en estudios a tiempo parcial de alumnos entre 20 y 24 años (los representantes de la categoría de estudiantes “tradicionales” de educación superior ⁽⁷⁷⁾ y aquellos que tienen entre 30 y 34 años (que representan la categoría de “estudiantes adultos”). Para todos los países, el gráfico confirma que a mayor edad de los estudiantes, más probabilidades de estudiar a tiempo parcial. El gráfico también indica que en países como Bélgica, Bulgaria, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumanía y Suecia incluso los estudiantes “tradicionales” de la educación superior a menudo se decantan por programas a tiempo parcial (al menos un 20% opta por esta modalidad de estudio).

En la mayoría de los países la participación en estudios a tiempo parcial es al menos tres veces superior en personas entre 30 y 34 años que en el grupo de 20 a 24. En Bélgica, Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Rumanía y Suecia, los niveles de participación de ambos grupos son ligeramente más equilibrados, pero la participación de los estudiantes de más edad en programas a tiempo parcial es siempre al menos dos veces superior a la de quienes tienen entre 20 y 24 años. En seis países –Croacia, Hungría, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia– más del 80% del alumnado de educación superior que tiene entre 30 y 34 años estudia a tiempo parcial.

Gráfico 6.6: Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por países y edades, 2008/09



(77) Nota: En algunos países los estudiantes de educación superior “tradicionales” son ligeramente mayores que en la mayoría del resto de países. Por ejemplo, en Dinamarca y Suecia la edad típica de comienzo de los estudios de primer ciclo son los 21 años (EACEA/Eurydice, 2010). Para más información, véase también la publicación de Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

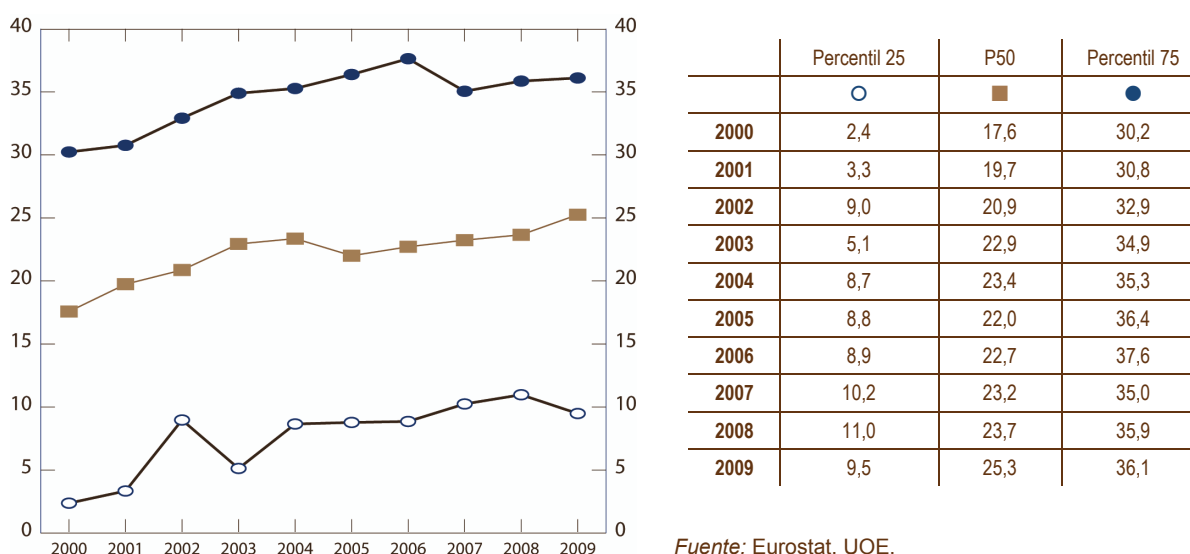
(%)	PL	HU	SK	HR	LT	SI	BG	MT	LV	FI	UK	SE	IE	BE	RO	NL
Y 20-24	44,8	15,5	16,6	19,1	35,2	16,1	23,1	7,9	28,2	24,6	14,3	30,6	3,8	23,3	26,1	3,6
Y 30-34	97,2	89,8	89,1	87,6	86,8	85,2	75,4	74,7	71,4	70,4	65,9	63,1	60,6	59,8	59,6	59,4
	LI	ES	CH	NO	IS	CY	EE	DK	DE	CZ	EL	FR	IT	PT	TR	
Y 20-24	12,1	14,5	13,3	16,8	7,1	6,5	10,5	2,9	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Y 30-34	54,1	51,4	43,8	41,6	34,1	21,9	21,8	16,6	14,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Fuente: Eurostat, UOE.

Seis países se sitúan en el extremo opuesto (la República Checa, Francia, Grecia, Italia, Portugal y Turquía). En ellos, independientemente de la edad de los alumnos, la participación en estudios a tiempo parcial es nula. Según el gráfico 6.2 del apartado 6.4.2, en algunos de estos países se contempla una condición formal distinta a la de alumno a tiempo completo (Grecia, Italia y Portugal)⁽⁷⁸⁾, mientras que otros no distinguen entre estudiantes a tiempo completo y otras modalidades (la República Checa, Francia y Turquía).

Los datos sobre tendencias en todas las categorías de edad revelan que entre 2000 y 2009, según indica la mediana, los estudios a tiempo parcial han aumentado, pasando de un 17,6% a un 25,3% (gráfico 6.7; para la cobertura por países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). Este incremento es el resultado de la ampliación del número de matrículas en estudios a tiempo parcial en la mayoría de los países analizados.

Gráfico 6.7: Porcentaje medio de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2000-2009



Fuente: Eurostat, UOE.

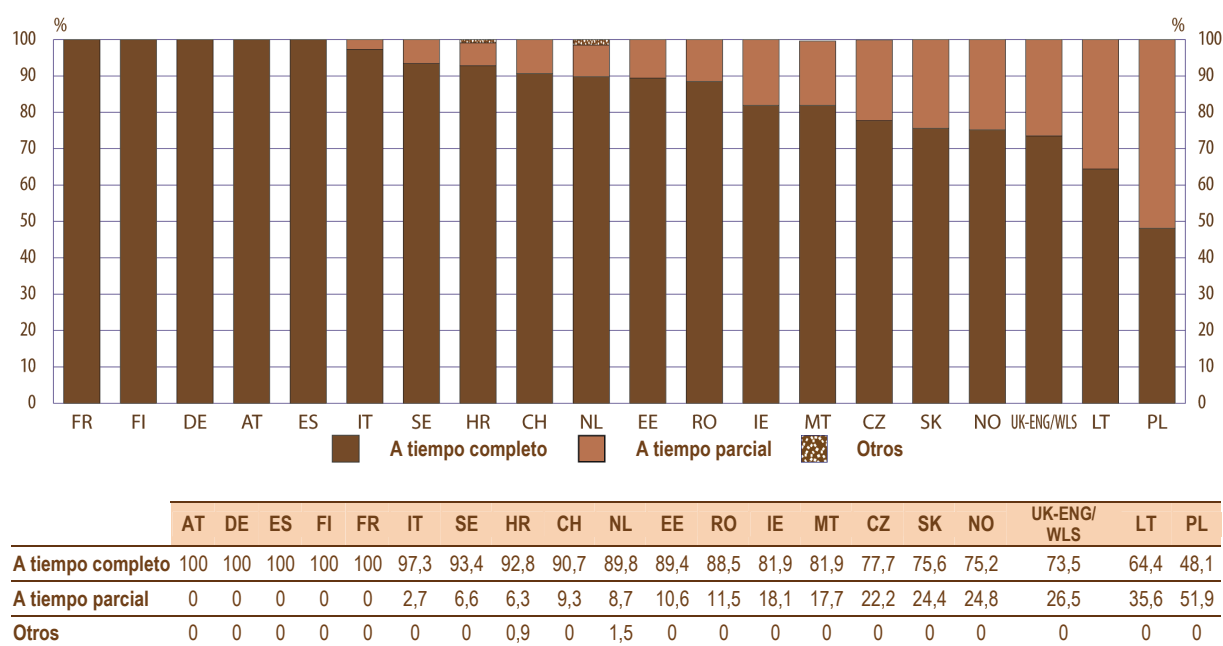
En comparación con las estadísticas de la UOE, el estudio elaborado por Eurostudent analiza la participación de los estudiantes en programas a tiempo parcial desde una perspectiva distinta. En lugar de utilizar una definición operativa de estudios o estudiantes a tiempo parcial, se tiene en cuenta la clasificación que hacen los propios alumnos de su estatus formal (para más detalles, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). Los datos sobre 20 países del EEES indican que, por término medio, con independencia de la edad, el 18,5% de los estudiantes poseen la condición formal de estudiantes a tiempo parcial.

⁽⁷⁸⁾ Nota: en Grecia y Portugal se ha introducido la condición formal de estudiante a tiempo parcial muy recientemente.

Si se analiza cada país concreto, se observan algunas diferencias significativas respecto al porcentaje de estudiantes que declara estar matriculado en la modalidad a tiempo parcial (gráfico 6.8). En Polonia, uno de cada dos estudiantes manifiesta poseer la condición formal de alumno a tiempo parcial, mientras que en Lituania, Noruega y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) al menos uno de cada cuatro es formalmente un alumno a tiempo parcial. En el extremo opuesto se encuentran cinco países –Austria, Finlandia, Francia, Alemania y España– donde la proporción de matriculados a tiempo parcial es nula. Los datos contextuales que se facilitan en el apartado 6.4.2 (véase el gráfico 6.2) confirman que, en todos estos países excepto en España, no existe una distinción formal entre alumnos a tiempo parcial y a tiempo completo. También resulta interesante mencionar que en Croacia y en los Países Bajos un pequeño porcentaje de estudiantes (entre un 1% y un 2%) están matriculados en una modalidad distinta a la de alumno a tiempo completo. En los Países Bajos, dichos estudiantes son probablemente aquellos que siguen un programa doble de educación superior (para más información, véase el apartado 6.4.2).

Las estadísticas de Eurostudent también permiten evaluar la relación que existe entre la modalidad en la que está matriculado el estudiante y el número de horas que dedica a actividades académicas en una semana ordinaria, por ejemplo, en clases presenciales o en estudio personal.

Gráfico 6.8: Porcentaje de estudiantes matriculados en distintas modalidades (según informan los propios alumnos), 2009/10



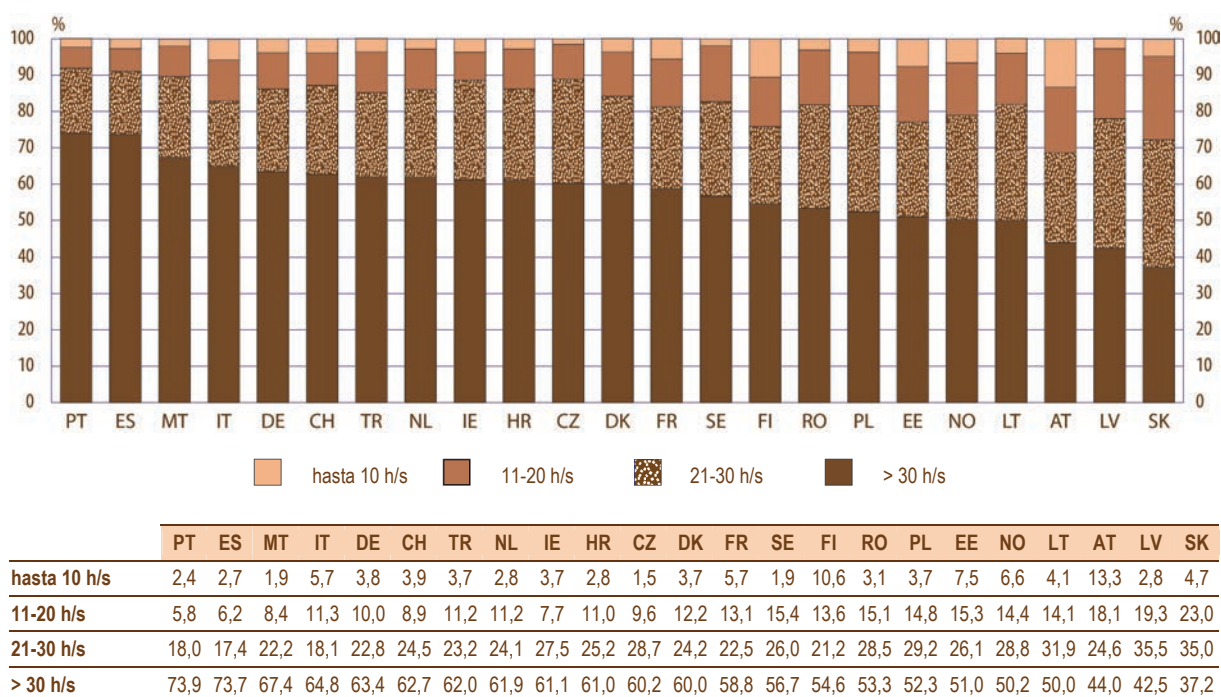
Fuente: Eurostudent.

El gráfico 6.9 analiza cómo se estructura una semana típica de estudio para aquellos alumnos que se autodenominan a tiempo completo dentro de sus respectivos sistemas nacionales. Según el gráfico, en todos los países que proporcionan datos la mayoría de los estudiantes a tiempo completo (69% o más) afirman dedicar más de 20 horas a la semana a actividades relacionadas con sus estudios. Más de la mitad de estos alumnos incluso dedican al estudio más de 30 horas semanales. Sin embargo, en algunos países, un porcentaje muy significativo de estudiantes a tiempo completo dicen que solo dedican al estudio 20 horas a la semana. Esto se observa especialmente en Austria, Finlandia y Eslovaquia, donde al menos uno de cada cuatro estudiantes a tiempo completo se caracteriza por una intensidad de estudio relativamente baja. Teniendo en cuenta la situación de todos los países, por término medio el 17% de los alumnos incluidos en la categoría oficial de estudiantes a tiempo completo declaran que no emplean más de 20 horas a la semana en actividades relacionadas con el

estudio. Así pues, en lo que respecta a la intensidad de trabajo, estos alumnos, de hecho, pueden considerarse como estudiantes a tiempo parcial.

Además de la intensidad de estudio de los alumnos a tiempo completo, la encuesta de Eurostudent también analiza la de los matriculados a tiempo parcial. Los resultados indican que, si bien la intensidad de estudio general de los alumnos a tiempo parcial es menor que la de los matriculados a tiempo completo, un determinado porcentaje de estudiantes a tiempo parcial se caracterizan por una elevada carga de trabajo (es decir, que, de hecho, podrían considerarse estudiantes a tiempo completo). La proporción de estos alumnos es particularmente elevada en Croacia, Polonia y Suiza (para más detalles, véase Eurostudent, 2011).

Gráfico 6.9: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo, según el número de horas dedicadas a actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, 2009/10



En general, los distintos indicadores presentados en esta sección revelan que es posible analizar la participación de los estudiantes a tiempo parcial desde distintas perspectivas. Si bien cada uno de estos enfoques presenta alguna limitación o desventaja, contemplados en conjunto permiten comprender mejor el fenómeno de los estudios a tiempo parcial. Estos indicadores también muestran que, dada la complejidad de la cuestión, es necesario tener cautela a la hora de realizar comparaciones entre países en lo que respecta a las modalidades flexibles de estudios en la educación superior.

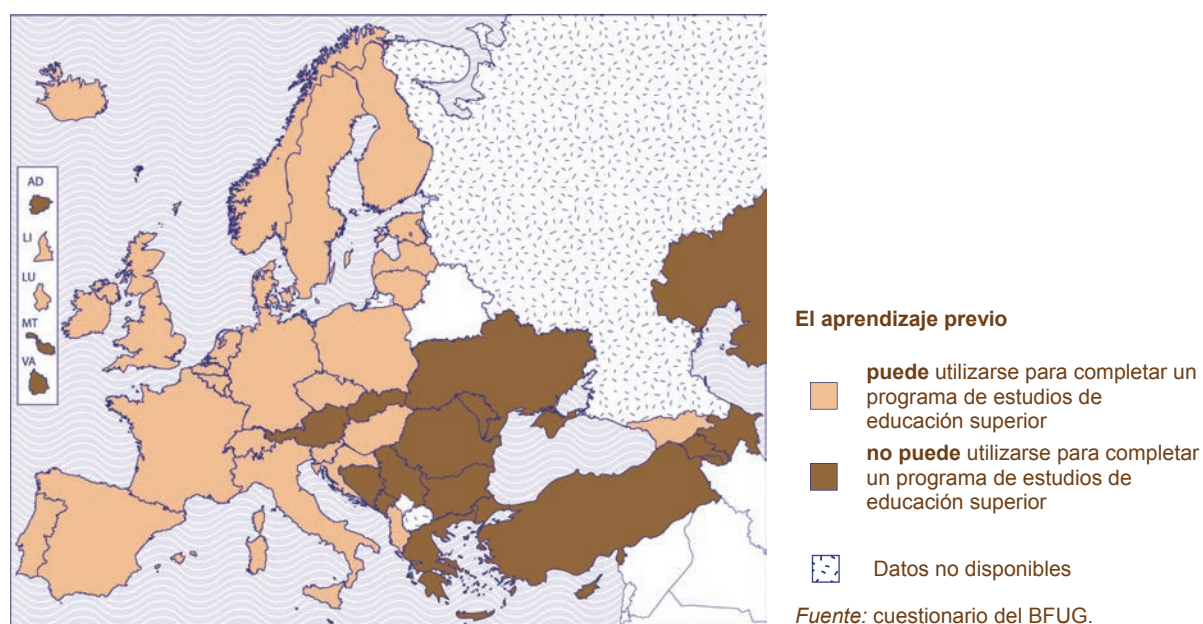
6.5. El reconocimiento del aprendizaje previo

La creación de sistemas para el reconocimiento de todo tipo de aprendizajes previos se ha convertido en uno de los temas centrales no solo del sector de la educación superior, sino también de otros sectores de la educación y la formación. Junto con el reconocimiento del aprendizaje formal previo, que normalmente existe en todos los países, se está haciendo especial hincapié en la necesidad de mejorar la acreditación de los conocimientos y habilidades logrados a través del aprendizaje no formal e informal. Este apartado está dedicado fundamentalmente a este tipo de reconocimiento.

Desde el punto de vista del estudiante, generalmente se solicita el reconocimiento de la formación previa con uno de estos dos objetivos: conseguir la admisión en un programa de educación superior o progresar dentro de este nivel educativo. El capítulo sobre la dimensión social de la educación superior (capítulo 4, gráfico 4.10) analizaba hasta qué punto el reconocimiento del aprendizaje previo tenía utilidad para conseguir ingresar en educación superior. En él se puso de manifiesto que, de los 47 sistemas educativos en los que se dispone de datos, 22 han arbitrado algún tipo de vía alternativa de acceso a la educación superior, normalmente basándose en el reconocimiento del aprendizaje previo, tanto informal como no formal.

El reconocimiento del aprendizaje previo para progresar en los estudios de educación superior implica que los estudiantes pueden lograr la convalidación de determinados cursos de educación superior si demuestran que ya poseen los conocimientos y destrezas relacionadas con esa parte del programa. El gráfico 6.10 presenta una panorámica sobre este tipo de reconocimiento. De los 47 sistemas de educación superior de los que hay datos disponibles, en 29 es posible obtener el reconocimiento de formación previa, tanto informal como no formal, a la hora de completar estudios de educación superior. Por tanto, se puede lograr el reconocimiento de aprendizajes previos para progresar dentro de un programa de estudios superiores en un número ligeramente mayor de países, si se comparan con los que ofrecen la posibilidad de tal reconocimiento para el acceso a la educación superior. La información contextual que facilitan los países también indica que la normativa a menudo especifica hasta qué punto dicho reconocimiento puede contribuir a cumplir los requisitos de un programa de educación superior. El resultado es que el reconocimiento del aprendizaje previo suele conducir en la mayoría de los casos a la convalidación de un número limitado de créditos y rara vez a la obtención de un título completo de educación superior.

Gráfico 6.10: Reconocimiento del aprendizaje previo para progresar en los estudios de educación superior, 2010/11

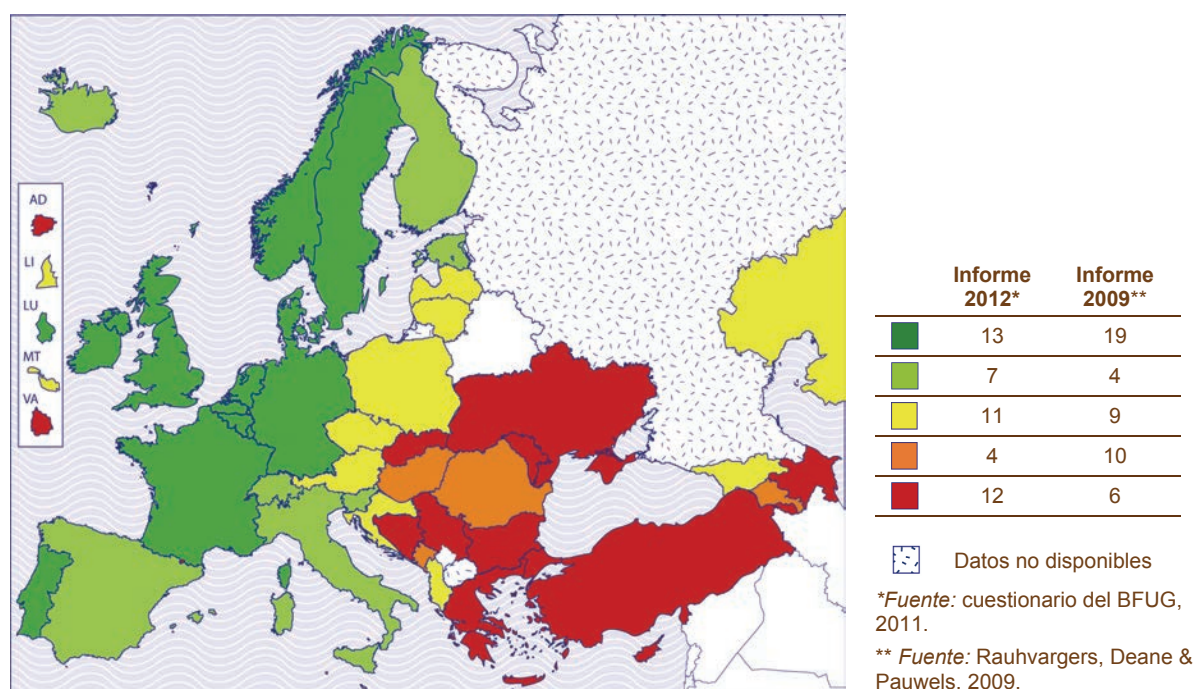


Las dos dimensiones del reconocimiento de la formación previa mencionadas anteriormente se suman en el indicador de la tabla de puntuaciones que se encarga de analizar esta cuestión (véase el gráfico 6.11). Este indicador se introdujo en el año 2007 y se revisó en 2009. La versión actual tiene en cuenta la posibilidad de ambos tipos de reconocimiento dentro de los sistemas del EEES, así como hasta qué punto se recurre a ellos en la práctica.

De los 47 sistemas de educación superior en los que se dispone de datos, el indicador identifica un grupo de 13 sistemas educativos (verde oscuro) en los que, según los procedimientos, políticas y

directrices establecidos a nivel central, el reconocimiento del aprendizaje previo puede servir tanto para acceder a la educación superior como para progresar dentro de la misma. En estos países el reconocimiento del aprendizaje previo es práctica común en la mayoría de las instituciones de educación superior. Siete sistemas de educación superior (verde claro) también han alcanzado un nivel relativamente alto de desarrollo en este ámbito. No obstante, en estos sistemas el reconocimiento del aprendizaje previo o bien no constituye una práctica habitual en la mayoría de las instituciones o, si lo es, no es posible recurrir a ella para acceder a la educación superior y para progresar dentro de un programa simultáneamente. En 11 sistemas educativos (amarillo) el reconocimiento del aprendizaje previo puede servir o bien únicamente para acceder a la educación superior, o para avanzar dentro de los programas. En cualquier caso, no es una práctica muy habitual. Este grupo también incluye países en los que el reconocimiento del aprendizaje previo puede utilizarse para acceder y también para progresar en educación superior, pero no está sustentado por ninguna política o directriz establecida a nivel central. La siguiente categoría (naranja) se aplica a cuatro países que aún no han desarrollado ningún enfoque sistemático para el reconocimiento del aprendizaje previo, pero informan de algunos avances en esa dirección (por ejemplo, la elaboración de normativa). Finalmente, 12 países del EEES (rojo) no han emprendido ninguna actividad sistemática relacionada con el reconocimiento del aprendizaje previo en el sector de la educación superior.

Gráfico 6.11: Indicador nº 9 de la tabla de puntuaciones: Reconocimiento del aprendizaje previo, 2010/11*



Categorías de la tabla de puntuaciones

- Existen procedimientos, directrices o políticas establecidas a nivel nacional para la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje previo como base para 1) acceder a programas de educación superior y 2) asignar créditos para obtener una cualificación y/o para la exención del cumplimiento con algunos requisitos del programa, Y dichos procedimientos se aplican fehacientemente en la práctica.
- Existen procedimientos, directrices o políticas establecidas a nivel nacional para la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje previo como base para 1) acceder a programas de educación superior y 2) asignar créditos para obtener una cualificación y/o para la exención del cumplimiento con algunos requisitos del programa, PERO dichos procedimientos no se aplican fehacientemente en la práctica.
 O BIEN
 Existen procedimientos, directrices y políticas establecidas a nivel nacional BIEN para 1) O para 2) (véase la categoría anterior), Y dichos procedimientos se aplican fehacientemente en la práctica.

- Existen procedimientos, directrices y políticas establecidas a nivel nacional BIEN para 1) O para 2) (véase la primera categoría), PERO dichos procedimientos no se aplican fehacientemente en la práctica.
O BIEN
No existen procedimientos específicos/directrices y políticas nacionales para la evaluación del aprendizaje previo, pero dichos procedimientos sí están operativos en algunas instituciones de educación superior o programas de estudios.
- La implantación del reconocimiento del aprendizaje previo se encuentra en una fase piloto en algunas instituciones de educación superior
O BIEN
Ya se ha comenzado a diseñar los procedimientos / directrices y políticas nacionales para el reconocimiento del aprendizaje previo.
- No se ha puesto en marcha ningún procedimiento para el reconocimiento del aprendizaje previo NI a nivel nacional NI a nivel de programas o instituciones.

En general, los últimos datos recopilados por el BFUG corroboran los resultados de los informes de 2007 y 2009, lo cual indica que en la mayoría de los países del EEES el reconocimiento del aprendizaje previo se encuentra en un estadio inicial de desarrollo o aún no ha comenzado (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). En comparación con las anteriores evaluaciones, el resultado del indicador actual sobre el reconocimiento del aprendizaje previo parece incluso más pesimista. Esto se debe principalmente a que el informe se centra más en el reconocimiento del aprendizaje previo de carácter no formal. En la actualidad, este indicador muestra que una enorme proporción de países del EEES se sitúan en los dos extremos del espectro: o bien ya disponen de un sistema sólidamente establecido para el reconocimiento del aprendizaje previo o no han comenzado aún a desarrollar actividades en este ámbito. Un número relativamente pequeño de países se encuentra en un estadio intermedio. Esto podría significar que, pese a la atención política que recibe el tema del reconocimiento del aprendizaje previo, en la práctica solo se han logrado avances muy limitados dentro del EEES.

6.6. Participación de estudiantes adultos y de estudiantes de incorporación tardía en la oferta formal de educación superior

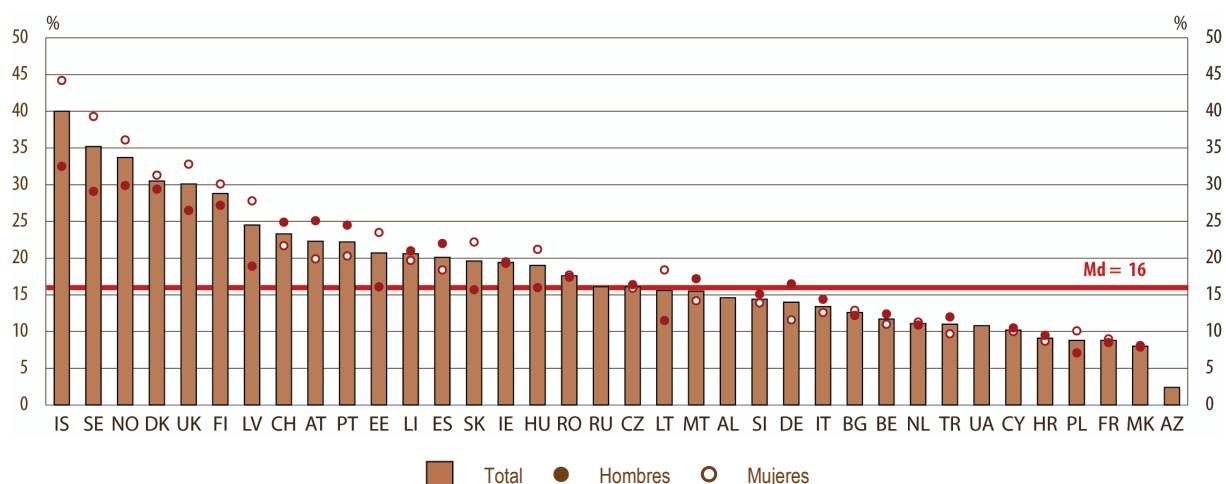
Mientras que los apartados anteriores se han dedicado fundamentalmente a distintos enfoques políticos del aprendizaje permanente en todo el EEES, el objetivo de este apartado es evaluar el éxito de los sistemas de educación superior a la hora de atraer a “estudiantes a lo largo de la vida”. Si bien no existe una medida perfecta para calcular este factor, los datos disponibles sobre la participación de estudiantes adultos (Eurostat) y de estudiantes de incorporación tardía (Eurostudent) pueden emplearse como indicadores para evaluar hasta qué punto se ha consolidado ya la cultura del aprendizaje permanente en los distintos sistemas de educación superior.

Los datos de Eurostat sobre estudiantes de 30 años o más matriculados en educación superior muestran que durante el curso 2008/09 la mediana por países de alumnos de esta edad que cursaban programas formales de educación superior alcanzó el 16% (véase el gráfico 6.12). Sin embargo, la situación varía considerablemente entre los 36 países en los que se dispone de datos. La tasa más baja de participación se registra en Azerbaiyán, donde los estudiantes adultos representan solo un 2% del total de la población estudiantil. También es relativamente reducida en Croacia, en la Antigua República Yugoslava de Macedonia, en Francia y en Polonia, donde solo un 10% de los estudiantes matriculados en el sistema son adultos. En el otro extremo se encuentran los países nórdicos y el Reino Unido, donde los estudiantes adultos representan aproximadamente un tercio del

total de población estudiantil (entre un 29% y un 40%). No obstante, es necesario señalar que en los países nórdicos el estudiante “típico” de educación superior tiene generalmente más edad que en la mayoría de los países del EEES. Por ejemplo, en Suecia, la edad más común para comenzar el primer ciclo de educación superior son los 22 años y en Finlandia se sitúa entre 20 y 24 (EACEA/Eurydice, 2010) ⁽⁷⁹⁾.

Los datos sobre la distribución por género en 32 países indican que en siete de los que muestran unas tasas de participación más elevadas (por ejemplo, los países nórdicos, el Reino Unido y Letonia) es mayor el porcentaje de alumnos adultos varones que el de mujeres. La diferencia más significativa en cuanto a género puede observarse en Suecia, Islandia y Letonia, donde la proporción de mujeres entre el alumnado en edad madura es aproximadamente 10 puntos superior a la de los hombres. Los perfiles de otros países dentro del EEES en los que se dispone de datos son más diversos. En cerca de la mitad de ellos, la tasa de participación de hombres y mujeres está equilibrada, mientras que en otros casos existe una diferencia en función del género tanto a favor de los hombres como de las mujeres. No obstante, cuando se aprecian tales diferencias, éstas no suelen superar los 5 puntos porcentuales.

