

# La modernización de la educación superior en Europa:

## financiación y dimensión social

### 2011





# **La modernización de la educación superior en Europa:**

**financiación y dimensión social**

**2011**

Este documento está publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en alemán (*Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Finanzierung und soziale Dimension*), francés (*La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe 2011: financement et dimension sociale*) e inglés (*Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension*).

ISBN 978-92-9201-286-1  
doi:10.2797/91813

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

Texto terminado en agosto de 2011.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2011.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia a la "Red Eurydice", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a EACEA P9 Eurydice.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

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](http://mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Edición: 2013

NIPO: 030-13-004-8

Depósito Legal: M-1664-2013

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

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Bruselas

Tel.: +32 2 299 50 58

Fax: +32 2 292 19 71

E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)

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

## PRÓLOGO

---



La década que acabamos de iniciar presenta enormes desafíos para Europa. La estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo reconoce acertadamente el papel fundamental que la educación y la enseñanza superior deben jugar si queremos que nuestras ambiciones para Europa se materialicen dentro de una realidad global que cambia con rapidez. Sin embargo, como Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, disto mucho de estar satisfecha con la magnitud de la reforma y de la transformación que en los próximos años van a necesitar nuestros sistemas educativos y de educación superior.

Este estudio de Eurydice confirma mis creencias y refuerza los mensajes clave de nuestra agenda de modernización para la educación superior en Europa. En la actualidad, no se saca el máximo partido al talento del que dispone Europa y, a menos que cambiemos el rumbo, quedaremos atrás en un mundo competitivo e interconectado. Por tanto, la dimensión social de la educación superior exige nuestra inmediata atención. Esto supone ampliar el acceso a la educación superior al mayor número de ciudadanos europeos y es fundamental que este objetivo político sea un elemento central de nuestros sistemas educativos. Asimismo, resulta primordial que se pongan en marcha ya medidas para transformar nuestra realidad y que seamos capaces de evaluar de forma eficaz el impacto de nuestras acciones. En realidad, esto es lo que se entiende por una elaboración de políticas basada en hechos.

Nuestros mercados de trabajo exigen cada vez más titulados con los conocimientos y competencias que proporciona la educación superior y deberemos invertir de forma significativa en nuestros sistemas de educación superior para garantizar la satisfacción de dicha demanda. Sin embargo, como todos sabemos, mientras que las demandas aumentan, la financiación pública disminuye y, de hecho, los datos de este informe demuestran que estas tendencias estaban presentes incluso antes del impacto de la crisis financiera y económica mundial. No obstante, ahora, los gobiernos deben tomar importantes decisiones sobre la mejor manera de utilizar unos recursos limitados. Aunque estas decisiones nunca serán fáciles, estoy firmemente convencida, al igual que la Comisión Europea, de que deben aumentarse las inversiones públicas y/o privadas en educación y en la enseñanza superior.

Me complace enormemente que este estudio adopte una amplia perspectiva sobre cuestiones relativas a la dimensión social: analiza las distintas percepciones del alcance y la naturaleza de estos temas en los diferentes países, distingue entre aquellos que identifican y focalizan la acción en los colectivos sociales infrarrepresentados y aquellos que actúan principalmente a través de medidas políticas universales, examina además el impacto de las tasas y de los mecanismos de ayudas económicas no solo en el capítulo sobre la situación en Europa, sino también a través de unas sencillas fichas técnicas nacionales que muestran la relación entre las tasas y las ayudas en cada sistema.

Al igual que otras publicaciones de Eurydice, este informe se basa en información fidedigna de cada país y proporciona una visión clara y comparada de las políticas y actuaciones nacionales. Estoy segura de que aprendiendo los unos de los otros es como continuaremos avanzando en Europa y el primer paso de este viaje es la comprensión mutua. Creo que este informe ayudará a muchos, tanto responsables políticos como público en general, a dar este paso fundamental y, a través de un mayor entendimiento, podremos tomar las decisiones correctas para construir un futuro mejor.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Androulla Vassiliou', with a long horizontal stroke underneath.

Androulla Vassiliou  
Comisaria de Educación,  
Cultura, Multilingüismo y Juventud

## ÍNDICE

---

<b>Prólogo</b>	<b>3</b>
<b>Introducción: La dimensión social de la educación superior</b>	<b>7</b>
Qué es la dimensión social	7
Dimensión social y modernización de la educación superior	8
Objetivos del proceso de Bolonia relativos a la dimensión social	9
Análisis empíricos de la dimensión social de la educación superior	9
¿Cómo puede la política contribuir a abordar esta realidad empírica?	10
Financiación de la educación superior y dimensión social	11
Aportaciones de los estudiantes y dimensión social	12
Importancia del contexto nacional	13
Estructura y bases del estudio	13
Metodología	14
<b>Capítulo 1: Políticas relativas a la dimensión social</b>	<b>17</b>
1.1. Colectivos infrarrepresentados	17
1.2. Abandono/no finalización de los estudios	24
1.3. Flexibilidad de los estudios de educación superior	25
<b>Capítulo 2: Evolución de la educación superior</b>	<b>33</b>
2.1. Evolución de la participación en la educación superior	33
2.2. Nivel de financiación pública y prioridades en la asignación de fondos	37
2.3. Financiación pública de las instituciones de educación superior: ¿es este un instrumento que no se utiliza en la dimensión social?	39
2.4. Fórmulas de financiación y dimensión social	41
2.5. Utilización de mecanismos basados en el rendimiento para promover los objetivos de la dimensión social	42
2.6. El impacto de la crisis económica	43
<b>Capítulo 3: Tasas y ayudas a los estudiantes</b>	<b>47</b>
Introducción	47
3.1. Principales modelos de tasas y ayudas a los estudiantes	47
3.2. ¿Quién paga tasas?	50
3.3. Ayudas económicas a los estudiantes	52
3.4. ¿A qué estudiantes hay que otorgar ayudas económicas?	53
3.5. Criterios para la concesión de becas	53
3.6. Criterios para la concesión de préstamos	55

3.7. Beneficios fiscales y otras ayudas	56
3.8. Financiación del sistema de ayudas económicas a los estudiantes	57
<b>Cuestiones clave</b>	<b>61</b>
<b>Sistemas nacionales de tasas y ayudas a los estudiantes, 2009/10</b>	<b>65</b>
Guía de lectura de las fichas técnicas de los sistemas nacionales	65
Cálculo de los estándares de poder adquisitivo, 2009	66
Lista de países	67
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>101</b>
<b>Glosario</b>	<b>105</b>
<b>Índice de gráficos</b>	<b>111</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>113</b>

## INTRODUCCIÓN: LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

---

### Qué es la dimensión social

En un entorno social y económico donde las destrezas y competencias adquiridas y desarrolladas a través de la educación superior cobran cada vez mayor importancia (Comisión Europea, 2010), ampliar las oportunidades de acceso a dicho nivel educativo a la mayor parte posible de la población es un imperativo social. El proceso para lograr este objetivo es lo que normalmente se denomina dimensión social de la educación superior. La evolución de la mayoría de los sistemas europeos de educación superior hacia los denominados sistemas de educación superior de masas e incluso universales ilustra la naturaleza rápidamente cambiante de la misma y modifica, en consecuencia, las políticas en este ámbito.

En los últimos años, el concepto de dimensión social ha sido el elemento central de numerosos documentos políticos de relevancia internacional. Todos ellos sostienen que la dimensión social de la educación superior se ocupa, fundamentalmente, de proporcionar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de participar en la educación superior.

A pesar del uso bastante extendido de este concepto, hasta 2007 no existió una definición precisa y comúnmente aceptada del mismo. En el proceso de Bolonia, posiblemente el vehículo más importante de cambio en la educación superior europea, la dimensión social se había mencionado en todos los comunicados ministeriales desde 2001 (EACEA/Eurydice 2010, p. 14). Sin embargo, solo en Londres 2007 se definió de forma completa:

“El alumnado que accede, cursa y completa la educación superior en todos sus niveles debe reflejar la diversidad de la población” [y hace hincapié en la] “importancia de que los estudiantes puedan finalizar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social o situación económica” (Comunicado de Londres 2007, p. 5).

Desde 2007, y en el marco del proceso de Bolonia, la “dimensión social” se entiende como el proceso hacia el logro de este objetivo general (BFUG 2007, p. 11) y, por tanto, como un amplio abanico de actividades donde los gobiernos pueden aplicar sus políticas.

En la Unión Europea, las conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 definen la dimensión social como:

“La igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad así como la equidad de trato, entre otras cosas mediante la adaptación de la enseñanza a las necesidades de las personas” por la cual “los sistemas equitativos de educación y formación (...) están destinados a dar oportunidades, acceso, tratamiento y resultados con independencia del entorno socioeconómico y de otros factores que puedan originar desventajas educativas” (1).

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definía los sistemas equitativos de educación superior como:

“... aquellos que garantizan que el acceso, la participación y los resultados de la educación superior estén basados únicamente en la capacidad innata y el esfuerzo en el estudio de los individuos. Aquellos que garantizan que el logro del potencial educativo en la educación superior no sea el resultado de las circunstancias personales y sociales, entre las que se incluyen factores como el estatus socioeconómico, el sexo, el origen étnico, la condición de inmigrante, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad” (OCDE 2008, p. 14).

---

(1) Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación, DO C 135, 26.05.2010, p. 2.

## Dimensión social y modernización de la educación superior

La reforma de la educación superior en Europa ha estado en la agenda de cooperación europea durante mucho tiempo. En 2006 la Comisión Europea abordó con firmeza el desafío de la “modernización de la educación superior” haciendo hincapié en que:

“Las universidades tienen un papel clave en el futuro de Europa y en el éxito de una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. Sin embargo, este sector crucial de la economía y la sociedad necesita una reestructuración y modernización en profundidad, si Europa no quiere perder el tren en la competencia mundial en educación, investigación e innovación” (Comisión Europea 2006, p. 13).

Este enfoque vincula la modernización de la educación superior al logro de los objetivos económicos y sociales de una economía basada en el conocimiento. Uno de los elementos principales de la Comunicación era el llamamiento a reducir la brecha de financiación entre lo que se necesitaba y lo que realmente se concedía, y a examinar la actual combinación de tasas y mecanismos de apoyo al estudiante, atendiendo a su eficacia y equidad. La Comisión exigía a los Estados miembros que centrasen la financiación “más en los resultados relevantes que en las inversiones” utilizando objetivos e indicadores claramente definidos junto con evaluaciones comparativas internacionales, lo cual contribuiría a “encontrar el equilibrio adecuado entre la financiación básica, la competitiva y la basada en los resultados” (*Ibid.*, pp. 8-9). En la actualidad, la Comisión está elaborando una nueva comunicación sobre la agenda de modernización en 2011 y el presente estudio tiene como objetivo ofrecer una contribución específica a este trabajo en curso.

La dimensión social ha ido ganando importancia en el debate político sobre el futuro de la educación superior. La resolución del Consejo de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa afirma que “un aumento de las oportunidades de aprendizaje permanente, la ampliación del acceso a la enseñanza superior para todos, con inclusión de los estudiantes no tradicionales, y la mejora de la empleabilidad constituyen objetivos fundamentales de la política de enseñanza superior a nivel tanto europeo como nacional” (Consejo 2007, p. 3). El Consejo exhortaba a los Estados miembros a establecer incentivos para que las instituciones de educación superior admitiesen a más estudiantes no tradicionales y mejorasen su entorno de aprendizaje.

Las conclusiones del Consejo de 2009 sobre un marco estratégico en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) reiteraban esta postura mediante la identificación de cuatro objetivos estratégicos. El tercer objetivo es “Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa” para:

“permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (2).

En concreto, el Consejo adoptaba un indicador relativo al rendimiento en materia de enseñanza superior según el cual, “para 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la educación superior deberá ser de al menos un 40%” (3). El Consejo identificaba además los principales desafíos de la agenda de modernización, en particular, la sostenibilidad de la financiación de la educación superior y la diversificación de la oferta de este nivel educativo. Asimismo, el Consejo invitaba a los Estados miembros a “fomentar la extensión del acceso, (...) elaborar medidas destinadas a aumentar las tasas de finalización, (... y a) promover programas específicos para estudiantes adultos y otros estudiantes no tradicionales” (4).

En fechas más recientes, las conclusiones del Consejo de 11 mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación instaban a “analizar la estructura y los efectos de los distintos sistemas

---

(2) Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») DO C 119/02, p. 4.

(3) *Ibid.*, p. 7.

(4) Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación, DO C 135/02, p. 6.

de financiación” para sostener la dimensión social de la educación superior (entre otras áreas) <sup>(5)</sup>. El Consejo especificaba que “los mecanismos de apoyo al estudiante, como becas, préstamos y prestaciones no pecuniarias complementarias pueden desempeñar un papel importante a la hora de facilitar la igualdad de acceso” a la educación superior.

### **Objetivos del proceso de Bolonia relativos a la dimensión social**

En Nueva Lovaina, los ministros responsables del proceso de Bolonia se comprometían a “establecer objetivos cuantificables que deberían alcanzarse al final de la próxima década para ampliar la participación en la educación superior y aumentar la de los colectivos infrarrepresentados en dicho nivel educativo” (Comunicado de Nueva Lovaina, 2009).

El pasado año, Eurydice analizaba la dimensión social en el Espacio Europeo de Educación Superior (EACEA/Eurydice 2010, pp. 27 y sig.) y llegaba a la conclusión de que, a pesar de haberse producido cambios significativos en los sistemas de educación superior desde 1999, aún persistían retos que había que afrontar, en concreto:

- la dimensión social de la educación superior (...) se conceptualiza de forma distinta en cada país;
- muy pocos países han vinculado sus políticas relativas a la dimensión social al compromiso de Bolonia de incrementar la participación de los colectivos infrarrepresentados para que la población de estudiantes de educación superior refleje la distribución global de la sociedad;
- muy pocos países han establecido objetivos concretos para mejorar la participación de los colectivos infrarrepresentados en la educación superior, y solo la mitad de los países de Bolonia, aproximadamente, controlan de forma sistemática sus niveles de participación.

El análisis ponía de manifiesto que, a escala europea, se presta especial atención al hecho de conseguir que la educación superior sea más equitativa e inclusiva. Sin embargo, siguen quedando cuestiones sobre la efectividad de estas declaraciones políticas. En concreto, ¿qué se ha hecho a escala nacional para que los sistemas de educación superior sean más inclusivos? ¿Están los sistemas de financiación estructurados de tal modo que contribuyan a alcanzar los objetivos sociales establecidos? Estas cuestiones son especialmente relevantes en un campo en el que la Comisión Europea carece de competencia jurídica directa, aunque influye en las políticas nacionales a través de medidas de apoyo.

### **Análisis empíricos de la dimensión social de la educación superior**

La literatura científica y de carácter político ha analizado también las cuestiones relativas a la dimensión social de la educación superior. En estudios recientes, no solo académicos, sino también de agentes implicados como la Asociación Europea de Universidades, el Sindicato Europeo de Estudiantes y organismos internacionales sin competencias políticas directas, como la OCDE, han publicado análisis sobre la dimensión social de la educación superior.

Estudios empíricos sobre el acceso y la participación en la educación superior muestran que, en la mayoría de países, los sistemas de enseñanza superior aún están lejos de alcanzar el objetivo establecido en las declaraciones políticas europeas. Clancy (2010) subraya las continuas diferencias en materia de acceso, participación y finalización de estudios en la mayoría de países europeos. Brennan, Naidoo y Patel (2009, pp. 148-149) también llegan a la conclusión de que “en general, aún persisten enormes desigualdades, a pesar del considerable aumento del número de matrículas”. Koucký *et al.* (2010, p. 25) evalúan el impacto del entorno profesional y del nivel educativo de ambos padres como indicadores de adscripción en el rendimiento en la educación superior y muestran, a partir de datos de la Encuesta Social Europea, que los estudiantes de los cuartiles correspondientes a las rentas más elevadas aún siguen teniendo muchas más probabilidades de obtener un título de educación superior que los del cuartil de las rentas más bajas.

---

(5) *Ibid.*, p. 4.

Al mismo tiempo, estos autores destacan que las tasas de participación de los distintos estratos sociales han cambiado. Clancy sostiene que la ampliación de la participación en la educación superior aumenta la probabilidad de participación de todos los grupos sociales, aún cuando persistan diferencias entre los estratos sociales. Según Brennan, Naidoo y Patel (2009, p. 148) las desigualdades se están reduciendo en algunos países, lo que concuerda con el hecho de que el rendimiento educativo en Europa haya aumentado de forma considerable en las últimas décadas. Sin embargo, ni esta evolución es común a todos los Estados miembros, ni las tendencias se mueven siempre en la misma dirección. En algunos países, las desigualdades en el acceso a la educación superior parecen incluso haber aumentado tras un periodo de reducción significativa de las mismas entre 1950 y 1980. Además, las investigaciones ponen de manifiesto efectos muy diferentes de los factores educativos y profesionales sobre el acceso y la obtención de una titulación en los distintos países (Koucký *et al.* 2010, pp. 26-27). El informe Eurostudent/Eurostat sobre la dimensión social (2009, pp. 66-69) también llega a la conclusión de que en la mayoría de los Estados miembros de la UE la probabilidad de obtener un título de educación superior ha aumentado en los últimos años, aunque hay diferencias considerables entre los distintos países de la Unión Europea.

### **¿Cómo puede la política contribuir a abordar esta realidad empírica?**

Frente a un panorama de tendencias y evoluciones diversas en los países europeos, surgen preguntas cruciales sobre el tipo de políticas que los países deberían adoptar para promover una mayor igualdad en la educación superior. Dos conceptos distintos de igualdad/equidad subyacen a la política de educación superior en Europa. El primero se refiere a la igualdad formal, centrada en la igualdad de condiciones. En este contexto todos son tratados del mismo modo, con independencia de sus circunstancias personales. El objetivo principal es crear un sistema en el que nadie sea o pueda ser discriminado. El postulado subyacente es que la eliminación de obstáculos y prácticas discriminatorias es la mejor forma de aumentar el acceso, la participación y la finalización de los estudios (Stamm y Viehhauser 2009, p. 421). Sin embargo, este enfoque, fundamentalmente meritocrático, puede de este modo pasar por alto desequilibrios en la participación que son resultado de la desigualdad social y educativa previa a la educación superior.

El segundo concepto se centra en la igualdad de resultados, más que en la igualdad de condiciones. Los defensores de este enfoque están a favor de una discriminación positiva o acción afirmativa para compensar las desigualdades sociales y consideran que los fondos públicos y las medidas políticas deberían beneficiar a los miembros desfavorecidos de la sociedad (Fried *et al.* 2007, p. 631). Señalan que el basarse principalmente en los méritos es, de hecho, una forma de discriminación indirecta que favorece a aquellos cuya experiencia vital previa les ha proporcionado ventajas sociales y culturales (Stamm y Viehhauser 2009, p. 422).

Lo más probable es que estos dos conceptos y enfoques se traduzcan en políticas de equidad en la educación superior radicalmente opuestas. No obstante, De Boer, Enders y Jongbloed (2009, p. 67) subrayan que, independientemente del concepto que se tenga del sistema de educación superior, el logro de objetivos sociales más amplios, como la equidad y el acceso, son razones válidas para que los gobiernos intervengan. Igualmente, Teixeira (2009, pp. 57-58) sostiene que “cuanto más refuercen los gobiernos el papel de los mercados en la educación superior, más necesario será que presten atención al (...) nivel de equidad”.

El estudio de la OCDE sobre las políticas de equidad en la educación superior identificaba tres áreas en las que la política puede contribuir a promover el objetivo de un sistema de educación superior socialmente inclusivo y equitativo (OCDE, 2008).

En primer lugar, una organización más flexible del sistema de educación superior hace que mejoren el acceso y la equidad (Guri-Rosenbilt 2010, p. 32). Esto supone la creación de otras vías alternativas de acceso a este nivel educativo (OCDE 2008, p. 61) que utilizan como criterios válidos medidas como el reconocimiento del aprendizaje previo formal e informal o el reconocimiento de la experiencia profesional.

La diversificación de la educación superior, en sus diferentes acepciones (Reichert 2009, p. 122), es otra de las posibilidades que existen para ofrecer a una parte más amplia de la población oportunidades de acceso a la misma (cf. Jongbloed, 2004). La mayor diversificación y flexibilidad no son solo herramientas para facilitar el acceso, sino que también pueden abrir nuevas oportunidades en el seno de las instituciones de educación superior. En este caso, uno de los principales objetivos podría ser hacer más flexible la movilidad entre dichas instituciones (OCDE 2008, p. 49).

En segundo lugar, la naturaleza de los procedimientos de admisión y selección en la educación superior tienen consecuencias sobre la equidad del sistema (Harman 1994, p. 314). Los sistemas de admisión pueden perpetuar patrones de exclusión socioeconómica al centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos en la educación secundaria o en los resultados de las pruebas de acceso (Astin y Oseguera, 2004). Además, los sistemas excesivamente selectivos van a limitar las oportunidades de muchas personas y pueden tener un impacto negativo sobre la motivación general para solicitar el acceso a la educación superior. Los enfoques alternativos incluyen la selección específica (a menudo acompañada de un elemento de acción afirmativa) proporcionando incentivos a las instituciones de educación superior para que seleccionen a estudiantes de los colectivos infrarrepresentados o minoritarios, o utilizando criterios de admisión específicos destinados a paliar algunas de las desigualdades derivadas del contexto socioeconómico (Consejo 2007, p. 5; OCDE 2008, pp. 53-56).

La tercera área de acción política identificada por la OCDE son las tasas de finalización de estudios, es decir, los resultados de la educación superior. Los estudiantes de los colectivos infrarrepresentados o desfavorecidos tienen que afrontar, con frecuencia, más retos para tener éxito en los estudios que sus compañeros. Entre las medidas que pueden ponerse en práctica para abordar este problema se encuentran una orientación más académica y profesional, una ayuda y asesoramiento específicos, un entorno receptivo a las cuestiones de género y una infraestructura de ayudas adecuada (OCDE 2008, pp. 57-66).

Si bien estas tres áreas son aspectos indispensables para lograr los objetivos de la política relativa a la dimensión social –el motor para producir realmente un efecto sobre la dimensión social–, estas medidas deben estar respaldadas por una financiación adecuada. El informe sobre equidad de la OCDE hace hincapié en este punto y merece una mayor atención.

## **Financiación de la educación superior y dimensión social**

La financiación pública de las instituciones de educación superior constituye la principal fuente de ingresos de gran parte de los sistemas de enseñanza superior en todos los Estados miembros de la UE. Más del 70% de la financiación de las instituciones de educación superior proviene del erario público (Eurydice 2008, p. 45) y para los Estados la financiación es un mecanismo de gobierno muy importante para la educación superior (Lepori *et al.* 2007, p. 85). Los países utilizan su capacidad ejecutiva, entre otras cosas, para introducir una mayor diversidad en la educación superior (Jongbloed, 2004), mejorar la gestión de los resultados (Frølich *et al.*, 2010) o adaptar la oferta de educación superior a las demandas de la llamada economía del conocimiento (Johnstone, 2009).

La financiación de la educación superior en general y de las instituciones de educación superior en particular ha sido objeto de numerosos estudios (p. ej., EACEA/Eurydice, 2008). Salmi y Hauptmann (2006, p. 2) observaron un aumento del uso de “mecanismos innovadores en la asignación”, en concreto, de medidas basadas en el rendimiento y de fórmulas de financiación. Un análisis de la evolución histórica les permitió descubrir tres métodos de financiación eficaces para aumentar la participación:

- incrementar los fondos públicos destinados a la educación superior al tiempo que se disminuye la cuantía de las tasas;
- incrementar la cuantía de las tasas mejorando al mismo tiempo los niveles de becas y préstamos;
- ampliar la educación superior en el sector privado para reducir la presión sobre la financiación pública (*Ibid.*, p. 33).

Sin embargo, también insisten en que los efectos de la financiación pública de las instituciones de educación superior en materia de igualdad dependen de los mecanismos de financiación elegidos, mientras que la probabilidad de obtener un impacto positivo es mayor con una financiación pública directa a los estudiantes a través de becas, bonos o préstamos (*Ibid.*, p. 65). Teixeira (2009, pp. 57-58) abunda también en esta cuestión y señala la necesidad de un equilibrio entre los mecanismos de mercado en la educación superior y la necesidad de que los gobiernos dirijan las políticas financieras si se quieren alcanzar los objetivos sociales. La transferencia del peso de la financiación a los individuos y a sus familias, principalmente por motivos de eficiencia más que de equidad social -propuesta entre otros por Salmi y Hauptman (2006) y Barr (2004)- es un enfoque político controvertido, tal y como demuestran los debates en curso en varios países europeos (véase Eurydice 1999, p. 185). No obstante, en otros países va en aumento la transición hacia un sistema más orientado al mercado. Basándose en las recientes reformas en materia de financiación aplicadas en Dinamarca, Noruega y Portugal, Frølich *et al.* (2010) observan un movimiento hacia modelos de financiación basados en los resultados y orientados al mercado que incluyen la introducción de tasas para los estudiantes. Estos autores ponen de manifiesto que los incentivos fijados para la reforma de la financiación son, ante todo, la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas, mientras que la dimensión social o la ampliación del acceso aparecen de forma mucho más difuminada (*Ibid.*, p. 17).

Con el fin de garantizar que la disminución de la financiación pública no conduzca a una financiación insuficiente en la educación superior, el peso de la financiación se está trasladando cada vez más a los estudiantes (p. ej., Browne, 2010; Carr, 2004). Resulta pues necesario hacer frente a los retos sociales que esta situación provoca (*cf.* Marcucci/Johnstone, 2007). Barr (2004) propuso abordarlos mediante una combinación de pagos aplazados aplicable a todos y de ayudas directas dirigidas a los colectivos desfavorecidos que pueden carecer de información sobre la que tomar decisiones fundadas para invertir en la educación superior.

### **Aportaciones de los estudiantes y dimensión social**

En los últimos años un importante colectivo de investigadores e instituciones han abogado por un mayor reparto de los costes entre las administraciones públicas y los particulares (Salmi y Hofmann, 2006; Joengbloed, 2004; Barr, 2004; OCDE 2008a, p. 173; Johnston, 2009). Estos desafíos económicos para las instituciones de educación superior estuvieron también presentes en la conferencia anual de 2010 sobre el programa de la OCDE en materia de gestión institucional. En los debates mantenidos durante la misma, la necesidad de aumentar las aportaciones privadas fue prácticamente indiscutible. Aunque la demanda de la educación superior sigue en aumento, la recesión económica ha llevado a una disminución de la financiación pública y un enfoque aceptado en la actualidad es que esta brecha de financiación se reducirá aumentando las aportaciones privadas. Esto lleva a preguntarse qué impacto va a tener la introducción de aportaciones privadas a cargo de los estudiantes (p. ej., las tasas de matrícula) sobre la dimensión social, puesto que es lógico suponer que los cambios en el sistema de financiación van a afectar a la predisposición y/o posibilidad de matricularse de los estudiantes.

Usher y Cervenán (2005) llevaron a cabo un estudio en 16 países y encontraron que la relación entre aportaciones privadas y dimensión social no es en absoluto simple. De hecho, a escala mundial y desde un punto de vista empírico, no es mucho lo que se sabe sobre el impacto del reparto de los costes (y de las tasas de matrícula) sobre la accesibilidad a la educación superior y el comportamiento de los índices de matriculación (Marucci y Johnstone 2007, p. 38). Asplund *et al.* (2008, p. 265) confirman estos aspectos, afirmando que “los principales argumentos en materia de equidad utilizados para defender las tasas de matrícula reciben un apoyo empírico poco concluyente. Incluso las pruebas empíricas sobre el efecto que las tasas de matrícula tienen sobre los índices de matriculación es limitado y también bastante ambiguo” (*Ibid.*, p. 270).

Uno de los argumentos a favor de las aportaciones privadas como promotoras de la equidad es que las subvenciones públicas de la educación superior se financian a partir de los impuestos, de modo que los fondos se distribuyen realmente desde quienes ganan menos a quienes ganan más, puesto que los

patrones de participación son más altos entre los colectivos de mayor nivel económico. Por otro lado, la mera transferencia de la carga financiera a los estudiantes, sin acompañarla de otras medidas de apoyo, es probable que tenga un efecto negativo sobre la participación de los grupos con un estatus socioeconómico bajo en los estudios superiores (Asplund *et al.* 2008, p. 270). La comparación de los datos del Reino Unido con las distintas experiencias desarrolladas en Australia, Países Bajos, Nueva Zelanda y Estados Unidos ponen de manifiesto que el alto grado de aversión al endeudamiento que manifiestan los estudiantes de entornos más desfavorecidos es un factor determinante en las implicaciones que sistemas como el de préstamos a los estudiantes pueden tener sobre la equidad (*Ibid.*).

Existe por tanto un amplio consenso cuando se afirma que las aportaciones de los estudiantes a la educación superior deben ir acompañadas de medidas de apoyo que garanticen la equidad social. Tessler *et al.* (2010) sostienen que los sistemas de ayudas específicas pueden mejorar los resultados académicos de los colectivos infrarrepresentados. Son muchos los que piensan que la mejor forma de promover la participación de los colectivos con un nivel socioeconómico más bajo es la de combinar las tasas de matrícula con los pagos aplazados. Esto significa que los estudiantes no tienen que pagar por sus estudios mientras los están cursando, sino únicamente tras haberlos finalizado y una vez perciban unos ingresos que suelen ser superiores a la media (Barr 2004, p. 269). Esta idea ha sido refrendada por análisis formales sobre el problema de cómo financiar de forma óptima una educación universitaria que puede suponer un riesgo (para el individuo) (Asplund *et al.* 2008, p. 266). Estas investigaciones también demuestran que no es posible valorar aisladamente los efectos que las aportaciones de los estudiantes pueden tener sobre la dimensión social. Es necesario tener en cuenta información de carácter sistémico relativa a las ayudas económicas a los estudiantes, en concreto, becas y préstamos.

Los países europeos difieren en el modo de combinar los distintos instrumentos de ayuda a los estudiantes: becas, préstamos, servicios subvencionados, prestaciones familiares y beneficios fiscales. Las becas siguen siendo el mecanismo de ayuda más extendido en la mayoría de los países (Asplund *et al.* 2008, p. 267). Los ingresos de los progenitores determinan, en gran medida, la distribución de las becas (*Ibid.*, pp. 268-269). De este modo, parece que las becas contribuyen a resolver una de las cuestiones de base en cuanto a las desigualdades en la educación superior (*cf.* Koucky *et al.*, 2010). En líneas generales, en la Europa mediterránea y francófona las becas están destinadas a una pequeña proporción de los estudiantes, mientras que en los Países Bajos y en los nórdicos se conceden casi a la totalidad (Asplund *et al.* 2008, p. 267). Esto pone de manifiesto una considerable diferencia de enfoques en toda Europa.

## Importancia del contexto nacional

Según Clancy (2010), aprender de otros países es un requisito fundamental en un momento en el que la educación superior ya no está reservada a la élite sino que es, cada vez más, un fenómeno de masas que evoluciona hacia la participación universal. Clancy (2010) demuestra que indicadores relativamente simples, como las tasas de matriculación en el grupo de edad típico (17-24 años), carecen prácticamente de sentido en el marco de una comparación. La idiosincrasia de los países debe estar claramente presente y tenerse en cuenta al realizar comparaciones. Del mismo modo, Guri-Rosenbilt (2010, p. 32) afirma que “un contexto histórico único [de los países]... afecta enormemente a la cultura dominante de su sistema de educación superior”. Esto, a su vez, se va a reflejar con toda probabilidad en los modelos de financiación de las instituciones de educación superior, así como en las medidas adoptadas para ayudar a los estudiantes a acceder, cursar y finalizar sus estudios superiores. Eurydice (1999, pp. 152-239) recoge de forma meridiana la influencia de las raíces históricas y culturales de cada país sobre sus sistemas de ayudas a los estudiantes, y pone asimismo de manifiesto los obstáculos y las oportunidades que ofrecen estas estructuras.

## Estructura y bases del estudio

Este estudio proporciona una base empírica fiable para el posterior análisis de datos comparado sobre la dimensión social de la educación superior. En 2007, el Consejo de la Unión Europea solicitó a los

Estados miembros su “participación en el seguimiento de la dimensión social de la educación superior, de modo que fuese posible disponer de datos comparables a escala internacional sobre este tema” (2007, p. 5). La Comisión (2006, p. 7), Clancy (2010), Koucký *et al.* (2010), Eurostudent y Eurostat (2009), así como Eggins (2009) subrayan la necesidad de contar con más estudios comparados sobre la dimensión social de la educación superior basados en datos actuales y que los responsables políticos puedan utilizar. El presente estudio tiene en cuenta todas estas demandas y ofrece a los Estados miembros de Eurydice datos administrativos comparados sobre la dimensión social y la financiación de la educación superior.

Según las observaciones anteriores, un análisis sobre la dimensión social debería centrarse en:

- la percepción sobre la magnitud y naturaleza del problema [en diferentes países];
- los grupos destinatarios (clase, origen étnico, sexo, región, etc.);
- las políticas y prácticas de admisión;
- el alcance y la naturaleza de la diferenciación de los sistemas de educación superior;
- qué es más importante: la admisión, la permanencia o los resultados;
- la calidad de la experiencia de los estudiantes y el papel de las tasas y mecanismos de ayuda económica (cf. Brennan, Naidoo y Pate 2009, p. 145).

Los siguientes capítulos de este estudio recogen todos estos aspectos centrándose principalmente en el sistema público de educación superior, más que en las instituciones privadas que ofrecen estas enseñanzas. El capítulo que se desarrolla a continuación explica de forma resumida los enfoques nacionales sobre la dimensión social de la educación superior. En él se aborda la cuestión de cómo están estructuradas las políticas dirigidas a mejorar la equidad y ampliar el acceso, y qué colectivos (en caso de existir) están catalogados como merecedores de atención especial. Todo ello se lleva a cabo analizando las políticas y prácticas de admisión y selección. A continuación se ofrece un capítulo sobre la evolución de la educación superior durante la última década en el que se analiza especialmente la evolución en materia de participación y financiación. El capítulo 3 se centra en la combinación de las tasas y ayudas destinadas a los estudiantes, que constituyen uno de los factores políticos determinantes sobre el que los gobiernos pueden actuar. El apartado relativo a las cuestiones clave presenta los principales puntos de interés y las conclusiones del informe.

Posteriormente se facilitan las fichas técnicas nacionales correspondientes a todos los países participantes, en las que se resumen las principales características de los sistemas de tasas y ayudas a los estudiantes. Estas descripciones nacionales incluyen la financiación pública de la educación superior, el régimen de aportaciones de los estudiantes y el enfoque de las ayudas que perciben. Todo ello permite ofrecer una descripción contextualizada de las distintas formas de abordar la dimensión social que tiene cada país. Estas descripciones nacionales combinan aspectos clave de los enfoques nacionales de la dimensión social y contribuyen a integrar datos de otras fuentes en un contexto sistémico cualitativo.

## Metodología

El estudio se basa en datos administrativos recopilados a través de la Red Eurydice entre mayo y septiembre de 2010. La Unidad Europea de Eurydice elaboró el cuestionario a partir de las publicaciones reseñadas anteriormente y los estudios previos sobre las políticas de educación superior (EACEA/Eurydice, 2010; EACEA/Eurydice, 2009; Eurydice, 2008; Eurydice, 2007). Además, para garantizar la coherencia entre los diferentes ámbitos de la política, también se tuvieron en cuenta las discusiones mantenidas en el Grupo de Seguimiento de Bolonia. Se facilitó un borrador del cuestionario a la Red Eurydice para recabar comentarios.

La información cualitativa correspondiente al año de referencia 2009/10 se recopiló a través de la Red Eurydice y el estudio abarca 31 países (todos los Estados miembros de la UE más Islandia, Liechtenstein,

Noruega y Turquía). No obstante, la información correspondiente a Luxemburgo y Portugal es parcial debido a que los datos no se entregaron durante la fase de recogida de los mismos. Los datos de Eurostat se extrajeron a finales de 2010 y principios de 2011 y se refieren, fundamentalmente, a aspectos económicos de la educación superior. Se presentan para completar el análisis de los datos administrativos nacionales. Debido al inevitable desfase temporal metodológico que debe afrontar Eurostat antes de publicar sus datos, el estudio únicamente puede presentar aquellos datos anteriores al estallido de la crisis económica de 2008. No obstante, en caso de existir, se han tenido en cuenta datos más actuales.

Puesto que el estudio se basa en información obtenida de las administraciones centrales, no pretende mostrar la realidad vista por los estudiantes de los centros concretos. Asimismo, el estudio no ofrece ninguna medición nueva o innovadora de la participación o la equidad, sino que más bien combina los datos disponibles de Eurostat sobre el acceso, la participación y la obtención de un título de educación superior con un análisis contextual de las políticas nacionales sobre dicho nivel educativo, centrándose en la mejora de la equidad en los sistemas públicos de educación superior. De este modo se pretende arrojar algo de luz sobre un ámbito político extremadamente complejo.



## CAPÍTULO 1: POLÍTICAS RELATIVAS A LA DIMENSIÓN SOCIAL

---

Aunque la “dimensión social de la educación superior” se ha convertido en uno de los temas más importantes del debate europeo sobre estas enseñanzas, la amplia naturaleza del concepto indica que las políticas para abordar los objetivos de la dimensión social han sido difíciles de identificar y comparar a escala europea. El presente capítulo hace hincapié en la dificultad de encontrar pruebas claras de que dichos objetivos se estén tratando de alcanzar a través de los sistemas nacionales de financiación, mientras que el capítulo 3 analiza el papel y el impacto de los distintos sistemas europeos de tasas y ayudas a los estudiantes.

El objetivo de este capítulo es el enfoque político general que los países dan a la dimensión social. Se les ha invitado a facilitar la información de carácter político vinculada, específicamente, a la última Declaración de los Ministros de Bolonia (Declaración de Budapest-Viena 2010, p. 2), en la que se resaltaba la necesidad de incrementar los esfuerzos para reforzar la dimensión social, prestando especial atención a los colectivos infrarrepresentados.

### 1.1. Colectivos infrarrepresentados

Casi todos los países afirman estar trabajando para conseguir el objetivo político de aumentar y ampliar la participación en la educación superior. En la actualidad, solo cinco (Letonia, Eslovaquia, Islandia, Liechtenstein y Turquía) no reflejan este objetivo de forma explícita en su política de educación superior. Se pueden distinguir dos enfoques principales. El primero implica la adopción de determinadas medidas dirigidas a la participación de los colectivos infrarrepresentados, mientras que el segundo trata por todos los medios de incrementar y ampliar la participación en general, con la esperanza de aumentar así también el número de estudiantes de educación superior pertenecientes a colectivos desfavorecidos.

Algunos países, incluidos los nórdicos y Bélgica (Comunidad flamenca), subrayan que sus sistemas están concebidos para ser accesibles al mayor número posible de ciudadanos, sin tener que recurrir a medidas especiales. Esta es la razón por la que carecen de medidas dirigidas a colectivos específicos.

Sin embargo, muchos países combinan distintos aspectos de los dos enfoques. La mayoría pone de relieve un enfoque de política general para incrementar y ampliar la participación, y superar los obstáculos que dificultan el acceso a la educación superior. Algunos de estos países no definen a los colectivos infrarrepresentados, sino que más bien especifican disposiciones legales generales en materia de igualdad de trato con independencia del sexo, origen étnico, religión u otras creencias, discapacidad, orientación sexual y edad. Este enfoque se ajusta a la legislación general contra la discriminación a escala europea y también se corresponde con el concepto de “igualdad formal” que guía muchos de los sistemas de educación (superior) y que se explica resumidamente en la Introducción. En este caso, la atención recae sobre las condiciones de igualdad, según las cuales todos son tratados como iguales, con independencia de sus circunstancias personales. La idea subyacente es que la supresión de los obstáculos y de las prácticas discriminatorias es la mejor forma de incrementar el acceso, la participación y la finalización de los estudios.

No obstante, en los documentos oficiales la mayoría de los países también definen o describen colectivos específicos que pueden recibir atención especial. El estatus socioeconómico, el sexo, la discapacidad y el origen étnico son los términos utilizados con más frecuencia para identificar a dichos grupos. Algunos países, por ejemplo, Grecia, Chipre o Rumanía, reservan un determinado número de plazas para miembros de los colectivos infrarrepresentados que han establecido o, en el caso de Bulgaria, simplifican los procedimientos de acceso a la educación superior para determinados colectivos socialmente excluidos y desfavorecidos. Hungría ofrece puntos extra en el proceso de admisión a los estudiantes no tradicionales, es decir, a los mayores de 25 años y a otros colectivos sociales infrarrepresentados. En Irlanda, la vía de Acceso a la Educación Superior (*Higher Education Access*) y

el sistema de Acceso a la Educación Superior para Discapacitados (*Disability access to Higher Education*) ofrecen plazas a los estudiantes en función de criterios socioeconómicos y de discapacidad, respectivamente. El Reino Unido (Irlanda del Norte) vincula, de forma explícita, afiliación religiosa e infrarrepresentación y define a los “jóvenes varones protestantes de clase obrera” como colectivo infrarrepresentado.

### 1.1.1. Estatus socioeconómico

No existe una definición común de estatus socioeconómico a escala europea y, por consiguiente, se tienen en cuenta aspectos distintos en función del país. Por lo general, el término “estatus socioeconómico”, referido al acceso a la educación superior, engloba a los colectivos desfavorecidos de estudiantes, como los procedentes de familias con bajos ingresos o familias donde los padres carecen de estudios superiores o incluso secundarios. Asimismo, los estudiantes con hijos (Dinamarca, Hungría y Reino Unido) o huérfanos (Estonia y Lituania) son clasificados a menudo como colectivo socioeconómico específico con derecho a ayuda. Algunos países también mencionan a los jóvenes que viven en zonas escasamente pobladas (Hungría) y en zonas rurales (Estonia y Rumanía). En Bélgica (Comunidad francesa), una parte de las subvenciones que reciben las instituciones de educación superior no universitaria (*hautes écoles*) debe destinarse al personal y a actividades de ayuda a los estudiantes de primera generación (es decir, aquellos cuyos padres carecen de un título de educación superior). La República Checa potencia la integración de los estudiantes en riesgo de exclusión social a través de colaboraciones entre estudiantes de distintos cursos y planes de estudios. El objetivo es fomentar el sentimiento de cohesión, solidaridad y pertenencia a una institución.

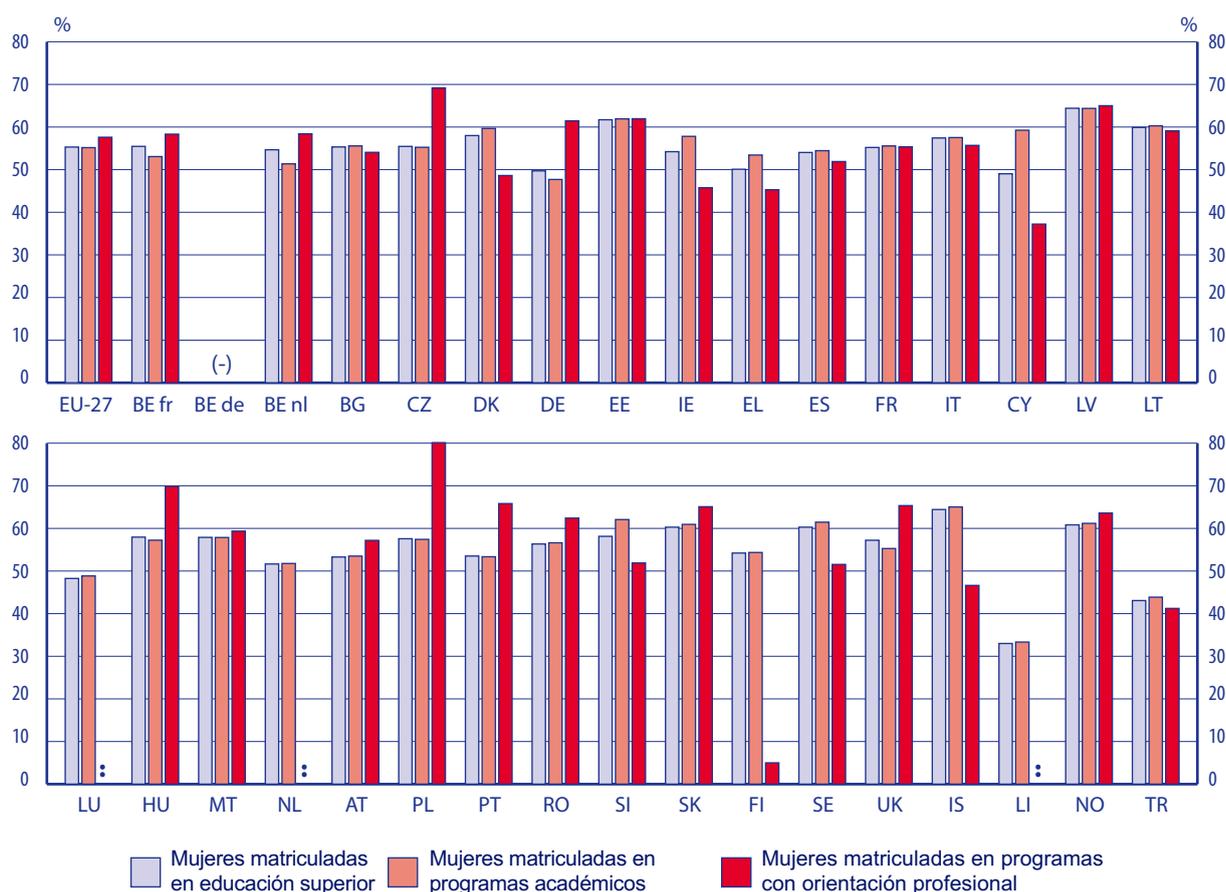
En todos los países el impacto del estatus socioeconómico puede verse afectado en gran medida por los sistemas de tasas y ayudas a los estudiantes. El capítulo 3 examina la forma en que los países europeos abordan esta cuestión.

### 1.1.2. Sexo

Varios países hacen hincapié en el sexo como factor de infra (y sobre) representación y muchos de ellos señalan que el equilibrio entre los sexos en la educación superior ha cambiado de forma considerable en los últimos años. En general, por lo que respecta a los estudiantes, las mujeres superan en número a los varones, pero sus cifras siguen siendo menores en el caso del personal académico. Muchos países han apuntado al cambio histórico que supone el aumento de la participación femenina como una tendencia que debe continuar en la educación superior durante los próximos años. De hecho, como muestra el gráfico 1.1, solo en cinco países el número de mujeres que cursan estudios superiores es inferior al 50% (Alemania, Chipre, Luxemburgo, Liechtenstein y Turquía). Además, en los tres primeros el porcentaje oscila entre el 48,26% y el 49,72%, muy próximo por tanto al 50%. Otro hecho que debe señalarse es que la mayoría de los estudiantes de países pequeños como Chipre, Liechtenstein y Luxemburgo, estudia en el extranjero y, por consiguiente, no están incluidos en las estadísticas nacionales.

Estas transformaciones se atribuyen con más frecuencia a cambios sociales que a medidas específicas de carácter político adoptadas por los gobiernos. Sin embargo, respecto a la elección de los estudios, varios países centran su atención en los estereotipos de género y en las divisiones tradicionales en función del sexo. Según los datos de Eurostat de 2008, las mujeres representan el 55,31% de todo el alumnado de educación superior (CINE 5-6) de la UE-27 (véase el gráfico 1.1) y el aumento de la participación femenina ha sido una tendencia constante durante muchos años. Por otro lado, el porcentaje de mujeres respecto al número total de estudiantes en las materias de matemáticas, ciencias y tecnología (MST, por sus siglas en inglés) alcanza solo el 30,15%. Esta escasa representación de mujeres en materias MST se compensa con una infrarrepresentación de varones en otras disciplinas. “Las áreas ampliamente copadas por las mujeres son educación y formación, salud y bienestar social, y humanidades y artes” (EACEA/Eurydice 2010, p. 97).

**Gráfico 1.1: Porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior, CINE 5-6, 2008**



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
<span style="color: lightblue;">■</span> Mujeres matriculadas en educación superior	55,3	55,5	(-)	54,7	55,3	55,5	58,0	49,7	61,7	54,2	50,1	54,0	55,2	57,4	49,0	64,4	59,9
<span style="color: orange;">■</span> Mujeres matriculadas en programas académicos	55,2	53,1	(-)	51,4	55,6	55,3	59,7	47,7	61,9	57,8	53,4	54,5	55,6	57,5	59,3	64,4	60,3
<span style="color: red;">■</span> Mujeres matriculadas en programas con orientación profesional	57,6	58,3	(-)	58,4	54,1	69,1	48,6	61,4	61,9	45,8	45,3	51,9	55,3	55,7	37,2	65,0	59,1
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<span style="color: lightblue;">■</span> Mujeres matriculadas en educación superior	48,3	58,0	57,9	51,7	53,3	57,6	53,5	56,3	58,1	60,3	54,2	60,3	57,2	64,4	33,0	60,8	43,1
<span style="color: orange;">■</span> Mujeres matriculadas en programas académicos	48,8	57,2	57,9	51,8	53,5	57,4	53,4	56,6	62,1	60,9	54,4	61,5	55,3	65,0	33,3	61,2	43,9
<span style="color: red;">■</span> Mujeres matriculadas en programas con orientación profesional	:	69,9	59,4	:	57,2	80,1	65,8	62,4	51,9	65,1	5,0	51,5	65,3	46,6	:	63,6	41,2

Fuente: Eurostat.

**Notas específicas de los países**

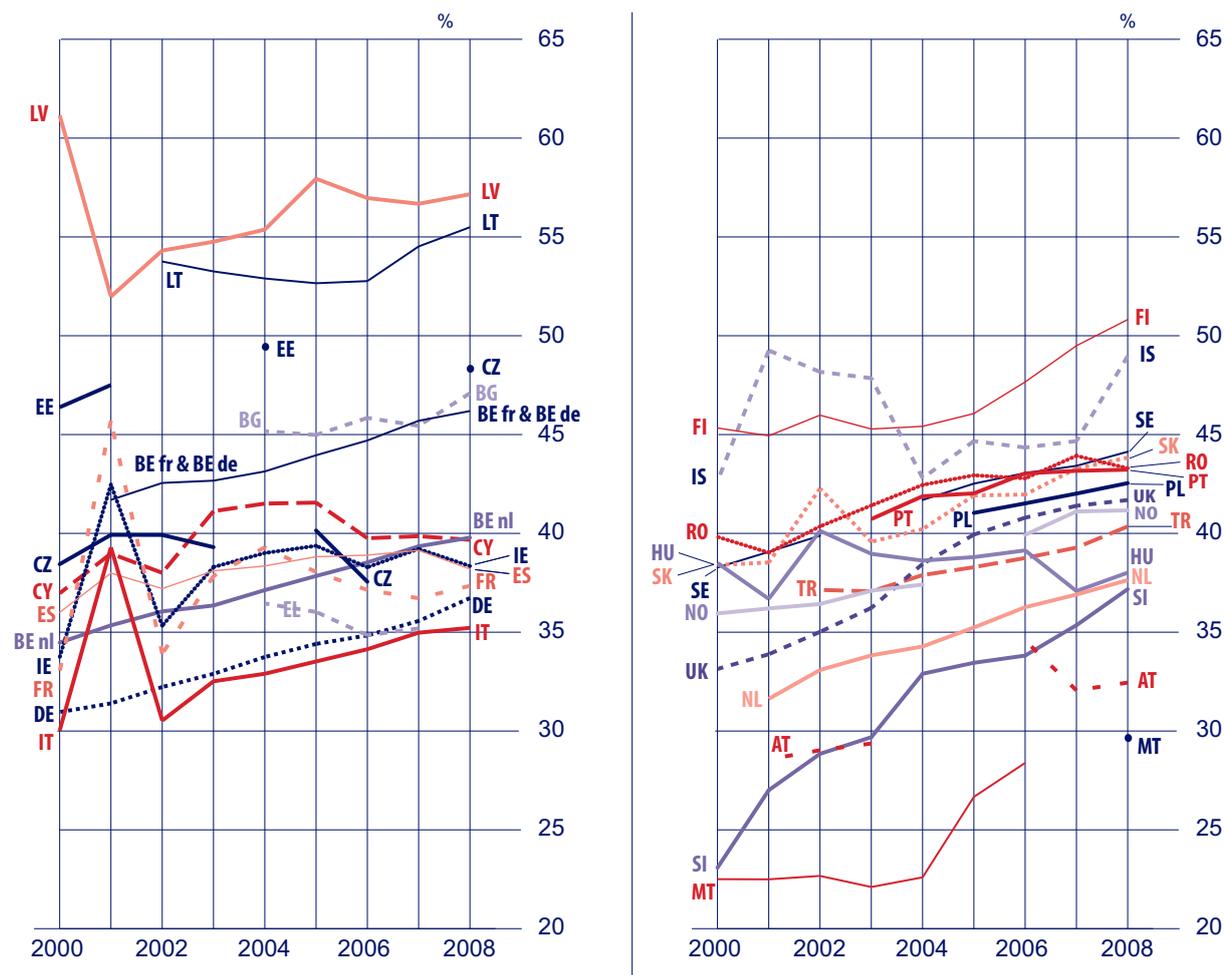
**Bélgica:** no se incluyen las instituciones privadas no subvencionadas.

**Alemania:** no se incluye el nivel CINE 6.

**Chipre, Luxemburgo y Liechtenstein:** la mayoría de los estudiantes estudia en el extranjero y no están incluidos.

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

Gráfico 1.2: Porcentaje de profesoras en la educación superior, CINE 5-6, 2000-2008



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
BE (¹)	:	41,7	42,6	42,7	43,1	44,0	44,7	45,7	46,2
BE nl	34,5	35,3	36,1	36,4	37,1	37,8	38,5	39,3	39,8
BG	:	:	:	:	45,2	45,0	45,8	45,4	47,1
CZ	38,4	39,9	39,9	39,3	:	40,1	37,6	:	48
DK	:	:	:	:	:	:	:	:	:
DE	31,0	31,4	32,2	32,9	33,7	34,4	34,8	35,6	36,7
EE	46,4	47,5	:	:	48,8	:	:	:	:
IE	33,7	42,5	35,3	38,3	39,0	39,4	38,3	39,2	38,3
EL	:	:	:	:	36,5	36,0	34,8	35,2	:
ES	36,0	38,0	37,2	38,1	38,4	38,8	38,9	39,1	38,2
FR	33,0	45,7	33,9	37,8	39,3	38,0	37,1	36,7	37,3
IT	30,0	39,3	30,5	32,5	32,9	33,5	34,1	35,0	35,2
CY	37,0	39,0	38,0	41,1	41,5	41,6	39,8	39,9	39,7
LV	61,2	52,0	54,3	54,8	55,4	57,9	57,0	56,7	57,2
LT	:	:	53,8	53,3	52,9	52,7	52,8	54,5	55,5
LU	:	:	:	:	:	:	:	:	:

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
HU	38,5	36,7	40,1	39,0	38,6	38,8	39,1	37,1	38,0
MT	22,5	22,5	22,7	22,1	22,6	26,7	28,4	:	29,9
NL	:	31,6	33,1	33,8	34,3	35,2	36,3	36,9	37,6
AT	:	28,6	29,0	29,4	:	:	34,6	32,1	32,5
PL	:	:	:	:	:	41,0	41,5	42,0	42,5
PT	:	:	:	40,7	41,9	42,0	43,0	43,2	43,2
RO	39,8	39,0	40,4	41,4	42,5	42,9	42,8	43,9	43,3
SI	23,1	27,0	28,8	29,7	32,9	33,5	33,8	35,4	37,2
SK	38,4	38,5	42,3	39,6	40,2	41,9	42,0	43,3	43,8
FI	45,3	44,9	46,0	45,3	45,4	46,1	47,7	49,5	50,8
SE	38,3	39,1	39,9	:	41,7	42,5	43,1	43,4	44,1
UK	33,1	33,9	35,0	36,2	38,5	39,9	40,8	41,4	41,7
IS	42,6	49,3	48,2	47,9	42,8	44,7	44,3	44,7	49,0
LI	:	:	:	:	:	:	:	:	:
NO	35,9	36,2	36,4	37,1	37,4	:	39,9	41,1	41,2
TR	:	:	37,1	37,1	37,9	38,3	38,8	39,3	40,3

Fuente: Eurostat.

BE (¹) = BE fr y BE de

Varios países han adoptado medidas específicas para incrementar la participación de las mujeres en el campo de las matemáticas y las ciencias. En 2008, Alemania puso en marcha un programa para aumentar el número de féminas entre los estudiantes y el personal docente en las áreas de matemáticas, informática, ingeniería y ciencias naturales. Asimismo, Austria tiene como objetivo incrementar el número de profesoras e investigadoras en ciencias y ha establecido un indicador del 40% para todos los puestos. Polonia también ha iniciado campañas informativas en los medios de comunicación con el fin de abordar el problema de la infrarrepresentación de las mujeres en las materias MST. Existen muchos otros

proyectos e iniciativas en Europa para combatir la segregación horizontal y vertical en la educación superior (EACEA/Eurydice 2010, pp. 97-107).

El Reino Unido (Escocia) señala como problema los estereotipos de género y la falta de modelos educativos y sociales a imitar. Entre las principales medidas puestas en marcha para corregir este desequilibrio entre hombres y mujeres se encuentran las ayudas económicas específicas, los programas de asesoramiento y los proyectos comunitarios.

Aunque el profesorado de educación superior sigue siendo predominantemente masculino, también se ha producido un aumento notable del personal docente femenino en la mayoría de países, alcanzándose niveles superiores al 50% en Lituania, Letonia y Finlandia (véase el gráfico 1.2). Sin embargo, el porcentaje de profesoras debe interpretarse con cautela, puesto que dicha información estadística tiende a combinar con frecuencia distintos niveles de personal (rango más bajo y rango más alto) y, por tanto, a esconder importantes diferencias en la distribución por sexo (EACEA/Eurydice 2010, p. 104).

En resumen, aunque muchos países hablan de un desequilibrio entre hombres y mujeres, este suele entenderse como el resultado de tendencias sociales que no se combaten fácilmente con medidas específicas. No obstante, los países hacen grandes esfuerzos para paliar estos efectos a través de programas especiales. Además, las actuaciones dirigidas a corregir el desequilibrio entre hombres y mujeres parecen centrarse más a menudo en la infrarrepresentación femenina en determinados ámbitos de estudio que en la masculina, a pesar de la realidad empírica de que los varones son quienes con más frecuencia están infrarrepresentados en el alumnado.

### 1.1.3. Discapacidad

Los países han señalado de forma sistemática a las personas con discapacidad como colectivo infrarrepresentado. Sin embargo, el concepto nacional de discapacidad varía según el país, ya que no existe una definición de discapacidad a escala europea (Comisión Europea 2010a, p. 4) y, por tanto, muchas veces resulta difícil saber hasta qué punto este colectivo destinatario es realmente comparable o en qué medida son equivalentes las distintas políticas nacionales.

Algunos países hacen hincapié en la obligación de dar respuesta a las necesidades concretas de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo, garantizándoles un acceso sin barreras a los centros. Con frecuencia, la atención se pone fundamentalmente en la garantía del acceso físico y la adaptación de la infraestructura y los equipos destinados al aprendizaje. De hecho, Hungría y Eslovenia apuntaron como prioridad la puesta en marcha de actuaciones dirigidas a paliar la falta de material didáctico específico. En el Reino Unido, las instituciones de educación superior están obligadas por ley a llevar a cabo los “cambios razonables” para adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes discapacitados. Asimismo, existe una obligación de anticipación para ofrecer a los alumnos los cambios razonables y, por tanto, deben elaborarse planes de forma anticipada para eliminar las barreras potenciales que sean un obstáculo para los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, Estonia expresó su preocupación por el hecho de que las necesidades de los estudiantes con discapacidad no suelen entenderse correctamente y señala que, en general, los docentes y estudiantes apenas son conscientes de las necesidades de estas personas y, por consiguiente, es posible que no se tomen las medidas adecuadas.

Dinamarca y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) aplican un concepto interesante, según el cual los estudiantes con discapacidad física y psíquica pueden acceder a importantes ayudas a través del sistema de ayudas a los estudiantes, aunque solo si toman la iniciativa de identificar sus propios obstáculos y describir sus necesidades. En el caso de Dinamarca, más que adoptar unas medidas generales para el colectivo de estudiantes con discapacidad el sistema de ayudas al estudiante trata de dar respuesta a las peticiones concretas de apoyo específico e individualizado. El objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para que puedan progresar y finalizar sus estudios en las mismas condiciones. Mientras tanto, en el Reino Unido, además de la obligación que tienen los centros de realizar

los cambios razonables para los estudiantes discapacitados, se conceden ayudas económicas específicas en forma de prestación para dicho colectivo.

Algunos países mencionaron también la orientación y el asesoramiento individualizados. Muchas universidades austriacas y alemanas cuentan con un responsable de estudiantes discapacitados que les asesora, les ayuda en caso de discriminación y les informa sobre las medidas económicas adicionales. Igualmente, en Eslovenia, la mayoría de instituciones de educación superior contratan a un miembro del personal para trabajar con los estudiantes que presentan necesidades especiales. Además, las tutorías por parte tanto de los profesores como de los estudiantes tienen como objetivo reforzar el potencial de estos últimos. Por otra parte, también se han puesto en marcha medidas específicas en Grecia, donde los estudiantes con problemas de salud tienen derecho a ser trasladados a la universidad más cercana a su lugar de residencia. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los mecanismos de financiación institucional incluyen un complemento a la ampliación del acceso, que contribuye a que las universidades mejoren su oferta para los estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad (véase además el capítulo 2).

#### 1.1.4. Origen étnico

El concepto de etnia se interpreta de forma distinta en función de los países e incluso dentro de un mismo país, y las categorías que hacen referencia a la noción de origen étnico pueden resultar problemáticas. De hecho, las categorías de “grupos étnicos” son cultural e históricamente coyunturales y no están fijadas del mismo modo que lo están, por ejemplo, la categorías de género. Sin embargo, a pesar de las múltiples interpretaciones culturales, el concepto de origen étnico se emplea con más frecuencia para referirse a los estudiantes inmigrantes de primera o segunda generación.

Las actuaciones de mayor calado con el objetivo de fomentar la participación de determinados grupos étnicos se observan en el norte de Europa, donde algunos países revelan resultados muy satisfactorios. En Noruega, por ejemplo, aunque el 16% de todos los inmigrantes accedió a la educación superior en 2010, la cifra correspondiente a los inmigrantes de segunda generación en el grupo de edad de 19-24 años fue del 38%. Esta cifra, comparada con el 30% de participación correspondiente al total de la población, demuestra que, en la actualidad, el rendimiento de la segunda generación de inmigrantes en la educación superior está siendo mejor que el de la población autóctona. Asimismo, esta segunda generación suele optar más por carreras de “prestigio”, como medicina, odontología, administración de empresas, derecho y tecnología, y menos por los estudios sociales y la formación del profesorado. El Ministerio de Educación e Investigación noruego ha lanzado además campañas para atraer a más estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación a la carrera docente. Debido al alto nivel de inmigración, se considera especialmente importante captar a estudiantes inmigrantes para que en el futuro la población docente refleje a la de estudiantes.

Finlandia ha fijado como objetivo que el porcentaje de estudiantes inmigrantes en educación superior coincida con el porcentaje de inmigrantes en el conjunto de la población. Se trata de prestar una atención adecuada a la enseñanza de los aspectos culturales y a la mejora de las competencias lingüísticas. La lengua es igualmente el centro de las actuaciones en Estonia, donde existen dotaciones económicas destinadas a apoyar el aprendizaje de la lengua nacional para mejorar las puntuaciones en el examen de lengua estatal. El Reino Unido (Escocia) desarrolló la iniciativa *Race Equality Toolkit*, que “anima a los centros a desarrollar las estrategias corporativas necesarias para ayudar a los profesores y a los departamentos a integrar las cuestiones relacionadas con la igualdad racial” (6).

Bulgaria, Hungría y Rumanía establecen como colectivo infrarrepresentado a los romaníes. Bulgaria ofrece a la población romaní cursos específicos de acceso a la universidad.

---

(6) Véase: <http://www.universities-scotland.ac.uk/raceequalitytoolkit/>

### 1.1.5. Edad

Algunos países también han resaltado la edad como problema específico vinculado a la infrarrepresentación y han establecido políticas para fomentar la participación de los “estudiantes adultos”. Las comparaciones nacionales ponen de manifiesto diferencias significativas en la población estudiantil “típica” de la educación superior. Por ejemplo, en Irlanda y Malta se define como estudiante adulto a aquel que accede a la universidad con más de 23 años de edad, puesto que la edad típica de acceso son los 18-22 años. En cambio, en Noruega, solo el 54% de todos los estudiantes matriculados en 2010 tenía 25 años de edad o menos, mientras que el 11,6% se encontraba en la cohorte de edad de 41 años o más. Se puede hacer una distinción entre las medidas dirigidas a la población en edad de trabajar y aquellas destinadas al creciente número de personas mayores y jubiladas.

Respecto a la primera categoría, la República Checa, en su Plan sobre las Instituciones de Educación Superior 2006-2010, subrayaba la necesidad de abrir más la educación superior a los trabajadores de mayor edad o a las personas económicamente inactivas. También se están adoptando medidas en Eslovenia. Las instituciones de educación superior ofrecen a los adultos estudios de corta duración que no conducen a una titulación y en 2010 se publicaba un Plan Maestro para la Educación de Adultos con el fin de encontrar respuesta a las proyecciones demográficas de las sociedades envejecidas. Por otra parte, los Países Bajos han introducido una educación superior de ciclo corto, los programas de título asociado, dirigidos específicamente a los estudiantes adultos, mientras que en Alemania el certificado de finalización de los cursos en régimen nocturno para las personas en activo da acceso a la educación superior. España reconoce tres categorías de estudiantes adultos –mayores de 25, 40 y 45 años de edad– y establece diferentes formatos para tener en cuenta la experiencia profesional en los procesos de acceso. En Bélgica, tanto en la Comunidad francesa como en la flamenca existen programas dentro del sistema de educación superior para que los adultos mejoren su nivel educativo.

Varios países reconocen la necesidad de abrir o ampliar el acceso a la educación superior a la población de más edad y algunos están actuando en consecuencia dentro del contexto de las estrategias del aprendizaje permanente. En España se han creado los denominados “programas senior” y en la República Checa y Eslovaquia las “universidades de la tercera edad”. El colectivo destinatario es el de las personas jubiladas cuyo plan de estudios, una vez finalizado, lleva a la obtención de un certificado en lugar de a un título.

### 1.1.6. Seguimiento

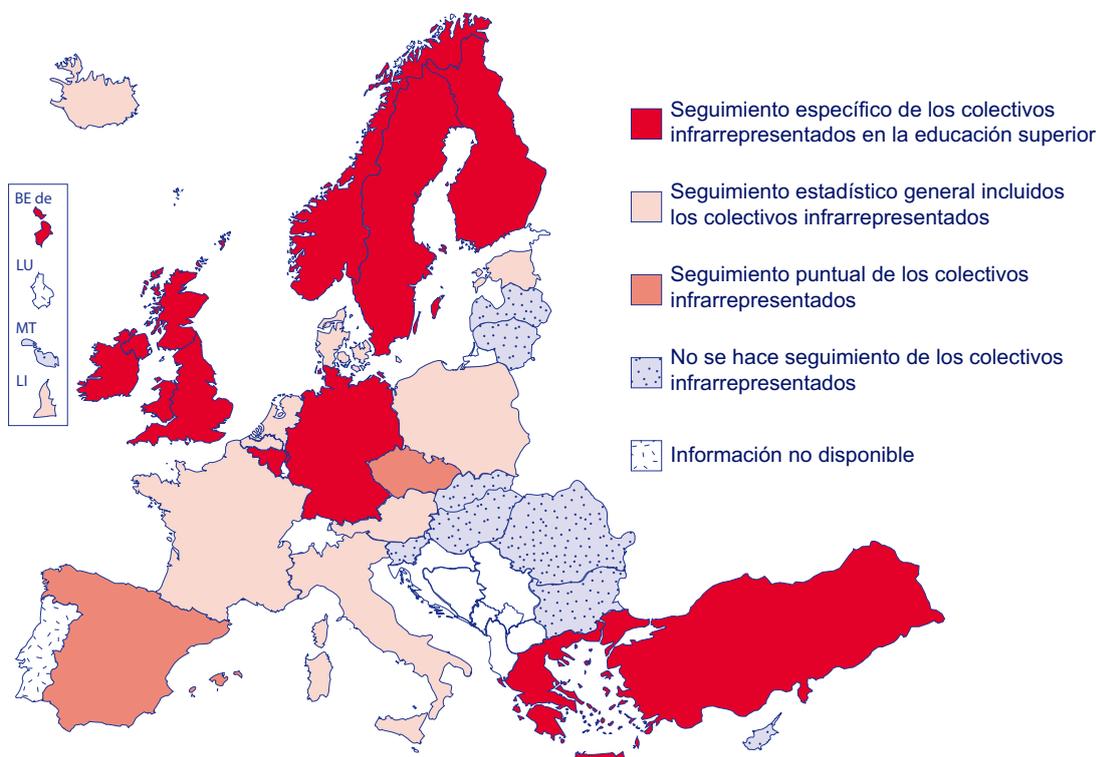
Aunque todos los países afirman realizar un seguimiento de la composición del colectivo de estudiantes, suelen centrarse solo en un número reducido de colectivos dentro de la población estudiantil. Además, no siempre resulta visible la respuesta sistemática sobre la relación que existe entre el seguimiento y las consecuencias reales del mismo.

La mayoría de los países han establecido sistemas para llevar a cabo el seguimiento de distintos aspectos de la composición del alumnado. Normalmente desarrollan esta actividad dentro del habitual control estadístico nacional y muchos recogen datos sobre determinados colectivos infrarrepresentados. La recogida de datos se centra habitualmente en el contexto socioeconómico, el sexo, la edad, el origen étnico y la discapacidad. Asimismo, España, Malta y Noruega señalaron que se recogía información sobre el nivel educativo y la situación profesional de los padres, que puede analizarse con relación al nivel y al plan de estudios elegido por los estudiantes.

Sin embargo, las instituciones de educación superior suelen recoger estos datos cuando el estudiante se matricula. Se utilizan para analizar las tendencias en el número de estudiantes y su impacto sobre, por ejemplo, la elaboración e implementación de las políticas nacionales sobre igualdad y diversidad. Asimismo, el seguimiento es importante para las actividades de investigación, la asignación de fondos y, en algunos países, para controlar la ocupación de las plazas que las instituciones de educación

superior reservan para las categorías especiales de estudiantes infrarrepresentados, como las personas con discapacidad. En Grecia y Chipre, el porcentaje de plazas para determinados grupos religiosos está establecido por ley. Algunos países cuentan con autoridades nacionales específicas o han creado bases de datos para recopilar información sobre la educación superior, como el Observatorio de la Educación Superior en Bélgica (Comunidad francesa) o la Oficina de Estadística de la Educación Superior (*Higher Education Statistics Agency*) en el Reino Unido.

**Gráfico 1.3: Seguimiento de la composición del alumnado, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

## 1.2. Abandono/no finalización de los estudios

Más de la mitad de los países han puesto en marcha políticas para incrementar el índice de finalización de los estudios e incluso un número ligeramente superior exige a las instituciones de educación superior que informen sobre las tasas de finalización de los mismos. Por lo general, el informe se envía al ministerio responsable de la educación superior, aunque solo Dinamarca, Austria, Finlandia, el Reino Unido y Noruega publican estos datos en Internet. Asimismo, existen dos países (Bulgaria e Irlanda) que han desarrollado políticas específicas para aumentar la tasa de finalización de los estudios pero que no exigen a las instituciones de educación superior información al respecto. En estos casos, la eficacia de dichas políticas podría no entenderse adecuadamente.

La mayoría de los países que han adoptado políticas concretas para elevar las tasas de finalización cuentan además con incentivos para las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en el Reino Unido los fondos destinados a ampliar el acceso de los colectivos infrarrepresentados (véase el capítulo 2) tienen como objetivo cubrir los gastos adicionales que conlleva la concesión de ayudas complementarias para reducir el abandono. No obstante, también existen países donde las políticas pueden estar implícitas pero no formularse de forma explícita. Islandia es un ejemplo de país que afirma carecer de cualquier política concreta, pero, sin embargo, el número de estudiantes titulados se incluye en la fórmula de financiación futura de las instituciones de educación superior. Otro modelo se centra

en el número de estudiantes que se examinan y, por consiguiente, no presta tanta atención a los resultados sino al progreso de los estudiantes. Sin embargo, en Hungría las instituciones de educación superior perciben fondos en función de una serie de indicadores, entre los que figura el número de estudiantes matriculados en los centros, pero no el de titulados. Esto podría interpretarse como un incentivo negativo para las instituciones de educación superior, pues las animaría a mantener a sus estudiantes matriculados el mayor tiempo posible.

En total, quince sistemas educativos manifestaron expresamente que la tasa de finalización de estudios tiene su impacto en la financiación de las instituciones de educación superior, pues es un indicador en la fórmula de financiación, o que los centros perciben una bonificación en función del número de estudiantes titulados. España ha adoptado una política aún más estricta, según la cual los abandonos y una duración de los estudios superior a la prevista se consideran elementos clave para no acreditar los programas. Además, en muchas regiones francesas y españolas el coste de las tasas aumenta considerablemente si un estudiante se matricula por segunda o tercera vez de una misma materia. Una práctica similar se observa en la República Checa, Irlanda, Letonia, Polonia y Eslovaquia, donde se cobran tasas a los estudiantes que repiten un año en aquellos programas que normalmente son gratuitos.

Asimismo, muchos países manifiestan haber puesto en marcha o reforzado los servicios de asesoramiento académico y orientación a los estudiantes en su esfuerzo por elevar las tasas de finalización de estudios. Noruega introdujo el Plan de Educación Individual, un documento que todos los estudiantes deben cumplimentar cuando se matriculan. En él indican si contemplan estudiar a tiempo parcial o completo, los cursos a los que piensan asistir y el número de créditos ECTS previstos por semestre y año. Muchas instituciones de educación superior organizan revisiones individuales con los estudiantes que se quedan muy lejos de los objetivos fijados en el plan.

La reorganización de los ciclos y la creación de los programas de grado y máster han contribuido igualmente a la finalización de los estudios. Esto lo han señalado de forma explícita la República Checa e Italia pero es, sin duda, una característica de muchos otros sistemas.

### 1.3. Flexibilidad de los estudios de educación superior

Tal y como ponía de relieve la Comisión Europea, “las universidades tienen un papel clave en el futuro de Europa y en el éxito de la transición a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento” (Comisión Europea 2006, p. 13). En líneas más generales, las instituciones de educación superior deben abrirse a un aprendizaje flexible e introducir más vías de acceso que permitan una mayor participación de los colectivos desfavorecidos y un aumento del número total de estudiantes. No obstante, la modernización de la educación superior en general y la ampliación de las vías alternativas de acceso en particular sigue siendo un desafío para muchos países (véase el gráfico 1.4), y tanto el mercado laboral como la sociedad en general demandan una mayor flexibilidad de los estudios de educación superior. Por tanto, se exhorta a los Estados miembros a adoptar las medidas necesarias con respecto al acceso a la educación superior y a adaptar los sistemas de educación superior a los nuevos requisitos en materia de competencias (*Ibid.*, p. 13).

El fin último de estos esfuerzos es conseguir un Espacio Europeo de Educación Superior atractivo y abierto que pueda ayudar a construir una sociedad basada en el conocimiento capaz de afrontar los desafíos de una economía enormemente cambiante. Cuanto más abiertos y accesibles sean los sistemas de educación superior y cuanto más permitan a los ciudadanos (re)acceder a este nivel educativo a lo largo de sus vidas, mayor será el número de personas altamente cualificadas que puedan contribuir al logro de estos objetivos.

En casi todos los países la política de educación superior incluye disposiciones u otras medidas para promover la flexibilidad de dichas enseñanzas. Entre las más habituales se encuentra el reconocimiento de los conocimientos y experiencias adquiridas de manera no formal e informal (reconocimiento del aprendizaje previo) y los estudios a tiempo parcial (véanse los apartados siguientes).

La flexibilidad de la educación superior también ha mejorado gracias a los continuos avances de las nuevas tecnologías. La educación a distancia, el *e-learning* y el reciente auge de las universidades abiertas en varios países como Grecia, España, Chipre, los Países Bajos y Noruega muestran cómo ha evolucionado el panorama institucional tradicional de la educación superior. Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior de reconocido prestigio están poniendo en marcha una serie de programas a distancia y de *e-learning* que aumentan las posibilidades de formación dirigidas fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, a la población adulta activa.

Asimismo, varios países mencionan el sistema de educación superior de dos ciclos como una aportación significativa a la flexibilidad de los estudios, pues permite a los estudiantes obtener el título de grado y después incorporarse al mercado laboral o continuar estudios de máster. Esto podría reducir la cifra de abandono de los antiguos programas de máster que no han dado acceso al mercado laboral a nivel de grado y han requerido, por tanto, un periodo de estudios más largo para obtener el título. Igualmente, los países señalan que la concesión de una mayor flexibilidad a los estudiantes para organizar la carga de los estudios en función de sus necesidades resulta especialmente útil, sobre todo para los colectivos desfavorecidos.

### 1.3.1. Vías de acceso a la educación superior

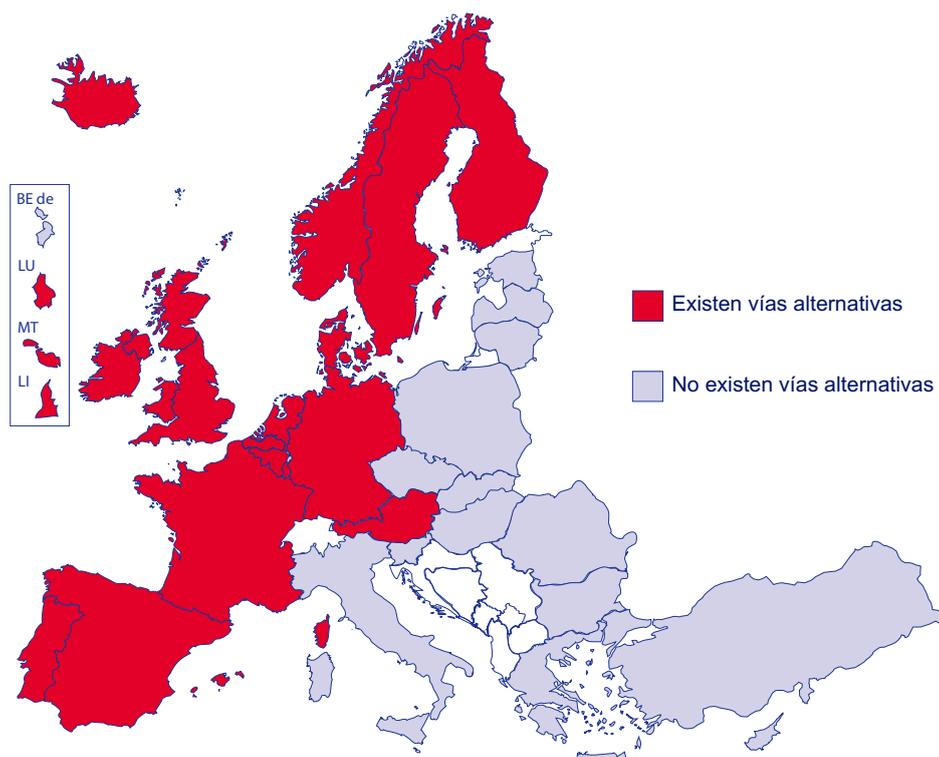
El grado de flexibilidad de los sistemas de educación superior también puede evaluarse analizando las vías de acceso a la misma. En primer lugar, Europa puede dividirse en países que garantizan el derecho a este nivel educativo y países que no lo hacen. De hecho, la mitad de los que aportaron datos relevantes manifestaron que aquellos individuos que cumplían los requisitos de acceso a la educación superior no tenían garantizado el derecho a la misma. La cuestión del derecho garantizado esta muy vinculada a la filosofía educativa y muchos sistemas prefieren mantener un cierto grado de selección por parte de los centros. Desde un punto de vista práctico, las limitaciones más comunes hacen referencia a las restricciones en el número de plazas subvencionadas en algunas o todas las áreas de estudio. Normalmente son las administraciones públicas quienes regulan este aspecto. Por otra parte, las instituciones de educación superior suelen contar con sus propios procedimientos de admisión en todas o en parte de las áreas de estudio. Los cupos nacionales (*numerus clausus*) junto con los procedimientos de selección son habituales en las profesiones del ámbito sanitario, como medicina y odontología. Los procedimientos de selección son también frecuentes en las materias artísticas (artes visuales y escénicas).

Para ampliar el acceso a las instituciones de educación superior muchos países contemplan varias vías de acceso alternativas. La más habitual sigue siendo el certificado de finalización de la educación secundaria superior. Del mismo modo, el título de secundaria superior profesional da acceso a la enseñanza superior en varios países. Por ejemplo, en Estonia, un 10,9% de los titulados por un centro de educación y formación profesional cursaron estudios superiores en 2009/10.

El gráfico 1.4 muestra los países donde existe, al menos, una vía alternativa (no tradicional) de acceso a la educación superior. Sin embargo, en el caso de las enseñanzas artísticas, la admisión, el examen y la evaluación pueden considerarse de forma individual, lo que permite a los candidatos demostrar su excepcional talento. Por tanto, el gráfico no incluye a los países que solo ofrecen vías alternativas en este campo.

Varios países mencionaron el reconocimiento del aprendizaje previo (véase el apartado 1.3.2) y la evaluación individual por parte de la universidad como una posible vía de acceso a la educación superior. Irlanda, España, los Países Bajos y Noruega permiten el acceso a los adultos que superan una determinada edad y carecen de un certificado formal de finalización de estudios, siempre y cuando cumplan unos requisitos, como por ejemplo, una experiencia laboral de una duración determinada o la finalización satisfactoria de un curso obligatorio. En algunos países los miembros de colectivos de estudiantes infrarrepresentados reciben puntos adicionales o se benefician de medidas especiales durante el proceso de admisión a la educación superior (véase el apartado 1.1)

**Gráfico 1.4: Vías alternativas de acceso a la educación superior para los candidatos no tradicionales, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

### **Nota explicativa**

Existen vías alternativas: existe, al menos, una vía alternativa de acceso a la educación superior en un ámbito distinto al de las enseñanzas artísticas. Por tanto, el certificado de finalización de estudios de secundaria superior general o profesional no es un requisito obligatorio para acceder a la educación superior.

No existen vías alternativas: el certificado de finalización de estudios de secundaria superior general o profesional es un requisito obligatorio para acceder a la educación superior.

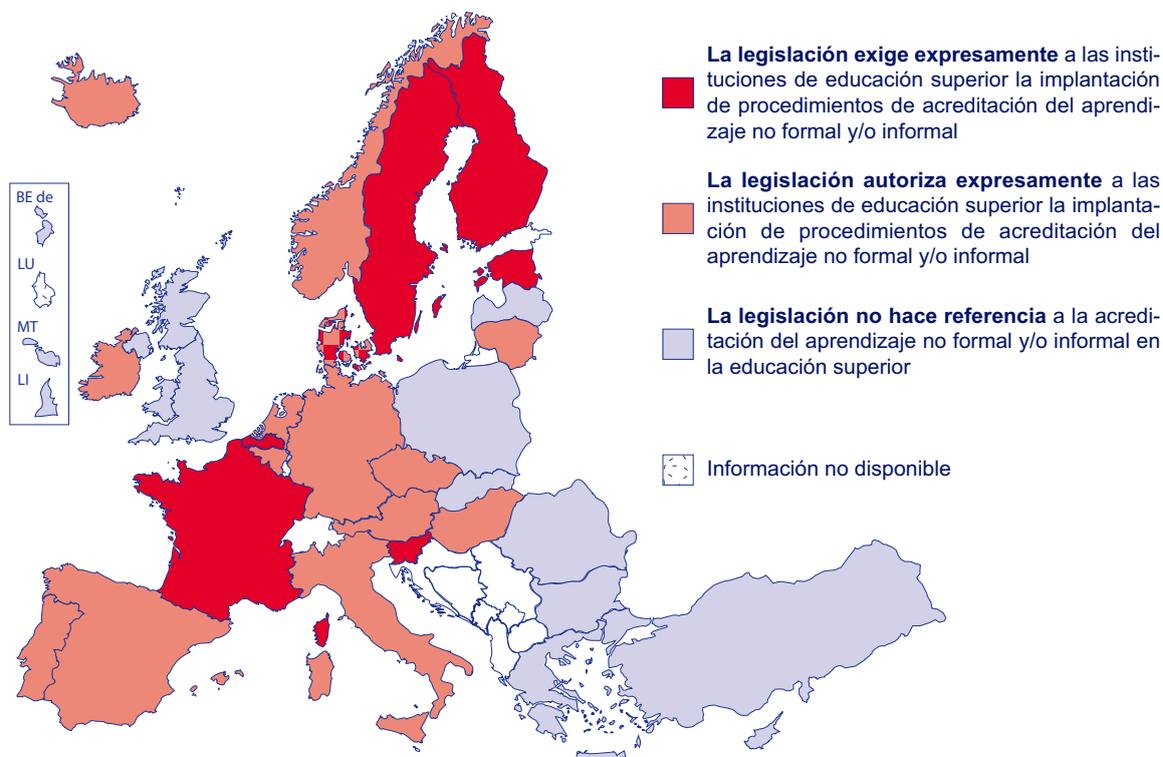
### **1.3.2. Reconocimiento del aprendizaje previo**

El reconocimiento del aprendizaje previo (RAP) se contempla cada vez más como un mecanismo que facilita el progreso y la mejor adaptación de la oferta de educación superior a las diferentes necesidades de los estudiantes. El RAP es, asimismo, una herramienta que facilita el acceso a la educación superior o incluso una vía de acceso en sí misma. El número de países que cuentan con este tipo de disposiciones legales ha ido en aumento a lo largo de la última década y otros, como Grecia o Rumanía, están en proceso de debate para promulgar legislación al respecto. En la actualidad Malta también está desarrollando proyectos piloto relativos a la acreditación del aprendizaje no formal e informal. No obstante, y puesto que el RAP puede “facultar al estudiante para acceder a la educación superior, progresar en (...) los estudios u obtener una titulación completa de dicho nivel, no resulta sorprendente que esta cuestión suscite mucha controversia” (EACEA/Eurydice 2011, p. 45).

La comparación de los gráficos 1.4 y 1.5 muestra que seis países que no tienen vías alternativas de acceso a la educación superior cuentan con una legislación que permite expresamente a las instituciones de dicho nivel educativo reconocer el aprendizaje previo. No obstante, Estonia y Eslovenia, que se encuentran entre los países que carecen de vías alternativas de acceso, exigen a los centros que reconozcan el aprendizaje previo. La situación en los nueve países restantes que carecen de vías alternativas de acceso a la educación superior y de legislación al respecto depende de las prácticas de los centros y, por tanto, no ofrece un marco de referencia claro para los estudiantes.

Al analizar directamente la situación relativa al reconocimiento del aprendizaje previo se observa que la mayoría de los países cuentan con normativa o directrices que establecen un marco general para el RAP, mientras que las instituciones de educación superior gozan de autonomía para definir el procedimiento y los criterios concretos. El hecho de haber adquirido conocimientos, habilidades y competencias a través del aprendizaje no formal e informal y de la experiencia laboral es lo que normalmente se conoce como RAP. No obstante, Dinamarca, Irlanda, España, Eslovenia y Noruega también incluyen el aprendizaje formal en la definición de RAP, lo que demuestra una vez más que un concepto único puede interpretarse de modo muy distinto en Europa.

**Gráfico 1.5: Marcos normativos sobre la acreditación del aprendizaje previo no formal e informal en la educación superior, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

**Nota específica del país**

**Dinamarca:** las competencias en materia de educación superior se reparten entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Ministerio de Cultura. En el caso de los programas que son competencia del Ministerio de Educación, la legislación exige a las instituciones de educación superior que reconozcan el aprendizaje previo no formal e informal durante el proceso de admisión. En el caso de los programas que son competencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, y del Ministerio de Cultura, los centros están autorizados (pero no obligados) a poner en marcha dichos procedimientos durante el proceso de admisión.

Asimismo, es importante distinguir entre la posibilidad de ser admitido en un programa de estudios gracias al RAP y la posibilidad de que se acredite un aprendizaje en un programa de estudios basándose en el RAP. La situación en Europa varía y no todos los países ofrecen ambas posibilidades. En general, en la mayoría de los países la legislación en materia de educación superior concede a los centros de dicho nivel educativo autonomía para implantar procedimientos de reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal. En Estonia, Francia, Eslovenia, Finlandia, Suecia y parcialmente, en Bélgica y Dinamarca, la legislación obliga a los centros a aplicar procedimientos de reconocimiento del aprendizaje previo. Por otra parte, en un tercio de países la legislación autoriza expresamente a las instituciones de educación superior la implantación de procedimientos de acreditación del aprendizaje no formal e informal. En once países y en la Comunidad germanófona de Bélgica la legislación no hace referencia a esta acreditación en la educación superior. Asimismo en

países como Polonia y el Reino Unido el reconocimiento y la acreditación del aprendizaje previo no formal e informal se realizan de manera habitual (EACEA/Eurydice 2011, p. 47) aunque no están recogidos en la legislación.

En algunos casos, el RAP puede emplearse para convalidar un programa de estudios en su totalidad. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca) un estudiante puede incluso obtener un título de grado o máster si el centro, basándose en las titulaciones ya adquiridas y en la acreditación del aprendizaje previo, estima que la persona en cuestión ha alcanzado las competencias necesarias. Igualmente, en Francia, la acreditación del aprendizaje previo (*validation des acquis de l'expérience*) tiene como finalidad la concesión total o parcial de titulaciones, incluidas las de educación superior. Está abierta a todos los candidatos capaces de demostrar, al menos, tres años de experiencia en la materia, ya sea mediante un empleo remunerado o no, o a través de actividades de voluntariado.

Respecto al acceso a la educación superior, algunos países cuentan con medidas en las que el RAP se vincula, entre otros aspectos, a la edad. España establece tres categorías de estudiante adultos: mayores de 25, 40 y 45 años de edad. Los candidatos mayores de 25 años que cumplen los requisitos tradicionales de acceso pueden ingresar en la universidad si superan una prueba específica de acceso. Los mayores de 40 años sin una titulación académica que les permita acceder a la educación superior pueden acreditar su experiencia profesional previa si esta guarda relación con los estudios que pretenden cursar. Los mayores de 45 años que no poseen una titulación académica que les habilite para acceder a la educación superior pueden ser admitidos si superan una prueba de acceso adaptada. La legislación de los Países Bajos estipula que las personas mayores de 21 años pueden acceder a la educación superior en función de un examen y también autoriza de forma expresa a los tribunales de evaluación a que tengan en cuenta el RAP. En Noruega, los aspirantes de 23 años de edad o más con cinco años de experiencia laboral o una combinación de formación y experiencia laboral que hayan alcanzado el nivel exigido en seis materias (Noruego, Inglés, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Historia) cumplen los requisitos (mínimos) generales de admisión para la educación superior. Además, el acceso basado en el RAP está abierto a los candidatos mayores de 25 años que hayan acreditado su aprendizaje no formal e informal.

Algunos países establecen ciertas restricciones respecto al volumen de RAP vinculado a la duración del programa o al número de créditos establecidos. En Bélgica (Comunidad francesa), los estudiantes de las *hautes écoles* con tres años de experiencia profesional demostrada en la materia pertinente se pueden beneficiar de exenciones gracias al RAP, aunque estas no pueden superar el 20% de todo el programa. En Alemania, el RAP puede representar hasta el 50% de un programa de estudios superiores. En Italia, las instituciones de educación superior no están autorizadas a reconocer más de 60 créditos en los programas de grado y 40 en los de máster. En la República Checa, las instituciones de educación superior pueden reconocer los créditos obtenidos en los cursos no formales pero sin superar el 60% del total de créditos exigidos para la obtención de la titulación. No obstante, se trata de una práctica poco frecuente.

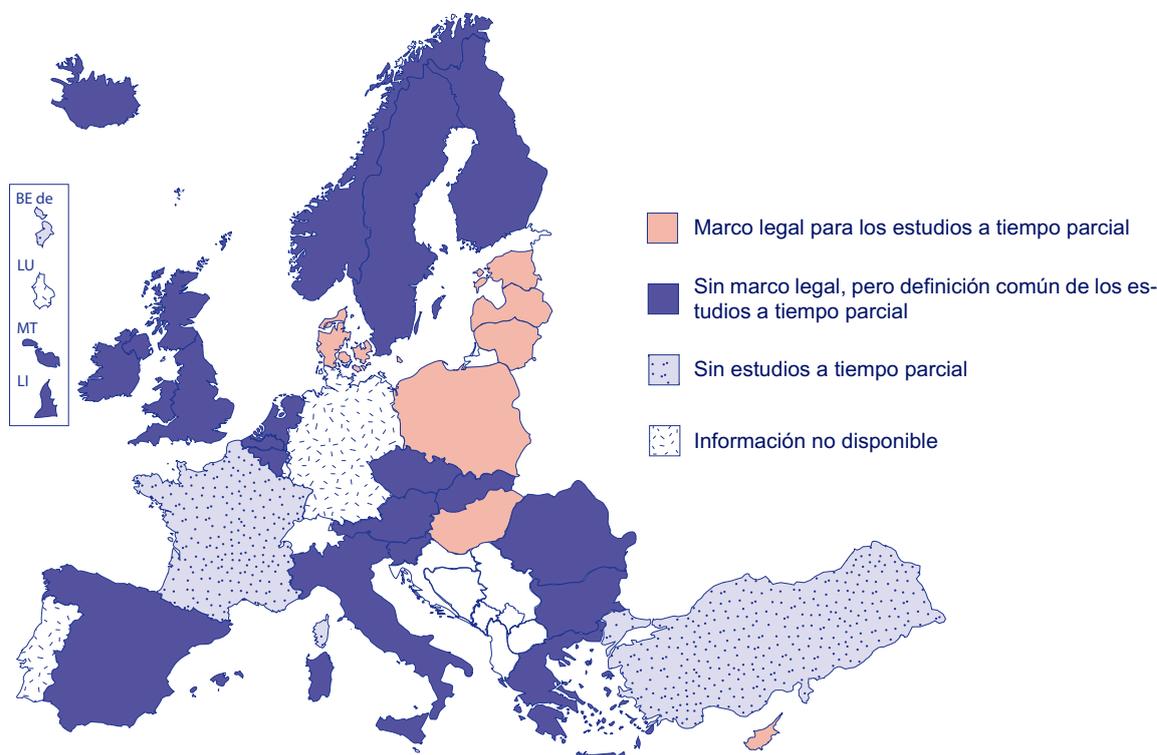
Además de para acceder y finalizar un programa de estudios de forma total o parcial, el RAP puede ser uno de los criterios incluidos en el procedimiento de selección que da acceso a las instituciones de educación superior. En Estonia, el candidato ha de estar en posesión de una cualificación formal para acceder a una institución de educación superior, aunque los premios en concursos o exposiciones de carácter científico pueden jugar a su favor en el momento de decidir su admisión. Asimismo, en Eslovenia el aprendizaje previo puede establecerse como criterio adicional dentro del procedimiento de selección en el caso de los programas de estudios con *numerus clausus*.

### 1.3.3. Estudios a tiempo parcial

Los estudios a tiempo parcial están regulados por ley en menos de la mitad de países (véase el gráfico 1.6). La mayoría de los países restantes tiene una definición común de los mismos que suele basarse en un número reducido de créditos ECTS o en su duración con respecto a los estudios a tiempo completo, que oscila normalmente entre un 50-75%. Algunos países definen los estudios a tiempo parcial no en función de su duración, sino de una organización diferente de los mismos. Los elementos típicos

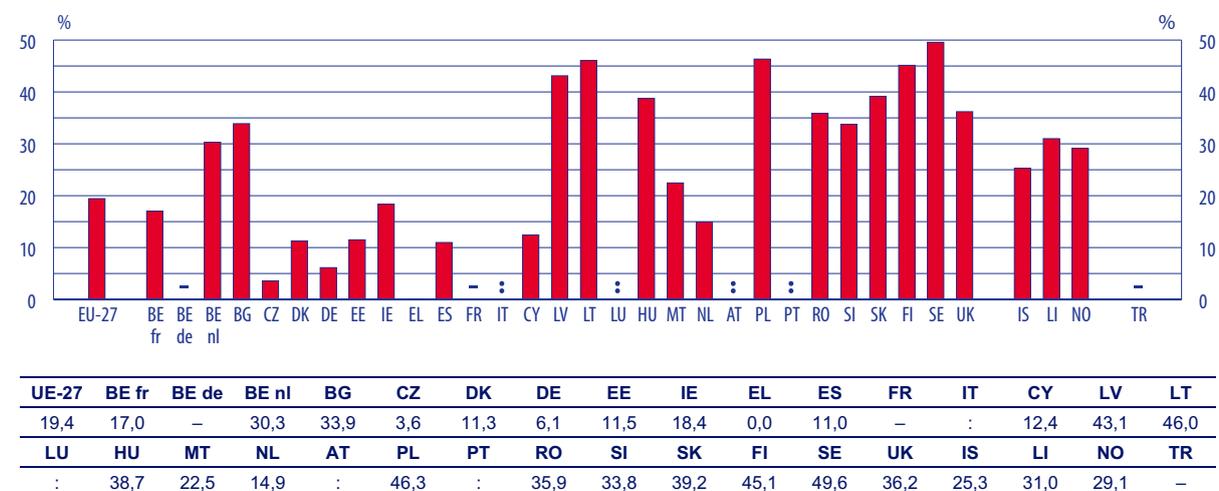
son las clases nocturnas o de fin de semana y los estudios en módulos (p. ej., en Rumanía –uno o dos días a la semana o cada dos semanas). Algunos países carecen de un marco legal para los estudios a tiempo parcial debido a la enorme flexibilidad de los estudiantes para adaptar la carga de estudio a sus necesidades particulares. Los países que regulan por ley los estudios a tiempo parcial emplean criterios de definición similares a los mencionados anteriormente.