Gráfico 6.12: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior, total y por sexo, 2008/09



	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Total	40,0	35,2	33,7	30,5	30,1	28,8	24,5	23,3	22,3	22,2	20,7	20,6	20,1	19,6	19,4	19,0	17,6	16,1
Hombres	32,5	29,1	29,9	29,4	26,5	27,2	18,9	24,9	25,1	24,5	16,1	21,0	22,0	15,7	19,5	16,0	17,4	:
Mujeres	44,2	39,3	36,1	31,3	32,8	30,1	27,8	21,7	19,9	20,3	23,5	19,7	18,4	22,2	19,3	21,2	17,7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Total	16,1	15,6	15,5	14,6	14,4	14,0	13,4	12,6	11,7	11,1	11,0	10,8	10,2	9,1	8,8	8,8	8,0	2,4
Hombres	16,4	11,5	17,2	:	15,1	16,5	14,4	12,2	12,4	10,9	12,0	:	10,5	9,5	7,1	8,5	8,1	:
Mujeres	15,9	18,4	14,2	:	13,9	11,6	12,6	12,9	11,0	11,3	9,7	:	10,0	8,7	10,1	9,0	7,9	:

Fuente: Eurostat, UOE.

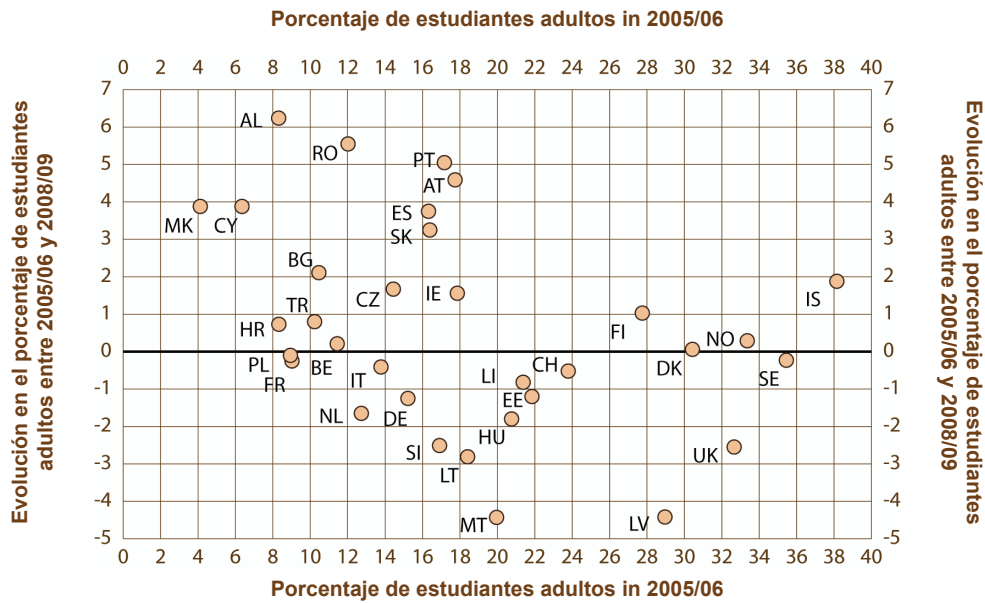
El gráfico 6.13 permite evaluar a nivel nacional la evolución de la participación de estudiantes adultos entre 2005/06 y 2008/09. El gráfico indica que de los 33 países de los que se dispone de datos, 18 registraron un incremento en la participación de esta categoría de estudiantes (los países situados por encima de la línea horizontal). El aumento más importante (entre 3 y 6 puntos porcentuales) se registró en Albania, Austria, Chipre, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia y España. En este grupo los casos más interesantes son la Antigua República

⁽⁷⁹⁾ Para más información, véase también la publicación de Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

Yugoslava de Macedonia, Chipre y Albania, ya que su tasa de participación en esta etapa en el curso 2005/06 fue de las más bajas (4%, 6% y 8% respectivamente) y mejoró significativamente en 2008/09 (en cerca de cuatro puntos porcentuales en los dos primeros países y 6 en Albania).

Por otra parte, hay 15 países en los que ha descendido el porcentaje de estudiantes adultos en educación superior. La caída más significativa se registró en Letonia y Malta (aproximadamente 4 puntos porcentuales), y en Lituania, Eslovenia y el Reino Unido (cerca de 4 puntos porcentuales). Algunos países caracterizados por una participación relativamente baja en 2005/06 (por ejemplo, Francia y Polonia, pero también Alemania, Italia y los Países Bajos) experimentaron un descenso aún mayor. Sin embargo, en algunos de estos países este descenso no fue muy significativo (solo hasta un 0,5 punto porcentual).

Gráfico 6.13: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior en 2005/2006 y evolución entre 2005/06 y 2008/09



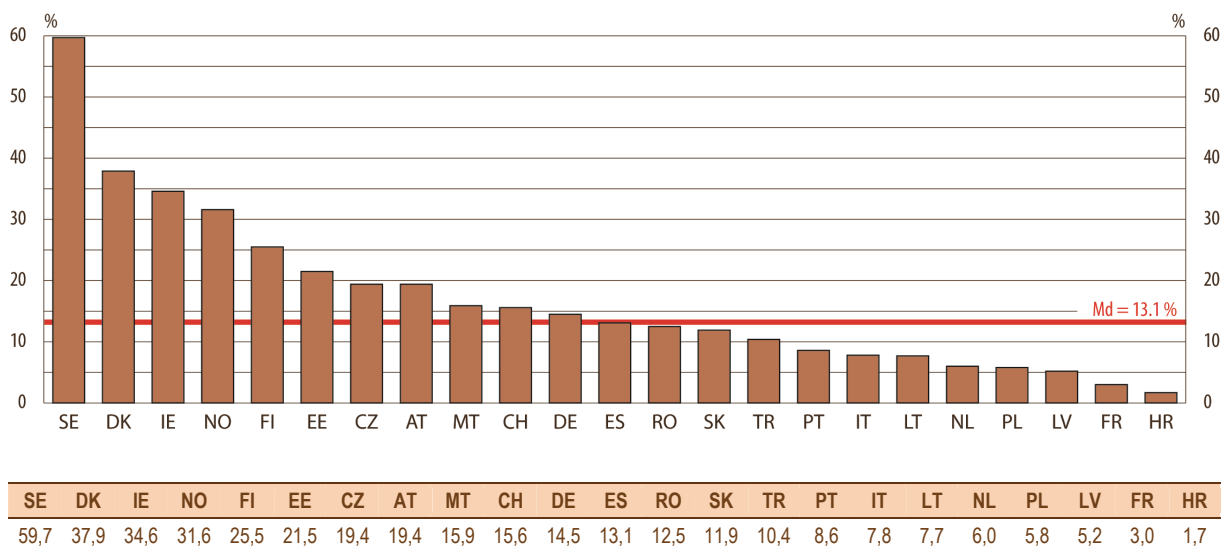
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO
2005/06	38,2	35,5	33,4	30,4	32,7	27,8	29,0	23,8	17,7	17,2	21,9	21,4	16,3	16,4	17,9	20,8	12,0
2005/06-2008/09	1,9	-0,2	0,3	0,1	-2,6	1,0	-4,4	-0,5	4,6	5,1	-1,2	-0,8	3,8	3,3	1,6	-1,8	5,6
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	MK	
2005/06	14,4	18,4	20,0	8,3	16,9	15,2	13,8	10,5	11,4	12,7	10,2	6,4	8,3	8,9	9,0	4,1	
2005/06-2008/09	1,7	-2,8	-4,4	6,2	-2,5	-1,3	-0,4	2,1	0,2	-1,7	0,8	3,9	0,7	-0,1	-0,3	3,9	

Fuente: Eurostat, UOE.

También es posible analizar en qué medida los sistemas de educación superior proporcionan oportunidades de aprendizaje permanente a los estudiantes de incorporación tardía, es decir, a quienes retrasan su transición entre la educación secundaria superior y la superior en al menos dos años (para más detalles, véase el apartado Glosario y notas metodológicas). Los datos disponibles de Eurostudent, que cubren a 23 países, indican (gráfico 6.14) que el porcentaje más elevado de este tipo de estudiantes aparece en los países nórdicos e Irlanda, donde representan al menos un 25% del total de alumnos. Entre estos países, Suecia cuenta con una proporción particularmente elevada de estudiantes de incorporación tardía (prácticamente el 60% de la población estudiantil). En el extremo opuesto se sitúan Croacia y Francia, donde este tipo de alumnos representan respectivamente solo un 1,7% y un 3% del total de alumnos.

En general, los datos indican que en algunos países dentro del EEES es relativamente frecuente que los estudiantes ingresen en la educación superior tras pasar un cierto periodo fuera del sistema educativo, mientras que en otros es muy poco probable que aquellas personas que no se embarcan en estudios superiores inmediatamente (o casi inmediatamente) después de finalizar la secundaria superior entren en el sistema en una etapa posterior de su vida. Esto podría indicar que los países del primer grupo ya han adaptado sus sistemas de educación superior a las necesidades y expectativas de los “alumnos de aprendizaje permanente”.

Gráfico 6.14: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía sobre el total de población estudiantil, 2009/10



Fuente: Eurostudent.

Conclusiones

Este capítulo se ha dedicado al análisis de seis aspectos interrelacionados del aprendizaje permanente dentro de la educación superior. En primer lugar, se han revisado las distintas definiciones del concepto de aprendizaje permanente dentro del EEES, en qué medida éste se ha convertido en una misión reconocida de las instituciones de educación superior y cuáles son sus fuentes de financiación. A continuación el capítulo se centró en dos aspectos distintos del aprendizaje permanente dentro de la educación superior, concretamente, en la flexibilidad de la oferta de programas en este nivel educativo y en el reconocimiento del aprendizaje previo. En el último apartado se ha analizado el grado de éxito de los sistemas educativos a la hora de atraer a estudiantes adultos y a estudiantes que han aplazado su ingreso en programas formales de educación superior.

El análisis ha puesto de manifiesto la dificultad de detectar las diferencias entre países en lo referente al concepto de aprendizaje permanente en la educación superior. Esto viene determinado, en parte, por el hecho de que solo en un número reducido de países la normativa sobre educación superior incluye una definición de aprendizaje permanente. En aquellos lugares en los que existe dicha definición, a menudo tiene un carácter muy amplio, lo que no permite comprender en profundidad cómo se contempla el aprendizaje permanente dentro de la educación superior y qué actividades se encuadran en este concepto. Sin embargo, las diferencias entre países surgen a la hora de comparar las principales modalidades de aprendizaje permanente en las que habitualmente participan las instituciones de educación superior. Mientras que en algunos de ellos el aprendizaje permanente en la educación superior abarca un gran número de actividades, en otros la lista es relativamente

limitada. Esto podría indicar que, aparte de fomentar el aprendizaje permanente como concepto en sí mismo, a nivel político debería prestarse más atención a la promoción de actividades que todavía se considera que están fuera de la oferta formativa de aprendizaje permanente (por ejemplo, cursos específicamente diseñados para el sector empresarial o industrial y para otro tipo de agentes externos, servicios específicos de orientación y asesoramiento, oferta de acceso para atraer a estudiantes no tradicionales, la posibilidad para el público en general de utilizar distintos recursos de educación superior, etc.).

A pesar de las diferencias en la conceptualización del aprendizaje permanente, en la mayoría de los países del EEES este tipo de aprendizaje ya se ha convertido en una misión reconocida de todas las instituciones de educación superior. Sin embargo, los flujos de actividad en este campo a menudo varían de una institución a otra. Además, las instituciones de educación superior en ocasiones se especializan en ciertas actividades de aprendizaje permanente, mientras que otros elementos del mismo no se incluyen en su oferta. Esto puede deberse a varios factores, entre ellos a limitaciones legales (como la falta de normativa sobre el reconocimiento del aprendizaje previo o la imposibilidad de las instituciones de educación superior de flexibilizar su oferta de programas de educación superior).

Desde el punto de vista económico el aprendizaje permanente dentro de la educación superior de ordinario implica distintas fuentes de financiación. Las instituciones de educación superior rara vez disponen de presupuestos específicamente destinados a cubrir su oferta de aprendizaje permanente. En la mayoría de los casos las instituciones financian las actividades de aprendizaje permanente con cargo a sus presupuestos generales, que a menudo se combinan con otras fuentes de financiación. Es difícil obtener datos comparables sobre el porcentaje de financiación pública asignado a actividades de aprendizaje permanente. Para conseguir establecer comparaciones entre países en este ámbito sería necesario desarrollar una metodología muy sólida que incluyese una definición operativa de aprendizaje permanente dentro de la educación superior.

Respecto a los distintos elementos del aprendizaje permanente en la educación superior, el análisis muestra que la mayoría de los países del EEES reconocen la necesidad de mejorar la flexibilidad de la oferta de programas de educación superior y abordan este problema a través de diversas iniciativas políticas. Aproximadamente dos tercios de los países han establecido una figura formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo. Sin embargo, estudiar en una modalidad distinta a la de alumno a tiempo completo a menudo requiere una inversión privada superior a la que exige la vía tradicional. Así pues, la existencia de distintas modalidades de alumnos necesita analizarse en estrecha relación con los mecanismos de financiación que se aplican a cada categoría de alumnos. También es necesario tener en cuenta que el que no exista un estatus de estudiante alternativo no necesariamente implica que no sea posible que los alumnos sigan sus estudios de forma flexible.

Los datos sobre participación de alumnos en estudios a tiempo parcial revelan que los estudiantes adultos son los que más probabilidades tienen de matricularse a tiempo parcial. Por tanto, parece que la oferta formativa flexible dentro de la educación superior y el aprendizaje permanente son dos áreas temáticas interrelacionadas. El análisis también muestra que las comparaciones entre países respecto a modelos de estudio alternativos deberían llevarse a cabo con cautela, teniendo en consideración la complejidad conceptual de este campo.

Se ha realizado un seguimiento desde el año 2007 de otro elemento del aprendizaje permanente en la educación superior —el reconocimiento del aprendizaje previo— a través de un indicador específico dentro de la tabla de puntuaciones. Este indicador estaba esencialmente enfocado al reconocimiento de aprendizajes previos no formales e informales. Al igual que en anteriores ediciones, el análisis se centró en dos aspectos diferentes del reconocimiento del aprendizaje previo: el acceso y la

progresión dentro de los estudios de educación superior. Además, el indicador también examinaba hasta qué punto el reconocimiento del aprendizaje previo se ha convertido en una práctica común dentro del sector de la educación superior. Los resultados muestran que un porcentaje elevado de países del EEES se sitúan en dos extremos opuestos: o bien ya disponen de sistemas sólidamente establecidos para el reconocimiento del aprendizaje previo o aún no han iniciado sus actividades en este campo. Un número relativamente pequeño de países aparece en una zona intermedia, lo que podría indicar que, pese a la atención política que recibe esta cuestión, solo se están logrando avances muy pequeños en todo el EEES. Además, en aquellos países en los que el reconocimiento de aprendizajes previos ya se ha implementado, el proceso a menudo está sujeto a diversas limitaciones y rara vez conduce a la obtención de un título completo de educación superior.

Finalmente, si bien los enfoques políticos sobre aprendizaje permanente en la educación superior difieren entre países, el grado de participación de los estudiantes no tradicionales (especialmente los adultos y los estudiantes de transición tardía) en programas formales de educación superior puede emplearse como un indicador para evaluar el grado de éxito de los distintos sistemas educativos en la implementación de una cultura de aprendizaje permanente. El informe pone de manifiesto que los países tienen perfiles muy distintos en lo que se refiere a niveles de participación en la educación superior de estudiantes no tradicionales. Mientras que en algunos de ellos los estudiantes maduros y/o los que retrasan su transición a la educación superior representan un porcentaje significativo del total de población estudiantil, en otros casos la proporción de estos alumnos es relativamente baja. Los países también muestran diferentes patrones de evolución entre los cursos 2005/06 y 2008/09: en cerca de la mitad de ellos la proporción de adultos que participa en programas formales de educación superior aumentó, mientras que en la otra mitad descendió. Esto puede indicar que los países del EEES abordan la instauración de una cultura de aprendizaje permanente con muy distintos grados de intensidad.

7. MOVILIDAD

El contexto de Bolonia

La movilidad siempre ha sido un elemento central del Proceso de Bolonia. La movilidad se ha concebido como una acción transversal para complementar las líneas de actuación originales del Proceso y como un instrumento clave para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior. Tal como se explicó en el Comunicado de Berlín (2003) ⁽⁸⁰⁾, la movilidad se compone de distintas dimensiones –política, social, económica, académica y cultural. En todos los comunicados ministeriales aparece de manera recurrente la necesidad de fomentar la movilidad. Asimismo, en la reunión anual de 2009 celebrada en Lovaina la Nueva, los ministros dieron un nuevo impulso a la movilidad estableciendo un objetivo para los países del EEES: para el año 2020, al menos el 20% de todos los que titulen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior deberían haber completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero ⁽⁸¹⁾.

Este objetivo de movilidad para el EEES se estableció antes de disponer de datos estadísticos que pudiesen determinar con claridad el número de alumnos que participan en programas de movilidad en Europa y en el resto del mundo. De hecho, el proceso de recogida de datos estadísticos necesario para medir los avances realizados para alcanzar el objetivo de movilidad del 20% ha sido un tema muy controvertido desde el año 2009. El objetivo incluye dos tipos fundamentales de movilidad: la movilidad de titulaciones, merced a la cual un estudiante puede cursar la totalidad de un programa de estudios en otro país, y la movilidad de créditos, que permite a los alumnos matricularse de una parte del programa de estudios en el extranjero. Ya se ha alcanzado un acuerdo sobre las revisiones que requieren las definiciones estadísticas para poder capturar el grado de movilidad de los titulados, y en 2010 Eurostat y la OCDE elaboraron la primera base de datos piloto sobre esta cuestión. De ahora en adelante, estos datos deberían estar disponibles anualmente. Sin embargo, aún no se han elaborado las definiciones necesarias para confeccionar las estadísticas sobre movilidad de créditos, y en muchos países sería necesario ampliar las fuentes de datos más allá de los que ya existen para los programas de la UE. Eurostat ya ha puesto en marcha este proceso, y durante 2011 y el principio de 2012 un grupo de trabajo formado por expertos de institutos nacionales de estadística debatió sobre las herramientas metodológicas que se precisan. Contando con que el proceso se desarrolle sin incidentes, las estadísticas necesarias sobre movilidad de créditos deberían estar disponibles a partir de 2013.

La segunda mitad de la primera década de Bolonia fue testigo de un cambio en la valoración de la movilidad dentro del Proceso de Bolonia, con un creciente interés en la importancia que tiene la movilidad para la empleabilidad. No solamente se comenzaron a apreciar los beneficios académicos y culturales de la movilidad, sino también los que aporta al mercado laboral europeo. Esta faceta de la movilidad había sido una cuestión marginal dentro del debate político, pese a haber sido esbozada por Attali (Attali, 1998) antes de la Declaración de la Sorbona de 1998. No obstante, los dos comunicados más recientes han dedicado cada uno de ellos un párrafo explícitamente a la empleabilidad, encuadrada en el contexto de un mercado laboral europeo y global cada vez más interrelacionado. Así pues, la movilidad se concibe como una vía para ampliar los conocimientos y las destrezas de los estudiantes y del resto de personal de educación superior, y de prepararles mejor para el empleo en el siglo XXI.

⁽⁸⁰⁾ *La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

⁽⁸¹⁾ *El Proceso de Bolonia en 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Lovaina la Nueva, 28-29 de abril 2009.

Los comunicados ministeriales de Bolonia también han prestado atención a los obstáculos que impiden la movilidad, poniendo de relieve los más frecuentes. De hecho, sería necesario eliminarlos o reducirlos considerablemente para poder apoyar y fomentar la movilidad a mayor escala.

La movilidad está también estrechamente vinculada al atractivo de las instituciones de educación superior y es una herramienta fundamental para la internacionalización. Dentro del Proceso de Bolonia se ha subrayado la importancia de la dimensión internacional de las instituciones de educación superior en Europa y esta década ha sido testigo de los progresos realizados por muchas instituciones en el desarrollo de sus estrategias de implementación en este ámbito. También es importante tener en cuenta que uno de los rasgos innovadores de la internacionalización durante la última década ha sido la creación de un entorno internacional en las instituciones de cada país para aquellas personas que, por un motivo u otro, no pueden disfrutar de períodos de estudio en el extranjero. Las instituciones pueden ofertar cursos impartidos en inglés, o en otros idiomas extranjeros, para estudiantes del país y facilitar una mayor interacción con estudiantes extranjeros dentro de un ambiente cada vez más intercultural.

El grupo de trabajo del BFUG sobre movilidad

El BFUG estableció un grupo de trabajo sobre movilidad en su reunión de Estocolmo del 28 y 29 de septiembre de 2009. Su tarea fundamental era elaborar un borrador para una Estrategia de Movilidad dentro del EEES, que debía ser ratificado en la Conferencia Ministerial de Bucarest en abril de 2012. La Estrategia se centra en la importancia de la movilidad y de la internacionalización de la educación superior y esboza las iniciativas clave que han de poner en marcha los países del EEES para allanar el camino hacia unos intercambios de movilidad de mayor calidad y para reducir los obstáculos a la movilidad en todo el continente.

El grupo de trabajo del BFUG sobre apertura internacional

El BFUG también continuó prestando su apoyo a un grupo de trabajo sobre apertura internacional para que llevase adelante las recomendaciones del informe de 2009 “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en un contexto global: Informe sobre los avances generales a nivel Europeo, nacional e institucional” (Jansen & Brenn-White, 2011). El grupo de trabajo ha creado la Red de Información y Promoción (IPN), cuya finalidad es mejorar la promoción internacional del EEES, así como de los sistemas nacionales de educación superior en el contexto europeo. Uno de los resultados del IPN es un informe basado en una encuesta sobre marketing internacional, es decir, sobre actividades orientadas a atraer a estudiantes internacionales y, por tanto, a incrementar la movilidad entrante en el EEES. En este sentido, se han propuesto distintos canales para proporcionar información sobre el EEES, así como formas para establecer lazos más allá de las fronteras y las organizaciones.

Este capítulo se ha beneficiado de la estrecha colaboración entre los dos grupos de trabajo mencionados anteriormente. Concretamente, una de las principales fuentes de información para este capítulo –el cuestionario sobre movilidad del BFUG– fue elaborado por el grupo de trabajo sobre movilidad.

Esquema del capítulo

El objetivo de este capítulo es presentar un análisis general de los progresos realizados hasta la fecha por los países pertenecientes al EEES. En primer lugar, el capítulo compara los diferentes tipos de movilidad más representativos. Los datos estadísticos sobre movilidad entrante y saliente muestran las principales tendencias en los flujos de movilidad de estudiantes del EEES y del resto del mundo que estudian en uno de los países del EEES, así como de los estudiantes originarios de un país que obtienen su título en un país distinto dentro del EEES. Una parte sustancial de este capítulo

está dedicada a los obstáculos y las medidas adoptadas para fomentar la movilidad estudiantil. El último apartado está dedicado a la movilidad del personal y su finalidad es identificar los principales obstáculos y las medidas existentes en este ámbito.

7.1. Tipos de movilidad

Aunque el Comunicado de Lovaina la Nueva establece un objetivo concreto para la movilidad, no ofrece ninguna definición y solo hace referencia a “un periodo de estudios o formación en el extranjero” ⁽⁸²⁾. Los “tipos” de movilidad se mencionan solo en términos generales, al tiempo que los ministros hacen un llamamiento para que cada país incremente su movilidad y “diversifique sus tipos y su alcance” ⁽⁸³⁾.

Se han puesto en marcha distintos tipos de movilidad y se han definido en el ámbito de los debates sobre indicadores estadísticos a nivel europeo. Las definiciones que se utilizan en este informe han sido formuladas por Eurostat en el contexto de su labor de cuantificar los objetivos de movilidad dentro del Proceso de Bolonia.

La diferenciación más importante a la hora de analizar la movilidad de estudiantes desde un punto de vista estadístico, así como del diseño de políticas, es la que se establece entre movilidad de titulaciones y movilidad de créditos. La movilidad de titulaciones es un tipo de movilidad a largo plazo cuya finalidad es completar un programa de estudios y conseguir un título en el país de destino. La movilidad de créditos es un tipo de movilidad a corto plazo –normalmente de un año como máximo– cuyo propósito es conseguir créditos en una institución extranjera, dentro del marco de los estudios que se están cursando en la institución de origen. Así pues, el estudiante normalmente comienza un programa en su centro de origen, se traslada a otra institución para cursar una parte específica del programa y regresa de nuevo a su centro de referencia para finalizarlo.

Si bien durante algunos años la información relativa a la movilidad de titulaciones se ha obtenido de fuentes administrativas, los datos sobre movilidad de créditos no proceden de las mismas fuentes. La única información sistemática sobre movilidad de créditos es la que proporcionan los programas patrocinados por la UE, como el programa Erasmus. Sin embargo, incluso reuniendo todos los datos de este programa, está claro que es imposible obtener información exhaustiva sobre movilidad de créditos si no se incrementan los esfuerzos a nivel nacional para incluir a todos los estudiantes que han completado una estancia en el extranjero reconocida dentro de la educación superior.

Otra clasificación importante dentro de los tipos de movilidad es la relativa a los flujos de movilidad, a los que normalmente se denomina movilidad entrante y movilidad saliente. La movilidad entrante se refiere al país de destino –el país al que el estudiante se desplaza para estudiar– y normalmente se mide como la proporción entre los alumnos desplazados que estudian en el país y el número total de estudiantes de dicho país. La movilidad entrante puede considerarse como un indicador del atractivo que tiene el país como destino para alumnos internacionales.

El punto de referencia de la movilidad saliente es el país de origen –el país desde donde se desplaza el estudiante. Si bien para muchos alumnos este puede ser el mismo país que el de su nacionalidad, resulta más exacto considerar a éste como el país de residencia anterior o permanente, o donde previamente estudiaba el alumno. La movilidad saliente se calcula como la proporción entre el número de estudiantes desplazados desde el país de origen y el número total de estudiantes de dicho país. La tasa de movilidad saliente puede considerarse como un indicador de políticas activas

⁽⁸²⁾ El Proceso de Bolonia en 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009.

⁽⁸³⁾ *Ibid.*

encaminadas a que los estudiantes adquieran experiencia internacional (particularmente en el caso de la movilidad de créditos). Sin embargo, también puede ser un indicador de posibles carencias en el sistema educativo del país de origen (especialmente en el caso de la movilidad de titulaciones).

Aunque las dos formas principales de movilidad de las que se ocupa este informe son la movilidad de titulaciones y la movilidad de créditos, no hay que olvidar otras clases de movilidad. La movilidad incluye un gran abanico de oferta educativa de corta duración, como, por ejemplo, las prácticas en centros de trabajo, las estancias de investigación, los cursos de verano, los cursos de idiomas y el voluntariado. No obstante, no existen datos a nivel europeo sobre estos tipos de movilidad.

7.2. Flujos de movilidad de los estudiantes

La movilidad en Europa ni debería ni, de hecho, puede aislarse de las tendencias a nivel global. Incluso cuando la atención se centra en los países europeos, los flujos de movilidad procedentes de otros continentes hacia Europa, así como los flujos de estudiantes europeos hacia otros lugares del mundo, forman una parte muy relevante del panorama sobre movilidad. En general, se pueden distinguir tres flujos fundamentales de movilidad de los estudiantes:

flujos de movilidad de titulaciones desde fuera del EEES hacia el EEES

flujos de movilidad de titulaciones desde el EEES hacia el exterior del EEES

flujos de movilidad de titulaciones y de créditos dentro del EEES

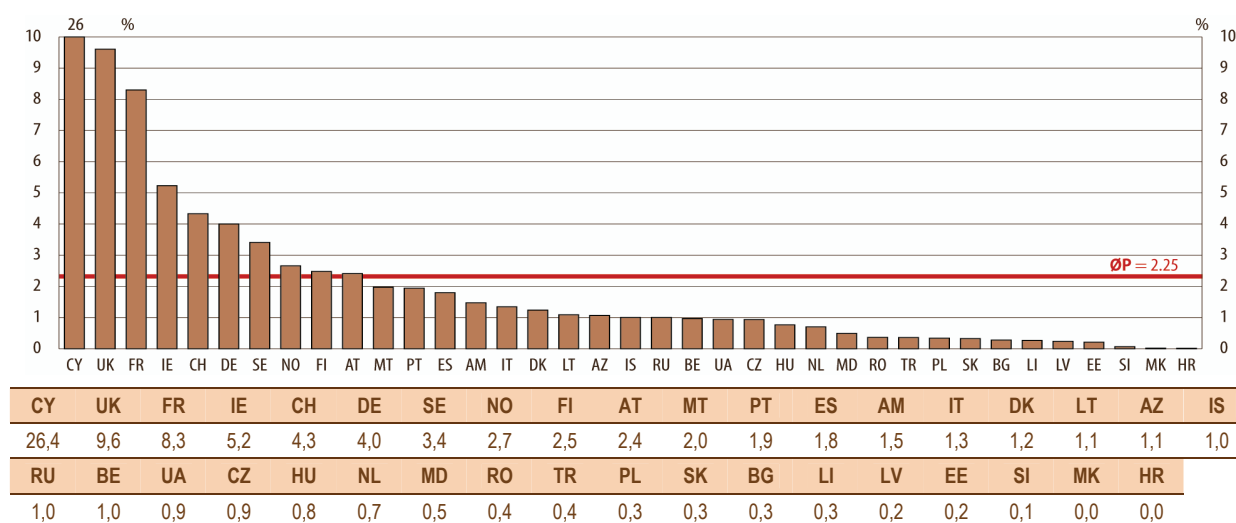
7.2.1. Flujos de movilidad de titulaciones desde fuera del EEES hacia el EEES

El gráfico 7.1 refleja la tasa de movilidad entrante de titulaciones hacia los países del EEES, que indica el número de estudiantes en programas de movilidad procedentes de todo el mundo que se dirigen a un país perteneciente al EEES, pero excluyendo a los que proceden de otros países del propio EEES. Este colectivo de estudiantes se representa como un porcentaje sobre el total de alumnos matriculados. Hay que tener en cuenta que el concepto que se utiliza prácticamente en la mitad de los países que aparecen en los gráficos 7.1 y 7.2 es el de nacionalidad/ciudadanía extranjera, y no el de estudiantes desplazados *per se*. Tal como se indicó anteriormente, esto provoca una falta de precisión en las estadísticas a la hora de medir los flujos de movilidad.

Solo cuatro países, en concreto, Chipre, el Reino Unido, Francia e Irlanda, superan el 5% de movilidad entrante. Por tanto, estos sistemas parecen ser los más atractivos para estudiantes de fuera del EEES. En el extremo opuesto, 16 países tienen menos de un 1%. La media ponderada para todos los países es de un 2,25%.

Aunque, de acuerdo con este gráfico, una serie de países parecen tener bajas tasas de movilidad entrante de alumnos de fuera del EEES, también es necesario tener en cuenta el tamaño del país y el total del volumen entrante de estudiantes. De hecho, cuando se analiza la distribución de los estudiantes entrantes según país de destino el panorama cambia sensiblemente (véase el gráfico 7.2). Cuatro países –el Reino Unido, Francia, Rusia y Alemania– atraen al 76% del total de estudiantes de fuera del EEES.