**Gráfico 1.6: Definición o concepto de estudios a tiempo parcial en Europa, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

**Gráfico 1.7: Tasa de participación de los estudiantes a tiempo parcial, CINE 5-6, 2008**



Fuente: Eurostat.

**Nota explicativa**

La definición de estudiante a tiempo completo y parcial depende de la variable utilizada para medir la carga de trabajo del estudiante. Lo ideal sería medirla en función del valor académico o del progreso, aunque también puede medirse en función del tiempo/recursos asignados o del tiempo de clase. La disponibilidad de datos nacionales determina el método que utilizan los países para clasificar a sus estudiantes como estudiantes a tiempo completo o parcial (UNESCO/OCDE/Eurostat, 2010).

Tras un análisis pormenorizado de las tasas de participación de los estudiantes a tiempo parcial en todos los países (véase el gráfico 1.7) se observa que, pese a que la media de la UE-27 se sitúa en el 19,44%, once sistemas educativos de la Unión Europea más Liechtenstein registraron una tasa superior al 30%, incluidos los cinco países que superan el 40% (Letonia, Lituania, Polonia, Finlandia y Suecia). Sin embargo, el marco legal que regula los estudios a tiempo parcial en estos países es diferente, pues algunos cuentan con una definición del concepto mientras que otros solo con un concepto limitado o con una interpretación común del mismo basada, principalmente, en el menor número de créditos por una unidad de tiempo determinada. Un dato interesante que merece la pena señalar es que aunque Italia, Luxemburgo y Austria manifiestan contar con una interpretación común de los estudios a tiempo parcial, Eurostat no tiene registrado ningún dato sobre la tasa de participación de los estudiantes que los cursan. En cambio, otros países que afirman contar con una interpretación común de estos estudios sí facilitan datos que pueden verse en el gráfico 1.7.

En casi todos los países las instituciones de educación superior gozan de autonomía para determinar si ofrecen la posibilidad de cursar estudios a tiempo parcial o no, y en la mayoría de ellos existe dicha posibilidad.

Bélgica (Comunidad flamenca) es el único país que establece que todas las instituciones de educación superior deben impartir estudios a tiempo parcial, pues todos los programas deben adoptar la forma de itinerarios de aprendizaje flexibles. Así, desde la aprobación de la Ley sobre Itinerarios de Aprendizaje Flexibles (2004), las instituciones de educación superior están obligadas a organizar sus programas en tres tipos de modalidades de enseñanza: el contrato de programa, el contrato de créditos y el contrato de exámenes. En el contrato de programa, los estudiantes pueden elegir entre varios itinerarios de aprendizaje diferentes y determinar la intensidad de su programa de estudios. Los programas pueden constar de 60 créditos por curso académico (programa a tiempo completo) o de menos de 54 (programa a tiempo parcial) y existen también otras opciones, como los programas de estudios personalizados. Según el contrato de créditos, los estudiantes se matriculan en un determinado número de créditos con vistas a obtener un certificado de créditos de una o varias unidades del programa. Con el contrato de examen, los estudiantes se matriculan únicamente para los exámenes, con el fin de obtener un título o certificado de créditos de una o varias unidades del programa.

Solo unos pocos países mencionan instrumentos financieros específicos de ayuda a los estudiantes a tiempo parcial, que pueden no tener derecho a las mismas ayudas que los estudiantes a tiempo completo. El Reino Unido cuenta con mecanismos financieros específicos que adoptan la forma de becas concedidas en función de los ingresos (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y un programa de becas de incentivo y exención de tasas para los estudiantes a tiempo parcial (Escocia). En los Países Bajos, las medidas fiscales para empresarios y empleados tienen como objetivo hacer atractivos los estudios a tiempo parcial.

Sies países (Estonia, Chipre, Hungría, Finlandia, Suecia y Noruega) cuentan con normativa relativa al volumen de trabajo remunerado de los estudiantes a tiempo parcial y completo. No obstante, en Estonia el acceso a los préstamos está vinculado a la condición de estudiante a tiempo completo, de modo que en la práctica los estudiantes tienden a elegir esta modalidad de estudios. Chipre establece claramente un máximo de 20 horas de trabajo semanales por trimestre y hasta 38 horas a la semana durante el periodo de vacaciones; ambos casos sujetos a un permiso de trabajo expedido por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (7). Finlandia, Suecia y Noruega condicionan determinados aspectos de la ayuda económica a los estudiantes a la cuantía percibida por el trabajo remunerado durante los estudios.

Hungría ha adoptado normas sobre la ocupación de los estudiantes cuya principal finalidad es protegerlos de la explotación y no limitar directamente su jornada laboral.

En respuesta a las consecuencias de la crisis económica de 2008, Irlanda ha introducido una serie de plazas flexibles a tiempo parcial que permite a los nuevos desempleados reciclarse y perfeccionarse.

(7) Para más información sobre las ayudas a los estudiantes, véase el capítulo 3.

### 1.3.4. Relación entre las empresas y las instituciones de educación superior para promover el aprendizaje flexible

La mitad de los países no mencionan ninguna medida que haga referencia a la relación entre empresas e instituciones de educación superior con vistas a promover el aprendizaje flexible, lo cual indica que aún queda mucho por hacer al respecto.

Sin embargo, algunos países han generado fuertes vínculos entre la educación superior y las empresas, de modo que se pueden señalar algunos modelos interesantes de cooperación en Europa. Por ejemplo, en Letonia y Suecia, las instituciones de educación superior colaboran con las empresas locales y otros agentes sociales en la organización de nuevos cursos y programas de prácticas. Igualmente, en algunos países se firman acuerdos entre las instituciones de educación superior y las empresas para ofrecer estudios y/o cursos de formación en el marco del aprendizaje permanente. En España, Letonia y Hungría es incluso obligatorio consultar al ámbito de la empresa al diseñar y poner en marcha un nuevo programa de estudios. En España y el Reino Unido (Escocia), las empresas también tienen una notable presencia en los órganos de gobierno de las universidades.

Un ejemplo interesante que merece la pena destacar en referencia a la colaboración entre las instituciones de educación superior y el mundo de la empresa se encuentra en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde existen los denominados diplomas de base (*foundation degrees*). Estas titulaciones de primer ciclo, de dos años de duración, se han diseñado de forma conjunta entre las instituciones de educación superior y las empresas, y proporcionan las habilidades generales útiles para cualquier tipo de trabajo, así como las específicas de una profesión concreta. No siempre se exige estar en posesión de las titulaciones que tradicionalmente dan acceso a la educación superior, de ahí que los *foundation degrees* resulten atractivos para personas de todas las edades que normalmente no se plantearían cursar estudios superiores. Los objetivos perseguidos con este diploma eran dar respuesta a la escasez de competencias de nivel medio y ampliar la participación en la educación superior. El diploma ofrece a los estudiantes la oportunidad de cursar estudios de grado o incorporarse al mercado laboral. Estas titulaciones son equivalentes al Diploma Nacional Superior (*Higher National Diploma*), que sigue siendo muy popular en Escocia como titulación corta de primer ciclo.

En Francia existen unas disposiciones legales especiales que adoptan el formato de contratos de trabajo y permiten adquirir experiencia laboral mientras se cursa un programa de estudios. Existen dos tipos de marco normativo: el contrato de aprendizaje (*contrat d'apprentissage*) y el contrato de profesionalización (*contrat de professionnalisation*). Los dos tienen como objetivo el seguimiento estrecho de la experiencia laboral adquirida durante los estudios.

## CAPÍTULO 2: EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

---

El presente capítulo analiza las tendencias generales en el desarrollo de la educación superior europea durante los últimos diez años, centrándose especialmente en los niveles de participación, la financiación pública y el impacto de la crisis económica. Los datos estadísticos de Eurostat y la información de Eurydice sobre las políticas nacionales se reúnen para poner de relieve varios factores que influyen de forma notable en las políticas de acceso y participación en la educación superior.

### 2.1. Evolución de la participación en la educación superior

Una de las tendencias más significativas en la educación superior europea durante la última década ha sido la evidente expansión del sector. El gráfico 2.1 presenta los datos de Eurostat sobre el número de estudiantes durante el periodo 2000-2008 y muestra que, en comparación con el año 2000, dicho número ha aumentado un 20 por ciento en la UE-27. Sin embargo, las diferencias entre países son enormes. La República Checa (55%), Grecia (51%), Chipre (147%), Lituania (68%), Hungría (35%), Malta (50%), Polonia (37%), Rumanía (133%), Eslovenia (38%) y Eslovaquia (69%), en la UE, así como Islandia (72%) y Turquía (149%) fuera de ella han experimentado un incremento sumamente rápido del número de estudiantes. En comparación, el crecimiento de dicho número en Bélgica, Alemania, Irlanda, Francia, Italia y Austria ha sido relativamente bajo (en torno al 10 por ciento). Portugal muestra un desarrollo estático y España es el único país en el que el número de estudiantes ha disminuido un 2,6 por ciento.

Esta tendencia europea general de aumento constante de la participación está en consonancia con un movimiento hacia la “masificación” de la educación superior a escala mundial. Sin embargo hay que ser conscientes de que esta tendencia a la expansión es incluso más pronunciada y rápida en otras regiones del mundo que en Europa (Altbach, Reisberg y Rumbley 2009, p. 38).

Asimismo, es importante señalar que, si bien la mayoría de países registraron un aumento progresivo del número de estudiantes durante el periodo 2000-2008, otros experimentaron un crecimiento desigual. Por ejemplo, la evolución del número de estudiantes en Bulgaria y Austria se ha caracterizado por una disminución inicial seguida de un incremento positivo <sup>(8)</sup>. La tendencia inversa (fuerte aumento inicial y posteriores incrementos más bajos) se puede observar en Alemania e Irlanda.

A medida que aumentaba la población estudiantil europea también se incrementaba el número de instituciones de educación superior en toda Europa, especialmente el de las de enseñanza superior profesional. El sector de la educación superior también ha experimentado un importante aumento de las instituciones privadas reconocidas por el Estado. La mayoría de las nuevas instituciones privadas son de tamaño reducido y suelen estar ubicadas en países de Europa central y oriental.

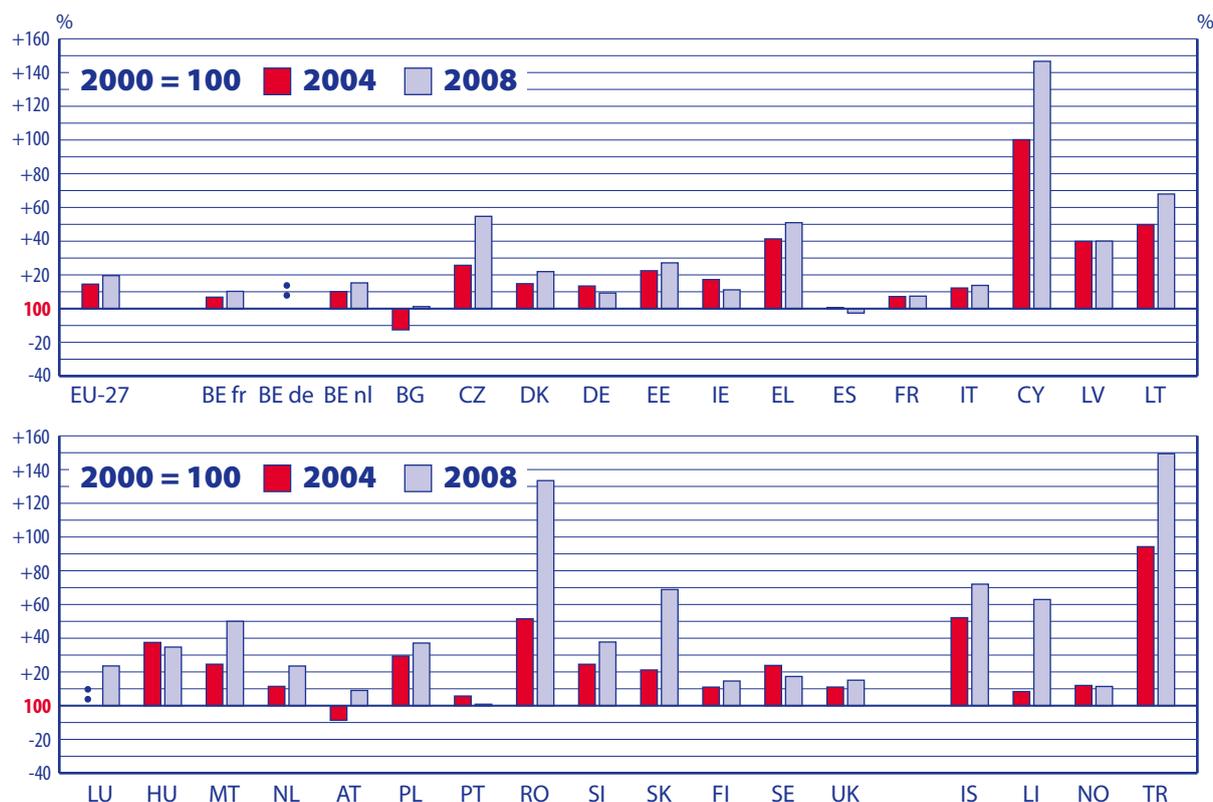
No obstante, el aumento del número de instituciones de educación superior no es universal. Varios sistemas de educación superior han registrado una reducción del número de centros, normalmente como resultado de otra tendencia: la fusión de las instituciones de educación superior para crear una masa crítica mayor.

Para obtener una visión más completa de la dinámica de participación, los cambios en cifras absolutas de los estudiantes deben analizarse junto con la información sobre el porcentaje de estudiantes en el grupo de edad más típico de 18-34 años.

---

(8) En Austria, la evolución del número de estudiantes en la educación superior y de las tendencias de participación está relacionada con la introducción de las tasas de matriculación en 2000 y la supresión (parcial) de las mismas en 2009.

**Gráfico 2.1: Evolución del número de estudiante de educación superior con relación al año 2000, 2000-2008**



Año 2000 = índice 100

%	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
2004	+14,5	+6,8	:	+10,1	-12,6	+25,7	+14,8	+13,4	+22,5	+17,2	+41,4	+0,6	+7,2	+12,2	+100,2	+39,9	+49,8
2008	+19,6	+10,2	:	+15,3	+1,2	+54,7	+22	+9,3	+27,1	+11,1	+51	-2,6	+7,4	+13,8	+146,7	+40	+68
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2004	:	+37,5	+24,6	+11,4	-8,7	+29,4	+5,7	+51,5	+24,6	+21,2	+11	+23,9	+11	+52,2	+8,4	+12	+94,3
2008	+23,6	+34,7	+50	+23,5	+9	+37,1	+0,8	+133,4	+37,7	+68,8	+14,6	+17,3	+15,1	+72	+62,9	+11,4	+149,4

Fuente: Eurostat.

### Notas específicas de los países

**Bélgica:** no se incluyen las instituciones privadas no subvencionadas.

**República Checa:** las cifras sobre la educación superior incluyen los datos agregados de la *vysoké školy* (CINE 5A) y la *vyšší odborné školy* (CINE 5B).

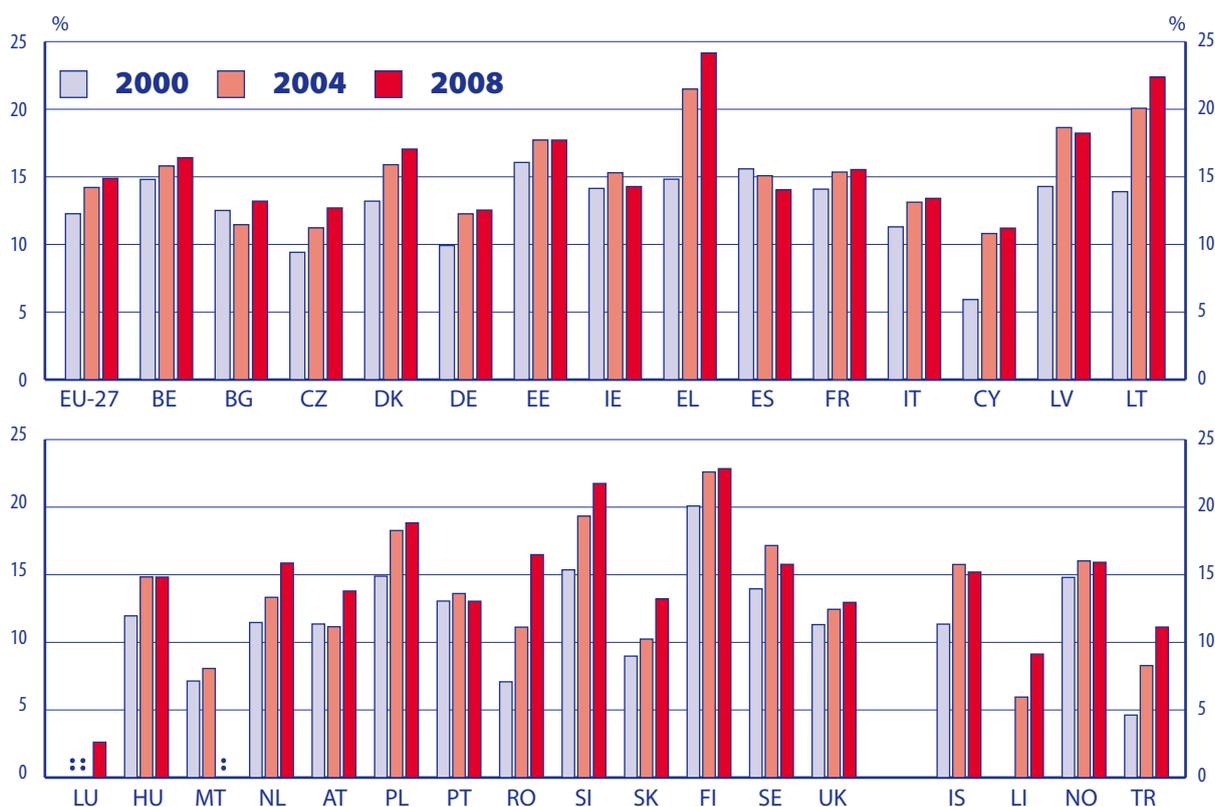
**Chipre, Luxemburgo y Liechtenstein:** la mayoría de los estudiantes estudia en el extranjero y no están incluidos.

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

El gráfico 2.2 presenta la evolución de las tasas de participación de los estudiantes como porcentaje de la población total del grupo de edad de 18-34 años. Sin embargo, no refleja la situación real. Por lo general, la evolución de la participación suele confirmar las tendencias observadas respecto a las cifras absolutas de estudiantes. Durante el periodo 2000-2008, las tasas de participación en la Unión Europea aumentaron 2,6 puntos porcentuales hasta alcanzar casi el 15 por ciento en 2008, el año más reciente del que se dispone de datos. La cifra más alta (entre un 22 y un 24 por ciento) se observa en Grecia, Lituania, Eslovenia y Finlandia. Además, Grecia, Lituania, Eslovenia y también Turquía han registrado el aumento más fuerte: entre 6 y 10 puntos porcentuales. En cambio, el porcentaje de jóvenes que cursa estudios superiores ha disminuido en España y no ha variado en Portugal.

Entre los diversos factores que influyen en las tasas de participación en la educación superior se encuentran las políticas de acceso, la disponibilidad de ayudas económicas, la demanda de profesionales altamente cualificados en el mercado laboral o incluso la demografía y la situación económica general.

**Gráfico 2.2: Evolución de las tasas de participación en la educación superior del grupo de edad de 18-34 años, 2000-2008**



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<b>2000</b>	12,3	14,8	12,5	9,4	13,2	9,9	16,1	14,1	14,8	15,6	14,1	11,3	5,9	14,3	13,9	:
<b>2004</b>	14,2	15,8	11,5	11,2	15,9	12,3	17,7	15,3	21,5	15,1	15,4	13,1	10,8	18,6	20,1	:
<b>2008</b>	14,9	16,4	13,2	12,7	17,1	12,5	17,7	14,3	24,2	14,0	15,5	13,4	11,2	18,2	22,4	2,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<b>2000</b>	12,0	7,1	11,5	11,4	14,9	13,1	7,1	15,4	9,0	20,1	14,0	11,3	11,3	:	14,8	4,6
<b>2004</b>	14,8	8,1	13,3	11,2	18,3	13,6	11,1	19,3	10,2	22,6	17,2	12,4	15,8	6,0	16,0	8,3
<b>2008</b>	14,8	:	15,9	13,8	18,8	13,0	16,5	21,7	13,2	22,8	15,8	13,0	15,2	9,1	15,9	11,1

Fuente: Eurostat.

**Notas específicas de los países**

**Bélgica:** no se incluyen las instituciones privadas no subvencionadas.

**República Checa:** véase la nota del gráfico 2.1.

**Alemania, Italia y Polonia:** no se incluye el nivel CINE 6.

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

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

**Chipre:** la mayoría de los estudiantes de educación superior estudia en el extranjero y no están incluidos.

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

**Malta:** no se dispone de datos de 2008 sobre la edad de los estudiantes.

**Austria:** véase la nota del gráfico 3.1.

**Polonia:** CINE 5: los datos correspondientes a las matrículas incluyen a los estudiantes de 17 años. 26 y 28 años de edad – CINE 5B: no se dispone de datos sobre las matrículas. 30-34 años de edad – CINE 5: los datos correspondientes a las matrículas incluyen a los estudiantes de 35 años o más.

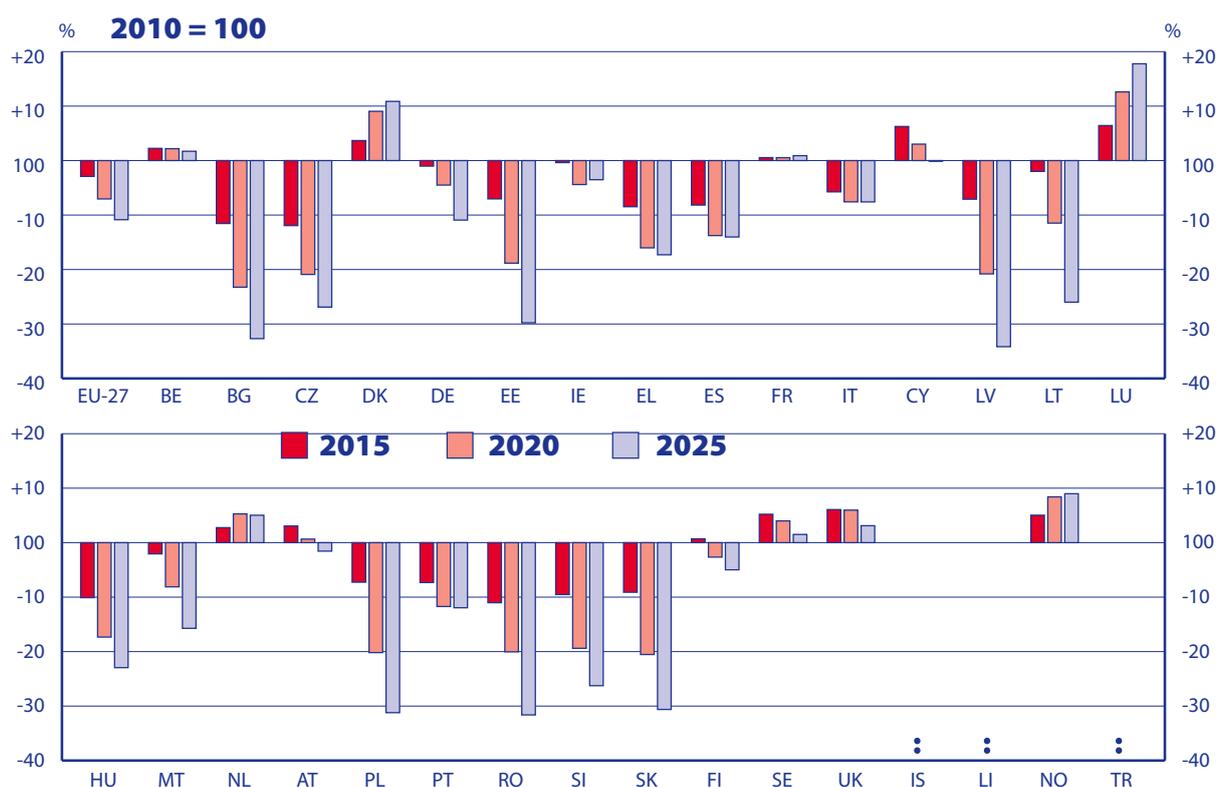
**Liechtenstein:** la mayoría de los estudiantes estudia en el extranjero y no están incluidos.

En las últimas décadas el descenso demográfico así como el envejecimiento se han convertido en motivo de preocupación en varios ámbitos políticos. Por lo que respecta a la educación superior, los

cambios demográficos y, en particular, el crecimiento y la contracción de las cohortes de jóvenes, pueden afectar de forma significativa a la participación, al gasto y al personal docente.

El gráfico 2.3 muestra los cambios previstos en la población –en términos porcentuales– del grupo de edad de 18-34 años entre 2010 y 2025. Según estas proyecciones, la contracción demográfica en dicho grupo de edad afectará de forma notable a los países de Europa central, oriental y meridional. En promedio, alcanzará aproximadamente el 20 por ciento en los países en cuestión. Sin embargo, para 2025 está previsto que las cohortes de jóvenes se contraigan en más de un 30 por ciento en Bulgaria, Letonia, Polonia, Rumanía y Eslovaquia. En cambio, varios países de otras zonas de Europa muestran proyecciones positivas del número de jóvenes. El crecimiento será más pronunciado en Dinamarca, Luxemburgo, los Países Bajos, el Reino Unido y Noruega, aunque Bélgica, Francia, Suecia y Chipre también muestran proyecciones positivas.

**Gráfico 2.3: Cambios previstos en la población del grupo de edad de 18-34 años entre 2010-2015, 2010-2020 y 2010-2025**



2010 = 100 %	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
2015	-2,9	2,2	-11,6	-11,9	3,7	-1,0	-7,0	-0,4	-8,5	-8,2	0,5	-5,7	6,3	-7,1	-2,0	6,4
2020	-7,0	2,2	-23,2	-20,9	9,0	-4,5	-18,8	-4,4	-16,0	-13,8	0,5	-7,6	3,0	-20,8	-11,5	12,6
2025	-10,9	1,7	-32,7	-26,9	10,9	-10,9	-29,8	-3,5	-17,3	-14,0	0,9	-7,6	-0,1	-34,2	-26,0	17,8
2010 = 100 %	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
2015	-10,1	-2,1	2,8	3,1	-7,3	-7,3	-11,0	-9,5	-9,1	0,7	5,2	6,1	:	:	5,0	:
2020	-17,3	-8,1	5,3	0,7	-20,2	-11,7	-20,0	-19,4	-20,5	-2,7	4,0	6,0	:	:	8,4	:
2025	-22,9	-15,7	5,0	-1,6	-31,2	-12,0	-31,6	-26,3	-30,6	-5,0	1,5	3,1	:	:	9,0	:

Fuente: Eurostat.

### Nota específica del país

**República Checa:** véase la nota del gráfico 2.1

La mayoría de países europeos afirman que las tendencias y proyecciones demográficas se tienen en cuenta en la planificación estratégica a medio y largo plazo en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad y la financiación. Sin embargo, en Bélgica, Grecia, España, Chipre, Austria, el Reino Unido

(Inglaterra e Irlanda del Norte), Eslovaquia e Islandia, las proyecciones demográficas no están integradas directamente en los documentos estratégicos de la educación superior y, en los casos de Grecia, España y Eslovaquia, está previsto que la cohorte de edad típica de la educación superior sufra un descenso significativo.

Según las respuestas dadas por algunos países europeos, el impacto de los cambios demográficos en la elaboración de las políticas va a ser doble. En primer lugar, supondrá nuevas ayudas al aprendizaje permanente y una mayor atención al acceso y diversificación del alumnado. En segundo lugar, estas tendencias demográficas traerán consigo reajustes en materia de capacidad y financiación.

Los países que probablemente tendrán que afrontar una situación caracterizada tanto por un descenso del número de personas en edad de trabajar como por un aumento de la demanda de titulados superiores en el mercado laboral piensan incrementar la oferta de aprendizaje permanente. Algunos países también tienen previstas otras medidas destinadas a elevar la participación de los colectivos infrarrepresentados, como los estudiantes de origen inmigrante en Finlandia y los ciudadanos extranjeros en Letonia y Polonia.

Según las proyecciones demográficas, se puede llegar a la conclusión de que el aumento de los niveles de participación en determinados países podría compensarse con el descenso de la cohorte de edad correspondiente. Sin embargo, en respuesta a las tendencias demográficas negativas, también está prevista la consolidación de las instituciones de educación superior y la creación de otros programas conjuntos. En los países en los que se prevé un aumento de la cohorte de jóvenes, como Noruega y Turquía, los gobiernos tienen pensado incrementar la capacidad actual de la educación superior y conceder fondos adicionales.

## 2.2. Nivel de financiación pública y prioridades en la asignación de fondos

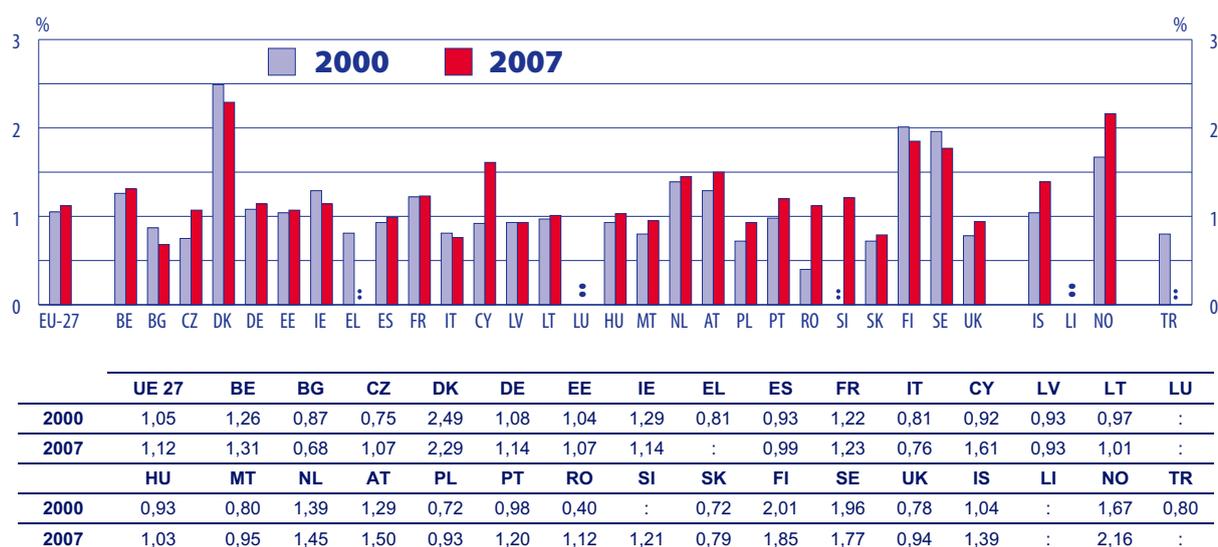
Las instituciones de educación superior europeas se financian, principalmente, con fondos públicos, aunque en algunos países los fondos privados pueden suponer un porcentaje importante de la financiación global de la educación superior.

Como media, los fondos públicos representan más del 85 por ciento de la financiación total de la educación superior (Comisión Europea 2008, p. 6). El gráfico 2.4 presenta la evolución del gasto público total en educación superior como porcentaje del PIB durante el periodo 2000-2007. Si bien las tasas difieren enormemente en toda Europa, la mayoría de los países ha experimentado un estancamiento del gasto. Seis países incluso señalan un descenso del mismo durante dicho periodo. Chipre y Rumanía son las principales excepciones, con un aumento constante del porcentaje de fondos públicos destinados a educación superior que puede vincularse, en parte, a la notable expansión que ha experimentado el sistema durante el mismo periodo. En otros países, como Italia, Letonia, Hungría, Polonia, Eslovaquia y el Reino Unido, el nivel de financiación ha permanecido estable pero a un nivel relativamente bajo, mientras que en Bulgaria ha caído del 0,9% en 2000 al 0,7% en 2007.

En 2007 los países europeos destinaron, como media, un 1,12 por ciento del PIB a la enseñanza superior. El gasto público en los países nórdicos fue notablemente superior a la media debido, en gran medida, a unos sistemas de ayudas a los estudiantes muy avanzados (véase el capítulo 3). El gasto público en educación superior en Bélgica, Chipre, los Países Bajos y Austria también se situó por encima de la media de la UE. En cambio, en Bulgaria, Italia, Letonia, Polonia, Eslovaquia y el Reino Unido, dicho gasto fue inferior al 1 por ciento del PIB.

La tendencia al estancamiento del gasto público hasta 2008, en combinación con el impacto de la actual crisis económica, indica que, a menos que se alcance un acuerdo político de amplio alcance, las perspectivas de que se produzca un aumento sustancial de los fondos destinados a la educación superior no son muy alentadoras. Al mismo tiempo, queda claro que una financiación pública sostenida es fundamental para mantener la actual expansión del sector y cumplir los compromisos de ampliación del acceso y la participación.

**Gráfico 2.4: Gasto público total en educación superior como porcentaje del PIB, 2000-2007**



Fuente: Eurostat.

### Notas específicas de los países

**UE-27:** cifras estimadas.

**Bélgica:** las instituciones privadas no subvencionadas y la Comunidad germanófona no se incluyen en el gasto; 2000: el gasto imputado a las jubilaciones no está disponible.

**República Checa:** véase la nota del gráfico 2.1.

**Dinamarca:** 2007: el gasto correspondiente al nivel de postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de secundaria superior y educación superior y no se incluye el gasto en investigación/desarrollo.

**Irlanda y España:** 2000: el gasto correspondiente a los servicios auxiliares no está disponible.

**Grecia:** 2000: el gasto imputado a las jubilaciones no está disponible.

**Chipre:** se incluye la ayuda económica a los estudiantes que cursan estudios en el extranjero.

**Lituania:** no se incluyen las transferencias de fondos públicos a "otras entidades privadas".

**Portugal:** 2000: el gasto correspondiente a los servicios auxiliares y el gasto local no están disponibles; el gasto imputado a las jubilaciones no está disponible.

**Eslovaquia:** 2000: no se incluye el gasto correspondiente al nivel CINE 5B.

**Reino Unido:** 2000: el gasto correspondiente a los servicios auxiliares no está disponible; ajuste del gasto público total al año fiscal, que comienza el 1 abril y termina el 31 de marzo; no se incluye el gasto correspondiente a la oferta auxiliar.

**Islandia:** 2000: el gasto correspondiente a los servicios auxiliares no está disponible; 2007: el gasto correspondiente al nivel de postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de educación superior.

**Turquía:** 2000: el gasto público local y regional no está disponible.

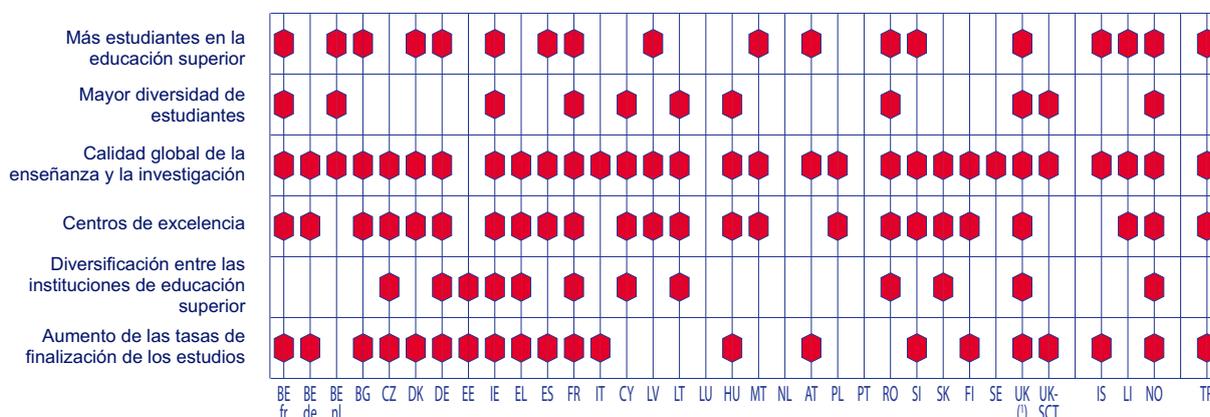
Los datos del gráfico 2.5. ofrecen una idea de cuáles son las prioridades políticas actuales con respecto a la asignación de fondos públicos.

Cuando se pide a los países que seleccionen de una lista predeterminada los objetivos políticos más importantes sobre los que se basa la financiación pública de las instituciones de educación superior, estos suelen elegir cuatro o más categorías. De hecho, Irlanda, Francia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega reconocen que todos los objetivos mencionados son importantes para la financiación pública.

De entre todas las categorías, los países hacen referencia con más frecuencia al interés por mejorar la calidad global de la enseñanza y la investigación. Merece la pena reseñar que este interés por la calidad y la investigación debe ponerse de manifiesto en un momento en el que la inversión pública en educación superior se está viendo sometida a restricciones cada vez mayores. Otros objetivos citados habitualmente son la necesidad de construir y mantener centros de excelencia en el ámbito de la docencia y/o investigación y aumentar el porcentaje de estudiantes que finalizan la educación superior en el plazo previsto. Asimismo, estos elementos son fundamentales para la calidad del sistema y también indican que un segundo problema importante en la elaboración de las políticas sobre educación superior es la eficiencia.

En cambio, los objetivos que guardan una relación más directa con la dimensión social, es decir, conseguir una mayor diversidad de estudiantes y una mayor diversificación de las instituciones de educación superior, son los que menos se suelen ver como una prioridad. Solo 13 sistemas nacionales (incluidos los cuatro del Reino Unido) identifican la diversidad de los estudiantes como una prioridad, y la diversificación de las instituciones de educación superior únicamente se cita en 13 sistemas nacionales. Esto puede interpretarse como una señal de que, a pesar de los debates y compromisos políticos a nivel europeo, el desarrollo de la dimensión social no siempre recibe el trato de prioridad nacional.

**Gráfico 2.5: Principales objetivos políticos de la financiación pública de la educación superior, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

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

### 2.3. Financiación pública de las instituciones de educación superior: ¿es este un instrumento que no se utiliza para la dimensión social?

Como se señaló en la Introducción, la forma en que los gobiernos canalizan los fondos públicos hacia la educación superior ofrece uno de los mecanismos potenciales de dirección más importantes (Lepori *et al.* 2007, p. 85). De hecho, Salmi y Hauptman (2006, p. 35) sostienen que la elección del mecanismo de asignación también puede influir en el acceso y la equidad, pues los planes de incentivos para las instituciones de educación superior se ven afectados de forma diferente según los distintos tipos de mecanismos de financiación. Sin embargo, hasta ahora, los datos presentados no han apoyado plenamente la idea de que la financiación de las instituciones de educación superior tenga un fuerte componente de dimensión social y, por tanto, este tema requiere un análisis adicional.

En general, la mayoría de los países emplea una combinación de distintos mecanismos de financiación. El siguiente análisis se centra en los mecanismos más importantes, a través de los cuales se distribuye un 70% o más del total de los fondos públicos. Casi todos los países recurren a mecanismos de financiación adicionales.

En la mayoría de los países la mayor parte de los fondos públicos destinados a las instituciones de educación superior viene determinada por un único mecanismo de financiación. Solo siete países declaran basarse en una combinación de dos mecanismos diferentes para distribuir, al menos, el 70% de los fondos públicos. No obstante, entre estos países no existe una combinación “típica”.

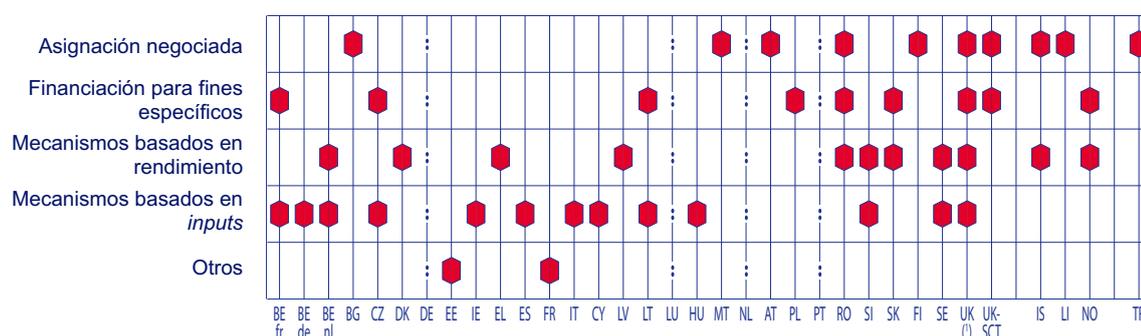
Los mecanismos basados en *inputs*, que pueden formar parte de una fórmula y centrarse en los *inputs* de las instituciones, como el número de estudiantes matriculados, constituyen el modelo más utilizado en diez sistemas de educación superior. De hecho, la Comunidad germanófona de Bélgica, Irlanda, Italia y Chipre fundamentan la totalidad de su financiación en estos mecanismos. En Hungría, el 91 por ciento de la financiación pública se basa en *inputs*. Sin embargo, Irlanda ha decidido modificar su modelo y en los próximos años va a introducir indicadores basados en rendimiento.

Las asignaciones negociadas, es decir, los mecanismos en los que la asignación no es automática sino que se negocia entre los gobiernos y las instituciones de educación superior, y que normalmente se

basan en asignaciones de años anteriores, son una forma tradicional de financiación de estas instituciones (Salmi y Hauptman 2006, p. 4). Este tipo de asignaciones siguen siendo el segundo mecanismo más utilizado para financiar las instituciones de educación superior en Europa y suelen estar vinculadas al número absoluto de estudiantes o al número de estudiantes que se presenta a los exámenes en un año concreto. Si bien algunos estudios de carácter político sugieren que pueden tener un efecto negativo sobre el acceso y la equidad (*Ibid.*, p. 92), en Austria, Rumanía y el Reino Unido existen otros mecanismos de financiación que acompañan a las asignaciones negociadas y que abordan directamente las cuestiones relativas a la equidad y al aumento de la participación.

Las financiación para fines específicos se basa en categorías de gasto, donde el gasto de las instituciones de educación superior está relacionado directamente con determinadas funciones, tareas y objetivos (Salmi y Hauptman 2006, p. 9; Lepori *et al.* 2007, p. 88). Este tipo de financiación suele realizarse en régimen de concurrencia competitiva y también puede denominarse financiación específica. No suele ser uno de los principales mecanismos de financiación de las instituciones de educación superior. Polonia sobresale en este aspecto, al afirmar que el 70 por ciento de todos los fondos públicos que reciben las instituciones de educación superior se destinan a fines específicos, situándose la financiación basada en *inputs* en segundo lugar.

**Gráfico 2.6: Principales mecanismos de financiación de las instituciones de educación superior**



Fuente: Eurydice.

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

**Nota explicativa**

Los principales mecanismos de financiación aportan el 70 por ciento o más de los fondos públicos destinados a las instituciones de educación superior.

**Notas específicas de los países**

**Francia:** el número de estudiantes que se presenta a los exámenes determina la subvención global.

**Finlandia:** las asignaciones negociadas destinadas a las universidades tienen en cuenta el rendimiento y los resultados. Las asignaciones negociadas destinadas a las escuelas politécnicas se basan más en el número de estudiantes.

Los mecanismos basados en el rendimiento están vinculados a los resultados reales o previstos por un centro a lo largo de un determinado periodo. Pueden basarse en los resultados, como el número de titulados, o en *inputs*, como el número de estudiantes/personal con determinadas características. Por lo general, tal y como muestra el gráfico 2.8, están bastante extendidos, pero en la mayoría de los países no son responsables de la mayor parte de la financiación pública. No obstante, Dinamarca, Grecia y Letonia distribuyen más del 70 por ciento de los fondos públicos exclusivamente a través de este mecanismo, aunque en Letonia se está debatiendo el paso a una financiación basada más en el rendimiento. En Estonia, la mayor parte de la financiación se basa en el número de titulados, es decir, en el rendimiento, pero como no se penaliza a las instituciones de educación superior, el sistema no puede definirse realmente como un sistema basado en el rendimiento y se incluye en la categoría "Otros". En Francia, las asignaciones dependen del número de estudiantes que se presenta a los exámenes, que también se incluye en la categoría "Otros". Eslovenia utiliza una fórmula de financiación que combina la financiación basada en el rendimiento con la financiación basada en *inputs*. Salmi y Hauptman (2006, p. 62) señalan que los modelos basados en el rendimiento permiten una relación directa entre los objetivos de la política pública y la financiación de la educación superior. Por tanto,

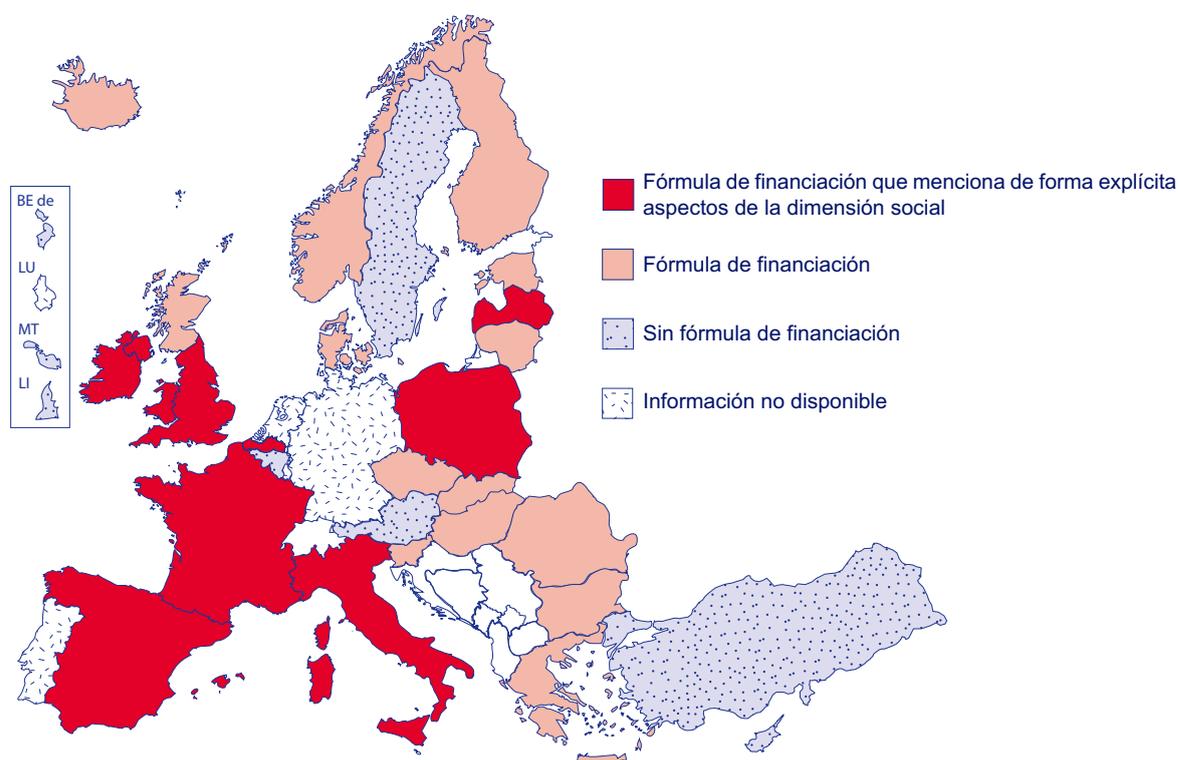
potencialmente, son un buen instrumento para promover los objetivos de la dimensión social, siempre y cuando los criterios de rendimiento estén vinculados a la dimensión social.

El potencial de los distintos mecanismos de financiación varía a la hora de promover la equidad en la educación superior. El análisis de los principales mecanismos utilizados en Europa muestra que no son los más óptimos para promover los objetivos de la dimensión social. De hecho, más que intentar alcanzar dichos objetivos a través de mecanismos de financiación primarios, se están empleando otros que son responsables de un porcentaje menor de la financiación global. Por tanto, se hace necesario examinar con mayor detenimiento la composición de las fórmulas de financiación y el objetivo de los mecanismos basados en el rendimiento.

## 2.4. Fórmulas de financiación y dimensión social

En la mayoría de los países y regiones el mecanismo principal de financiación va acompañado de una fórmula de financiación. En varios países, las fórmulas se utilizan para determinar la subvención global asignada a las instituciones de educación superior. Casi todos los países incluyen en ellas objetivos relativos tanto al rendimiento futuro como al historial de rendimiento, así como, cada vez con mayor frecuencia, medidas relativas a la calidad y la empleabilidad. En general, la mayor parte de los países europeos emplean fórmulas de financiación, pero casi nunca las utilizan para promover los objetivos de la dimensión social. Solo ocho países hacen referencia explícita a aspectos como la ampliación de la participación en las fórmulas de financiación. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Francia, Italia y Polonia, la inclusión de los estudiantes desfavorecidos va acompañada de un incentivo económico, mientras que los organismos de financiación del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) asignan fondos adicionales a los centros para aumentar la participación. Este modelo es uno de los que se han identificado como capaces de ejercer un impacto potencialmente positivo en la equidad. En España, se tiene en cuenta el sexo del personal y de los estudiantes, al menos, en alguna fórmula regional, mientras que Letonia incluye el coste de las becas en el cálculo de la asignación pública a las instituciones de educación superior. No obstante, las cuantías suelen ser bastante reducidas. Por ejemplo, en Italia, se distribuyen 6 millones de euros para promover la participación de los estudiantes discapacitados.

**Gráfico 2.7: Utilización de fórmulas de financiación para promover los objetivos de la dimensión social, 2009/10**



Fuente: Eurydice.



## 2.6. El impacto de la crisis económica

La crisis económica ha tenido un fuerte impacto en toda Europa, tanto sobre la participación como en la financiación de la educación superior, y seguirá influyendo en el desarrollo futuro de estas áreas (Eggins y West, 2010).

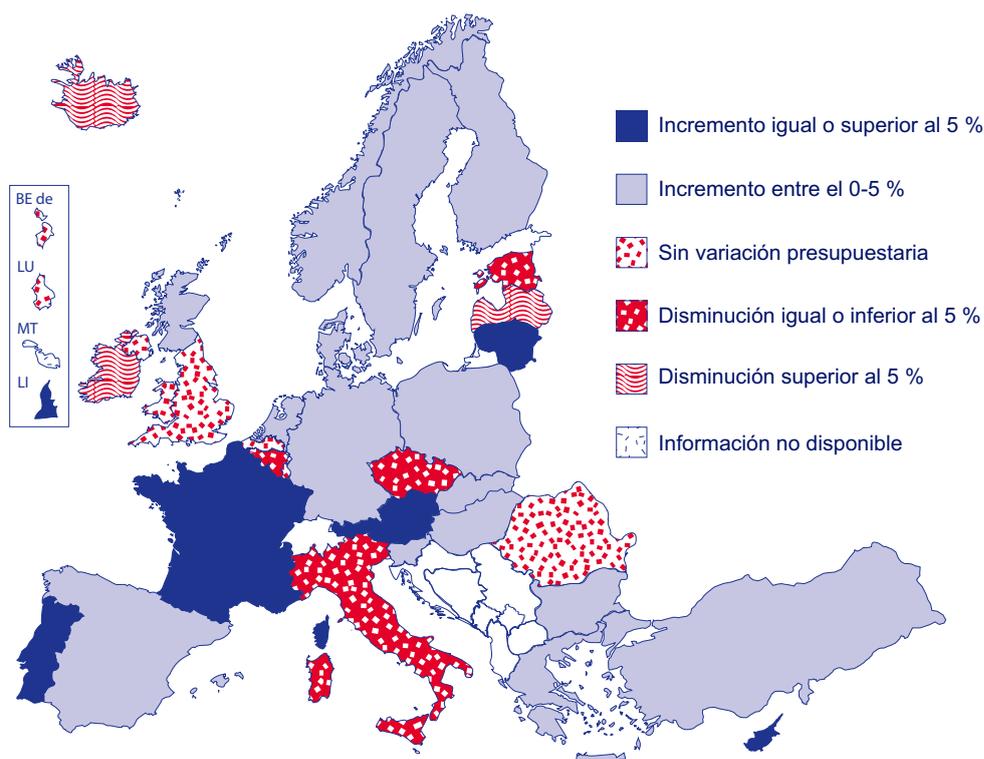
A falta de datos comparables de la UE sobre gasto público por estudiante y como porcentaje del PIB en el periodo posterior a 2007, es decir, durante la mayor parte de la crisis, el siguiente análisis se basa inevitablemente en un proceso de recopilación de datos y definiciones nacionales que no ha permitido su armonización.

Eurydice ha recogido información sobre el modo en que los países han respondido a la crisis en la educación superior desde 2009. Las reacciones de los gobiernos europeos no han sido uniformes y van desde la puesta en marcha de medidas de estímulo hasta la aplicación de recortes drásticos en el gasto público. Las respuestas a la crisis económica, que ahora se ha convertido en una crisis de las finanzas públicas, siguen variando de forma considerable, en función del contexto nacional, la situación económica y las prioridades políticas.

Los cambios presupuestarios en la educación superior y la aprobación o no de medidas de estímulo para el sector son dos indicadores importantes de la magnitud del problema a escala nacional y del modelo político adoptado en cada país.

El gráfico 2.9 presenta los datos presupuestarios de 46 países europeos para 2009/10 tal y como se analizan en la publicación de Eurydice titulada *La educación superior en Europa 2010* (EACEA/Eurydice 2010, p. 46). En 2009, la mayoría de países europeos manifestaron que los presupuestos de educación superior se habían incrementado o mantenido estables en comparación con el año académico 2008/09. Sin embargo, varios países introdujeron recortes presupuestarios. Entre los países que integran Eurydice, los recortes más drásticos se produjeron en Irlanda, Letonia e Islandia.

**Gráfico 2.9: Evolución de los presupuestos de educación superior entre 2008/09 y 2009/10**



Fuente: Eurydice, *La educación superior en Europa 2010*.

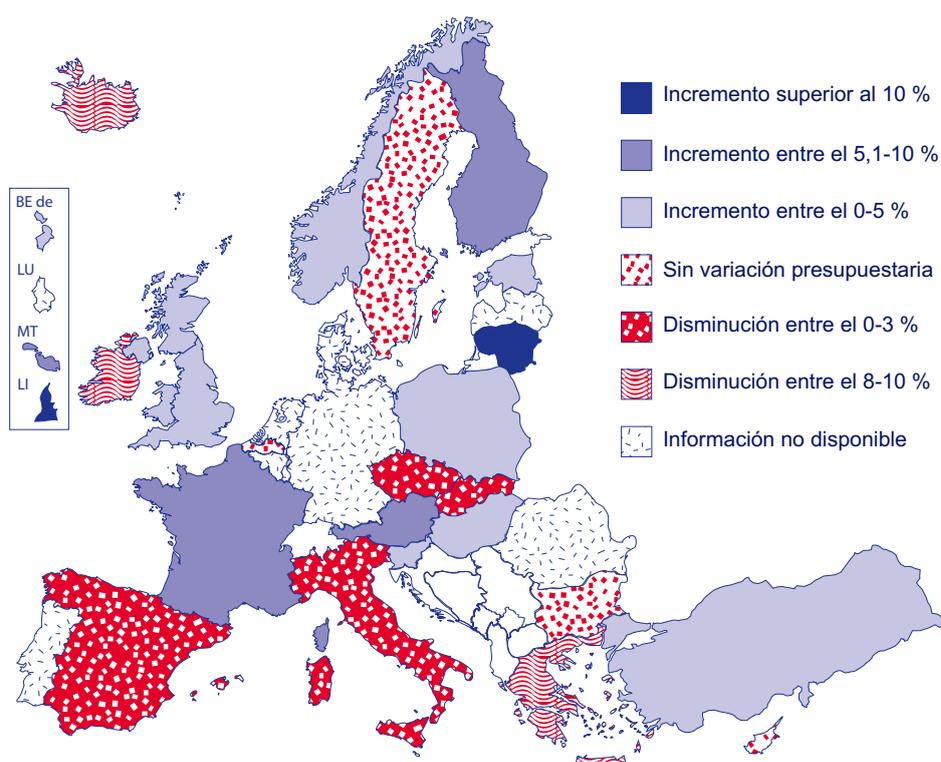
### Nota específica del país

**República Checa:** los datos corresponden a los años naturales 2009 y 2010.

Para el año académico 2010/11, la situación ha evolucionado ligeramente, tal y como muestra el gráfico 2.10.

En realidad, la mayoría de países europeos ha aumentado el gasto en educación superior, lo que se debe, en parte, a la adopción de medidas de estímulo. Solo en seis países ha disminuido el presupuesto destinado a la educación superior. Entre ellos, Irlanda, Italia e Islandia registran un segundo descenso consecutivo de la financiación pública. De hecho, las administraciones educativas de Irlanda e Islandia continúan llevando a cabo recortes presupuestarios especialmente drásticos, que oscilan entre un 8-10 por ciento anual. En 2010/11, Grecia también tuvo que reducir su gasto en educación superior en el mismo porcentaje (8-10 %). Es importante señalar que, aunque es de suponer que el resto de los países de este grupo habrá comenzado a aplicar recortes similares o superiores a la media de la UE, Italia está reduciendo la financiación partiendo de un nivel inicial de gasto público muy inferior, en porcentaje del PIB, a la media de la UE (gráfico 2.4).

**Gráfico 2.10: Evolución de los presupuestos de educación superior entre 2009/10 y 2010/11**



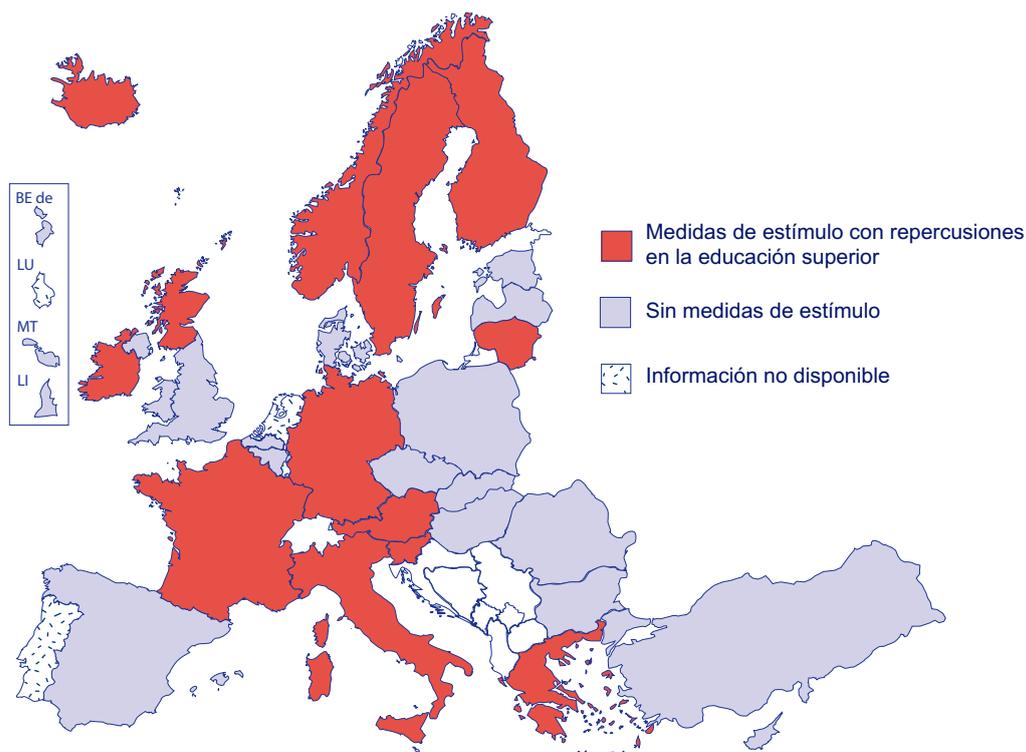
Fuente: Eurydice.

**Nota específica del país**

**República Checa:** los datos corresponden a los años naturales 2009 y 2010.

La adopción de medidas de estímulo para los sistemas europeos de educación superior es otro cambio importante en la financiación pública de este sector. Como muestra el gráfico 2.11, trece países europeos han adoptado este tipo de medidas y algunos de ellos han pasado por serias dificultades económicas. Así, Irlanda, Grecia, Italia e Islandia han asignado fondos especiales para proteger el sector de los efectos más terribles de la crisis. Sin embargo, Alemania, Francia, Finlandia, Suecia y Noruega también han puesto en marcha medidas de estímulo, lo que indica que, a pesar de la crisis, los países nórdicos están decididos a que el gasto público en educación superior siga siendo elevado, en tanto que Alemania y Francia están igualmente dispuestos a facilitar los fondos necesarios para continuar con las reformas en curso de sus sistemas nacionales.

**Gráfico 2.11: Adopción de medidas de estímulo en la educación superior, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

Dentro de estas medidas de estímulo, la financiación específica se ha destinado, en la mayoría de las ocasiones, a la investigación y/o la docencia. Las ayudas a los estudiantes forman parte de este conjunto de medidas únicamente en cuatro países (Italia, Lituania, el Reino Unido –Escocia– e Islandia), lo cual indica que los objetivos de la dimensión social no gozan de prioridad dentro de las medidas destinadas a estimular la recuperación económica.

En general, a pesar de las notables restricciones presupuestarias llevadas a cabo en ocasiones, los gobiernos europeos parecen haber respondido de forma positiva a la necesidad de apoyar al sector de la educación superior. Esto concuerda con una tendencia mundial similar que procura mantener el gasto en la educación superior (Varghese, 2010). La decisión de proteger el sector puede interpretarse como un reconocimiento de su importancia en la economía del conocimiento y de su potencial como motor de la recuperación y el crecimiento económicos (Comisión Europea, 2011). No obstante, aún queda por ver si los actuales niveles de financiación y las prioridades de asignación pueden hacer que lleguen a alcanzarse los ambiciosos objetivos que Europa se ha fijado con relación a la dimensión social: el aumento y la ampliación de la participación en la educación superior.



## CAPÍTULO 3: TASAS Y AYUDAS A LOS ESTUDIANTES

### Introducción

Las cuestiones relativas a las tasas y a las ayudas a los estudiantes son difíciles de entender y de comparar con exactitud y claridad a escala europea. Esto es así porque son muchos los aspectos a tener en cuenta y la interacción entre las distintas series de datos es de vital importancia para comprender mejor la realidad. Por ejemplo, la frase “los estudiantes pagan tasas en el país x” puede estar clara, pero carece de la información necesaria para entender su realidad económica desde la perspectiva de los estudiantes. El término “estudiantes” ¿se refiere a todos o a algunos? Si se refiere a algunos, ¿cuáles son los criterios que determinan qué estudiantes las pagan? ¿Cuánto abonan (la horquilla de las tasas)? ¿Se pagan “por adelantado”, al matricularse, o después de haber obtenido el título? Aunque se dé respuesta a todas estas preguntas la información sigue siendo, como mucho, parcial. El resto del cuadro hay que completarlo con información sobre el sistema de ayudas a los estudiantes. ¿Tienen los alumnos o sus familias acceso a ayudas económicas públicas, ya sea en forma de becas, préstamos o desgravaciones fiscales? En caso afirmativo ¿bajo qué condiciones y criterios?

El presente capítulo no pretende ofrecer una visión completa de los distintos sistemas europeos de tasas y ayudas económicas a los estudiantes. Sin embargo, su objetivo es mostrar los principales modelos y enfoques de los sistemas nacionales de educación superior, relacionando los elementos más importantes de los sistemas nacionales de tasas con las ayudas a los estudiantes. Dicho esto, estamos ante lo que solo puede ser una perspectiva general de un tema muy complejo, y para más información pueden consultarse las fichas técnicas de los sistemas de cada país.

### 3.1. Principales modelos de tasas y ayudas a los estudiantes

El gráfico 3.1a combina información de dos características fundamentales de los sistemas nacionales. La primera es si la mayoría de los estudiantes paga tasas y la segunda, si la mayoría de ellos percibe algún tipo de beca. Respecto a las tasas, se tienen en cuenta todos los gastos que corren a cargo de los estudiantes, a excepción de las cuotas a las asociaciones o sindicatos de estudiantes. Por tanto, no se tiene en cuenta ni la razón por la cual se fijan las tasas (p. ej., matrícula o inscripción), ni la cuantía de las mismas. Dicha información puede consultarse en las fichas técnicas de los sistemas de cada país.

**Gráfico 3.1a: Proporción de estudiantes de primer y segundo ciclo que abona tasas y recibe becas, 2009/10**

	<b>La mayoría recibe BECAS</b>		
<b>Una minoría abona TASAS</b>	<b>DK, MT, FI, SE, UK-SCT, LI, NO</b>	<b>CY, NL, SK, UK-EWNI</b>	<b>La mayoría abona TASAS</b>
	<b>DE, EL, LT, HU, AT</b>	<b>BE, BG, CZ, EE, IE, ES, FR, IT, LV, PL, RO, SI, IS, TR</b>	
	<b>Una minoría recibe BECAS</b>		

Fuente: Eurydice.

#### **Nota explicativa**

Este gráfico ofrece una visión simplificada y debe interpretarse a la luz del resto de la información incluida en este capítulo. Se centra en:

- la proporción de estudiantes que abona tasas, pero no en la cuantía de las mismas;
- las becas, pero no otros tipos de ayudas económicas a los estudiantes.

#### **Nota específica del país**

**Reino Unido:** la información se refiere únicamente a los estudiantes de primer ciclo a tiempo completo.

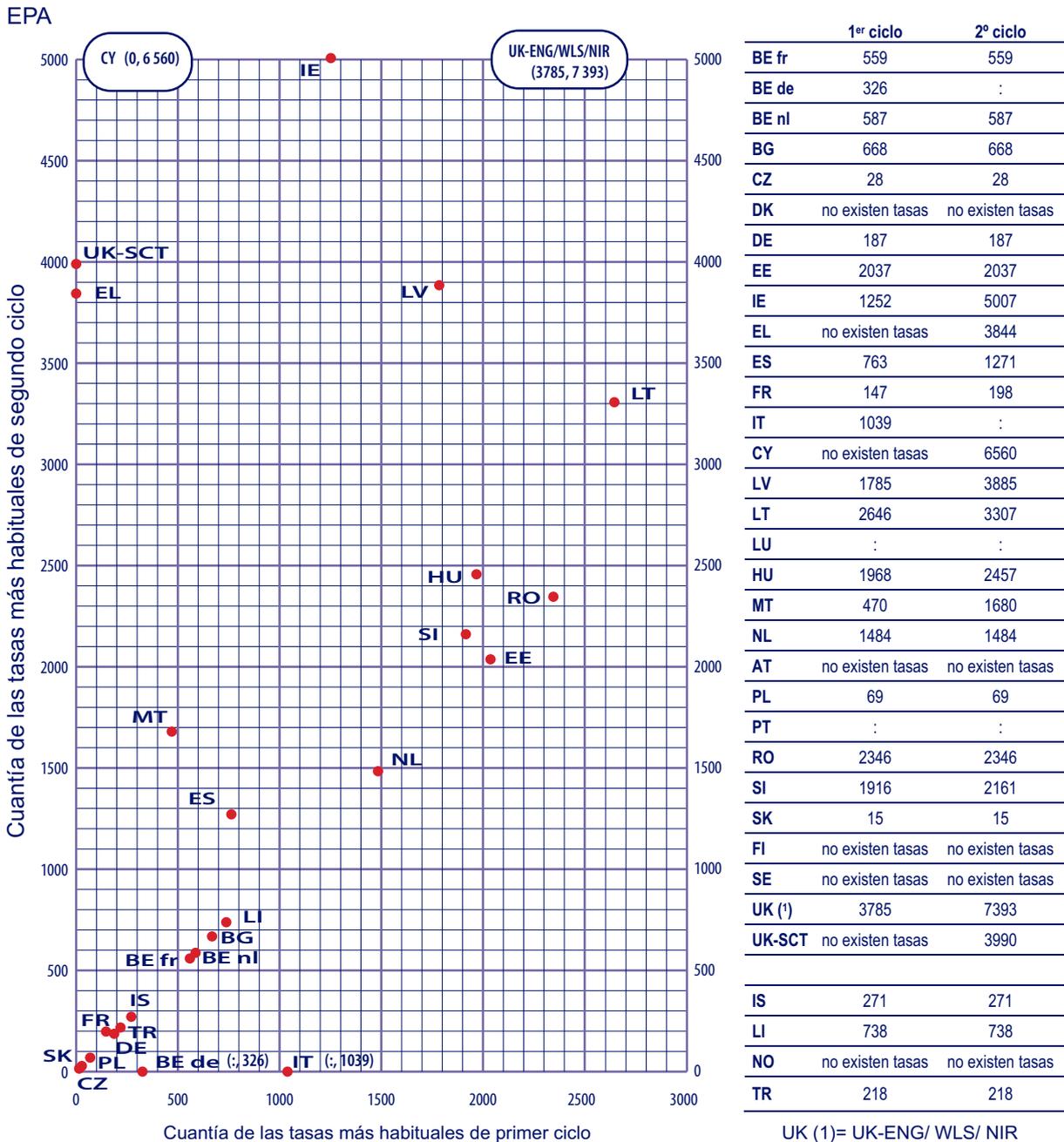
El hecho de que las becas se consideren un indicador primario de las ayudas a los estudiante es, asimismo, una simplificación excesiva que ignora otros tipos importantes de ayudas económicas. No obstante, en la mayor parte de los países las becas son un indicador revelador. De hecho, casi todos ellos cuentan con algún sistema de becas, aunque, en ocasiones, estas se combinen con préstamos, beneficios fiscales para los padres u otro tipo de ayudas indirectas a los estudiantes.

Si se analizan ambas características de los sistemas nacionales de forma conjunta, se pueden distinguir cuatro grandes categorías de países en el panorama europeo. En primer lugar, están los países donde la mayoría de estudiantes abona tasas y también percibe becas. Hay cuatro sistemas nacionales incluidos en esta categoría (Chipre, los Países Bajos, Eslovaquia y el Reino Unido –Gales e Irlanda del Norte–). A primera vista, el modelo parece incoherente, pues por un lado el Estado proporciona ayuda financiera a una mayoría de los estudiantes y, por otro, las instituciones públicas de educación superior cobran tasas a un gran número de ellos. Sin embargo, para comprender totalmente estos sistemas nacionales hay que tener en cuenta otros muchos aspectos del sistema de tasas y ayudas. Parte de la explicación de lo que a primera vista parece ser un sistema paradójico estriba en el hecho de que en estos países las tasas se exigen a todos los estudiantes. Al mismo tiempo, el sistema de becas está dirigido normalmente a colectivos específicos, con el fin de paliar el impacto que las tasas tienen sobre dichos grupos. Chipre se incluye en esta categoría debido, únicamente, a las tasas de segundo ciclo, puesto que los estudiantes chipriotas y de la UE no abonan tasas en el primer ciclo. El grupo también incluye al Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde un importante aspecto del sistema es que las tasas solo se abonan después de haber obtenido el título, una vez que el titulado esté percibiendo unos ingresos por encima de un determinado umbral. De este modo, las tasas se devuelven realmente como si fuesen un tipo de impuesto sobre los titulados, al que se está sujeto hasta que el préstamo se haya devuelto en su totalidad. Parte del dinero generado por las tasas se canaliza de nuevo hacia el sistema en forma de ayudas específicas a los estudiantes.

En segundo lugar, hay una categoría de países bastante más numerosa –más de la mitad de los sistemas nacionales analizados– donde la mayoría de los estudiantes paga tasas y una minoría recibe becas. Si bien un sistema así no parece ser muy favorable para los estudiantes, es importante tener en cuenta que el cuadro general no muestra la cuantía de las tasas ni su impacto sobre los distintos presupuestos y perfiles de los estudiantes. Por tanto, es imprescindible reconocer que esta categoría incluye países que fijan unas tasas deliberadamente bajas y asequibles para la mayoría de los estudiantes, de modo que, en ocasiones, se trata solo de tasas de matriculación simbólicas, y donde las ayudas a los estudiantes están deliberadamente muy dirigidas. En general, se puede afirmar que esta categoría de países aplica un “modelo de redistribución económica” que comparte muchas características con los países de la primera categoría. En ambos casos, los sistemas generan unos ingresos que pueden emplearse para proporcionar ayudas a los estudiantes que más lo necesitan. Sin embargo, en ninguno de los sistemas está estipulado que todo el dinero obtenido de las tasas deba destinarse para ayudas a los estudiantes, con lo cual los fondos generados también pueden utilizarse para otros fines, como, por ejemplo, la financiación básica de la educación superior.

El tercer modelo sería, sin duda, la opción preferida por la mayoría de los estudiantes. En este caso, una minoría abona tasas mientras que la mayoría percibe becas. Este modelo solo se aplica en siete países (Dinamarca, Malta, Finlandia, Suecia, el Reino Unido–Escocia–, Liechtenstein y Noruega). Dada la distribución geográfica de estos países, queda también claro que podría considerarse, en gran medida, como un modelo del norte de Europa o incluso nórdico, y la condición fundamental para su aplicación consiste en un amplio consenso social sobre la importancia y el valor de la educación superior y, por tanto, sobre la voluntad de realizar una fuerte inversión en término de ayudas para los estudiantes.

Gráfico 3.1b: Cuantía de las tasas más habituales de primer y segundo ciclo, 2009/10



Fuente: Eurydice.

El último modelo incluye países donde solo una minoría de estudiantes paga tasas y solo una minoría percibe becas. Este grupo de cinco países (Alemania, Grecia, Lituania, Hungría y Austria) es la imagen especular del primer grupo y puede decirse que el Estado juega un papel bastante pasivo, pues ni concede becas, ni carga los gastos a los estudiantes. Sin embargo, Alemania es un caso especial, pues el abono de las tasas es una cuestión geográfica, mientras que las becas son solo un aspecto de un avanzado sistema de ayudas a los estudiantes. Desde que se autorizó el cobro de tasas –a raíz de un fallo del Tribunal Constitucional en 2005– siete de los 16 *Länder* (regiones), todos en el occidente de Alemania, exigen en la actualidad el pago de tasas. En estos *Länder* todos los estudiantes las abonan, mientras que en el resto ninguno lo hace. Por tanto, la imagen correcta de Alemania sería la que reflejase estas importantes diferencias entre los *Länder*. De los cuatro modelos, este es, en apariencia, el que menos se esfuerza por definir y aplicar una política clara sobre la dimensión social a través del sistema de ayudas a los estudiantes. Pero de nuevo habría que matizar esta afirmación general analizando detalladamente otras cuestiones.

Asimismo, resulta interesante señalar la amplitud de la variación en la cuantía de las tasas que se exigen a los estudiantes en todo el continente. El gráfico 3.1b refleja las tasas abonadas con más asiduidad en el primer y segundo ciclo, y se pueden destacar dos características principales.

En primer lugar, las diferencias, desde el punto de vista de los estudiantes, son realmente enormes, y van desde un grupo de países que no cobran tasas en ninguno de los dos ciclos (Dinamarca, Austria, Finlandia, Suecia y Noruega), pasando por otros donde las tasas son relativamente bajas hasta algunos en que son realmente elevadas.

En segundo lugar, resulta llamativo el hecho de que, aunque en ambos ciclos las cuantías a nivel nacional suelen ser parecidas, generalmente las tasas son más altas para los estudiantes de segundo ciclo que para los del primero. Esta tendencia es particularmente notoria en los países que presentan las tasas más altas. Por tanto, a tasas más altas en el primer ciclo, mayor probabilidad de que sean aún más elevadas en el segundo. En algunos países, esta información puede ser un indicador de un mayor nivel de implicación de las administraciones públicas en el primer ciclo de la educación superior en comparación con el segundo.

### 3.2. ¿Quién paga tasas?

El gráfico 3.2 se centra en las tasas exigidas a los estudiantes y muestra los principales criterios empleados para decidir quiénes las pagan. La variedad de enfoques nacionales es muy amplia y la combinación de distintos elementos es una práctica habitual, pudiendo distinguirse cinco grandes categorías de criterios. Se ha examinado la situación para los estudiantes nacionales de cada país y de los pertenecientes a la UE. Las tasas para los estudiantes no comunitarios pueden ser diferentes, en cuyo caso la información se recoge en las fichas técnicas nacionales.

Los estudiantes no abonan tasas en tres sistemas nacionales (Finlandia, Suecia y Noruega). Sin embargo, el Reino Unido (Escocia) es un caso particular, pues, aunque no cobran tasas a los estudiantes escoceses y de la UE, sí se las exigen a los procedentes de otras partes del Reino Unido. En ocasiones, también se considera a Dinamarca como un país sin tasas, lo cual es cierto para los estudiantes a tiempo completo, pero no para los estudiantes a tiempo parcial. Asimismo, aunque por lo general en Austria los estudiantes de la UE no pagan tasas, sí deben abonarlas quienes superen en dos semestres la duración mínima prevista para los estudios.

En el polo opuesto, en Bélgica (Comunidad germanófona), la República Checa, los Países Bajos, Eslovaquia, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Liechtenstein y Turquía, todos los estudiantes pagan tasas y, por tanto, no es necesario establecer criterios para distinguir entre quienes las abonan y quienes no. No obstante, en Turquía, aunque se cobran tasas a todos los estudiantes, existen criterios basados en la rama de estudios para determinar la cuantía de las mismas. En Austria todos los que abonan tasas pagan la misma cantidad. Sin embargo, aunque en el resto de países se abonan tasas, se aplican diferentes criterios para determinar quiénes las pagan y/o cuál es su cuantía.

Las categorías de criterios para determinar qué estudiantes abonan tasas no son excluyentes y muchos países combinan los criterios de diversas formas. Los utilizados con más frecuencia para decidir los estudiantes que pagan tasas no están vinculados a las características de la población estudiantil (estatus socioeconómico, resultados académicos, etc.) sino más bien a la modalidad de los estudios, el tipo de programa o la rama elegida. Estos criterios se aplican en Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia. Sin embargo, en este grupo de países se da una enorme variedad de situaciones. En Grecia, por ejemplo, se pueden cobrar tasas en los programas de segundo ciclo, pero no en los de primer ciclo. En muchos otros países, incluidos Letonia, Lituania y Hungría, los estudiantes de arte y humanidades abonan la cuantía mínima, mientras que los de ciencias de la salud (medicina y veterinaria) abonan la máxima. En Dinamarca, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia, los

estudios a tiempo parcial justifican un sistema de tasas diferente en el que los estudiantes abonan tasas de forma más sistemática.

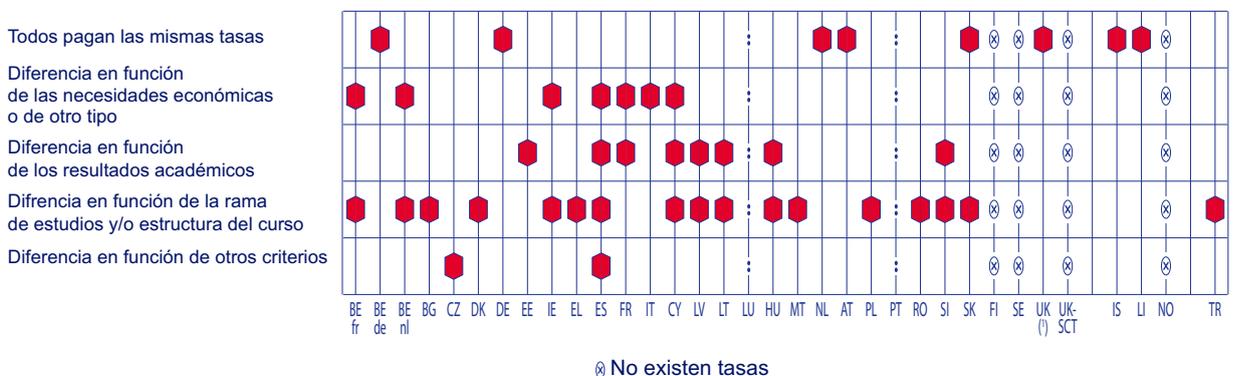
Existen consideraciones de tipo económico (situación económica de los estudiantes) que se aplican como criterios para establecer el cobro de tasas en seis sistemas: Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), España, Francia, Italia y Chipre.

Nueve países (Estonia, España, Francia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Eslovenia y Turquía) utilizan criterios basados en los resultados académicos para determinar quiénes pagan tasas y/o la cuantía de las mismas. En Francia la combinación de criterios económicos y de rendimiento es el criterio más utilizado. La decisión inicial de conceder becas a los estudiantes y eximirlos del pago de tasas se toma atendiendo a criterios económicos. Sin embargo, para que continúen percibiendo las becas a lo largo de la educación superior deben obtener unos resultados académicos satisfactorios.

El análisis de los países que utilizan una combinación de criterios resulta asimismo revelador. Cuatro de ellos (Letonia, Lituania, Hungría y Eslovenia) combinan criterios basados en los resultados académicos con los basados en el tipo de programa de estudios. Bélgica (Comunidades francesa y flamenca) es el único país que combina criterios económicos (situación económica de los estudiantes) con los vinculados a la rama de estudios. Del mismo modo, Francia combina criterios económicos con resultados académicos. Chipre y España utilizan una mayor variedad de criterios, de modo que combinan los económicos con los de rendimiento y con el tipo de programa de estudios. No obstante, en el caso de España, el que un estudiante abone o no tasas se determina únicamente en función de criterios económicos referidos a su familia. Posteriormente, la cuantía de las tasas se fija atendiendo a otros criterios.

La República Checa, Polonia y Eslovaquia constituyen casos particulares, pues las instituciones de educación superior gozan de autonomía para establecer sus propias tasas en el caso de los programas impartidos en una lengua extranjera. No obstante, en el resto de los casos las tasas se limitan a las de matriculación y a aquellas que tienen que abonar los estudiantes que prolongan la duración prevista de sus estudios en más de un curso académico. Si bien en Letonia la mayoría de los estudiantes han de hacer frente al pago de tasas, en el caso de los programas impartidos en una lengua extranjera las tasas por crédito suelen ser superiores a las de los programas impartidos en la lengua nacional.

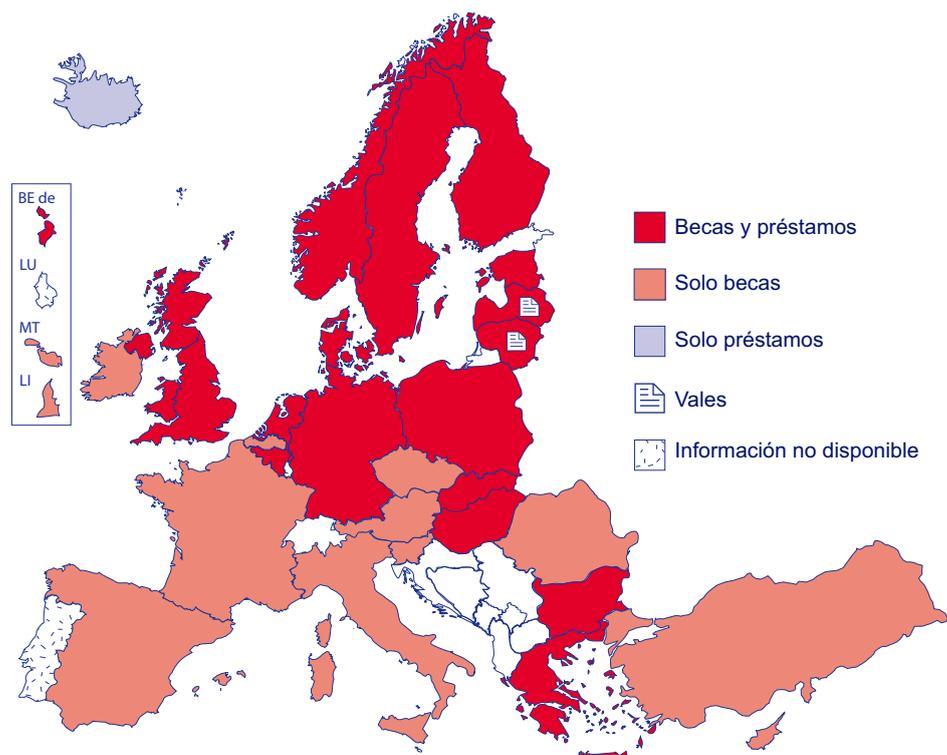
**Gráfico 3.2: Criterios para determinar las tasas que han de abonar los estudiantes de primer y segundo ciclo, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

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

**Gráfico 3.3: Principales tipos de ayudas económicas a los estudiantes de primer y segundo ciclo, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

### 3.3. Ayudas económicas para los estudiantes

Una vez examinada la situación relativa a las tasas exigidas a los estudiantes es importante comparar esta realidad con los principales tipos de ayudas económicas existentes. El objetivo del gráfico 3.3 es mostrar los aspectos fundamentales de los sistemas nacionales de ayudas económicas a los estudiantes. En él se analizan las ayudas económicas en el primer y segundo ciclo de la educación superior, salvo en el caso del Reino Unido, donde el gráfico refleja únicamente la realidad de los estudiantes de primer ciclo.

Lo primero que llama la atención es el número de países que combinan becas y préstamos. De hecho, este es el caso de la gran mayoría de países europeos. Sin embargo, aunque algunos tipos de becas son prácticamente universales en los dos ciclos y aunque casi dos tercios de los países analizados ofrecen la posibilidad de obtener un préstamo financiado con fondos públicos, la utilización real de los préstamos varía enormemente. En ocasiones, la demanda de préstamos parece estar también vinculada a la cuantía de las tasas. Por ejemplo, en Francia, donde las tasas son relativamente bajas, el número de estudiantes que solicita un préstamo es realmente muy bajo (0'1 %). El Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) es la cara opuesta, con unas tasas relativamente altas en comparación con otros países europeos y una suscripción de préstamos muy elevada. Islandia es el único país europeo donde el sistema de ayudas a los estudiantes se basa exclusivamente en préstamos.

La importancia relativa de las becas y los préstamos en los sistemas mixtos también varía de forma considerable en función del país. Por ejemplo, mientras que en Suecia el 70% de los estudiantes percibe una beca del Estado, en Estonia esa cifra se sitúa en el 15%. Como muestran las fichas técnicas nacionales, la cuantía potencial de las becas también varía enormemente en función del país. Por ejemplo, en Irlanda, las becas oscilan entre 330 y 6.355 EUR por curso académico, en función de los ingresos, el número de miembros de la unidad familiar y la distancia a la que se encuentre el centro, pero además, los estudiantes que tienen derecho a beca también están exentos del pago de tasas.

Por lo que respecta a las ayudas a los estudiantes, el equilibrio entre becas y préstamos es igualmente variable. En Alemania, el *Bafög* consiste automáticamente en un préstamo y una beca a partes iguales durante la duración normal de los estudios. Una vez finalizada la ayuda regular se puede obtener un préstamo bancario para superar los exámenes en el periodo de un año. Sin embargo, en los Países Bajos, las becas se vinculan al rendimiento. Si los estudiantes obtienen el título en los 10 años siguientes al primer pago, la ayuda es realmente una beca, pero si no lo consiguen en ese periodo de tiempo la beca se transforma en un préstamo con intereses. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los estudiantes únicamente deben devolver el préstamo cuando hayan obtenido el título y hayan alcanzado un determinado umbral de ingresos. En caso de no darse nunca esa situación, el préstamo jamás se devuelve y después de 25 años queda cancelado, lo que significa que, efectivamente, se ha financiado con fondos públicos.

En algunos países, las ayudas a los estudiantes son distintas en función del ciclo de estudios. En el Reino Unido, únicamente estudiantes de primer ciclo pueden acceder a las becas y los préstamos del Estado, mientras que los Consejos de Investigación (*Research Councils*) ofrecen financiación para los estudiantes de segundo ciclo mediante concurso. Asimismo, existen fondos para la formación en el campo de la docencia, del trabajo social y en algunas profesiones de la rama sanitaria.

Letonia y Lituania también emplean bonos para compensar el coste de las matrículas. Este modelo de financiación de la educación superior apenas se utiliza en Europa (cf. Salmi y Hauptman 2006, p. 28). Incluso en estos dos países su uso es limitado. Letonia solo los utiliza con los desempleados que puedan obtener un título en tres años. Lituania distribuye los bonos a los estudiantes en función de los méritos y los emplea para dar respuesta a la demanda de determinadas especialidades.

Asimismo, se observa que hay relación entre el tipo de mecanismo de ayuda a los estudiantes y el hecho de que se oriente hacia el rendimiento o hacia las necesidades. Así, mientras que las necesidades económicas son el criterio que casi siempre se tiene en cuenta en la concesión de las becas (Estonia es la única excepción), apenas se utiliza para la concesión de los préstamos (salvo en Bélgica -Comunidad francesa) y Polonia.

### 3.4. ¿A qué estudiantes hay que otorgar ayudas económicas?

El gráfico 3.4 ilustra los principales criterios para seleccionar a los estudiantes que se benefician de becas financiadas con fondos públicos. La cuestión filosófica que subyace a las decisiones de los países es la naturaleza de un sistema equitativo de ayudas económicas a los estudiantes. Está claro que son varios los aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, ¿deberían extenderse las ayudas al mayor número de personas posible, aunque con ello se redujese el impacto de las mismas? o ¿debería un colectivo minoritario, independientemente de cómo se hayan establecido los criterios de pertenencia al mismo, recibir la mayor parte de las ayudas? Si se decide que las ayudas deben ser específicas para incrementar su impacto, ¿qué estudiantes deberían tener derecho a las mismas? Por lo que respecta a la dimensión social, ¿es más justo y eficaz destinar las ayudas en función de las necesidades económicas? o ¿hasta qué punto se deberían conceder ayudas económicas a los estudiantes que obtienen buenos resultados? ¿Refuerza dicha financiación las desigualdades sociales al premiar a los estudiantes que ya gozan de una situación social privilegiada en detrimento de quienes tienen el mismo potencial pero no pueden desarrollarlo debido a desventajas sociales y económicas? Ya sea como resultado de un debate implícito o explícito, todos los sistemas nacionales de ayudas a los estudiantes se posicionan respecto a estas cuestiones.

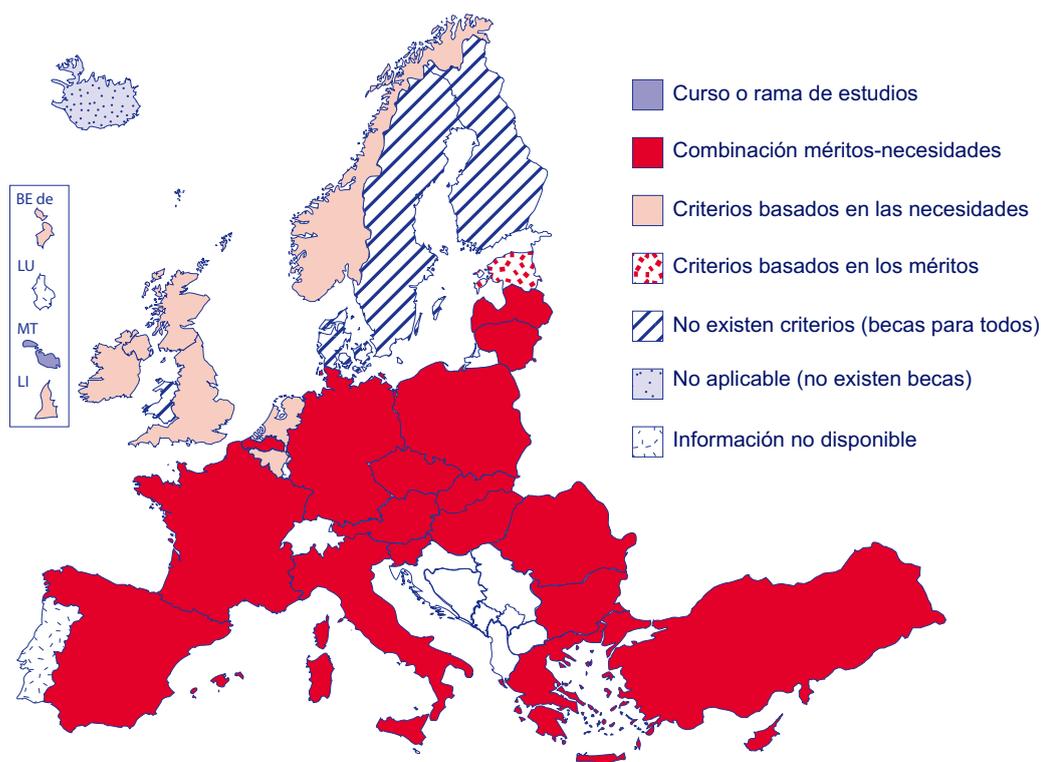
### 3.5. Criterios para la concesión de becas

Dinamarca, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Gales) cuentan con un sistema universal de becas para los estudiantes a tiempo completo, siempre y cuando cumplan determinados requisitos básicos relacionados con el rendimiento en sus estudios. Por tanto, en estos países no hay criterios prescritos. En el resto, la cuestión es si las becas se conceden en función de las necesidades económicas o de los resultados académicos, o en función de una combinación de ambos criterios principales.

La mayor parte de los países combina los dos criterios, concediendo algunas becas en función de las necesidades económicas y otras en función de los resultados académicos. Estonia combina criterios basados en el curso o rama de estudios con los méritos. Asimismo, Grecia basa su sistema de becas principalmente en criterios de mérito académico: los estudiantes perciben becas por obtener unos resultados excelentes en los exámenes, con independencia de su situación económica, aunque esta sí se tiene en cuenta para determinar la cuantía de las mismas.

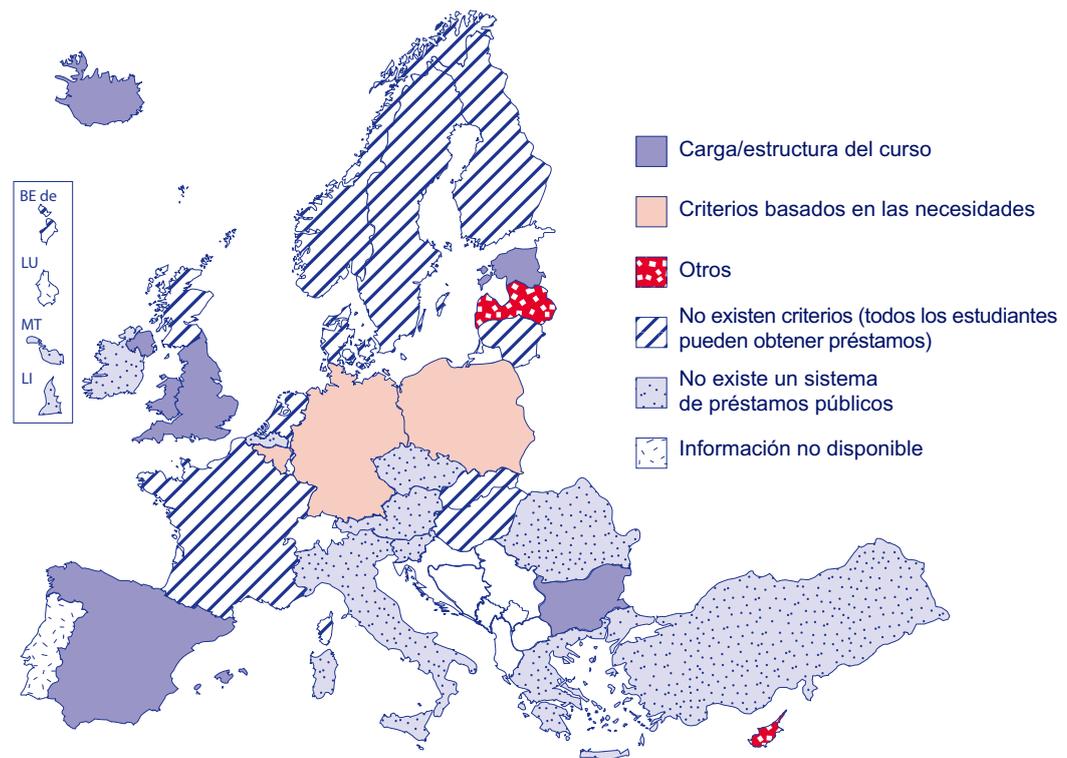
Algunos países, como Bélgica (Comunidad francesa), Irlanda, los Países Bajos, Finlandia, el Reino Unido y Liechtenstein solo conceden becas en función de las necesidades económicas, aunque, en algunos casos, o bien la cuantía de las mismas o su mantenimiento a lo largo de todo el programa de estudios puede depender de los resultados académicos.