Gráfico 7.1: Tasa de movilidad entrante de titulaciones –estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, que estudian en el país, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2008/09

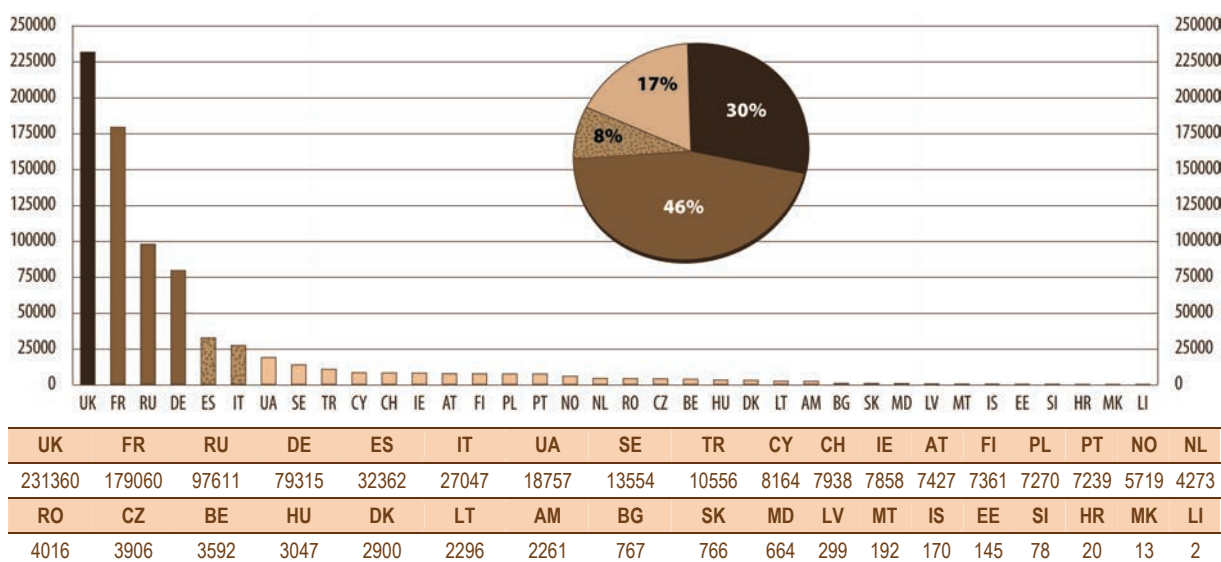


Notas: En los siguientes países los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros (estudiantes con ciudadanía extranjera) en lugar de a estudiantes desplazados (alumnos que se han trasladado a un país extranjero para estudiar): Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

El total del EEES no incluye a los siguientes países de destino: Albania, Andorra, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Georgia, el Vaticano, Montenegro y Serbia.

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE).

Gráfico 7.2: Distribución de los estudiantes de movilidad entrantes, procedentes de fuera del EEES, para realizar estudios completos de educación superior, por país de destino, 2008/09



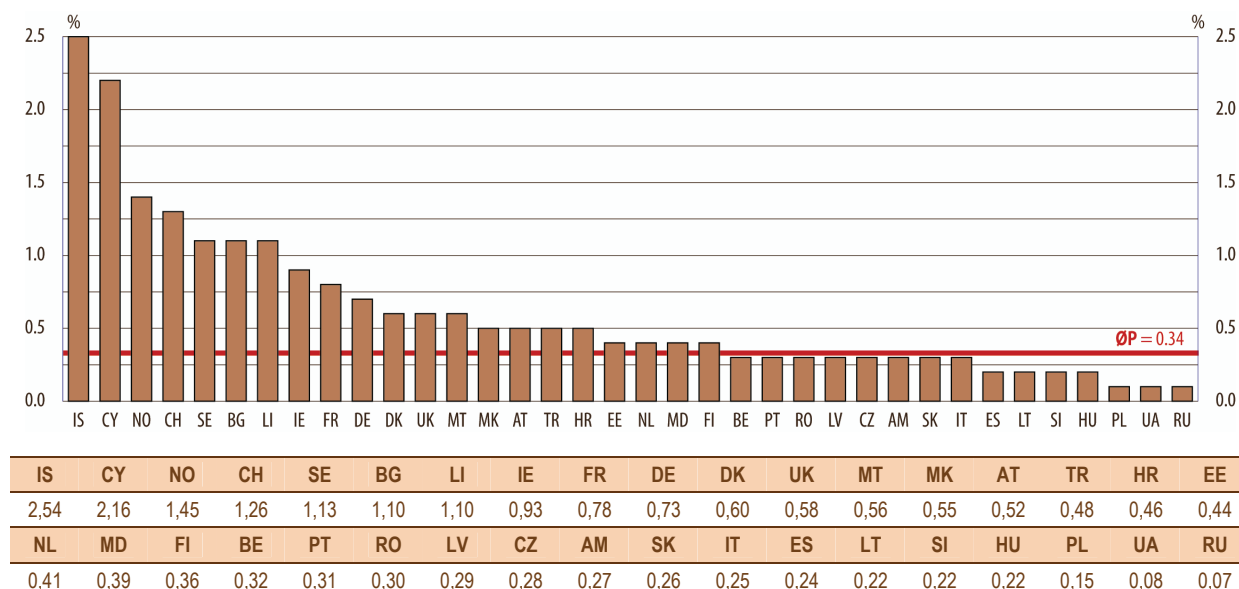
Nota: En los siguientes países los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de a alumnos desplazados: Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE).

7.2.2. Flujos de movilidad de titulaciones desde el EEES hacia fuera del EEES

La tasa de movilidad saliente de titulaciones hace referencia a aquellos estudiantes que titulan en el extranjero, como porcentaje sobre el total de alumnos que titulan en el país de origen correspondiente.

Gráfico 7.3: Tasa de movilidad saliente –estudiantes de un país del EEES que estudian fuera el EEES sus estudios completos de educación superior–, como porcentaje del número total de estudiantes del país de origen, 2008/09.



Notas: Los países de destino fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y los Estados Unidos.

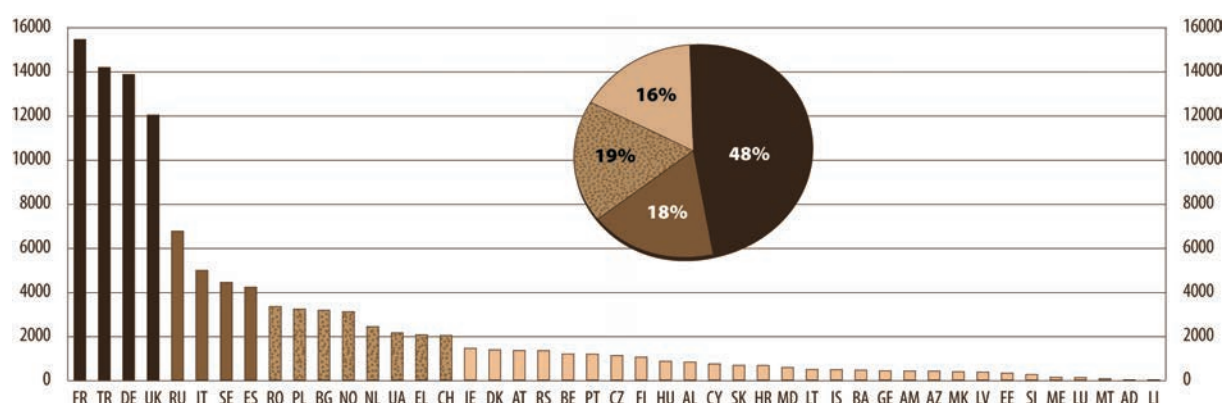
Los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados en el siguiente país de destino: Japón

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE).

Las tasas más altas de movilidad saliente son las de los pequeños estados de Islandia y Chipre –ligeramente por encima del 2% (véase el gráfico 7.3). Les siguen Noruega, Suiza, Suecia, Bulgaria y Liechtenstein, donde oscila entre un 1% y un 1,5%. La media ponderada de los países alcanza solo un 0,34%.

Si se analiza la información en relación con el país de origen, se observa que cuatro países aportan una proporción muy significativa de alumnos que cursan sus estudios fuera del EEES. Estos países son Francia, Turquía, Alemania y el Reino Unido (véase el Gráfico 7.4). Los estudiantes de estos cuatro países representan casi la mitad del total de la movilidad saliente de alumnos del EEES que cursan sus estudios fuera de esta zona.

Gráfico 7.4: Distribución de los estudiantes de movilidad saliente para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes procedentes del EEES que se desplazan a un país de fuera del EEES–, por país de origen, 2008/09



FR	TR	DE	UK	RU	IT	SE	ES	RO	PL	BG	NO	NL	UA	EL	CH	IE	DK	AT	RS	BE	PT	CZ
15445	14172	13859	12015	6749	4972	4425	4209	3336	3218	3166	3101	2422	2144	2052	2019	1438	1370	1340	1337	1181	1179	1111
FI	HU	AL	CY	SK	HR	MD	LT	IS	BA	GE	AM	AZ	MK	LV	EE	SI	ME	LU	MT	AD	LI	
1 036	850	815	735	670	661	569	478	476	445	417	410	406	379	366	312	255	128	120	58	15	12	

Notas: Los países de destino de fuera del EEES que se han tenido en cuenta son: Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y los Estados Unidos.

Los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados en el siguiente país de destino: Japón

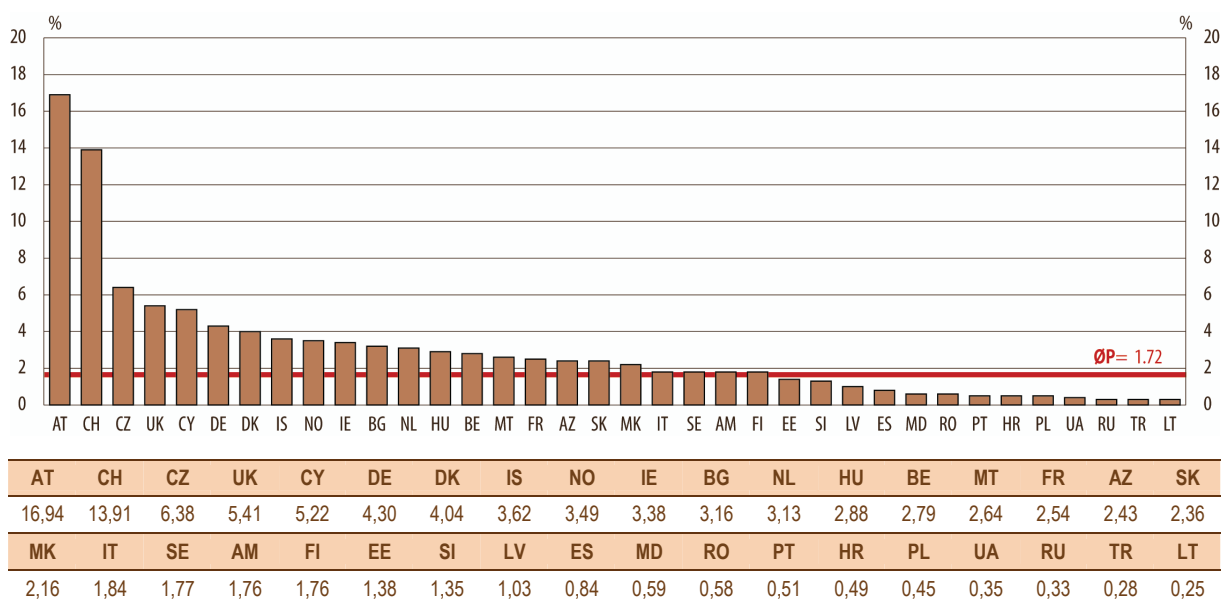
Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

7.2.3. Flujos de movilidad de titulaciones y de créditos dentro del EEES

Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, la movilidad parece ser un fenómeno relativamente limitado y no alcanza valores significativos en comparación con el número total de estudiantes matriculados en educación superior. Basándose en datos de Eurostat, el promedio de alumnos que estudia dentro del EEES procedentes de cualquier país extranjero (es decir, la movilidad entrante de fuera del EEES más la movilidad entrante procedente de países del EEES) alcanza menos de un 4% (véanse los gráficos 7.1 y 7.5). De nuevo, debería tenerse en cuenta que muchos países solo facilitan datos sobre estudiantes que tienen nacionalidad o ciudadanía extranjera.

La mayoría de los países que informan sobre flujos totales de movilidad registran más movilidad saliente que entrante. Los países del sur y del este de Europa presentan una mayor movilidad saliente, mientras que los países de Europa occidental reciben más estudiantes. Austria, con un 16,94%, y Suiza con un 13,91%, poseen la tasa más alta de movilidad entrante dentro del EEES (véase el gráfico 7.5). Todos los demás sistemas muestran niveles por debajo del 10% y, de entre ellos, solo tres (la República Checa, el Reino Unido y Chipre) están por debajo del 5%. La media ponderada es de un 1,72%.

Gráfico 7.5: Tasa de movilidad saliente –estudiantes de educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, 2008/09

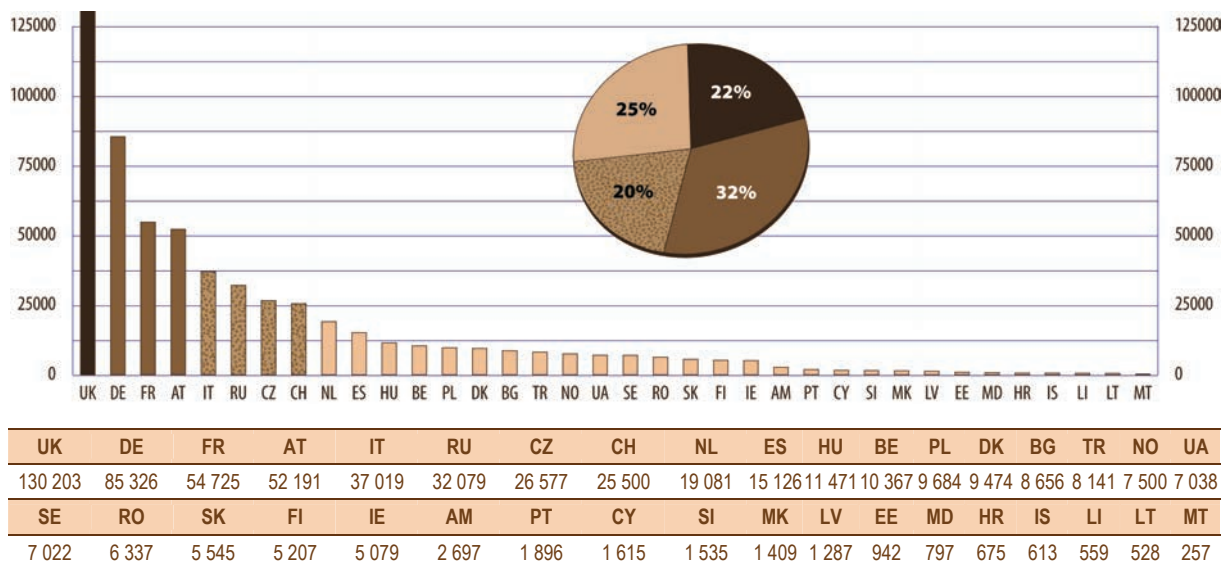


Nota: En los siguientes países los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados: Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

El gráfico 7.6 presenta la distribución de los estudiantes de movilidad entrante procedentes de dentro del EEES para realizar estudios completos de educación superior. Según sus datos, la mitad del total de alumnos desplazados procedentes de otros países del EEES escoge el Reino Unido, Alemania, Francia y Austria como destino para estudiar.

Gráfico 7.6: Distribución de los estudiantes de movilidad entrante para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES–, por país de destino, 2008/09

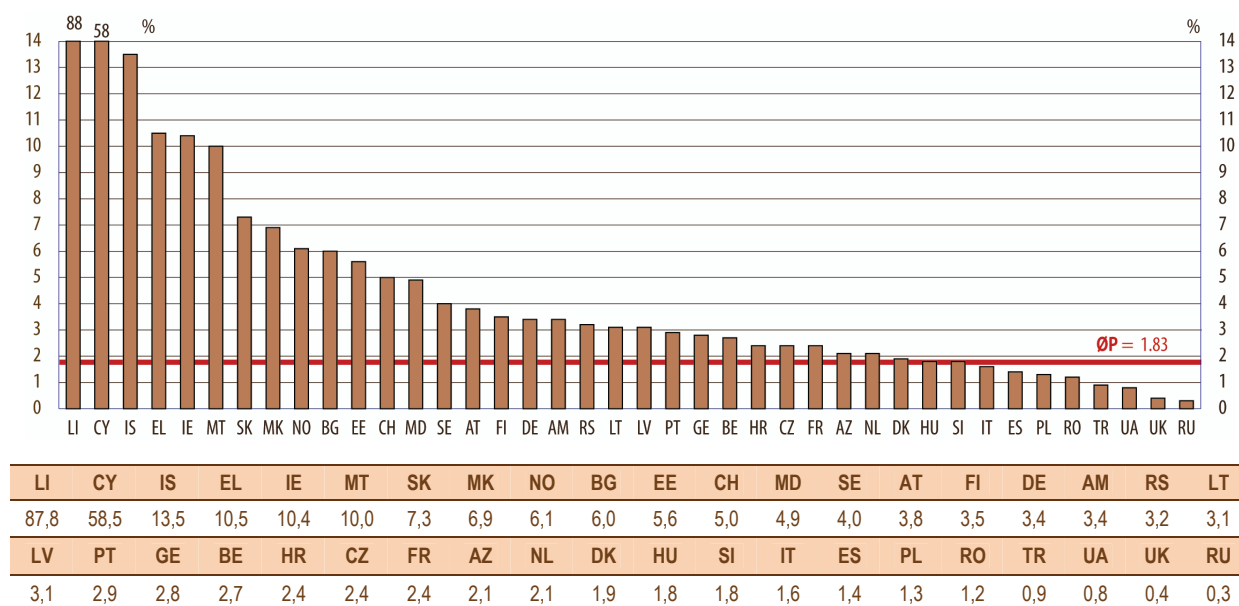


Nota: En los siguientes países los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados: Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

El gráfico 7.7 muestra el número de titulados de un país del EEES que han obtenido su titulación en un país extranjero perteneciente al EEES, como porcentaje del total de titulados en el mismo país de origen. Las cifras sobre titulados incluidas en el gráfico son uno de los elementos clave para evaluar los progresos realizados para alcanzar el objetivo de Bolonia del 20%.

Gráfico 7.7: Tasa de movilidad saliente –titulados superiores procedentes de un país del EEES que han obtenido su título dentro del EEES, como porcentaje del total de titulados del mismo país de origen, 2008/09



Notas: No se han incluido los siguientes destinos dentro del EEES: Albania, Andorra, Bosnia Herzegovina, el Vaticano y Montenegro.

En lo que respecta a la movilidad saliente en términos de titulados, los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados en los siguientes países destinatarios: Armenia, Azerbaiyán, Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Malta, Polonia, Portugal, Rusia y Turquía.

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

Aparte de Chipre y Liechtenstein, cuyas unas tasas de movilidad saliente de titulaciones superan el 50%, Islandia, Irlanda, Eslovaquia y Malta presentan los porcentajes más elevados: entre un 10% y un 14% (véase el gráfico 7.7). No obstante, la inmensa mayoría de los países del EEES se sitúan por debajo del 5%. Según estos datos del curso 2008/2009, la media ponderada es de un 1,83%.

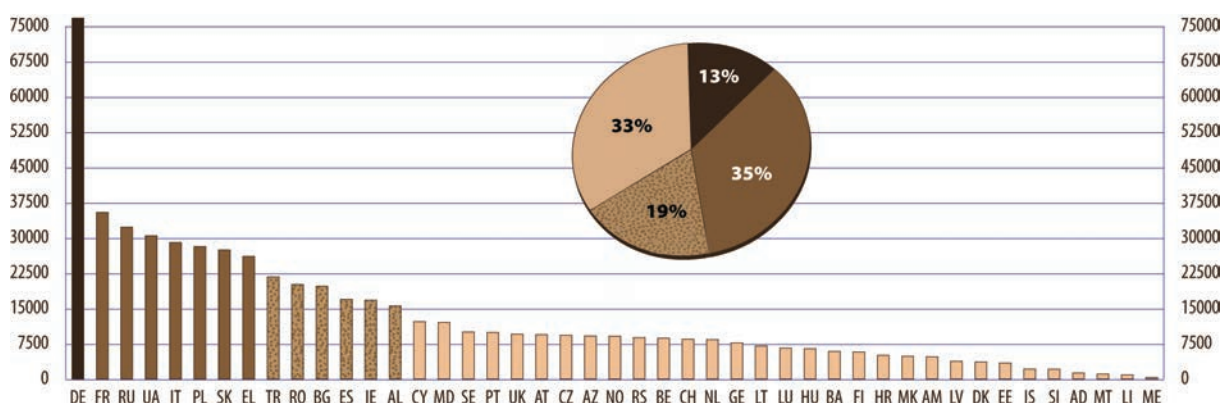
El gráfico 7.8 ofrece información sobre la movilidad saliente de titulaciones hacia otro país del EEES desde el punto de vista del país de origen.

El porcentaje más alto de estudiantes del EEES matriculados en un programa de estudios completo en otro país del EEES se encuentra en Alemania, seguida de Francia, Rusia, Ucrania, Italia, Polonia, Eslovaquia y Grecia (véase el gráfico 7.8).

Todos los gráficos presentados hasta ahora se ocupan de la movilidad de titulaciones, y no de la movilidad de créditos. De hecho, la única fuente de datos relevante respecto a este tipo de movilidad disponible en la actualidad es la del programa Erasmus, que es, sin duda, el instrumento más utilizado dentro de Europa para la movilidad de créditos. No obstante, no todos los países del EEES tienen la posibilidad de participar en Erasmus y, como consecuencia de ello, se aprecian grandes desequilibrios en lo que respecta a la movilidad de créditos.

Las cifras absolutas de alumnos desplazados al extranjero gracias al programa Erasmus han aumentado de forma continuada desde que se puso en marcha el programa. El intercambio de estudiantes Erasmus durante el curso 2009/2010 se incrementó en un 7,4% (Comisión Europea 2011, p.4). Si continúa esta tendencia, el objetivo de Erasmus de alcanzar tres millones de estudiantes, desde su inicio en 1987/88, se logrará al final del curso 2012/13 (*Ibíd.*).

Gráfico 7.8: Distribución de los estudiantes de movilidad saliente para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES–, por país de origen, 2008/09



DE	FR	RU	UA	IT	PL	SK	EL	TR	RO	BG	ES	IE	AL	CY
76.717	35.428	32.303	30.459	29.031	28.192	27.434	26.060	21.707	20.101	19.744	16.954	16.751	15.546	12.191
MD	SE	PT	UK	AT	CZ	AZ	NO	RS	BE	CH	NL	GE	LT	LU
12.028	10.000	9.913	9.539	9.450	9.297	9.175	9.103	8.812	8.705	8.488	8.399	7.687	7.032	6.577
HU	BA	FI	HR	MK	AM	LV	DK	EE	IS	SI	AD	MT	LI	ME
6.457	5.868	5.761	5.044	4.827	4.735	3.798	3.638	3.408	2.120	2.092	1.293	1.076	877	341

Notas: No se han incluido los siguientes destinos dentro del EEES: Albania, Andorra, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Georgia, el Vaticano, Montenegro y Serbia

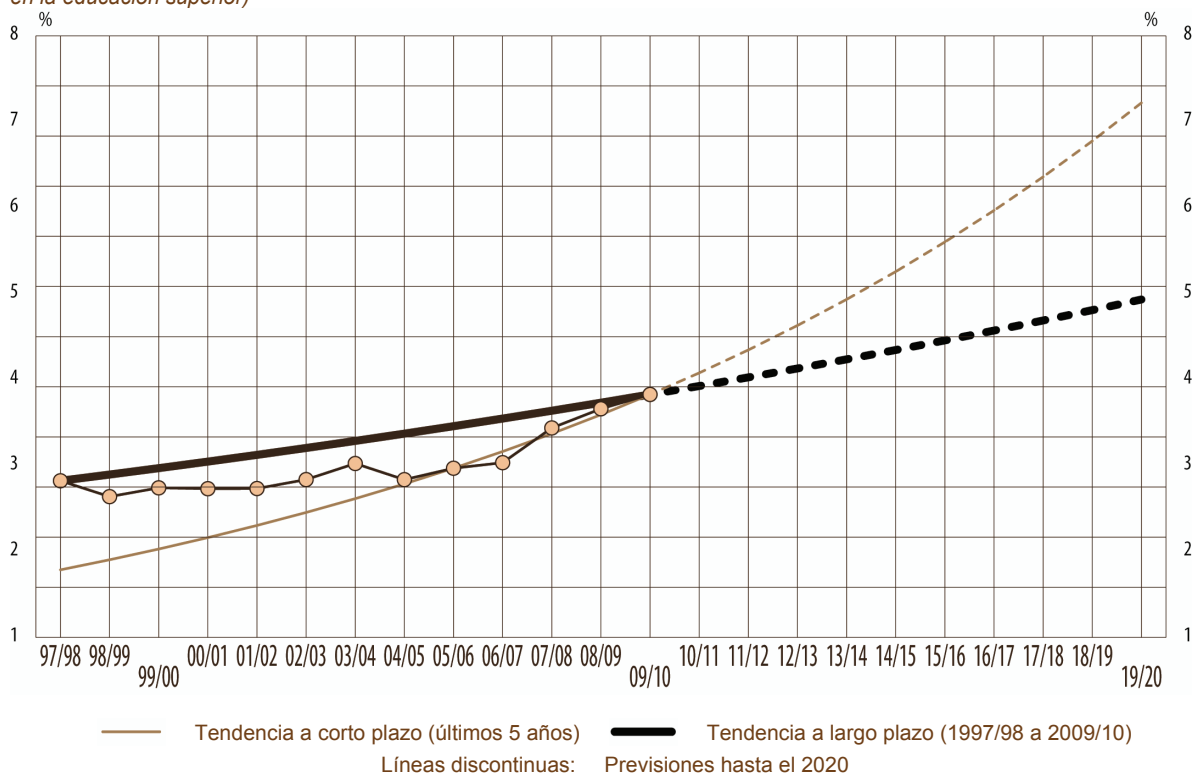
Los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados en los siguientes países: Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

El gráfico 7.9 ilustra la contribución del programa Erasmus a la consecución del objetivo del 20% de movilidad para el año 2020. En general, la probabilidad de que un estudiante de educación superior se desplace al extranjero dentro del marco del programa Erasmus (a uno de los países participantes en Erasmus) ha aumentado significativamente entre 1998 y 2010. Si la tendencia del periodo 1997/98 a 2009/10 se mantiene, en 2020 debería alcanzarse un porcentaje cercano al 5% de la población estudiantil. No obstante, esta es la predicción más conservadora. Si la tendencia de los dos últimos años continúa (proyección calculada basándose en el periodo 2005-2006), es posible que en 2020 se llegue al 7%. Sin embargo, es necesario reconocer que algunos aspectos de las fluctuaciones y de los avances en los pasados años se deben a cambios estructurales y organizativos dentro del programa Erasmus.

Gráfico 7.9: Correlación entre el número de estudiantes que participan en el programa Erasmus y las cifras de matriculación a lo largo de cuatro cursos

(Probabilidad de que un estudiante se haya desplazado al extranjero dentro del programa Erasmus si permanece cuatro años en la educación superior)



Notas:

- Las tendencias a largo plazo se basan en la evolución entre 1997/98 y 2009/10, las previsiones son hasta el 2020
- Las tendencias a corto plazo se basan en la evolución entre 2005/06 y 2009/10, las previsiones son hasta el 2020.

Fuente: Comisión Europea (cálculos realizados por Eurostat).

7.2.4. Movilidad equilibrada frente a movilidad desequilibrada

El Comunicado de Londres ⁽⁸⁴⁾ fue el primero dentro del Proceso de Bolonia en subrayar la necesidad de lograr un mayor equilibrio en lo referente a movilidad en el EEES y, de esta manera, consiguió llamar la atención sobre los flujos de movilidad dentro del EEES. Esta ambición de equilibrar la movilidad se vio reforzada por el Comunicado de Lovaina la Nueva ⁽⁸⁵⁾, en el que se afirma que la movilidad debe tender a nivelar los flujos de estudiantes entrantes y salientes dentro del EEES.

Contexto estadístico

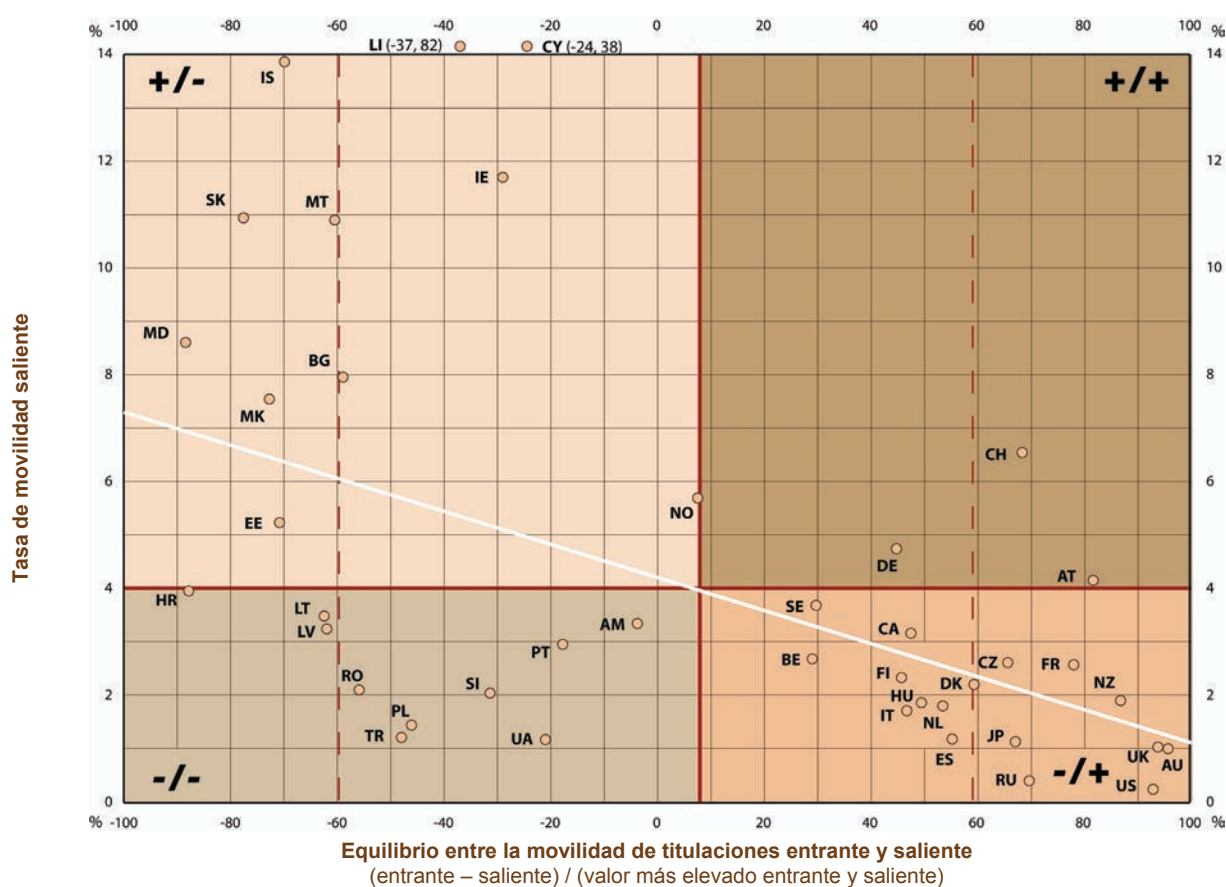
Aunque, en principio, la noción de movilidad equilibrada puede parecer algo deseable, la realidad en este ámbito es compleja. Por ejemplo, unas tasas bajas tanto de movilidad entrante como saliente podrían considerarse equilibradas –pero la realidad no sería positiva–, si se considera que la movilidad es algo positivo. Unas tasas elevadas de movilidad saliente y entrante también serían equilibradas, pero sin conocer más detalles sobre las poblaciones implicadas en los flujos de movilidad y las causas de dichos flujos, es imposible evaluar hasta qué punto serían positivas. Este apartado se ocupa de demostrar el equilibrio entre los flujos de movilidad entrante y saliente, identificando al mismo tiempo cuatro tipos de sistemas de movilidad.