**Gráfico 3.4: Criterios para la concesión de becas en el primer y segundo ciclo, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

**Gráfico 3.5: Criterios para la concesión de préstamos en el primer y segundo ciclo, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

### 3.6. Criterios para la concesión de préstamos

Respecto a los préstamos a los estudiantes, este estudio únicamente tiene en cuenta los sistemas de préstamos públicos, y no los préstamos privados que las personas pueden negociar con los bancos. Estos sistemas de préstamos públicos a los estudiantes existen, aproximadamente, en dos tercios de los países europeos –en 23 sistemas nacionales de los examinados– mientras que en once la ayuda económica solo se ofrece bajo el formato de becas.

Hay que señalar que, mientras que únicamente Dinamarca y Suecia tienen un sistema universal de becas, los préstamos para todos los estudiantes se pueden encontrar en diez sistemas nacionales (Bélgica –Comunidad germanófona–, Dinamarca, Francia, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Noruega), aunque en Hungría los estudiantes mayores de 40 años no tienen derecho a ellos. En el caso de Francia el número de estudiantes que accede a estos préstamos es bastante escaso.

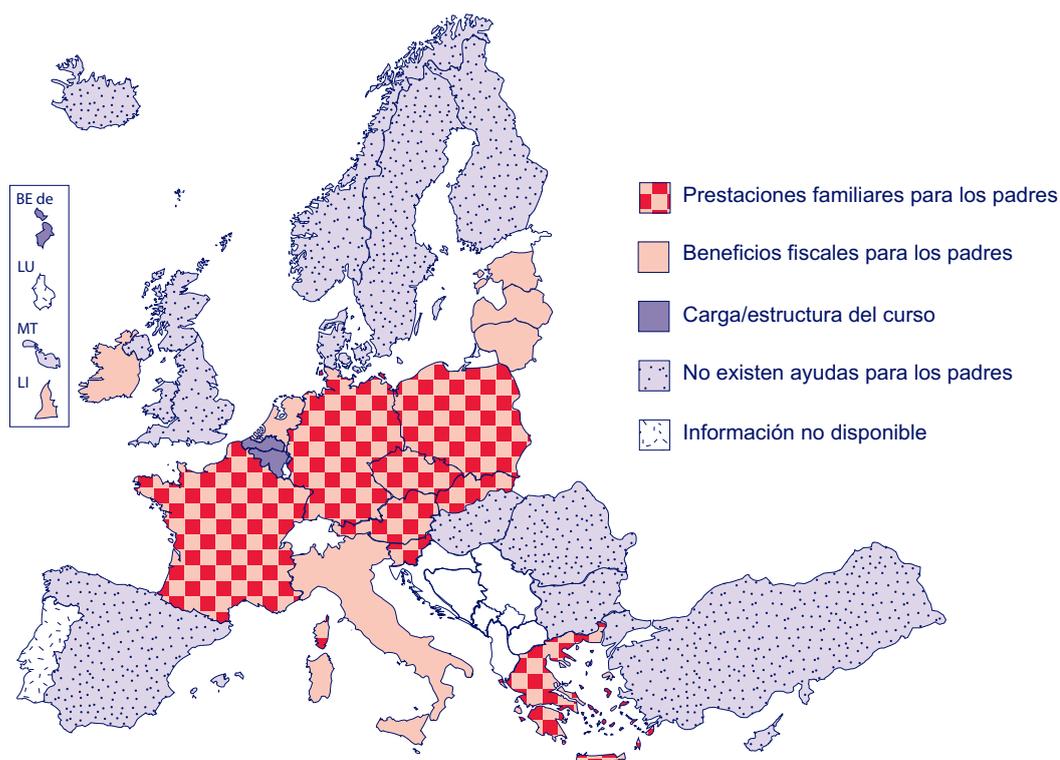
Alemania cuenta con un sistema complejo de préstamos. El más importante es el Préstamo de Estado, que forma parte del *Bafög* ordinario. Se basa en las necesidades y está restringido a los estudiantes a tiempo completo. Asimismo, se ofrece un préstamo bancario *BAföG (BAföG-Bankdarlehen)* bajo condiciones adicionales una vez finalizada la ayuda *BAföG* ordinaria. Además, existe un Préstamo de Formación (*Bildungskredit*) que no depende de los ingresos y al que solo tienen derecho los estudiantes a tiempo completo que cursan estudios de nivel avanzado. Por último, existe un Préstamo de Estudiante *KfW (Studienkredit)* que tampoco se basa en los ingresos y al que solo pueden acceder los estudiantes a tiempo completo. Todos los préstamos tienen un límite de edad.

Una diferencia significativa entre becas y préstamos es la relativa al hecho de que en todos los sistemas nacionales de becas (excepto en dos) los criterios basados en necesidades son importantes, mientras que, en el caso de los préstamos, este tipo de criterio únicamente se tiene en cuenta en dos sistemas nacionales de préstamos (Bélgica –Comunidad francesa– y Polonia). Así pues, cuando las ayudas económicas se ofrecen en forma de préstamos que los estudiantes deben reintegrar es más fácil que la población estudiantil tenga acceso a ellas.

Al mismo tiempo, en Bulgaria, Estonia, España, el Reino Unido e Islandia, para tener derecho a un préstamo se deben cumplir unos requisitos vinculados al tipo concreto 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 está destinado a los estudiantes de primer ciclo. En Estonia y Eslovaquia, solo se pueden beneficiar de los préstamos los estudiantes a tiempo completo.

Letonia es un caso especial, pues únicamente el 20% de los préstamos previstos en el sistema de préstamos a los estudiantes están financiados por el Estado y su concesión se realiza atendiendo a criterios basados en los méritos. En los casos en que el estudiante no tenga recursos económicos para devolver el préstamo su concesión está condicionada a la existencia de una avalista menor de 65 años.

**Gráfico 3.6: Beneficios fiscales y otras ayudas para los padres, 2009/10**



Fuente: Eurydice.

### 3.7. Beneficios fiscales y otras ayudas

Si bien lo primero que viene a la mente cuando se habla de sistemas de ayudas a los estudiantes son las becas y los préstamos, los beneficios fiscales y otras prestaciones económicas para los padres también pueden jugar un papel importante en varios países europeos. La información a este respecto no se aplica, no obstante, a los estudiantes que, además, son padres. El gráfico 3.6 muestra que Europa puede dividirse prácticamente en dos: por un lado estarían los países donde los padres se benefician de ayudas mientras sus hijos cursan estudios superiores y, por otro, aquellos donde esto no ocurre.

Nueve países (Bélgica, la República Checa, Francia, Alemania, Grecia, Austria, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia) ofrecen a los padres tanto beneficios fiscales como otras prestaciones económicas. En otros siete (Estonia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, los Países Bajos y Liechtenstein) los padres de los estudiantes de educación superior también obtienen beneficios fiscales, pero no pueden solicitar otras prestaciones económicas. Por tanto, en todos estos países las ayudas a las familias, más que a los estudiantes, son un elemento importante del sistema.

Esto contrasta con la situación en los 16 países restantes, donde los padres no disfrutaban de beneficios fiscales ni de otras prestaciones económicas. En los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega), esta realidad subyace a la percepción cultural de que la enseñanza superior es un tipo de oferta dirigida a los estudiantes adultos independientes. Asimismo, puede correlacionar con la edad típica de acceso a la educación superior, que es bastante más elevada en estos países que en cualquier otro sitio de Europa.

Sin embargo, los países nórdicos no son, ni mucho menos, los únicos donde no existen beneficios fiscales ni económicos para los padres. Esto mismo ocurre también en dos de los países más grandes de la UE (España y todo el Reino Unido), en varios países de Europa central y oriental (Bulgaria, Hungría y Rumanía) y en Chipre, Malta y Turquía.

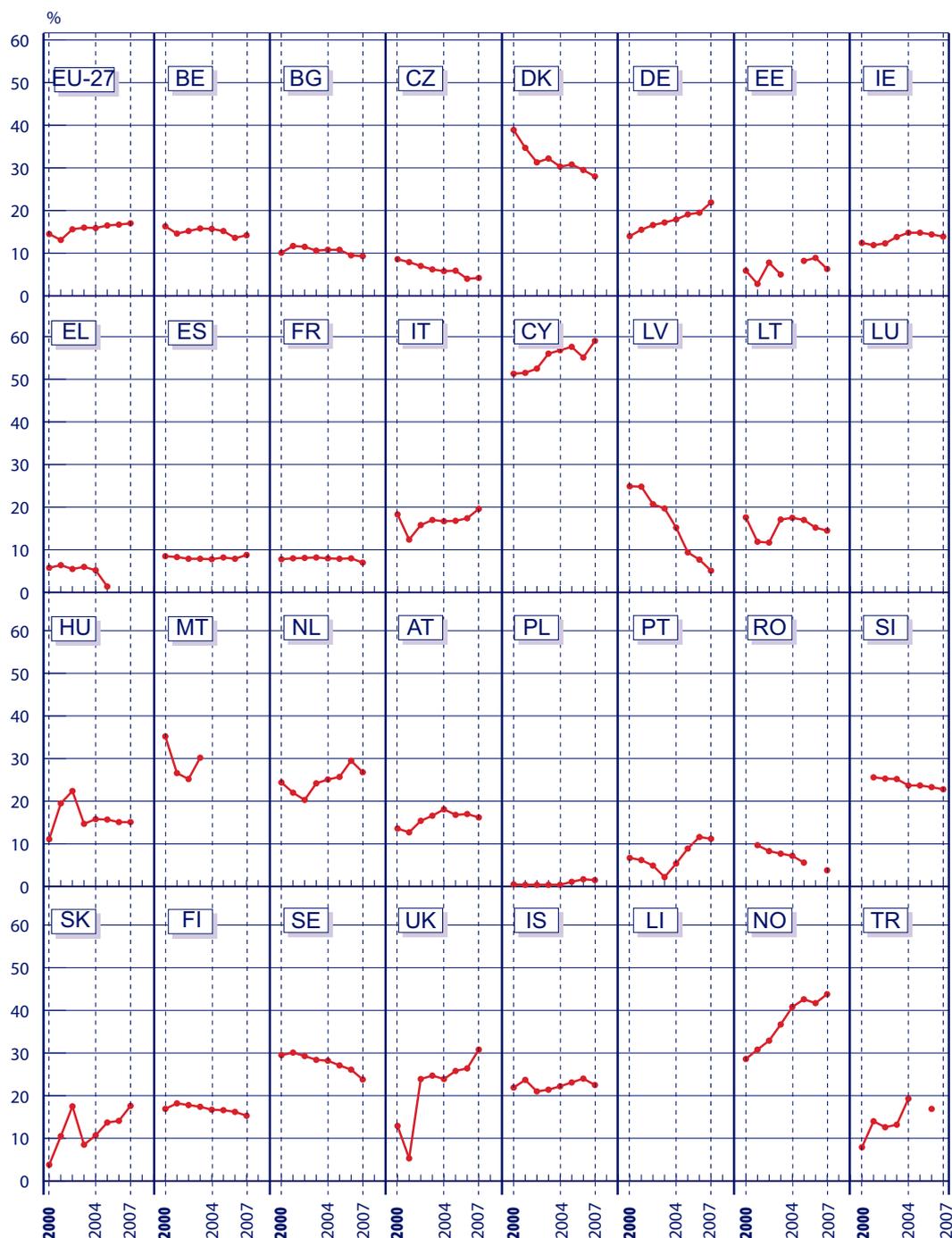
### 3.8. La financiación del sistema de ayudas económicas a los estudiantes

La calidad y solidez de los sistemas de ayudas a los estudiantes están en relación directa con la cantidad de dinero procedente de los presupuestos públicos que se pone a su disposición. El gráfico 3.7 presenta la evolución de las cantidades que los países destinaron en forma de ayudas económicas a los estudiantes como porcentaje del presupuesto global de educación superior en la Unión Europea y en los Estados miembros entre 2000 y 2007.

Si bien la financiación media de las ayudas económicas a los estudiantes de la UE 27 ha aumentado ligeramente –pasando del 14'5 al 17 por ciento–, se pueden identificar patrones y realidades subyacentes muy dispares en los países europeos. En líneas generales, se pueden identificar tres grupos de países relativamente equilibrados. En primer lugar, están aquellos donde se ha producido un aumento significativo del porcentaje de fondos destinados al sistema de ayudas económicas a los estudiantes (Alemania, Chipre, Hungría, Portugal, Eslovaquia, el Reino Unido, Noruega y Turquía). En segundo lugar, se encuentran los países donde dicho porcentaje apenas ha variado entre 2000 y 2007 (Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Francia, Italia, Polonia, Finlandia e Islandia) y, por último, también hay países donde se observa una tendencia a la baja (Bélgica, la República Checa, Dinamarca, Grecia, Letonia, Lituania, Rumanía, Eslovenia y Suecia).

No obstante, con independencia de estas tres tendencias nacionales, se perciben diferencias bastante notables en el porcentaje del presupuesto de educación superior que se destina a las ayudas económicas a los estudiantes. Dicho porcentaje oscila entre el 59% de Chipre (debido en gran medida al número muy importante de estudiantes que perciben ayudas y estudian fuera del país) y el 1'5% de Polonia. Con el matiz de que 2007 es el año más reciente del que se dispone de información y que la crisis económica aún no se había producido en ese año, los países que más invierten en el sistema de ayudas a los estudiantes como porcentaje del presupuesto de educación superior son Chipre (59%), Noruega (43'8%), el Reino Unido (30'8%), Dinamarca (28%) y los Países Bajos (26'8%). Los países que menos invierten son Polonia (1'5%), Rumanía (3'8%), la República Checa (4'2%), Letonia (5'1%) y Estonia (6'3%). Si bien estas cifras también deben analizarse en relación con el volumen del presupuesto de educación superior, está claro que ponen de manifiesto las grandes diferencias existentes en Europa en lo que las ayudas a los estudiantes se refiere.

**Gráfico 3.7: Porcentaje de las ayudas económicas a los estudiantes (becas y/o préstamos) sobre el gasto público total en educación superior, 2000-2007**



Fuente: Eurostat.

**Nota explicativa**

En general, los préstamos a los estudiantes no se incluyen en el gráfico. Período 2000-2007: son varios los países que carecen de préstamos financiados con fondos públicos para los estudiantes.

**Notas específicas de los países**

- Bélgica:** el gasto excluye a las instituciones privadas no subvencionadas y a la Comunidad germanófona.
- Dinamarca e Islandia:** el gasto correspondiente al nivel de postsecundaria no superior está parcialmente incluido en el nivel de educación superior.
- Irlanda, España, Portugal, Reino Unido e Islandia:** el gasto correspondiente a los servicios auxiliares no está disponible.
- Chipre:** se incluyen las ayudas económicas a los estudiantes que estudian en el extranjero.
- Portugal:** el gasto público local y regional no está disponible.
- Eslovaquia:** el gasto correspondiente al nivel CINE 5B está incluido en el nivel de secundaria superior.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con los países que presentan los cambios más drásticos durante el periodo analizado. El Reino Unido sobresale por ser el país que ha experimentado el aumento más significativo, pasando del 12'9% en 2000 al 30'8% en 2007. Noruega, que ya partía de un porcentaje de financiación elevado en el año 2000 (29%), lo incrementó asimismo en un 15%, alcanzando el 44%. Dinamarca es el caso contrario a Noruega, pues partía de un 39% en 2000 y terminaba en un 28% en 2007. Sin embargo, la caída más drástica se ha dado en Letonia, donde se pasó del 24'9% en 2000 al 5'1% en 2007. Puesto que Letonia sufrió después los más duros recortes presupuestarios en materia de educación superior como consecuencia de la crisis económica y financiera (véase el capítulo 2), esta caída de la financiación del sistema de ayudas a los estudiantes a comienzos de la década resulta, por tanto, extremadamente significativa. Aunque la República Checa “solo” recortó un 4'4% durante los primeros siete años de la década, lo hizo partiendo de un nivel muy bajo (8'6 %) en 2000. Por este motivo esta caída es asimismo muy significativa realmente y es probable que haya tenido importantes repercusiones.

Así pues, la información sobre los tipos de ayudas económicas para los estudiantes facilitada en este capítulo debe analizarse a la luz de estos niveles de financiación y de la eficacia que consiguen los esfuerzos realizados para determinados fondos.

De esta información surge una cuestión primordial: ¿qué nivel de financiación es necesario para poder decir que un sistema es sólido y cuándo se puede afirmar que un sistema de ayudas económicas está gravemente desprovisto de fondos suficientes? Esta no es una pregunta a la que este estudio pueda dar respuesta. Sin embargo, la imagen ofrecida en este capítulo sugiere, en efecto, que la diversidad de sistemas de ayudas económicas en Europa puede no estar lo suficientemente reconocida y es probable que las diferentes realidades nacionales tengan consecuencias muy importantes –a veces positivas y en ocasiones negativas– sobre el rendimiento de los sistemas de educación superior.



## CUESTIONES CLAVE

---

### Contexto

El presente estudio ha analizado en profundidad la dimensión social de la educación superior. Aunque para muchos es un concepto bastante ambiguo, en los últimos años ha ido ganado terreno en los debates políticos nacionales y europeos, a medida que se ha acelerado la transformación de la educación superior. La dimensión social hace referencia, básicamente, al proceso de extender el acceso a la educación superior a la mayor parte posible de la población.

Una de las tendencias más relevantes de la educación superior europea en la última década ha sido el continuo proceso de expansión del sector, con un aumento medio del número de estudiantes del 25%. Este proceso de masificación es un fenómeno mundial ligado al cambio hacia las sociedades del conocimiento y que genera nuevos desafíos para Europa, desafíos que reconoce la agenda de modernización de la Unión Europea. La Comisión Europea hace hincapié en la necesidad de reformar los sistemas de educación superior europeos para contribuir más eficazmente a la formación y el reciclaje de los ciudadanos en una sociedad y en una economía basadas en el conocimiento y que cambian con rapidez. Asimismo, considera la dimensión social y la financiación como pilares básicos para las actuaciones futuras. Esto es comparable a la atención prestada a la dimensión social en el proceso de Bolonia, donde está prevista una amplia actividad política en respuesta al compromiso intergubernamental en aras a incrementar la participación.

### Democratización

En respuesta a las tendencias sociales, los ministros responsables de la educación superior han subrayado que “el alumnado que accede, cursa y completa la educación superior en todos sus niveles debe reflejar la diversidad de la población” (Comunicado de Londres 2007, p. 5). Asimismo, hacen hincapié en que “los estudiantes puedan finalizar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social o situación económica” (Comunicado de Londres 2007, p. 5). El presente estudio hace suya esta interpretación de la dimensión social y analiza las medidas puestas en marcha por los países europeos para que este sueño se haga realidad.

Casi todos los países afirman que el aumento y ampliación de la participación en la educación superior es un objetivo político importante. Sin embargo, no constituye su principal prioridad, ya que sistemáticamente colocan a la cabeza de sus preocupaciones políticas la mejora de la calidad de la educación superior.

Si bien ambas cuestiones –ampliación de la participación y mejora de la calidad– deben verse como dos aspectos de los mismos desafíos globales que deben afrontar los sistemas nacionales de educación superior, apenas hay constancia de que los países estén vinculando los debates sobre la calidad a la dimensión social. Estas diferencias conceptuales son motivo de preocupación, ya que en el futuro podrían conducir a enfoques políticos incoherentes.

### Tendencias de financiación a escala macroeconómica

Incluso antes de la crisis financiera y económica y de las consiguientes presiones sobre los presupuestos públicos, la inversión en educación superior no pudo mantener el ritmo de evolución de la participación. En efecto, aunque la participación aumentó rápidamente antes de 2008, la financiación como porcentaje del gasto del PIB continuó estancada y, de hecho, varios países redujeron su presupuesto nacional para educación superior en los años anteriores a 2008.

Sin embargo, desde 2008, la evolución de la financiación ha seguido caminos divergentes. Aunque algunos sistemas han sufrido (o van a sufrir) recortes muy importantes, varios países europeos, incluidos

los que han pasado por graves dificultades económicas, han adoptado medidas de estímulo entre las que se incluyen iniciativas de ayuda para sus sistemas de educación superior. Dada la continua y creciente demanda de personas altamente cualificadas en el mercado laboral, esta última estrategia puede resultar más eficaz para paliar los efectos a largo plazo de la crisis económica.

### **Financiación de las instituciones de educación superior**

La mayoría de los países concentran los fondos destinados a la educación superior en uno o dos mecanismos principales de financiación, como la basada en los resultados (p. ej., el número de personas/estudiantes), las asignaciones negociadas, la financiación para fines específicos o los mecanismos basados en el rendimiento. Cabe destacar que estos mecanismos principales de financiación rara vez se utilizan de forma explícita para promover los objetivos de la dimensión social. En cambio, en muchos países existen modelos de financiación más marginales que tienen en cuenta aspectos concretos de la dimensión social.

En general, a pesar de la importancia de la dimensión social en las declaraciones políticas, existen otros objetivos –en particular la calidad de la enseñanza/investigación y la eficiencia de los sistemas– que no solo ocupan un lugar más destacado en los documentos de política general, sino también en los mecanismos de financiación pública de las instituciones de educación superior. Por tanto, es difícil encontrar pruebas claras de que los sistemas nacionales de financiación de las instituciones de educación superior estén orientados a apoyar y estimular el objetivo político de la dimensión social referente a la ampliación de la participación.

### **Tendencias demográficas**

Europa se va a ver profundamente afectada por cuestiones demográficas, pero este impacto no va a afectar por igual a todo el continente.

El descenso demográfico en el grupo de población de 18-34 años entre 2010 y 2025 afectará considerablemente a los países de Europa central, oriental y meridional. En cambio, una minoría de países del norte de Europa muestra proyecciones positivas relativas al número de jóvenes.

Se prevé que el impacto de la evolución demográfica en la elaboración de las políticas sea doble. En primer lugar, si se quiere evitar el descenso significativo de la oferta de titulados cualificados, la oferta de educación superior debe extenderse a nuevos estudiantes potenciales, renovando el apoyo al aprendizaje permanente y prestando más atención a la diversificación del alumnado. En este sentido, este estudio pone de manifiesto que muchos de los países donde más urge aumentar el acceso de colectivos infrarrepresentados y de estudiantes adultos son aquellos en los que las medidas para abrir los sistemas de educación superior a los estudiantes no tradicionales están menos extendidas. En segundo lugar, estas tendencias demográficas indican que es necesario reajustar la capacidad y la financiación.

Un aspecto positivo es que la mayor parte de países europeos dicen tener en cuenta las tendencias y proyecciones demográficas a la hora de llevar a cabo la planificación estratégica a medio y largo plazo en ámbitos como la ampliación de la capacidad y la financiación. No obstante, queda por ver si los sistemas serán capaces de adaptarse adecuadamente para asumir estas realidades inminentes.

### **Medidas para consolidar la dimensión social**

Aunque rara vez es un elemento central de la política de educación superior, muchos países cuentan con medidas específicas para apoyar a determinados colectivos atendiendo a factores como el estatus socioeconómico, el sexo, la discapacidad y la etnia. Entre las medidas típicas se encuentra una oferta de plazas reservadas para los miembros de un determinado colectivo, los programas de información para colectivos concretos y los servicios específicos de orientación y apoyo. Si bien algunos países se centran en las medidas para incrementar la participación de los colectivos infrarrepresentados en la

educación superior, otros adoptan un enfoque más general dirigido a aumentar y ampliar la participación en general. Este segundo grupo de países considera que un enfoque general también contribuirá a incrementar la participación de los colectivos socialmente desfavorecidos.

Algo más de la mitad de los países miembros de Eurydice han establecido vías alternativas de acceso a la educación superior, mientras que quince sistemas nacionales no las autorizan. Además, un número elevado de los sistemas sin vías alternativas carece también de normativa sobre el reconocimiento y acreditación del aprendizaje no formal o informal. Mientras tanto, en los países donde el reconocimiento del aprendizaje previo es una característica del sistema, la definición de los procedimientos y criterios para llevar a cabo dicho reconocimiento suele dejarse a discreción de las instituciones de educación superior.

## **Establecimiento y seguimiento de los objetivos**

Aunque algunos países establecen puntos de referencia u objetivos públicos en relación con la participación de los colectivos infrarrepresentados, esta práctica no está muy extendida.

El impacto de las medidas adoptadas para incrementar y ampliar la participación es difícil de evaluar a escala europea, pues los países no solo combinan distintas medidas, sino que también controlan diferentes aspectos de la composición del alumnado. Algo más de la mitad de los países obligan a las instituciones de educación superior a informar de las tasas de finalización de los estudios. Sin embargo, solo cinco países ponen estos datos a disposición del público.

En general, los sistemas de seguimiento de la dimensión social aún no han alcanzado un grado de desarrollo significativo.

## **Tasas y ayudas**

Este estudio ofrece una descripción comparada y de amplio alcance de la estructura de los sistemas de ayudas y tasas a los estudiantes. Para más información sobre estos sistemas, véanse las fichas técnicas nacionales.

En muchos sentidos, las tasas y ayudas repercuten notablemente en la dimensión social. En concreto, la oferta de ayudas a los estudiantes y su obligación de abonar tasas pueden tener un fuerte impacto sobre la intención de acceder a la educación superior de quienes pertenecen a colectivos infrarrepresentados. Si bien la existencia de tasas puede disuadir mucho más a los colectivos con bajos ingresos y socialmente desfavorecidos que a los privilegiados y con mayor poder adquisitivo, los mecanismos de ayudas pueden actuar como un contrapeso eficaz. Por tanto, el equilibrio entre tasas y ayudas, y la cuestión de cómo orientar los recursos de la forma más eficaz son fundamentales en la elaboración de las políticas de educación superior. Sin embargo, la decisión individual de cursar estudios superiores dependerá de muchos factores –entre ellos, las oportunidades educativas anteriores y los condicionamientos sociales– que no pueden captarse a través de la información contenida en este estudio.

La diversidad de los sistemas de ayudas económicas en Europa puede no estar lo suficientemente reconocida y es probable que las diferentes realidades nacionales vayan a tener consecuencias muy importantes –tanto positivas como negativas– sobre la oferta o sobre la ausencia de oportunidades de cursar estudios superiores para muchos ciudadanos susceptibles de beneficiarse de dicha experiencia. Por consiguiente, el sistema de tasas y ayudas también tiene importantes repercusiones sobre el rendimiento de los sistemas de educación superior.

La realidad nacional europea abarca desde situaciones en las que ningún estudiante paga tasas, hasta aquellas donde todos las abonan, y desde países donde todos los estudiantes reciben ayudas hasta aquellos donde muy pocos las perciben. Además, las cuantías de las tasas y ayudas también pueden variar de forma considerable. De hecho, la diversidad de los sistemas de tasas y ayudas es la característica más llamativa de la educación superior en Europa.

En principio, en la mayoría de los países, los estudiantes tienen que abonar tasas, pero se utilizan distintos criterios para determinar quiénes las pagan y/o su cuantía. Estos criterios suelen basarse en la modalidad, programa o rama de estudios elegida, pero también pueden hacerlo en las características de la población estudiantil, o combinar ambos enfoques.

Numerosos países europeos combinan becas y préstamos, aunque la importancia relativa de ambos en los sistemas mixtos también varía enormemente. Las becas rara vez son universales y se conceden en función de las necesidades económicas o de los resultados académicos, o de una combinación de estos dos criterios principales. Los sistemas de préstamos públicos a los estudiantes existen aproximadamente en dos tercios de los países europeos. Islandia es el único país donde las ayudas públicas a los estudiantes se ofrecen exclusivamente a través de préstamos.

El panorama relativo a las ayudas indirectas es incluso más variado y está estrechamente vinculado a la política social general del país. Nueve países ofrecen beneficios fiscales a los padres y prestaciones familiares. En otros siete, los beneficios fiscales para los progenitores es el único mecanismo de ayuda indirecta a los estudiantes. En dieciséis sistemas no existen ni beneficios fiscales ni otras prestaciones económicas para los padres.

### **Conclusiones generales**

En general, el informe sugiere que los países han hecho importantes esfuerzos por seguir el ritmo de los cambios sufridos por los sistemas de educación superior en los últimos años. En la mayoría de los casos, la dimensión social no se ha convertido en un motor importante de la política relativa a la educación superior, aunque la mayoría de países han adoptado numerosas medidas específicas para dar respuesta a la infrarrepresentación de determinados colectivos.

Las declaraciones políticas no siempre parecen corresponderse con medidas coherentes, fondos para llevarlas a la práctica o mecanismos de seguimiento para evaluar su impacto. En una época donde el aprendizaje permanente se está convirtiendo en una necesidad que permita a la población activa ser competitiva en un mercado global, el mantenimiento de los modelos tradicionales de admisión, reconocimiento y finalización de los estudios parece ser una estrategia de alto riesgo.

Si bien hasta cierto punto la prosperidad relativa anterior a 2008 puede considerarse como una oportunidad perdida para invertir en el sector de la educación superior que será fundamental para el futuro crecimiento social y económico, en la actualidad la ausencia de una inversión suficiente y eficaz en dicho sector podría llegar a ser un obstáculo importante para la recuperación y el éxito de la sociedad.

Urge dar una respuesta poderosa y coherente a las cuestiones relativas a la dimensión social, tanto a nivel nacional como de la Unión Europea.

### Guía de lectura de las fichas técnicas de los sistemas nacionales

#### Información general

El objetivo de las fichas técnicas de los sistemas nacionales es ofrecer una descripción general del sistema **público** de tasas y ayudas. El diagrama presenta las **principales características** del sistema, mientras que el texto ofrece los **puntos clave** complementarios que el lector necesita para su correcta comprensión. La información hace referencia a las instituciones de educación superior públicas o privadas subvencionadas, pero **no a las privadas**. Asimismo, incluye únicamente los mecanismos de tasas y ayudas para los estudiantes de primer y segundo ciclo, pero no para los estudiantes de doctorado. Tampoco se facilita información sobre el alojamiento subvencionado, el transporte y el comedor.

#### Diagrama

- La horquilla de las tasas incluye tanto a los estudiantes a tiempo parcial como a los estudiantes a tiempo completo y se muestra por año expresado en estándar de poder adquisitivo (EPA)<sup>9</sup>. Esto permite que los diagramas de los distintos países sean comparables en términos de gasto. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en el texto todas las referencias a los gastos se expresan en la moneda nacional. Las tasas incluyen todos aquellos pagos que se exigen a los estudiantes (matrícula, admisión y certificación) pero no las cuotas a los sindicatos.
- Las tasas de los estudiantes internacionales (los que no pertenecen a la UE/AELC/EEE –en función de las definiciones nacionales) no están incluidas en el diagrama.
- El diagrama distingue entre tasas para primer y para segundo ciclo.
- Las ayudas en forma de becas se han clasificado por criterio de concesión: en función de las necesidades o en base a los méritos. Esto refleja la realidad en la mayoría de los países.
- El diagrama incluye tres posibles elementos de los sistemas de ayudas a los estudiantes que solo aparecen cuando son una característica principal:
  - I) **Préstamos**: este elemento aparece si existe un sistema nacional de préstamos a los estudiantes, **y** más del 5% del alumnado se beneficia de uno.
  - II) **Beneficios fiscales para los padres**: este elemento aparece si existen beneficios fiscales para los padres de los estudiantes de educación superior.
  - III) **Prestaciones familiares**: este elemento aparece si los padres de los estudiantes de educación superior perciben prestaciones familiares.
- Los diagramas de tasas y ayudas tienen como objetivo ofrecer la cuantía en EPA mínima y máxima más habituales de las tasas y becas.

---

(9) Para más información sobre la conversión entre las monedas nacionales y el EPA, véase la tabla con los diagramas de cada país al final de este apartado.

## Texto

### Tasas

Este apartado contiene las principales características del sistema de tasas del país expresado en la moneda nacional.

### Ayudas

Este apartado ofrece una descripción general del sistema de ayudas en vigor en el país. En él se incluyen las **becas, los préstamos, los beneficios fiscales para los padres y las prestaciones familiares**.

El objetivo es explicar la interacción entre estos elementos en el sistema nacional y facilitar la interpretación del diagrama. El texto guía al lector hacia una comprensión de los principales mecanismos del sistema. Esto significa que algunas medidas específicas de apoyo pueden no estar incluidas en la descripción.

Las **becas** se facilitan en la moneda nacional y se distingue entre las concedidas en función de los méritos y las concedidas en base a las necesidades. Esta categoría cubre cualquier ayuda económica pública que no tiene que ser reembolsada (becas y subvenciones). Sin embargo, las becas para estudiar en el extranjero (becas de movilidad) no están incluidas.

Los **préstamos** se mencionan en este apartado –con información sobre la existencia de un sistema de préstamos a los estudiantes y el porcentaje de alumnos que los obtienen.

Los **beneficios fiscales para los padres** son cualquier tipo de desgravación fiscal concedida a los padres cuyos hijos cursan estudios superiores. La información tiene por objeto describir el importe de la desgravación fiscal, la forma de solicitarla y las personas que se pueden beneficiar de ella.

Las **prestaciones familiares** pretenden facilitar información sobre la cuantía de las mismas en el país en cuestión así como sobre su importancia en el sistema general de ayudas a los estudiantes.

### Reformas previstas

Este apartado contiene información breve sobre cualquier reforma prevista que vaya a suponer un cambio significativo del sistema público de tasas y ayudas. Las **reformas** del marco normativo se limitan a las medidas concretas que **ya están presentes en el proceso de toma de decisiones**.

### Cálculo de los estándares de poder adquisitivo, 2009

UE-27	1	EL	0,94311	HU	170,111	SK	0,675267
BE	1,14887	ES	0,944109	MT	0,744156	FI	1,20762
BG	0,868238	FR	1,16454	NL	1,12533	SE	11,8628
CZ	17,9382	IT	1,03345	AT	1,12125	UK	0,852114
DK	10,5604	CY	0,914611	PL	2,46905	IS	169,575
DE	1,06916	LV	0,476175	PT	0,839641	LI (CH) *	2,03173
EE	10,8005	LT	2,13163	RO	2,13458	NO	11,741

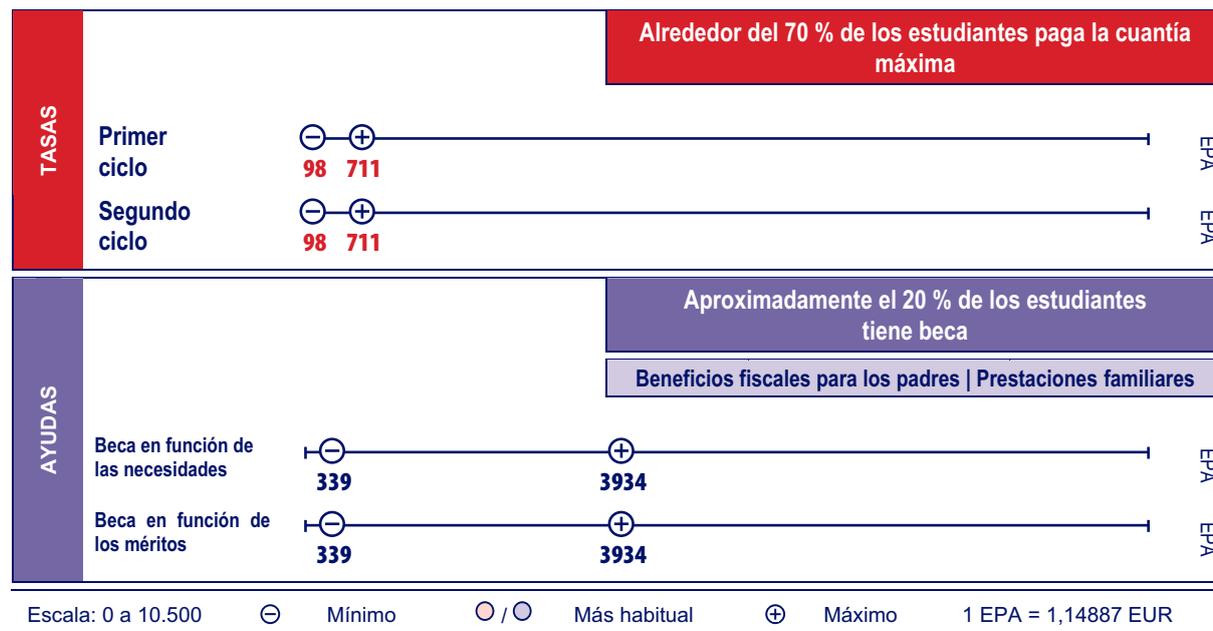
\* Para Liechtenstein se ha utilizado la tasa de conversión suiza.

**Lista de países**

Bélgica - Comunidad francesa	68
Bélgica - Comunidad germanófono	69
Bélgica - Comunidad flamenca	70
Bulgaria	71
República Checa	72
Dinamarca	73
Alemania	74
Estonia	75
Irlanda	76
Grecia	77
España	78
Francia	79
Italia	80
Chipre	81
Letonia	82
Lituania	83
Hungría	84
Malta	85
Países Bajos	86
Austria	87
Polonia	88
Rumanía	89
Eslovenia	90
Eslovaquia	91
Finlandia	92
Suecia	93
Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte	94
Reino Unido – Escocia	96
Islandia	97
Liechtenstein	98
Noruega	99
Turquía	100

## BÉLGICA – COMUNIDAD FRANCESA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- El Gobierno de la Comunidad francesa de Bélgica establece los límites de las tasas. Las cuantías dependen de la situación económica de los estudiantes. La máxima es de 817 EUR, la intermedia de 487 EUR (para los estudiantes que no tienen beca pero que se considera son de "condición modesta") y la mínima de 113 EUR (para quienes tienen beca).

#### Ayudas

- Hay **becas públicas** para los estudiantes menores de 35 años con ingresos bajos. Esta prestación económica debe solicitarse todos los años. La cuantía concedida se determina en función de los ingresos familiares y oscila entre 390 y 4 520 EUR anuales.
- Existen **préstamos** para las familias que tienen, al menos, tres hijos a su cargo. Muy pocas (0'02 %) acceden a uno de estos préstamos.
- Los padres de los estudiantes obtienen **beneficios fiscales** en función del número de hijos a su cargo (incluidos los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior sin ingresos). El umbral de renta mínimo exento de impuestos aumenta en 1.370 EUR para un hijo, 3.520 EUR para dos, 7.880 EUR para tres, 12.750 EUR para cuatro y +4.870 EUR para cada hijo sucesivo.
- Las **prestaciones familiares** a partir de 86'77 EUR/mes dependen del número de hijos. Las perciben los padres de los estudiantes mientras estos están estudiando o formándose, hasta la edad de 25 años, siempre y cuando los ingresos del estudiante sean inferiores a 5.190 EUR por año fiscal.

#### Reformas previstas

- Tras la aprobación de la Ley de Democratización y Libre Acceso a la Educación Superior, en julio de 2010, los estudiantes con beca están exentos del pago de tasas. Los estudiantes de condición modesta sin derecho a beca pagan tasas con una reducción de hasta un 50 %.
- Hasta 2017, las instituciones no universitarias de educación superior pueden exigir el pago de tasas complementarias además de las tasas de inscripción, pero la cuantía total no puede exceder los 817 EUR. Las tasas complementarias oscilan entre los 0 EUR (para los estudiantes con beca) y los 417 EUR, en función de la situación económica de los estudiantes. Las tasas complementarias bajarán progresivamente hasta 2017. A partir de ese año, las instituciones no universitarias de educación superior ya no estarán autorizados a cobrar tasas.

## BÉLGICA – COMUNIDAD GERMANÓFONA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

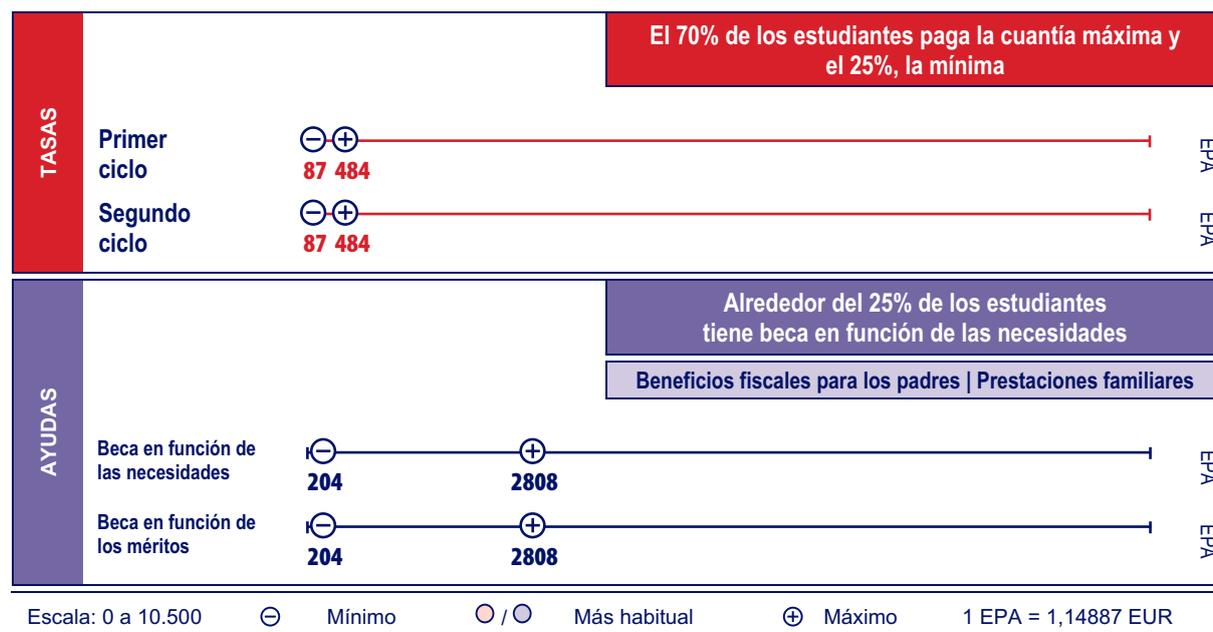
- La oferta de educación superior solo existe en el nivel CINE 5B. Todos los estudiantes deben pagar tasas de inscripción. En teoría, las cuantías oscilan entre 100 y 600 EUR. En la práctica, casi todos los estudiantes abonan la misma cantidad: 375 EUR.
- La cuantía de las tasas varía en función de los ingresos de los estudiantes. Si un estudiante tiene derecho a beca, la cuantía máxima a pagar es de 100 EUR.

#### Ayudas

- Las **becas a los estudiantes** se otorgan en función de las necesidades. Los ingresos de los padres determinan quién tiene derecho a ellas. Se conceden a través del sistema nacional de la seguridad social, en el caso de los estudiantes que retoman los estudios superiores. Las cuantías anuales oscilan entre 362 y 2.710 EUR.
- Existe la posibilidad de beneficiarse de un **préstamo** de 750 EUR para el primer ciclo y de 1.250 EUR para el segundo. El interés oscila entre el 0 y el 3%, en función de los ingresos del estudiante y el préstamo debe devolverse, como muy tarde, a los tres años de haber conseguido el título.
- Los padres de los estudiantes obtienen **beneficios fiscales** en función del número de hijos a su cargo (incluidos los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior sin ingresos). El umbral de renta mínimo exento de impuestos aumenta en 1.370 EUR para un hijo, 3.520 EUR para dos, 7.880 EUR para tres, 12.750 EUR para cuatro y +4.870 EUR para cada hijo sucesivo.
- Las **prestaciones familiares** a partir de 86'77 EUR/mes dependen del número de hijos. Las perciben los padres de los estudiantes mientras estos están estudiando o formándose, hasta la edad de 25 años, siempre y cuando los ingresos del estudiante sean inferiores a 5.190 EUR por año fiscal.

## BÉLGICA – COMUNIDAD FLAMENCA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

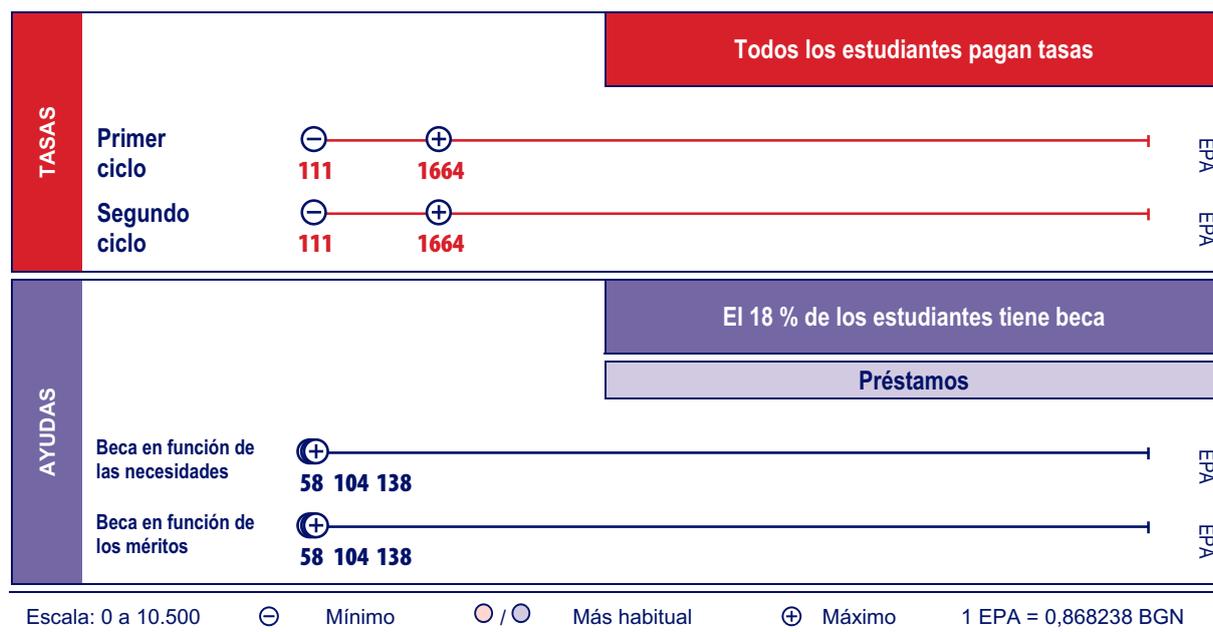
- Se paga una tasa de inscripción fija de 61 EUR por matrícula. Además, los estudiantes abonan una tasa de matriculación flexible en función del número de créditos ECTS. Por cada crédito matriculado se abonan 7'5 EUR.
- La cuantía de las tasas varía en función de los ingresos de los estudiantes y del tipo de programa de estudios. Si un estudiante tiene derecho a beca, la cuantía máxima a pagar es de 100 EUR.

#### Ayudas

- Las **becas a los estudiantes** pueden concederse en función de las **necesidades** o de los **méritos**. El derecho a beca lo determinan los ingresos de los padres o del estudiante, o el rendimiento académico en el curso anterior. La cuantía oscila entre 234 y 3.226 EUR.
- No existen préstamos.
- Los padres de los estudiantes obtienen **beneficios fiscales** en función del número de hijos a su cargo (incluidos los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior sin ingresos). El umbral de renta mínimo exento de impuestos aumenta en 1.370 EUR para un hijo, 3.520 EUR para dos, 7.880 EUR para tres, 12.750 EUR para cuatro y +4.870 EUR para cada hijo sucesivo.
- Las **prestaciones familiares** a partir de 86'77 EUR/mes dependen del número de hijos. Las perciben los padres de los estudiantes mientras estos están estudiando o formándose, hasta la edad de 25 años, siempre y cuando los ingresos del estudiante sean inferiores a 5.190 EUR por año fiscal.

## BULGARIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

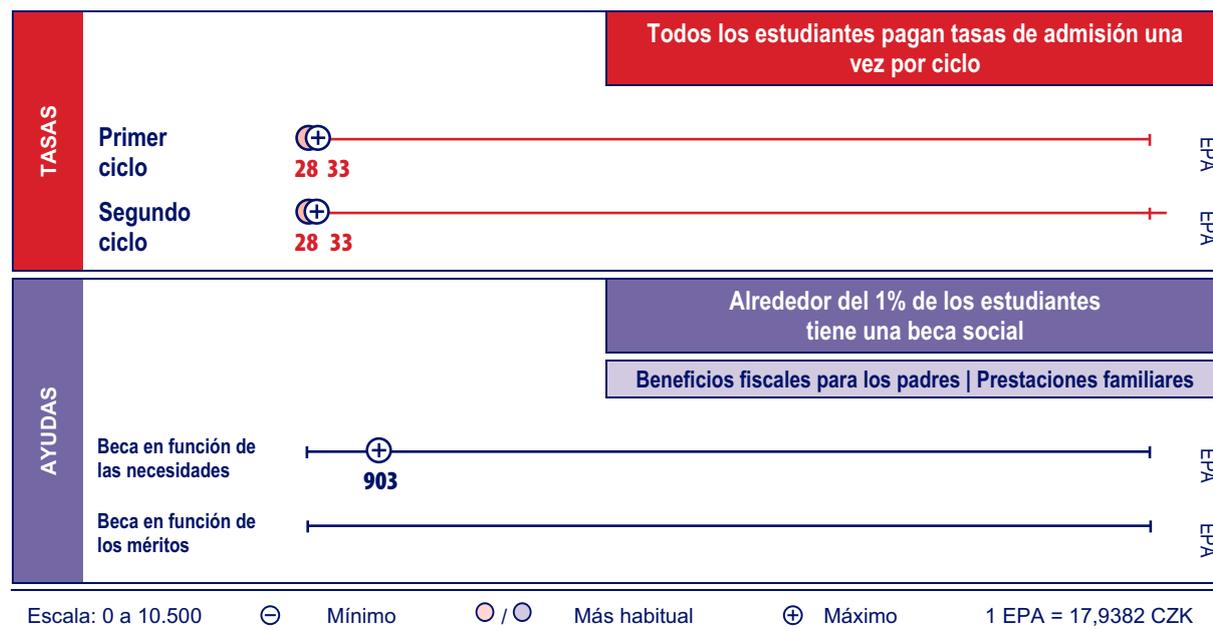
- Las instituciones públicas de educación superior establecen sus propias tasas y el Gobierno fija las cuantías máximas.
- Las tasas dependen del programa y rama de estudios y oscilan entre los 96 BGN para los estudios a tiempo parcial en los dos ciclos y los 1.445 BGN para los estudios de segundo ciclo a tiempo completo.
- Algunas categorías de estudiantes están exentas del pago de tasas: huérfanos, personas con discapacidad, inválidos de guerra y cadetes senior de las escuelas militares.

## Ayudas

- Existen **becas/subvenciones** para los estudiantes. Las distribuyen las instituciones de educación superior teniendo en cuenta criterios basados en las necesidades y en los méritos. La cuantía de las becas oscila entre 50 y 120 BGN.
- Los estudiantes a tiempo completo menores de 35 años pueden solicitar **préstamos** garantizados por el Estado.
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## REPÚBLICA CHECA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Las tasas corresponden únicamente a los procedimientos de admisión y deben abonarse una vez por ciclo. Los estudiantes tradicionales de educación superior no pagan tasas de matriculación.
- Los estudiantes que superan la duración normal de los estudios en al menos un año tienen que pagar tasas. La cuantía asciende a 8.823 CZK como mínimo, en función del coste medio de un estudiante para el presupuesto público. La ley no fija una cuantía máxima.
- Los estudiantes que cursan estudios de segundo ciclo o de nivel superior tienen que pagar tasas (2.941 CZK como máximo).
- Los estudiantes de programas que se imparten en una lengua extranjera también tienen que pagar tasas de matriculación y la normativa no establece ningún límite máximo.

#### Ayudas

- Las **becas** se pueden conceder en función de la excelencia en los estudios, para actividades de investigación, artísticas o de otro tipo.
- Las becas se conceden a los estudiantes procedentes de regiones distintas a aquella en la que está ubicada la institución de educación superior y adoptan la forma de becas de alojamiento (6.250 CZK/año).
- Existen becas sociales para los estudiantes que están en una situación económica difícil (16.200 CZK/año).
- No se conceden **préstamos** subvencionados por el Estado.
- Se conceden **prestaciones familiares**. El derecho a las mismas depende de la situación económica familiar y se otorgan hasta que el estudiante cumple los 26 años de edad. Se abona un complemento por hijo de 700 CZK al mes si los ingresos de la familia son 2'4 veces inferiores al nivel de subsistencia.
- También existen **beneficios fiscales para los padres** en forma de desgravación fiscal. La desgravación fiscal por hijo a cargo (estudiante hasta los 26 años de edad) es de 11.604 CZK; si el hijo tiene alguna discapacidad, la cuantía se duplica (23.208 CZK).

## DINAMARCA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

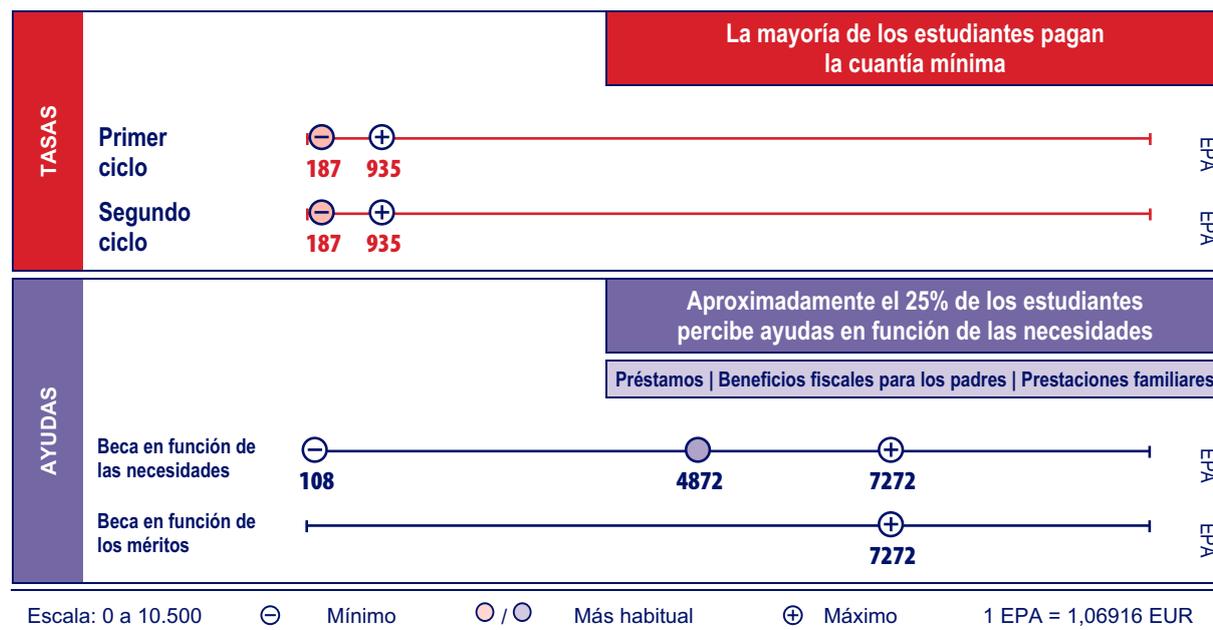
- Los estudiantes daneses y de la UE a tiempo completo no pagan tasas.
- Todos los estudiantes a tiempo parcial abonarán las tasas establecidas por las instituciones de educación superior.
- Los estudiantes internacionales abonarán las tasas establecidas por las instituciones de educación superior.

## Ayudas

- Existen **becas del Estado** para todos los estudiantes. La cuantía máxima es de 5.384 DKK al mes durante 12 meses al año para los estudiantes que viven de forma independiente. Existen becas complementarias para los estudiantes que se convierten en padres y para las familias monoparentales. Hay becas adicionales de 7.656 DKK para los estudiantes discapacitados.
- Existen **préstamos del Estado** de 2.755 DKK al mes para todos los estudiantes. Durante los estudios se aplica un tipo de interés anual del 4%. Los estudiantes deben iniciar su devolución, a más tardar, un año después de finalizado el año en que obtuvieron el título. El préstamo debe reembolsarse en 15 años. Aproximadamente la mitad de los estudiantes utiliza préstamos del Estado.
- No existen beneficios fiscales para los padres de los estudiantes ni prestaciones familiares.

## ALEMANIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

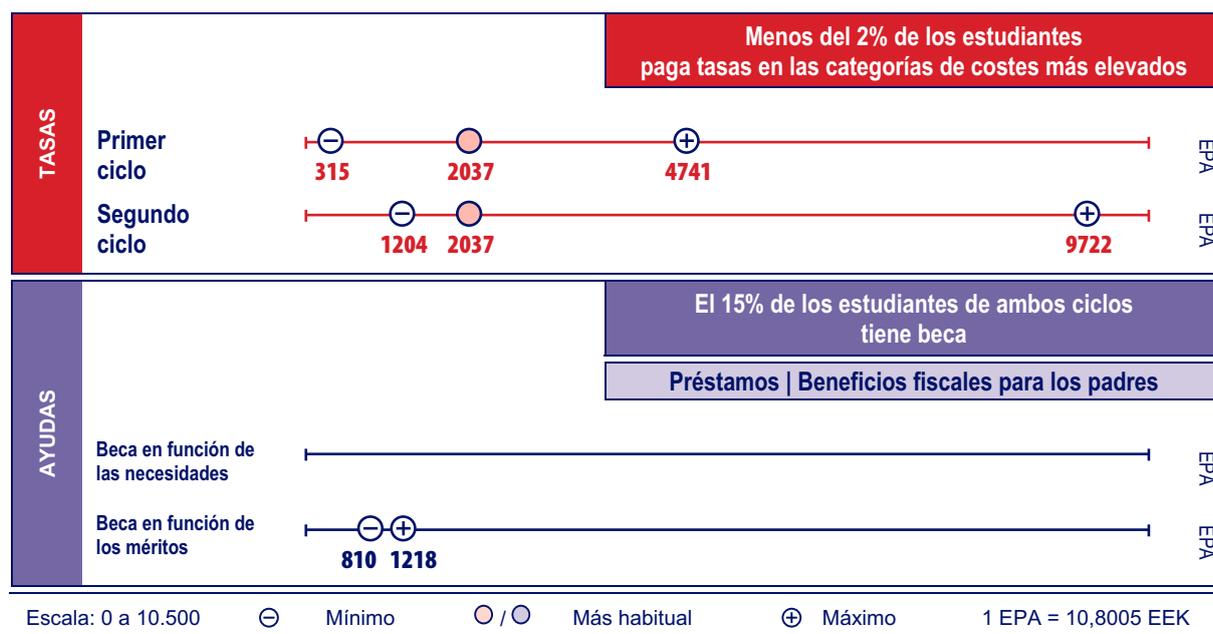
- En la mayoría de los Länder los estudios son gratuitos. Únicamente en Baden-Wurtemberg, Baviera, Hamburgo, Baja Sajonia y Renania del Norte-Westfalia los estudiantes tienen que pagar una cuantía máxima de 1.000 EUR por curso académico. Dicha cuantía está establecida por ley. Las tasas administrativas son las únicas abonadas por todos los estudiantes.
- Cuando se supera la duración normal de los estudios, los estudiantes deben pagar tasas incluso en aquellos Länder que no las exigen.
- Los estudiantes pueden estar exentos en función de criterios basados en las necesidades o en los méritos.
- A los estudiantes no comunitarios y del EEE se les puede exigir el pago de tasas diferentes.

#### Ayudas

- La mitad de la cuantía individual de las **ayudas públicas de carácter general a los estudiantes (BAföG)** se concede en forma de beca y la otra mitad en forma de préstamo sin intereses. El importe total oscila entre 10 y 648 EUR/mes (670 EUR a partir de 2010) durante 12 meses/año. Los requisitos para tener derecho a ellas y la cuantía vienen determinados por las necesidades del estudiante y se tienen en cuenta sus ingresos, situación familiar, situación relativa al alojamiento y discapacidad. Debe devolverse un máximo de 10.000 EUR.
- Los estudiantes deben ser menores de 30 años (35 a partir de 2010) para tener derecho a las ayudas públicas.
- Las **ayudas en función de los méritos** se conceden en su totalidad en forma de becas. Una evaluación de las necesidades del estudiante determina la cuantía asignada.
- Existen **préstamos** para ayudar a los estudiantes a sufragar las tasas de matriculación (en los Länder donde el pago de las mismas es obligatorio y limitados a la cuantía exigida) y el coste de la vida. Los últimos están disponibles en forma de un *Bildungskredit* de hasta 7.200 EUR y de un *Studienkredit* de hasta 54.600 EUR. Los dos préstamos se abonan en cuotas mensuales.
- Los padres de los estudiantes perciben una **prestación familiar** mensual de 184 EUR por los dos primeros hijos, 190 EUR por el tercero y 215 EUR por el cuarto y siguientes, y tienen derecho a una **desgravación fiscal** global (3.504 EUR al año, por hijo, por padre) hasta que los estudiantes cumplen 25 años. La agencia tributaria verifica cuál de las dos ayudas mencionadas (prestación por hijo o desgravación) es más favorable para el contribuyente.

## ESTONIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

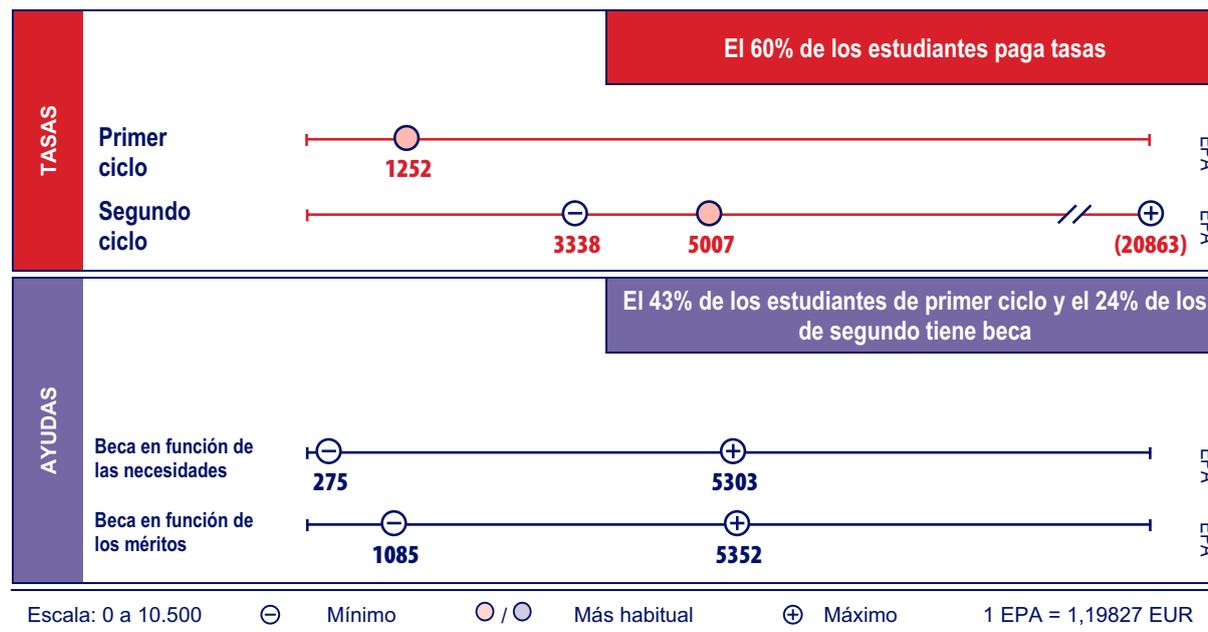
- Los estudiantes que ocupan una plaza subvencionada por el Estado no pagan tasas. Todas las ramas de estudios cuentan con este tipo de plazas y se asigna a los estudiantes en función de sus resultados en los exámenes de finalización de la educación secundaria.
- Los estudiantes que no tienen una plaza subvencionada por el Estado pagan tasas. Las instituciones de educación superior establecen sus propias tasas. La cuantía depende del coste de los estudios y de la demanda de plazas y no puede aumentar más de un 10% de un curso académico a otro.

## Ayudas

- Existen **becas** para aproximadamente el 15% de todos los estudiantes a tiempo completo de 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> ciclo. La beca básica es de 875 EEK/mes y la adicional de 440 EEK/mes. En la actualidad estas becas se conceden, principalmente, en función de los méritos.
- Los estudiantes a tiempo completo pueden solicitar **préstamos** garantizados por el Estado.
- Los **beneficios fiscales para los padres** dependen tanto de la situación del estudiante como de su estado civil (edad, estado civil, etc.). No existen **prestaciones familiares**.

## IRLANDA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Los estudiantes comunitarios de primer ciclo a tiempo completo están exentos del pago de las tasas de matriculación, pero abonan una "tasa de estudiante" de 1.500 EUR/año.
- La mayoría de los estudiantes de segundo ciclo pagan tasas de matriculación.
- Las tasas abonadas por los estudiantes a tiempo parcial son casi la mitad de las abonadas por los estudiantes de los programas a tiempo completo.
- Las tasas de los estudiantes internacionales no están reguladas y las fijan las instituciones de educación superior.

#### Ayudas

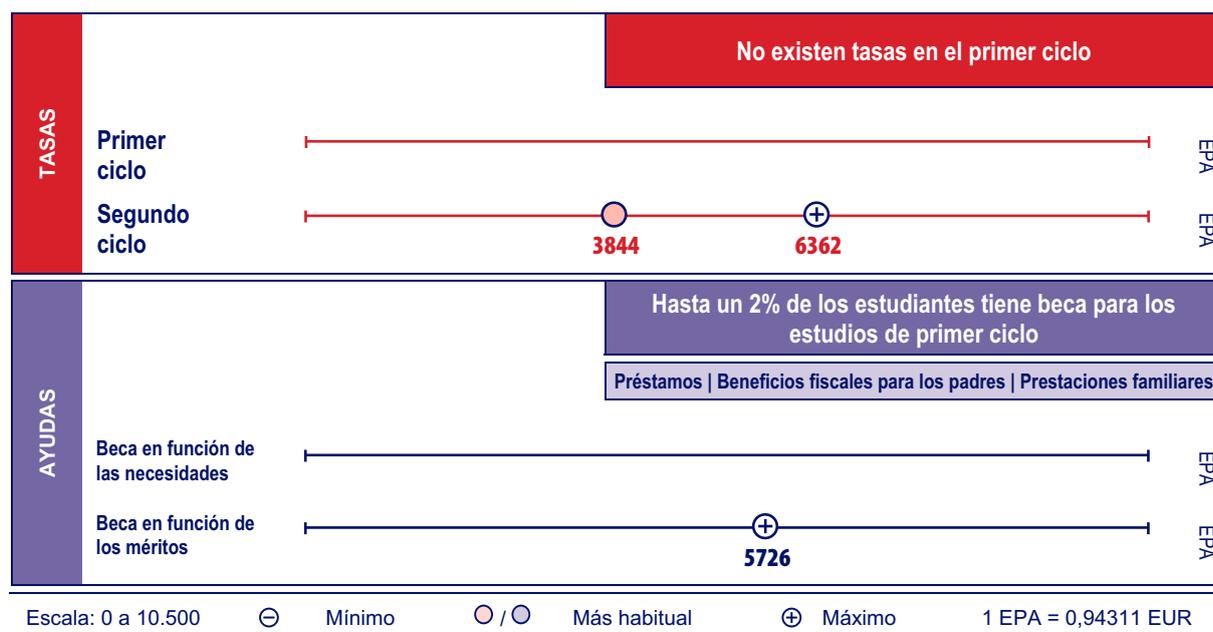
- Las **becas en función de las necesidades** las concede el Ministerio de Educación y Competencias. Su cuantía oscila entre 330 y 6.355 EUR por curso académico, en función de los ingresos, el número de miembros de la unidad familiar y la distancia al centro. Los estudiantes que tienen derecho a beca también están exentos del pago de la tasa de estudiante y de cualquier tasa de matriculación.
- El mismo Ministerio ofrece cinco tipos de **becas en función de los méritos**, que oscilan entre 1.300 y 6.413 EUR por curso académico. Para algunas de estas becas también deben satisfacerse los criterios en función de las necesidades.
- Para tener derecho a una beca los estudiantes deben cumplir unos requisitos específicos de residencia, ingresos, nacionalidad y rendimiento académico previo, y estar matriculados a tiempo completo.
- Existe una **desgravación fiscal** por los gastos correspondientes a las tasas de matriculación en una institución de educación superior acreditada.
- No existen **préstamos** ni **prestaciones familiares**, salvo en el caso de los padres que perciben una prestación social por tener a su cargo a un hijo menor de 22 años que esté cursando estudios a tiempo completo.

#### Reformas previstas

- A partir del curso académico 2011/12 la tasa de estudiante pasa a ser de 2.000 EUR al año y a denominarse "contribución del estudiante". Dicha cuantía englobará los gastos correspondientes a la inscripción, exámenes y servicios destinados a los estudiantes, así como una aportación a los costes de la enseñanza. En 2011/12, se pondrá en marcha un sistema único de becas y a partir de 2012 todas las solicitudes serán atendidas por una sola agencia.

## GRECIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

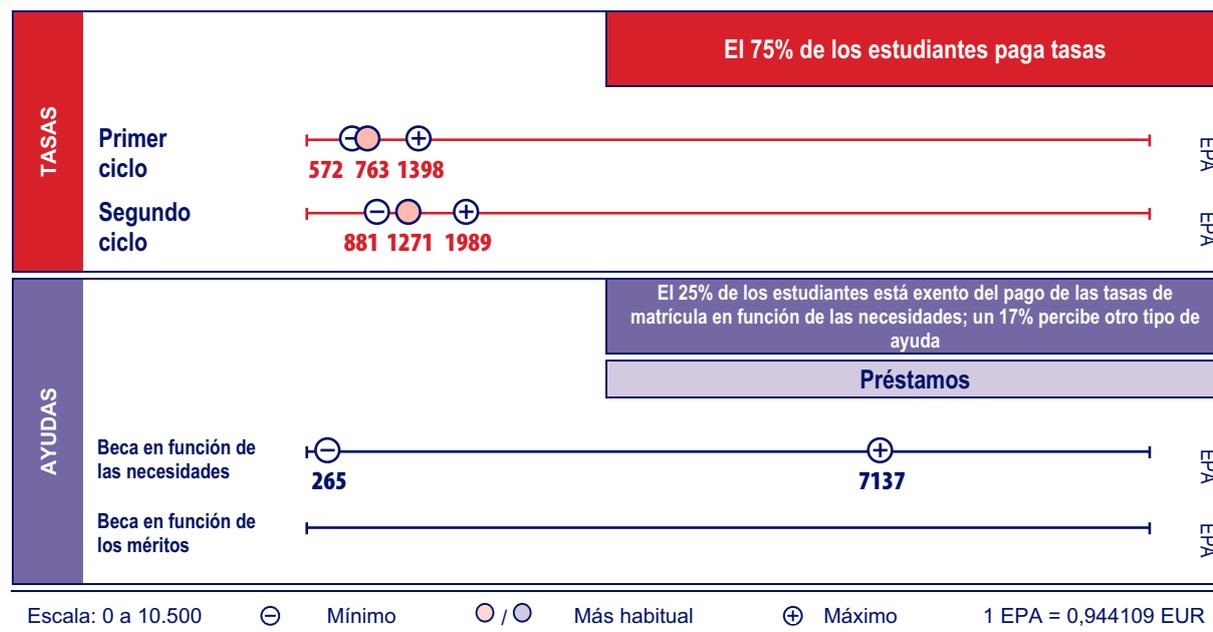
- Los estudiantes de primer ciclo a tiempo completo no pagan tasas. Solo los estudiantes de la Universidad Abierta Helénica pagan tasas por los estudios de primer ciclo, cuya cuantía oscila entre 700 y 2.100 EUR/año.
- Los estudiantes de 2º ciclo pueden abonar tasas. Las cuantías se especifican en las normas que regulan los títulos de máster de las instituciones de educación superior. También existen programas de 2º ciclo donde los estudiantes no pagan tasas.
- Algunas categorías de estudiantes están exentas del pago de tasas, como los becarios de la Fundación Nacional de Becas.

## Ayudas

- Las **becas** se conceden a través de la Fundación Nacional de Becas, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores y los legados.
- La Fundación Nacional de Becas concede 450 EUR/mes a los estudiantes que superan el examen nacional.
- Los estudiantes de 2º ciclo pueden solicitar **préstamos** garantizados por el Estado.
- Los padres de los estudiantes tienen derecho a **beneficios fiscales**. También pueden solicitar **prestaciones familiares** de 1.000 EUR al año por cada hijo menor de 25 años que no viva en casa.

## ESPAÑA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

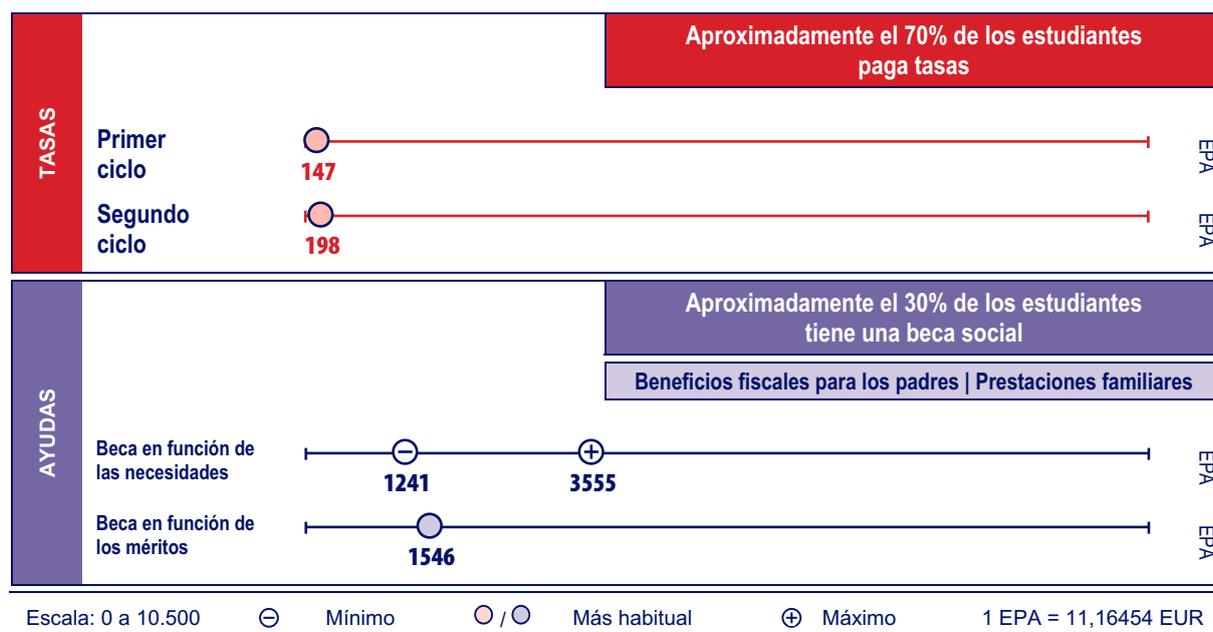
- La cuantía de las tasas está determinada por el número de créditos ECTS matriculados. Además, varía en función de la asignatura y de la región. En general existen más de 100 importes diferentes, que van de los 540 a los 1.320 EUR en el primer ciclo y de los 832 a los 1.878 EUR en el segundo.
- Algunos programas de “máster nuevos” suponen una tasa adicional del 30% del coste real del programa. Esta tasa puede alcanzar los 6.000 EUR.
- La exención del pago de tasas es posible combinando los criterios en función de las necesidades y de los méritos. El principal criterio son los ingresos familiares, pero también se tiene en cuenta un rendimiento académico mínimo. La exención de tasas rara vez se basa solo en un excelente rendimiento académico.

#### Ayudas

- Existen **becas para los estudiantes** a nivel nacional y regional. Se conceden en función de si el estudiante debe trasladarse de una región a otra de España, de si tiene que pagar por sus estudios y de su situación económica. Las becas de movilidad para estudiar en otra región española oscilan entre 1.592 y 6.738 EUR/año. Las becas para hacerlo en la misma región varían entre los 250 y los 5.756 EUR al año.
- El derecho a beca lo determinan los ingresos del estudiante y la situación familiar.
- Existen **préstamos** para los estudiantes de segundo ciclo de España, del EEES, EE.UU. y Canadá. La cuantía máxima es de 12.000 EUR (6.000 EUR para los programas de máster en España) más 800 EUR al mes durante 21 meses. El reintegro comienza tres años después de haber obtenido el título. El número de estudiantes que se beneficia de un préstamo es muy bajo.
- No existen desgravaciones fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## FRANCIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

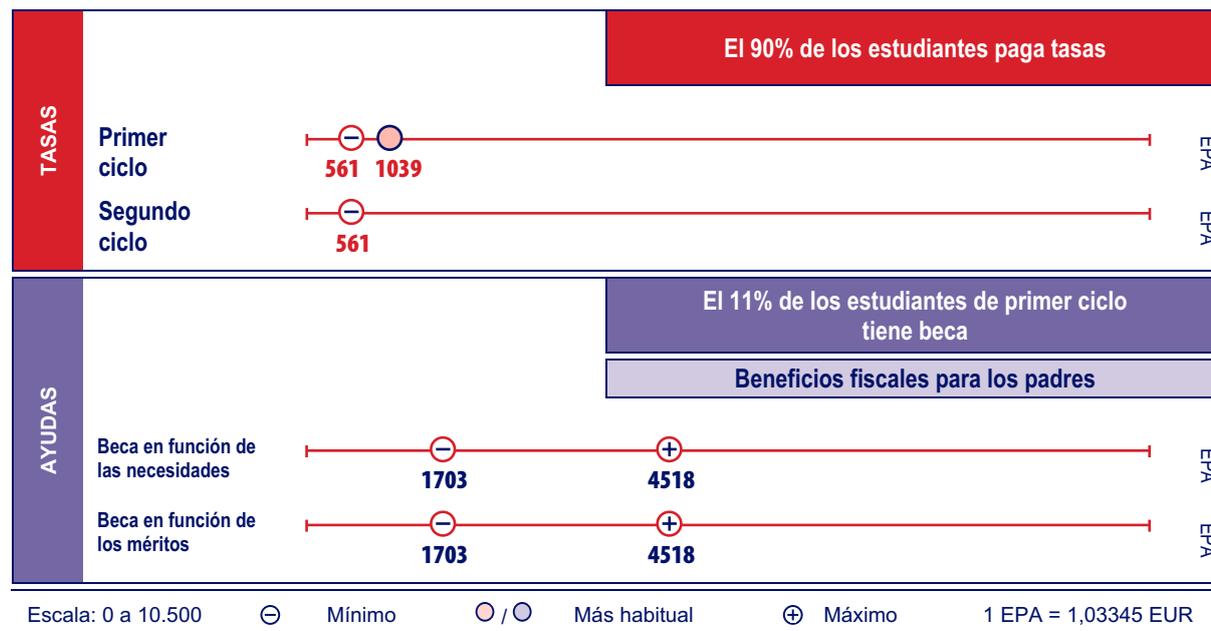
- La cuantía anual de las tasas en el primer ciclo (L1, L2, L3) es de 171 EUR y de 231 EUR en el segundo (M1, M2). Las tasas de las grandes écoles y de las Escuelas de Ingeniería varían, pero la cuantía más habitual es de 538 EUR al año.
- Los estudiantes con **beca** (aproximadamente el 30% de la población estudiantil) están exentos del pago de tasas.

## Ayudas

- Las **becas** se conceden a los estudiantes menores de 28 años de edad en función de sus necesidades económicas.
- La cuantía otorgada depende de la valoración de las necesidades económicas y oscila entre 1.445 y 4.140 EUR anuales.
- También existen **préstamos**, con una cuantía máxima de 15.000 EUR, pero menos del 0'1 % de los estudiantes universitarios los utiliza.
- Los padres se benefician de una **desgravación fiscal** si los estudiantes dependen económicamente de ellos y tienen menos de 25 años. El importe de la desgravación fiscal es proporcional al de los ingresos gravables de la familia.
- Se conceden **prestaciones familiares** por tener a cargo a dos o más hijos menores de 20 años. La cuantía mínima es de 125 EUR al mes y aumenta con el número de hijos que dan derecho a ella. Se concede una cuantía adicional de 63 EUR al mes por cada hijo de entre 16-20 años de edad.

## ITALIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Los estudiantes de primer ciclo a tiempo completo pagan unas tasas medias de 1.074 EUR/año. No se dispone de información sobre las tasas medias abonadas por los estudiantes de segundo ciclo. La cuantía real depende de los méritos y de la situación económica del estudiante.
- Los estudiantes a tiempo parcial y a distancia abonan una cuantía reducida. Se puede aplicar una reducción complementaria a los estudiantes discapacitados.

#### Ayudas

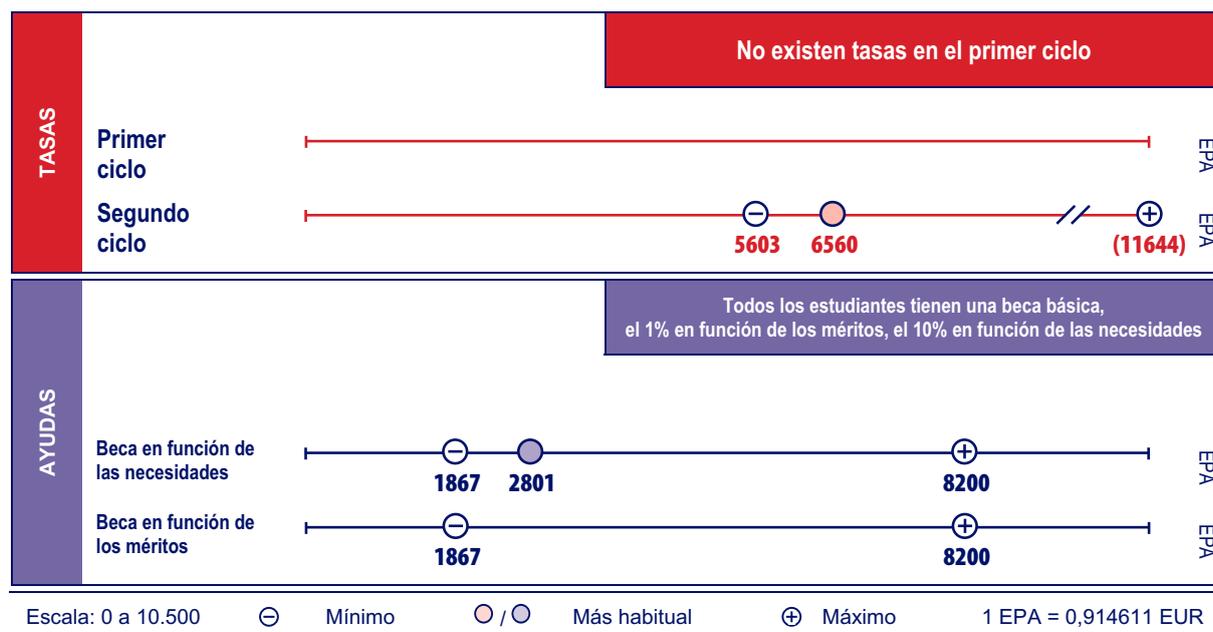
- Las **becas públicas** se conceden o bien en función de las necesidades económicas o de los méritos académicos. La cuantía depende de si el estudiante vive o no con sus padres y puede oscilar entre 1.760 y 4.669 EUR/año.
- Los padres pueden obtener **beneficios fiscales** en función del gasto real en educación si la condición de estudiante del hijo está demostrada.
- No existen préstamos ni prestaciones familiares.

#### Reformas previstas

- Para 2011, se prevé una reducción del presupuesto nacional destinado al sistema público de becas de un 75% con respecto a 2010.

## CHIPRE

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

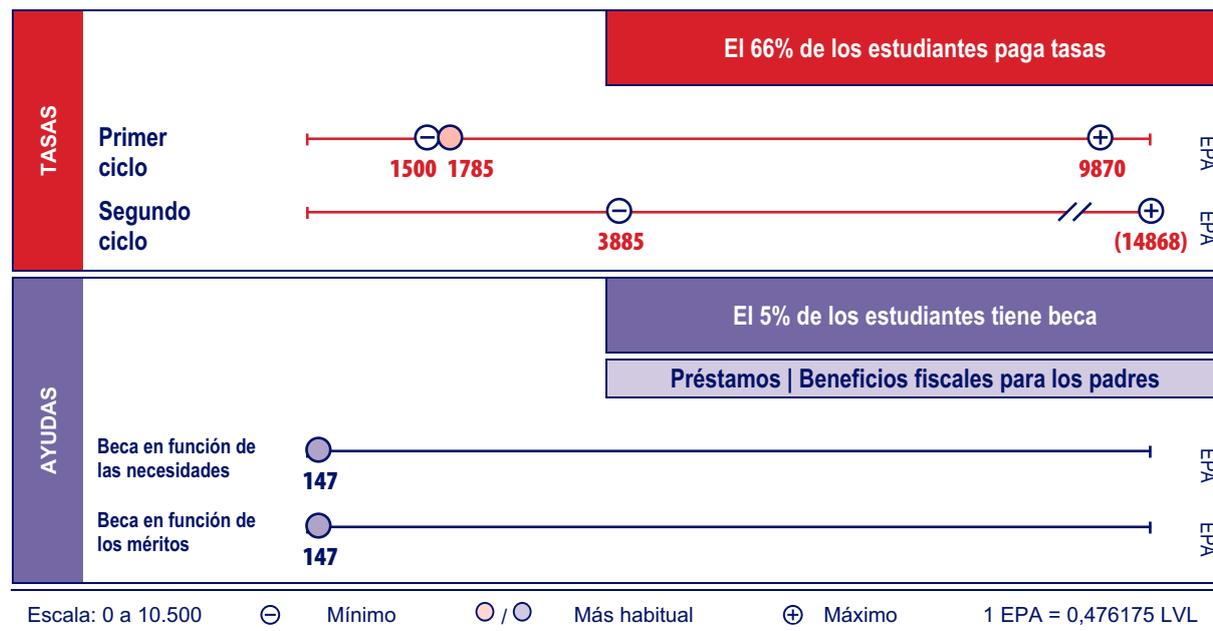
- Las instituciones de educación superior pueden fijar sus propias tasas dentro de los límites establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura.
- Los estudiantes chipriotas y de la UE que cursan estudios de 1er ciclo en las universidades públicas no pagan tasas.

## Ayudas

- Todos los estudiantes chipriotas perciben una **subvención** anual del Ministerio de Economía (1.700 EUR). Existe una subvención adicional de 850 EUR para los estudiantes que pagan tasas. Además, se concede una cuantía extra de 850 EUR a los estudiantes de familias numerosas (tres o más hijos).
- Aproximadamente el 1% de los estudiantes tiene **beca**. Los criterios a tener en cuenta para su concesión son la excelencia académica y el estatus socioeconómico. Los estudiantes pueden percibir hasta 3.400 EUR para un programa de grado (1er ciclo) y 5.000 EUR para un programa de máster (2º ciclo).
- El 10% de los estudiantes chipriotas percibe una **beca específica** para cubrir el coste de la vida, los libros, el alquiler y los gastos informáticos, en función de su estatus socioeconómico.
- Los **préstamos** a los estudiantes solo están disponibles para los propietarios de bienes inmuebles situados en la zona ocupada por Turquía.
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## LETONIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

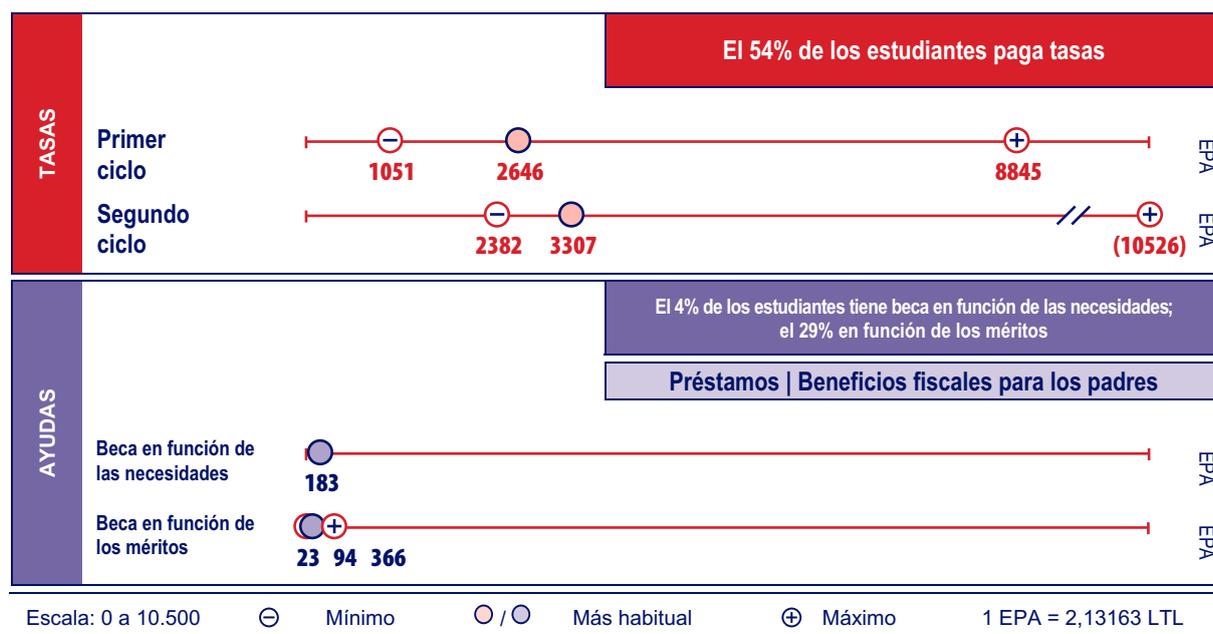
- Los estudiantes que ocupan una plaza subvencionada por el Estado no pagan tasas.
- La mayoría de los estudiantes, incluidos los matriculados en cursos nocturnos, cursos a distancia o cursos ofrecidos conjuntamente con otras universidades, pagan tasas.
- La cuantía de las tasas varía en función de la rama y carga del curso. Cada institución de educación superior puede establecer sus propias tasas, que oscilan entre 500 y 850 LVL anuales en el 1er ciclo y 1,850 y 7,080 LVL en el 2º.

#### Ayudas

- Las **becas públicas** en forma de matrícula gratuita se conceden en función de los méritos académicos. Estas plazas están disponibles principalmente en las áreas prioritarias, que en la actualidad son las ciencias naturales, la informática y la ingeniería.
- Otras **becas públicas** se otorgan tradicionalmente en función de los méritos académicos. Últimamente se tienen en cuenta más criterios en función de las necesidades. Se trata de forma favorable a los estudiantes discapacitados o huérfanos con familia, de familia numerosa o en situación económica difícil. La beca mínima es de 70 LVL para el primer y segundo ciclo. Existen becas de mayor cuantía a través del Fondo Social Europeo.
- Hay dos tipos de **préstamos**. El primero para cubrir los gastos de matrícula y el segundo el coste de la vida, con un límite máximo de 120 LVL/mes. Los préstamos deben devolverse 12 meses después de haber finalizado el programa de estudios. Un 18 por ciento de los estudiantes se beneficia de préstamos.
- **Beneficios fiscales para los padres** de 150 LVL anuales por asistencia sanitaria y gastos de formación.
- No existen prestaciones familiares.

## LITUANIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

- Los estudiantes que ocupan una plaza subvencionada por el Estado no pagan tasas.
- Aproximadamente la mitad de los estudiantes paga tasas en función de la rama y tipo de estudios (a tiempo parcial o completo).
- En el primer ciclo, las tasas oscilan entre 2.241 y 18.854 LTL anuales, siendo la cuantía más habitual de 5.640 LTL al año.
- En el segundo ciclo, las tasas oscilan entre 5.077 y 22.438 LTL anuales, siendo la cuantía más habitual de 7.050 LTL al año.
- Las instituciones de educación superior pueden fijar tasas de matriculación más elevadas para los ciudadanos de países que no pertenecen a la UE ni al EEE.

## Ayudas

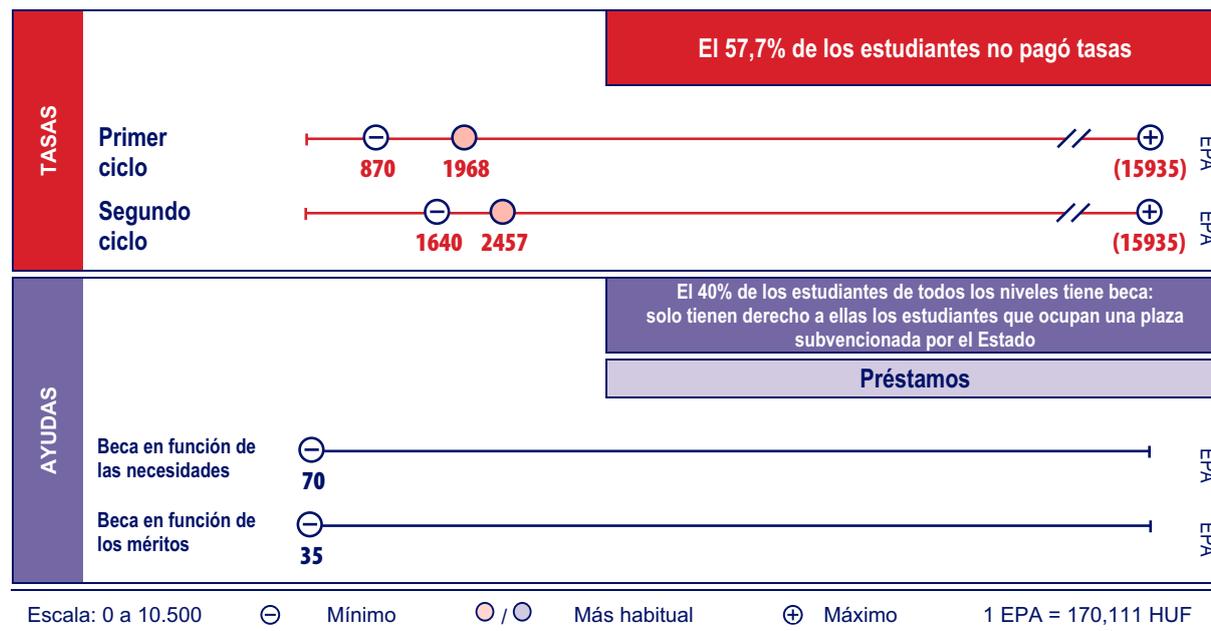
- Existen dos tipos principales de **becas**: una por los resultados académicos y una beca social.
- La cuantía de la beca por los resultados académicos la fija cada institución de educación superior y oscila entre 50 y 780 LTL mensuales. La beca más habitual es de 200 LTL al mes. En 2009/10, el 29,1 % de los estudiantes se benefició de este tipo de becas.
- Las becas sociales están destinadas a los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo, a los estudiantes discapacitados y a los huérfanos. Su cuantía la determina el Gobierno y es de 390 LTL al mes. En 2009/10, el 4,1% de los estudiantes se benefició de una beca social.
- Desde 2009, los estudiantes pueden beneficiarse de **préstamos** subvencionados por el Estado que se conceden por un curso académico. El préstamo subvencionado por el Estado para cubrir las tasas de matriculación no puede ser superior a la tasa de matriculación correspondiente a un curso académico. El préstamo subvencionado por el Estado para cubrir el coste de la vida no puede exceder de 6.500 LTL anuales. En 2009, el 5,6% de los estudiantes se benefició de un préstamo.
- Los **beneficios fiscales para los padres** de los estudiantes menores de 26 años permiten recuperar parte de la tasa de matriculación abonada.
- No existen prestaciones familiares.

## Reformas previstas

- A partir del 1 de agosto de 2011, el Gobierno pagará los intereses de los estudiantes a quienes se haya concedido un préstamo subvencionado por el Estado para cubrir el coste de las tasas de matriculación desde 2009.

## HUNGRÍA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

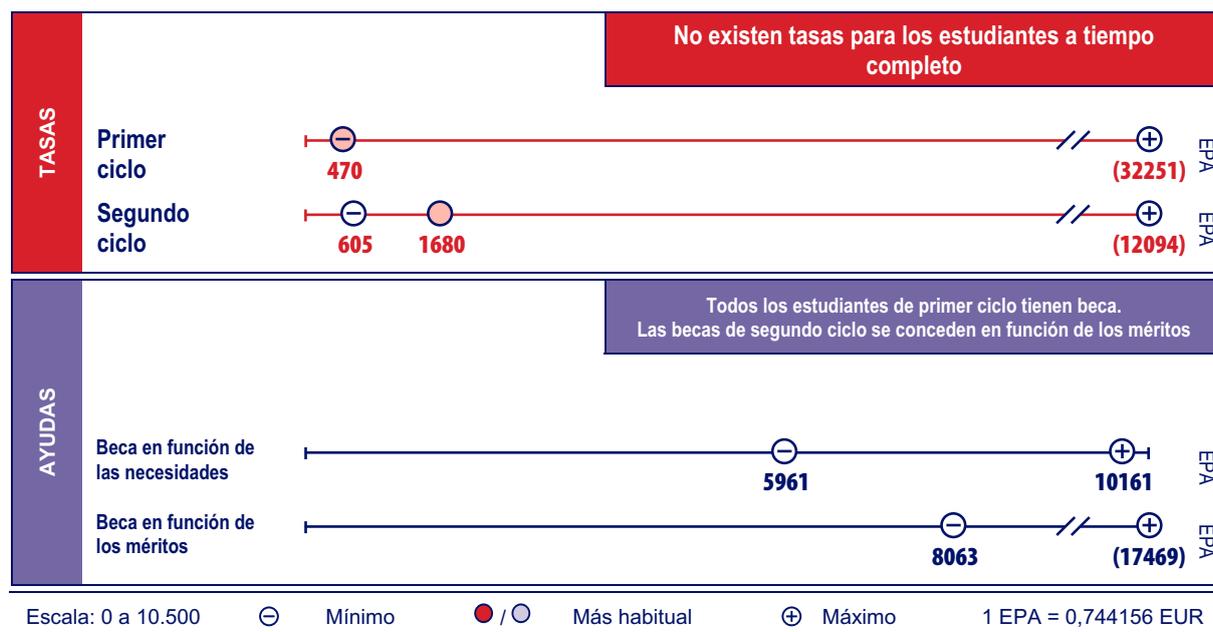
- Se exige el pago de tasas a los estudiantes que no ocupan una plaza subvencionada por el Estado y a los que superan la duración prevista de los estudios. Un 10% como máximo de los estudiantes que obtienen los mejores resultados y que no tienen la condición de estudiantes subvencionados por el Estado pueden obtener dicha condición durante sus estudios.
- Las tasas las fijan las instituciones de educación superior y deben representar, al menos, el 50% del gasto total de los estudios por estudiante. La cuantía oscila entre 148.000 y 2.710.800 HUF (la más habitual es de 334.800 HUF) para el 1er ciclo y 279.000 y 2.710.800 HUF (la más habitual es de 418.000 HUF) para el 2°.