Se puede establecer una interesante comparación entre la movilidad de titulaciones entrante y saliente dentro del EEES (véanse los gráficos 7.5 y 7.7). En general, las diferencias más llamativas se observan en Chipre y Austria (30,59% y 13,30%), seguidos de Islandia, Irlanda, Liechtenstein, Malta, Moldavia, Eslovaquia y Suiza (entre un 6% y un 9%). En todos estos países, a excepción de Austria y Suiza, el saldo es a favor de la movilidad saliente. En el otro extremo se encuentran países con tasas muy equilibradas en los flujos de movilidad europea tanto entrante como saliente: Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Noruega, Polonia, Rumanía, Eslovenia, España, Suecia, Turquía y Ucrania tienen una diferencia inferior al 1%. Los flujos de movilidad en estos países pueden, por tanto, considerarse equilibrados –pero solo cuando se tiene en cuenta únicamente la movilidad dentro del EEES. De hecho, los flujos no están necesariamente equilibrados entre países y regiones específicos. La tendencia general es un desequilibrio del este frente al oeste, puesto que los estudiantes se desplazan predominantemente desde el sur y el este de Europa hacia los países del oeste y el norte de Europa.

⁽⁸⁴⁾ Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respuesta a los desafíos de un mundo globalizado*, 18 de mayo de 2007.

⁽⁸⁵⁾ El Proceso de Bolonia en 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009.

Gráfico 7.10: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2008/09



Sistemas “Limitados”
(alta movilidad saliente y equilibrio negativo)

+ / -

Sistemas “Abiertos”
(alta movilidad saliente y equilibrio positivo)

Sistemas “Cerrados”
(baja movilidad saliente y equilibrio negativo)

- / -

Sistemas “atractivos”
(baja movilidad saliente y equilibrio positivo)

Notas: Los datos de los siguientes países hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados: Armenia, Austria, Azerbaiyán, la República Checa, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldavia, Noruega, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania.

Los países destinatarios de movilidad que se han tenido en cuenta son los del EEES (no se han tenido en cuenta Albania, Andorra, Australia, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Georgia, el Vaticano, Japón, Montenegro, Nueva Zelanda, Serbia y los Estados Unidos).

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

Guía para interpretar el gráfico

El gráfico representa el equilibrio en contraposición a la movilidad saliente.

Cada punto representa un país.

Aquellos países que se sitúan más hacia la derecha presentan un desequilibrio elevado favorable a la movilidad entrante, mientras que los países que se posicionan más hacia la izquierda muestran un alto desequilibrio favorable a la movilidad saliente. Los países más cercanos al centro tienen una movilidad equilibrada.

Los países que figuran en la parte superior del gráfico presentan unos niveles elevados de movilidad saliente y los que se sitúan en la parte baja tienen niveles bajos de movilidad saliente.

Un equilibrio negativo indica que la movilidad saliente es superior a la entrante.

Un equilibrio positivo significa que la movilidad entrante es superior a la saliente.

Los países con mayor equilibrio (definidos como el 50% más equilibrado de entre el grupo de países sobre los que se dispone de datos) se sitúan entre las dos líneas discontinuas verticales.

La línea roja vertical representa el promedio del equilibrio y la línea roja horizontal representa el promedio de la tasa de

movilidad saliente (de los países, no ponderada). El punto de intersección entre las dos líneas negras marca el centro de la nube de puntos de los países.

La línea blanca: los países situados por encima de la línea blanca muestran un nivel de movilidad saliente superior al esperable dado su equilibrio; los países por debajo de la línea blanca poseen un nivel de movilidad saliente inferior al esperable teniendo en cuenta su equilibrio.

La tabla del gráfico 7.10 se divide en cuatro cuadrantes con las siguientes características:

El cuadrante inferior derecho incluye países con una movilidad saliente relativamente baja y un exceso de movilidad entrante en comparación con la saliente. Estos países se pueden calificar como muy “atractivos”.

En el cuadrante superior derecho se sitúan los países con un exceso de movilidad entrante con respecto a la saliente, lo que indica que son atractivos, pero al mismo tiempo su movilidad saliente es relativamente elevada. Por tanto, estos países pueden definirse como “abiertos”, con un número comparativamente elevado de estudiantes que salen al extranjero, pero con un número incluso superior de alumnos que vienen al país a estudiar.

En el cuadrante superior izquierdo se encuentran los países cuya movilidad saliente es relativamente elevada y superior a la movilidad entrante. Cualesquiera que sean las causas de esta situación, estos países aparentemente carecen de capacidad para atraer a los estudiantes, mientras que un número considerable de sus alumnos se desplaza al otros países a estudiar. Por tanto, estos sistemas podrían calificarse de “limitados”.

El cuadrante inferior izquierdo lo ocupan aquellos países con unos niveles relativamente bajos de movilidad saliente y unas tasas de movilidad entrante incluso inferiores. Los sistemas educativos de este cuadrante no resultan atractivos en comparación con otros países europeos y los estudiantes tampoco parecen tener las mismas oportunidades de salir al extranjero que en otros países. Así pues, podrían considerarse sistemas “cerrados”.

Basándose en estos datos, en la actualidad solo cuatro países tienen sistemas de educación superior que pueden calificarse de abiertos –Austria, Alemania, Noruega y Suiza. Dos de ellos, Alemania y Noruega, son capaces de tener un sistema tanto abierto como equilibrado.

Si se analizan los países más equilibrados (entre un -60 y un 60%), 14 de ellos presentan un grado de movilidad saliente por debajo de la media del EEES.

Percepción a nivel nacional del equilibrio en cuanto a movilidad

Puesto que no existe una definición de movilidad equilibrada a nivel europeo, se preguntó a los países si dicha definición figuraba en su normativa nacional. Aproximadamente la mitad de los países disponen de una definición o un concepto común sobre movilidad equilibrada y hacen referencia a ella como aquella situación en la que el número de estudiantes entrantes y salientes es aproximadamente igual o, incluso más estrictamente, “el mismo”. Turquía, de hecho, expresa el concepto numéricamente y considera que la movilidad está equilibrada si la diferencia entre el volumen de estudiantes entrantes y salientes se encuentra dentro del margen del 15%.

También es cierto que, si bien un país puede ser consciente de ciertos desequilibrios en cuanto a movilidad, es posible que considere esta situación como algo positivo. Unas tasas elevadas de movilidad entrante pueden considerarse favorables para un sistema educativo o para una economía nacional. Hay varios motivos para calificar esta situación de positiva, por ejemplo, los ingresos adicionales que suponen para las instituciones de educación superior o el hecho de que la población en edad laboral esté disminuyendo y, por tanto, resulte deseable un flujo entrante de personas con un elevado nivel de cualificaciones. La movilidad saliente puede también considerarse positivamente –ya que refuerza los lazos con otros países y prepara a los titulados para el mercado Europeo y mundial.

Aunque la movilidad entre dos países en concreto pueda ser equilibrada, normalmente se aprecian desequilibrios en términos globales. De hecho, 34 sistemas de educación superior indican que no consideran sus flujos de movilidad nivelados. No obstante, en la práctica solo 11 países abordan esta cuestión directamente, a través de una estrategia de movilidad o de un plan de actuación para la educación superior. Dichos países reconocen la necesidad de una movilidad más equilibrada, mencionando, fundamentalmente, la necesidad de proporcionar financiación adicional, de reforzar el conocimiento de idiomas y de incrementar la motivación de los estudiantes hacia la movilidad.

Los países del EEES también han facilitado información más detallada sobre la existencia de desequilibrios significativos con países concretos, regiones o continentes. Un total de 35 sistemas educativos mencionan este fenómeno. Algunos países informan de desequilibrios significativos con respecto a un país vecino, normalmente ligados a un área de estudios específica. Este es el caso, por ejemplo, de la Comunidad francesa de Bélgica, que advierte de la desigualdad entre el flujo de estudiantes franceses que se matriculan en estudios de paramedicina o veterinaria, y de Austria, donde se observa una situación semejante con los estudiantes alemanes que se matriculan en medicina y psicología.

Otros países también hablan de desequilibrios en el número de alumnos entrantes y salientes, aunque en diferentes países o regiones. Armenia señala al EEES y a los Estados Unidos como las principales regiones a las que se dirige su movilidad saliente, mientras que los países de Oriente Medio y la India constituyen la fuente de los flujos entrantes de movilidad. En el caso de Noruega, los principales países de destino para la movilidad saliente son los Estados Unidos, Australia y el Reino Unido, mientras que los estudiantes entrantes proceden de Bangladesh, Pakistán, Sri Lanka, India y China. En general, se observan desequilibrios significativos respecto a países de otros continentes en los flujos de movilidad saliente, que se encaminan fundamentalmente hacia los Estados Unidos, y en los flujos de movilidad entrante, procedentes de Asia y, en particular, de China e India, así como de Oriente Medio. Por tanto, los movimientos Este-Oeste que se observan dentro del EEES también quedan reflejados en los flujos de movilidad desde el Este al Oeste a nivel mundial.

7.3. Medidas para promover y apoyar la movilidad

Los países del EEES han adoptado diversas medidas para fomentar y facilitar la movilidad de los estudiantes. Entre ellas cabe mencionar la creación de programas a nivel europeo, nacional e institucional. Las medidas de ayuda económica, incluida la portabilidad de las ayudas al estudio, constituyen un claro desafío para muchos países. También se observa un gran interés por identificar y eliminar los obstáculos a la movilidad.

7.3.1. Programas a nivel europeo

En primer lugar, es importante señalar que la política europea sobre movilidad se articula a través de diferentes programas y medidas –y no tanto mediante un único programa o instrumento. Si bien Erasmus es la herramienta más importante para los países que participan en el Programa de Aprendizaje Permanente, también los programas Tempus y Erasmus Mundus permiten crear las condiciones adecuadas para la movilidad en países no pertenecientes a la UE ni al EEES –aunque el abanico de países a elegir para estos programas se extiende más allá del EEES. El programa de intercambio a nivel regional CEEPUS también apoya la movilidad de los estudiantes y la cooperación entre universidades en Centroeuropa, Europa del Este y del Sureste. Igualmente, dentro del programa NordPlus de la región del Báltico Norte existe un subprograma relativo a la educación superior que apoya la cooperación y la formación de redes en esa región, y ofrece becas de movilidad para los estudiantes.

Los programas europeos son una fuente valiosa de datos y, normalmente, la única forma de realizar un seguimiento e informar sobre la movilidad a nivel internacional. Tal como se menciona en el informe *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia* (Eurydice, 2010), estos programas suponen un gran impulso para las iniciativas nacionales dirigidas a fomentar la movilidad, que a menudo se articulan en torno a los programas europeos.

7.3.2. Programas y estrategias a nivel nacional

La movilidad normalmente forma parte de las estrategias e iniciativas sobre internacionalización de la educación superior. En lo que respecta a los documentos que conceptualizan dichas iniciativas a nivel nacional, la mitad de los países del EEES afirman disponer de una estrategia o plan de actuación nacional para fomentar la movilidad. Además, una serie de países han promulgado normativa en la que se pone de relieve la cuestión de la calidad en el ámbito de la movilidad, y algunos de ellos han puesto en marcha programas específicos para implementar medidas de financiación que estimulen la movilidad.

Finlandia es un ejemplo de enfoque interactivo, de abajo a arriba, para el diseño de una estrategia a nivel nacional. Más de 1.200 personas compartieron sus puntos de vista sobre la internacionalización de las instituciones de educación superior en una encuesta abierta a través de la red. Asimismo, se han organizado seis seminarios temáticos, en los que participaron un total de 130 expertos.

La mayoría de los países en los que existe una estrategia o un plan de acción nacional priorizan determinadas regiones geográficas para la movilidad de los alumnos. Generalmente se trata del EEES, seguido de los Estados Unidos, Canadá y Asia. Si bien la mayoría menciona una región geográfica específica, en algunos casos se estipulan también países o áreas geográficas concretas con las que establecer lazos de cooperación preferentes en cuanto a movilidad de los estudiantes. Por ejemplo, Dinamarca se centra en China y los Estados Unidos, y Austria en el EEES, aunque priorizando los países de Centroeuropa y de Europa del Este. Igualmente, Eslovenia se concentra en los países occidentales de los Balcanes y en el área del Mediterráneo. También es interesante señalar que algunos países pueden tener un centro de interés distinto para la movilidad entrante y la saliente. Así pues, una determinada región geográfica puede resultar favorecida para los alumnos que quieren estudiar en el extranjero, mientras que para la movilidad entrante el objetivo pueden ser los estudiantes de otra región distinta.

La inmensa mayoría de los países que disponen de estrategias o planes de acción a nivel nacional realizan un seguimiento de su impacto, o al menos de ciertos aspectos de ellas. Normalmente, los ministerios u otras autoridades centrales son los encargados de efectuar un control de carácter anual, a menudo basándose en los informes que elaboran las instituciones de educación superior. No obstante, aun cuando existe un seguimiento de la movilidad de alumnos, es difícil determinar si los cambios en los flujos de movilidad se deben a medidas específicas o a factores externos como, por ejemplo, la crisis económica.

Si bien cerca de la mitad de los países afirman que cuentan con una estrategia a nivel nacional, prácticamente todos informan de que sus instituciones de educación superior disponen de estrategias para la movilidad. Así pues, las estrategias de las distintas instituciones pueden o no enmarcarse en otras de nivel nacional. Algunos países sugieren que una estrategia nacional puede servir para impulsar y apoyar las estrategias de las instituciones.

7.3.3. Establecimiento de objetivos

En general, menos de la mitad de los países integrados en el EEES fijan objetivos específicos sobre movilidad. Por el contrario, si se observa solo a aquellos países que disponen de estrategias o planes de acción nacionales, aproximadamente las tres cuartas partes establecen objetivos al menos para un tipo de movilidad.

Aquellos países que cuentan con objetivos para distintas modalidades de movilidad saliente mencionan en repetidas ocasiones el objetivo formulado en el Comunicado de Lovaina la Nueva ⁽⁸⁶⁾ de que al menos un 20% de las personas que obtienen un título dentro del EEES hayan realizado un periodo de estudios o formación en el extranjero. Solo Austria, Alemania y los Países Bajos formulan objetivos más ambiciosos. Alemania ha marcado un objetivo para los dos tipos de movilidad, es decir, para la de créditos y la de titulaciones: el 50% de los titulados en educación superior deben haber realizado una estancia en el extranjero, y un 20% de éstos ha de haber estudiado al menos un cuatrimestre en una institución de fuera del país. Los objetivos de Austria y los Países Bajos se centran en la movilidad de créditos. En el caso de Austria, consiste en alcanzar el 50% de movilidad de titulados en el año 2020, y en los Países Bajos, entre un 17% y un 25% en 2013.

La mayoría de estos objetivos tienen un horizonte a medio plazo, 2015, aunque también puede situarse entre 2011 y 2020. Las diferencias en objetivos en relación con los ciclos aparecen fundamentalmente en relación con los estudiantes de tercer ciclo.

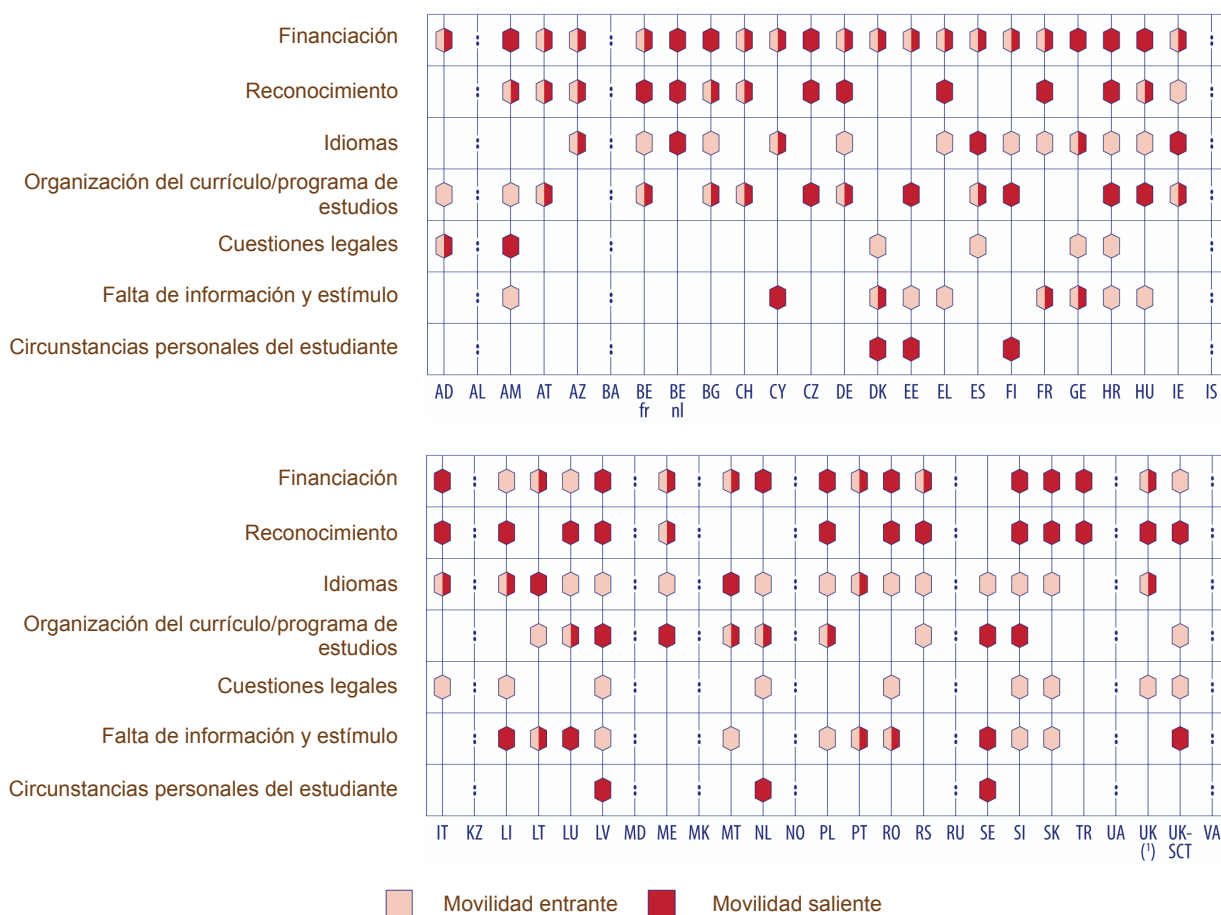
7.3.4. Obstáculos para la movilidad de los estudiantes

Con el fin de avanzar en el esfuerzo por alcanzar sus objetivos y fomentar la movilidad, los países han identificado los principales obstáculos que, en su opinión, dificultan la movilidad, basándose en los informes del BFUG. El principal escollo para la movilidad saliente es la financiación, que también es el segundo más citado para la movilidad entrante. Todos los países del EEES comparten esta preocupación. La falta de servicios de apoyo y de alojamiento para los estudiantes internacionales también se menciona habitualmente, así como las dificultades relacionadas con los visados y los requisitos de inmigración. En el caso de la movilidad saliente existen ligeras diferencias. Aparte de los problemas burocráticos y organizativos, es común que se mencionen otras cuestiones de índole personal de los estudiantes, como, por ejemplo, tener que alejarse de sus familias, amigos y de su lugar de trabajo.

Tanto para la movilidad entrante como para la saliente, aproximadamente el mismo número de países menciona como obstáculos para la movilidad de los estudiantes la organización del currículo y de los estudios, y la falta de información y de estímulo. Sin embargo, se pueden observar diferencias significativas cuando se analizan cuestiones como el reconocimiento y los idiomas. Las dificultades respecto al reconocimiento de los periodos de movilidad se mencionan solo en ocho países en el caso de la movilidad entrante, mientras que 24 países se refieren a ellas en el caso de la movilidad saliente. 25 sistemas de educación superior identifican el escaso conocimiento de idiomas por parte de los estudiantes entrantes y solo 12 sistemas de educación superior lo hacen respecto a la movilidad saliente.

⁽⁸⁶⁾ El Proceso de Bolonia en 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009.

Gráfico 7.11: Obstáculos para la movilidad de los estudiantes, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

UK ⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

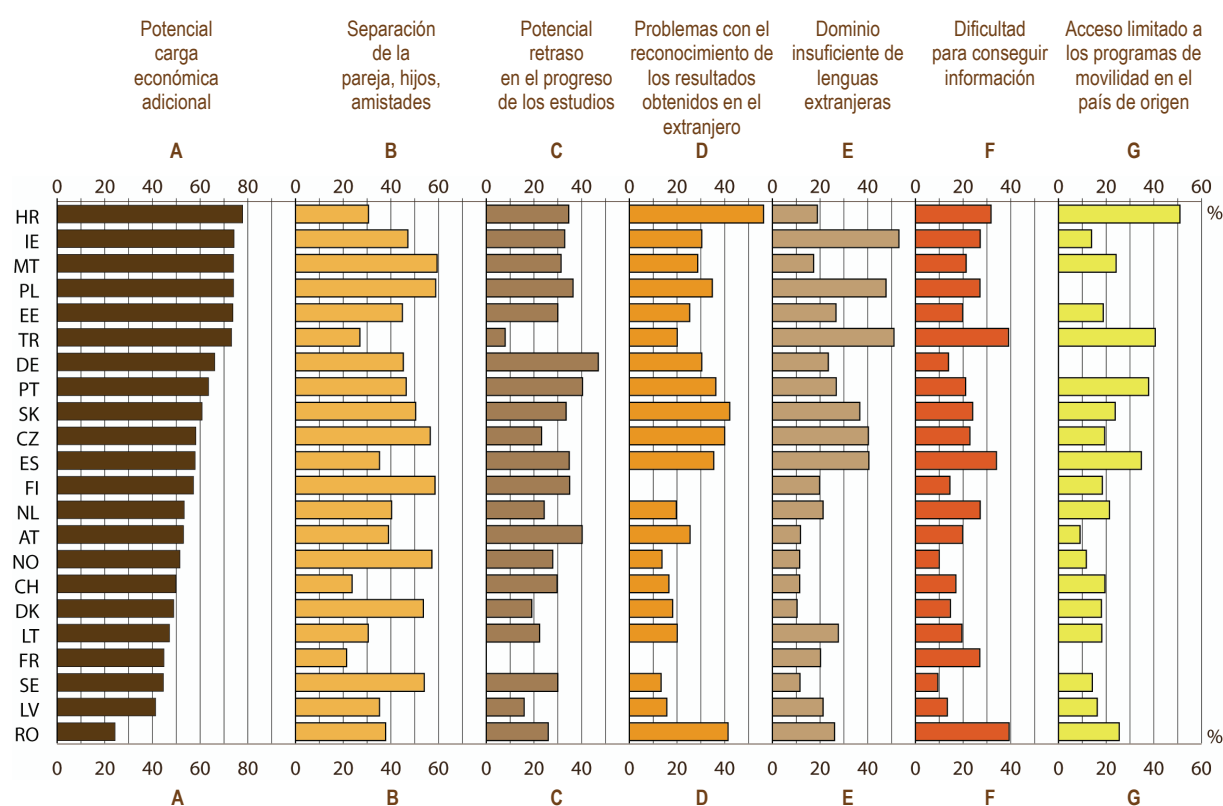
Estos datos sugieren que los países tienden a valorar a sus propios sistemas y estudiantes de forma más positiva que a los de otros lugares. Así pues, la percepción respecto a los obstáculos a la movilidad puede no reflejar la realidad de forma objetiva (el reconocimiento puede ser un problema para aquellos estudiantes que desean entrar en el sistema, así como para los que desean salir al extranjero, por ejemplo), sino que proporcionan una imagen de cómo las actitudes hacia los “ciudadanos de un país” y “los extranjeros” también resultan fundamentales a la hora de abordar los obstáculos para la movilidad.

Los países también han informado sobre si algunos de los obstáculos identificados anteriormente lo son especialmente para un ciclo de estudios, un área o un tipo de movilidad en concreto. La mayoría de los países pone de relieve que de forma recurrente existen dificultades en relación con el reconocimiento y con el hecho de que los programas de estudios tengan una excesiva carga de trabajo, lo cual impide a menudo a los alumnos beneficiarse de las oportunidades que existen para estudiar en el extranjero. En repetidas ocasiones se menciona que éste es el problema de los programas de grado, puesto que los nuevos currículos que se han diseñado no suelen dejar espacio para la movilidad. En lo que respecta a las distintas áreas de estudio, muchos países mencionan las ciencias naturales y la medicina, el derecho, la arquitectura y la ingeniería como los estudios en los que existen mayores dificultades para la movilidad. Cuando se comparan la movilidad de créditos y de titulaciones, la preocupación más habitual para la movilidad de créditos reside en el reconocimiento de los mismos, mientras que para la movilidad de titulaciones completas el obstáculo más importante es la financiación. Generalmente, el segundo impedimento más frecuente para ambos tipos de movilidad es el idioma.

Los países del EEES han puesto en marcha una serie de medidas para fomentar la movilidad y hacer frente a estos obstáculos. Algunas de ellas, como por ejemplo, la reestructuración de los programas y el refuerzo de la oferta de información, es más fácil resolverlas –siempre que exista voluntad de hacerlo. Por el contrario, la financiación, la mejora de las competencias en idiomas, el reconocimiento y otras cuestiones legales pueden ser más difíciles de abordar, ya que requieren, o bien una mayor inversión económica o bien una mejor coordinación y diálogo entre las distintas partes interesadas a nivel nacional o europeo.

Los obstáculos de los que informan los países representan solo una parte del panorama general. La encuesta realizada por Eurostudent (Eurostudent, 2011) revela otra serie de impedimentos (véase el gráfico 7.12) percibidos por los estudiantes a la hora de sopesar la posibilidad de matricularse en el extranjero (movilidad saliente). Este nuevo conjunto de factores complementa de manera muy interesante los informes presentados por los países.

Gráfico 7.12: Porcentaje de estudiantes no matriculados en el extranjero que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo para cursar estudios en otro país, 2009/10



Fuente: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77,8	74,2	74,0	74,0	73,7	73,2	66,1	63,5	60,8	58,2	57,9	57,2	53,3	53,0	51,5	49,8	48,9	47,1	44,8	44,6	41,3	24,3
B	30,6	47,1	59,4	58,8	44,8	27,0	45,2	46,4	50,4	56,5	35,2	58,5	40,3	39,0	57,2	23,7	53,6	30,5	21,4	54,0	35,2	37,8
C	34,6	32,9	31,4	36,4	30,0	7,9	47,0	40,4	33,5	23,2	34,8	35,0	24,3	40,2	27,9	29,7	19,1	22,4	0,0	30,0	15,9	26,0
D	56,3	30,4	28,7	34,8	25,3	20,1	30,4	36,3	42,1	40,0	35,4	0,0	19,7	25,5	13,7	16,6	18,2	20,1	0,0	13,3	15,7	41,4
E	18,9	53,1	17,3	47,7	26,7	51,0	23,5	26,8	36,7	40,3	40,5	19,8	21,3	11,8	11,5	10,4	27,7	20,2	11,6	21,3	26,1	
F	31,7	27,2	21,3	27,1	19,8	39,1	13,9	21,1	24,0	22,9	34,0	14,5	27,2	19,8	10,0	17,0	14,7	19,5	27,0	9,4	13,4	39,3
G	51,0	13,9	24,2	0,0	18,8	40,6	0,0	37,8	23,8	19,4	34,8	18,4	21,4	9,1	11,7	19,5	18,0	18,2	0,0	14,2	16,3	25,5

Nota: Insuficientes casos para el apartado “potencial retraso en el progreso de los estudios”: Francia. Insuficientes casos para el apartado “problemas con el reconocimiento de los resultados obtenidos en el extranjero”: Finlandia y Francia. Insuficientes casos para el apartado “acceso limitado a los programas de movilidad en el país de origen”: Francia.

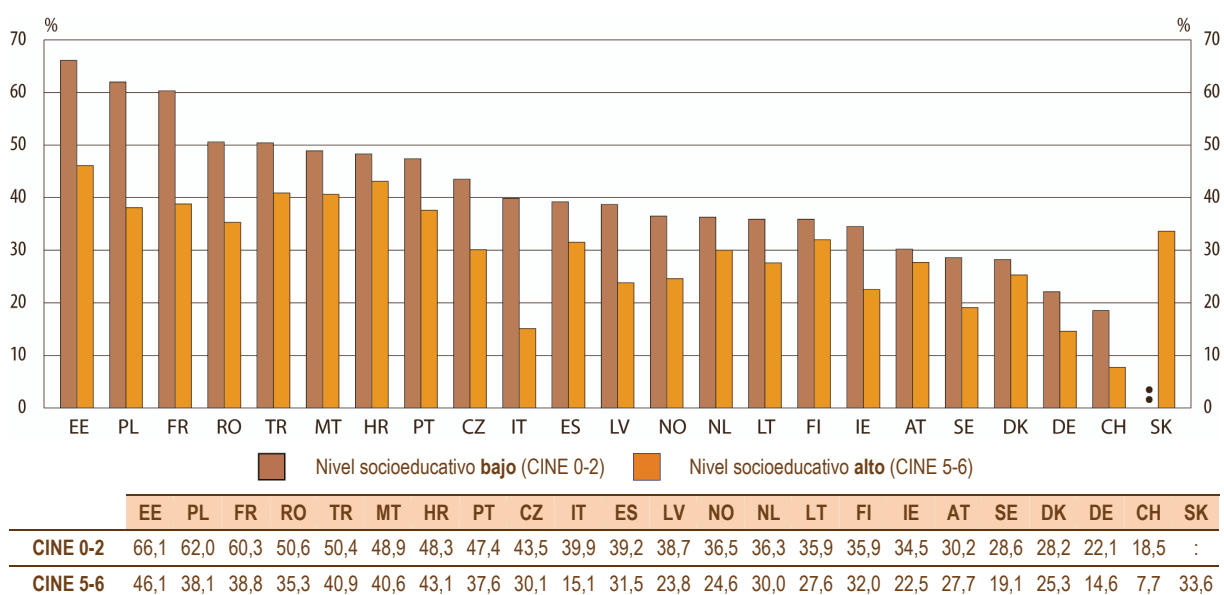
Fuente: Eurostudent.

En ambos casos, el obstáculo que se sitúa en primera posición es el de la financiación. No obstante, el que se menciona con más frecuencia en segundo lugar dentro de la encuesta de Eurostudent es la separación de la familia y de los amigos, impedimento que figura entre los menos significativos en los informes presentados por los países. Asimismo, mientras que los países colocan al reconocimiento en segundo lugar de la escala de dificultades, “solo” ocupa el cuarto lugar en opinión de los estudiantes. El currículo, la organización de los programas y el retraso en el progreso de los estudios se encuentran en la tercera posición, tanto para los estudiantes como para los países. En ambos casos también figura en quinto lugar el dominio insuficiente de los idiomas extranjeros. La dificultad para conseguir información aparece en sexto lugar según los estudiantes, mientras que los expertos de los países la valoran como el cuarto obstáculo.

Así pues, tanto los países como los estudiantes dan una importancia semejante a la financiación, a la organización de los estudios y a los idiomas. Por el contrario, los expertos de los países hacen mayor hincapié en los obstáculos formales, como el reconocimiento y la oferta de información, que los estudiantes, que señalan otros factores relacionados con sus circunstancias personales.

A pesar de que habitualmente la financiación se considera el impedimento más importante para la movilidad, los datos de Eurostudent también revelan que la carga económica tiene un peso distinto dependiendo de la extracción social de los alumnos. El gráfico 7.13 muestra que, en todos los países analizados, el porcentaje de estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo bajo que consideran la inseguridad económica como un obstáculo es comparativamente más elevado que el de los alumnos que proceden de familias con un nivel de estudios alto. Las diferencias a la hora de percibir este obstáculo entre ambos grupos de estudiantes son particularmente evidentes en los casos de Italia y Polonia, mientras que Austria, Dinamarca y Finlandia presentan las diferencias menos significativas.

Gráfico 7.13: Porcentaje de estudiantes no matriculados en el extranjero que consideran la inseguridad económica como un (gran) obstáculo para cursar estudios en otro país, según nivel socioeducativo, 2009/10



Nota: La categoría “inseguridad económica” es el resultado de sumar los siguientes elementos: potencial carga económica adicional, pérdida de oportunidades para ganar dinero, pérdida de prestaciones sociales y problemas de alojamiento en el país de origen.

Fuente: Eurostudent.

Aunque prácticamente todos los países señalaron algún tipo de obstáculo para la movilidad entrante y saliente, solo cerca de la mitad de los miembros del EEES ha preparado informes específicos y encuestas para analizar las cuestiones que obstaculizan la movilidad de alumnos. Así pues, todavía existe un margen de acción considerable a nivel nacional para apoyar estudios que permitan comprender estos fenómenos con mayor profundidad.

7.3.5. Medidas económicas para apoyar a la movilidad

Dado que la financiación es el impedimento que se ha mencionado con más frecuencia, procede analizar con mayor detenimiento las medidas económicas relacionadas con las ayudas, becas y préstamos. Menos de la mitad de los países ha puesto en marcha medidas de apoyo económico en forma de préstamos para los alumnos que se desplazan a estudiar al extranjero, tanto en el caso de movilidad de créditos como de titulaciones, y solo un número muy reducido ofrecen dichas ayudas a los estudiantes entrantes. Es más común encontrar medidas de apoyo a la movilidad a través de ayudas y becas. No obstante, la situación es ligeramente distinta cuando se trata de movilidad de créditos o de titulaciones. En el último caso, aproximadamente dos tercios de los países ofrecen ayudas y becas a estudiantes tanto entrantes como salientes.

Por el contrario, la diferencia en cuanto a ayudas y becas para los estudiantes entrantes (21 sistemas de educación superior) y salientes (30 sistemas de educación superior) en lo que respecta a mecanismos de financiación para la movilidad de créditos es más acusada. Algunas becas se circunscriben a determinados programas que priorizan ciertos países o ramas de estudio. De hecho, unos cuantos países o, más específicamente, instituciones de educación superior, firman acuerdos bilaterales con sus homólogos en el extranjero y proporcionan financiación para promover la movilidad de los estudiantes. También es importante destacar que aún no se ha diseñado ningún instrumento de financiación, ni a nivel nacional ni europeo, ni en forma de préstamos ni de ayudas, específico para fomentar la movilidad dentro del EEES.

Una cuestión importante en relación con las ayudas y las becas es su portabilidad. Esta medida adquiere particular relevancia a la hora de fomentar la movilidad y se menciona a lo largo de todo el Proceso de Bolonia. El concepto de portabilidad se refiere a la posibilidad que tienen los alumnos que estudian en una institución de educación superior de otro país de beneficiarse de las ayudas o préstamos en las mismas condiciones que si lo hicieran en una institución de su país de origen. Según los datos proporcionados por los países, prácticamente la mitad de ellos permiten a los estudiantes dicha portabilidad, mientras que otros solo ofrecen esa posibilidad bien para la movilidad de créditos o para la de titulaciones. Solo cuatro países –Bosnia Herzegovina, Georgia, Hungría y Lituania– reconocen no ofrecer dicha posibilidad en ninguno de los dos modelos principales de movilidad.

No obstante, la portabilidad a menudo está sujeta a restricciones, generalmente ligadas a países específicos o a grupos de países (por ejemplo, la UE, el EEA, el EEES) y programas. Los países que restringen las becas y ayudas a programas específicos, a menudo lo hacen a programas europeos y nacionales de movilidad. Otras restricciones afectan a la acreditación de programas y/o a si el programa de estudios se oferta en el país de origen, o si están dentro de las áreas prioritarias. Solo Croacia, Chipre, Finlandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega y Suiza informan de que no imponen restricciones a los estudiantes que reciben una ayuda o una beca en el extranjero.

La última medida mencionada por los países a la hora de apoyar la movilidad es la financiación adicional que reciben las instituciones de educación superior para crear las condiciones que fomenten la movilidad, o para recompensar a las instituciones que apoyan la movilidad. En algunos casos, esto se consigue añadiendo un componente de movilidad a las fórmulas de financiación. Varios países también cuentan con medidas de apoyo como las ayudas para transporte, alojamiento y manutención.

7.3.6. Medidas adicionales para apoyar la movilidad de los estudiantes

También existen medidas dirigidas a hacer frente a algunos otros obstáculos para la movilidad de los estudiantes que figuran en el gráfico 7.11. El reconocimiento aún se percibe como una barrera significativa a la movilidad de los alumnos y es, por tanto, una cuestión que debería mejorarse. Sin embargo, los países participantes en el informe no han indicado que cuenten con medidas específicas en este sentido.

El conocimiento de idiomas es un requisito esencial para poder estudiar en el extranjero y, por tanto, frecuentemente supone uno de los mayores inconvenientes. En consecuencia, aproximadamente un tercio de los países ha diseñado una oferta de cursos de idiomas para los estudiantes entrantes y salientes y ha desarrollado currículos o programas que se imparten en inglés o en otras lenguas extranjeras, incluidas titulaciones conjuntas. A pesar de la creciente oferta, la situación no es la misma para la movilidad de créditos y de titulaciones. Impartir las clases en un idioma extranjero ampliamente utilizado puede resultar suficiente para los períodos de movilidad de créditos, pero no para la movilidad de titulaciones, que generalmente exige que el alumno posea conocimientos de la lengua de instrucción cuando ha de cursar el programa de estudios completo en el extranjero. Esto plantea la cuestión de la formación en idiomas para los programas que conducen a la obtención de un título, y de si el alumno tiene o no un conocimiento sólido de dicha lengua. En este sentido, el ejemplo de Noruega muestra cómo un país puede apoyar el aprendizaje de idiomas a través de medidas económicas, que se traducen en préstamos del Estado para pasar un trimestre adicional en el extranjero con el fin de aprender el idioma y la cultura del país antes de desplazarse al mismo para cursar estudios.

A pesar de que se están introduciendo y ampliando los programas en lenguas extranjeras, a veces existen restricciones para impartir programas en un idioma distinto a la lengua oficial del país en las instituciones de educación superior. Este puede ser el caso cuando, de acuerdo con la legislación nacional, las instituciones de educación superior solo están autorizadas a organizar un porcentaje de las actividades de aprendizaje en un idioma extranjero. Sin embargo, los programas conjuntos pueden ser una excepción a esta norma.

Es necesario también reforzar periódicamente los servicios de apoyo, incluida la mejora de la oferta informativa sobre los programas de movilidad. Varios países han lanzado campañas con el ánimo de motivar a los estudiantes a estudiar en el extranjero. Asimismo, se puede contar con la colaboración de antiguos estudiantes Erasmus, así como de los estudiantes entrantes, para que participen en actividades promocionales.

Por último, una serie de países mencionan dificultades legales recurrentes, entre las que se incluyen las disposiciones en materia de visados. Entablar un diálogo con las correspondientes autoridades de cada país tiene como finalidad mejorar las condiciones sobre todo de los estudiantes procedentes de países fuera de la UE.

7.3.7. Seguimiento

No todos los países que adoptan programas o medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes realizan un seguimiento de sus efectos. Incluso aquellos que llevan a cabo este tipo de actividades de evaluación, suelen hacerlo dentro del marco del seguimiento estadístico general, o solo se centran en una serie de cuestiones de movilidad de los estudiantes, tanto horizontal como vertical. Por ejemplo, evalúan los procesos de reconocimiento, actualizan las estadísticas sobre medidas económicas o preparan informes generales sobre los programas Erasmus en los que se

resumen distintos indicadores de movilidad. Por tanto, el seguimiento tiende a centrarse en informar sobre los programas europeos de movilidad y normalmente no ofrece un panorama nacional integral.

7.4. Movilidad del personal

En todos los comunicados de Bolonia se menciona la movilidad del personal junto con la movilidad de los estudiantes. El Comunicado de Lovaina la Nueva ⁽⁸⁷⁾ dedica un párrafo a la movilidad del personal cuando establece los objetivos para la década 2010-2020. En él se menciona al personal docente e investigador, y a otros miembros del personal de educación superior, esbozando el valor de la movilidad del personal y la necesidad de atraer a profesionales altamente cualificados a las instituciones de educación superior. También se ponen de relieve los obstáculos relacionados con el acceso y la portabilidad de los derechos de seguridad social.

7.4.1. Concepto

Los debates sobre movilidad del personal en el contexto europeo son continuos y complejos. No existe una definición a nivel europeo del concepto de movilidad del personal, sino que puede tener distintas formulaciones y objetivos. Por tanto, es importante una definición y formulación precisa de los objetivos políticos, así como una gran concreción a la hora de determinar cuál es la información necesaria para los distintos objetivos. Los datos estadísticos europeos actuales se limitan a la información recabada por algunos programas europeos (por ejemplo, los intercambios de personal dentro del programa Erasmus) y están pendientes aún de desarrollar unas definiciones de mayor alcance. Por tanto, los datos estadísticos disponibles en la actualidad son extremadamente limitados.

A nivel nacional, todos los sistemas a excepción de tres –la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia y Eslovaquia– incluyen la movilidad del personal de educación superior en alguna estrategia o plan de acción nacional. La expresión cuantitativa puede adoptar la forma de un porcentaje de personal docente y de investigación entrante y saliente, bien anualmente, o bien como objetivo futuro para un año determinado (2015), como es el caso de Lituania y Finlandia. Eslovenia establece un objetivo de al menos un 10% para el año 2020 y Estonia, un 3% de personal docente extranjero, con un objetivo adicional de al menos un 10% de estudiantes de doctorado no procedentes de Estonia para el 2015. Rumanía se ha marcado como objetivo incrementar en al menos un 5% la movilidad saliente de personal dentro del programa Erasmus por año, y España, aumentar en un 50% la movilidad del personal entre 2008 y 2015.

No obstante, en términos generales parece que la movilidad del personal es más una declaración de intenciones que una serie de objetivos concretos a lograr. Así pues, los países identifican diversas áreas prioritarias, fijan un objetivo y ponen en marcha iniciativas en una esfera en concreto. A nivel europeo, Eurostat realiza un seguimiento de la movilidad del profesorado y de otro personal académico solo dentro del marco del programa Erasmus.

7.4.2. Obstáculos y medidas para la movilidad del personal

Puesto que prácticamente todos los países mencionan el apoyo a la movilidad del personal en sus documentos estratégicos, pero en la práctica solo un pequeño porcentaje del personal participa en dicha movilidad, es necesario prestar más atención a identificar y eliminar los obstáculos que existen en este ámbito. Según la información facilitada por los países, un tercio de los sistemas educativos

⁽⁸⁷⁾ El Proceso de Bolonia en 2020 – *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009.

recaban datos a través de encuestas o estudios respecto a las trabas que dificultan la movilidad del personal. Se pueden identificar tres grandes categorías de obstáculos: el dominio del idioma, las cuestiones legales y las circunstancias personales.

El impedimento que con más frecuencia se menciona es la barrera del idioma, tanto para la movilidad de personal entrante como saliente. Otra de las razones que más habitualmente dificultan la movilidad está relacionada con las trabas legales que surgen a menudo de la falta de cooperación a nivel europeo, o con problemas recurrentes en situaciones de la vida real, con independencia de la base legal sobre la que se sustenta la cuestión correspondiente. En la mayoría de los casos esto tiene que ver con las diferencias entre los sistemas de seguridad social. Asimismo, las cuestiones legales incluyen la doble imposición en algunos países, junto con las restricciones a la inmigración que pueden dificultar la obtención de visados –tal como informan algunos países no pertenecientes a la UE. El tercer grupo de obstáculos tiene que ver con cuestiones personales y familiares, como la falta de servicios de apoyo para las parejas o los hijos, o la separación de ellos cuando no acompañan a la pareja o a los padres durante el período de movilidad. También se han mencionado la falta de motivación y de unos itinerarios definidos para el desarrollo profesional, así como la gran carga de trabajo en las instituciones de origen. Por último, aunque no menos importante, las insuficientes oportunidades de financiación y la falta de información también se encuentran entre las razones que dificultan la movilidad del personal.

Menos de la mitad de los países del EEES informan de que cuentan con algún tipo de medida para hacer frente a los obstáculos que existen para la movilidad del personal –lo cual indica que esta es una cuestión que tendrá que abordarse en el futuro. Las medidas mencionadas hacen referencia a las siguientes cuestiones: financiación, oferta informativa, condiciones de trabajo, política sobre inmigración y cursos de idiomas.

Algunos países, como la República Checa y Finlandia, hacen hincapié en la autonomía de las instituciones de educación superior a la hora de adoptar las medidas apropiadas para fomentar la movilidad de su personal y, por tanto, trasladan gran parte de la responsabilidad al nivel institucional. No obstante, subrayan los mecanismos de financiación que se adoptan a nivel central para apoyar la movilidad del personal investigador. Un punto de partida para la movilidad es la creación de un sistema integral de información para trabajadores interesados en aprovechar las oportunidades de trabajo en el extranjero. La oferta informativa es generalmente, en opinión de los países que han facilitado datos, insuficiente. No obstante, algunos de ellos han puesto en marcha iniciativas en este ámbito, diseñando plataformas y redes *online* para el mundo académico (por ejemplo, *Euraxess*, *Imwass* y *Kisswin* en Alemania).

Tras una etapa inicial para obtener información apropiada sobre movilidad y programas de intercambio individuales, el siguiente paso es comprobar las condiciones específicas de trabajo, incluyendo la oferta de seguridad social en el país de destino. No es suficiente con conocer la portabilidad de los derechos de seguridad social y varios países tratan de proporcionar información más detallada y asesoramiento en estos temas, tanto para el personal entrante como saliente.

Si bien tanto el personal perteneciente a la UE como el procedente de otros países ha de hacer frente a las cuestiones relacionadas con la seguridad social, las políticas sobre inmigración y visados generalmente constituyen una barrera específica para las personas que no pertenecen a la UE. Las instituciones de educación superior continúan el diálogo entablado con las administraciones públicas respecto a las políticas de inmigración, y algunos países ya han adoptado medidas para disminuir las restricciones a la emigración para los investigadores procedentes de países fuera de la UE y/o realizan revisiones periódicas de dicha problemática. Un paso adelante en este sentido es la aplicación completa de la Directiva sobre Visados Científicos de la UE y de las recomendaciones que

la acompañan (el llamado Paquete de Visado Científico) ⁽⁸⁸⁾. Esto facilita tanto las estancias cortas como largas (de menos de tres meses o de mayor duración) de los investigadores procedentes de terceros países en alguno de los Estados miembros de la UE para realizar investigación científica.

Una vez que se ha obtenido toda la información necesaria respecto a las oportunidades de movilidad y las condiciones legales relacionadas, aún queda el problema del idioma. Algunas instituciones de educación superior ofrecen cursos de idiomas a su personal saliente y otras, al entrante. No obstante, si bien algunos países indican que crear este tipo de oferta y financiarla es un problema, otros, como Hungría, consideran que la responsabilidad del aprendizaje del idioma extranjero corresponde a cada persona a título individual. Otro aspecto respecto a los idiomas es la legislación nacional, que puede imponer normas al uso de un idioma oficial. Polonia apunta al problema de la falta de cursos impartidos en un idioma extranjero en las instituciones de educación superior –lo cual limita la movilidad entrante de personal a personas procedentes de países que conocen la lengua oficial de dicho país.

Aunque solo un número relativamente reducido de países ha puesto en marcha medidas para abordar y eliminar los obstáculos que dificultan la movilidad del personal, es menor aún el número de los que efectúan un seguimiento del impacto de dichas medidas. Los que sí lo hacen tienden a incluirlo en sus procesos anuales de recogida de datos estadísticos o publican informes sobre los programas de movilidad europeos o nacionales, como el programa Erasmus.

Conclusiones

Con el fin de reforzar las medidas encaminadas a fomentar la movilidad, se ha establecido como objetivo la movilidad de un 20% de los titulados y se han dado los primeros pasos para hacer un seguimiento de los avances en este ámbito. La recogida de datos estadísticos es un proceso continuado y este informe presenta los primeros datos sobre la movilidad de titulaciones. No obstante, es necesario seguir trabajando en las definiciones estadísticas y recoger información más exhaustiva –especialmente en lo que se refiere a la movilidad de créditos.

En la actualidad todos los países excepto dos muestran una tasa de movilidad entrante para cursar titulaciones completas inferior al 10% dentro del EEES. La inmensa mayoría de los países presenta valores por debajo del 5%. Lo mismo sucede en lo que se refiere a las tasas de movilidad saliente para cursar titulaciones completas dentro del EEES. La media ponderada de este flujo de movilidad en la actualidad se sitúa por debajo del 2%. En el caso de la movilidad saliente de alumnos que se desplazan fuera del EEES para estudiar, la tasa en la mayoría de los países es inferior al 1%. No obstante, puesto que estas cifras solo son las de movilidad de titulaciones, a la hora de evaluar los progresos realizados para alcanzar el objetivo del 20% de movilidad es necesario añadir y tener en cuenta las cifras sobre movilidad de créditos. Las perspectivas actuales sobre las tendencias a corto plazo dentro del marco del programa Erasmus anticipan un 7% para el año 2020, aunque aún es necesario identificar otras fuentes fiables de datos sobre la movilidad de créditos.

Si se analizan los flujos de movilidad a nivel mundial, los alumnos que estudian dentro del EEES y proceden de algún país extranjero representan menos del 4% del total de estudiantes del EEES. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que cursa un programa que conduce a la obtención de un título fuera del EEES es, en términos relativos, ciertamente muy pequeño. En la actualidad, la media ponderada de estudiantes entrantes de fuera del EEES es de un 2,25%

La información proporcionada por los países también revela que los flujos de movilidad siguen un patrón típico del Este hacia el Oeste, tanto a nivel europeo como mundial. Dentro del EEES, los países del sur y del este de Europa suelen tener un número mayor de estudiantes salientes y los del

⁽⁸⁸⁾ Véase: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientificVisa>

norte y el oeste de estudiantes entrantes. Prácticamente ningún país puede afirmar que su movilidad está completamente equilibrada, y aún cuando los flujos alcanzan valores semejantes, son muy distintos los países que envían y que reciben estudiantes.

Los países que han presentado informes y la información de Eurostudent han permitido identificar los principales motivos que impiden que los estudiantes se beneficien de los períodos de movilidad en el extranjero. No obstante, muchos de ellos carecen de una estrategia clara y de medidas para modificar la situación. Por otra parte, en muchas regiones europeas no existe ningún mecanismo de seguimiento de estas cuestiones.

Aunque todos los comunicados de Bolonia mencionan la movilidad del personal, la situación es todavía menos clara que la de la movilidad de los estudiantes. Por tanto, es importante, en primer lugar, acordar el alcance y la definición (o definiciones) de movilidad del personal. En la actualidad, solo unos pocos países han establecido objetivos cuantitativos respecto a la movilidad del personal de educación superior. Según los datos disponibles del programa Erasmus, la movilidad entrante de personal es relativamente muy reducida. Si los países desean fomentar la movilidad del personal por Europa, resulta también esencial realizar un mejor seguimiento de la cuestión y abordar las dificultades detectadas de forma más eficaz. .

BIBLIOGRAFÍA

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson, eds. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

Allen, J. & de Weert, E., 2007. What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 59-73.

Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer.

Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Andersson, R. & Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. [pdf] Disponible en: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf [consultado: 26 de septiembre de 2011].

Attali, J. 1998. Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Stockholm: Government Offices of Sweden. [pdf] Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [consultado el 3 de octubre de 2011].

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC (Centro de Estudios sobre Políticas de Educación Superior & Centro Internacional de Investigación Educativa de Kassel & ECOTEC Investigación y Consultoría), 2010. *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm [consultado: 22 de marzo de 2012].

Comisión Europea, 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea, 2010. *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2008/2009. A Statistical Overview*. [pdf] Disponible en:
<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> [consultado el 29 de agosto de 2011].

Comisión Europea, 2011. Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010. [pdf] Disponible en:
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf [Consultado el 29 de agosto de 2011].

Comisión Europea, n.d. *ECTS Key Features*. [pdf] Disponible en:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm [consultado el 23 de marzo de 2012].

EACEA/Eurydice, 2009. Las diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010. La educación superior en Europa 2010. El impacto del proceso de Bolonia. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011a. La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012. Cifras clave de la educación en Europa 2012. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

ENQA (Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior), 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsinki.

EHEA Working Group on Recognition, 2012. *Report by the EHEA Working Group on Recognition*. Informe para ser presentado al BFUG antes de la conferencia ministerial de 2012. [pdf] Disponible en inglés en: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bucharest_conf/Final_report_WG_Recognition.pdf [consultado el 23 de marzo de 2012].

EUA (Asociación Europea de Universidades), 1999. *Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 June 1999. [pdf] Disponible en:
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [consultado el 22 de marzo de 2012].

EUA, 2008. European Universities' Charter on Lifelong Learning. Brussels: EUA

EUA, 2011a. *Impact of the economic crisis on European universities. Update: First semester 2011*. [pdf] Disponible en:
http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/Economic_monitoring_June2011.sflb.as.hx [consultado el 16 de noviembre de 2011].

EUA, 2011b. *EUA's monitoring of the impact of the economic crisis on public funding for universities in Europe*. [Online] Disponible en: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-funding-observatory.aspx> [consultado el 16 de noviembre de 2011].

Eurostat, 2011a. *EU Labour Force Survey database. User Guide*. [pdf] Disponible en: http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfs_main/LFS_MAIN/LFSuserguide/EULFS_Database_UserGuide_2011.pdf [consultado el 28 de marzo de 2012].

Eurostat, 2011b. *Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study*. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2012a. *Educational attainment, outcomes and returns of education*. [Online] Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm [consultado el 28 de marzo de 2012].

Eurostat, 2012b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent [consultado el 6 de enero de 2012].

Eurostat, 2012c. *Glossary: Unemployment* [Online] Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate [consultado el 16 de febrero de 2012].

Eurostat & Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostudent, 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [pdf] Disponible en: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf [consultado el 6 de enero de 2012].

Eurostudent, 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [pdf] Disponible en: <http://www.eurostudent.eu/results/reports> [consultado el 13 de septiembre de 2011].

Eurydice, 2007. *Cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas: Eurydice.

Free Dictionary, 2012a. *Tax credit*. [Online] Disponible en: <http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [consultado el 6 de enero de 2012].

Free Dictionary, 2012b. *Psychological counselling*. [Online] Disponible en: <http://www.thefreedictionary.com/Psychological+counselling> [consultado el 6 de enero del 2012].

Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.

Jansen I. & Brenn-White M., 2011. Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on “Marketing the EHEA”. [Online] Disponible en: <http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf> [consultado el 7 de diciembre de 2011].

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J., Bartušek, A. & Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J. & Zelenka, M., 2011. *Employability and the Position of Higher Education Graduates in the Labour Market*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Disponible en: http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf [consultado el 6 de enero de 2012].

Little, B., 2001. Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 121-129.

Mejer, L., Turchetti P. & Gere, E., 2011. *Trends in European education during the last decade*. Eurostat: Statistics in Focus 54/2011. [pdf] Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-054/EN/KS-SF-11-054-EN.PDF [consultado el 28 de mayo de 2012].

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris

Rauhvarger, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009. *Bologna Progress Stocktaking Report*. Informe presentado por los grupos de trabajo designados por el Grupo de Seguimiento de Bolonia en la Conferencia Ministerial de Lovaina la Nueva, 28-29 de Abril de 2009. [pdf] Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [consultado el 13 de septiembre de 2011].

Rauhvargers, A. & Rusakova, A., 2008. *Report to the Bologna Follow-up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*. [pdf] Disponible en: http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf [consultado el 23 de marzo de 2012].

Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, Number 4. Washington: Human Development Network, Education Sector World Bank Group. [pdf] Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf [consultado el 6 de enero de 2012].

Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*, Higher Education Dynamics, 15. Dordrecht: Springer.

Stocktaking Working Group, 2005. *Bologna Process Stocktaking*. Informe del grupo de trabajo designado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia, presentado a la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005. [pdf] Disponible en inglés en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> [consultado el 22 de marzo de 2012].

Stocktaking Working Group, 2007. *Bologna Process Stocktaking Report 2007*. Informe del grupo de trabajo designado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia, presentado a la Conferencia Ministerial de Londres, Mayo del 2007. [pdf] Disponible en inglés: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [consultado el 22 de marzo de 2012].

Støren, L.A. & Arnesen, C.Å., 2011. Winners and Losers. In: J. Allen & R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer, pp. 199-240.

Tauch, C. & Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. [pdf] Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [consultado el 6 de enero de 2012].

Teichler, U. ed., 2007. *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD & Eurostat, 2010. *UOE data collection on education systems. Volume 1: concepts, definitions and classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO, OECD, Eurostat.

van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.

Wikipedia, 2012a. *Socioeconomic status*. [Online] Disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [consultado el 6 de enero de 2012].

Wikipedia, 2012b. *Median*. [Online] Disponible en: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median> [consultado el 6 de enero del 2012].

Wikipedia, 2012c. *Odds ratio*. [Online] Disponible: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio [consultado el 6 de enero de 2012].

Wikipedia, 2012d. *Fiscal policy*. [Online] Disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Fiscal_policy [consultado el 6 de enero de 2012].

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [consultado el 6 de octubre de 2011].

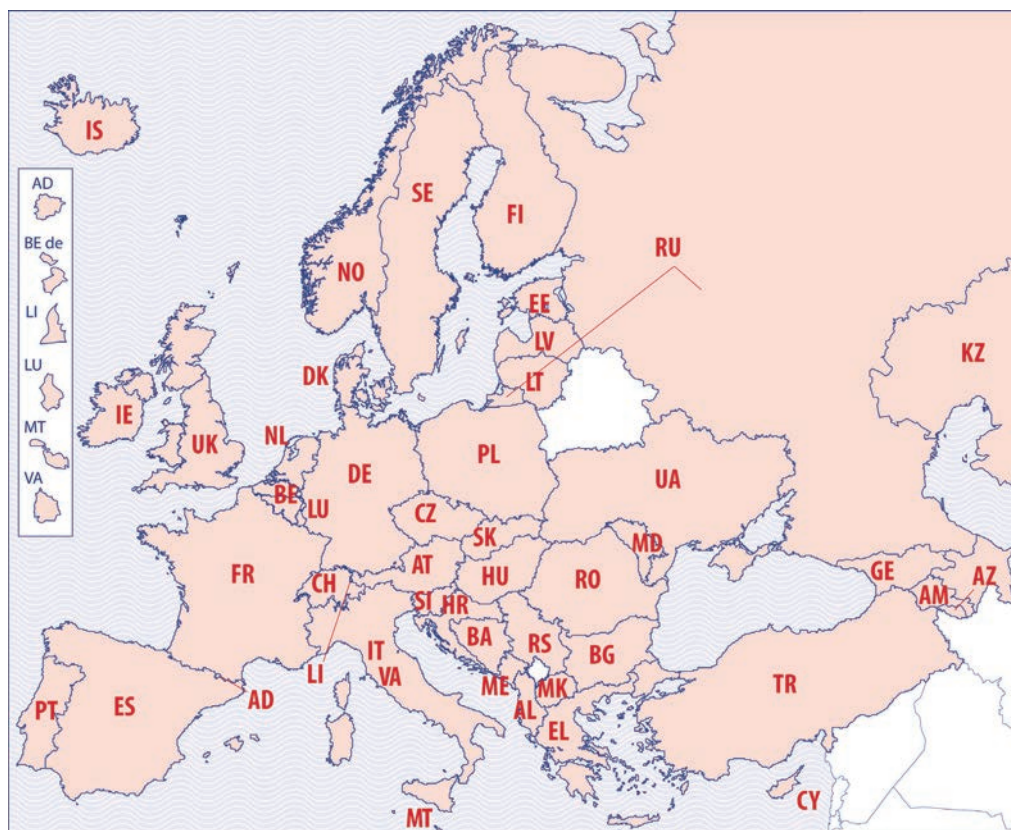
Yorke, M. & Longden, B., 2004. *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University.

Yorke, M. & Longden, B., 2008. *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy. Disponible en: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf> [consultado el 7 de octubre de 2011].

GLOSARIO Y NOTAS METODOLÓGICAS

I. Códigos, abreviaturas y siglas

I.1. Códigos de los países



AD	Andorra	DK	Dinamarca	MD	Moldavia	UK-ENG	Reino Unido – Inglaterra
AL	Albania	EE	Estonia	ME	Montenegro	UK-NIR	Reino Unido – Irlanda del Norte
AM	Armenia	EL	Grecia	MK*	Antigua República Yugoslava de Macedonia	UK-SCT	Reino Unido – Escocia
AT	Austria	ES	España	MT	Malta	UK-WLS	Reino Unido – Gales
AZ	Azerbaiján	FI	Finlandia	NL	Países Bajos	VA	Vaticano
BA	Bosnia Herzegovina	FR	Francia	NO	Noruega	Código ISO 3166. Código provisional que no prejuzga en modo alguno la denominación definitiva del país, que será acordada tras las negociaciones que se celebran en la actualidad bajo los auspicios de las Naciones Unidas (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)	
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	GE	Georgia	PL	Polonia		
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	HR	Croacia	PT	Portugal		
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	HU	Hungría	RO	Rumanía		
BG	Bulgaria	IE	Irlanda	RS	Serbia		
CH	Suiza	IS	Islandia	RU	Rusia		
CY	Chipre	IT	Italia	SE	Suecia		
CZ	República Checa	KZ	Kazajstán	SI	Eslovenia		
DE	Alemania	LI	Liechtenstein	SK	Eslovaquia		
		LT	Lituania	TR	Turquía		
		LU	Luxemburgo	UA	Ucrania		
		LV	Letonia				

I.2. Abreviaturas

:	Datos no disponibles	ETC	Equivalente a tiempo completo
ØP	Media ponderada	PIB	Producto Interior Bruto
BFUG	Grupo de Seguimiento de Bolonia (<i>Bologna Follow-up Group</i>)	CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CEEPUS	Programa Centroeuropeo de Intercambio Universitario	CIUO	Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones
CFAP	Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas	EPA	Encuesta de Población Activa
EEE	Espacio Económico Europeo	OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior	PPA	Paridad de Poder Adquisitivo
UE/EU	Unión Europea	I+D	Investigación y desarrollo
EUA/AUE	Asociación Europea de Universidades	UNESCO-UIS	Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
EU-SILC	Estadísticas de la Unión Europea sobre la renta y las condiciones de vida	UOE	UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat

II. Términos generales

Agencia de garantía de calidad

Organismo establecido por las administraciones públicas y responsable de la garantía externa de calidad. El objetivo de estas agencias es jugar un papel decisivo a la hora de garantizar la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior. Pueden tener objetivos concretos y desarrollar otras atribuciones relacionadas con la mejora de la calidad.

Aprendizaje centrado en el alumno

La pedagogía centrada en el alumno proporciona oportunidades de aprendizaje que se ajustan a las necesidades e intereses de los alumnos. Mediante este enfoque los estudiantes aprenden de forma activa y los docentes se encargan de facilitar su aprendizaje (Langworthy et al. 2009, p. 30).