#### Ayudas

- Solo quienes tienen la condición de estudiantes subvencionados por el Estado se pueden beneficiar de una beca.
- La cuantía de los **préstamos** subvencionados por el Estado es distinta para los estudiantes que tienen la condición de estudiantes subvencionados por el Estado (max. 40.000 HUF/mes) y para los que no la tienen (max. 50.000 HUF/mes). Los huérfanos y los estudiantes cuyos padres están desempleados pueden percibir 10.000 HUF más al mes. La duración máxima es de 5 años (7 para los programas de mayor duración, como medicina).
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## MALTA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

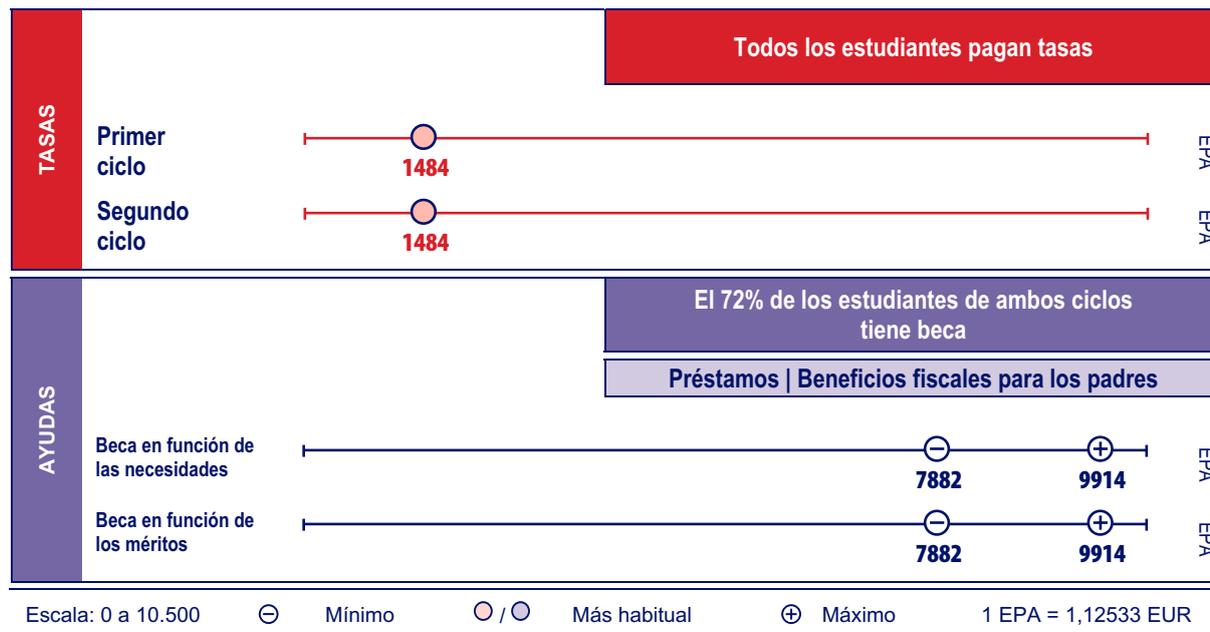
- Los estudiantes que cursan estudios diurnos a tiempo completo no pagan tasas. Solo lo hacen los estudiantes matriculados en cursos nocturnos, cursos a distancia o cursos ofrecidos conjuntamente con otras universidades.
- Las tasas varían en función de la rama de estudios. Los estudiantes de primer ciclo a tiempo parcial abonarán tasas más bajas (en torno a 350-450 EUR), mientras que las tasas elevadas (entre 9.000-24.000 EUR) las pagan los estudiantes de medicina a tiempo completo.

## Ayudas

- Existen **becas públicas** para todos los estudiantes, que perciben 86 EUR a la semana desde octubre hasta junio, más 460 EUR adicionales durante el primer año y otros 460 EUR por cada curso académico. Si los estudios cursados conducen a una titulación de carácter científico o relacionada con las TI, la cuantía asciende a 146 EUR semanales, más 698 EUR.
- Algunas becas se conceden en función de los méritos académicos.
- No existen préstamos, ni beneficios fiscales para los padres, ni prestaciones familiares.

## PAÍSES BAJOS

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

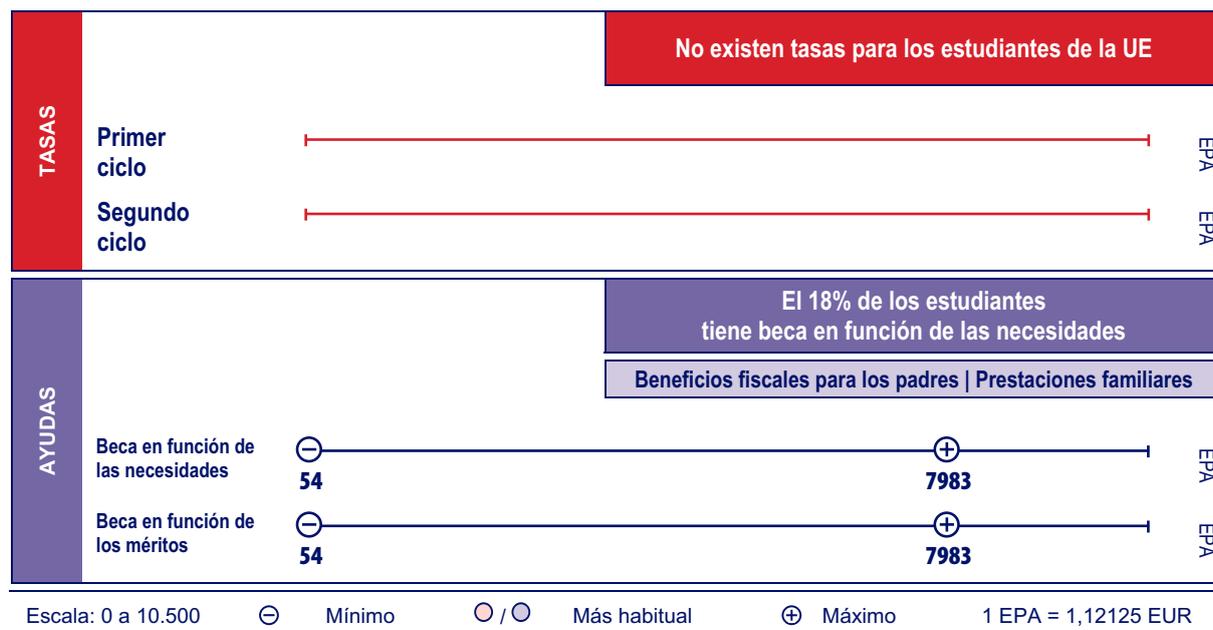
- Las tasas se fijan a escala central (1.670 EUR/año en la actualidad) y deben ser abonadas por todos los estudiantes.
- Los estudiantes matriculados para obtener una segunda titulación del mismo nivel pueden estar sujetos a tasas distintas establecidas por las instituciones de educación superior.

#### Ayudas

- Las **becas** generales destinadas a los estudiantes las concede el Estado y tienen derecho a ellas todos los estudiantes a tiempo completo que cursan sus estudios en una institución de educación superior acreditada. La cuantía mensual oscila entre 95,61 y 266,23 EUR. Las becas se conceden mientras no se supere la duración normal del programa de estudios. En función de los ingresos de los padres del estudiante y de si este vive o no con ellos, puede otorgarse una beca adicional que oscila entre 219,16 y 239,08 EUR.
- Los estudiantes pueden beneficiarse de **préstamos** para cubrir el coste de la vida (289,38 EUR/mes) y las tasas de matriculación (135 EUR/mes). El tipo de interés es igual al pagado por el Estado.
- Los padres de los estudiantes que no perciben ayudas económicas pueden obtener beneficios fiscales por el mantenimiento de estos. Para el crédito fiscal por formación el beneficio fiscal es de 15.000 EUR como máximo y para el crédito fiscal por hijos el beneficio llega hasta un máximo de 4.000 EUR. Este último crédito fiscal podría suprimirse.
- No existen prestaciones familiares.

## AUSTRIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

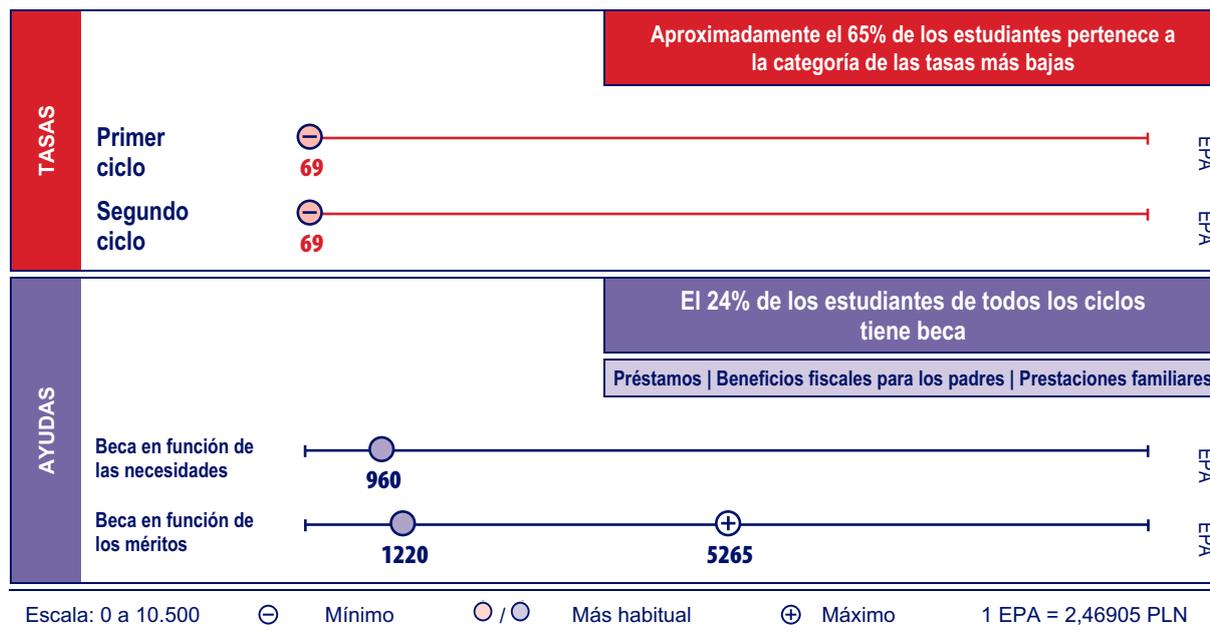
- Los estudiantes de la UE y aquellos a los que se conceden los mismos derechos no tienen que pagar tasas de matriculación. Solo cuando superan la duración mínima de los estudios en más de dos semestres tienen que abonar 363,36 EUR por semestre.
- Los estudiantes pueden quedar exentos del pago de dichas tasas si trabajan a tiempo parcial, padecen una enfermedad o discapacidad, son reponsables del cuidado y la educación de un hijo menor de siete años, o estudian en el extranjero.
- Todos los demás estudiantes deben pagar tasas, salvo los de los países menos desarrollados. Respecto a los estudiantes de países en vías de desarrollo, son las universidades quienes deciden si las pagan o no. En caso de que deban pagarlas, estas ascienden igualmente a 363,36 EUR por semestre.

## Ayudas

- Las becas **federales** destinadas a los estudiantes se dividen de forma sistemática en dos capítulos: la financiación directa al estudio, que se percibe en efectivo, y la financiación indirecta, que el estudiante puede percibir en forma de transferencia a sus padres o a través de ayudas en especie.
- Las ayudas directas a los estudiantes se abonan mensualmente hasta un máximo de 8.952 EUR al año. La cuantía se calcula en función de los ingresos y del número de miembros que integran la unidad familiar del estudiante, sus padres y su cónyuge.
- Las becas no tienen que devolverse, salvo que pasados los dos primeros semestres no se tenga constancia del rendimiento académico.
- Los padres de los estudiantes se pueden beneficiar de **prestaciones familiares** (152,70 EUR) y obtener **beneficios fiscales** (58,40 EUR por hijo) si el estudiante tiene menos de 27 años y está estudiando.
- No existen préstamos para los estudiantes.

## POLONIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Los estudiantes pagan tasas administrativas (admisión y certificación) cuyas cuantías actualiza anualmente el ministro responsable de la educación superior.
- Normalmente, las tasas de matriculación, que establecen las instituciones públicas de educación superior, las pagan solo los estudiantes a tiempo parcial, que pueden quedar exentos de su pago u obtener una reducción si tienen un nivel económico bajo, problemas de salud o excelentes resultados académicos.
- Los estudiantes a tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior solo pagan tasas si repiten curso o exámenes.

#### Ayudas

- Existen **becas en función de las necesidades** para los estudiantes cuyos ingresos o los de sus familias son bajos o tienen alguna discapacidad, y **becas en función de los méritos** por el rendimiento académico o deportivo. En la mayoría de los casos, las instituciones de educación superior son responsables del número de becas concedidas dentro de los límites establecidos en la legislación (Ley de Educación Superior de 2005).
- Los estudiantes con ingresos por debajo de 2.500 PLN/mes (en 2009) pueden beneficiarse de **préstamos** de 4.000 a 6.000 PLN/año en cualquier ciclo. El 13% de los estudiantes matriculados en instituciones públicas de educación superior obtuvieron un préstamo en el curso académico 2009/10.
- 2009: **beneficios fiscales para los padres/tutores** de los estudiantes en forma de desgravación fiscal de 1.112'04 PLN por hijo al año, si las familias perciben una asignación por tutela u otras prestaciones sociales y/o el estudiante no obtuvo unos ingresos gravables (incluidas las ganancias de capital) superiores a 3.089 PLN.
- **Prestaciones familiares** en función de los bajos ingresos de los padres o discapacidad del estudiante.

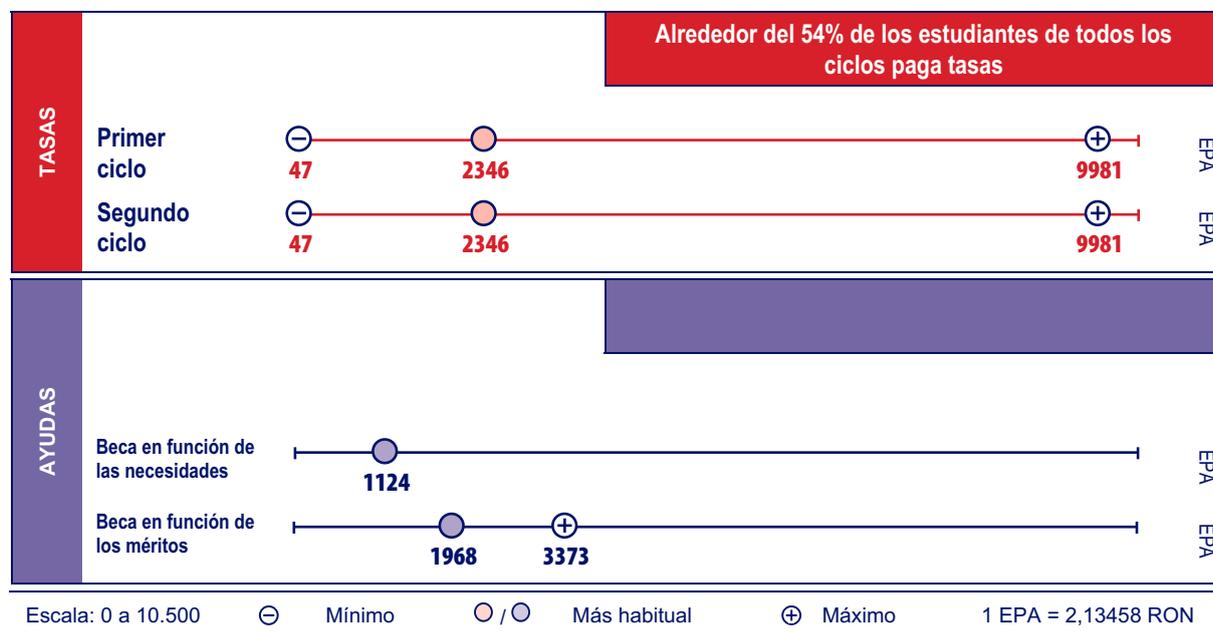
#### Reformas previstas

- La Ley de 18 de marzo de 2011, que modificó la Ley de Educación Superior, entrará en vigor a partir del 1 de octubre de 2011.
- Los estudiantes a tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior abonarán tasas de matriculación por el segundo o posterior programa de estudios a tiempo completo. La exención de las mismas está prevista en función del rendimiento académico, artístico o deportivo, que se evalúa al término del primer año del segundo o posterior programa. Los estudiantes también pagarán por los cursos que superen los límites de créditos ECTS fijados a nivel central para determinados tipos de programas: estudios de primer ciclo (180 ECTS), estudios de máster (300 ECTS). Asimismo, podrán matricularse de forma gratuita en cursos de hasta 30 ECTS.
- Se introducirá un catálogo de servicios administrativos gratuitos. Según dicho catálogo, las instituciones de educación superior no podrán exigir ningún pago a los estudiantes, entre otras cuestiones, por la repetición de los exámenes.

- En el caso de los estudiantes con bajos ingresos familiares, el umbral de renta para tener derecho a las becas que se otorgan en función de las necesidades se elevará a 410,8-739,7 PLN por persona (en lugar de los 316-569 PLN). El umbral exacto lo fijará cada institución de educación superior.
- El Estado garantizará los préstamos concedidos a los estudiantes: el 100% cuando los ingresos familiares no superen los 600 PLN por persona y para los estudiantes que no accedan a la ayuda parental; el 70% cuando los ingresos familiares estén comprendidos entre 601-1.000 PLN por persona (a partir de 2010/11).

## RUMANÍA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

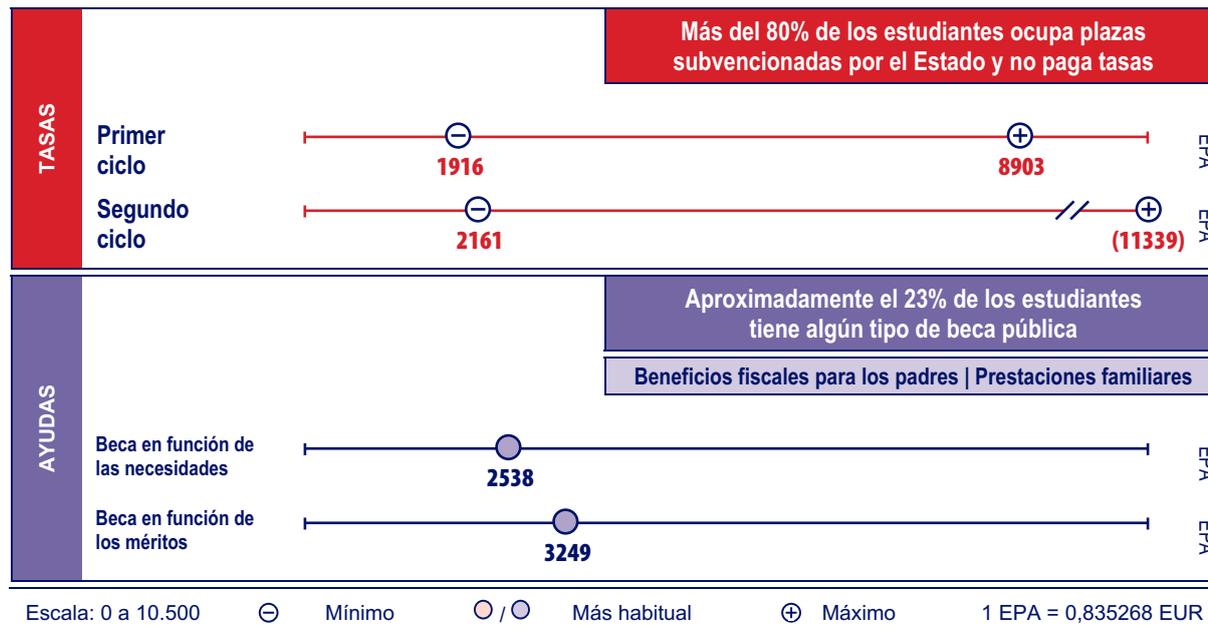
- El claustro de cada universidad fija el importe de las tasas de todos los programas y también establece los supuestos de exención en función de las necesidades o los méritos. Todos los estudiantes pagan tasas administrativas de inscripción.
- La cuantía global y máxima por estudiante la fija el Consejo Nacional de Financiación de la Educación Superior y se recoge en el contrato institucional de cada centro de educación superior. Las tasas oscilan entre los 2.840'59 RON para el 11'2 % de los estudiantes y los 5.007'54 RON de las ramas técnicas, hasta un máximo de 21.304'34 RON para el 0'10 % de los estudiantes. La cuantía media es de 7.481 RON.

#### Ayudas

- Las **ayudas** en función de los méritos adoptan diversas formas: bolsas de estudio (normalmente 250 RON/mes) y becas en función de los méritos (normalmente 350 RON/mes). Las becas por un rendimiento excepcional (una por facultad) pueden llegar hasta los 600 RON/mes.
- Las **becas** concedidas en función de las necesidades, generalmente de 200 RON/mes, dependen de la situación económica del estudiante.
- El importe de las **becas** lo determina cada institución de educación superior y su objetivo es cubrir el coste de la vida (alojamiento y manutención del estudiante). La universidad establece el número de becas en función del total de fondos destinados a gastos de la educación superior. Los fondos los asigna el ministerio anualmente.
- No existen préstamos, ni prestaciones familiares, ni beneficios fiscales para los padres.

## ESLOVENIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Los estudiantes a tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior que ocupan plazas subvencionadas por el Estado no pagan tasas. Solo abonan las tasas de inscripción y el importe de los exámenes que repiten.
- Los estudiantes a tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior que no ocupan plazas subvencionadas por el Estado, los estudiantes a tiempo parcial y los estudiantes internacionales que no pertenecen a la UE pagan las mismas tasas. El importe oscila entre 1.600 y 7.436 EUR para el primer ciclo y 1.805 y 9.471 EUR para el segundo.
- Las tasas medias de matriculación se determinan dividiendo el coste del programa de estudios entre el número de estudiantes matriculados.

#### Ayudas

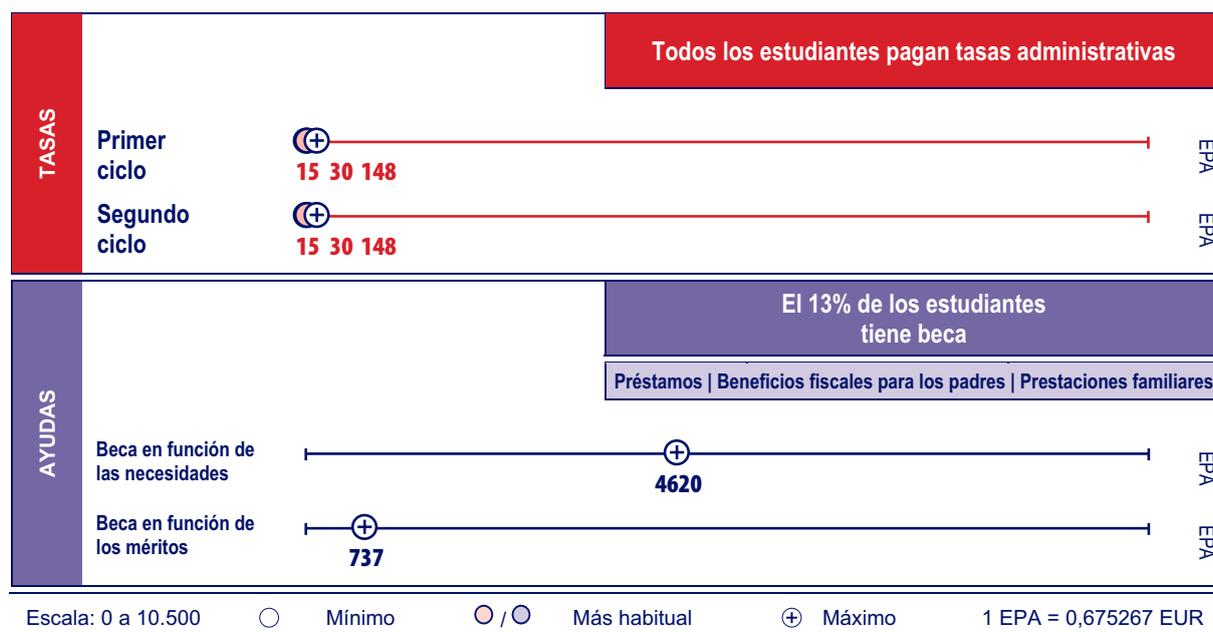
- Existen becas "nacionales" para los estudiantes económica y socialmente desfavorecidos. También hay becas que se conceden en función de los méritos. Para tener derecho a ellas los estudiantes deben ser menores de 26 años de edad en el momento de matricularse para obtener su primera titulación.
- **No se conceden préstamos.**
- Las **prestaciones familiares** se otorgan en función de los ingresos de cada miembro de la unidad familiar como porcentaje del salario medio en Eslovenia, la edad del estudiante y el número de hijos que se tienen a cargo (de 19'64 a 135'55 EUR al mes por estudiante en 2009).
- Los **beneficios fiscales para los padres** dependen del número de hijos a su cargo (de 2.251'46 a 7.351'57 EUR al año en 2009). Tienen derecho a ellos todos los padres de los estudiantes de educación superior menores de 26 años de edad en el momento de matricularse.

#### Reformas previstas

- La Ley sobre el Ejercicio del Derecho a los Fondos Públicos, aprobada en 2010, incluye las becas entre otras prestaciones sociales. El borrador de la "Ley de Becas" se está debatiendo en el Parlamento esloveno y su objetivo es aumentar las posibilidades de obtención de beca por parte de los estudiantes.

## ESLOVAQUIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

- Todos los estudiantes pagan tasas de inscripción que oscilan entre 10 y 100 EUR. Los estudiantes a tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior que no superan la duración "normal" del programa de estudios no abonan tasas de matriculación.
- Los estudiantes que superan la duración "normal" de los estudios o que cursan dos o más programas a la vez en un año académico tienen que abonar tasas de matriculación. El importe oscila entre 400 y 1.000 EUR/año para el primer ciclo y 500 y 1.500 EUR/año para el segundo. Los estudiantes matriculados en un programa de estudios externo/a tiempo parcial deben pagar tasas de hasta 2.100 EUR en el primer ciclo y 3.150 EUR en el segundo.
- Las tasas de matriculación y otras tasas de las instituciones públicas de educación superior no pueden superar el 50% del coste medio de los estudios a tiempo completo.
- Los estudiantes que no pertenecen a la UE pagan tasas más altas que oscilan entre 3.000 y 8.000 EUR/año.

## Ayudas

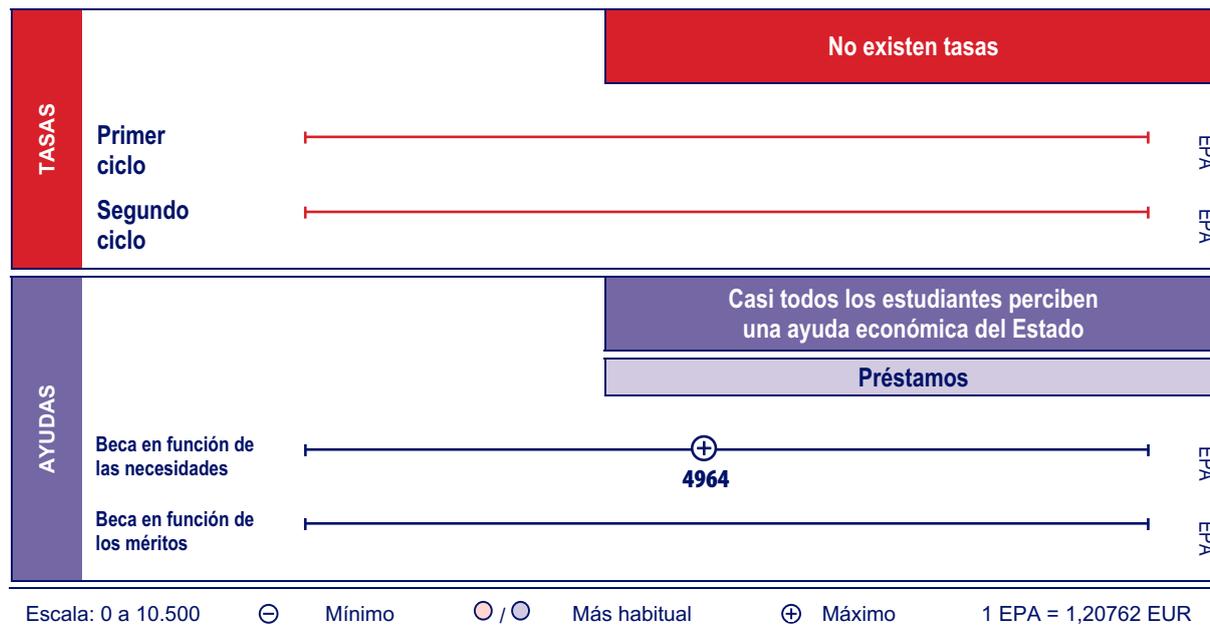
- El derecho a una beca social con arreglo a determinadas condiciones está establecido por ley. Las instituciones de educación superior conceden becas de motivación por unos resultados excelentes en los estudios, la investigación y el desarrollo, y las actividades artísticas o deportivas.
- Los **préstamos** subvencionados por el Estado, de 1.327'76 EUR/año, están disponibles a través del Fondo de Préstamos a los Estudiantes para los alumnos a tiempo parcial y completo durante la duración normal de los estudios. Desde el curso académico 2010/11 existe un préstamo adicional de 2.655'52 EUR para sufragar las tasas de matriculación.
- Existen **prestaciones familiares** para los padres de los estudiantes menores de 26 años de edad (21'25 EUR).
- Los **beneficios fiscales para los padres** adoptan la forma de una deducción fiscal global de 20 EUR/mes.

## Reformas previstas

- El Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte ha propuesto una modificación de la Ley de Educación Superior que deberá entrar en vigor el 1 de enero de 2012. El Gobierno aprobó la propuesta en enero de 2011 y la consulta pública se cerró el 13 de mayo de 2011. Los cambios propuestos incluyen un límite máximo de las tasas de matriculación para los estudios externos, no solo para un curso académico. Asimismo, las instituciones de educación superior podrían cobrar tasas de matriculación a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes a tiempo completo y los ciudadanos de la UE, por impartir programas de estudio en una lengua extranjera. Estas tasas se limitarían a las tasas máximas fijadas por el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte.

## FINLANDIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- No existen tasas para los estudiantes

#### Ayudas

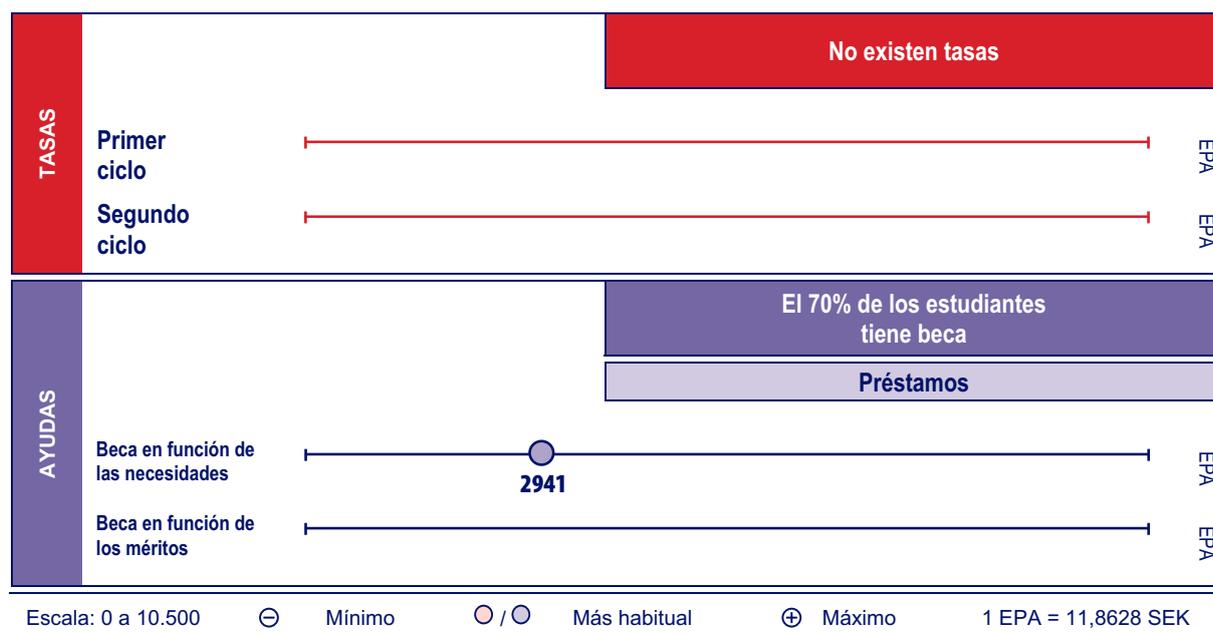
- Existe una **beca** de estudios mientras no se supere la duración normal de los mismos y depende de la edad y de si el estudiante vive o no con sus padres. La cuantía oscila entre 55 y 298 EUR/mes.
- El suplemento de alojamiento cubre el 80% de la renta de los estudiantes que viven solos. La cuantía máxima es de 201'60 EUR/mes.
- Los estudiantes pueden beneficiarse de la beca de estudios y del suplemento de alojamiento solo si sus ingresos anuales son inferiores a 11.850 EUR.
- Los estudiantes que tienen derecho a una beca de estudios y los que tienen entre 18-19 años de edad y no viven con sus padres (condicionado a los ingresos de los progenitores) pueden beneficiarse de un **préstamo**.
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

#### Reformas previstas

- A partir del 1 de agosto de 2011, la normativa sobre las ayudas económicas a los estudiantes intensificará el seguimiento de sus resultados académicos. La nueva legislación incrementará el número mínimo de créditos necesarios por curso académico para tener derecho a una ayuda económica. Desde el otoño de 2011, las ayudas económicas a los nuevos estudiantes se concederán con arreglo al sistema de dos ciclos, incluso cuando el estudiante solo se haya matriculado de una titulación de 2º ciclo. El número máximo de meses durante los cuales se puede percibir la ayuda será de 37 para una titulación de 1º ciclo y de 28 para una de 2º ciclo. El total máximo de 55 meses es el mismo que existe en la actualidad para un título de máster.

## SUECIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

- No existen tasas para los estudiantes suecos/de la UE.

## Ayudas

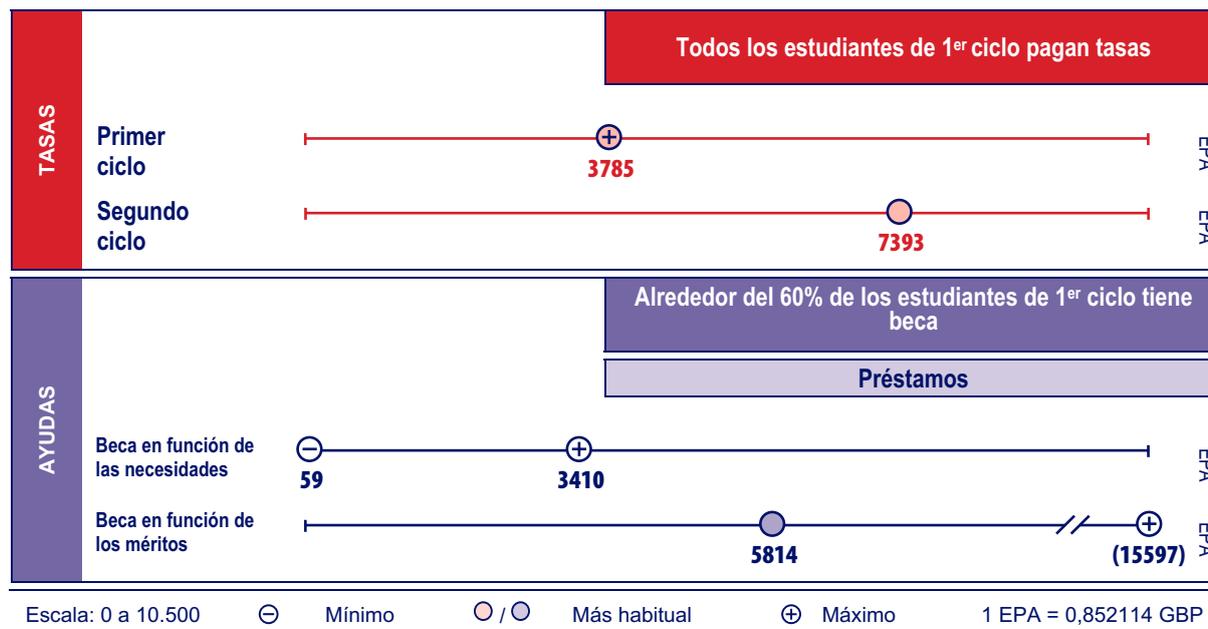
- Existen **becas** de 671 SEK/semana durante nueve meses al año para todos los estudiantes.
- Existen **préstamos** de 1.284 SEK/mes durante nueve meses al año para todos los estudiantes.
- Los estudiantes que tienen de 1 a 4 hijos o aquellos que pagan tasas cuando estudian en el extranjero pueden beneficiarse de una beca adicional de 128-293 SEK semanales.
- Paralelamente a la introducción de las tasas de matriculación para los estudiantes internacionales se han puesto en marcha dos nuevos programas de becas para los estudiantes que pagan tasas.
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## Reformas previstas

- En junio de 2010, el Riksdag votó a favor de las propuestas y valoraciones realizadas por el Gobierno en su proyecto de ley "La competencia por la calidad - tasas de matriculación para los estudiantes extranjeros" (Proyecto de ley 2009/10:65). Esto significa que la educación superior seguirá siendo gratuita para los ciudadanos suecos y los ciudadanos de cualquier estado de la UE, del EEE o Suiza. En cambio, los ciudadanos de otros países ("estudiantes de terceros países") abonarán una tasa por sus estudios superiores a partir del otoño de 2011 (<http://www.sweden.gov.se/sb/d/12798>).
- Las propias instituciones de educación superior establecerán el importe de las tasas en función del principio de cobertura total de los gastos.

## REINO UNIDO – INGLATERRA, GALES E IRLANDA DEL NORTE

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Las tasas para los estudiantes de 1er ciclo a tiempo completo las fijan las instituciones de educación superior dentro de los límites establecidos por el Gobierno (3.225 GBP/año = 3.785 EPA.) Casi todos los centros exigen el pago de las tasas más altas para los títulos de grado.
- Los estudiantes de 1er ciclo a tiempo completo no tienen que abonar las tasas “por adelantado”; todos los estudiantes tienen derecho a un préstamo para sufragar las tasas de matriculación, que devuelven una vez finalizados sus estudios y cuando sus ingresos superen un determinado umbral (15.000 GBP/año). El reembolso se realiza al nueve por ciento de los ingresos que superan el umbral de los 15.000 GBP -y la recaudación se lleva a cabo a través del sistema tributario.
- Las tasas para los estudiantes de 2º ciclo y todos los estudiantes a tiempo parcial e internacionales las fijan las instituciones de educación superior, sin que el Gobierno establezca ningún tope. Se observan grandes diferencias, en especial, para los estudiantes a tiempo parcial y los internacionales. El diagrama solo muestra la cuantía media de las tasas correspondientes a los estudiantes de los programas de enseñanza a tiempo completo: 4.955 GBP = 5.814 EPA. Para los estudiantes de los programas de investigación, las tasas suelen ascender a 3.390 GBP/año = 3.978 EPA.

#### Ayudas

- Para los estudiantes de 1er ciclo a tiempo completo existe un sistema universal y centralizado de **préstamos** para cubrir el importe total de las **tasas de matriculación** y una combinación de **préstamos y becas para sufragar el coste de la vida**. Por otro lado, las instituciones utilizan parte de los fondos procedentes de las tasas de matriculación para conceder bolsas de estudio a los estudiantes con bajos ingresos. Estas bolsas varían y no se muestran en el diagrama.
- Para los estudiantes de 1er ciclo a tiempo completo la cuantía del préstamo para sufragar el coste de la vida depende de los ingresos familiares, de si el estudiante vive o no en casa de sus padres, de si estudia o no en Londres y de si disfruta o no de beca. La cuantía de la beca concedida para cubrir el coste de la vida depende de los ingresos familiares. Alrededor de un 60% de los estudiantes percibe una beca de hasta 2.906 GBP/año = 3.410 EPA en Inglaterra y Gales (como muestra el diagrama) y de hasta 3.406 GBP en Irlanda del Norte (no se muestra en el diagrama).
- En Gales, durante el año de referencia, todos los estudiantes de 1er ciclo a tiempo completo disfrutaron de una beca que cubría la mitad del coste de las tasas de matriculación. Dicha práctica se suprimió en el curso académico 2010/11.
- Para los estudiantes de 1er ciclo a tiempo parcial existen otras modalidades distintas, entre ellas las becas concedidas en función de las necesidades, pero no los préstamos para sufragar las tasas de matriculación.
- No existe un sistema universal de préstamos o becas en función de las necesidades para los estudiantes de 2º ciclo. Salvo algunas disciplinas específicas, como la enseñanza, el trabajo social y determinadas profesiones de la rama sanitaria, la mayoría de los estudiantes de los programas de enseñanza se financian a sí mismos. Las becas en función de los méritos que se muestran en el diagrama representan los emolumentos asignados a los estudiantes de investigación que estudian fuera de Londres, tal y como establecen los Consejos de Investigación (*Research Councils*): 13.290 GBP/año = 5.597 EPA. Esta cuantía

es la que normalmente se utiliza como punto de referencia para todos los proveedores de fondos. Los estipendios y/o exención de tasas se conceden a los estudiantes de investigación mediante concurso.

- Los **beneficios fiscales para los padres** y las **prestaciones familiares** no desempeñan ningún papel en el sistema de ayudas a los estudiantes.

## Reformas previstas

En **Inglaterra**, el sistema de tasas y ayudas económicas se modificará a partir de septiembre de 2012, como resultado de una votación parlamentaria celebrada en diciembre de 2010 sobre la normativa que regula las tasas de matriculación. Los principales elementos del nuevo sistema son:

- Las instituciones podrán exigir el pago de una nueva tasa de matriculación básica de 6.000 GBP, pero podrán cobrar hasta un máximo de 9.000 GBP si cuentan con un "acuerdo de acceso" aprobado en el que se definan las medidas que pondrán en marcha (como la sensibilización y las ayudas económicas) para mejorar el acceso y la permanencia de los estudiantes.
- El Gobierno también prevé modificar las condiciones de devolución de los préstamos, elevando el umbral de reintegro a 21.000 GBP, imponiendo un tipo de interés real sobre los préstamos a quienes los reembolsen y ampliando la duración máxima de los mismos de 25 a 30 años.
- Los préstamos para cubrir las tasas se extenderán a los estudiantes de 1<sup>er</sup> ciclo a tiempo parcial, pero se suprimirán las becas concedidas en función de los recursos económicos, que actualmente cubren los costes de las tasas y la manutención a algunos estudiantes a tiempo parcial.

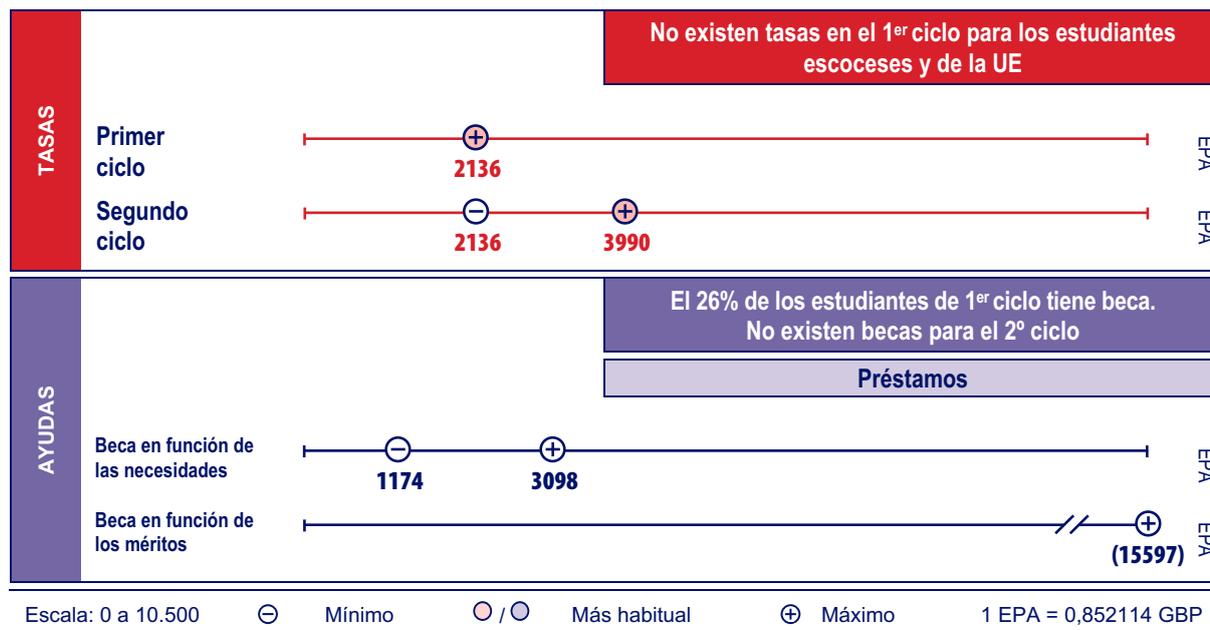
En **Gales**, tras el anuncio de los planes que autorizan a las instituciones inglesas a incrementar las tasas de matriculación, el Gobierno galés aprobó la normativa que permite a las instituciones de Gales exigir el pago de tasas más elevadas. El sistema de tasas y ayudas económicas incluirá a partir de septiembre de 2012 los siguientes elementos clave:

- Las instituciones podrán exigir el pago de una nueva tasa de matriculación básica anual de 4.000 GBP, pero podrán cobrar hasta un máximo de 9.000 GBP siempre y cuando demuestren que las tasas servirán para promover la igualdad de oportunidades y la enseñanza superior. Sin embargo, los estudiantes con residencia en el País de Gales no tendrán que abonar tasas más elevadas, pues los costes adicionales los cubrirá el Gobierno galés.
- Los préstamos para cubrir las tasas se extenderán a los estudiantes de 1<sup>er</sup> ciclo a tiempo parcial.

En **Irlanda del Norte**, tras el anuncio de los planes que autorizan a las instituciones inglesas a incrementar las tasas de matriculación, tuvo lugar un debate parlamentario y una consulta pública sobre la política futura en Irlanda del Norte. En la actualidad, el Gobierno norirlandés está estudiando varias opciones en materia de tasas de matriculación y ayudas económicas a los estudiantes que se aplicarán a partir de 2012.