Aprendizaje formal

El aprendizaje formal hace referencia al “aprendizaje que tiene lugar en un medio estructurado y organizado (es decir, en una institución educativa o de formación, o en el puesto de trabajo) y al que se denomina específicamente aprendizaje (en términos de objetivos, temporalización y recursos). Desde el punto de vista del alumno, el aprendizaje formal tiene un carácter intencional, y por lo general culmina en la obtención de un título o certificado (Cedefop 2008, p.85).

Aprendizaje informal

El aprendizaje informal es “el resultado de la realización de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está organizado ni estructurado en función de objetivos, temporalización o apoyo al aprendizaje. En la mayoría de los casos, el aprendizaje informal no tiene carácter intencional desde el punto de vista del alumno” (Cedefop 2008, p.133).

Aprendizaje no formal

Se entiende por aprendizaje no formal “el aprendizaje que se integra en actividades planificadas pero no se diseña explícitamente como aprendizaje (en términos de objetivos, temporalización o apoyo al aprendizaje). El aprendizaje no formal no tiene carácter intencional por parte del alumno” (Cedefop 2008, p. 93).

Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA)

La asociación de agencias de garantía de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior se creó en el año 2000. Su objetivo es difundir información, experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la garantía de calidad en la educación superior. Puede ser miembro de la asociación cualquier agencia de garantía de calidad de los países miembros del EEES. La condición de miembro de pleno derecho de la ENQA supone la aceptación por parte de la agencia del cumplimiento de los Estándares y Directrices europeos de garantía de calidad en la educación superior. Cada cinco años se realiza un análisis independiente para certificar el cumplimiento con dicha normativa. Para más información, puede consultarse <http://www.enqa.eu/about.lasso>

Ayuda (pública) / Beca (pública)

Subsidios públicos a fondo perdido que se conceden a los estudiantes (Salmi & Hauptman 2006, p.30).

Beneficio fiscal

Deducción fiscal de cualquier tipo, no necesariamente limitada al impuesto sobre la renta. → Crédito fiscal → Deducción fiscal

Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC)

La Convención de Lisboa para el Reconocimiento de las Cualificaciones en la Educación Superior dentro de la Región Europea fue desarrollada por el Consejo de Europa y la UNESCO y se firmó en Lisboa en el año 1997. Su objetivo es garantizar que quienes poseen un título de un país europeo puedan obtener el reconocimiento de dicha cualificación en otro. Para más información consultar: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Crédito fiscal

Deducción fiscal que se aplica sobre el total de impuestos a pagar. Normalmente se trata de una deducción directa de la deuda fiscal, que no depende directamente del tramo de renta fiscal en el que se encuentre el contribuyente (*The Free Dictionary*, 2012a).

Deducción fiscal / Deducción fiscal sobre el total / Deducción fiscal según gastos

Reducción impositiva que se concede a través de la reducción de la base imponible. Una posible fórmula de deducción fiscal es la deducción fiscal o desgravación fiscal a través de una cantidad fija, cuando una parte específica de los ingresos del contribuyente no están sujetos al pago de impuestos. Esta operación puede potencialmente alterar el tramo de renta del contribuyente, puesto que permite a la persona recibir algunos ingresos exentos de gravamen, lo que significa que solo habrá de tributarse por aquellos ingresos que rebasan dicha cantidad. Otra fórmula de deducción fiscal es la que se aplica cuando ciertos gastos (por ejemplo, los intereses abonados en préstamos, los gastos educativos, etc.) pueden deducirse de los ingresos sujetos a gravamen.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se puso en marcha en el décimo aniversario del Proceso de Bolonia, en marzo de 2010, durante la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena. En la línea de uno de los objetivos fundamentales del Proceso de Bolonia desde sus inicios en 1999, el EEES se concibió para garantizar que los sistemas de educación superior de toda Europa sean más comparables, compatibles y coherentes. En la actualidad engloba a 47 Estados. Puede consultarse más información en <http://www.ehea.info/>

Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)

Los estándares y directrices europeos hacen referencia a un conjunto de normas y estándares de garantía de calidad en la educación superior europea. Fueron establecidos por el “Grupo E4” (ENQA, EUA, EURASHE y ESIB) y adoptados por los ministros en Bergen en 2005. Se pueden consultar en: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Estatus socioeconómico

Medida que combina aspectos sociales y económicos para determinar la posición social y económica que ocupa un individuo o una familia respecto a otros, en función de sus ingresos, nivel de estudios y ocupación. Cuando se analiza el estatus socioeconómico de una familia se tiene en cuenta el nivel de estudios y el trabajo de las personas que generan ingresos en el hogar, así como los ingresos considerados conjuntamente, al contrario de lo que sucede con el estatus socioeconómico del individuo, en donde solo se tienen en cuenta sus circunstancias personales (Wikipedia, 2012a). El nivel de estudios de los padres a menudo se considera como una aproximación de su estatus socioeconómico (Koucký, Bartušek & Kovařovic 2009, pp. 14-16; Eurostudent 2008, pp. 56-59).

Flexibilidad

La flexibilidad en la educación superior se refiere a las distintas formas que existen para permitir que cada individuo siga un itinerario formativo adaptado a sus necesidades. La idea que subyace a este concepto es la de facilitar el acceso a la educación superior a un número mayor de personas e incrementar la adaptabilidad del sistema a las múltiples circunstancias de vida que se dan en las sociedades actuales.

Garantía de calidad externa

La garantía de calidad externa hace referencia al proceso de evaluación o auditoria de un programa o institución de educación superior realizado por un organismo especializado e independiente. Por lo general, dicho organismo es una agencia de garantía de calidad o de acreditación, o un panel específico de expertos y de homólogos constituido por el ministerio competente. Este proceso de evaluación incluye la recogida de datos, de información y evidencias para ser evaluado de acuerdo con los estándares establecidos.

Garantía de calidad interna

La garantía de calidad interna se refiere a los procesos para garantizar y/o mejorar la calidad de áreas de actividad específicas dentro de las instituciones de educación superior. Normalmente, la garantía de calidad interna implica la recogida sistemática y el análisis de datos administrativos, así como de la información que aportan los estudiantes, el profesorado u otros miembros del personal y otros agentes externos implicados.

Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG)

El Grupo de Seguimiento de Bolonia está formado por representantes ministeriales de los 47 países pertenecientes, como miembros de pleno derecho, el Espacio Europeo de Educación Superior y a la Comisión Europea. Asimismo, son miembros consultivos el Consejo de Europa, la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU), la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (anteriormente UNICE) y la Internacional de Educación. El BFUG se reúne al menos dos veces al año, presidido de forma colegiada por el país que en ese momento ostenta la presidencia de la UE y un país no miembro de la UE (por orden alfabético),

mientras que la vicepresidencia recae en el país anfitrión de la próxima conferencia (bienal) de ministros de educación. La misión del BFUG es realizar un seguimiento tanto de las recomendaciones propuestas en las conferencias ministeriales como de la puesta en marcha general de todos los asuntos tratados en los Comunicados Ministeriales. Asimismo, El BFUG se encarga de elaborar un programa de trabajo que incluye diversas conferencias y actividades de otra índole relacionadas con el Proceso de Bolonia. Un Consejo, igualmente presidido por el país que ocupa la presidencia de la UE y por el país anfitrión de la siguiente Conferencia como vicepresidente, establece la agenda del BFUG y controla los avances que se producen entre una reunión del grupo y la siguiente. El proceso general de seguimiento recibe el apoyo de una Secretaría, de la cual es responsable el país o países anfitriones de la siguiente Conferencia Ministerial. Para más información, puede consultarse la página <http://www.ehea.info/>

Institución de educación superior

Cualquier institución que ofrece servicios en el ámbito de la educación superior, tal como la define la legislación nacional. Aquí se incluyen las instituciones de educación superior públicas y privadas, con independencia de sus fuentes de financiación y de sus órganos de gobierno.

Institución pública de educación superior

Este término hace referencia a las instituciones de educación superior gestionadas directa o indirectamente por una administración educativa pública. Dichas instituciones pueden dividirse en dos categorías, de acuerdo con la definición del manual para la recogida de datos UOE: “instituciones públicas”, es decir, centros directamente gestionados por una agencia o administración del gobierno o por un órgano de gobierno en el que la mayoría de los miembros son, o bien nombrados por la administración pública, o bien elegidos mediante sufragio público, e “instituciones privadas de formación superior dependientes del gobierno”, es decir, instituciones controladas y/o gestionadas por un organismo no gubernamental, o cuyo consejo de gobierno está integrado por representantes no elegidos por una agencia pública, y que, sin embargo, se financian al menos en un 50% con fondos públicos, o en las que los salarios del personal docente corren a cargo de una agencia gubernamental –directamente o a través del gobierno (UNESCO, OCDE y Eurostat 2010, pp.34-35).

Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF)

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente es un marco común de referencia que permite a los países europeos relacionar sus sistemas de cualificaciones entre sí. Esta iniciativa de la UE fue adoptada por el Parlamento y el Consejo Europeo el 23 de abril de 2008. El EQF emplea ocho niveles de referencia basados en los resultados de aprendizaje, definidos en términos de conocimientos, destrezas y competencias. En lugar de utilizar un enfoque basado en los input (es decir, la duración de la experiencia de aprendizaje, el tipo de institución), el EQF se centra en lo que una persona que posee una determinada cualificación realmente sabe y es capaz de hacer. Más información disponible al respecto en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Marco Nacional de Cualificaciones (educación superior)

Los marcos nacionales de cualificaciones describen las titulaciones de acuerdo a niveles, carga de trabajo, resultados de aprendizaje y perfiles. Dichos marcos establecen relaciones coherentes entre las cualificaciones y otros logros académicos en educación superior de una forma coherente y pueden interpretarse a nivel internacional.

Movilidad de créditos

Modalidad de movilidad de corta duración —normalmente de un año como máximo— cuya finalidad es conseguir créditos en una institución en el extranjero dentro del marco del programa de estudios que se está cursando en la institución de origen.

Movilidad de titulaciones

Programa de movilidad a largo plazo, cuyo objetivo es realizar un programa de estudios completo y obtener un título o un certificado en el país de destino.

Movilidad entrante

La movilidad entrante hace referencia a los alumnos que se desplazan a un determinado país para cursar estudios.

Movilidad saliente

La movilidad saliente hace referencia al alumnado que se desplaza fuera de su país para cursar estudios.

Paquete de estímulo

Paquete de inversión del gobierno en diversas áreas, desde defensa y seguridad a otros servicios como educación y salud, así como otras transferencias, como, por ejemplo, subsidios sociales, que se prestan con el fin de paliar el impacto de la recesión y de estimular la recuperación económica (Wikipedia, 2012d).

Préstamo

Ayuda económica reembolsable. Los modelos de préstamo para los estudiantes pueden diferir en muchos aspectos como, por ejemplo, en el sistema de devolución, la cuantía de las ayudas, los gastos que cubren, los requisitos para solicitarlos, etc. Se considera que un préstamo es subvencionado cuando el gobierno se hace cargo de parte de sus costes. Dicha subvención puede consistir, por ejemplo, en que el gobierno garantice o asegure los riesgos del préstamo a los estudiantes en caso de pérdida o impago (Salmi & Hauptman, 2006, p.43).

Programa conjunto

Los programas conjuntos son acuerdos que se establecen entre instituciones de educación superior y que conducen a la obtención de un → título conjunto. Las partes del programa que los alumnos cursan en las instituciones asociadas son automáticamente reconocidas por la otra institución asociada. Lo mismo sucede en el caso de los títulos conjuntos.

Programas de ciclo corto

Programas de educación superior con una carga inferior a 180 créditos ECTS, que conducen a la obtención de un título de nivel inferior al de la cualificación que se obtiene tras finalizar un programa de primer ciclo.

Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior (EQAR)

La finalidad de este Registro es incrementar la transparencia y la garantía de calidad en la educación superior en toda Europa. Lo fundaron en 2008 la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), el Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU), la Asociación Europea de Universidades y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE). El EQAR publica y gestiona una lista de agencias de garantía de calidad que básicamente cumplen con los

Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad (ESG), a fin de proporcionar información clara y fiable sobre las agencias de garantía de calidad que operan en Europa. Para más información, puede consultarse <http://www.eqar.eu/>

Segregación vertical

Se define como segregación vertical un fenómeno que tiene lugar cuando el número de mujeres tituladas en educación superior es mayor al de varones, y al mismo tiempo están ligeramente infrarrepresentadas en los programas de doctorado, o incluso hay un número inferior de mujeres que de hombres ocupando cargos superiores entre el personal docente de las universidades. Así pues, la segregación vertical hace referencia la infrarrepresentación de las mujeres en los niveles superiores de la jerarquía profesional.

Servicios de atención psicológica

Hacen referencia al tratamiento de problemas de índole mental o emocional por medio de técnicas psicológicas (*The Free Dictionary*, 2012b).

Servicios de orientación académica

Servicios que se ofrecen a los estudiantes para mejorar sus resultados académicos, y servicios de apoyo a los alumnos en relación con dificultades relativas a la organización de sus estudios.

Servicios de orientación profesional

La orientación profesional se refiere a los servicios y actividades cuyo objeto es asesorar a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a la hora de tomar decisiones académicas, de formación o laborales, y a gestionar sus carreras profesionales (OCDE 2004, p.10).

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)

El ECTS es un sistema de créditos basado en la carga de trabajo que se exige al estudiante para alcanzar unos objetivos de aprendizaje específicos. Este sistema se creó en 1989 para facilitar el reconocimiento de periodos de estudio en el extranjero. Recientemente se ha transformado en un sistema de acumulación que se ha de implantar en todos los programas de estudios a nivel institucional, regional, nacional y europeo (EACEA/Eurydice 2010, p.150). Existe más información disponible en la guía del usuario del ECTS, publicada por la Comisión Europea (2009).

Suplemento al Título (ST)

Es un documento que se adjunta al título de educación superior cuya finalidad es mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones. El ST, desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO-CEPES, consta de ocho secciones ⁽⁸⁹⁾ que describen, en un idioma de uso generalizado en Europa, la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados y finalizados satisfactoriamente. El ST proporciona información complementaria sobre el sistema nacional de educación en cuestión a fin de facilitar la contextualización del título dentro de su propio sistema educativo (EACEA/Eurydice 2010, p. 150).

⁽⁸⁹⁾ En concreto, estas secciones incluyen: información sobre el titular de la cualificación, la denominación de la titulación, su nivel, su función, los contenidos y resultados logrados, información complementaria, el sistema nacional de educación superior correspondiente y la certificación del ST.

Tasas/aportaciones

Cualquier cantidad de dinero que deben abonar los estudiantes y que constituye una contribución formal y obligatoria a sufragar los gastos de su educación superior. Incluyen, aunque no necesariamente se limitan a ellas, las tasas de matrícula, las tasas académicas, las tasas por la expedición de títulos, etc.

Título conjunto

Los títulos conjuntos normalmente se conceden tras la finalización de un programa de estudios que reúne, al menos, algunas de las siguientes condiciones:

- el programa ha sido desarrollado y/o aprobado de manera conjunta por varias instituciones;
- los estudiantes de cada institución participante cursan partes del programa en otra institución;
- las estancias de los estudiantes en cada una de las instituciones participantes tienen una duración comparable;
- los periodos de estudio y los exámenes que se aprueban en cualquier de las instituciones asociadas tienen reconocimiento total y automático;
- el profesorado de cada una de las instituciones participantes también imparte docencia en las otras instituciones, elabora el currículo de forma conjunta e integra comisiones mixtas para la admisión de alumnos y la realización de exámenes;
- una vez completado el programa, el estudiante recibe bien el título nacional que otorga cada una de las instituciones participantes o un título (de hecho, normalmente se entrega un “certificado” o “diploma” de carácter no oficial) expedido conjuntamente por ambos centros (Tauch & Rauhvangers 2002, p.29).

Vías de acceso a la educación superior

Son las vías formales para ingresar en la educación superior, es decir, los pasos que es necesario seguir para reunir los requisitos formales de acceso a la educación superior. La definición no incluye cuestiones relativas a la selección o la admisión en un programa.

III. Términos estadísticos

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) fue diseñada por la UNESCO en los años 70 con el fin de ofrecer una serie de criterios adecuados para la recogida de información estadística sobre educación a nivel internacional. La versión en este informe es la del año 1997, aunque en 2011 se acordó una nueva versión.

Los niveles CINE97 se estructuran de la siguiente manera:

- **CINE 0: Educación infantil**

La educación infantil se define como la fase inicial de la enseñanza formal. Se imparte en escuelas o en centros de educación infantil y está dirigida a niños y niñas de al menos tres años de edad.

- **CINE 1: Educación primaria**

Comienza entre los cuatro y los siete años. Es obligatoria y suele durar entre 5 y 6 años.

- **CINE 2: Educación secundaria inferior**

Completa la educación básica que comenzó en primaria, aunque la enseñanza se orienta más hacia las materias que se imparten. Normalmente el fin de esta etapa corresponde con el final de la enseñanza obligatoria.

- **CINE 3: Educación secundaria superior**

Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de ingreso suele ser los 15 ó 16 años. Normalmente se exige alguna titulación previa (haber finalizado la enseñanza obligatoria), junto con otros requisitos de admisión. La enseñanza suele estar más orientada hacia las asignaturas que la secundaria inferior. La duración de esta etapa oscila entre dos y cinco años.

- **CINE 4: Educación postsecundaria no superior**

Este nivel agrupa a aquellos programas que se sitúan entre la educación secundaria superior y la educación superior. Permiten ampliar los conocimientos de los titulados de nivel CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas que permiten a los alumnos acceder a los estudios de nivel CINE 5 o los que los preparan para acceder directamente al mercado laboral.

- **CINE 5: Educación superior (primer y segundo ciclo)**

El acceso a estos programas normalmente exige completar con éxito los niveles CINE 3 ó 4. Este nivel incluye programas terciarios con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con una orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que los del tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral. Solamente los programas CINE 5A cualifican para acceder a programas de doctorado del nivel CINE6.

- **CINE 6: Educación superior (tercer ciclo)**

Este nivel se reserva para los estudios de educación superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) (gráficos 5.13, 5.14 y 5.15)

La clasificación CIUO es una herramienta para organizar las distintas ocupaciones en una serie de grupos definidos según las tareas y obligaciones inherentes al puesto de trabajo. La primera versión de la CIUO fue adoptada en 1957 por la Novena Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (ICLS). La segunda versión, CIUO-68 se estableció en 1966, y la tercera, CIUO-88, en 1987. Aunque la versión CIUO-88 se actualizó en diciembre de 2007 (CIUO-08), el presente informe emplea la versión CIUO-88, en la que se definen los siguientes grupos principales de ocupaciones:

1. Miembros del poder ejecutivo y legislativo y personal directivo de la administración pública y de empresas.
2. Profesionales científicos e intelectuales.
3. Técnicos y profesionales de nivel medio.
4. Empleados de oficina.
5. Trabajadores del sector servicios y vendedores de comercios y mercados.
6. Agricultores y trabajadores cualificados agropecuarios y pesqueros.
7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios.

8. Operadores de instalaciones y máquinas y montadores.
9. Trabajadores no cualificados.
0. Fuerzas armadas.

Puede consultarse más información en: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

Condición formal de estudiante (Eurostudent) (gráfico 6.8)

Dentro del marco de investigación de Eurostudent, la condición formal de estudiante matriculado hace referencia a cualquier alumno oficialmente registrado y reconocido como tal por las leyes del Estado y/o por la institución de educación superior del país correspondiente. Puede incluir estudiantes a tiempo completo, a tiempo parcial y otros. Un estudiante a tiempo parcial o completo es aquel que ostenta dicha condición formal, con independencia del número de horas semanales que dedica a actividades relacionadas con el estudio (horas lectivas + tiempo de estudio personal). Cualquier desviación de estas dos categorías debe incluirse en la categoría de respuesta “otros”, pero solamente cuando se aplica la regla de exclusión mutua entre las categorías de respuestas (Eurostudent, 2011).

Desajuste vertical (gráfico 5.15)

Hace referencia a una situación en la que el nivel de estudios o de competencias es superior o inferior al requerido (Cedefop 2010, p. 13).

Duración media de la transición de la educación al mundo laboral (gráfico 5.8)

La duración del período de transición de la educación al mercado laboral se calcula contando a partir de la fecha en la que se abandona por última vez la educación formal y el momento en el que la persona se incorpora a un primer puesto de trabajo de al menos 3 meses de duración. Los resultados hacen referencia a aquellas personas que encontraron un puesto de trabajo significativo. El indicador se calcula dividiendo el número de personas empleadas entre 25 y 65 años que poseen un nivel determinado de estudios por el total de la población de la misma franja de edad (Eurydice 2012, p.179).

Con el fin de evitar problemas a la hora de recordar las fechas en las que se produce la transición, la mayoría de los resultados se basan en las respuestas de las personas que abandonaron la educación formal en los cinco años anteriores. Este caso afecta especialmente al Reino Unido, ya que más allá de ese marco temporal el número de respuestas en blanco a la pregunta “fecha del primer empleo” era considerablemente elevado. Este período de cinco años también parece ser el intervalo más adecuado dado el tamaño de las muestras de población en cada país. En algunos de ellos, el servicio militar o social obligatorio contribuye a que se dilaten los períodos de transición. Esto sucede especialmente en Bulgaria (1,2 meses), Grecia (4,3 meses), Chipre (2,6 meses) y Austria (1,5 meses). Por el contrario, en otros países muy pocas personas, o ninguna, se ven afectadas por esta situación (*Ibid.*).

Estándar de Poder Adquisitivo (EPA) (gráficos 1.8, 1.9 y 5.11)

Es la unidad monetaria artificial de referencia común utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de agregados económicos que permite realizar comparaciones espaciales mediante la eliminación de las diferencias entre niveles de precios según los países. Los volúmenes de agregados económicos convertidos en EPA se obtienen dividiendo su valor original en la unidad monetaria nacional por su respectiva PPA (Paridad de Poder Adquisitivo). Así pues, cada unidad EPA

compra el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que se necesitan distintas cantidades de unidades monetarias en cada país para adquirir en ellos el mismo volumen de bienes y servicios, dependiendo del nivel de precios.

Estudiantes de incorporación tardía (gráfico 4.12 y 6.14)

Esta definición hace referencia a aquellos alumnos que no se incorporan inmediatamente a la educación superior, sino que posponen dicha transición a etapas posteriores de su vida. Se ha creado esta nueva tipología para englobar a un colectivo de estudiantes al que en la actualidad se presta gran atención a nivel político. Todos aquellos alumnos que, tras recibir el correspondiente título de educación secundaria, retrasan en más de dos años su primer ingreso en la educación superior se consideran estudiantes de incorporación tardía. También se incluye en esta categoría a aquellos estudiantes que han retrasado en menos de dos años la transición a la educación superior, pero que han obtenido la cualificación de acceso a dicha etapa educativa fuera del sistema escolar ordinario (Eurostudent 2011, p. 220).

Estudiante equivalente a tiempo completo (gráficos 1.8 y 1.9)

El equivalente a tiempo completo (ETC) es una unidad para medir a los estudiantes que permite establecer comparaciones entre ellos, incluso si estudian un número distinto de horas semanales. La unidad se obtiene comparando el promedio de horas de estudio de un alumno con la media de horas de un alumno matriculado a tiempo completo. Por tanto, un alumno a tiempo completo recibe un valor de 1 ETC, mientras que quien estudia a tiempo parcial recibe una puntuación proporcional al número de horas en las que está matriculado (Eurostat, 2012b).

Estudiantes de nuevo ingreso (gráfico 4.1 y 4.2)

Definición de estudiantes de nuevo ingreso en 2009:

Se denomina estudiantes de nuevo ingreso en un nivel educativo a aquellas personas que, durante el período sobre el que se está informando, acceden a cualquier programa educativo para la obtención de una primera cualificación oficial en dicho nivel, independientemente de si el alumno ingresa en el programa al inicio del mismo o en etapas posteriores (por ejemplo, en virtud de los créditos obtenidos mediante la experiencia laboral o a través de cursos realizados en otro nivel educativo) (UNESCO, OCDE y Eurostat, 2010).

Definición de estudiantes de nuevo ingreso en 1999:

Se considera alumnos de nuevo ingreso a aquellos que acceden a cualquier programa que conduce a la obtención de una primera cualificación oficial en dicho nivel educativo, con independencia de si se matriculan al comienzo del programa o se incorporan a él en una etapa más avanzada.

Gasto en educación superior (gráficos 1.6, 1.7, 1.8 y 1.9)

Las estadísticas de la UOE abarcan los siguientes aspectos:

- Gasto directo en las instituciones educativas, procedente de fuentes públicas, privadas e internacionales;
- Inversión privada en bienes y servicios educativos adquiridos fuera de los centros educativos;
- Ayudas que concede el gobierno u otras entidades privadas a los estudiantes;
- Transferencias y pagos a otras entidades privadas.

Se incluye el total del gasto en educación (tanto público como privado), con independencia de si el gasto ha sido en las instituciones o en transferencias a entidades privadas, bien para pagar el coste de la vida u otros servicios educativos.

- El gasto en “bienes y servicios educativos esenciales” cubre la totalidad del gasto directa o indirectamente vinculado con la instrucción y la educación. Incluye todo el gasto en profesorado, instalaciones, materiales de enseñanza, libros, enseñanza fuera del centro educativo y administración de los centros.
- El gasto en “I+D” (Investigación y Desarrollo) incluye todos los gastos relacionados con I+D en educación superior.
- El gasto “no docente” engloba todo el gasto relacionado con los costes de manutención del alumnado o con los de los servicios proporcionados por las instituciones para el público general (por ejemplo, servicios complementarios) (UNESCO, OECD y Eurostat 2010, p. 53).

El gasto público en educación se refiere a la inversión que las administraciones públicas hacen a todos los niveles. El gasto no directamente relacionado con educación (por ejemplo, en cultura, deportes, actividades juveniles, etc.) no se incluye aquí, a no ser que forme parte de la oferta de servicios complementarios. También se incluye el gasto en educación que realizan otros ministerios u organismos equivalentes, como, por ejemplo, los ministerios de sanidad y agricultura. También están incluidos las ayudas que se conceden a los hogares y a otras entidades privadas (generalmente mediante ayudas económicas para el alumnado) para hacer frente a gastos generados por las instituciones educativas (por ejemplo, tasas) u otros gastos (por ejemplo, coste de la vida fuera de las instituciones) (*Ibid*, p. 62).

Para conocer las diferencias entre los datos recogidos por el UOE y los datos basados en la CFAP (gráfico 1.10), véase el apartado IV.

Gasto público en educación superior (gráficos 1.6, 1.7, 1.8 y 1.9)

El gasto público hace referencia a la inversión que realizan las administraciones públicas a todos los niveles. No se incluye aquí el gasto no relacionado directamente con la educación (por ejemplo, en cultura, deportes, actividades juveniles, etc.), a no ser que estos conceptos formen parte de los servicios complementarios. Sí se tiene en cuenta el gasto en educación proveniente de otros ministerios u organismos equivalentes, por ejemplo, de los ministerios de sanidad y agricultura. También están incluidos los subsidios que se conceden a los hogares y a otras entidades privadas (generalmente a través de ayudas a los estudiantes) para sufragar gastos generados por las instituciones educativas (por ejemplo, las tasas) u otros gastos (por ejemplo, el coste de la vida fuera de las instituciones) (UNESCO, OECD y Eurostat 2010, p. 62).

Respecto al tipo de bienes y servicios incluidos en el gasto en educación, la base de datos UOE define las siguientes categorías:

- Los bienes y servicios esenciales de la educación incluyen todo el gasto directamente relacionado con la docencia y la educación. Engloban los gastos en profesorado, instalaciones, materiales de enseñanza, libros, enseñanza fuera de las instituciones educativas y gastos de administración de los centros.
- El gasto en I+D (Investigación y Desarrollo) incluye todos los costes derivados de las actividades de I+D que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior.
- Los bienes y servicios no docentes (servicios complementarios), que incluyen todos los gastos relacionados con el coste de la vida para los estudiantes o con los servicios que ofrecen las instituciones para el público general (UNESCO, OECD y Eurostat 2010, p. 53).

Respecto a las diferencias entre la base de datos UOE y la de la CFAP (gráfico 1.10), véase el apartado IV.

Ingresos brutos (gráficos 5.11 y 5.12)

Los ingresos brutos son el resultado de la suma de las variables PY010G “ingresos brutos monetarios o cuasimonetarios del trabajador” y PY020G “ingresos no monetarios” derivados de las estadísticas EU-SILC. El término “brutos” hace referencia a que de dichos ingresos aún no se han deducido ni los impuestos ni las aportaciones a la seguridad social. Los ingresos de un trabajador se definen como el total del salario que percibe, en metálico o en especie, pagado por el empleador a cambio del trabajo realizado por el primero durante el periodo de referencia del salario.

Los ingresos brutos monetarios o cuasimonetarios (PY010G) se refieren al componente dinerario de la remuneración que el empleador abona al trabajador. En ellos se incluyen todas las contribuciones a la seguridad social y los impuestos que ha de pagar el trabajador, o las retenciones que aplica el empleador al trabajador en concepto de seguros sociales o de impuestos. Los siguientes son algunos ejemplos de los conceptos incluidos:

- El salario abonado en metálico por el tiempo trabajado o por la labor realizada en el puesto de trabajo principal o en otro trabajo o trabajos secundarios o eventuales;
- La remuneración salarial por el tiempo no trabajado (por ejemplo, las vacaciones);
- Las gratificaciones por horas extraordinarias;
- Las pagas extras (por ejemplo, la decimotercera paga anual);
- La participación en beneficios y los bonos en metálico;
- Los subsidios laborales o de transporte.

Los ingresos brutos no monetarios que percibe el trabajador (PY020G) hacen referencia a componentes no dinerarios de los ingresos, que la empresa proporciona al trabajador gratuitamente o a un precio muy reducido como parte del paquete de beneficios asociados a su puesto de trabajo (solo se tiene en cuenta el valor del uso privado). Ejemplos de estos ingresos son los coches de empresa y sus costes asociados, comidas gratuitas o subvencionadas, cheques restaurante y el reembolso de los gastos relacionados con la vivienda.

Inmigrante (gráficos 4.4, 4.5 y 4.6)

La variable analizada en los gráficos 4.4, 4.5 y 4.6 es el “país de nacimiento” que el encuestado indica en la Encuesta de Población Activa de la UE (fuente). La finalidad de esta variable es analizar las características de los inmigrantes en el mercado laboral, según su país de origen. Los gráficos 4.4, 4.5 y 4.6 se centran en sus rasgos educativos en comparación con los no inmigrantes y con la población total.

Se entiende como país de nacimiento el país de residencia de la madre en el momento del nacimiento (del encuestado). En caso de duda, se debería definir como el país de residencia de la madre en el momento de nacimiento. Por tanto, la población inmigrante analizada en los gráficos 4.4, 4.5 y 4.6 son extranjeros por nacimiento (nacidos en otro país ⁽⁹⁰⁾) (para más detalles, véase Eurostat, 2011^a).

⁽⁹⁰⁾ Para la categorización de país de nacimiento, véase:
http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfsuserguide_htmlversion/01_Demographic_background/COUNTRYB.htm

Mediana

En estadística, la mediana hace referencia al valor numérico que divide por la mitad una muestra. La mediana de una lista finita de valores puede hallarse ordenando todos ellos de mayor a menor y escogiendo el que ocupa el lugar central (Wikipedia, 2012b). En este informe, la mediana del EEES se refiere las medianas de los valores de los países del EEES en los que se dispone de datos.

Nivel de estudios alcanzado (gráficos 4.3, 4.6, 4.7, 5.6, 5.7, 5.8 y 5.11)

El nivel de estudios alcanzado se define como el nivel más alto de formación dentro del sistema educativo que se ha completado satisfactoriamente. Los indicadores que utilizan la versión de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) distinguen frecuentemente entre nivel de estudios alto, medio y bajo. Las categorías se resumen de la siguiente manera (según la EPA de la UE):

- Tienen un nivel de estudios bajo quienes han completado las etapas de educación infantil, primaria y secundaria inferior (CINE 0, 1 y 2). En los gráficos 5.11 y 5.12, el nivel de estudios bajo se refiere a las personas que han finalizado la educación secundaria inferior (CINE2).
- El nivel de estudios medio corresponde la educación secundaria superior y postsecundaria no superior (CINE 3 y 4). En los gráficos 5.11 y 5.12, el nivel de estudios medio hace referencia a haber completado la secundaria superior (CINE 3).
- El nivel de estudios alto corresponde a la educación superior (CINE 5 y 6)

Nivel socioeducativo bajo (Eurostudent) (gráfico 4.12)

Este concepto hace referencia a la situación socioeconómica de un estudiante debida a la extracción social de los padres. El estrato social de la familia se define por aproximación al nivel más alto de cualificaciones que poseen los padres, según la clasificación CINE-97, teniendo en cuenta el título de mayor nivel que poseen el padre o la madre. Los niveles CINE 0,1 y 2 se consideran como un nivel educativo bajo (Eurostudent 2011, p.219).

Paridad del Poder Adquisitivo (PPA)

Tasa de conversión monetaria que traduce un indicador expresado en la divisa nacional a una moneda artificial común, mediante la cual se iguala el poder de compra de las distintas monedas nacionales. En otras palabras, la PPA elimina las diferencias en los niveles de precios de los distintos países, al convertirlos a una moneda común artificial denominada el Estándar de Poder Adquisitivo (EPA).

Percentil

El percentil X (donde $X \geq 0$ y ≤ 100) de una variable en una muestra es el valor de la variable en el que se incluye un porcentaje X de las observaciones realizadas dentro de esa muestra. Por ejemplo, el percentil 25 (denominado P25) de 1.000 euros en una variable de ingresos indica que el 25% de las personas de la muestra de población reciben unos ingresos inferiores a 1.000 euros. El percentil 0 es el mínimo, y el P100 el máximo. La mediana es el percentil 50 (Eurostat y Eurostudent 2009, p. 129).

Personas que abandonan prematuramente la educación y la formación (abandono escolar) (gráfico 4.5)

Desde noviembre de 2009 este indicador se basa en el promedio anual calculado a partir de los datos trimestrales, en lugar de utilizar como única referencia el trimestre de primavera. Se incluyen en esta

categoría las personas de entre 18 y 24 años que cumplen los siguientes requisitos: en primer lugar, el nivel de estudios más alto alcanzado son los niveles CINE 0,1, 2 o 3C de ciclo corto; y, en segundo lugar, aquellos encuestados que declaran no haber recibido ningún tipo de educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta (numerador). El denominador es el total de población del mismo grupo de edad, sin contar con quienes no han respondido a las preguntas “nivel más alto de estudios o de formación alcanzado” y “participación en educación y formación”. Tanto los numeradores como los denominadores se obtienen de la Encuesta de Población Activa de la UE (Eurostat, 2012a).

Probabilidad relativa (gráficos 4.3, 4.6 y 4.7)

La probabilidad relativa es la relación que existe entre la probabilidad de que un hecho tenga lugar en un grupo determinado y las posibilidades de que ocurra lo mismo en otro distinto. Una probabilidad relativa de 1 significa que la condición o el hecho que se estudia tienen la misma probabilidad de suceder en ambos grupos. Si la probabilidad relativa es superior a 1, la condición o el hecho en cuestión tienen más probabilidades de suceder en el primer grupo. Por el contrario, una probabilidad relativa inferior a 1 indica que la condición o el hecho tienen menos probabilidades de ocurrir en el primer grupo. La probabilidad relativa se calcula de la siguiente manera (las probabilidades para cada uno de los grupos son p_1 (para el primero) y p_2 (para el segundo)): $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$ (Wikipedia, 2012c).

Tasa de desempleo y ratio de desempleo (gráficos 5.6, 5.7, 5.9 y 5.10)

Según la definición de Eurostat, de acuerdo con las directrices de la Organización Internacional del Trabajo, se considera desempleados a:

- personas entre 15 y 74 años (en Italia, España, el Reino Unido, Islandia y Noruega: entre 16 y 74 años)
- sin trabajo durante la semana de referencia;
- disponibles para comenzar a trabajar en las dos semanas siguientes (o que ya han encontrado un puesto de trabajo al que se incorporarán en los tres meses siguientes);
- que han buscado empleo activamente en algún momento durante las cuatro semanas anteriores.

La *tasa de desempleo* es el porcentaje de personas en paro sobre el total de la población activa (Eurostat, 2012c)

La *ratio de desempleo* –como se utiliza en este informe– es el porcentaje de parados calculado sobre el total de población del mismo grupo de edad.

Tasa de finalización (gráfico 5.2)

La tasa de finalización hace referencia al porcentaje de estudiantes que ingresan y completan sus estudios (que titulan) en programas terciarios de tipo A (CINE 5A). Para algunos países esta tasa incluye a quienes inician un programa terciario tipo A, pero finalizan sus estudios y titulan en un nivel distinto (programas terciarios tipo B, CINE 5B).

Se emplean dos métodos para calcular estos porcentajes: el corte transversal y la cohorte longitudinal. El método de corte transversal, que se refiere al número de titulados en el año natural 2008 que se incorporaron al programa un número determinado de años antes (siempre que sea posible, la estimación tiene en cuenta las diversas duraciones de los programas de estudios). El

método de cohorte longitudinal se basa en datos de panel (encuestas o registros) mediante los cuales se realiza un seguimiento de cada estudiante a nivel individual desde que ingresa en el programa hasta que titula.

Tasa de movilidad entrante (gráficos 7.1, 7.5 y 7.10)

La tasa de movilidad entrante hace referencia al volumen de estudiantes (matriculados o titulados) de un país extranjero que estudian en el país de destino, como porcentaje sobre el número total de alumnos matriculados o que titulan en dicho país.

Tasa de movilidad saliente (gráfico 7.3, 7.7 y 7.10)

La movilidad saliente hace referencia a aquellos estudiantes (matriculados o titulados) de un determinado país que estudian en el extranjero, calculada como porcentaje sobre el número total de estudiantes del mismo país de origen.

Tasa neta de ingreso (gráfico 5.3, 5.4 y 5.5)

La tasa neta de ingreso para un grupo de edad específico, o para un intervalo de edades, es la proporción entre el número de alumnos de nuevo ingreso (primera titulación en ese nivel educativo) que tienen esa edad y el total de población con la misma edad. Las tasas netas de ingreso se calculan como la suma de las tasas de ingreso de todas las edades, calculadas individualmente para cada edad. Los indicadores se calculan aquí como la suma de las tasas netas de ingreso para grupos individuales de entre 14 y 29 años y para los grupos de entre 30 y 34, 35 y 39, y 40 ó más años. En el caso de alumnos de nuevo ingreso en los que solo se dispone de datos por intervalos de edad (por ejemplo, de 30 a 34, de 35 a 39), las tasas de ingreso se multiplican por el número de años cubierto por el grupo de edad antes de sumarse a la siguiente tasa de ingreso de una edad en concreto. En lo que respecta al grupo de edad de “40 o más años”, el denominador es el grupo de 35 a 39, y el resultado se multiplica también por 5 antes de sumarlo.

Tasa neta de titulación (gráficos 5.3, 5.4 y 5.5)

La tasa neta de titulación de un grupo de edad concreto, o de un intervalo de edades, es la proporción entre el número de nuevos titulados (primera titulación en ese nivel educativo) de dicha edad y el volumen total de población con la misma edad. Las tasas netas de titulación se calculan como la suma de las tasas de titulación para cada edad individual, divididas por el número de edades individuales. Los indicadores aquí se han calculado como la suma de las tasas de titulados para grupos de edades individuales de entre 14 y 29 años, y para los grupos de 30 a 34, de 35 a 39 y de 40 años o más. En el caso de titulados en los que los datos solo están disponibles por intervalos de edades (por ejemplo, de 30 a 34, de 35 a 39) las tasas de titulación se multiplican por el número de años que abarca el grupo de edad antes de sumarse a la siguiente tasa de titulación de una edad en concreto. En lo que respecta al grupo de “40 o más años”, el denominador es el grupo de 35 a 39, y el resultado se multiplica por 5 antes de sumarlo.

IV. Bases de datos

Base de datos del BFUG

Este compendio de datos directos procede de un cuestionario online diseñado con el fin de recabar información para este informe. El año de referencia del cuestionario es el curso 2010/11. La información recogida por Eurydice, Eurostat y Eurostudent a través de esta herramienta es de carácter fundamentalmente cualitativo. El cuestionario estaba dividido en siete apartados:

- el primero estaba dedicado a datos estructurales y contextuales del sistema de educación superior;
- el segundo, al aprendizaje centrado en el alumno, incluyendo los resultados de aprendizaje, los créditos ECTS y el Suplemento al Título. En este apartado también se pidió a los países que facilitasen un ejemplo de su Suplemento al Título;
- el tercero, a la garantía de calidad;
- el cuarto, al aprendizaje permanente;
- el quinto, a las políticas para ampliar la participación y para incrementar la flexibilidad;
- el sexto, a las aportaciones económicas del alumnado y de las ayudas que reciben;
- y el séptimo, a la movilidad.

A la hora de responder a los cuestionarios, se pidió a los representantes del Grupo de Seguimiento de Bolonia que consultaran a todos los agentes y partes interesadas relevantes en los respectivos sistemas educativos, con el fin de garantizar el mayor nivel de precisión posible en las respuestas.

Todos los países firmantes, a excepción de la Antigua República Yugoslava de Macedonia y de Rusia, respondieron a los seis primeros cuestionarios. Al apartado referente a movilidad contestaron todos excepto Albania, Kazajstán, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Rusia y Ucrania. El Vaticano no presentó el cuestionario sobre movilidad debido a la particular situación de sus instituciones de educación superior, que están ubicadas en diversos países europeos. La información presentada por cada país se encuentra disponible en la página web del EEES (véase <http://www.ehea.info/>).

Base de datos UOE sobre los sistemas de educación y formación (UOE)

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS-UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT) proporcionan conjuntamente datos estadísticos comparables internacionalmente sobre aspectos clave de los sistemas educativos y de formación a través de la recogida de datos anual UOE.

Los datos sobre educación superior abarcan información sobre alumnos que acceden (entradas), matrícula (stock) y titulados (salidas). También proporcionan datos sobre el gasto en educación y en personal. Los datos aparecen desglosados por nivel educativo (utilizando la clasificación CINE 97), por sexo, edad, sector y área de educación. Una serie de tablas adicionales proporcionan información sobre movilidad y sobre alumnos y titulados extranjeros, clasificados por país de origen (así como por niveles, sexos y áreas de estudio).

Estos organismos internacionales reciben información de más de 60 países participantes a través de cuestionarios telemáticos. También emplean metodologías, definiciones, clasificaciones y cobertura común, así como los mismos criterios para el control de la calidad de los datos. El UIS-UNESCO recoge datos comparables del resto del mundo (con un nivel menor de detalle). La información cubre la totalidad de las poblaciones especificadas y fundamentalmente se deriva de fuentes administrativas utilizadas a nivel nacional.

Tanto los indicadores como los datos de la UOE (incluidos los metadatos) están disponibles en:

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

Y la metodología puede consultarse en:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcsl/library?l=/public/unesco_collection&vm=detailed&sb=Title.

Encuesta de Población Activa de la UE (UE-EPA)

La Encuesta de Población Activa (EPA) es un estudio de muestreo sobre los hogares que se realiza trimestralmente en los Estados miembros de la Unión Europea y los Países candidatos de la AELC (excepto Liechtenstein). Es la principal fuente de información sobre la situación y las tendencias del mercado laboral en Unión Europea. Las definiciones de empleo y desempleo, así como otras características de la encuesta, se ajustan a las definiciones y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Asimismo, se consigue armonizar los datos respetando una serie de principios comunes para la elaboración de los cuestionarios, utilizando una definición común de desempleo y otras definiciones comunes de distintas variables y de las categorías de respuesta.

Los datos pueden desglosarse en diferentes dimensiones, que incluyen la edad, el sexo, el nivel de estudios y las distinciones entre empleo indefinido y temporal, a tiempo completo y a tiempo parcial.

El tamaño de la muestra de la EPA es de aproximadamente 1,5 millones de personas cada trimestre. Los índices de muestreo en cada país varían entre un 0,2% y un 3,3%. La EPA se ha consolidado como una encuesta cíclica trimestral. Al principio, desde 1983, sus resultados solo abarcaban uno de los trimestres anuales (normalmente el de primavera), pero entre 1998 y 2005 se modificó para convertirla en una encuesta trimestral periódica— de manera que las entrevistas se distribuyen a lo largo de todas las semanas del año— diseñada para proporcionar resultados fiables cada trimestre.

Tanto los indicadores de educación como los datos de la EPA (UE) (incluidos los metadatos) están disponibles en:

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

Y la metodología puede consultarse en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_ifs/methodology/definitions.

Estadísticas de la UE sobre la Renta y las Condiciones de Vida (EU-SILC)

La base de datos UE-SILC (Estadísticas Comunitarias sobre la Renta y las Condiciones de Vida) se ha convertido en una fuente de referencia para las estadísticas sobre renta y pobreza a nivel de la

Unión Europea. Tanto los datos transversales (datos de corte referentes a un solo año) como los longitudinales (que hacen referencia en periodos de cuatro años) se recogen de forma coordinada en todos los Estados miembros de la UE, junto con Croacia, Islandia, Noruega, Suiza y Turquía.

Las estadísticas EU-SILC no se basan en un cuestionario común o en una encuesta, sino en un “marco” estipulado. Con el fin de maximizar la comparabilidad de la información que se recoge, dicho marco define los siguientes aspectos: los listados de variables primarias (anuales) y secundarias (cada cuatro años o con menor frecuencia) que han de facilitarse a Eurostat, las directrices y procedimientos comunes, las definiciones comunes (hogar e ingresos) y las clasificaciones.

El tamaño mínimo de la muestra total de población encuestada cada año para la recogida de datos transversales es de aproximadamente 130.000 hogares y 270.000 personas.

La población de referencia de EU-SILC incluye a todos los hogares privados y a los miembros que los componen residentes en el territorio de los países en el momento de la recogida de datos. Las personas que viven en hogares colectivos y en instituciones generalmente no se incluyen en la población encuestada.

Se encuesta a todos los miembros de la unidad familiar, pero solo se entrevista a personas mayores de 16 años.

Los indicadores de EU-SILC están disponibles (incluidos los metadatos) en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction.

La metodología puede consultarse en:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/eusilc/library?l=/guidelines_questionnaire/operation_guidelines_4/silc065_version/_EN_1.0_&a=d.

Gasto general del estado según la Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas (CFAP)

La CFAP fue desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la publica la División de Estadísticas de las Naciones Unidas (UNSD). Puede aplicarse a los gastos del gobierno y a la adquisición neta de activos no financieros. El marco metodológico utilizado es el sistema europeo de cuentas, edición 1995 (SEC-95).

Los Estados miembros de la UE tienen que recopilar datos anuales de acuerdo con la CFAP (Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas), basándose en las categorías económicas del SEC, e informar a la Comisión Europea (Eurostat). La mayoría de los países ahora también facilitan, de manera voluntaria, las estadísticas de la CFAP con un mayor nivel de detalle, para todos o para algunos de los grupos, así como un desglose más sencillo por apartados.

En lo que respecta a la comparabilidad entre la clasificación de la CFAP y de la base de datos UOE, existe una fuerte relación entre ambas, dado que los gastos de la CFAP (hasta un nivel de dos dígitos) y la base de datos UOE se recogen siguiendo la clasificación CINE.

Tal como figura en el Manual 2011 de la CFAP, los análisis de la CFAP y de la UOE comparten algunas definiciones y conceptos. Asimismo, las tablas financieras de la UOE se revisan con el fin de hacerlas más compatibles con los conceptos de las cuentas nacionales. Las diferencias más importantes por el momento son las siguientes:

- Ambas están basadas en la clasificación CINE-97. Sin embargo, la CFAP incluye a la educación no formal dentro de la función “Educación” de la categoría “Educación” no definida por niveles (en el apartado del nivel II de la CFAP: 09.5), mientras que la UOE solo se ocupa de la educación formal (programas denominados “educación de adultos” o “formación continua”, que no se asemejan a los programas educativos ordinarios, por ejemplo, no se incluyen los programas de alfabetización de adultos).
- El alcance del sector de la administración general: en la UOE, las instituciones educativas dependientes del gobierno (por ejemplo, las universidades) no se consideran parte de la administración pública. Se tratan por separado, y la parte del gasto que se financia con fuentes privadas no se tiene en cuenta a la hora de calcular el gasto público en educación. En las cuentas nacionales estas unidades pueden clasificarse dentro o fuera del sector de la administración general. Siempre que se clasifican fuera del sector general del gobierno, no deberían establecerse diferencias entre la CFAP y la UOE al respecto. No obstante, si estas unidades son parte de la administración general en las cuentas nacionales su gasto en educación financiado con fuentes “privadas” (donaciones privadas, recursos propios) también se incluirá en el gasto de las administraciones públicas en educación según la CFAP.
- Ambas estadísticas se basan en gastos reales, y no en presupuestos. No obstante, la UOE también incluye en el gasto público los préstamos para estudiantes que se tratan como transacciones financieras en las cuentas nacionales, y, por tanto, no se tienen en cuenta en los datos de la CFAP.
- Momento de la recogida de datos: devengo (gastos de las administraciones públicas) frente a contabilidad de caja (base de datos de la UOE), sin embargo, en la práctica, para algunos países los datos de la UOE pueden también basarse en el devengo o en una base mixta devengo/caja.
- Fuentes para la recogida de datos: en algunos Estados miembros se utilizan diversas fuentes para la recopilación de datos de la UOE y la CFAP. Incluso en aquellos casos en los que se recurre a las mismas fuentes, estas se tratan de manera independiente, y los métodos de recogida son también distintos. Asimismo, los datos a veces se cambian debido a los procesos para armonizar distintas cuentas.
- Desglose del gasto en educación: el desglose de la función “Educación” dentro de la CFAP no se corresponde enteramente con el desglose de la UOE, especialmente en la agrupación de servicios educativos subsidiarios y de I+D (que en la base de datos de la UOE se asignan directamente al epígrafe CINE correspondiente, y en el caso de la CFAP se presentan en grupos separados).
- Tratamiento del gasto en I+D: la UOE incluye en el gasto en educación cualquier tipo de investigación que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior. Por el contrario, la CFAP clasifica el gasto en I+D que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior en las respectivas funciones (por ejemplo, 01.4 Investigación Básica; 07.5 I+D en Salud), y asigna a la función “Educación” solo el gasto en I+D relacionado con la educación.
- Definición del gasto de las administraciones públicas: el gasto total de las administraciones públicas corresponde en la UOE a la inversión directa del estado en las instituciones educativas. El gasto en educación de la UOE clasificado como “transferencias u otro tipo de pagos de la administración a los hogares y a otras entidades privadas” se considera parte de las prestaciones sociales, subsidios y otro tipo de transferencias varias dentro de las cuentas nacionales (Extracto del Manual 2011 de la CFAP, apartado 4.4.3)

Los datos y las notas sobre metodología están disponibles en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/government_finance_statistics/data/database.

El manual sobre fuentes y metodología para la recogida de datos de las estadísticas de la CFAP (edición 2011) puede consultarse en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-013/EN/KS-RA-11-013-EN.PDF;

Encuesta Eurostudent IV

Año de referencia: los últimos datos disponibles de 2009 y 2010 (a excepción de Inglaterra y Gales, donde se utilizaron los del curso 2007/08).

Unidad de muestra: estudiantes de un país, o residentes en el mismo, matriculados en el nivel CINE 5A.

Alcance: 22 Miembros de la UE (en el caso del Reino Unido, solo Inglaterra y Gales), junto con Noruega, Turquía y Suiza.

Descripción:

La finalidad de Eurostudent es facilitar datos comparativos sobre la denominada “dimensión social” de la educación superior en Europa. Está formado por una red de expertos y de representantes de los ministerios responsables de la educación superior en 25 países.

Las herramientas diseñadas para garantizar la comparabilidad y la calidad de los datos recogidos se denominan “Convenciones de EUROSTUDENT”. Estas Convenciones han evolucionado a lo largo de los distintos ciclos en los que se ha desarrollado el proyecto EUROSTUDENT, y son el resultado de los debates que surgen en distintas reuniones del proyecto, en seminarios intensivos, talleres y conferencias organizadas por la Red EUROSTUDENT. Dicha información se reúne en una serie de manuales que se ponen a disposición de todos los participantes a nivel nacional, así como del resto del público interesado. Las Convenciones incluyen, en primer lugar, las definiciones de los conceptos teóricos que se utilizan en las encuestas nacionales (Manual para Presentación de Datos). En segundo lugar se incluye un cuestionario principal con 47 preguntas que deben figurar en todas las encuestas nacionales (Manual para la Presentación de Datos). Esto permite a los que realizan la encuesta en cada país proporcionar datos sobre los 81 subapartados específicos que se describen (Manual para la Presentación de Datos). La inmensa mayoría de los equipos nacionales recurrieron a encuestas online (19 de 25), por este motivo, las directrices metodológicas sobre la realización de las encuestas nacionales se centraron en las consideraciones y los desafíos que plantean las encuestas online (Manual de Planificación y Ejecución de Encuestas Online).

Además del cuestionario principal, la especificación metodológica más importante se refiere al grupo destinatario estándar al que hay que encuestar en cada país. A la hora de definir el grupo destinatario estándar se tuvieron en cuenta los acuerdos adoptados en ediciones anteriores de EUROSTUDENT y las Convenciones sobre Datos de la UOE. El siguiente es el grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT IV:

- Estudiantes que en la actualidad tienen residencia permanente en el país respectivo y que han finalizado la anterior etapa educativa en dicho país, con independencia de su ciudadanía.
- Estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial, diferenciados por su condición formal.
- Estudiantes matriculados en programas CINE 5A (grado, máster y cualquier otra modalidad de programa de nivel CINE 5A que se oferte en el país).

- Estudiantes matriculados en todas las instituciones que imparten programas de nivel CINE 5A (no se incluyen instituciones especializadas de educación superior, como las academias militares).
- Estudiantes matriculados a distancia, a condición de que no estén matriculados en una institución que solo imparte enseñanza a distancia (como la *Open University* del Reino Unido y la *FernUniversität Hagen* en Alemania).

V. Notas de los gráficos de Eurostat

Capítulo 1

Gráfico 1.6: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el PIB, 2008

Bélgica: El gasto no incluye a las instituciones privadas independientes y a la Comunidad germanófona.

Dinamarca: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y educación superior. No está disponible el gasto en I+D. No se ha incluido en el gasto a los centros privados independientes.

Irlanda: No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Grecia: El gasto a nivel de administración local no está disponible.

España: El gasto en servicios complementarios no está disponible.

Chipre: Se han incluido las ayudas a los alumnos que estudian en el extranjero.

Hungría: No están disponibles los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos.

Malta: Las transferencias de fondos públicos a entidades privadas no están disponibles.

Portugal: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. No están disponibles los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos. No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Eslovaquia: El gasto en el nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de secundaria superior.

Reino Unido: El ajuste del PIB al año fiscal en curso va de 1 de abril a 31 de marzo

Islandia: No está disponible el gasto en servicios complementarios. El gasto en I+D no está disponible.

Croacia: Las transferencias de fondos públicos a otras entidades privadas no están disponibles. No está disponible tampoco el gasto de los centros privados independientes.

Gráfico 1.7: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el total de gasto público, 2008

Bélgica: El gasto no incluye a las instituciones privadas independientes y a la Comunidad germanófona.

Dinamarca: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. No está disponible el gasto en I+D. El gasto no incluye a las instituciones privadas independientes.

Irlanda: No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Grecia: El gasto a nivel de administración local no está disponible.

España: El gasto en servicios complementarios no está disponible.

Chipre: Se han incluido las ayudas a los alumnos que estudian en el extranjero.

Malta: Las transferencias de fondos públicos a entidades privadas no están disponibles.

Portugal: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. No están disponibles los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos. No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Eslovaquia: El gasto en el nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de secundaria superior.

Reino Unido: El ajuste del PIB al año fiscal en curso va de 1 de abril a 31 de marzo

Islandia: No está disponible el gasto en servicios complementarios. El gasto en I+D no está disponible.

Croacia: Las transferencias de fondos públicos a otras entidades privadas no están disponibles. No está disponible tampoco el gasto de los centros privados independientes.

Gráfico 1.8: Gasto público anual en instituciones de educación superior por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, 2008

Dinamarca: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. No está disponible el gasto en I+D. El gasto no incluye a las instituciones privadas independientes.

Irlanda: No está disponible el gasto en servicios complementarios.

España: El gasto en servicios complementarios no está disponible.

Austria: No están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Polonia: No están disponibles las aportaciones realizadas por entidades privadas distintas de los hogares a los centros educativos. No están disponibles las transferencias de agencias internacionales o de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Portugal: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. El gasto a nivel de las administraciones locales en centros privados no está disponible. No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Eslovenia: Los gastos de capital de las instituciones educativas privadas no están disponibles.

Eslovaquia: El gasto en el nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de secundaria superior. No está disponible el gasto de las instituciones privadas independientes. No están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas privadas.

Reino Unido: Se ha ajustado del gasto educativo al año fiscal, que va de 1 de abril a 31 de marzo, al año natural.

Islandia: No está disponible el gasto en servicios complementarios. Los gastos de capital de las instituciones educativas privadas no están disponibles. El gasto en I+D no está disponible.

Noruega: Las transferencias realizadas por entidades privadas distintas de los hogares a las instituciones educativas no están disponibles. No están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Croacia: No están disponibles los gastos de compensación al personal de centros educativos privados. No están disponibles los gastos de capital de los centros educativos privados. No están disponibles las transferencias realizadas por agencias internacionales y otras fuentes internacionales a las instituciones privadas independientes.

Gráfico 1.9: Gasto público anual en instituciones de educación superior por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2008

Dinamarca: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación secundaria superior y superior. No está disponible el gasto en I+D. El gasto de las instituciones privadas independientes no está disponible.

Irlanda: No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Grecia: Cálculos basados en valores provisionales del PIB per cápita.

España: El gasto en servicios complementarios no está disponible.

Austria: No están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Polonia: No están disponibles las aportaciones realizadas por entidades privadas distintas de los hogares a los centros educativos. No están disponibles las transferencias de agencias internacionales o de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Portugal: El gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en los niveles de educación

secundaria superior y superior. El gasto a nivel de las administraciones locales en centros privados no está disponible. No está disponible el gasto en servicios complementarios.

Eslovenia: Los gastos de capital de los centros educativos privados no están disponibles.

Eslovaquia: El gasto en el nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de secundaria superior. No está disponible el gasto de las instituciones privadas independientes. No están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas privadas.

Reino Unido: Se ha ajustado del gasto educativo al año fiscal, que va de 1 de abril a 31 de marzo, al año natural.

Islandia: No está disponible el gasto en servicios complementarios. Los gastos de capital de las instituciones educativas privadas no están disponibles. Las transferencias hechas por agencias internacionales y por otras fuentes extranjeras a los centros educativos no están disponibles. El gasto en I+D no está disponible.

Noruega: Las transferencias realizadas por entidades privadas distintas de los hogares a las instituciones educativas no están disponibles. Tampoco están disponibles las transferencias de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Croacia: No están disponibles los gastos de compensación al personal de centros educativos privados. No están disponibles los gastos de capital de los centros educativos privados. No están disponibles las transferencias realizadas por agencias internacionales y otras fuentes internacionales a las instituciones privadas independientes.

Gráfico 1.10: Evolución anual del gasto público en educación superior entre 2006 y 2010

Cálculos basados en valores provisionales en el caso de Bulgaria (2006-2009), Grecia (2006-2010), España (2007), Hungría (2006-2009) y Suecia (2006).

Capítulo 4

Gráfico 4.2: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por áreas de estudio (mediana y percentil 10/90), 2008/09

Cobertura por países:

Todas las áreas de estudio: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Formación del profesorado: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias de la educación: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia.

Artes: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Humanidades: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias sociales y conductuales: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias de la información: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Empresariales y administración: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Derecho: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias biológicas: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias físicas: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Matemáticas y estadística: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Informática: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ingeniería y profesiones afines: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Procesos y producción industrial: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Arquitectura y edificación: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Agricultura, pesca y forestales: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Veterinaria: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Ciencias de la salud: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Servicios sociales: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Servicios personales: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Servicios de transporte: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Suecia, Turquía, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Protección medioambiental: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Servicios de seguridad: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Turquía, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Desconocido o no especificado: Bulgaria, Letonia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Países Bajos, Austria.

Gráfico 4.3: Nivel de estudios alcanzado por sexos: coeficientes de probabilidad de hombres y mujeres de alcanzar estudios superiores, 2000-2010

Cobertura por países para la mayoría de los años de referencia (véanse también las excepciones a continuación):

Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega, Suiza, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía.

Excepciones:

2000: sin datos de Austria, Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

2001: sin datos de Austria, Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

2002: sin datos de Austria, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

2003: sin datos de Austria, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

2004: sin datos de la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

2005: sin datos de la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

Gráfico 4.15: Porcentaje del gasto total en educación superior procedente de las aportaciones de los hogares (2000, 2008)

Bélgica: 2008, 2000: no se han incluido en el gasto las instituciones privadas independientes ni la Comunidad germanoparlante.

República Checa: 2000: datos de 2001.

Dinamarca: 2008, 2000: el gasto no incluye a las instituciones privadas independientes; 2008,2004: el gasto en educación postsecundaria no superior se ha incluido parcialmente en el nivel de educación superior.

Estonia: 2000: datos de 2005; 2008, 2000: no están disponibles las transferencias desde entidades privadas a instituciones públicas de educación superior.

Irlanda: 2008: No está disponible el gasto en servicios complementarios; 2008,2000: los pagos de entidades privadas distintas de los hogares a instituciones privadas independientes no están disponibles;

Grecia: 2000: datos de 2001; 2000: los pagos de entidades privadas distintas de los hogares a instituciones privadas independientes no están disponibles; 2008: datos de 2005.

España: 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2000: las transferencias de entidades privadas distintas de los hogares a centros privados independientes no están disponibles.

Lituania: 2000: datos de 2003.

Hungría: 2008: datos de 2005; 2008: las transferencias de entidades privadas a centros privados sostenidos con fondos públicos no están disponibles; 2000: datos de 2001.

Austria: 2008, 2004: los pagos de entidades privadas distintas de los hogares a instituciones privadas independientes no están disponibles.

Polonia: 2000: datos de 2002; 2008: no se dispone del gasto privado en nivel CINE 5B.

Portugal: 2000: datos de 2001; 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2008: el gasto en educación postsecundaria no superior se ha incluido parcialmente en el nivel de educación superior; 2000: el gasto privado en instituciones educativas privadas no está disponible; 2000: no se dispone de las transferencias de entidades privadas distintas de los hogares a los centros públicos.

Rumanía: 2008: no están disponibles las transferencias de entidades privadas distintas de los hogares a los centros educativos públicos; 2000: datos de 2005.

Eslovenia: 2000: datos de 2001.

Eslovaquia: 2008, 2000: el gasto del nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de educación secundaria superior; 2008,2000: no están disponibles los pagos realizados por los hogares y otras entidades privadas a los centros privados.

Suecia: 2000: datos de 2003.

Reino Unido: 2000: no está disponible el gasto en servicios complementarios.

Islandia: 2000: el gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en educación superior; 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios.

Noruega: 2008: las transferencias de entidades privadas a los centros educativos privados no están disponibles.