## REINO UNIDO – ESCOCIA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

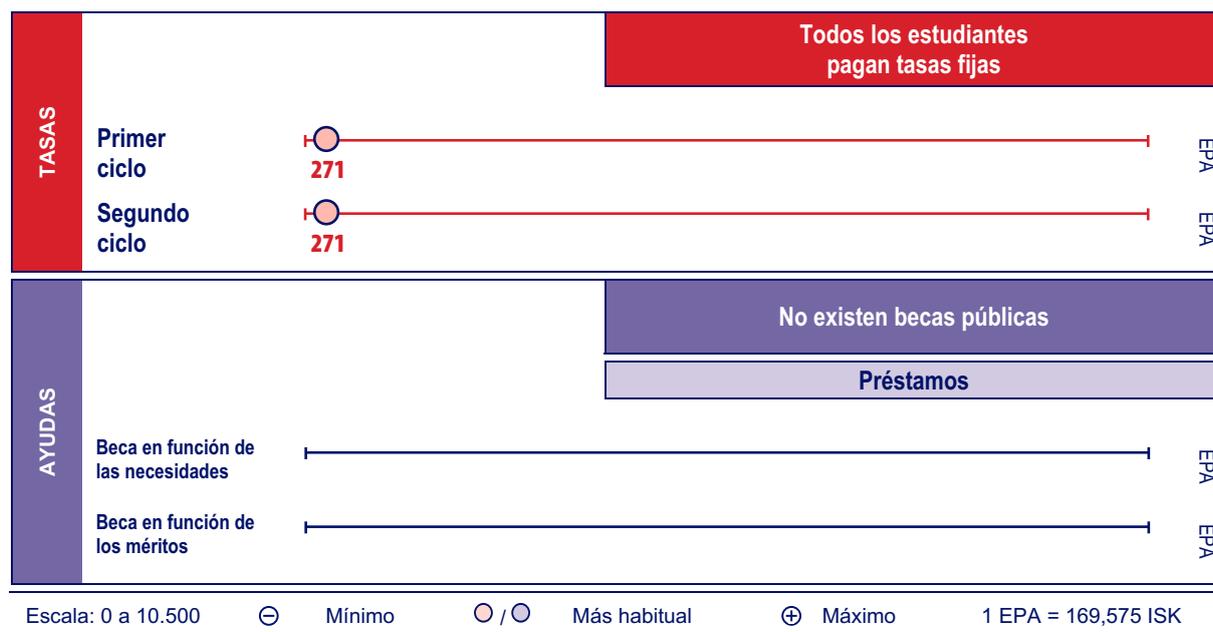
- El Gobierno escocés paga las tasas de matriculación de los estudiantes de primer ciclo escoceses y de la UE.
- Se exige el pago de tasas a los estudiantes de otras regiones del Reino Unido, así como a los estudiantes internacionales no comunitarios. La cuantía de las tasas exigidas a los estudiantes de otras regiones del Reino Unido asciende a 1.820 GBP al año o 2895 GBP para los estudios de medicina, no están reguladas por ley y para los estudiantes internacionales son las instituciones de educación superior quienes las fijan.
- El sistema de tasas y ayudas se ha diseñado para los estudiantes de primer ciclo. En el segundo ciclo las tasas no están reguladas por ley y varían en función de la rama de estudios y la modalidad (a tiempo parcial o completo).

#### Ayudas

- Existen tanto **becas** como **préstamos** para los estudiantes, destinándose las primeras a quienes tienen dificultades económicas. La Bolsa de Estudios para Jóvenes Estudiantes (*Young Students' Bursary*), que puede alcanzar los 2.640 GBP, está destinada a los estudiantes de familias con bajos ingresos. La Bolsa de Estudios para Estudiantes Independientes (*Independent Students' Bursary*), que puede alcanzar los 1.000 GBP, se destina a los estudiantes mayores de 25 años o a los que viven en pareja. También existen otras **becas** para los estudiantes discapacitados.
- En 2010, el 60% de los estudiantes se benefició de algún tipo de **préstamo**. Los estudiantes que viven con sus padres pueden solicitar hasta un máximo de 4.107 GBP o un mínimo de 605 GBP al año. Los estudiantes que no viven con sus padres pueden solicitar hasta un máximo de 5.067 GBP o un mínimo de 915 GBP.
- Los **beneficios fiscales para los padres** y las **prestaciones familiares** no desempeñan ningún papel en el sistema de ayudas a los estudiantes.

## ISLANDIA

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



## PUNTOS CLAVE

## Tasas

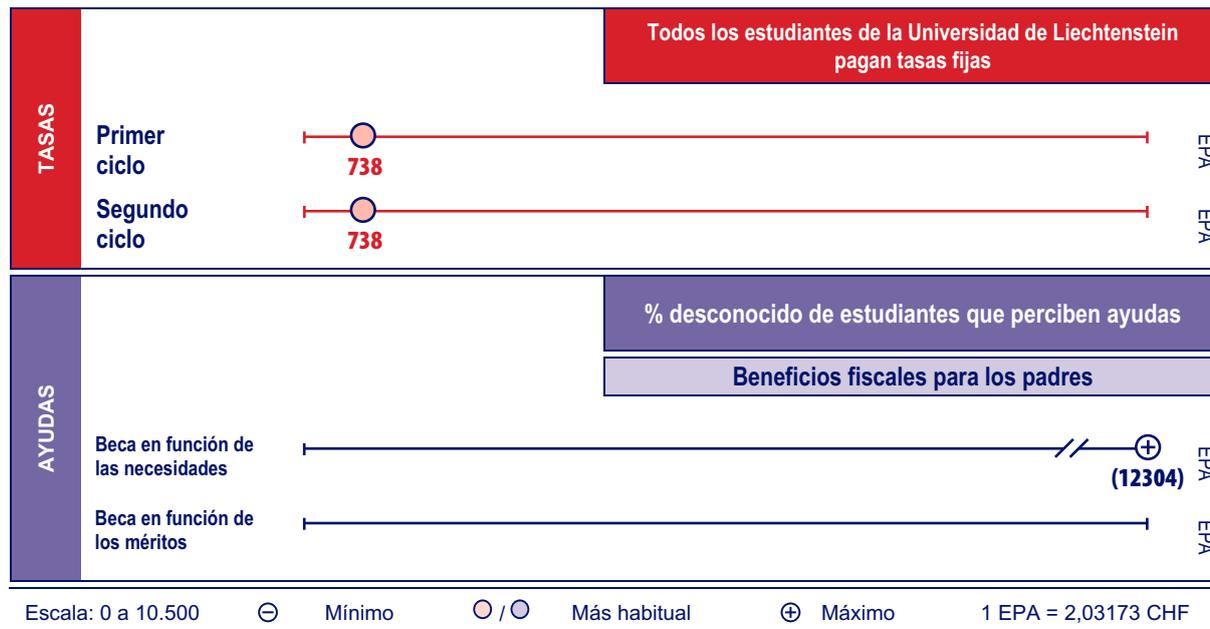
- Todos los estudiantes de las instituciones públicas de educación superior pagan 45.000 ISK en concepto de tasas de inscripción.

## Ayudas

- No existen becas/subvenciones públicas.
- Se conceden **préstamos** para el periodo de duración de los estudios. La cuantía depende del número de miembros de la unidad familiar del estudiante. El coste básico de la vida está calculado en 740 ISK/mes para cada estudiante.
- No existen beneficios fiscales para los padres ni prestaciones familiares.

## LIECHTENSTEIN

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

- Todos los estudiantes de las instituciones públicas de educación superior pagan una tasa de 1.500 CHF.

#### Ayudas

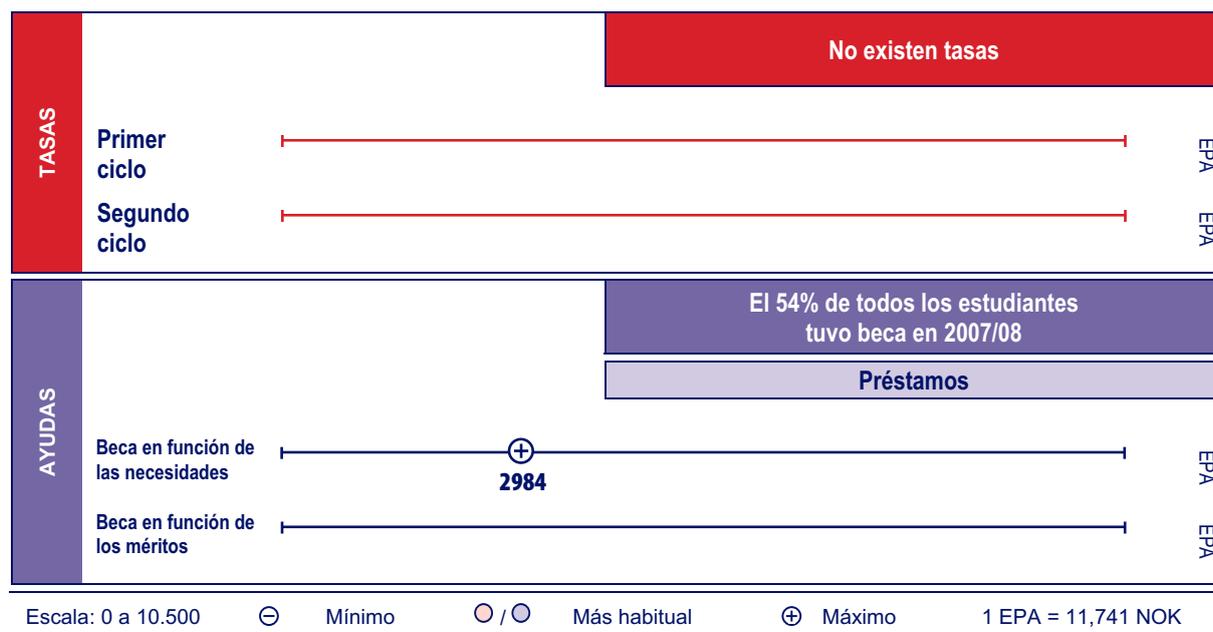
- Las ayudas públicas constan de una **combinación variable de becas y préstamos**. La cuantía total máxima asciende a 25.000 CHF, de los cuales el 40-60 % corresponde a la beca y el resto al préstamo.
- El principio rector es que el propio estudiante o sus padres pueden pagar los estudios. Las **becas públicas** se conceden a los estudiantes en función de sus ingresos y para tener derecho a ellas deben ser ciudadanos de Liechtenstein o residir allí.
- Existen **beneficios fiscales para los padres** de hasta 12.000 CHF anuales por los costes relacionados con la educación.
- No existen prestaciones familiares.

#### Reformas previstas

- El sistema nacional de financiación de la educación superior se va a reformar en los próximos años como parte del debate sobre la financiación de la investigación y el desarrollo de una estrategia nacional de investigación.
- La Ley de becas estatales se ha revisado y en la actualidad está pendiente de aprobación. La revisión ha estado fuertemente influida por las medidas de ahorro derivadas de la crisis financiera. Los gastos destinados a las ayudas económicas deben reducirse en un 25%.

## NORUEGA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

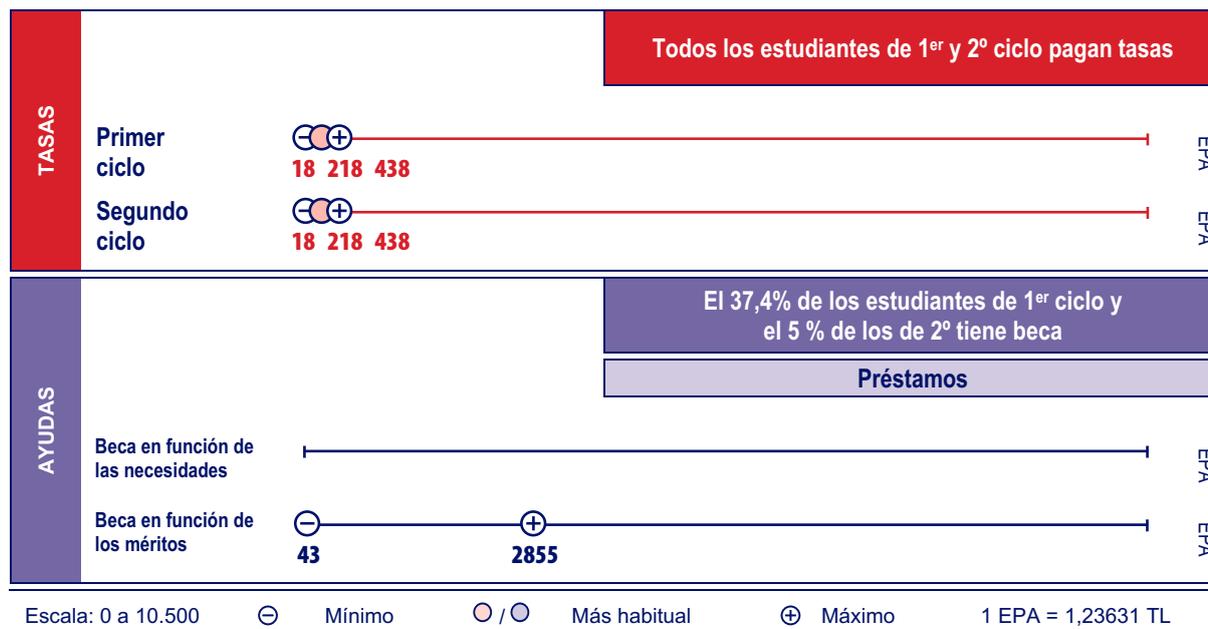
- No existen tasas en las instituciones públicas de educación superior, que acogen a más del 85% de todos los estudiantes de Noruega.

#### Ayudas

- Los estudiantes noruegos tienen derecho a **préstamos** y **becas** del Fondo Estatal de Préstamos Educativos. El importe total de las ayudas asciende como máximo a 87.600 NOK. Inicialmente, la ayuda se concede en forma de préstamo, aunque un 40% del mismo puede convertirse en beca para los estudiantes que no viven con sus padres. Estos estudiantes también pueden percibir una beca para cubrir los gastos de transporte. Las cuantías se fijan en función de criterios basados en las necesidades.
- Asimismo, se conceden ayudas económicas para estudiar en el extranjero, pues la portabilidad de los préstamos y becas del Fondo Estatal de Préstamos Educativos es total. Los estudiantes de intercambio y los que están en posesión de una titulación completa tienen derecho a estas ayudas.
- Los estudiantes con hijos a su cargo pueden percibir una ayuda económica por cada hijo.
- Los **beneficios fiscales para los padres** y las **prestaciones familiares** no desempeñan ningún papel en el sistema de ayudas a los estudiantes.

## TURQUÍA

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES



### PUNTOS CLAVE

#### Tasas

Las universidades públicas, que acogen al 89% de los estudiantes, exigen normalmente el pago de tasas muy bajas (22 TL). No todas las universidades públicas cobran tasas de inscripción y los estudiantes que requieren ayuda económica pueden quedar exentos de su pago. Los estudiantes que perciben una beca del Instituto de Crédito y Residencia de Estudiantes también están exentos del pago de tasas.

Los estudiantes a tiempo parcial pagan tasas más altas. La matrícula en cursos diurnos o nocturnos depende de los resultados obtenidos en la prueba de acceso. A los programas a distancia y a los programas sin tesis les corresponden unas tasas de entre 460-2.200 TL y 360-1.600 TL, respectivamente.

#### Ayudas

- Hay tres tipos principales de **becas**, concedidas por el Gobierno, las propias universidades o distintos organismos, y todas ellas suelen combinar criterios económicos y académicos.
- Las **becas públicas para sufragar las tasas de matriculación** son las más extendidas y se ofrecen junto con **préstamos** aproximadamente al 40% de los estudiantes. Los préstamos suponen una retribución mensual de unos 100 EUR durante todo el programa.
- Sin embargo, las ayudas a los estudiantes rara vez cubren el coste total de la vida.
- Los **beneficios fiscales para los padres** y las **prestaciones familiares** no desempeñan ningún papel en el sistema de ayudas a los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E., 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Informe elaborado para la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, 2009. París: UNESCO.

Asplund, R., Adbelkarim, OB y Skalli, A., 2008. An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education. *Education Economics*, 16(3), pp. 261-274.

Astin, A.W. y Oseguera, L., 2004. The Declining "Equity" of American Higher Education. *The Review of Higher Education*, 27(3), pp. 321-341.

Barr, N., 2004. Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), pp. 264-283.

BFUG (Grupo de seguimiento de Bolonia sobre la dimensión social y los datos relativos a la movilidad del personal docente y los estudiantes de los países participantes), 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Estocolmo: Oficinas del Gobierno de Suecia. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [Consultado el 1 de diciembre de 2010].

Brennan, J., Naidoo, R. y Patel, K., 2009. Quality, Equity and the Social Dimension: The Shift from the National to the European level. En: Kehm, B.M., Huisman, J. y Stensaker, B. eds, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp.141-162.

Browne, J., 2010. *Securing a sustainable future for higher education. An independent review of higher education funding & student finance*. Londres: Departamento de Negocios, Innovación y Competencias.

Clancy, P., 2010. Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective. En: H. Eggins ed., *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Comisión Europea, 2011. *Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento: anticipo de la respuesta global de la UE a la crisis*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM (2011) 11 final. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/es\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/es_final.pdf) [Consultado el 14 de abril de 2011].

Comisión Europea, 2010. *New Skills for New Jobs: Action Now. Informe del Grupo de Expertos sobre nuevas capacidades para nuevos empleos elaborado para la Comisión Europea*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en&eventsId=232&furtherEvents=yes> [Consultado el 26 de agosto de 2010].

Comisión Europea, 2010a. *Estrategia Europea sobre Discapacidad: 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. SEC (2010) 1323 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea, 2008. *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña al Informe de la Comisión al Consejo relativo a la Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. COM (2008) 680 final. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com/sec2719\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com/sec2719_en.pdf) [Consultado el 14 de abril de 2011].

Comisión Europea, 2006. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. COM(2006) 208 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comunicado de Nueva Lovaina, 2009. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009. Disponible en:

[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf) [Consultado el 5 de enero de 2011]

Comunicado de Londres, 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Disponible en:

[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf) [Consultado el 5 de enero de 2011].

Consejo de la Unión Europea. *Resolución del Consejo sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*, 16096/1/07. Bruselas: Consejo de la UE. Disponible en:

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/07/st16/st16096-re01.es07.pdf> [Consultado el 24 de junio de 2011].

De Boer, H., Enders, J. y Jongbloed, B., 2009. Market Governance in Higher Education. En: Kehm, B.M., Huisman, J. y Stensaker, B. eds, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 61-78.

Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf) [Consultado el 17 de noviembre de 2010].

EACEA/Eurydice, 2011. *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. 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, 2010a. *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2009. *La educación superior en Europa 2009: progresos en el proceso de Bolonia*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice.

Eggins, H., 2010. Introduction: Access and Equity: the Issues. En: H. Eggins, ed. *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 1-9.

Eggins, H. y West, P., 2010. The Global Impact of the Financial Crisis: Main Trends in Developed and Developing Countries, En: *Higher Education Management and Policy*, 22(3), pp. 1-16.

EUA (Asociación de Universidades Europeas), 2010. *Towards Financially Sustainable Universities II: Diversifying Income Streams*. Informe de conferencia. Disponible en: [http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/EUDIS\\_Conference\\_report.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/EUDIS_Conference_report.sflb.ashx) [Consultado el 14 de octubre de 2010].

Eurydice, 1999. *Key Topics in Education. Financial Support for Students in Higher Education in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Eurydice, 2007. *Cifras clave de la Educación Superior en Europa. Edición 2007*. Bruselas: Eurydice.

Eurydice, 2008. *El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. Bruselas: Eurydice.

Fried, J. Glass, A. y Baumgartl, B., 2007. Shades of Privatness: Non-Public Higher Education in Europe. En: Wells, P. J., Sadlak, J. y Vlăsceanu, L. eds, *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucarest: UNESCO/CEPES.

Frølich, N., Schmidt, E.K., Rosa, M.J., 2010. Funding systems for higher education and their impacts on institutional strategies and academia. *International Journal of Educational Management*, 24(1), pp. 7-21.

- Guri-Rosenbilt, S., 2010. Access and Equity in Higher Education: Historical and Cultural Contexts. En: H. Eggins, ed. *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 9-34.
- Harman, Gr., 1994. Student selection and admission to higher education: Policies and practices in the Asia region. *Higher Education*, 27(3), pp. 313-339.
- Johnstone, DB., 2009. Worldwide Trends in Financing Higher Education: A Conceptual Framework. En Knight, J. (ed.) *Financing Access and Equity in Higher Education*. Róterdam: Sense Publishers.
- Jongbloed, B., 2004. *Funding higher education: options, trade-offs and dilemmas*. Ponencia en la Conferencia Fulbright Brainstorms 2004 – New trends in Higher Education.
- Koucký, J., Bartušek, A. y Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Praga: Universidad Charles de Praga, Facultad de Eudación, Centro de Políticas Educativas.
- Lepori, B., et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. En: Bonaccorsi, A. y Daraio, C., eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.
- Marcucci, P.N. y Johnstone, D.B., 2007. Tuition fee policies in a comparative perspective: Theoretical and political rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), pp. 25-40.
- OCDE, 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2*. París: OCDE.
- OCDE, 2008a. *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1*. París: OCDE.
- Reichert, S., 2009. *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. Bruselas: Asociación de Universidades Europeas (EUA). Disponible en: [http://www.eua.be/Libraries/Publications/Institutional\\_Diversity\\_in\\_European\\_Higher\\_Education.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications/Institutional_Diversity_in_European_Higher_Education.sflb.ashx) [Consultado el 8 de octubre de 2010].
- Robertson, S., 2009. Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. En: R. Dale y S. Robertson, eds, *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, pp. 65-84.
- Salmi, J. y Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Banco Mundial.
- Stamm, M. y Viehhauser, M., 2009. Exzellenz und Equity: neue bildungstheoretische Perspektiven für ein altes Spannungsverhältnis. *International Review of Education*, 55, pp. 415-435.
- Teixeria, P., 2009. Economic Imperialism and the Ivory Tower: Some Reflections upon the Funding of Higher Education in the EHEA (2010-2020). En: B.M. Kehm, J. Huisman y B. Stensaker eds. *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Róterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, pp. 43-60.
- Tessler, L.R, et al., 2010. *Affirmative action and academic achievement in Brazil: a comparison of two models*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/57/46130202.pdf> [Consultado el 5 de enero de 2011].
- Usher, A. y Cervenán, A., 2005. *Global Higher Education Rankings 2005*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Varghese, N.V., 2010. *Running to Stand Still. Higher Education in a Period of Global Economic Crisis*. París: IIEP, UNESCO.



## GLOSARIO

---

### Códigos de los países

<b>UE-27</b>	Unión Europea
<b>BE</b>	Bélgica
<b>BE fr</b>	Bélgica – Comunidad francesa
<b>BE de</b>	Bélgica – Comunidad germanófono
<b>BE nl</b>	Bélgica – Comunidad flamenca
<b>BG</b>	Bulgaria
<b>CZ</b>	República Checa
<b>DK</b>	Dinamarca
<b>DE</b>	Alemania
<b>EE</b>	Estonia
<b>IE</b>	Irlanda
<b>EL</b>	Grecia
<b>ES</b>	España
<b>FR</b>	Francia
<b>IT</b>	Italia
<b>CY</b>	Chipre
<b>LV</b>	Letonia
<b>LT</b>	Lituania
<b>LU</b>	Luxemburgo
<b>HU</b>	Hungría
<b>MT</b>	Malta
<b>NL</b>	Países Bajos

<b>AT</b>	Austria
<b>PL</b>	Polonia
<b>PT</b>	Portugal
<b>RO</b>	Rumanía
<b>SI</b>	Eslovenia
<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>FI</b>	Finlandia
<b>SE</b>	Suecia
<b>UK</b>	Reino Unido
<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>UK-WLS</b>	Gales
<b>UK-NIR</b>	Irlanda del Norte
<b>UK-SCT</b>	Escocia
<b>Países de la AELC/EEE</b>	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
<b>IS</b>	Islandia
<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>NO</b>	Noruega
<b>País candidato</b>	
<b>TR</b>	Turquía

### Código estadístico

: Información no disponible

## Definiciones

**Administración pública:** organismo con competencias para adoptar decisiones vinculantes basándose en la legislación y/o constitución. Puede tratarse de un ministerio, un organismo público que forma parte de un ministerio u otra entidad administrativa pública.

**Asignaciones negociadas** para las instituciones de educación superior: por lo general, cantidad global que el Estado transfiere a las instituciones de educación superior y que negocian entre ellos. Se pueden calcular tomando como base las asignaciones de años precedentes u otros factores, como el número de estudiantes o de personal, y pueden incluir determinadas variables. A diferencia de las fórmulas de financiación, las asignaciones negociadas no son automáticas (Lepori *et al.* 2007, pp. 87-88).

### Autonomía:

**Autonomía plena** significa que la institución de educación superior toma por sí sola las decisiones, dentro de los límites establecidos en la legislación o normativa nacional/local. Una recomendación no vinculante de la administración educativa no restringe la autonomía de las instituciones de educación superior.

La **autonomía restringida** comprende cuatro situaciones distintas:

- las instituciones de educación superior toman decisiones junto con la administración educativa o remiten propuestas para su aprobación;
- las instituciones de educación superior toman decisiones en función de una serie de opciones preestablecidas por la administración educativa;
- las instituciones de educación superior son autónomas respecto a algunas decisiones relacionadas con la cuestión analizada, pero deben remitirse a la administración educativa para el resto de decisiones;
- en principio, las instituciones de educación superior son autónomas, pero se les recomienda encarecidamente que sigan las recomendaciones oficiales.

**Sin autonomía** significa que las decisiones las toma únicamente la administración educativa, aunque puede consultar a la institución de educación superior en una fase concreta del proceso (Eurydice 2009, p. 81).

**Beca/subvención pública:** ayuda pública no reembolsable concedida a los estudiantes (Salmi y Hauptman 2006, p. 3).

**Contratación del personal administrativo y académico:** se refiere a la autonomía de las instituciones de educación superior para contratar y despedir al personal.

**Crédito fiscal:** desgravación fiscal consistente en la reducción de los impuestos a pagar. Suele ser una reducción directa de los mismos que no depende de la categoría impositiva del contribuyente (*The Free Dictionary*, 2010).

**Deducción fiscal:** desgravación fiscal consistente en la reducción de la renta imponible. Una forma de deducción fiscal es la *deducción fiscal a tanto alzado o reducción fiscal*, cuando una parte determinada de la renta de un individuo no está sujeta a impuestos. Esto puede alterar potencialmente la categoría impositiva del contribuyente, pues permite a la persona percibir determinados ingresos libres de impuestos, lo que significa que solo los ingresos que exceden de dicha cuantía son gravables. Otra forma de deducción fiscal hace referencia a la posibilidad de deducir ciertos *gastos* (p. ej., intereses pagados sobre los préstamos, gastos de educación, etc.) de la renta imponible.

**Derecho garantizado a la educación superior:** derecho legal a una plaza de educación superior que equivale, por ejemplo, al derecho legal de todo niño a ir a la escuela.

**Desgravación fiscal:** cualquier tipo de beneficio fiscal.

**Documentos oficiales:** distintos tipos de documentos de carácter oficial que incluyen directrices, obligaciones y/o recomendaciones relativas a las instituciones y a la política de educación superior. Pueden hacer referencia al contenido de los programas y al gobierno de las instituciones de educación superior. Pueden coexistir varios tipos de documentos guía para la educación superior.

**Edad, discapacidad, origen étnico y sexo:** conceptos jurídicamente vinculantes según los cuales la discriminación está prohibida <sup>(10)</sup>.

**Estándar de poder adquisitivo (EPA):** unidad monetaria artificial común de referencia utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de los totales agregados económicos y permitir comparaciones internacionales eliminando las diferencias entre los niveles de precios de los distintos países. Los totales agregados de volumen económico en EPA se obtienen dividiendo su valor inicial en unidades monetarias internacionales entre su respectiva PPA. Por tanto, el EPA permitiría adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que, cuando los datos se expresan en unidades monetarias nacionales, se necesitan cantidades distintas en cada país para adquirir un mismo volumen de bienes y servicios, en función del nivel de precios.

**Estatus socioeconómico:** medida económica y sociológica combinada de la posición económica y social individual o familiar en relación con otras personas, basada en los ingresos, la educación y la ocupación. Al analizar el estatus socioeconómico de una familia, se examinan los ingresos del hogar, la educación y ocupación de los asalariados, así como los ingresos combinados, frente a los individuales, cuando se evalúan las características propias de sus miembros (Wikipedia, 2010). El nivel educativo de los padres se toma a menudo como una medida representativa del estatus socioeconómico (Koucký, Bartušek y Kovařovic 2009, pp. 14-16).

**Financiación para fines específicos:** financiación basada en categorías de gasto, donde el gasto de las instituciones de educación superior está relacionado directamente con determinadas funciones, tareas y objetivos (Salmi y Hauptman 2006, p. 9; Lepori *et al.* 2007, p. 88). Este tipo de financiación suele realizarse en régimen de concurrencia competitiva y también puede denominarse financiación específica (*cf.* Technopolis 2010, p. 11).

**Financiación directa de las instituciones de educación superior:** pagos efectuados por un organismo estatal a las instituciones de enseñanza, que se encargan de adquirir ellas mismas los recursos educativos.

**Financiación europea:** financiación procedente del presupuesto de la UE, como por ejemplo, los fondos de investigación del 7º programa marco, los procedentes del programa de aprendizaje permanente, las ofertas de concursos o los fondos estructurales, si se emplean para modernizar la educación superior.

**Financiación indirecta:** adquisición por parte de un organismo estatal de recursos educativos destinados a los centros de enseñanza (UNESCO, OCDE y Eurostat 2009, p. 61). En otras palabras, fondos que las administraciones públicas conceden a las instituciones de educación superior NO en forma de dinero, sino en forma material, como los edificios o las equipaciones. Los sueldos abonados directamente al personal con cargo a los presupuestos del Estado serían, asimismo, financiación indirecta. *à cf.* Financiación directa.

**Fórmulas de financiación:** fórmulas que automáticamente asignan fondos a las instituciones. Estas fórmulas pueden variar en función de los factores utilizados en su desarrollo y pueden incluir "inputs", como el número de estudiantes o de personal, el coste nominal, real o medio por estudiante y los criterios basados en el rendimiento (Salmi y Hauptman 2006, p. 10).

---

(10) Véase la Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico (DO L 180, 19.7.2000, p. 22), la Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (DO L 303, 2.12.2000, p. 16) y la Directiva 2004/113/CE del Consejo de 13 de diciembre de 2004 por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro (DO L 373, 21.12.2004, p. 37).

**Institución de educación superior reconocida:** instituciones de educación superior públicas, privadas subvencionadas y privadas que expiden títulos reconocidos a los estudiantes.

**Institución pública de educación superior:** institución de educación superior gestionada directa o indirectamente por una administración educativa pública. A efectos de este estudio, una “institución pública de educación superior” incluye dos categorías de centros, tal y como se explica en el manual de recogida de datos de la UOE:

- “**institución pública**”, es decir, una institución directamente gestionada por un organismo/administración del Estado o un órgano de gobierno compuesto en su mayoría por miembros nombrados por una autoridad pública o elegidos por sufragio universal, e:
- “**institución de educación superior privada subvencionada**”, es decir, una institución controlada/gestionada por un organismo no estatal o cuyo consejo de dirección está formado por miembros que no han sido elegidos por un organismo público, pero que recibe el 50 por ciento o más de su financiación de organismos estatales o cuyo personal docente está remunerado por un organismo estatal –bien directamente o a través del Estado (UNESCO, OCDE y Eurostat 2009, pp. 34-35).

**Inversión privada:** fondos de fuentes privadas que se invierten en la educación superior pública. Las fuentes privadas pueden ser particulares, empresas, fundaciones privadas, organizaciones benéficas, etc. Estas inversiones pueden adoptar la forma de contratos donde se especifica un determinado beneficio entre el inversor y la institución de educación superior. Las donaciones son fondos otorgados a las instituciones de educación superior para un fin específico o sin condiciones. Los préstamos son fondos que las instituciones deben reintegrar, normalmente con intereses. Por último, los proyectos de colaboración público-privada (PPP) hacen referencia a proyectos de colaboración entre las instituciones públicas de educación superior y los inversores privados para lograr un objetivo claramente definido y en los que ambas partes invierten recursos monetarios y no monetarios para alcanzarlo.

**Mecanismos basados en el rendimiento:** los mecanismos de financiación están vinculados a los resultados reales o previstos por las instituciones de enseñanza durante un determinado periodo. Pueden estar basados en los resultados, como el número de titulados, o en los “inputs”, como el número de estudiantes/personal *con determinadas características*. Los mecanismos basados en el rendimiento pueden adoptar la forma de contratos de rendimiento, reservas de rendimiento y pagos por los resultados de la investigación y/o educación (Salmi y Hauptman 2006, p. 16).

**Mecanismos basados en los “inputs”:** mecanismos que se centran en el volumen de demanda de estudios superiores, por ejemplo, el número de estudiantes de una institución de educación superior.

**Organismo representativo a escala nacional, regional o local:** se refiere a un parlamento, consejo u otro órgano electo.

**Paquete de medidas de estímulo:** conjunto de gastos del Estado en una amplia variedad de cuestiones, desde las fuerzas armadas y la policía hasta servicios como la educación y la sanidad, pasando por el abono de transferencias, como las prestaciones sociales destinadas a paliar el impacto de la recesión económica y a estimular la recuperación de la economía (Wikipedia, 2010).

**Paridad de poder adquisitivo (PPA):** tasa de conversión monetaria que convierte los indicadores económicos expresados en una moneda nacional en una moneda artificial común que equipara el poder adquisitivo de las distintas monedas nacionales. En otras palabras, la PPA elimina las diferencias en el nivel de precios de los distintos países mediante un proceso de conversión en una moneda artificial común denominada Estándar de Poder Adquisitivo (EPA).

**Préstamo:** ayuda económica reembolsable. Los modelos de préstamos a los estudiantes pueden variar en numerosos aspectos, como el plan de reintegro, el importe de la subvención, los gastos cubiertos, los requisitos para su concesión, etc. Un préstamo está *subvencionado* cuando el Estado corre con parte de los costes y puede adoptar la forma de *garantía* del Estado cuando este lo garantiza o asegura contra riesgos de impago y pérdida (Salmi y Hauptman 2006, p. 43).

---

**Presupuesto de la educación superior:** partidas de gasto del presupuesto del Estado para las siguientes categorías:

- **Productos y servicios educativos básicos:** todos los gastos relativos, por ejemplo, al profesorado, mantenimiento de los edificios educativos, material didáctico, libros, administración de las instituciones de educación superior, etc.
- **Investigación y desarrollo:** todos los gastos relativos a las actividades de investigación y desarrollo realizadas en las instituciones educativas.
- **No educativos:** todos los gastos relacionados, en general, con el coste de la vida de los estudiantes o los servicios prestados por las instituciones educativas al público en general.

El gasto en estas categorías puede distribuirse **dentro y fuera** de las instituciones de educación superior (UNESCO, OCDE y Eurostat 2009, pp. 11-14).

**Tasas/aportaciones:** cualquier cantidad de dinero abonada por los estudiantes para contribuir de forma oficial y obligatoria al coste de su educación superior. Dicha contribución puede adoptar la forma de tasas de inscripción, matriculación, etc.

**Ubicación geográfica:** se refiere al origen de las personas o al emplazamiento de las instituciones de educación superior que requieren ayuda y/o atención especial. Esto podría significar que las instituciones de las zonas rurales perciben más dinero o que los estudiantes de las zonas remotas se benefician de ayudas específicas. Asimismo, esto podría aplicarse a la diferenciación entre zonas rurales y urbanas.

**Bonos:** los bonos concedidos a los estudiantes son los denominados bonos “de demanda”. En este caso, los estudiantes (y/o sus familias) reciben un cupón (el bono) que representa una cierta cantidad de dinero a utilizar exclusivamente para gastos relacionados con la educación superior. Posteriormente, los estudiantes presentan el bono en la institución en la que se matriculan y esta lo canjea al Estado por su valor (Salmi y Hauptman 2006, p. 28).



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1.1:	Porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior, CINE 5-6, 2008	19
Gráfico 1.2:	Porcentaje de profesoras en la educación superior, CINE 5-6, 2000-2008	20
Gráfico 1.3:	Seguimiento de la composición del alumnado, 2009/10	24
Gráfico 1.4:	Vías alternativas de acceso a la educación superior para los candidatos no tradicionales, 2009/10	27
Gráfico 1.5:	Marcos normativos sobre la acreditación del aprendizaje previo no formal e informal en la educación superior, 2009/10	28
Gráfico 1.6:	Definición o concepto de estudios a tiempo parcial en Europa, 2009/10	30
Gráfico 1.7:	Tasa de participación de los estudiantes a tiempo parcial, CINE 5-6, 2008	30
Gráfico 2.1:	Evolución del número de estudiante de educación superior con relación al año 2000, 2000-2008	34
Gráfico 2.2:	Evolución de las tasas de participación en la educación superior del grupo de edad de 18-34 años, 2000-2008	35
Gráfico 2.3:	Cambios previstos en la población del grupo de edad de 18-34 años entre 2010-2015, 2010-2020 y 2010-2025	36
Gráfico 2.4:	Gasto público total en educación superior como porcentaje del PIB, 2000-2007	38
Gráfico 2.5:	Principales objetivos políticos de la financiación pública de la educación superior, 2009/10	39
Gráfico 2.6:	Principales mecanismos de financiación de las instituciones de educación superior	40
Gráfico 2.7:	Utilización de fórmulas de financiación para promover los objetivos de la dimensión social, 2009/10	41
Gráfico 2.8:	Mecanismos basados en el rendimiento que se centran en al dimensión social, 2009/10	42
Gráfico 2.9:	Evolución de los presupuestos de educación superior entre 2008/09 y 2009/10	43
Gráfico 2.10:	Evolución de los presupuestos de educación superior entre 2009/10 y 2010/11	44
Gráfico 2.11:	Adopción de medidas de estímulo en la educación superior, 2009/10	45
Gráfico 3.1a:	Proporción de estudiantes de primer y segundo ciclo que abona tasas y percibe becas, 2009/10	47
Gráfico 3.1b:	Cuantía de las tasas más habituales de primer y segundo ciclo, 2009/10	49
Gráfico 3.2:	Criterios para determinar las tasas que han de abonar los estudiantes de primer y segundo ciclo, 2009/10	51
Gráfico 3.3:	Principales tipos de ayudas económicas a los estudiantes de primer y segundo ciclo, 2009/10	52
Gráfico 3.4:	Criterios para la concesión de becas en el primer y segundo ciclo, 2009/10	54
Gráfico 3.5:	Criterios para la concesión de préstamos en el primer y segundo ciclo, 2009/10	55
Gráfico 3.6:	Beneficios fiscales y otras ayudas a los padres, 2009/10	56
Gráfico 3.7:	Porcentaje de las ayudas económicas a los estudiantes (becas y/o préstamos) sobre el gasto público total en educación superior, 2000-2007	58



**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,  
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

**P9 EURYDICE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Bruselas  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

**Dirección editorial**

Arlette Delhaxhe

**Autores**

David Crosier, Simon Dalferth, Viera Kerpanova, Teodora Parveva

**Maquetación y gráficos**

Patrice Brel

**Coordinación de producción**

Gisèle De Lel

## **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**

Montserrat Grañeras Pastrana

### **Coordinación del estudio**

Flora Gil Traver

### **Experto**

José Gines-Mora Ruiz

### **Traducción**

Ana María Sánchez Carreño

### **Revisión de la traducción**

Ángel Ariza Cobos

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### BELGIQUE / BELGIË / BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta  
(Unidad de Eurydice y *Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique* (Kevin Guillaume))

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties  
Ministerie Onderwijs  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel

Contribución de la Unidad: Noël Verducysse (Jefe del Departamento de Educación Superior), Erwin Malfroy (Miembro del personal del Departamento de Educación Superior), Dries Moorkens (Miembro del personal del Departamento de Educación Superior)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Postfach 72  
4700 Eupen  
Contribución de la Unidad: Johanna Schröder

### BULGARIA

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### ESKÁ REPUBLIKA / REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1

Contribución de la Unidad: Marcela Máchová; expertos externos: Vladimír Roskovec (Centro de Estudios de Educación Superior), Jiří Dobíšek (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes)

### DANMARK / DINAMARCA

Eurydice Unit  
Danish Agency for International Education  
Bredgade 36  
1260 København K

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

### DEUTSCHLAND / ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Project Management Agency  
Part of the German Aerospace Center  
EU-Bureau of the German Ministry for Education and  
Research  
Heinrich-Konen-Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Project Management Agency  
Part of the German Aerospace Center  
EU-Bureau of the German Ministry for Education and  
Research  
Rosa-Luxemburg-Straße 2  
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn  
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

### EESTI / ESTONIA

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn

Contribución de la Unidad: experta: Heli Aru (Asesora, Ministerio de Educación e Investigación)

### ÉIRE / IRELAND / IRLANDA

Eurydice Unit  
Department of Education & Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1

Contribución de la Unidad: Brian Power (Educación Superior), Laura Casey (Educación Superior, Ministerio de Educación y Competencias)

### ELLÁDA / GRECIA

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious  
Affairs  
Directorate for European Union Affairs  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribución de la Unidad: Lina Mimousi

### ESPAÑA

Unidad de Eurydice España - REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE)  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
Gobierno de España  
C/ General Oraa 55  
28006 Madrid  
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver  
(Coordinadora); experto: José Ginés-Mora Ruiz

## FRANCE / FRANCIA

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribución de la Unidad: Nadine Van Der Tol;  
experto: Pierre Fallourd

## HRVATSKA / CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa  
Donje Svetice 38  
1000 Zagreb

## ÍSLAND / ISLANDIA

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sölvhólgötu 4  
150 Reykjavík  
Contribución de la Unidad: Margrét Harðardóttir,  
Ásgerður Kjartansdóttir

## ITALIA

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia  
Scolastica (ex INDIRE)  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Contribución de la Unidad: Alessandra Mochi;  
experto: Carlo Finocchietti (*Centro Informazione Mobilità  
Equivalenze Accademiche – CIMEA*)

## KYPROS / CHIPRE

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;  
expertos: Despina Martidou-Forcier, Panikos Giorgoudes,  
Alexis Rotsidis, Rodoula Efstathiou, Departamento de  
Educación Superior y Terciaria, Ministerio de Educación y  
Cultura

## LATVIJA / LETONIA

Eurydice Unit  
Valsts izglītības attīstības aģentūra  
State Education Development Agency  
Valņu street 1  
1050 Riga  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta;  
experta: Agnese Rusakova (Universidad de Letonia)

## LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Contribución de la Unidad: *Informationsstelle Eurydice /  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein* con la  
participación de la Oficina Internacional /Universidad de  
Liechtenstein

## LIETUVA / LITUANIA

Eurydice Unit  
National Agency for School Evaluation  
Didlaukio 82  
08303 Vilnius  
Contribución de la Unidad: expertos: Rimvydas  
Labanauskis, Jolanta Navickaitė

## Luxembourg / LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Contribución de la Unidad: Germain Dondelinger

## MAGYARORSZÁG / HUNGRÍA

Eurydice National Unit  
Ministry of National Resources  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Contribución de la Unidad: Krisztina Olasz  
(Coordinación); expertos: Tamás Móré, András Derényi

## MALTA

Eurydice Unit  
Research and Development Department  
Directorate for Quality and Standards in Education  
Ministry of Education, Employment and the Family  
Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Contribución de la Unidad: V. Grech (Secretaria,  
Universidad de Malta), M. Schiavone (Presidente del  
Consejo para el Mantenimiento de los Estudiantes), M.  
Azzopardi (Director, Dirección del Aprendizaje  
Permanente)

## NEDERLAND / PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 08.051  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

## NORGE / NORUEGA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

## ÖSTERREICH / AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Ref. IA/1b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**POLSKA / POLONIA**

Eurydice Unit  
 Foundation for the Development of the Education System  
 Mokotowska 43  
 00-551 Warsaw  
 Contribución de la Unidad: Anna Smoczynska;  
 Sławomir Kapralski (experto universitario)

**PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
 Ministério da Educação  
 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
 (GEPE)  
 Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
 1399-54 Lisboa  
 Contribución de la Unidad: Cristina Jacinto (Subdirectora,  
 Dirección General de Educación Superior), Ana Mateus  
 (Directora, Departamento para el Reconocimiento, la  
 Movilidad y la Cooperación Internacional de la Dirección  
 General de Educación Superior)

**ROMÂNIA / RUMANÍA**

Eurydice Unit  
 National Agency for Community Programmes in the Field  
 of Education and Vocational Training  
 Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
 Sector 4  
 040205 Bucharest  
 Contribución de la Unidad: Veronica – Gabriela Chirea en  
 colaboración con expertos del:  
 Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y  
 Deportes: Ion Ciuca (Director), Elena Vîlcea (Experta),  
 Margareta Marin (Experta), Victor Iliescu (Experto),  
 Ovidiu Solonar (Experto)  
 Unidad Ejecutiva para la Financiación de la Educación  
 Superior, la Investigación, el Desarrollo y la Innovación:  
 Ana - Cristina Moise (Experta)  
 Secretaría Rumana del Grupo de Seguimiento de  
 Bolonia: Ligia Deca (Titular de la Secretaría)

**SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA/SUIZA**

Foundation for Confederal Collaboration  
 Dornacherstrasse 28A  
 Postfach 246  
 4501 Solothurn

**SLOVENIJA / ESLOVENIA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Sport  
 Department for Development of Education (ODE)  
 Masarykova 16/V  
 1000 Ljubljana  
 Contribución de la Unidad: expertas: Meta Dobnikar,  
 Janja Komljenovič (Ministerio de Educación Superior,  
 Ciencia y Tecnología)

**SLOVENSKO / ESLOVAQUIA**

Eurydice Unit  
 Slovak Academic Association for International  
 Cooperation  
 Svoradova 1  
 811 03 Bratislava  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta;  
 experto: Jaroslav Juriga (Ministerio de Educación,  
 Ciencia, Investigación y Deporte de la República de  
 Eslovaquia)

**SUOMI / FINLAND / FINLANDIA**

Eurydice Finland  
 Finnish National Board of Education  
 P.O. Box 380  
 00531 Helsinki  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**SVERIGE / SUECIA**

Eurydice Unit  
 Vocational Training & Adult Education Unit  
 International Programme Office for Education and Training  
 Kungsbrolan 3A  
 Box 22007  
 104 22 Stockholm  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

**TÜRKIYE / TURQUÍA**

Eurydice Unit Türkiye  
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
 B-Blok Bakanlıklar  
 06648 Ankara  
 Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Ugur, Bilal  
 Aday, Dilek Gülecyüz

**UNITED KINGDOM / REINO UNIDO**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
 National Foundation for Educational Research (NFER)  
 The Mere, Upton Park  
 Slough SL1 2DQ  
 Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland  
 International Team  
 Schools Directorate  
 Area 2B South  
 Mailpoint 28  
 Victoria Quay  
 Edinburgh  
 EH6 6QQ  
 Contribución de la Unidad: Gerard Madill (Experto)



EACEA; Eurydice

**La modernización de la educación superior en Europa:  
financiación y dimensión social, 2011**

Bruselas: Eurydice

2011 – 119 p.

ISBN 978-92-9201-286-1

doi:10.2797/91813

Descriptores: educación superior, igualdad de oportunidades, acceso a la educación, participación de los estudiantes, tasa de participación en educación, igualdad de género, tasas de matriculación, financiación, ayudas económicas, gasto en educación, entorno desfavorecido, acreditación del aprendizaje previo, reforma educativa, debate, análisis comparado, Turquía, AELC, Unión Europea

ES



La **Red Eurydice** ofrece información y análisis sobre los sistemas educativos europeos, así como sobre las políticas puestas en marcha. Desde 2011 consta de 37 unidades nacionales pertenecientes a los 33 países que participan en el Programa para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (Estados miembros de la UE, países de la Asociación Europea de Libre Comercio –AELC–, Croacia y Turquía), y se coordina y dirige desde la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural con sede en Bruselas, que es la encargada de elaborar sus publicaciones y bases de datos.



**Eurydice España-REDIE** constituye una red a escala española semejante a Eurydice, con la que está plenamente coordinada. Encargada de la recopilación, análisis, intercambio y difusión de información fiable y comparable acerca de temas de interés común sobre el sistema educativo, su objetivo es apoyar la toma de decisiones en el ámbito educativo europeo, nacional y autonómico. En ella participan el conjunto de las Administraciones educativas españolas a través de sus Puntos de Contacto Autonómicos (dependientes de las distintas Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas) y del Punto de Coordinación Estatal (con sede en el CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) que impulsa y coordina el funcionamiento de la Red. Entre las actuaciones de REDIE destacan aquellas de carácter permanente, que incluyen la actualización de la descripción del sistema educativo on-line (REDIPEDIA); las contribuciones al Plan de trabajo de Eurydice, que garantizan que en los estudios de la Red europea se recoja la variedad de la gestión educativa en las Comunidades Autónomas; y los estudios propios, que responden al interés y al acuerdo de los miembros de la red Eurydice España-REDIE.

**EURYDICE en Internet :**

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

**EURYDICE España-REDIE:** <http://www.mecd.gob.es/eurydice>



Oficina de publicaciones

ISBN 978-92-9201-286-1



9 789292 012861