Croacia: 2000: datos de 2005; 2008, 2000: Los pagos realizados por entidades privadas distintas de los hogares a los centros educativos no están disponibles; 2008, 2004, 2000: no están disponibles los pagos realizados por los hogares a los centros educativos privados.

Turquía: 2008: datos de 2004; 2000: no están disponibles las transferencias realizadas por los hogares a los centros privados; 2000: no están disponibles los pagos realizados por entidades privadas distintas de los hogares a los centros educativos.

Gráfico 4.20: Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2000, 2008)

Bélgica: 2008, 2000: no se ha incluido en el gasto a las instituciones privadas independientes ni a la Comunidad germanófona; 2000: no están disponibles el gasto imputado a jubilaciones.

Bulgaria: 2008, 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

República Checa: 2008, 2000: No se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Dinamarca: 2000: no está disponible las ayudas a estudiantes procedentes de otras entidades privadas; 2008: el gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de educación superior.

Alemania: 2008: no está disponible la ayuda procedente de entidades privadas distintas de los hogares que reciben los estudiantes.

Estonia: 2008, 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Irlanda: 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2000: no se aplican los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos.

Grecia: 2000: no se aplican los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos; 2000: no está disponible el gasto imputado a jubilaciones.

España: 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Francia: 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Chipre: 2008, 2000: se han incluido las ayudas a estudiantes matriculados en el extranjero.

Hungría: 2008: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Malta: 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Austria: 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Polonia: 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Portugal: 2008: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.; 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2008: el gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de educación superior. 2008, 2000: no está disponible el gasto imputado a jubilaciones; 2000: no están disponibles las ayudas económicas para estudiantes concedidas por las administraciones regionales.

Rumanía: 2000: no se aplican los préstamos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Eslovaquia: 2008, 2000: el gasto en el nivel CINE 5B se ha incluido en el nivel de educación secundaria superior.

Finlandia: 2000: no se aplican los préstamos concedidos a estudiantes procedentes de fondos públicos.

Reino Unido: 2000: no están disponibles los préstamos para estudiantes procedentes de fondos públicos.

Islandia: 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; 2000: el gasto en educación postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de educación superior; 2000: no se aplican las becas.

Croacia: 2008: no están disponibles las transferencias a otras entidades privadas; 2008: no están disponibles las becas y otro tipo de ayudas.

Turquía: 2000: el gasto de las administraciones regionales y locales no está disponible.

Capítulo 5

Gráfico 5.2: Tasas de finalización en programas CINE 5A (en %), 2008

Bélgica (Comunidad flamenca): año de referencia para los alumnos de nuevo ingreso: 2005/06

Los datos sobre acceso solamente hacen referencia a estudiantes que ingresan por primera vez en la educación superior en la Comunidad flamenca (tanto en programas de grado de naturaleza académica como profesional) y que continuaban matriculados a 1 de febrero de 2006. Los datos sobre titulación solo se refieren a programas de grado. En las bases de datos anteriores sobre las tasas de permanencia y de abandono se utilizó una metodología distinta. Este cambio está basado fundamentalmente en la implementación de la estructura grado/master. Debido a esto, las titulaciones de grado se consideran como una primera titulación, y las de máster como una segunda titulación o posterior. Debería evitarse cualquier comparación entre los datos de ese año y los de años anteriores. No se ha incluido ningún dato sobre otro tipo de programas, como la educación para la mejora social, sobre la academia real militar, la universidad abierta, etc.

República Checa: año de referencia para los alumnos de nuevo ingreso: 2001

Dinamarca: año de referencia para los estudiantes de nuevo ingreso: 1997/98

Alemania: año de referencia para los alumnos de nuevo ingreso: 1999/2000

España: años de referencia para los estudiantes de nuevo ingreso: 2003/04 u 2005/06

Francia: años de referencia para los estudiantes de nuevo ingreso: 1996-2003

Hungría: año de referencia para los estudiantes de nuevo ingresos: 2003/04 en el caso de estudiantes universitarios y 2005/06 para estudiantes de colegios universitarios.

El número de estudiantes extranjeros es una estimación e incluye a los estudiantes extranjeros dentro del total de titulados.

Austria: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2002/03; 2004/05

Italia: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1998/99

Debido a los cambios tan relevantes que ha sufrido la estructura de la educación terciaria en los últimos años este indicador no es adecuado para analizar a Italia.

Lituania: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2000, 2002

Países Bajos: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1998/99

Hace referencia a una primera titulación en el nivel CINE 5A – primera y segunda titulación (no duplicada).

Noruega: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1997/98

Polonia: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2003/04, 2004/05, 2005/06

Portugal: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2003-2008

Eslovenia: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso : 2001/02

Eslovaquia: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2002-2005

Suecia: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1999/2000

Los datos incluyen a estudiantes que se matriculan en cursos sueltos y pueden no tener la intención de finalizar un programa de estudios completo.

Finlandia: : año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1995

El número de estudiantes que ingresa y titula se basa en datos de registro individual recopilados por Estadísticas de Finlandia, que cubren prácticamente el 100% de los estudiantes que acceden y titulan dentro de Finlandia. Solo un número insignificante de personas (aquellas que no disponen de un número de identificación personal) quedan excluidas de la cohorte longitudinal. El número de titulados representa al número de personas que comenzaron sus estudios en 1995 y se graduaron al final del 2005. Por tanto, es la tasa de titulación de quienes comenzaron la educación superior en 1995 y obtuvieron su título en los 10 años siguientes. No se han incluido los programas politécnicos para adultos dentro de las tasas de acceso y de titulación.

Reino Unido: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: varios.

Islandia: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 1998/99

Titulados 1999-2008.

Armenia: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: desconocido.

Rusia: año de referencia para estudiantes de nuevo ingreso: 2003/04

Gráfico 5.3: Tasas netas de ingreso y de titulación (en %) en programas terciarios de tipo A, 2008/09

Rusia: el número de estudiantes de nuevo ingreso y de titulados se indican para el periodo comprendido entre el 1 de octubre de 2008 y el 31 de septiembre de 2009. No se incluyen los ciudadanos extranjeros que estudian dentro de los convenios de colaboración internacionales, pero a los ciudadanos extranjeros matriculados según los requisitos ordinarios de admisión.

Azerbaiyán, Ucrania y Armenia: no se dispone de datos sobre alumnos de nuevo ingreso desglosados por edades.

Albania, Azerbaiyán, Ucrania y Armenia: no se dispone de datos sobre titulados desglosados por edades.

Gráfico 5.4: Tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas terciarios de tipo B, 2008/09

Rusia: el número de estudiantes de nuevo ingreso y de titulados se indican para el periodo comprendido entre el 1 de octubre de 2008 y el 31 de septiembre de 2009. No se incluyen los ciudadanos extranjeros que estudian dentro de los convenios de colaboración internacionales, pero sí a los ciudadanos extranjeros matriculados según los requisitos ordinarios de admisión.

Azerbaiyán, Ucrania y Armenia: no se dispone de datos sobre alumnos de nuevo ingreso desglosados por edades.

Albania, Azerbaiyán, Ucrania y Armenia: no se dispone de datos sobre titulados desglosados por edades.

Gráfico 5.5: Valor medio de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas terciarios de tipo A, por cursos

La mediana de las tasas netas de ingreso no incluye a Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Georgia, el Vaticano, Kazajstán, Lituania, Luxemburgo, Montenegro, Moldavia, Rusia y Ucrania.

La mediana de la tasa neta de titulación no incluye a Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Francia, Georgia, el Vaticano, Irlanda, Kazajstán, Luxemburgo, Montenegro, Moldavia, Rusia y Ucrania.

Gráfico 5.8: Duración media de la transición de la educación al mundo laboral, según nivel de estudios, 2009

Alemania y Suiza: La información sobre el primer empleo en Alemania y Suiza no permite establecer comparaciones.

Gráfico 5.11: Percentiles 25, 50 y 75 de los ingresos brutos anuales que perciben los trabajadores dentro del EEES, según nivel de estudios, en euros EPA, 2010

No se ha incluido a Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Croacia, Georgia, Kazajstán, Liechtenstein, Moldavia, Montenegro, la Federación Rusa, Serbia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía y Ucrania.

Gráfico 5.15: Porcentaje de titulados en educación superior (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (no empleados en los niveles CIUO 1, 2 o 3), por áreas de estudio, promedio 2006-2010

Cobertura por países

Formación del profesorado y ciencias de la educación: Bélgica, Bulgaria, República Checa, España, Italia, Hungría, Países Bajos, Polonia, Suecia, Reino Unido, Noruega, Suiza, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

Humanidades, lenguas (extranjeras) y artes: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Irlanda, España, Francia, Italia, Chipre, Países Bajos, Polonia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Noruega, Suiza y Turquía.

Ciencias sociales, empresariales y derecho: Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Italia, Chipre, Lituania, Hungría, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Noruega, Suiza, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

Ciencias, matemáticas e informática: Bélgica, República Checa, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Polonia, Rumanía, Suecia, Reino Unido y Turquía.

Ingeniería, procesos industriales y edificación: Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Lituania, Hungría, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Noruega, Suiza y Turquía.

Agricultura y veterinaria: Grecia, España, Francia, Italia, Polonia y Turquía.

Salud y bienestar social: Bélgica, República Checa, Alemania, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Países Bajos, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Suiza y Turquía.

Servicios: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Hungría, Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Suiza y Turquía.

Capítulo 6

Gráfico 6.5: Porcentajes medios, según países, de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, clasificados por edades, 2008/09

Cobertura por países para la mayoría de las edades de referencia (véanse también las excepciones siguientes):

Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Excepciones:

Y15, 16: no hay datos disponibles para Lituania, Polonia y Rumanía.

Y17: no hay datos disponibles para Polonia y Rumanía.

Y25, 26, 27, 28, 29: no hay datos disponibles para Irlanda.

Y35-39: no hay datos disponibles para Polonia e Irlanda.

Y40+: no hay datos disponibles para Polonia, Rumanía, Irlanda, Francia e Italia.

Gráfico 6.7: Porcentaje medio de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2000-2009

Cobertura por países:

2000: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Finlandia.

2001: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovenia, Finlandia.

2002: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovenia, Finlandia.

2003: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Finlandia.

2004: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

2005: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

2006: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

2007: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Albania, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

2008: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

2009: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia.

Capítulo 7

Gráfico 7.1: Tasa de movilidad entrante de titulaciones – estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, que estudian en el país, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2008/09

Dinamarca: se define a los estudiantes internacionales según su lugar de residencia, es decir, son aquellos ciudadanos extranjeros que han vivido en Dinamarca menos de un año antes de comenzar un programa de estudios. Los alumnos que han completado un programa de grado como estudiantes internacionales y posteriormente se matriculan en un segundo programa (por ejemplo, de master) no se contabilizan como estudiantes internacionales. Por tanto, las cifras subestiman el número de estudiantes de educación superior que se desplazan a Dinamarca para estudiar.

Armenia y Alemania: no se ha incluido el nivel CINE 6.

Gráfico 7.2: Distribución de la movilidad entrante de titulaciones, estudiantes procedentes de fuera del EEES, según país de destino, curso 2008/09

Armenia y Alemania: no se ha incluido el nivel CINE 6.

Gráfico 7.3: Tasa de movilidad saliente de titulaciones –para estudiantes de educación superior de un país del EEES que estudian fuera el EEES, como porcentaje sobre el número total de estudiantes del mismo país de origen, curso 2008/09.

Armenia y Alemania: no se ha incluido el nivel CINE 6.

Gráfico 7.4: Distribución del flujo de movilidad saliente de titulaciones, estudiantes de educación superior procedentes del EEES que se desplazan a otro país fuera del EEES, según país de origen, curso 2008/09

Armenia y Alemania: no se ha incluido el nivel CINE 6.

Gráfico 7.5: Tasa de movilidad entrante de titulaciones – alumnos de educación superior procedentes del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, curso 2008/09

Dinamarca: se define a los estudiantes internacionales según su lugar de residencia, es decir, son aquellos ciudadanos extranjeros que han vivido en Dinamarca menos de un año antes de comenzar un programa de estudios. Los alumnos que han completado un programa de grado como estudiantes internacionales y posteriormente se matriculan en un segundo programa (por ejemplo, de master) no se contabilizan como estudiantes internacionales. Por tanto, las cifras subestiman el número de estudiantes de educación superior que se desplazan a Dinamarca para estudiar.

Armenia y Alemania: no se ha incluido el nivel CINE 6.

Gráfico 7.6: Distribución del flujo de movilidad entrante de titulaciones - estudiantes de educación superior del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES -, según país de destino, curso 2008/09

No se ha incluido el nivel CINE 6 en los siguientes países: Armenia y Alemania.

Gráfico 7.7: Tasa de movilidad saliente de titulaciones – titulados en educación superior procedentes de un país del EEES que han obtenido su título en otro país del EEES, como porcentaje sobre el total de titulados del mismo país de origen, curso 2008/09

No se ha incluido el nivel CINE 6 en los siguientes países: Armenia y Alemania.

Gráfico 7.8: Distribución de la movilidad saliente de titulaciones, estudiantes de educación superior procedentes del EEES que se matriculan en otro país EEES, según país de origen, curso 2008/09

No se ha incluido el nivel CINE 6 en los siguientes países: Armenia y Alemania.

Gráfico 7.10: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), curso 2008/09

No se ha incluido el nivel CINE 6 en los siguientes países: Armenia y Alemania.

La línea de regresión y los promedios se han calculado excluyendo a Chipre y Liechtenstein (que consideran valores atípicos)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1:	Número de estudiantes matriculados en educación superior, según niveles CINE, 2008/09	19
Gráfico 1.2:	Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2003/04 y 2008/09	20
Gráfico 1.3:	Porcentaje de matriculados en educación superior entre 18 y 34 años (sobre el total de población), 1999-2009	21
Gráfico 1.4:	Perspectivas demográficas en la normativa sobre educación superior, 2010/11	22
Gráfico 1.5:	Tipos de instituciones de educación superior: públicas o privadas (según fuente de financiación), 2010/11	23
Gráfico 1.6:	Gasto público anual en educación superior, como % sobre el PIB, 2008	24
Gráfico 1.7:	Gasto público anual en educación superior, como % sobre el total de gasto público, 2008	25
Gráfico 1.8:	Gasto público anual en instituciones de educación superior por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, 2008	25
Gráfico 1.9:	Gasto público anual en instituciones de educación superior por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2008	26
Gráfico 1.10:	Evolución anual del gasto público en educación superior entre 2006 y 2010	27
Gráfico 2.1:	Indicador nº 1 de la tabla de puntuaciones : grado de implantación del primer y segundo ciclo, 2010/11	32
Gráfico 2.2:	Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de acuerdo con la estructura en dos ciclos de Bolonia, por ciclos, 2008/09	33
Gráfico 2.3:	Porcentaje de programas de primer ciclo con una carga de 180 créditos EC TS, de 240 créditos ECTS, y con otro número distinto de créditos, 2010/11	34
Gráfico 2.4:	Porcentaje de programas de segundo ciclo (máster) con una carga de 60-75, 120 u otro número de créditos ECTS, 2010/11	35
Gráfico 2.5:	Indicador nº 2 de la tabla de puntuaciones: acceso al siguiente ciclo, 2010/11*	37
Gráfico 2.6:	Pruebas de acceso o cursos adicionales para titulados de primer ciclo como requisito previo a la admisión en un programa de segundo ciclo, 2010/11	39
Gráfico 2.7:	Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que continúan sus estudios en un programa de segundo ciclo tras obtener el título (en un plazo de dos años), 2010/11	40
Gráfico 2.8:	Convalidación de créditos de estudios de ciclo corto en programas de grado de la misma rama, 2010/11	41
Gráfico 2.9:	Duración de los programas de tercer ciclo a tiempo completo, según la normativa nacional, 2010/11	43
Gráfico 2.10:	Uso de los créditos ECTS en los programas de doctorado, 2010/11	44
Gráfico 2.11:	Porcentaje estimado de instituciones que participan en programas conjuntos, 2010/11	45
Gráfico 2.12:	Porcentaje estimado de instituciones que expiden títulos conjuntos, 2010/11	45
Gráfico 2.13:	Indicador nº 3 de la tabla de puntuaciones : implantación de los marcos nacionales de cualificaciones, 2010/11	47
Gráfico 2.14:	Avances en el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, según las diez fases de implantación, 2010/11	48
Gráfico 2.15:	Indicador nº 8 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del sistema ECTS, 2010/11*	50
Gráfico 2.16:	Porcentaje de programas que utilizan los créditos ECTS para la acumulación y transferencia de todos los elementos del programa de estudios, 2010/11	51

Gráfico 2.17: Grado de vinculación de los créditos ECTS con los resultados de aprendizaje en los programas de educación superior, 2010/11	51
Gráfico 2.18: Orientación o estímulo hacia el uso de los resultados de aprendizaje a través de políticas nacionales, 2010/11	53
Gráfico 2.19: Importancia concedida por los países del EEES a los elementos del aprendizaje centrado en el alumno (sobre un máximo de 5), 2010/11	54
Gráfico 2.20: Indicador nº 7 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del Suplemento al Título, 2010/11*	56
Gráfico 2.21: Institución encargada de la decisión final sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras con fines académicos, 2010/11	59
Gráfico 2.22: Evaluación de la política sobre reconocimiento de las instituciones de educación superior en los procesos de garantía externa de calidad, 2010/11	59
Gráfico 3.1: Principal cometido de la evaluación externa realizada por la agencia de garantía de calidad, 2010/11	66
Gráfico 3.2: Posibilidad de que agencias extranjeras puedan evaluar las instituciones de educación superior, 2010/11	67
Gráfico 3.3: Indicador nº 4 de la tabla de puntuaciones: grado de desarrollo del sistema de garantía de calidad externa, 2010/11	69
Gráfico 3.4: Indicador nº 5 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación de los estudiantes en la garantía de calidad, 2010/11	71
Gráfico 3.5: Indicador nº 6 de la tabla de puntuaciones : nivel de participación internacional en la garantía de calidad externa, 2011/12	72
Gráfico 3.6: Publicación de estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad en los últimos cinco años, 2010/11	74
Gráfico 3.7: Publicación de resultados críticos y negativos por parte de las instituciones de educación superior, 2010/11	75
Gráfico 4.1: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior en 2000/01, y evolución entre 2000/01 y 2008/09	80
Gráfico 4.2: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por áreas de estudio (mediana y percentil 10/90), 2008/09	81
Gráfico 4.3: Nivel de estudios alcanzado por sexos : probabilidad relativa de hombres y mujeres de alcanzar estudios superiores, 2000-2010	82
Gráfico 4.4: Tasas de participación en educación superior de inmigrantes, no inmigrantes y del total de la población, 2009	83
Gráfico 4.5: Porcentaje de abandono escolar temprano en la población inmigrante, no inmigrante y en el total de la población, 2009	84
Gráfico 4.6: Nivel de estudios alcanzado en función de la condición de inmigrante: probabilidad relativa de los no inmigrantes sobre los inmigrantes de alcanzar estudios superiores, 2009	85
Gráfico 4.7: Nivel de estudios alcanzado en función del nivel de formación de los padres: probabilidad relativa de los alumnos cuyos padres poseen estudios superiores (nivel terciario) en relación a los estudiantes cuyos padres tienen estudios de nivel medio (secundaria superior y postsecundaria no superior) de alcanzar estudios superiores, 2009	86
Gráfico 4.8: Enfoques políticos nacionales para ampliar la participación en educación superior, 2010/11	87
Gráfico 4.9: Actividades de seguimiento para evaluar la eficacia de las medidas dirigidas a incrementar la participación en educación superior, 2010/11	90
Gráfico 4.10: Vías alternativas de acceso a la educación superior para candidatos no tradicionales, 2010/11	92

Gráfico 4.11: Porcentaje de estudiantes que acceden a la educación superior a través de una vía ordinaria (título de educación secundaria superior), 2009/10	94
Gráfico 4.12: Porcentaje de estudiantes que acceden a la educación superior a través de vías alternativas, por nivel de estudios y vía de transición, 2009/10	95
Gráfico 4.13: Pago de tasas en el primer ciclo, 2010/11	100
Gráfico 4.14: Porcentaje de estudiantes de grado que abonan tasas, 2009/10	100
Gráfico 4.15: Porcentaje del gasto total en educación superior procedente de las aportaciones de los hogares (2000, 2008)	101
Gráfico 4.16: Tasas mensuales, expresadas como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes de grado que no viven con sus padres, 2009/10	103
Gráfico 4.17: Principales modalidades de ayudas económicas a los estudiantes, 2010/11	104
Gráfico 4.18: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los beneficiarios de ayudas públicas, 2009/10	104
Gráfico 4.19: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre quienes no reciben ayudas públicas, 2009/10	105
Gráfico 4.20: Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2000, 2008)	106
Gráfico 4.21: Valoración por parte de los estudiantes de la suficiencia de la financiación para cubrir sus gastos mensuales, según fuente de ingresos –estudiantes que no viven con sus padres, 2010/11	
Porcentaje de estudiantes que dependen de una fuente específica de ingresos y declaran estar (muy) satisfechos	109
Gráfico 5.1: Porcentaje de personas con estudios de nivel terciario, por grupos de edad, 2010	114
Gráfico 5.2: Tasas de finalización en programas CINE 5A (en %), 2008	116
Gráfico 5.3: Tasas netas de ingreso y de titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, 2008/09	118
Gráfico 5.4: Tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo B, 2008/09	118
Gráfico 5.5: Mediana de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, por cursos	120
Gráfico 5.6: Ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 24 años, por nivel de estudios (en %), promedio 2006-2010	125
Gráfico 5.7: Ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 34 años, por nivel de estudios y sexo (en %), promedio 2006-2010	127
Gráfico 5.8: Duración media de la transición de la educación al mundo laboral, según el nivel de estudios, 2009	128
Gráfico 5.9: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, según el número de años transcurridos desde la obtención del título (en %), promedio 2006-2010	129
Gráfico 5.10: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, según el número de años transcurridos desde la obtención del título y el sexo (en %), promedio 2006-2010	130
Gráfico 5.11: Percentiles 25, 50 y 75 de los ingresos brutos anuales que perciben los trabajadores dentro del EEES, por nivel de estudios, en euros EPA, 2010	132
Gráfico 5.12: Diferencia porcentual entre los ingresos brutos anuales medios de trabajadores con estudios terciarios y con niveles inferiores de formación, 2010	132
Gráfico 5.13: Distribución de titulados en educación superior (CINE 5-6) entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio) y de nivel CIUO distinto del 1, 2 o 3 (2010)	135
Gráfico 5.14: Distribución de los titulados en educación superior (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio) y de un nivel CIUO distinto del 1, 2 o 3, por sexo (2010)	136

Gráfico 5.15: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (no empleados en los niveles CIUO 1, 2 o 3), por áreas de estudio, promedio 2006-2010	137
Gráfico 6.1: El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior, 2010/11	142
Gráfico 6.2: Existencia de una condición formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo, 2010/11	147
Gráfico 6.3: Impacto de la condición formal de estudiante sobre los mecanismos de financiación relacionados con los estudios de educación superior, 2010/11	149
Gráfico 6.4: Oferta de estudios a tiempo parcial por parte de las instituciones de educación superior, 2010/11	151
Gráfico 6.5: Porcentaje medio, por país, de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, clasificados por edades, 2008/09	152
Gráfico 6.6: Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por países y edades, 2008/09	153
Gráfico 6.7: Porcentaje medio de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2000-2009	154
Gráfico 6.8: Porcentaje de estudiantes matriculados en distintas modalidades (según informan los propios alumnos), 2009/10	155
Gráfico 6.9: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo, según el número de horas dedicadas a actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, 2009/10	156
Gráfico 6.10: Reconocimiento del aprendizaje previo para progresar en los estudios de educación superior, 2010/11	157
Gráfico 6.11: Indicador nº 9 de la tabla de puntuaciones: Reconocimiento del aprendizaje previo, 2010/11	158
Gráfico 6.12: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior, total y por sexo 2008/09	160
Gráfico 6.13: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior en 2005/06 y evolución entre 2005/06 y 2008/09	161
Gráfico 6.14: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía sobre el total de población estudiantil, 2009/10	162
Gráfico 7.1: Tasa de movilidad entrante de titulaciones – estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, que estudian en el país, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2008/09	169
Gráfico 7.2: Distribución de los estudiantes de movilidad entrantes, procedentes de fuera del EEES, para realizar estudios completos de educación superior, por país de destino, 2008/09	169
Gráfico 7.3: Tasa de movilidad saliente –estudiantes de un país del EEES que estudian fuera el EEES sus estudios completos de educación superior–, como porcentaje del número total de estudiantes del país de origen, 2008/09	170
Gráfico 7.4: Distribución de los estudiantes de movilidad saliente para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes procedentes del EEES que se desplazan a un país de fuera del EEES–, por país de origen, 2008/09	170
Gráfico 7.5: Tasa de movilidad entrante –estudiantes de educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, 2008/09	171
Gráfico 7.6: Distribución de los estudiantes de movilidad entrante para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES–, por país de destino	172
Gráfico 7.7: Tasa de movilidad saliente –titulados superiores procedentes de un país del EEES que han obtenido su título dentro del EEES, como porcentaje del total de titulados del mismo país de origen, 2008/09	172
Gráfico 7.8: Distribución de los estudiantes de movilidad saliente para realizar estudios completos de educación superior –estudiantes del EEES que se desplazan a otro país dentro del EEES–, por país de origen, 2008/09	173

Gráfico 7.9: Correlación entre el número de estudiantes que participan en el programa Erasmus y las cifras de matriculación a lo largo de cuatro cursos	174
Gráfico 7.10: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2008/09	176
Gráfico 7.11: Obstáculos para la movilidad de los estudiantes, 2010/11	181
Gráfico 7.12: Porcentaje de estudiantes no matriculados en el extranjero, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo para cursar estudios en otro país, 2009/10	182
Gráfico 7.13: Porcentaje de estudiantes no matriculados en el extranjero que consideran la inseguridad económica como un (gran) obstáculo para cursar estudios en otro país, según nivel socioeducativo, 2009/10	183

AGRADECIMIENTOS

Copresidentes del Grupo del BFUG sobre Información

Germain Dondelinger (Luxemburgo)

Andrejs Rauhvargers (Letonia)

Autores

EACEA/Eurydice: David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova, Daniela Kocanova, Teodora Parveva, Simon Dalferth

HIS/Eurostudent: Dominic Orr

Eurostat: Lene Mejer, Fernando Reis

Andrejs Rauhvargers (Grupo de Trabajo de Información del BFUG)

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Edición

Gisèle De Lel, Cornelia Racké

EURYDICE ESPAÑA-REDIE

Área de Estudios e Investigación
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
C/ General Oraa, 55
28006 Madrid
Correo electrónico: eurydice@mecd.es
Página web: <http://www.mecd.gob.es/cniie>

Dirección del estudio

María Rodríguez Moneo

Coordinación de la Contribución Eurydice España

Montserrat Grañeras Pastrana
Flora Gil Traver

Traducción

María Isabel Ramírez Pérez

Edición de la versión en castellano

Ángel Ariza Cobos

REPRESENTANTES NACIONALES EN EL BFUG

Albania

Rezarta Godo, Linda Pustina,
Mimoza Gjika Avni Meshi, Edit Dibra

Andorra

Enric Manel Garcia Lopez, Mar Martínez Ramírez

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Gottfried Bacher

Azerbaiyán

Azad Akhundov

Bélgica/Comunidad flamenca

Magalie Soenen, Noël Vercruysse

Bélgica/Comunidad francesa

Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume, Françoise Bourdon

Bosnia Herzegovina

Aida Duric, Petar Maric

Bulgaria

Ivana Radonova

Croacia

Luka Juros

Chipre

Despina Martidou-Forcier

República Checa

Vera Stastna

Dinamarca

Jacob Fuchs, Torben Kornbech Rasmussen

Estonia

Helen Põllo

Finlandia

Maija Innola, Birgitta Vuorinen

Francia

Helene Lagier

Georgia

Tamar Mamukelashvili, Ekaterine Chikhladze

Alemania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Grecia

Vasileios Papazoglou, Athina Plessa-Papadaki

Vaticano

P. Friedrich Bechina

Hungría

Ernö Keszei, Katalin Gyöngyösi

Islandia

Hellen Gunnarsdottir

Irlanda

Laura Casey

Italia

Marco Tomasi, Marzia Foroni, Maria Sticchi Damiani

Kazajstán

Fatima Zhakupova

Letonia

Andrejs Rauhvargers, Gita Revalde

Liechtenstein

Helmut Konrad

Lituania

Rimvydas Labanauskis

Luxemburgo

Germain Dondelinger

Malta

Joachim James Calleja

Moldavia

Elena Petrov

Montenegro

Predrag Miranovic, Biljana Misovic

Países Bajos

Marlies Leegwater

Noruega

Toril Johansson, Tone Flood Strøm

Polonia

Maria Boltrusko, Bartłomiej Banaszak

Portugal

Maria de Lurdes Correia Fernandes, António Morão Dias

Rumanía

Lazar Vlasceanu, Adrian Curaj, Carmen Iftime

Serbia

Vera Dondur, Mirjana Vesovic

República de Eslovaquia

Peter Plavcan, Jaroslav Juriga

Eslovenia

Darinka Vrecko

España

Rafael Bonete, Luis Delgado

Suecia

Åsa Petri, Åsa Karlsson

Suiza

Silvia Studinger, François Grandjean

Turquía

Ömer Demir

Ucrania

Anatolii Garmash

Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte

Pamela Wilkinson

Reino Unido – Escocia

Alex Young

MIEMBROS DEL GRUPO DE TRABAJO DE INFORMACIÓN DEL BFUG

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Harald Titz, Helga Posset

Bélgica/Comunidad flamenca

Magalie Soenen

República Checa

Vera Stastna

Finlandia

Ilmari Hyvönen

Francia

Chantal Manès, Hélène Lagier

Alemania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Letonia

Andrejs Rauhvargers, (copresidente)

Luxemburgo

Germain Dondelinger, (copresidente)

Montenegro

Ljubisa Stankovic

Países Bajos

Martin Soeters, Marlies Leegwater

Noruega

Tone Flood Strøm

Eslovenia

Stojan Sorčan

España

Rafael Bonete, Luis Delgado

Suiza

Laurence Boegli

Turquía

Armağan Erdogan

Reino Unido-Escocia

Alex Young

EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Paul Bennet

ENQA

Fiona Crozier, Paula Ranne, Maria Kelo

ESU

Allan Pall

EUA

Michael Gaebel

EURASHE

Ronald Guillen

Comisión Europea

Richard Deiss, Margaret Waters, Frank Petrokowski

EUROSTAT

Lene Mejer, Fernando Reis

EUROSTUDENT

Dominic Orr, Kai Mühleck

EACEA/Eurydice

David Crosier, Viera Kerpanova

Secretaría de Bolonia

Ligia Deca, Mario Ruse

EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent

El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia

Bruselas: Eurydice

2013 – 236 p.

ISBN 978-92-9201-262-5

doi:10.2797/82333

Descriptores: Educación superior, Proceso de Bolonia, programas de grado, programas de máster, doctorado, Suplemento al Título, Sistema Europeo de Acumulación y Transferencia, ECTS, programa de estudios conjunto, título conjunto, institución de educación superior, garantía de calidad, financiación de la educación, procedimiento de admisión, origen social desfavorecido, reforma educativa, aprendizaje permanente, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, ENQA, EQAR, movilidad de los estudiantes, incentivo, empleabilidad, análisis comparativo, Unión Europea, Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Croacia, Georgia, Kazajstán, Islandia, Liechtenstein, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, Noruega, República de Moldavia, Federación Rusa, Serbia, Suiza, Turquía, Ucrania, el Vaticano.



Oficina de publicaciones

ISBN 978-92-9201-262-5

